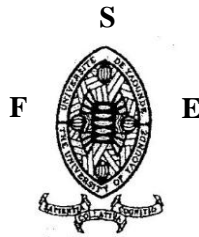


UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET ÉDUCATIVES »

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

INTERVENTION, ORIENTATION ET
EDUCATION EXTRASCOLAIRE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

INTERVENTION, ORIENTATION AND
EXTRA SCHOLAR EDUCATION

**MIGRATION DES FEMMES DE L'AFRIQUE DE L'OUEST PEU OU PAS DU
TOUT SCOLARISÉES ET PROCESSUS D'INSERTION SOCIO-
PROFESSIONNELLE DANS LE MARCHÉ DU TRAVAIL AU CAMEROUN**

*Thèse rédigée en vue de l'Obtention du Diplôme de Doctorat Ph.D en Sciences de
l'Éducation et Ingénierie Éducative*

Option : Éducation Extrascolaire et Conseils

Par

Aristide Thierry KUITCHE DEFFO

Sous la direction de
Vandelin MGBWA
Maître de Conférences



Juillet 2021

SOMMAIRE

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
RESUME.....	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	2
0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	9
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	14
0.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	16
0.5. PERTINENCE DE LA RECHERCHE	17
0.6. DÉLIMITATIONS	18
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	27
CHAPITRE I : EDUCATION COMME SOURCE D’AUTORITÉ COGNITIVE	28
1.1. APPROCHE NOTIONNELLE	28
1.2. CADRES THÉORIQUES DE REFERENCE	62
1.3. CONSTATS THÉORIQUES	89
CHAPITRE 2 : MIGRATION ET EFFETS EMERGENTS.....	92
2.1. APPROCHE NOTIONNELLE	92
2.2. MOBILITÉ PROFESSIONNELLE	99
2.3. LE SOI PROFESSIONNEL	129
2.4. LA SEGMENTATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL	132
2.5. CADRE THÉORIQUE DE REFERENCE	134
2.6. CONSTAT THÉORIQUE.....	142
DEUXIEME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE.....	155
CHAPITRE 3 : METHOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	156
3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	156
3.2. MÉTHODOLOGIE	170
3.3. OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES	178
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	204
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	205
4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES	205
4.2. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS.....	208
4.3. ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES	217
4.4. SYNTHÈSE DES ANALYSES	249
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	263
5.1. RAPPELS DES DONNÉES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	263
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	272
5.3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	301
5.4. PERSPECTIVES THEORIQUES ET PEDAGOGIQUES	303
CONCLUSION GÉNÉRALE	321
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	331
ANNEXES	358
TABLE DES MATIERES.....	364

A

MES PARENTS, MADAME DJOUKOUA SYLVIE ET MONSIEUR DEFFO JEAN.

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le fruit d'un investissement humain individuel et collectif, dans la quête de compréhension des événements, dans le parcours professionnel et personnel des autres. Ce projet personnel qui a requis autant d'efforts ne pouvait se concrétiser sans la collaboration de plusieurs personnes à qui nous souhaitons exprimer notre reconnaissance.

Nous aimerions tout d'abord exprimer toute notre gratitude au Professeur MGBWA Vandelin, notre directeur, qui a accepté d'encadrer nos travaux de thèse annoncés dans le champ de l'Education Extrascolaire et Conseils. Tout au long de ces années, il a suscité notre intérêt et nourri nos réflexions sur le phénomène que nous avons abordé. Nous vous sommes infiniment reconnaissants de la confiance que vous avez manifestée à notre endroit tout au long de cette trajectoire doctorale.

Nous tenons également à remercier le Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education, le Chef de Département d'Education spécialisée, ainsi que tout le corps enseignant du Département, pour leur encadrement et accompagnement tout au long de notre formation. Nous remercions tous ceux qui nous ont entourés professionnellement et personnellement pendant ce long cheminement. Nous pensons ici au Professeur EBALE MONEZE Chandèle qui a initié nos premiers pas dans le champ de la recherche lors de réalisation de notre mémoire de Master.

Tous nos remerciements à l'endroit de Monsieur le Professeur EYEZO'O Salavdore pour ses précieux conseils, au Docteur MATOUWE Anne pour ses encouragements et son accompagnement affectif et attentif tout au long de la réalisation de cette thèse, au Docteur MEZO'O Gaston le Beau pour ses précieux conseils et encouragements, au Professeur TCHOKOTE Emilie Clarice pour ses conseils tout au long de la réalisation de cette thèse. Nous ne saurions terminer cet exercice sans dire un vibrant merci à toute notre famille, qui a été un grand soutien et une source de motivation tout au long de la rédaction de cette thèse. Nos remerciements vont également à l'endroit de tous les acteurs de terrain, aux responsables des représentations diplomatiques (Consulat du Burkina Faso, Consulat Général du Mali et Ambassade du Niger) pour leur accompagnement, ainsi qu'à toutes les femmes ouest africaines qui ont bien voulu partager leurs expériences avec nous dans le cadre de la réalisation de cette thèse.

Nous tenons également à remercier nos amis qui nous soutenus et encouragés tout au long de la réalisation de cette thèse. Nous pensons particulièrement à Annie Chancelle et Josué pour leur soutien amical et leurs encouragements tout au long de cette entreprise, ainsi qu'à Salifou pour ses précieux conseils.

SIGLES ET ABREVIATIONS

BEP	: Brevet d'Etudes Professionnelles
BM	: Banque Mondiale
BUCREP	: Bureau Central des Recensements et des Études de Population
CAP	: Certificat d'Aptitudes Professionnel
CEA	: Communauté des Etats Africains
CEDEAO	: Communauté économique des Etats d'Afrique de l'Ouest
CEMAC	: Communauté économique des Etats de l'Afrique Centrale
CER	: Communauté Economique Régionale
CI	: Communauté Internationale
DESA	: Département des Affaires Economiques et Sociales
DUT	: Diplôme Universitaire de Technologies
GMM	: Groupe Mondiale sur la Migration
HR	: Hypothèse de Recherche
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economique
OHADA	: Organisation pour l'Harmonisation en Afrique du Droit des Affaires
OIM	: Organisation Internationale des Migrations
OIT	: Organisation Internationale du Travail
OS	: Objectif Spécifique
QS	: Question Spécifique
TIC	: Technologie de l'Information et de le Communication
UA	: Union Africaine
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture
VAE	: Validation des Acquis de de l'Expérience.
WMR	: World Migration Report

RESUME

Cette recherche a pour objectif d'analyser les facteurs associés à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées qui rendent compte de leur processus d'insertion socioprofessionnelle sur le marché du travail au Cameroun. Elle part du constat selon lequel la question migratoire, s'inscrivant dans un large périmètre en Afrique subsaharienne, ne prend pas toujours en compte la question de la professionnalité (émergente) de la femme. La femme est admise dans l'analyse du phénomène migratoire par le biais du regroupement familial, soit comme personne à charge d'un autre migrant, généralement d'un homme (Lacroix et *al.*, 2017) et rarement comme personne en quête d'autodétermination. De ce fait, elle est reléguée au deuxième rang dans l'analyse des phénomènes migratoires et appréhendée comme dépendante d'un autre migrant sur le plan économique. L'idée de l'« autosocioconstruction » et non de la « soloformation » des savoirs dans son cas rejoint une tradition puissante de l'histoire des idées pédagogiques, à travers les pédagogies mettant en exergue l'apprentissage à l'action (Peletier, 1994 ; Carré, 2020). Les données ont été collectées à travers les focus group et les entretiens semi-directifs auprès des femmes originaires d'Afrique de l'Ouest résidant dans le quartier *Tsinga* dans le deuxième arrondissement de la ville de Yaoundé obtenues par choix raisonné typique. Les contenus de ces entretiens ont été transcrits, traités et analysés par la méthode de l'analyse de contenu thématique. Le traitement et l'analyse de ces données ont permis d'obtenir les résultats suivants : premièrement, les cas de l'étude sont partout et en tout temps exposées à l'acte d'apprendre. Et c'est du fait d'être permanemment exposé à l'acte d'apprendre qu'elles développent des compétences professionnelles qui leur permettent d'accéder au marché du travail. Parvenant à une nouvelle société qui se veut avant tout une société apprenante, elles se servent de l'expérience construite tout au long de la trajectoire migratoire à travers les apprentissages informels, ainsi que du parcours d'insertion pour construire les compétences professionnelles nécessaires pour une insertion sur le marché du travail du pays d'accueil. Deuxièmement, en tant que sujets sociaux et s'inscrivant dans une société apprenante, les femmes de l'étude jouent un rôle de premier plan dans le développement de leurs compétences professionnelles. Elles sont ainsi animées par un fort désir d'apprendre. Elles ont conscience que ce n'est qu'à travers le développement des compétences professionnelles qu'elles peuvent accéder au marché du travail. Troisièmement, les femmes de l'étude s'appuient sur leurs concitoyennes déjà présentes en terre camerounaise et ayant une forte présence sur le marché du travail qui leur servent de modèle dans le processus d'insertion. Bien que celles-ci ne soient pas toujours présentes dans le secteur formel de l'économie, elles guident leurs premiers pas dans le parcours d'insertion.

Mots-clés : Migration, apprentissage expérientiel, autoformation, professionnalité émergente, femme peu ou pas du tout scolarisée.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyse the factors associated with the migration of West African women with little or no schooling that account for their socio-professional insertion process on the labour market in Cameroon. The research is based on the observation that the migration issue, which is part of a broad perimeter in sub-Saharan Africa, does not always take into account the issue of (emerging) professionalism for women. Women are included in the analysis of the migration phenomenon through family reunification, either as dependents of another migrant, usually a man (Lacroix and *al.*, 2017) and rarely as people seeking self-determination. As a result, she is relegated to a second place in the analysis of migration phenomena and understood as economically dependent on another migrant. The idea of "self-socio-construction" rather than "solo formation" of knowledge in her case is in line with a powerful tradition in the history of pedagogical ideas, through pedagogies that emphasise learning by doing (Peletier, 1994; Carré, 2020). The data was collected through focus groups and semi-directive interviews with women of West African origin residing in the Tsinga district in the second arrondissement of the city of Yaoundé, obtained by typical reasoned choice. The contents of these interviews were transcribed, processed and analysed using the method of thematic content analysis. The processing and analysis of these data yielded the following results: firstly, the cases in the study are everywhere and at all times exposed to the act of learning. And it is because of their constant exposure to the act of learning that they develop professional skills that allow them to enter the labour market. Coming to a new society that is above all a learning society, they use the experience built up throughout the migratory trajectory through informal learning, as well as the integration process, to build the professional skills necessary for integration into the host country's labour market. Secondly, as social subjects and part of a learning society, the women in the study play a leading role in developing their professional skills. They are thus driven by a strong desire to learn. They are aware that it is only through the development of professional skills that they can access the labour market. Thirdly, the women in the study rely on their fellow citizens who are already present in Cameroon and who have a strong presence in the labour market and who serve as models in the integration process. Although these women are not always present in the formal sector of the economy, they guide their first steps in the integration process.

Keywords: Migration, experiential learning, self-training, emerging professionalism, women with little or no education.

INTRODUCTION GENERALE

0.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Le fait migratoire n'est pas un phénomène nouveau et n'est pas une singularité africaine (Leyendo, 2018). La mobilité des populations à travers les frontières internationales remonte à la création des frontières elles-mêmes, et la vulnérabilité des non-ressortissants n'est pas non plus un phénomène nouveau. L'OIM (2018) soutient que les différentes formes de mobilités que le monde connaît aujourd'hui datent de la naissance de l'État nation et la création des frontières. La migration désigne le fait que des individus, pour des raisons diverses, traversent des frontières.

Lorsqu'il migre, l'individu dissocie la nationalité dont il est titulaire de son cadre naturel d'exercice (Amar, 2014). La nationalité ici renvoie au lien juridique qui établit l'appartenance d'un individu à une société politique, un État. En migration, la personne a vocation à s'affranchir de sa nationalité, voire à ne plus être déterminée par elle pour disposer d'un certain nombre de droits à l'étranger. Cette dissociation est au centre des préoccupations modernes relatives aux phénomènes migratoires à travers, précisément, les discussions relatives à l'étendue des droits du migrant sur un territoire distinct de son territoire d'origine, du fait qu'elle s'inscrit dans un contexte fortement marqué par les droits de l'homme.

En Afrique, le fait migratoire a pris une dimension nouvelle depuis quelque temps avec le refoulement des migrants africains aux portes de l'Europe, leur maltraitance et leur esclavagisation dans les pays de transit comme la Libye. L'on a en effet vécu au cours de l'année 2017 la maltraitance des ressortissants africains dans les médias tant occidentaux qu'africains. Nombreux ont d'ailleurs perdu la vie au cours de leur périple (Morone, 2020). L'ensemble de ces faits pose la question de la protection des migrants dans le pays d'accueil, mieux encore, celle du droit à la migration.

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948) consacre le droit de quitter son pays et de chercher asile dans un autre pays à tout individu. Selon la Déclaration, toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État. En son article 13.2, elle stipule que, « toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays d'origine ». Au niveau de l'Afrique, la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples consacre le principe de libre circulation. Elle énonce d'ailleurs en son alinéa 1 que, « *toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État, sous réserve de se conformer aux règles édictées par la loi* ».

L'alinéa 2 de la Charte Africaine des Droits de l'Homme dispose que « *toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays. Ce droit ne peut faire l'objet de restrictions que si celles-ci sont prévues par la loi, nécessaires pour protéger*

la sécurité nationale, l'ordre public, la santé ou la moralité publique ». De ce fait, la migration est entendue comme un droit de l'homme. Car, en codifiant la possibilité pour toute personne de s'établir dans un pays en dehors de son pays d'origine, l'Union Africaine (UA) et la communauté internationale (CI) donnent les mêmes chances à tous les individus de vivre dans les mêmes conditions quel que soit le pays dans lequel ils s'établissent nonobstant leur pays d'origine.

La migration apparaît comme un phénomène économique lorsqu'elle est envisagée en termes de droits humains. En effet, les migrants participent très souvent au renforcement du marché du travail en comblant la pénurie ou le déficit de main-d'œuvre sur le marché de l'emploi. En s'installant dans les pays d'accueils, les migrants donnent un coup de patte pour le développement et l'enrichissement des pays de destination par le paiement des impôts et de divers services. Toute cette contribution économique ne saurait se réaliser si les droits fondamentaux des migrants ne sont pas assurés et respectés.

Le respect des droits humains des migrants permet donc la promotion de l'inclusion et de la promotion sociale de ceux-ci. Le respect de ces droits leur permet ainsi de mener une vie économiquement productive, socialement et culturellement riche. Pour le Groupe mondial sur la Migration (GMM), la protection des droits humains n'est pas seulement une obligation juridique ; elle est aussi une question d'intérêt public, intimement liée au développement humain. Du fait de cette codification du droit à la mobilité, les pays partis à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen ainsi qu'à la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples ont adopté au niveau national un ensemble de textes consacrant le droit à la migration. Ainsi, avec la codification des droits humains en rapport aux migrations, la mobilité humaine se fait de plus en plus vers les centres urbains où ces droits sont les plus observés et respectés. De ce fait, ils contribuent à la diversité et relient les communautés à l'intérieur des frontières.

L'OIM (2015) estime à plus de 244 millions le nombre de migrants dans le monde. Le rapport publié en 2018 par le même organisme sur l'état de la migration dans le monde fait état de ce que la population migrante avoisinait les 250 millions de personnes. Aujourd'hui, d'après le DESA (2019), l'on dénombre plus de 272 millions de migrants dans le monde avec plus de 49 % résidents en Afrique subsaharienne. Les migrations intra-africaines avoisinent 80 % soit un peu plus de 24 millions de personnes. Aussi, l'Afrique subsaharienne accueille la plus forte proportion (27 %) de jeunes de l'ensemble des migrants internationaux en 2019. Le Cameroun accueille près de 49 % des migrants ouest-africains, parmi ces migrants, plus de 35 % proviennent du Nigeria et 14 % des autres pays de la CEDEAO. Les migrants provenant des pays de la

CEMAC représentent 43% de l'ensemble des migrants au Cameroun et ceux d'autres continents représentent 5,2 % des migrations (BM, 2018).

Alors que les destinations des migrants évoluent et se modifient, plus de 50 % de migrants internationaux résident dans les pays à revenu élevé et fortement urbanisé OIM (2018). En effet, en allant vers les centres urbains, les migrants ont plus de chance de promotion sociale de se mouvoir sur le champ de l'emploi. La migration facilite ainsi la mobilité professionnelle pour ces personnes qui s'installent dans les zones urbaines riches en opportunités d'emploi. La migration est de ce fait un facteur de mobilité sociale et professionnelle.

La migration interafricaine, jusqu'ici peu étudiée, a connu une proportion importante au cours des dernières décennies du fait de la politique migratoire axée sur la fermeture des frontières appliquée par les pays de l'Union Européenne, qui sont les principales destinations des migrants africains en dehors du continent (OIM, 2018). Nous avons entre autres : l'« *immigration choisie* » appliquée par la France depuis 2006, l'immigration sélective ou de travail mise en place par les pays de l'OCDE en fonction de leurs besoins économiques voire de leur capacité d'accueil et d'intégration (Héran, 2016). L'image de l'homme, jeune, célibataire et peu qualifié qui voyage pour chercher du travail ne correspond plus à la réalité d'aujourd'hui dans le monde tout comme en Afrique.

En 2017, les migrants interafricains ont plus de 39 ans (BM, 2017). Parmi ceux-ci, une personne sur deux a moins de 30 ans et 48 % sont des femmes (BM, 2017). En Afrique, comme dans le reste du monde, les migrantes sont plus nombreuses que les migrants. Aujourd'hui, les femmes en Afrique migrent moins pour rejoindre leurs conjoints et plus pour travailler et faire leurs études (BM, 2017). Elles sont désormais majoritaires dans les flux migratoires (BM, 2017).

Les populations africaines sont caractérisées par une extrême mobilité. Elles bougent sans cesse (Cissé, 2009) et leurs mouvements les conduisent à un autre lieu dans le même pays, vers un autre pays du continent ou alors à l'extérieur du continent (Cissé, 2009). La mobilité, étant un droit humain inaliénable, est régi par un certain nombre de règles et réglementations. Celles-ci encadrent les déplacements et participent à la protection des personnes en déplacement ainsi qu'à la pratique d'une activité professionnelle dans le pays d'accueil. Ces règles et réglementations sont définies au niveau international, régional, sous régional et national pour les pays qui subissent le poids de l'immigration pour limiter et contrôler les flux migratoires.

Les faits ainsi que les statistiques laissent apparaître que la question migratoire est essentielle au niveau du continent africain. Du fait de la forte mobilité des populations, elles sont prises en compte dans les politiques de l'union africaine (UA). Il s'agit ici des migrations

internes ou intra-africains, c'est-à-dire celles ayant lieu entre différents pays du continent. Pour faciliter et réguler les mouvements des populations à l'intérieur du continent, les pays membres de l'UA ont mis sur pied un cadre juridique. Il s'agit ici d'un ensemble de réglementations prises à un haut niveau par les dirigeants africains pour contrôler les flux de migrants à l'intérieur des frontières africaines. Le tout premier et le plus important est celui concernant la libre circulation des personnes et l'intégration régionale. Le principe de la libre circulation des personnes en Afrique a été énoncé dans le traité d'Abuja de 1991 instituant la Communauté Économique Africaine (CEA). La libre circulation des personnes dans ce traité est considérée comme un facteur essentiel de l'intégration des peuples africains et donc de l'intégration régionale.

Le chapitre VI de ce traité qui porte sur la libre circulation des personnes énonce à cet effet que les États membres s'engagent à prendre, individuellement, aux plans bilatéral ou régional les mesures nécessaires à la réalisation progressive de la libre circulation des personnes et à assurer la jouissance des droits de résidence et d'établissement à leurs ressortissants à l'intérieur de la communauté. Il convient aux États membre de conclure, à cet effet, un protocole relatif à la libre circulation des personnes, aux droits de résidence et d'établissement.

À travers cet article, l'on remarque la volonté des dirigeants africains d'ouvrir leurs frontières à tous les ressortissants du continent et surtout de permettre à chaque citoyen du continent de se sentir chez lui ou chez elle, peu importe le pays dans lequel il se trouve. Car la migration contribue à la construction d'une citoyenneté africaine. Ce qui est par ailleurs le meilleur moyen d'intégration des peuples et communautés africains, de la citoyenneté communautaire comme l'affirme (liberté de circulation et non-discrimination en Afrique : contribution à la construction d'une citoyenneté communautaire). Or, depuis l'adoption du traité d'Abuja en 1991, l'on assiste à la difficulté de la mise en place de cette liberté de circulation au niveau continental.

Cette expression de la libre circulation des personnes semble plus effective au niveau des Communautés Économiques Régionales (CER) qui manifestent une plus grande volonté d'intégration et d'octroi à leurs citoyens cette libre circulation. *Nonobstant*, certaines communautés économiques régionales restent réticentes quant à la mise en œuvre effective de cette libre circulation au niveau du continent. C'est ce qui entrave sa mise en œuvre effective au niveau régional africain. Cependant, la Communauté Économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) constitue un modèle au niveau des CER. À travers le protocole de la CEDEAO sur la libre circulation des personnes, le droit de résidence et d'établissement, ce

protocole stipule en son article alinéa 1 : « *les citoyens de la communauté ont le droit d'entrer, de réaliser et de s'établir sur le territoire des États membres* ».

La libre circulation ici renvoie à la liberté d'aller et de venir et présente trois aspects à savoir : la liberté de circulation au sein du territoire d'un État, le droit de quitter tout pays et le droit de retour. Au niveau Ouest africain, les migrations ont été à l'ordre du jour de l'agenda des États et ce depuis la création de la CEDEAO en 1975. L'organisation a depuis lors développé un cadre juridique en matière de migration. Le premier instrument relatif à la migration de cette haute institution régionale est le « *Protocole A/PI/5/79* » relatif à la libre circulation des personnes, le droit de résidence et d'établissement adopté par les États membres à Dakar le 29 mai 1979 et entré en vigueur le 8 avril 1980.

Pour ce qui est des migrations intra-africaines, et en Afrique de l'Ouest en particulier, les statistiques récentes indiquent qu'il y a dix fois plus de mouvements migratoires au sein de l'Afrique de l'Ouest que vers les autres pays notamment l'Occident (Adepoju, 2002 ; Fall, 2003). En effet, plus de 80 % (OIM) des migrants ouest-africains migrent vers un autre pays d'Afrique de l'ouest ou vers une autre zone du continent. Les femmes occupent plus de 70 % de cette migration intra-africaine. Avec la concrétisation de la mise en œuvre du traité d'Abuja (1990) au niveau des communautés économiques régionales (CER), l'on assiste à une dynamique migratoire interrégionale en Afrique (Frésia, 2008). Face à cet état de choses, (Héran, 2016) fait remarquer que 70 % des migrants africains dont 80 % des femmes s'installent dans un autre pays africain.

En ce qui concerne la Communauté Economique et Monétaire des États de l'Afrique Centrale (CEMAC), la libre circulation, censée entrer en vigueur dès le premier janvier 2014. L'acte additionnel signé le 14 juin 2013, précisait en son article 1^{er} :

la circulation des ressortissants des États membres de la CEMAC est libre sur l'ensemble de l'espace communautaire à partir du 1^{er} janvier 2014, sous réserve de la présentation d'une Carte Nationale d'Identité ou d'un passeport délivré par un État membre et en cours de validité.

Tout comme les États de la CEDEAO, les États de la CEMAC ont donc mis sur pied un cadre législatif pour réguler les migrations et les déplacements des personnes et des biens au niveau de la sous-région. Cependant, un certain nombre de goulots d'étranglements empêchent la mise en œuvre effective de ces mesures. Ce qui n'empêche pas les déplacements de personnes et des biens dans cette sous-région.

Dans cette quête du mieux-être et de sécurité par le biais de la migration, les hommes ont toujours été les premiers à prendre le chemin. Femmes et enfants suivant dans une

perspective de regroupement familial (Morokvasic, 2005). Selon le rapport mondial sur les migrations (WMR, 2018), plus de 45 % de la migration internationale concernait la jeunesse africaine en 2018. Le phénomène migratoire a longtemps été rattaché au genre masculin. À cet effet, Castles et Miller (2009) assignent aux femmes les déplacements domestiques et aux hommes les déplacements transfrontaliers. Ils affirment à cet effet que les déplacements locaux et de petites échelles sont souvent considérés comme étant féminins, domestiques et intimes, tandis que les échelles nationales et macro-régionales, ainsi que l'espace global sont vus comme publics, masculins et traversés par des conflits, événements face auxquels les femmes ne pourraient faire face ; près de 70 % (WMR, 2018) de la migration Sud-Nord s'opèrent à travers le désert du Sahara.

Vu les conditions difficiles que les migrants vivent dans cette zone, les hommes sont les mieux outillés pour les traverser, les zones traversées par les guerres sont également des zones à risques pour les femmes migrantes. Aussi, Ravenstein (2008) observe que, pendant longtemps, les femmes et les jeunes filles n'effectuaient que les déplacements de courtes distances pour devenir « domestiques » tandis que chez les hommes prédominaient les déplacements internationaux, sur de longues distances. De ce fait, dans les sociétés africaines, voire occidentale, l'homme a toujours occupé la première place dans le choix du lieu de résidence de la famille ; même si ceci entraîne un mouvement de la famille. En Afrique subsaharienne où survivent encore les tendances patriarcales, l'homme est souvent le seul à décider du lieu de résidence familiale.

Cependant, la tendance actuelle permet de procéder à une remise en question de cette suprématie masculine dans l'analyse et la compréhension du phénomène migratoire. En effet, la proportion de femmes qui migre ne cesse d'augmenter depuis plus de deux décennies. Elle était de plus de 48 % (Nations Unies. Département des affaires économiques et sociales. Division de la population. OCDE : des politiques meilleures pour une vie meilleure) du nombre total de migrants dans le monde et de 45,9 % en Afrique en 2013. Depuis, ce nombre n'a cessé de croître pour atteindre aujourd'hui 110 millions (WMR 2018). Le nombre de femmes qui traversent les frontières de leurs pays est en effet passé de 35 millions en 1960 à 94 millions en 2005 et près de 110 millions en 2018 (WMR).

La migration féminine concerne aujourd'hui plus de 94 millions de femmes, qu'elles soient scolarisées ou non. En outre, les femmes ne se déplacent plus seulement pour des raisons familiales comme c'était le cas il y a quelques dizaines d'années (WMR, 2018). Du fait de la pauvreté et des conditions de vie de plus en plus difficiles dans les pays en développement, et des opportunités qui leur sont offertes en dehors de leur pays, les femmes occupent aujourd'hui

une place prépondérante sur le chemin migratoire. Leur avenir migratoire n'est plus subordonné à celui d'un homme, encore moins à celui de la famille. Elles prennent leurs propres décisions, choisissent elles-mêmes leurs destinations, et sont responsables de leur projet migratoire. En un mot, elles sont désormais « *maîtresses de leur destin migratoire* » (Morokvasic, 2005).

Au Cameroun, le troisième recensement de la population et de l'habitat réalisé en 2005 avait pour objectif de « saisir les mouvements naturels et migratoires ». D'après les données de ce recensement publiées par le BUCREP (2010), la proportion des femmes dans la migration internationale au Cameroun est de 100 femmes pour 127 hommes. Ces migrantes viennent en grande partie de l'Afrique de l'Ouest, en particulier du Nigeria (32,44 %), le Tchad (32,51 %), la Centrafrique (6,76 %) ; et le reste des autres pays de l'Europe, des d'Amériques (1,07 %), d'Asie (4,13 %) et d'Océanie (0,24). Les immigrées africaines au Cameroun sont nombreuses d'environ 91,57 % que ceux natifs des autres continents (BUCREP, 2010).

Pour ce qui est de la migration purement africaine et originaire d'Afrique de l'Ouest en particulier, l'on observe à partir des données élaborées par Fomékong (2008), une forte proportion de femmes qui migrent en direction du Cameroun. Ces dernières représentent en effet 49,1 % des migrations ouest-africaines au Cameroun. Aussi, 9,3 % de ces femmes sont des chefs de ménage. Dans cette proportion, 49,7 % sont mariées et 36,2 % sont célibataires. Pour Fomékong (2008), la majorité des migrantes qui arrivent au Cameroun sont âgées entre 10 et 49 ans. Avec 48,7 % âgées entre 30 et 49 ans. Fomékong (2008) précise que 14 % des migrantes sont âgées entre 50 ans et plus.

Si aujourd'hui l'on dénombre des milliers de femmes scolarisées en Afrique (UNESCO, 2017), nombreuses sont celles qui n'ont pas achevé le cycle primaire ou secondaire ; nombreuses parmi elles ne sont pas du tout allées à l'école. Et ces dernières, tout comme celles ayant fait des études, prennent la route de l'immigration. Si la migration ouvre la porte à un monde nouveau à ces femmes, et leur apporte plus d'égalité, de dignité, de soulagement à l'oppression et à la discrimination qui limite leur liberté et atrophie leur potentiel dans le pays d'origine (Morokvasic, 2017), elles sont confrontées à un plus grand problème dans le pays d'immigration. Celui de leur insertion sur le marché du travail du pays d'accueil. Face aux difficultés que rencontrent les hommes sur le marché du travail des pays d'accueil, les femmes sont contraintes de participer à la vie socioéconomique du ménage (Fomékong, 2008). Au-delà de leur rôle de chef de ménage (Basilliat, 1996), elles ont aussi un rôle économique. Ceci conduit à un questionnement : quelles sont les ressources dont elles disposent ? Comment celles-ci parviennent à concilier leur rôle de chef de ménage et à jouer leur rôle économique donc à s'insérer sur le marché du travail étroit et surtout compétitif comme celui du Cameroun ?

Quel en est le type de management des responsables des entreprises ou de types de leadership qui sont mis en œuvre pour encourager leur insertion ?

0.2.FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

La migration des femmes peut être appréhendée à partir de deux angles d'attaque théoriques. L'un se référant à l'apprentissage adulte incarné par Kolb (2013), Knowles (2014) et Bandura, (2004), et, l'autre au capital humain incarné par Becker (1993). En migration, la personne adulte s'intègre dans un engrenage de situation d'apprentissage et toute sa vie est une succession d'apprentissage. Depuis son intention de départ de son pays d'origine, ses différentes trajectoires jusqu'à son arrivée et son insertion dans le pays d'accueil, l'adulte prend part à de multiples situations d'apprentissage. Ces différentes trajectoires, ainsi que le processus d'insertion sont déterminées par un grand nombre de facteurs dont disposent les femmes migrantes.

S'inspirant des travaux de Lindemann (1926), qui, lui-même a été influencé par la philosophie de l'éducation de Dewey portant sur les apprentissages informels, Kolb (2013) formule l'hypothèse selon laquelle, l'apprentissage est une activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie et qui est profondément ancrée dans son expérience. Pour lui, c'est la vie elle-même qui est éducatrice et l'expérience la source première de tout processus d'apprentissage. Il propose un modèle du cycle d'apprentissage axé sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le résultat. Ce faisant, il place directement les apprenants dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser pleinement leurs apprentissages.

Pour lui, les apprenants sont pleinement impliqués dans leur processus d'apprentissage et se sentent responsables de leurs actions. Il nomme sa théorie « la théorie de l'apprentissage expérientiel » qu'il définit comme une forme d'apprentissage à partir de l'expérience de la vie ; un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. Reprenant les analyses de Chickering, il pose que l'apprentissage par expérience survient quand les changements dans les jugements, sentiments, connaissances ou habitudes atteignent une personne à travers les événements de la vie. En ce sens, l'apprentissage est un processus continu. En effet : « *the fact that learning is a continuous process grounded in experience has important educational implications. But simply, it implies that all learning is relearning* » (Kolb, 2013, p. 39). L'apprentissage expérientiel est donc un type d'apprentissage qui prend en compte l'initiative et l'engagement personnel de l'apprenant, ensuite, c'est un type d'apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de

l'apprenant : il est évalué par l'apprenant lui-même qui est le seul à savoir s'il rencontre sa demande ; enfin, c'est un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience de la vie. Aussi, les idées ne sont pas fixes et immuables. Kolb (2013, p. 37) affirme à cet effet « *ideas are not fixed and immutable elements of thought but are formed and re-formed thought experience* ».

Selon lui, dans l'apprentissage expérientiel, l'accent est mis sur l'expérience sensorielle directe et l'action en contexte comme source principale d'apprentissage, en minimisant souvent le rôle de la réflexion, de l'analyse et des connaissances académiques (Kolb, 1984, 2013). Les stages pratiques, les travaux de terrains, les travaux en alternance, les exercices, les jeux de rôles et autres travaux de groupes constituent des programmes et moments privilégiés d'apprentissage expérientiel. Cet apprentissage s'applique à toutes les situations de la vie. C'est un processus d'apprentissage holistique qui aide à surmonter les difficultés d'apprentissage. Ce processus s'inscrit dans une *relation mimétique* qu'il définit comme ce par quoi le sujet construit à partir de l'observation d'un modèle, et à travers son expérience un monde de sensations et de signification.

Tout processus d'apprentissage commence et se termine dans ce flux continu de l'expérience (Kolb, 2013). En somme, l'expérience est tout ce qu'il y a. L'apprentissage expérientiel décrit un système de compétences qui permet de décrire les exigences du travail et les objectifs éducatifs correspondants, et souligne les liens essentiels qui peuvent être établis entre la salle de classe et le « monde réel » grâce à des méthodes d'apprentissage expérientiel. Au sens de Kolb (2013), le travail représente un environnement d'apprentissage qui peut améliorer et compléter l'éducation formelle et favoriser le développement personnel grâce à des possibilités de travail et d'évolution de carrière intéressantes.

Les apprentissages de l'adulte sont donc axés selon Kolb (2013) sur l'action. Avec la maturité, son point de vue sur le temps fait qu'il vise une utilisation immédiate de la connaissance. L'apprentissage se présente donc pour lui comme un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. De plus, l'apprentissage est un processus par lequel les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par l'expérience ; l'apprentissage est le processus majeur de l'adaptation humaine (Kolb, 2013). Il dépasse largement l'association commune que l'on fait avec les salles de classe ; cela se produit dans toutes les étapes de la vie humaine, à l'école, au marché, au travail (Kolb, 2013). Apprendre par expérience se présente alors au sens de Kolb (2013) comme tout apprentissage qui survient en dehors des salles de classe. L'apprentissage est conçu dans son sens comme un processus de transformation de l'ici et maintenant de l'expérience aboutissant à la création des savoirs. Ce

processus se présente sous la forme d'une boucle rétroactive qui va de l'expérience brute à la réflexion sur cette expérience, source elle-même d'une expérimentation, suivie d'une réflexion, d'une nouvelle expérience.

L'apprentissage expérientiel tel que théorisé par Kolb (2013) s'inscrit dans la lignée des apprentissages informels. Car ici, l'apprenant entretient un lien étroit et actif avec le processus d'apprentissage. Le résultat de l'apprentissage découle de son implication active dans ce processus. En effet, en s'impliquant activement dans le processus, l'apprenant parvient à une intégration socioprofessionnelle réussie. Car après plusieurs essais ratés, l'apprenant se réfère aux expériences antérieures réussies et tient compte de ceux-ci dans son processus d'insertion. L'adulte tire donc des leçons positives de ses expériences antérieures vécues dans le processus d'apprentissage ou de formation et à travers la relation mimétique qu'elle entretient avec les modèles dans la réalisation d'une tâche particulière, les applique dans son processus d'insertion.

Avec Kolb (2013), l'accent est mis sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le besoin d'apprendre que Knowles considère comme le fondement de l'apprentissage adulte. S'inscrivant dans la suite des travaux de Kolb (2013), Knowles (2014) souligne la spécificité d'une éducation des adultes qui est entrelacée avec la vie, et qui, contrairement à l'apprentissage des enfants, s'appuie sur l'expérience. Pour lui, toutes les situations de vie sont des situations d'apprentissage qui permettent à l'adulte non seulement de gagner sa vie, mais aussi d'acquérir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-vivre et le savoir-devenir. Reprenant les analyses de Lindemann (1926), il pose l'expérience comme le socle à partir duquel l'adulte apprend. Ce faisant, il fait l'hypothèse que l'adulte a un intérêt à s'engager dans les apprentissages. Dépassant ainsi les points de vue de Lindemann et de Kolb, il place la motivation voire le besoin de l'adulte au cœur du processus d'apprentissage de l'adulte.

Il centre son approche sur les besoins de l'apprenant et élabore un modèle d'apprentissage (*le modèle andragogique*) essentiellement centré sur les besoins de l'adulte et sur les moyens mis en œuvre pour les réaliser. À partir de ce modèle, il reprend à son compte les hypothèses de Lindemann (1926). Ces hypothèses représentent les différents postulats qui fondent sa théorie de l'apprenant adulte :

- le besoin de savoir : les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre de l'apprendre ;
- l'image de soi des apprenants : pour Knowles, les adultes ont l'idée d'être responsables de leurs propres décisions, de leur propre vie.

- le rôle des expériences des apprenants : les adultes participent à une activité éducative avec un volume et une qualité d'expérience différents de ceux des jeunes.

Ce qui signifie selon Knowles (2014) que, pour tout type d'apprentissage dans lequel les adultes sont engagés, les ressources les plus riches pour l'apprentissage résident dans les apprenants adultes eux-mêmes. De ce fait, l'éducation des adultes met l'accent sur les techniques expérientielles (Kolb, 2013) qui exploitent l'expérience des apprenants, comme les discussions de groupe. Knowles (2014) prend l'exemple des exercices de simulation, les activités de résolution des problèmes, les méthodes de cas et les méthodes de laboratoire pour expliciter l'expérience des adultes.

Avec Kolb et Knowles, l'expérience constitue le manuel vivant de l'apprenant adulte. Knowles se démarquant de Kolb par la notion de besoin d'apprentissage qui n'est pas pris en compte chez Kolb. Kolb dans ses analyses évoque la relation mimétique entre l'apprenant et le modèle dans le processus d'apprentissage de l'adulte, cette notion constitue l'un des centres d'intérêt des travaux de Bandura, notamment l'apprentissage ou l'observation vicariant (e).

Pour Bandura, l'observation du modèle qui subit lui-même le conditionnement dit opérant engendre chez l'observateur l'acquisition de nouveaux comportements. Ceux-ci peuvent se traduire par une acquisition plus rapide de la réponse conditionnée que par un apprentissage direct. Ou alors par l'élimination des réponses non concrètes qu'un individu isolé aurait effectuée en début d'apprentissage. De ce fait, les apprentissages par expérience directe surviennent le plus souvent sur une base vicariante, par l'observation du comportement des autres et les comportements qui en résultent pour eux. Cet apprentissage ne dispense certes pas dans tous les cas de l'expérience, mais il permet le cas échéant de le faciliter et incite à s'y investir si les conséquences sont positives.

Les effets positifs de l'apprentissage vicariant sur l'efficacité personnelle apparaissent évidents lorsque d'autres personnes similaires offrent une bonne base de comparaison. Aussi, la crédibilité du modèle constituent-ils des facteurs importants d'apprentissage « *observed positive outcomes are more likely to foster adoption of activities that involve effort and other unpleasant aspect, thus requiring additional incentives if they are to be performed* ».

Bandura (2004) dans ses analyses rejoint le point de vue de Kolb sur l'apprentissage expérientiel notamment à travers la relation mimétique que l'apprenant entretient avec le sujet modèle. Toutefois, Bandura et Kolb n'évoquent pas le besoin de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, encore moins la finalité de l'apprentissage, qui est l'un des éléments importants du processus d'apprentissage adulte dans les travaux de Knowles. Toutefois, que l'on se situe dans l'approche de Kolb, Knowles ou dans celle de Bandura, la motivation est l'élément central dans le

processus d'apprentissage de l'adulte. En effet, avec Bandura et Knowles, la motivation est un élément essentiel du processus d'apprentissage. Knowles mettant le besoin final de l'adulte ou l'objectif final de l'apprentissage comme point de départ du processus d'apprentissage, et Bandura, l'observation et l'imitation dans le processus.

Contrairement au capital physique ou financier, le capital humain n'est pas transférable.

Pour Becker (1993),

It is fully in keeping with the capital concept as traditionally defined to say that expenditures on education, training, medical care, etc., are investments in capital. However, these produce human, not physical or financial, because you cannot separate a person from his or her knowledge, skills, health, or values the way it is possible to move financial and physical assets while the owner stays put.

Ainsi, le capital humain est incorporé, il ne peut être approprié par une personne autre que celle à qui il appartient. Cette caractéristique du capital humain pose deux questions : celle de la prise en charge du coût de l'investissement en capital humain et la propension à investir, autrement dit, les incitations individuelles à investir. De ce fait, chaque individu produit son capital humain en fonction de son investissement. Dans cette perspective, la production nécessite un certain nombre d'inputs en temps et en bien. Selon Becker (1993), l'éducation et la formation professionnelle sont les investissements en capital humain les plus importants. Leur coût est défini en fonction de leur rendement interne, estimé par le biais de l'accroissement des gains économiques individuels. Pour lui, ce rendement diffère selon qu'il s'agit d'une éducation de base, d'une formation spécifique ou d'une formation en cours d'emploi.

L'interaction sociale revêt une importance capitale ici et les individus font partie d'une communauté de pratique qui cible la production de connaissance. Ainsi, l'apprentissage se produit dans toute l'activité humaine et à tout moment. La théorie de l'apprentissage situé a mis en évidence l'importance du contexte dans le processus d'apprentissage, en prétendant que ce qui est appris est dérivé de la situation dans laquelle la personne apprend et que non seulement se fait par imitation et l'acquisition de connaissances, mais surtout l'implication dans les activités et l'interaction entre les membres (Wenger, 2009). Il est juste sur le concept d'interaction qui repose sur les communautés de pratique où les parties coopèrent et interagissent, et il fonctionne de la même manière qu'une organisation devient un environnement pour générer l'apprentissage (Brougère, 2019). Ces savoirs professionnels développés au sein de la communauté de pratique par le biais des apprentissages situés ainsi que la composante identitaire qui s'en dégage s'inscrivent dans un cadre local.

Selon Cardu et Sanschagrín (2009), un contexte socioculturel et professionnel nouveau nécessite des transformations sur divers plans : culturel, social, éducatif, professionnelle etc. Ainsi, la migration, qui est le passage d'un univers à un autre, à un territoire différent de celui que l'on connaît déjà, l'implication dans cet espace, ce lieu, la découverte d'environnements nouveaux confronte l'individu à de nouveaux possibles. Mais, à partir des schèmes anciens. Elle oblige non pas à une construction, mais à une reconstruction et une reconfiguration de soi. Pour Agier (2010), l'identification à un lieu nouveau ainsi qu'à une nouvelle culture nécessite une reconstruction de soi, tant sur le plan social que professionnel. Cette reconstruction s'opère à travers l'apprenance qui désigne d'après Carré (2020) une attitude dynamique consciente permettant à une personne ou à un collectif d'accroître sa capacité à traiter des situations complexes. Elle renvoie à un ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites. Dans ce contexte de changement de cadres de référence (Schütz, 2010), les femmes sont appelées à procéder à des régulations internes. Ces régulations internes ou autorégulations leur permettent de posséder des connaissances et de disposer d'un répertoire de stratégies d'apprentissage leur permettant de s'adapter au nouveau cadre.

Pour les femmes, la migration entraîne une coupure parfois radicale par rapport au monde de références habituelles qui peuvent être profondément modifiées et influencer sur leur insertion sociale et professionnelle (Cardu & Sanschagrín, 2009). Elles vivent donc une rupture du lien social (Durkheim, 1968). Ce qui impulse en elles un mécanisme de reconstruction de nouveaux liens sociaux. Elles doivent opérer un travail de déconstruction-reconstruction. Cette coupure est due à la professionnalité qui constitue l'un des atouts majeurs à l'insertion (Chaïb, 2014). De ce fait, elles se heurtent dans leur processus d'insertion à des obstacles structurants liés à plusieurs facteurs dont le plus important est le capital humain qui, recouvre l'ensemble des compétences, des qualifications et des caractéristiques individuelles favorisant la réalisation d'un bien-être individuel (Becker, 1993).

0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

0.3.1. Question principale de recherche

L'analyse qui précède suggère l'idée selon de l'économie de la connaissance comme base de l'investissement à mobiliser pour une insertion réussie en migration. L'économie de la connaissance renvoie ici à l'idée que, les individus dépensent pour eux-mêmes de différentes manières, pas seulement dans un but de plaisirs immédiats (Carré, 2020), mais aussi dans le but

de se procurer des revenus pécuniaires et non pécuniaires. Pour Carré (2020), l'individu décide de dépenser pour sa santé, d'acquérir volontairement une éducation supplémentaire, voire d'acheter des informations concernant les emplois ou encore d'émigrer pour profiter de meilleures conditions d'emploi en vue d'améliorer ses conditions de vie. Ainsi, les choix des individus concernant les différentes composantes de leur capital humain ne relèvent non plus d'une logique de consommation mais d'une logique d'investissement.

La migration et le choc culturel qu'elle entraîne appellent à un changement important de statut personnel et social qui occasionne une nouvelle dynamique dans le sentiment d'appartenance sociale et professionnelle. Aussi, ce passage à travers d'autres territoires, la découverte d'environnements étrangers, oblige l'individu encore plus à la confrontation, bien sûr avec l'autre, mais aussi avec lui-même. Elle oblige non pas à une construction, mais à une reconstruction et une reconfiguration de soi et de ses représentations de l'autre et du monde. Dans ce contexte de changement de cadres de référence (Schütz, 2010) les individus semblent forcés à se positionner différemment et à mettre en exergue des formes d'engagement, de renoncement, de stratégie, enfin, des postures d'action.

L'économie de la connaissance, étant relativement faible, fragilise les femmes qui arrivent dans un nouveau contexte et cherchent à s'insérer sur le marché du travail (Cardu et Sanschagrin, 2009). De ce fait, elles sont appelées à procéder à une reconstruction de leur capital humain et surtout de leur identité professionnelle. Cette construction du capital humain via l'économie de la connaissance en migration s'inscrit dans un cadre global : celui d'une communauté de pratique (Wenger, 2009). D'où la question suivante :

Quels sont les facteurs associés à la migration qui rendent compte de l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas scolarisées sur le marché du travail au Cameroun ? En d'autres termes, la recherche envisage d'interroger le rôle des facteurs tels que les savoirs expérientiels, l'autodidaxie, ainsi que l'observation des modèles dans le processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sur le marché du travail au Cameroun.

0.3.2. Questions spécifiques de recherche

Cette recherche portant sur les processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sur le marché du travail au Cameroun dont la question principale est la suivante : Quels sont les facteurs associés à la migration qui rendent compte de l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout

scolarisées comporte trois modalités. De celles-ci découlent trois questions spécifiques de recherche.

QS1 : Comment les savoirs expérientiels rendent-ils compte de l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun ? En d'autres termes, la recherche questionne dans quelle mesure les savoirs expérientiels rendent compte de l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées.

QS2 : En quoi l'autodidaxie rend-t-il compte de l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun ?

QS3 : Comment les modèles vicariants rendent-ils compte de l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun ?

0.4.OBJECTIFS DE RECHERCHE

Il est nécessaire dans cette section de préciser l'objectif de cette recherche car d'après Oyer et Martineau (2018), les objectifs de recherche sont le point de départ d'un projet de recherche: ils indiquent pourquoi l'on veut entreprendre la recherche et ce que l'on pense pouvoir accomplir en la réalisant. Cette recherche comporte un objectif général et trois objectifs spécifiques.

0.4.1. Objectif général

Cette recherche sur les processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes Ouest-africaines peu ou pas du tout scolarisées sur le marché de l'emploi vise de manière générale à : Analyser les facteurs associés à la migration qui rendent compte de l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun.

0.4.2. Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, la recherche vise à :

OS1 : Identifier les savoirs expérientiels qui rendent compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun.

OS2 : Repérer les facteurs d'autodidaxie qui rendent compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun.

OS3 : Appréhender comment les modèles vicariants rendent compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun.

0.5. PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Cette thèse s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et particulièrement dans le champ de l'andragogie évolutive et analyse le fait migratoire selon le point de vue des sciences de l'éducation en prenant appui non seulement sur les théories socioéconomiques généralement admises dans l'étude des phénomènes migratoires, mais bien plus, sur les théories en science de l'éducation. Le fait migratoire est alors assimilé à un fait éducatif dont l'un des effets émergent est l'accroissement de l'économie de la connaissance (Carré, 2020).

L'économie de la connaissance, qui constitue la nouvelle forme d'économie mondialisée est fondée sur des activités intensives en connaissances. Celles-ci sont habituellement repérées en combinant des indicateurs portant sur la production et la gestion des savoirs. Dans cette nouvelle économie de la connaissance, les agents économiques ne sont pas considérés comme rivaux : le fait d'acquérir et de transmettre une connaissance est un jeu à somme positive. De même, la connaissance est un bien non exclusif ; il convient, au contraire, de la diffuser, de la partager afin d'améliorer les savoirs et les compétences de chacun dans un souci d'efficacité, de productivité et de compétitivité. L'économie de la connaissance distingue la création, la codification et la diffusion des connaissances.

Cette économie de la connaissance est susceptible d'être exportée en prenant en compte les capacités d'adaptation des différentes parties prenantes. En effet, les personnes migrent en exportant avec elles des connaissances propres à leur communauté d'appartenance. Cette exportation des savoirs, du capital humain d'une communauté à une autre favorise un transfert de savoirs qui permet à l'individu de s'inscrire dans sa communauté d'accueil. Cette adaptation prend appui sur les facteurs sociaux et économiques propres à la nouvelle communauté et permet à l'individu d'intégrer le marché du travail.

Toutefois, le marché du travail, quel que soit le contexte dans lequel l'on se situe, est étroit et se veut essentiellement compétitif. Cette compétitivité du marché est dictée par les impératifs de l'innovation et exige de l'individu qu'il soit à la hauteur des attentes du marché.

Ici, être à la hauteur des attentes du marché signifie que l'individu ait des ressources, des compétences professionnelles nécessaires pour se déployer sur le marché. Ces ressources, ces compétences sont adossées sur les savoirs professionnels. Et, l'individu qui ne dispose pas de ces savoirs professionnels a du mal à se déployer sur le marché du travail caractérisé par l'économie de la connaissance.

Ces savoirs professionnels s'acquièrent au terme d'un processus d'apprentissage de formation, et se poursuivent tout au long de la vie de l'individu. Ce nouveau marché est donc amené à copier des gens prêts, capables d'apprendre tout au long de leur vie. L'apprentissage tout long de la vie s'inscrit dans le contexte migratoire. Car malgré les transitions et les bifurcations dans l'enfance et la vie adulte, l'apprentissage constitue les marqueurs de diversification du parcours de vie, offrant de nouvelles opportunités et de nouveaux défis. Cette recherche sur la mobilité féminine en Afrique subsaharienne, notamment celles des femmes peu ou pas du tout scolarisées met en exergue l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie et surtout de l'andragogie évolutive dans l'analyse des mouvements migratoires. L'andragogie recherche l'autonomie de l'adulte, et pour ce faire, il est nécessaire de construire une interface favorable aux apprentissages qui conduisent à cette autonomie. La construction de cette interface repose sur la mise en œuvre d'une andragogie évolutive.

Avec Brun-Picard (2017), peu importe le contexte dans lequel l'on se situe, le besoin d'une formation tout au long de la vie est incontournable quel que soit le domaine d'activité dans lequel on exerce. Bien plus, du point de vue de l'épanouissement personnel, apprendre de nouvelles choses régulièrement est indispensable. Aussi, pour stimuler son cerveau et apprendre de nouvelles choses, l'individu est appelé à se soustraire de sa zone de confort.

0.6. DÉLIMITATIONS

La délimitation du champ de l'étude est une exigence méthodologique qui impose que l'on précise les champs sociaux et théoriques ayant un rapport direct avec celui-ci. Sociologiquement, le champ renvoie à un espace social structuré de positionnement des acteurs. Nous allons dans cette section préciser les délimitations théorique et empirique de notre étude.

0.6.1. Délimitation théorique

Il est question pour nous ici de préciser le champ d'investigation dans lequel s'inscrit notre recherche. Du point de vue théorique, cette étude porte sur le processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Elle s'inscrit dans le champ de l'ingénierie éducative. Plus précisément de l'éducation extrascolaire,

et notamment dans celui de la formation individuelle et collective, insertion sociale et culture africaine. Le processus d'insertion socioprofessionnel est abordé ici en prenant appui sur l'éducation des adultes. Elle s'articule autour de la perspective de la formation aux métiers, l'accompagnement à l'insertion et porte sur la problématique de l'insertion socioprofessionnelle des femmes migrantes. Plus précisément, elle permet de comprendre par interprétation à travers les différents cadres théoriques mobilisés, les facteurs associés à la migration qui gouvernent les déplacements des femmes d'Afrique de l'Ouest et de mettre en *exergue leur processus d'insertion* socioprofessionnelle ainsi que les différentes stratégies que celles-ci mettent sur pied pour faciliter leur intégration une fois arriver dans le pays d'immigration.

Elle permet également d'examiner le lien entre l'éducation de la femme et son niveau d'insertion socioprofessionnelle dans le pays d'immigration et de mettre en lumière la contribution de l'éducation extrascolaire à travers les théories de l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage adulte et l'autodidaxie et l'expérience vicariante à l'insertion de la femme migrante originaire d'Afrique de l'Ouest dans le marché du travail camerounais. Les différents cadres théoriques convoqués à savoir permettent d'analyser les facteurs associés à la migration qui rendent compte de l'insertion des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sur le marché de l'emploi au Cameroun.

Avec Kolb (2013), l'apprentissage est une activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie et qui est profondément ancrée dans son expérience. Pour Kolb (2013), c'est la vie elle-même qui est éducatrice et l'expérience la source première de tout processus d'apprentissage. Il propose un modèle du cycle d'apprentissage axé sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le résultat. Ce faisant, il place directement les apprenants dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser pleinement leurs apprentissages.

D'après lui, les apprenants adultes qui, dans le cadre de cette recherche sont les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisée, sont pleinement impliqués dans leur processus d'apprentissage et se sentent responsables de leurs actions. Il nomme sa théorie « la théorie de l'apprentissage expérientiel » qu'il définit comme une forme d'apprentissage à partir de l'expérience de la vie ; un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. Reprenant les analyses de Chickering, il pose que, l'apprentissage par expérience survient quand les changements dans les jugements, sentiments,

connaissances ou habitudes atteignent une personne à travers les événements de la vie. En ce sens, l'apprentissage est un processus continu.

S'inscrivant dans la suite de Kolb (2013), Knowles (2014) fait de l'expérience l'outil principal dans le processus d'apprentissage des adultes. Les orientations humanistes traduisent les aspirations de l'éducation des adultes, qu'il décide d'appeler désormais *andragogie*. L'adulte, à travers les différentes étapes de son développement (jeune adulte, adulte du mitant de la vie, et vieillesse) se définit par sa capacité à utiliser son expérience dans le processus d'acquisition des connaissances. En effet, l'âge adulte est une étape importante en raison des considérations sociales et du statut qu'il confère à l'adulte. A cette période de la vie, la personne s'engage dans des apprentissages en fonction des bénéfices qu'elle peut tirer de ces derniers. L'adulte apprend si et seulement si les résultats de l'apprentissage lui permettent d'acquérir de nouvelles connaissances lui permettant de mieux se mouvoir (Knowles, 1970, 2014) sur la scène sociale (Goffman, 1956) et professionnelle. De ce fait, l'expérience est l'élément déterminant de l'identité de l'adulte car elle lui permet d'opérer des choix en tirant des leçons des apprentissages antérieurs.

Knowles (2014) fonde également son approche sur l'autodidaxie. Pour lui l'adulte est capable d'apprendre tout seul à partir de son expérience et de la définition de ses besoins en apprentissage. Cette autodidaxie dans les apprentissages tient compte de trois éléments dans le processus d'apprentissage à savoir : le contrôle, la motivation, l'auto-motivation. Et l'adulte apprenant doit prendre en compte ces trois éléments dans le processus. A cet effet, il affirme « *adult leaning professional needs to pay attention to all three components* » (Knowles, 2014, 188).

À travers la théorie du capital humain, la recherche montre que, bien que les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées ne disposent pas d'un grand capital professionnel, elles disposent tout de même d'un capital qui nécessite un renforcement, une actualisation dans le contexte de la migration. Cette actualisation du capital humain, la construction des compétences et le développement professionnel passe avant tout par l'apprentissage tant en groupe qu'individuel. D'où les différentes théories de l'apprentissage des adultes mobilisées dans le cadre de cette recherche.

En postulant que les adultes n'adoptent pas les mêmes méthodes que les enfants, cette thèse se focalise uniquement sur les théories de l'apprentissage propres aux adultes. Entre effet, en migration, les femmes peu ou pas du tout scolarisées ont besoin de procéder à des réajustements, ceci en construisant leur savoir à travers différentes étapes, processus

d'apprentissage. Ces apprentissages leur permettent d'acquérir un certain nombre de compétences pouvant être valorisées sur le marché de l'emploi en travaillant pour un tiers ou à son propre compte.

Sur le plan théorique, cette recherche aborde les questions des apprentissages des adultes en prenant appui sur l'andragogie. En effet, théorisée par Thorndike (...) Lindemann (1926), Knowles (1970) et Kolb (1984), à travers l'andragogie, ils parviennent à la conclusion selon laquelle les adultes sont capables d'apprendre et surtout que, leurs centres d'intérêt et leurs facultés diffèrent de ceux des enfants. De ce fait, leurs apprentissages sont orientés vers des buts bien précis. Dans le cas de cette étude, ces apprentissages sont orientés vers l'obtention d'un emploi, voire une autonomie.

0.6.2. Délimitation empirique

Il est question dans cette partie de préciser les contours de la recherche sur le plan empirique en précisant les contours spatiaux et temporels.

0.6.2.1. Délimitation spatiale

La recherche s'est déroulée dans la ville de Yaoundé. Fondée par le gouverneur allemand Von Puttkamer en 1889 (Franqueville, 1968), Yaoundé, la ville aux sept collines (Onguéné Essono, 2018), compte aujourd'hui près de quatre millions cent mille habitants en 2020 (BUCREP, 2020). D'après Franqueville (1968), la ville de Yaoundé comme plusieurs autres villes d'Afrique Noire, a pour origine un poste militaire fondé au début de la pénétration coloniale. La capitale politique du Cameroun, érigée en cité cosmopolite, héberge des citoyens issus de toutes les ethnies du pays. La ville est située au sud de la Région du Centre et est éloignée de 250 km à l'est des côtes du Golfe du Biafra. Ce site de collines se décompose en trois unités topographiques inscrites dans un socle rocheux de gneiss précambrien : la barrière d'inselbergs au Nord-Ouest dominée par les monts Mbam Minkom (1 295 m) et le Mont Nkolodom (1 221 m) et au sud-ouest avec le Mont Eloundem (1 159 m) ; un ensemble de collines de 600 à 700 m d'altitude et de plateaux ; les vallées appelées également *élobis*. Cet ensemble montagneux permet à la ville de Yaoundé encore appelée *ongola* de porter le nom de ville aux sept collines.

De par son caractère cosmopolite, la ville de Yaoundé l'une des principales métropoles camerounaise qui attire autant les habitants des zones rurales du Cameroun que les populations étrangères qui viennent chercher de meilleures conditions de vie au Cameroun. Sur le plan politique, Elle s'est déroulée dans la ville de Yaoundé et principalement dans la commune de

Yaoundé deuxième qui est l'arrondissement de la ville de Yaoundé qui regroupe le plus grand nombre de ressortissants d'Afrique de l'Ouest. Ils retrouvent dans cet arrondissement des ressortissants des régions septentrionales du Cameroun avec qui ils partagent les mêmes codes langagiers et culturels (Lo Bartolo 2019) ce qui facilite leur insertion territoriale. En effet, le langage assure la transversalité et conditionne l'insertion professionnelle mais avant une insertion professionnelle dans un nouveau contexte, une insertion territoriale est nécessaire. Et, cette insertion territoriale passe avant tout par la maîtrise de la langue.

Pour Fisher (1992), le territoire est tout d'abord l'ensemble des lieux extérieurs à l'individu, à son corps, dans lesquels se déploient ses activités et ses façons d'être. C'est l'espace physique parcouru par l'individu, l'espace de l'action et de l'expression de soi aux autres. Il est ensuite l'espace représenté, l'espace imaginaire : il ne définit plus une réalité matérielle extérieure mais une réalité intérieure. L'espace n'existe en tant que tel que lorsqu'il est vécu, c'est-à-dire en liaison avec une expérience émotionnelle qui le remplit, l'habite de son action, de ses fantasmes. Ainsi, chaque être vivant aménage *son propre espace* avec ses zones de sécurité et d'insécurité, de dépendance et d'indépendance ; il constitue un espace social médiatisé qui s'organise lui-même autour d'axes dominant/dominé, autorisé/interdit. Dans ce sens, un territoire devient *un espace social*, une portion de la surface terrestre qu'une collectivité humaine se réserve et aménage en fonction de ses besoins et de ses équilibres sociaux, définissant, de fait, des principes, des idées, des valeurs qui lui appartiennent et qui lui sont propres. La notion d'identité repose ainsi sur un territoire qui est à la fois physique mais surtout psychique, le territoire des relations humaines et des expériences émotionnelles participant à la constitution d'une mémoire individuelle.

Sur le plan politique, Yaoundé est au cœur de l'activité politique au Cameroun. En tant que capitale politique, les grandes décisions concernant la vie de la république y sont prises.

Sur le plan démographique, la population de la Ville de Yaoundé est passée de 5 865 habitants en 1962 à 89 969 habitants en 1969. Le deuxième recensement général de la population et de l'habitat l'estime à 560 785 en 1987, à 1 013 800 habitants en 1994 et à 1 456 800 habitants en l'an 2000. Le troisième recensement général de la population réalisé en 2005 l'évalue à 1 817 524 habitants. Avec un taux de croissance de 3,45%, la population estimée en 2011 est de 2 Millions d'habitants, soit 11.68% de la population totale du Cameroun. En 2019, elle est estimée à 4 100 000 habitants. Par ailleurs, la ville de Yaoundé accueille 11,29% de la population migrante au Cameroun. Soit 612 798 habitants sur les 5 427 798 que compte le Cameroun (BUCREP, 2005).

Sur le plan sociologique, la ville de Yaoundé est peuplée par une pluralité d'ethnies.

Sur le plan économique, Yaoundé est avant tout une ville tertiaire. On recense cependant quelques industries : brasseries, scieries, menuiseries, tabac, papeteries, mécanique et matériaux de construction. On note aussi l'existence de plusieurs firmes internationales et une prolifération de grands espaces commerciaux appartenant tant aux nationaux qu'aux étrangers. Le principal quartier commercial se trouve dans le centre-ville, aux alentours de l'avenue Kennedy. On y trouve des magasins, des boutiques, les sièges sociaux ou les représentations de certaines entreprises, des vendeurs à la sauvette. Le quartier Hippodrome situé non loin de l'hôtel de ville regroupe plusieurs banques, des structures hôtelières et sociétés publiques, privées, et parapubliques. Les marchés les plus vastes et les plus renommés sont le marché Mokolo, le marché du Mfoundi et le marché central. D'autres marchés comme les marchés de Biyem-assi, Ékounou, Madagascar, Melen, Mendong, Nkol-Eton, Nsam, et celui du huitième ne sont pas négligeables. Une majeure partie de l'économie de Yaoundé repose sur l'économie informelle, qu'il s'agisse de vendeurs à la sauvette généralement appelés « *sauveteurs* », de marchands ambulants (mouchoirs en papier, arachides caramélisées ou non, boissons fraîches, vêtements...) ou de petites boutiques dans les quartiers. L'informel touche aussi le secteur du logement, dans lequel de nombreux constructeurs sont en réalité des non-professionnels.

Sur les plans culturel et scientifique, la ville de Yaoundé est le siège de deux universités d'Etats : les universités de Yaoundé I située au quartier Ngoa-Ekellé et de Yaoundé II située dans la banlieue de Soa. Plusieurs écoles supérieures sont rattachées à ces universités. Il s'agit entre autres de l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique de Yaoundé (ENSPY) rattachée à l'université de Yaoundé I ; de l'Institut des Relations Internationale du Cameroun (IRIC), de l'Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de la Communication (ESSTIC) rattachées à l'université de Yaoundé II. D'autres grandes écoles qui se passent de présentation dans la Région d'Afrique Centrale située dans la ville sont l'école Militaire Inter Armées (EMIA), l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM) et l'Ecole Supérieure des Postes et Télécommunication (SUPPTIC).

L'enseignement supérieur privé est très présent dans la capitale camerounaise. On peut notamment citer des établissements comme:

- l'Université catholique d'Afrique centrale (UCAC) ouverte en 1991.
- l'Université protestante d'Afrique centrale (UPAC),
- l'Université de Yaoundé Sud *Ndi Samba*

- l'Institut Siantou supérieur
- l'Institut supérieur Matamfen

La culture est aussi un élément principal qui régle la vie dans la ville de Yaoundé. L'Institut culturel français (avenue Kennedy) et le Goethe-Institut Kamerun situé à Bastos projettent toutes les semaines des films ou assurent des spectacles (théâtres, concerts) ou conférences. L'on peut aussi faire un tour au centre culturel camerounais situé au quartier Nlongkak.

Pour s'approprier l'espace dans la ville de Yaoundé et maîtriser peu à peu les contours et les différents rouages de la ville, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées se rapprochent de cet arrondissement qui regroupe en plus des ressortissants des régions septentrionales du Cameroun, regroupe aussi des anciens migrant (es) venant des mêmes pays qu'elles. Ce rapprochement leur permet de s'approprier la culture locale et d'avoir une assise territoriale dans le pays d'accueil. Pour Lo Bartolo (2019, P. 251) « *L'insertion territoriale s'affirme comme un processus dynamique dans lequel les individus transforment les lieux en attaches et en ancrages territoriaux* ».

Pour Lo Bartolo (2019), le langage n'est pas seulement un code prédéterminé mais une activité pragmatique ouverte qui peut être à la fois universalisante, c'est-à-dire qui englobe un ensemble de règles qui s'appliquent n'importe où et à tout moment ; ou aristotélicienne, c'est-à-dire lorsqu'on considère que l'action juste est celle faite au bon moment et dans les bonnes circonstances.

La ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun est constituée de sept (07) arrondissements: l'arrondissement de Yaoundé premier, l'arrondissement de Yaoundé deuxième, l'arrondissement de Yaoundé troisième, l'arrondissement de Yaoundé quatrième, l'arrondissement de Yaoundé cinquième, Yaoundé sixième et Yaoundé septième.

L'arrondissement de Yaoundé deuxième qui a servi de cadre pour cette recherche est constitué de dix-huit (18) quartiers dont trois fortement peuplés de ressortissants des régions septentrionales et des populations migrantes partageant les mêmes items culturels.

Sur le plan économique, l'arrondissement de Yaoundé 2 abrite le plus grand marché de la ville : le marché Mokolo, le plus peuplé de la ville de Yaoundé et le marché huitième très sollicité pour ses vivres frais en provenance de la périphérie et son grand secteur de bétail. En outre, diverses activités socioéconomiques se déroulent dans cet arrondissement :

- les activités du tertiaire supérieur (cabinets d'avocats, de notaires, d'huissiers de justice, d'architectures ; grands magasins, supermarchés...) ;
- les activités de commerce et de prestations de services ;
- les petits métiers et l'artisanat ;
- les petites unités de production de biens ou de petites industries ;
- l'agriculture et l'élevage.

Au-delà de cette diversité d'activités socioéconomiques, le secteur informel demeure le principal secteur qui occupe le plus grand nombre de personnes dans l'arrondissement de Yaoundé deuxième.

0.6.2.2. Délimitation temporelle

Cette recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et plus particulièrement dans celui de l'andragogie ; elle est abordée à partir des travaux en andragogie évolutive (Brun-Picard, 2017). Elle fonde son substrat sur les travaux Lindemann (1926) sur l'andragogie, Dewey (1884) sur l'apprentissage expérientiel, Kolb (2013) sur l'apprentissage expérientiel et Knowles (2014) sur l'apprentissage adulte.

L'homme, étant appelé à se former, voire se réajuster en vue de s'adapter dans tous les contextes dans lesquels il se trouve, l'andragogie, la formation des adultes, l'alphabétisation, invite à placer l'humanité comme un élément indissociable de l'évolution des Pratiques éducatives (Brun-Picard, 2017). Pour Lindemann (1926), l'adulte est au cœur de son processus d'apprentissage. Cette inscription de l'adulte au cœur de tout processus d'apprentissage débouche sur l'apprenance ou encore le *life long learning* (Jarvis, 2009). Carré 2020 présente l'apprenance à travers Field (2000, p. 137) comme « *le nouvel ordre éducatif, un changement de paradigme qui (...) éloigne des idées d'enseignement et de formation et (...) emporte vers le concept d'apprenance* ». Carré (2020) fait comprendre que l'heure est à l'individu gestionnaire de ses compétences et donc de ses apprentissages pour le meilleur ou pour le pire. En effet, arrivée à un moment où apprendre devient une priorité, toutes les situations, toutes les opportunités qui s'offrent à l'individu peu importe le lieu où il se trouve sont à prendre en compte dans l'analyse et la compréhension de l'acte d'apprendre.

Aussi, l'expérience de l'apprenant est un aspect non négligeable dans la compréhension de l'acte d'apprendre. En effet, selon Dewey (1884) et Kolb (2013), l'expérience est le livre vivant de l'apprenant adulte. L'apprentissage est donc le produit de l'expérience agentique du

sujet dans le monde. L'adulte, dans son processus d'apprentissage a besoin d'un accompagnement. Toutefois, cet accompagnement doit tenir compte de ses besoins, ses ambitions. Ainsi, le passage de l'apprenance à l'apprendre implique un changement culturel afin qu'apprendre par soi-même devienne une évidence partagée et que le courage de servir son propre entendement soit facilité par des modalités d'accompagnement social et pédagogique renouvelées.

L'apprenance (Carré, 2020), le life long learning (Jarvis, 2009) se recoupe dans la nouvelle économie de la connaissance vulgarisée par les NTIC. En effet, nous constatons avec Forquin (2009) cité par Carré (2020) que, toutes les pratiques sociales sont perpétuellement confrontées à l'irruption d'une information foisonnante, et déstabilisées par le renouvellement incessant des savoirs. L'entrée dans des sociétés de l'information est aujourd'hui un fait social acquis (Carré, 2020). Selon lui, la combinaison de l'explosion digitale et du phénomène internet autorise aujourd'hui les projections les plus stupéfiantes. Dans une société de l'information en accélération permanente, les ressources se démultiplient et transforment l'accès aux savoirs ; la motivation à apprendre et l'autoformation s'amplifient. Aussi, la prise en compte généralisée du rôle central du sujet social et de son agentivité personnelle dans le développement de ses compétences accompagne d'une nouvelle culture de l'apprenance, où le ci-devant formé est appelé à devenir « apprenant » et l'ex-formateur saura se faire « facilitateur » d'apprentissage. L'apprenance se présente alors comme un ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations et nécessite l'ouverture des personnes elles-mêmes face aux enjeux de l'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte postmoderne. L'apprenance est alors une attitude positive vis-à-vis du fait d'apprendre.

Cette thèse est subdivisée en trois parties comportant chacune deux chapitres. Cependant la deuxième partie ne comporte qu'un seul chapitre. La première partie intitulée cadre théorique comporte les chapitres un et deux et porte sur l'analyse des concepts théoriques et opératoires, les objectifs et l'intérêt ; la deuxième partie intitulée cadre méthodologique comporte le chapitre trois qui pose l'analyse méthodologique et la troisième partie intitulée cadre opératoire comporte les chapitres quatre et cinq qui portent sur la présentation descriptive, l'analyse des données, l'interprétation et la discussion des résultats ainsi que les perspectives.

**PREMIERE PARTIE : CADRE
THEORIQUE**

CHAPITRE I : EDUCATION COMME SOURCE D'AUTORITÉ COGNITIVE

1.1. APPROCHE NOTIONNELLE

Bourdieu (1984) recommande de prendre les concepts au sérieux dans tout processus de recherche. Il affirme à cet effet : « *il faut prendre les concepts au sérieux, les contrôler, surtout les faire travailler sous contrôle, sous surveillance. Lorsqu'ils sont bien construits et bien contrôlés, ils tendent à se défendre eux-mêmes contre les réductions et les faux problèmes* » (Bourdieu, 1984, p. 148). Autrement dit, la clarification des concepts est une étape importante dans tout processus de recherche. Elle permet au chercheur de mieux expliquer son objet de recherche ainsi que les concepts qu'il va manipuler dans la suite de sa recherche. La clarification des concepts est donc une étape préalable et importante dans tout processus de recherche. En effet, la clarification des concepts en présentant les différents sens qu'ils prennent dans le cadre de la recherche est nécessaire. Elle permet de circonscrire les différents concepts dans le champ d'investigation.

1.1.1. Les sciences de l'éducation

Avant toute tentative de définition de la notion d'éducation, nous procédons d'abord à la définition des sciences de l'éducation dans la mesure où nous nous situons dans la Faculté des Sciences de l'Éducation. Les sciences de l'éducation sont selon Mialaret (2017, p. 33), « *constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation* ». S'intéressant aux sciences de l'éducation, Tsafak (2001) propose de les définir pour obéir à l'ordre taxonomique. Pour lui, les sciences de l'éducation ne doivent pas être un « *no man's land* », mais, bien plus, un champ borné. Ceci d'après lui permettra aux spécialistes des autres disciplines scientifiques qui le traversent et parfois s'y installent de se rendre compte que ce secteur de recherche a ses méthodes, un contenu et un objet spécifique. Des particularités qui, selon lui ne remettent en cause ni la pluridisciplinarité, ni l'interdisciplinarité des recherches qui le concernent.

Prenant appui sur Arnauld (1967), Tsafak (2001) définit les sciences de l'éducation comme étant d'une part l'ensemble des disciplines qui envisagent d'une part, les multiples aspects de la réalité de l'individu. Selon lui, ces aspects peuvent être : physiques, biologiques, psychologiques et raciaux. Et d'autre part les conditions au sein desquelles s'effectue l'œuvre éducative : civilisation, idéologie, société. Avec Vial (1973), il définit les sciences de

l'éducation comme l'ensemble des recherches qui permettent d'éclairer l'évolution du milieu éducatif, ses partenaires, l'objet des procédures de la recherche éducative. En définitive, Tsafak (2001, p. 44) propose de concevoir les sciences de l'éducation comme « *un ensemble de disciplines scientifiques ayant pour objet d'étude, les conditions d'évolution du milieu éducatif, ses partenaires, l'objet de l'action éducative* ».

Il soutient avec Mialaret (2017) que, l'utilité des sciences de l'éducation se présente en quatre arguments. Tout d'abord, elles ont par rapport à l'art de l'éducateur, un rôle d'explication, de justification, un élément de progression. Par la suite, elles substituent aux opinions, aux recettes transmises par la tradition, un ensemble de résultats et un certain savoir dont la validité est éprouvée, permettant à l'éducateur de prendre conscience de son action, de ses limites et de ses possibilités. Les sciences de l'éducation d'après Tsafak (2001), permettent aussi à l'éducateur de choisir en connaissance de cause ses finalités éducatrices et ses modèles d'action. Les sciences de l'éducation viennent selon lui combler le vide dans le domaine de l'éducation.

1.1.2. Le fait éducatif

Le sujet social se construit tout au long de sa vie par ses éducations multiformes. Au fil des années, l'éducation devient plus complexe, a des enjeux plus cruciaux. Il est nécessaire dans ce travail de définir la notion de fait éducatif. Le fait éducatif est selon Mialaret (2017) une action exercée sur un sujet ou un groupe de sujets. C'est une action acceptée et même recherchée par le sujet ou le groupe de sujets en vue d'aboutir à une modification profonde, telle que de nouvelles forces vivent naissent en eux et qu'ils deviennent eux-mêmes des éléments actifs de cette situation exercée sur eux-mêmes (Mialaret, 2017). Mialaret (2017, p. 30) l'affirme en ces termes :

Le fait d'éducation est une action exercée sur un sujet ou un groupe de sujets, action telle qu'acceptée et même recherchée par le sujet ou le groupe de sujets en vue d'aboutir à une modification profonde, telles que de nouvelles forces vives naissent dans les sujets et que ceux-ci deviennent eux-mêmes des éléments actifs de cette action exercée sur eux-mêmes.

Aussi, le fait éducatif est-il un segment de la situation d'éducation qui a un sens par rapport à l'ensemble de cette situation. Les faits éducatifs se présentent sous plusieurs formes : économiques, sociaux et politiques et s'expriment dans des situations d'éducation.

1.1.3. Migration comme situation d'éducation

La migration représente pour ceux et celles qui la pratiquent une véritable situation d'éducation. En effet, l'éducation est une préoccupation (Tsafak, 2001) pour tout être humain quel que soit le lieu où il se trouve. Les migrants font très régulièrement de nouvelles situations d'éducation. De ce fait, la migration elle-même est une situation éducative. Car, elle constitue pour eux un support d'apprentissage (Mialaret, 2017). La trajectoire migratoire se présente ici comme un laboratoire de situations d'éducation. En effet, les différentes personnes que le/la migrante rencontre tout au long de son parcours migratoire sont pour lui/elle des ressources qui lui permettent d'enrichir sa culture par rapport au milieu dans lequel il se trouve.

1.1.3.1. La migration

Le mot migration est emprunté au latin *migratio* qui signifie qui désigne le passage d'un lieu à un autre, qui est dérivé de *migrare* « s'en aller d'un lieu, changer de résidence, sortir ». La migration ici désigne le déplacement d'une personne d'un lieu à un autre et particulièrement d'un pays à un autre pour divers motifs. Ces motifs peuvent être à la fois politiques, économiques, sociaux ou personnels. Elle désigne aussi le déplacement de personnes pour des raisons éducatives, professionnelles d'un pays à un autre ou d'une région à une autre. Les motifs de la migration sont multiples. Avec Brooks et Al. (2011), la combinaison des différents motifs de la migration conduit l'individu vers la recherche de meilleures conditions de vie. Cette amélioration des conditions de vie passe avant tout par l'éducation. D'après le glossaire des migrations (2009), la migration renvoie au

Déplacement d'une personne ou d'un groupe de personnes, soit entre pays, soit dans un pays entre deux lieux situés sur son territoire. La notion de migration englobe tous les types de mouvements de population impliquant un changement du lieu de résidence habituelle, quelles que soient leur cause, leur composition, leur durée, incluant ainsi notamment les mouvements des travailleurs, des réfugiés, des personnes déplacées ou déracinées.

La migration peut aussi être envisagée avec Morand (1930) comme un déplacement de personnes d'un lieu dans un autre, en particulier d'un pays (émigration) dans un autre (immigration) pour des raisons politiques, sociales, économiques ou personnelles, et qui est le fait soit d'une population entière, soit d'individus s'intégrant dans un phénomène de société plus large. Brunhes (1942) pour sa part voit en la migration un déplacement de personnes pour des raisons professionnelles, d'un pays dans un autre ou d'une région dans une autre à l'intérieur

d'un même pays, temporairement ou définitivement. En définitive, la migration peut se définir comme un ensemble de déplacements ayant pour effet de transférer la résidence des intéressés d'un certain lieu d'origine ou lieu de départ à un certain lieu de destination ou lieu d'arrivée. D'après Mazzella (2021), c'est la modernité des sociétés européennes qui diversifie les migrations internationales qui atteignent une ampleur sans précédent. Avec l'essor des transports, la révolution industrielle précipite l'exode rural et suscite la traversée des continents et des mers par des dizaines de milliers de personnes.

La migration se caractérise essentiellement par le fait qu'elle entraîne un changement de domicile ou de lieu de résidence "habituelle" et que la vie reprend dans un lieu nouveau ou différent. La migration exprime un « transfert spatial » et une rupture des liens sociaux initiaux. Elle se réfère à une grande diversité de mouvements, la plupart du temps à long terme, avec pour intention déclarée d'un changement de résidence permanent ou à long terme. Everett Lee (1966, p. 49) présente la migration comme une configuration de mobilité spatiale qui implique un changement de résidence, quelle qu'en soit la distance. Selon le modèle de Zelinsky (1971), le concept de migration désigne un type de mobilité distinct de celui de circulation. Selon Elias (1996), la migration à travers les communautés humaines révèle des dimensions sociales, temporelles, spatiales et symboliques. La migration rend compte du changement de résidence à l'échelle régionale, nationale et internationale, voire de toutes les formes de déplacements de population (Cribier, 1969).

Selon Sayad (1975), la migration est non seulement un itinéraire géographique, mais aussi une épistémologie c'est-à-dire qu'elle recouvre de multiples facettes (démographie, changement institutionnel dans l'État, la population, l'économie, etc.). C'est donc un phénomène social total (Mauss, 1925) qui recouvre toutes les facettes de l'existence, et qui implique des bouleversements non seulement pour ceux qui partent, mais aussi pour ceux qui restent. Si la mobilité spatiale dans les pays « développés » répond à des formes pures d'économie spatiale (Jayet, 1996), de tels principes de fonctionnement de la migration seraient presque imperceptibles en Afrique, en raison de la prégnance des structurations sociales.

1.1.3.2. Migration comme situation

Parler de la migration comme situation revient ici à préciser avec Morice (2015) la figure du migrant ou de la migrante. La construction de cette figure se fait selon Moreno (2020) au niveau microsociologique. En effet, dans le mouvement migratoire, le/la migrant(e) est à la fois agent et acteur/actrice. En situation de migration, le migrant ou la migrante perd un certain nombre de valeurs propres à sa culture. Ce qui les conduit à un renouvellement de pratiques

socioculturelles. Portant un regard neuf sur ma migration, Mazzella (2021) l'analyse comme une situation en perpétuel renouvellement. D'après elle, la migration se renouvelle et prend diverses formes : migration pendulaire, migration ethnique. Elle analyse le lien social engendré par ses divers modes de vie à cheval sur plusieurs pays. Pour elle, la situation de migration représente une expérience sociale pour les individus qui s'y engagent. Ainsi, ils déploient des stratégies innovantes de mobilités et participent à l'échange des formes matérielles et immatérielles entre pays. Selon elle, cet échange comporte des effets sociétaux profonds tant sur le pays d'accueil que sur le pays d'origine.

Elle présente la migration sous une forme de triangle, à la fois bénéfique pour ses différentes composantes. Et, le/la migrant(e) se trouve au centre de ce triangle. Selon elle, le/la migrant(e), se retrouvant au centre du triangle migratoire est appelé à mobiliser des ressources pour faire partir intégrante de la nouvelle société. Pour se faire, il/elle fait recours à l'éducation soit en intégrant le système éducatif du pays d'accueil, soit en faisant recours à d'autres formes d'apprentissages. Ce faisant, elle présente deux facettes de la migration : la situation régulière et la situation irrégulière.

1.1.3.3. Migration comme situation éducative

La migration constitue pour les femmes peu ou pas du tout scolarisées une situation d'éducation. En effet, toutes les étapes de la trajectoire migratoire constituent pour les femmes peu ou pas du tout scolarisées des situations éducatives. Les expériences vécues tout au long de la trajectoire migratoire constituent pour elles des laboratoires d'apprentissage. D'après Mialaret (2017), les situations d'éducation considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se produisent pas à l'identique ni dans l'espace, ni dans le temps. Ainsi, chaque étape de la trajectoire migratoire constitue une situation unique d'apprentissage qui permet aux femmes peu ou pas du tout scolarisées de développer leurs compétences. Ce faisant, toute la trajectoire migratoire en elle-même devient une situation éducative. Les femmes peu ou pas du tout scolarisées sont exposées à l'acte d'apprendre (Carré, 2020) peu importe le contexte dans lequel elles se trouvent.

La migration se présente alors comme une situation d'apprentissage tout au long de la vie. Situation dans laquelle les acteurs, en tant que des sujets sociaux, entrent en interaction avec les personnes qu'elles rencontrent tout au long de la trajectoire. Aussi, les acteurs de la situation d'éducation changent au fur et à mesure que les migrant/es se déplacent. En effet, d'après Mialaret (2017), une fois la situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils

l'ont vécu, un essai de répétition, de reproduction ne peut retrouver tous les partenaires dans les mêmes conditions.

Les situations d'éducation en migration s'inscrivent dans un contexte historico-social (Mazzella, 2021). La situation d'éducation en migration peut être permanente, ou occasionnelle. Elle est donc de durée variable. De ce fait, elle peut exister à toutes les étapes de la trajectoire et nécessite la présence d'au moins deux personnes. La situation d'éducation en contexte migratoire influence les partenaires en présence et se structure en fonction d'eux. Aussi, l'éducation se présentant comme un droit, toute personne, quel que soit le lieu dans lequel il se trouve, a besoin d'elle pour se situer dans le contexte et de comprendre les façons de vivre propres au contexte. La migration se présente alors comme une situation d'éducation permanente qui se caractérise par la formation pour le travail, mais aussi par la formation pour soi-même.

1.1.3.3.1. Situation d'éducation

D'après Mialaret (2017), tous les faits éducatifs s'inscrivent dans un contexte qu'il convient d'appeler situation d'éducation. En effet, pour lui, ces faits s'inscrivent dans « *un contexte historico-social* » (Mialaret, 2017, p. 31). Et, la connaissance des caractéristiques principales de celle-ci est indispensable à l'interprétation et la compréhension des faits éducatifs qui se déroulent en son sein. Pour Mialaret (2017), une situation d'éducation peut-être permanente : cas des institutions scolaire, ou occasionnelle. La situation d'éducation est d'une durée variable et peut exister dans des lieux divers : locaux de l'institution scolaire, à l'intérieur de la famille, voire en plein air. Et, suppose la présence d'au moins deux personnes.

Selon Mialaret (2017), une situation d'éducation peut être définie à priori, mais elle peut aussi être considérée, d'une façon générale, comme le support des fait éducatifs et n'existe souvent que grâce à eux. Pour lui, une situation d'éducation influence les partenaires en présence et se structure, en partie, en fonction d'eux. D'après lui, les faits d'éducation ne sont pas indépendant des situations d'éducation et ne peuvent être analysés et expliquer que par rapport à elles. Les situations d'éducation sont déterminées par un grand nombre de facteurs et constituent un ensemble très complexe aussi bien dans l'espace que dans le temps (Mialaret, 2017). Pour lui, les sciences de l'éducation sont déterminées par « *l'ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des faits et situations d'éducation* ».

Pour Mialaret (2017), la situation d'éducation est au cœur d'une série d'enveloppes invisibles qui la déterminent d'une façon plus ou moins contraignante et, cela à des niveaux plus ou moins spécifiques. D'après lui, la situation d'éducation ne peut être comprise correctement analysée et comprise que par rapport à un ensemble de forces qui la déterminent. Ces facteurs peuvent être classifiés en trois grands groupes : ceux qui correspondent aux conditions générales de l'éducation-institution ; ceux qui correspondent aux conditions locales des situations d'éducatives et ceux qui correspondent aux conditions de la relations éducative elle-même (Mialaret, 2017).

1.1.4. Situation éducative

La situation éducative désigne d'après Mialaret (2017) le support des faits éducatifs. Les faits éducatifs se concrétisent à travers les actions éducatives. Et pour ce faire, elles nécessitent l'existence d'une situation éducative. De ce fait, tous les faits éducatifs dans un contexte qu'il est convenu d'après Mialaret (2017, p. 31) d'appeler une « situation éducative » Elle est conçue par un ou deux éducateurs en vue de la formation ou de l'éducation de ceux qui s'éduquent (Dejean, 1996). L'ensemble des faits éducatifs s'inscrivent donc dans ce contexte (celui de situations éducatives). Une situation éducative peut-être permanente ou occasionnelle. Elle est donc de durée variable (Mialaret, 2017). Une brève rencontre peut donner naissance à un fait éducatif important. Elle peut exister dans des lieux très divers (locaux de l'institution scolaire, à l'intérieur de la famille, en plein air et suppose la présence d'au moins deux personnes. Pour Mialaret (2017), les situations éducatives peuvent être considérées, d'une façon générale, comme le support des faits éducatifs et, elles n'existent souvent que par rapport à eux.

Moro (2013), inscrivant la situation éducative dans une approche historico-culturelle la conçoit comme le creuset du développement. Dans cette approche, le développement est activé par l'apprentissage (Vygotski, 2019). L'apprentissage anticipe, précède et provoque (Vygotski, 2019). La situation éducative, lieu de l'intervention éducative selon Moro et Taparel (2012), provoque le développement dans la mesure où le formateur crée une zone proximale de développement (Vygotski, 2019) en introduisant l'apprenant à des contours culturels nouveaux.

Dans toute situation éducative, il y a selon Brossard (2001), un passage progressif du contrôle de la situation des mains du formateur à celles de l'apprenant. De ce fait, l'apprenant, en s'appropriant les contenus culturels transmis par le formateur, augmente sa maîtrise de la situation et peut y agir de manière autonome. L'analyse du fait éducatif prend en compte toutes les étapes de la vie, du jeune enfant à l'adulte et envisage l'éducation formelle et informelle. La notion de situation apparaît pour la première fois dans les travaux de Dewey (1968) Elle réfère

au « champ d'activité défini par l'interaction d'un organisme et de son environnement » (Garreta, 1999, p. 3). Cette interaction étant médiatisée par des règles d'action (Moro et Rickenman, 2004), la construction des significations autour des situations est centrale dans cette approche. Aussi, la situation contient une dimension dynamique : « la vie pouvant être considérée comme un rythme continu de déséquilibres et de restaurations d'équilibre » (Dewey 1938/1993, p. 27). Toutefois, avec Dewey (1968), toute situation n'est pas éducative. En effet, « dire que les hommes vivent dans un certain univers, signifie pratiquement, qu'ils sont engagés par la vie dans une série de situations » (Dewey, 1968, p. 56). Pour qu'une situation soit considérée comme éducative, elle doit répondre, outre au principe d'interaction, central à toute situation, comme mentionné ci-dessus, à celui de continuité. Le principe de continuité rend obligatoire le transfert de certains éléments d'une situation à une autre (Dewey, 1902/1990). Le rôle de l'éducateur, en situation éducative, est par ailleurs primordial. Celui-ci doit se préoccuper d'une part de l'individu à qui il s'adresse en tenant compte de « ce qu'il est à ce moment-là » (Dewey, 1968, p. 57).

La situation éducative présente une double face : une face subjective qui est de l'ordre de l'attribution par l'individu de sens et de valeurs à la situation dans laquelle il est inséré et une face objective qui est de l'ordre de ce qui est public et partagé et qui permet aux personnes d'agir dans une même situation. La situation éducative est à la source de l'apprentissage des pratiques sociales. La situation éducative influence les partenaires en présence et reçoit d'eux une certaine action.

1.1.5. Migration des femmes : une situation d'éducation

La migration des femmes ou encore la migration féminine renvoie d'après Vause et Toma (2015) à une augmentation de la part des femmes dans les courants migratoires. Pour elles, la féminisation de la migration est un processus dynamique au sein duquel les courants migratoires internationaux auparavant dominés par les hommes deviennent progressivement plus équilibrés, voire majoritairement féminins. Ainsi, selon elles, la féminisation fait référence à un changement relatif de la composition par sexe des flux migratoires. Cette féminisation de la migration est marquée selon elle par deux faits : les femmes se déplacent plus ; elles voyagent en tant que migrantes autonomes, et pas seulement en tant que migrantes dépendantes. Et, elle pose la question du rapport de ces dernières à l'éducation. En ce sens la migration se présente pour elles comme une situation d'éducation. Poursuivant cette analyse, Djeflat (2021) aborde la question de la migration des compétences et la présente comme une question à la fois controversée et difficile à aborder.

Pour lui, la migration implique un transfert du capital humain qui constitue un facteur clé de la croissance économique et de la réduction de la pauvreté. Selon lui, la migration comme migration des compétences est controversée dans la mesure où le transfert s'effectue depuis les pays souffrant de la rareté de telles ressources vers des pays qui en détiennent déjà abondamment. Selon lui, l'Afrique est l'un des continents les plus touchés par le phénomène de migration des élites. D'après lui, la migration des compétences hautement qualifiées est une grande perte bien-être induite pour ceux qui ne migrent pas. Elle contribue selon lui à l'accroissement des inégalités dans les pays. Il pose que, l'émigration des travailleurs les plus talentueux dans le cadre de la migration des cadres réduit le niveau moyen du capital humain de la population active. Et, toutes choses étant égales par ailleurs, il pense qu'une telle diminution du capital humain a un impact négatif sur l'économie du pays d'origine.

D'après Rouleaux-Berger (2012), la migrante représente une figure emblématique de la migration. Pour elle, la féminisation de la migration permet de découvrir des liens associés à « *la constitution du marché du sous-emploi au cœur duquel se trouve la figure de la femme en migration* » (Rouleau-Berber, 2012, p. 79). Les différentes trajectoires des femmes migrantes laissent entrevoir une singularité plurielle, agencée entre appartenances nationales, qualifications, niveau d'études et capacité à s'adapter à un marché du travail segmenté, à une économie polycentrée, aux formes de pluralisation et de multipluralisation des économies. Les migrantes s'inscrivent dans un espace pluridimensionnel disposé entre les pôles des mono-migrations internationales et des pluri-migrations transnationales ; confrontées aux dominations sociales, elles se trouvent engagées dans différentes formes de travail différenciées et inégalement légitime économiquement où se combinent des logiques de sexuation du marché du travail.

1.1.6. Action éducative

L'action éducative est « l'ensemble des actions et influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un enfant... » Si la définition de René Hubert ne recouvre pas l'éducation dans sa globalité, elle recouvre parfaitement l'action éducative. L'action éducative est le domaine des influences volontaires. Elle s'inscrit dans un contexte qu'elle ne doit pas ignorer. L'environnement diffuse des idées et des valeurs, transmet des savoirs, propose des savoir-faire et des savoir-être qui, non seulement influent sur les pratiques et les comportements mais prennent également place dans le bagage à partir duquel chacun se construit. Si nous sommes tous persuadés que l'environnement des enfants a des effets sur leur développement, nous n'en tirons souvent des conclusions qu'en ce

qui concerne les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre ; il faut aussi en tenir compte pour déterminer les objectifs et les contenus de l'action éducative.

L'action éducative doit tenir compte des influences involontaires pour permettre aux enfants et aux adolescents de tirer profit de leur histoire et de leur expérience comme pour comprendre leur environnement : certaines de ces influences méritent d'être explicitées, complétées, prolongées alors que d'autres, notamment celles qui peuvent conduire à l'incivilité, à la violence voire à la délinquance, doivent être contrebalancées. Si ces influences involontaires paraissent difficiles à maîtriser, il est néanmoins possible d'en repérer les effets pour en tenir compte dans la détermination des influences volontaires que nous jugeons nécessaires. L'action éducative doit, bien entendu, profiter des influences involontaires nouvelles : celles, entre autres, des médias qui ouvrent des fenêtres sur le monde et permettent de découvrir l'existence d'autres cultures, d'autres modes de vie et d'autres préoccupations que les nôtres ; mais elle doit aussi compenser la disparition d'influences involontaires utiles : celles, par exemple, que la vie rurale développait en permettant notamment aux enfants de découvrir très tôt, par l'observation quotidienne, les fonctions sociales et leur interdépendance.

L'action éducative, dans son ensemble, doit être finalisée, ce qui implique de finaliser chacune des actions particulières. La volonté d'éduquer ne suffit pas ; encore faut-il choisir dans quel but. D'autant que toute situation éducative qui émet des influences voulues produit aussi des influences qui ne le sont pas : proposer un apprentissage technique permet aux enfants concernés d'acquérir des savoirs et des savoir-faire ; mais si les acquisitions techniques individuelles constituent les seules finalités éducatives visées, le risque est grand que se développent des influences non voulues : attitude passive de consommation, indifférence, mépris voire irrespect pour les autres. Et la répétition de ces situations en renforce les effets. L'action éducative recouvre un ensemble d'actions diverses. Chacune de ces actions a une spécificité qui tient tant à la nature de l'activité sur laquelle elle s'appuie qu'aux apprentissages disciplinaires et techniques qu'elle comporte ; chacune a, par conséquent, des objectifs particuliers. Cependant, toutes les actions éducatives s'adressent à des enfants et à des adolescents ; elles ont en commun des objectifs qui tiennent à la nature humaine de ceux auxquels elles s'adressent : les attitudes, les comportements individuels et les relations entre les individus. *« L'humanité dans sa diversité, dit Louis Legrand, est le premier objet d'étude et de respect effectif et actif que l'éducation doit prendre comme objet ».*

1.1.7. Autoformation des femmes en situation de migration

D'après Carré (2020), l'autoformation est un processus d'apprentissage autonome, « par soi-même ». Elle suppose une opposition par rapport au modèle de formation exercée par un autre. Pour lui, l'autoformation apparaît comme un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiation sociale les plus choisies. Carré (2020) présente les cinq grandes approches issues de la « galaxie de l'autoformation » : l'autoformation intégrale ou autodidaxie qui renvoie à toutes formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict ; l'autoformation existentielle qui renvoie à un mode de formation par soi et l'appropriation par la personne de son pouvoir de formation ; l'autoformation éducative qui ressemble l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives ; l'autoformation sociale qui rassemble les formes d'apprentissages réalisés par les sujets eux-mêmes à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, dans et par la participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiation diverses et l'autoformation cognitive qui est la réunion de différentes conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome (autodirection dans l'apprentissage, apprendre à apprendre : métacognition).

En plus de la possibilité d'améliorer sa compétence dans un domaine particulier, un dispositif d'autoformation offre, comme le préfixe « auto » l'indique dans son renvoi à « soi-même », « l'autonomie », la possibilité de prendre en charge sa formation. Elle renvoie à un apprentissage centré sur l'apprenant qui prend sa formation totalement ou partiellement en charge. Ici, « l'apprenant réalise un apprentissage en prenant lui-même les décisions concernant les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en œuvre, les modalités de réalisation, la gestion de la mise en œuvre effective et l'évaluation des résultats et en assumant la responsabilité de ces décisions. » (Holec, cité par Gremmo dans *Albero et al*, 2003, p. 155). Une responsabilisation de l'apprenant qui l'implique d'une manière active dans des processus existentiels, sociaux, et cognitifs : « définir un système de valeurs en vue d'un projet éducatif revient à dessiner le type d'homme que l'on veut former et la société dont cet homme est à la fois le produit et l'acteur » (Schwartz, cité par *Albero et al* 2000, p. 90). L'autoformation fait plus que référence à une façon d'apprendre puisqu'elle exige une participation et une réflexion active de la personne entière : son historique, sa place dans la société, sa vie, sa façon de travailler et ses relations avec les autres.

Pour Dumazedier (2009), l'autoformation apparaît comme un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiation sociale les plus choisies. L'autoformation est le fait de l'adulte qui, au sens de Labelle (1996) est une personne capable de s'adapter fonctionnellement à son milieu social ainsi qu'à son environnement et capable d'agir sur eux, par son travail, ses loisirs, ses relations, ses engagements, en faisant preuve d'autonomie, de responsabilité et de citoyenneté, dans une permanente évolution.

1.1.8. Autorité cognitive

La notion d'autorité découle du latin *auctoritas* qui lui-même vient du verbe *augeo* qui signifie faire naître, augmenter, produire l'existence. Selon Benveniste (1969), *augere* consiste avant tout à poser un acte créateur, fondateur, voire symbolique, qui fait apparaître une chose pour la première fois. Ainsi, l'auteur (*auctor*) serait celui qui fonde une parole et s'en porte garant. L'autorité est donc garant de ses actes. De ce fait, l'autorité incarnée par une personne est non seulement détentrice d'une puissance d'ordre symbolique, constituée notamment par l'héritage et la filiation, mais, peut aussi être une personne elle-même fondatrice de quelque chose d'inouï et d'inédit. Adhérant à ce point de vue, Weber (1939) distingue trois formes d'autorités :

- l'autorité rationnelle ou légale : Weber (1939) la considère comme la forme la plus dominante dans les sociétés modernes. Elle repose sur un système de but et de fonction étudié rationnellement conçu pour maximiser la performance et mis à exécution par certaines règles et procédures ; c'est la fonction ici plutôt que l'individu qui est investi de l'autorité.
- l'autorité traditionnelle : elle est davantage liée à la personne qu'à la fonction en particulier dans les cas des entreprises familiales. L'autorité charismatique : elle repose sur les qualités personnelles d'un individu et ne peut se transmettre car elle tient exclusivement à sa personnalité.

Selon Wilson (1983), l'autorité cognitive désigne le type d'autorité qui influence les pensées que les gens reconnaissent consciemment comme étant appropriées. Elle est une relation d'influence de pensée, impliquant au minimum deux personnes. L'un accordant à l'autre sa confiance parce qu'elle maîtrise un domaine spécifique de compétences. Elle renvoie alors à la confiance accordée par une personne à l'autre, du fait de son degré d'expertise dans un domaine donné et désigne une influence choisie, une confiance active, accordée consciemment. D'après lui, les gens construisent les connaissances de deux manières

différentes : sur la base de leur expérience en première main et à partir de ce qu'ils ont appris chez les autres en seconde main. Ce qu'ils apprennent de première main dépend du stock d'idées qu'ils apportent à l'interprétation et à la compréhension de leurs rencontres avec le monde. Ils dépendent des autres pour les idées ainsi que les informations en dehors de la gamme de l'expérience directe. Rieh (2005) soutient que, l'autorité cognitive diffère de l'autorité administrative ou de l'autorité qui se dégage de la position hiérarchique.

L'autorité cognitive d'après Wilson (1983) se décline en quatre types d'autorités : l'autorité personnelle, liée à un auteur, l'autorité institutionnelle de l'éditeur, celle du type textuel, propre au type de document et l'autorité de plausiblement intrinsèque, liée au contenu du texte. Pour mieux cerner cette notion, nous allons tour à tour définir les notions d'autorité et de cognition et, présenter les différentes stratégies cognitives.

1.1.9. Stratégies cognitives

1.1.9.1. Le concept de cognition

La cognition découle du terme latin *cognoscere* qui signifie connaître. Elle est l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception ou l'attention. Elle désigne aussi les processus de traitement de l'information tels que le raisonnement, la mémoire, la prise de décisions ainsi que les fonctions exécutives en général mais aussi des processus plus élémentaires comme la perception, la motricité et les émotions. Elle est aussi l'ensemble des opérations intellectuelles ou mentales que réalise un être vivant dans l'élaboration d'un savoir sur le monde et/ou dans la construction de son monde propre. D'après Hamilton (1995), il s'agit d'un processus qui implique la considération de tous les facteurs influençant l'acquisition, la représentation et le rappel de l'information concernant les personnes ainsi que les relations de ce processus avec les jugements réalisés par l'observateur.

Aussi, elle est un mécanisme qui permet de comprendre et d'acquérir des connaissances, ainsi que de les traiter. Ce mécanisme joue un rôle essentiel en interprétation. Hamilton (1995) distingue la cognition sociale qui, selon lui est un processus qui implique la considération de tous les facteurs influençant l'acquisition, la représentation et le rappel de l'information concernant les personnes ainsi que les relations de ces processus avec les jugements réalisés par l'observateur. Elle désigne aussi la façon dont le commun des mortels pense au sujet des gens et comment il pense qu'il pense au sujet des gens. Pour Fiske et Taylor (2008), La cognition

sociale peut être définie comme un domaine d'étude ayant pour objet la pensée humaine et les relations que cette pensée entretient avec le comportement social. Plus précisément, la cognition sociale renvoie à l'étude des processus par lesquels les gens donnent du sens à eux-mêmes, aux autres, au monde qui les entoure, ainsi qu'aux conséquences de ces pensées sur le comportement social.

1.1.9.2. Démarches et étapes adoptées

Les stratégies cognitives désignent les démarches et les étapes adoptées par un apprenant pour atteindre les buts d'une activité d'apprentissage c'est-à-dire comprendre un concept, résoudre un problème, assimiler une information (Wenstein & Mayer, 1986). Ces auteurs proposent une classification des stratégies cognitives organisées autour des processus d'emmagasinement et de traitement de l'information et autour de niveaux d'apprentissage selon les tâches visées.

Les stratégies de mémorisation ou de répétition chez Bedard et Viau (2001) correspondent à l'utilisation de procédés mnésiques qui permettent généralement à l'apprenant de se souvenir de certaines informations factuelles (Viau, 1999). Elles se traduisent par la répétition mentale. La répétition ici correspond au regroupement stratégique le plus commun pour faciliter l'encodage de nouvelles connaissances. Les stratégies de mémorisation sont utilisées par les adultes pour réaliser des apprentissages de types machinales (Boulet, 1996), tel que l'apprentissage de chaînes verbales ou listes de données arbitraires ou ensembles d'information non reliées entre elles qui ne peuvent être apprises que la répétition simple et mécanique.

Les stratégies d'élaboration sont les stratégies utilisées par les apprenants adultes pour imposer une signification (en établissant un lien entre les nouvelles et les anciennes connaissances) au matériel à apprendre, afin de le rendre plus compréhensible et de pouvoir ainsi mieux l'apprendre et mieux le retenir (Boulet 1996). Les stratégies de collaboration sont utilisées pour réaliser des apprentissages complexes. En effet, « élaborer » signifie relier le nouveau matériel à apprendre à d'autres matériels afin de lui donner du sens. Il s'agit à la fois d'un traitement hiérarchique et d'un traitement horizontal des données. D'une part l'adulte établit des différences entre des concepts centraux et de concepts secondaires, d'informations centrales et d'informations périphériques. D'autre part, toutes les nouvelles informations sont reliées entre elles, ce qui permet de « stocker » les informations centrales minimisant ainsi le volume d'information à traiter et à conserver. Les informations périphériques (ou détails), étant reliées aux informations centrales, ne se perdent pas

complètement. Lors du rappel, les détails surgissent en même temps que les concepts centraux (Lindsay et Norman, 1977 ; Boulet, 1996).

Les stratégies d'organisation sont les stratégies cognitives utilisées par les apprenants pour établir des liens entre les nouvelles connaissances afin de les rendre plus faciles à apprendre. En effet, un matériel bien organisé s'apprend et se retient mieux qu'un matériel mal organisé. (Boulet 1996) Ces stratégies traduisent une mise en place logique, structurée et personnelle des informations que fait l'étudiant afin de mieux « se représenter le matériel à apprendre dans une vue d'ensemble cohérente et logique » (Boulet 1996). Les stratégies d'organisation comprennent des mécanismes qui sont davantage orientés vers la facilitation de l'encodage d'apprentissages plus complexes. Ces stratégies partagent un élément commun : elles obligent l'apprenant à se représenter le matériel à apprendre sous une forme squelettique.

Ces différentes stratégies se recoupent dans les deux grands groupes définis par Weinstein et Mayer (1986) : stratégies de traitement et stratégies d'exécution. S'agissant des stratégies cognitives de traitement, Weinstein et Mayer (1986) en identifient six : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser. Ces différentes stratégies sont nécessaires pour l'adulte dans les différentes situations d'apprentissage. Ici, sélectionner lui permet de rechercher et d'identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés ; répéter consiste pour lui à reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes ; décomposer lui permet de défaire le tout en partie, de séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes ; comparer consiste pour l'adulte apprenant à rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations ; la phase d'élaboration consiste quant à elle à développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes ; en fin, organiser vise à construire un ensemble d'informations ou de connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.

Pour ce qui est des stratégies cognitives d'exécution, Sternberg (1998) différencie quatre : évaluer, vérifier, produire, traduire. Ainsi, lorsque l'adulte se livre à une activité de d'apprentissage, il fait appel à ces différentes stratégies pour parfaire son apprentissage. La prise en compte de ces différentes stratégies dans le processus d'apprentissage lui permet

d'envisager une meilleure réponse au cours de la résolution des problèmes qu'il rencontre au cours de sa vie (Dhillon, 1998).

Évaluer ici consiste pour l'adulte à poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur ; dans la phase de vérification, l'adulte s'assure de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes ; la phase de production vise à extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes ; et traduire vise à transformer chez l'adulte une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.

Les stratégies cognitives de traitement permettent de rendre compte de complexité des situations d'apprentissage en considérant les exigences cognitives et métacognitives des tâches pour lesquelles les adultes (apprenants) doivent faire usage des connaissances qu'ils ont apprises.

1.1.10. Processus d'acquisition de l'autorité cognitive

L'autorité cognitive chez l'adulte, la femme migrante dans le cadre de la présente thèse s'acquiert à travers l'éducation (socialisation), l'andragogie et la flexibilité cognitive.

Legendre (1988) définit l'andragogie comme une science et pratique de l'aide éducative à l'apprentissage pour les adultes dont la formation générale a été de courte durée. À partir des caractéristiques des adultes telles que : l'éducation ou l'apprentissage de l'adulte se décline comme suit :

- au niveau du programme de formation : le programme doit être lié aux besoins de l'adulte ; de même, les contenus, objectifs, approches pédagogiques et méthodes d'évaluation doivent faire l'objet de négociations afin d'être en adéquation avec le contexte de l'apprenant. Ce programme doit être connu d'avance par l'apprenant.
- en ce qui concerne les modalités de formation, les cours doivent être organisés en groupes restreints, des travaux personnels (lectures, observations, recherches...), des formules axées sur le dialogue et les échanges, des formules axées sur des tâches à accomplir (des manipulations sous la forme de tâches globales), des formules portées sur des actions précises (des gestes à affermir pour les rendre aussi naturels que possible afin de faciliter des actions globales) ; des formules établissant une relation entre l'apprentissage et l'expérience quotidienne de l'adulte et présentant une utilité immédiate, des approches utilisant des canaux de communication variés.

- aussi, au niveau du contexte social et du cadre physique de formation, celui-ci doit entre autres être : un contexte dans lequel le formateur est plus un facilitateur capable de reconnaître ses propres limites plutôt qu'un transmetteur de savoirs, une situation d'absence de stress et de menace, une situation dans laquelle on prend l'apprenant réellement en compte (son expérience, ses idées, ses points de vue), un contexte dans lequel s'améliore son image de soi, un contexte de bonnes relations interpersonnelles, un contexte dans lequel l'adulte reçoit des stimulations, un environnement physique adapté (disposition en cercle par exemple, confort des sièges, température convenable, services utiles à proximité).

L'andragogie s'adresse donc de manière générale aux adultes. Les adultes sont ici au sens de Mucchielli (1991), des hommes et des femmes qui sont entrés dans la vie professionnelle, qui assument des rôles sociaux, qui ont des responsabilités familiales et qui ont déjà une expérience directe de l'existence. Pour Mucchielli (1991), cette situation concrète dans laquelle les adultes se trouvent implique qu'ils sont sortis du type de relation de dépendance et de mentalité attentiste caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence pour accéder à une prise en charge d'eux-mêmes avec réalisme, pragmatisme. Ils sont d'après lui conscients de leur insertion sociale, de leur situation, de leurs potentialités et de leurs aspirations. Mucchielli (1991) soutient que, contrairement aux enfants et aux adolescents pour qui le plaisir d'apprendre est lié à la découverte expérimentale du monde inconnu et de l'imagination romantique de construire le monde, les adultes ont acquis le réalisme et le souci de vivre dans un monde en y traçant leur propre route.

Pour Batibo (2009), les adultes sont des apprenants capables de parler de leurs expériences au sujet des thématiques abordées (qu'elles soient politiques, économiques, culturelles, etc.), d'en faire une critique, de repérer les problèmes qu'ils rencontrent et d'imaginer, pour les résoudre, des solutions inspirées non seulement du quotidien mais aussi des nouveaux savoirs véhiculés par la formation. C'est ainsi qu'ils parviendront à trouver des solutions adaptées à leur contexte pour améliorer leurs conditions de vie. Bien que l'andragogie soit au fondement de l'éducation de l'éducation, elle ne fait pas abstraction de celle-ci. En effet, selon Durkheim (2013), l'éducation est une action exercée par les générations adultes sur celle qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Hossenjee (1978) assigne à l'éducation le rôle de transmission de valeurs telles que : la sagesse et la connaissance que la communauté a accumulées, de préparer les individus à leur future appartenance à la société, à leur participation au maintien ou au développement de celle-ci. Elle a donc pour but de susciter et de développer

chez l'apprenant un certain nombre d'états physiques, intellectuels que réclame de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.

Ce développement des habiletés physiques, intellectuelles à travers l'éducation facilite la pratique d'une activité et dont d'un travail chez la femme. Pour Tchombé (2006), les activités de la femme font partir du travail cognitif qui nécessite une autorité cognitive. Pour elle, le travail cognitif de la femme doit être posé très tôt pour lui permettre de fonctionner dans une position plus confortable et imposante. Et, c'est à travers l'éducation que ce pouvoir s'acquiert.

Tchombé (2006) pense que la femme travaille beaucoup et commence ses activités tôt. Cependant, un bas statut lui est accordé et, pour corriger cette conception et rétablir la femme dans son rôle de mère de l'humanité, de la nation, il faut procéder à une éducation de la jeune fille et de la femme en général. Car selon elle, « *le type, le niveau et surtout la qualité de l'éducation qu'une fille reçoit ont de grandes implications sur le bien-être général de la société et en multiplient les bénéfices* » Tchombé (2006, P. 54). Aussi l'émancipation sociale et les ressources socioculturelles font partir du pouvoir apporté par l'éducation. Elle apporte des qualités à la personne et à la nation parce que, d'après Tchombé (2006), l'éducation est une nécessité sociale. Pour elle, l'éducation a un impact éducationnel et psychologique sur les filles.

L'éducation débouche sur la responsabilisation de la femme. Cette responsabilisation met en question le degré de reconnaissance de la femme et ses responsabilités sociales. Tchombé (2006) constate que, même si les acteurs des systèmes éducatifs en Afrique mettent un accent sur l'éducation de la jeune fille et de la femme en particulier dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie, celle-ci se limite au développement des capacités expressives de la femme. En ce sens, elle affirme « *même avec ces responsabilités, nous trouvons que l'éducation [...] met l'accent sur les habiletés expressives au détriment celles instrumentales* ». Partant de ce constat, elle recommande une éducation de la femme qui favorise le développement ses habiletés tant expressives qu'instrumentales. Pour elle en effet, l'accent sur ces deux habiletés est important pour l'image de soi ainsi que l'estime de soi de la femme.

Cette éducation de la femme décrite par Tchombé (2006), bien qu'elle s'inscrive dans le cadre précis du Cameroun, elle se situe en même temps dans le contexte général de l'Afrique et s'adresse à l'adulte en particulier, notamment la femme migrante. En effet, le public cible ici est constitué par les adultes est différent de celui des enfants et des adolescents. Et, Ces différences sont liées à la conscience qu'a l'adulte de sa personnalité, de ses capacités, de ses motivations personnelles et de son expérience individuelle et sociale, autant de facteurs déterminants dans le choix des sujets ainsi que des modalités de son apprentissage. La

connaissance de l'adulte facilite dans son processus d'apprentissage de mettre en évidence ses caractéristiques ses atouts et ses limites. En effet, contrairement à l'enfance et à l'adolescence, l'âge adulte correspond à la maturité biologique, à une maturité psychologique, à l'expérience individuelle.

Cette éducation qui prend en compte les spécificités de la femme migrante lui permet de dépasser sa culture (culture du pays d'origine) pour intégrer une culture plus globale. Cette culture, en contexte migratoire, facilite chez elle la résolution d'une pluralité de problèmes. Pour ce faire, elle est appelée à faire recours à la flexibilité cognitive.

Les aptitudes reçues au cours du processus de socialisation accompagnent l'adulte toute au long de sa vie. Plus précisément, ces aptitudes l'aident dans la résolution des différents problèmes qu'il peut rencontrer au cours de sa vie, dans un milieu comme dans un autre. Ce processus de résolution de problème s'inscrit dans la flexibilité cognitive (Clément, 2009) c'est-à-dire la capacité de s'adapter à des situations nouvelles. Clément (2009) la présente comme la capacité à adopter plusieurs points de vue sur une situation ainsi qu'à pouvoir changer. En effet, la résolution de problèmes est une activité complexe qui nécessite de la part de l'adulte qu'il possède au préalable des aptitudes mentales lui permettant de faire une analyse de la situation.

Pour Clément (2009), les situations de résolution de problèmes sont le « *prototype* » de situations nouvelles dans lesquelles le changement de représentation est un élément clé dans la recherche de la solution. Pour elle, la sélection d'un point de vue adéquat sur l'action représente une étape cruciale dans cette découverte et dépend entièrement du contexte ainsi que du niveau d'abstraction de l'adulte. Et, pour parvenir à une véritable résolution du problème, l'adulte doit pouvoir passer d'un point de vue à un autre. Car au fur et à mesure que l'adulte croît, il fait face de problèmes de plus en plus complexes. De ce fait, se retrouvant dans un contexte autre que celui de son pays d'origine, la femme migrante fait face à une nouvelle catégorie de problèmes dont le plus important est celui de son insertion dans la communauté d'accueil. Et, pour résoudre ce problème, elle est appelée à changer son point de vue. En ce sens, Clément (2009) pense que, les situations de problèmes plus difficiles sont celles qui nécessitent d'abandonner un premier point de vue qui, chez la femme migrante, renvoie au point de vue du pays d'origine afin d'en sélectionner un nouveau c'est-à-dire celui propre au pays d'accueil. Ce changement de point de vue peut être plus aisé pour certains que pour d'autre en fonction de leur niveau d'éducation, et leur permet de trouver le plus rapidement une solution.

Pour accéder à la flexibilité cognitive, la femme a besoin d'éducation qui lui permet d'activer une représentation précédemment ignorée. La flexibilité cognitive est envisagée ici

non comme un processus unitaire, mais comme un ensemble de composantes très différentes, telles que la production d'un plan afin d'atteindre un but donné malgré les changements environnementaux. L'éducation permet à la femme migrante d'avoir une bonne maîtrise de l'environnement dans lequel elle se trouve. Pour Clément (2009), le comportement humain est guidé par la connaissance des paramètres environnementaux, connaissances construites lors de situations semblables précédemment rencontrées et qui doit être modifiée lorsque la situation change afin d'en interpréter les nouvelles exigences. Avec la maîtrise de l'environnement, l'individu manifeste une plus grande flexibilité. Clément (2009) considère que, la résolution des problèmes est essentielle pour comprendre ce que l'on veut. D'après elle, pour résoudre un problème, il faut en premier lieu construire un espace problème c'est-à-dire une représentation du problème et de ses solutions possibles. Cette construction passe avant tout par l'éducation et la maîtrise de l'environnement. La maîtrise de l'environnement conduit à l'identification des contraintes liées à la situation et de choisir la stratégie la plus efficace dans le contexte.

Clément (2009, p. 126) établit une distinction entre « *flexibilité spontanée et flexibilité réactive* ». Selon elle, la flexibilité spontanée ne dépend d'aucun signal de la situation, mais de processus descendants dirigés par le but ; elle est donc sous contrôle volontaire. La flexibilité réactive est déclenchée en impasse et dépend, quant à elle, de processus ascendants puisque ce sont les propriétés de la situation qui vont retenir l'attention, permettant le changement de représentation (p. 129). Néanmoins, en impasse, deux types de changements peuvent avoir lieu. L'individu peut changer de procédure sans s'engager dans le recodage des propriétés de la situation et la stratégie mise en œuvre n'est alors pas appropriée. Ou alors il s'engage dans ce recodage et parvient à changer de stratégie et à trouver une procédure adaptée.

Trouver la solution dans une situation de résolution de problème nécessite selon Clément (2009), d'interpréter les changements de l'environnement afin de s'adapter et de répondre aux nouvelles exigences de la situation. Il est de ce fait nécessaire de pouvoir modifier sa première approche du problème, en prenant en compte ces changements, dès lors que ceux-ci se révèlent pertinents et, dans le cas contraire, de pouvoir maintenir sa posture initiale. Cela implique, selon Spiro et Jengh (1990), une restructuration des connaissances qui serait facilitée par le fait de pouvoir se représenter la situation selon des perspectives multiples.

Ainsi, lorsque l'apprentissage met en perspective une pluralité de points de vue, il permet de rassembler différents éléments de connaissances de manière adaptative et, par là même, de répondre aux exigences particulières d'une situation donnée de résolution de problèmes : c'est ce que Clément (2009) considère comme constitutif de la flexibilité cognitive,

et définie comme la capacité à changer de point de vue ou de mode d'approche d'une question. Berthoz (2004, p. 273) souligne que « la capacité d'avoir une « vision d'ensemble » d'une situation ou d'un problème est associée à la remarquable capacité d'envisager le monde de façons diverses, de changer non seulement de point de vue mais aussi d'interprétation du réel, de lui attribuer des valeurs, de tolérer la différence, de décider ». Aussi, être en mesure de « manipuler » les représentations et les idées est indispensable pour pouvoir changer de point de vue et, de ce fait, pour faire preuve de flexibilité cognitive. Cette flexibilité cognitive, à partir de l'éducation conduit au développement de l'agir communicationnel.

Prenant appui sur les travaux de Weber (1905), notamment ceux portant sur la rationalisation et de Austin (1977) portant sur les actes langagiers. Les travaux de Weber sur la rationalisation stipulent que chaque action se comprend en fonction du type de rationalité mobilisé par l'acteur, qui agit en fonction d'une valeur ou d'une finalité. Pour Weber (1905), l'action en valeur est celle dont les moyens sont adaptés au but que se donne l'individu. Elle repose sur des comportements sociaux inspirés par des idéaux religieux, par le devoir moral ou par la grandeur d'une « cause ». Dans le cadre de cette démarche, l'agent social ne tient pas compte des conséquences de ses actes. Il est exclusivement guidé par son système de croyances. La rationalité en finalité quant à elle suppose d'adapter un ensemble de moyens en vue d'atteindre un but déterminé. Une congruence apparaît alors entre les buts, les moyens et les conséquences prévisibles de l'action sociale.

Austin (1977) pose que, la fonction du langage n'est pas seulement de décrire le monde, mais aussi d'accomplir des actions. Selon Austin (1977), en énonçant une phrase quelconque, l'on accomplit trois actes langagiers simultanés : l'acte locutoire. Ici, l'on articule et combine des sons, évoque et relie syntaxiquement les notions représentées par les mots ; l'acte illocutoire. Ici, l'énonciation de la phrase transforme les rapports entre les interlocuteurs ; l'acte perlocutoire. Ici, l'énonciation vise des effets plus lointains : en interrogeant quelqu'un, l'on peut avoir pour but de lui rendre service, de lui faire croire que l'on estime son opinion, ou de l'embarrasser.

Partant de ces points de vue, Habermas (1987) définit « *l'agir communicationnel* » comme un acte s'articulant autour de deux concepts majeurs : l'intercompréhension et le monde vécu. L'activité humaine se résume selon lui dans une activité de communication dans laquelle les individus tentent de construire un consensus (intercompréhension), ce qui est possible car ils partagent un fond de connaissances communes (le monde vécu). Reprenant à son compte le point de vue de Weber (1905) sur la rationalisation, entreprend de le refonder en n'en

conservant que l'idée qu'il existe deux orientations principales de l'action : la satisfaction d'un intérêt, ou la recherche d'un consensus.

Prenant appui sur Austin (1977), il définit l'acte locutoire comme un acte qui consiste simplement à dire quelque chose, l'acte illocutoire qui consiste à accomplir une action par la parole, et l'acte perlocutoire qui consiste à produire, par la parole un effet chez l'auditeur. Il relève de nombreuses controverses sur les critères de distinction entre actes illocutoires et perlocutoires. Toutefois, il en retient le principe et sa liaison avec l'essence de la rationalisation. Habermas (1987) affirme ainsi que les actes illocutoires sont orientés vers la recherche du consensus, et les actes perlocutoires destinés à satisfaire les intérêts cachés du locuteur dans l'activité de communication. Ce qui le conduit à distinguer deux types d'agir : l'agir communicationnel et l'agir stratégique.

Je compte dans l'agir communicationnel les interactions médiatisées par le langage où tous les participants poursuivent par leurs actions langagières des objectifs illocutoires, et seulement de tels objectifs. En revanche, je considère comme un agir stratégique médiatisé par le langage les interactions dans lesquelles l'un des participants au moins veut susciter par ses actions langagières des effets perlocutoires chez un vis-à-vis. (Habermas, 1987, P. 304).

L'agir communicationnel suppose l'intercompréhension, ou du moins la recherche active de l'intercompréhension, défini comme un « *savoir préthéorique de locuteurs compétents qui peuvent, par eux-mêmes, distinguer intuitivement quand ils exercent une influence sur d'autres et quand ils s'entendent avec d'autres* » (Habermas, 1987, p 296). L'agir stratégique, en revanche, est lié à l'influence : il suppose une volonté de manipulation, puisque l'on ne peut poursuivre un objectif perlocutoire, c'est-à-dire escompter produire un effet sur le destinataire du message, que si on lui dissimule son objectif. La manipulation stratégique est donc une perversion de l'usage de la raison orienté vers l'intercompréhension (Habermas, 1987). Elle ne fait pas partie de l'agir communicationnel, qui seul définit la structure et le fonctionnement de la société et de l'activité professionnelle. « *L'activité communicationnelle se signale par le fait que tous les participants poursuivent sans restriction des objectifs illocutionnaires, afin d'obtenir un accord offrant le fondement d'une coordination consensuelle des plans d'action poursuivis individuellement* » (Habermas, 1987, p 305).

Plusieurs conditions doivent être réunies pour qu'une interaction puisse être considérée comme constitutive de l'activité communicationnelle. Tout d'abord, le locuteur doit émettre, dans son message même, des prétentions à la validité dont la caractéristique principale est qu'elles sont critiquables. Ce n'est que parce que l'on accepte que ce que l'on énonce puisse

être lui-même accepté ou refusé par l'interlocuteur que l'on assure son partenaire de sa volonté de parvenir à un consensus. Habermas (1987) distingue trois types de prétention à la validité dans l'activité communicationnelle à savoir :

- la prétention à la vérité. Le locuteur présente un état de choses concernant le monde objectif, c'est un acte constatatif que l'interlocuteur peut accepter ou non.
- la prétention à la justesse. Le locuteur instaure une relation interpersonnelle, située sur le plan du monde social : il s'agit d'un acte régulateur.
- la prétention à la véracité. Le locuteur s'auto-représente, faisant appel à un monde subjectif : c'est un acte expressif.

La seconde condition concerne non plus le contenu, mais la forme du message : il faut que « *les expressions linguistiques utilisées soient grammaticalement bien formées et que les conditions contextuelles requises pour le cas typique de l'acte de parole soient remplies* » (Habermas, 1987, p. 307). Enfin, la troisième condition concerne les caractéristiques de l'échange en lui-même : « *Le terme d'intercompréhension (Verständigung) a pour signification minimale qu'(au moins) deux sujets capables de parler et d'agir comprennent identiquement une expression langagière* » (Habermas, 1987, p. 315).

Habermas (1987) distingue quatre principes d'action dans l'acte communicationnel : l'agir téléologique, l'agir normatif, l'agir dramaturgique et l'agir communicationnel lui-même.

L'agir téléologique ici désigne toute action posée en vue d'une cause finale, qui satisfait l'intention de l'agent. Il s'agit nécessairement d'actions orientées vers un « *succès égocentrique* » (Habermas, p. 295) nommées « *instrumentales* » ou « *stratégiques* » selon que l'agent cherche ou non à susciter un effet chez la ou les personne(s) à laquelle (auxquelles) il s'adresse. Seule l'action stratégique désigne la recherche d'une telle influence. Le modèle téléologique d'action devient stratégique, « *lorsque l'acteur fait intervenir dans son calcul de conséquences l'attente de décision d'au moins un acteur supplémentaire qui agit en vue d'un objectif à atteindre* » (Habermas, 1987, p. 101). Pour Habermas (1987), l'agir téléologique présuppose l'existence d'un monde objectif, c'est-à-dire l'ensemble des états de choses qui existent ou se produisent pour que l'agent exprime ses opinions, ou agit comme il désire le faire. D'après lui, une partie des opinions de tout professionnel relève de l'agir téléologique. Aussi, en affirmant son point de vue, l'agent peut viser un certain succès égocentrique en exprimant sa perception du monde (cas d'une action instrumentale), de même qu'il peut chercher à imposer son avis ou à persuader son auditoire (agir stratégique).

L'agir normatif ou régulé par les normes concerne « *les membres d'un groupe social qui orientent leur action selon des valeurs communes* » (Habermas, 1987, p. 101) faisant l'objet d'un consensus ou d'un accord. De telles actions d'ordre moral ou juridique, supposent en supplément du monde objectif la référence à un monde social (propre à une société donnée). Il s'agit du respect ou de la conformité avec des conventions sociales adoptées.

L'agir dramaturgique désigne toutes les actions par lesquelles l'agent se met lui-même en scène ou donne à autrui un aperçu de sa subjectivité. Il s'agit d' « auto-présentations » ou de « présentations de soi expressives » (expression de sentiments, d'états psychiques, etc.) qui, pour être comprises dans leur singularité, supposent de différencier le monde subjectif exprimé des deux autres mondes précédemment cités.

L'agir communicationnel concerne toute interaction pleinement intersubjective, en reposant sur l'intercompréhension. Le langage, dans ce cas, n'est ni un moyen de persuasion pour imposer des idées (agir stratégique), ni un médium par lequel sont affirmées et renforcées des valeurs de manière automatique et sans réflexion (agir normatif), ni l'instrument d'une mise en scène de soi. L'agir communicationnel serait le seul à respecter et à révéler la dimension intersubjective du langage. Les locuteurs ne se conduisent plus de manière irréfléchie sans s'interroger sur la pertinence de leurs propos, mais jugent ensemble la manière avec laquelle l'énoncé formulé se rapporte au monde et les conditions de sa validité. Chacun d'entre eux est contraint de justifier ses assertions pour qu'elles soient acceptées par les autres. L'agir communicationnel inclut les trois prétentions à la validité que l'on retrouve séparées dans les autres concepts d'action : à savoir la « vérité propositionnelle » (examen de la vérité ou de la fausseté de la proposition ou opinion émise, l'action instrumentale étant aussi soumise au critère de l'efficacité pour ce qui est du succès ou de l'échec de l'action visée) ; la « justesse normative » (la conformité ou non des actions entreprises aux normes existantes ; cas de l'agir normatif) ; enfin la « véracité » ou « l'authenticité » (selon la sincérité de l'agent ; cas de l'agir dramaturgique).

L'agir communicationnel, tant qu'il est nécessairement orienté vers l'intercompréhension, construit une société idéale dans laquelle le conflit sous toutes ses formes a disparu, remplacé par l'action rationnelle des citoyens qui tendent délibérément vers le consensus. Cette tension vers le consensus nécessite l'existence d'habitus partagée qui conduisent les individus à agir dans le même sens, chacun avec ses outils propres (Habermas, 1987).

Cette analyse de l'agir communicationnel de Habermas (1987) débouche sur l'agir professionnel qui, au sens de Schön (1994), est défini comme un faire ordonné qui renvoie à un ensemble d'actions potentielles conduites à la fois en fonction des interventions ou des valeurs du praticien, des exigences de pratiques et des contraintes relevant du contexte. S'engager dans l'agir professionnel, c'est accepter de compter avec l'incertitude qui caractérise toute pratique professionnelle. Dans la mesure où le développement des compétences implique un mouvement de propulsion, l'agir professionnel est orienté vers l'efficacité et la reconnaissance de l'acte posé.

1.1.11. L'autorité cognitive chez la femme en situation de migration

Dans le cas spécifique de la femme migrante, l'autorité cognitive connote une forme d'habitus propre à la femme. La notion d'habitus découle du terme grec *hexis* employé par Aristote (430) pour désigner une disposition corporelle qui peut avoir pour origine soit la nature, soit la coutume. Dans son sens, *l'hexis* traduit une conduite rationnelle orientée vers l'action, un état habituel qui constitue à la fois une disposition acquise et une inclination considérée comme un effet d'une habitude résultant de la répétition d'actes semblables. Ainsi, *l'hexis* peut être considérée comme une disposition ou une aptitude.

Son utilisation contemporaine découle des travaux de Thomas d'Aquin, de Mauss et de Bourdieu (1980) dans sa théorie de la pratique. Thomas d'Aquin développe la notion d'habitus et la définit en termes de qualités ; pour lui, l'habitus est un arrangement suivant lequel un être est bien ou mal disposé, par rapport à soi ou à l'égard d'autres choses. En son sens, la santé constitue un habitus. C'est une manière d'être, un état de dispositions qui déterminent les réactions des individus. L'habitus selon lui ne détermine pas passivement l'individu, mais sa tendance à l'action. C'est par l'habitus que les êtres s'adaptent à leurs milieux.

Thomas d'Aquin situe l'habitus principalement dans l'âme et secondairement dans le corps, puisque selon lui, ils sont liés à des actes volontaires qui impliquent une réalisation corporelle. Plus précisément, ils sont dans les puissances de l'âme, par lesquelles elles agissent. Ils sont dans les puissances sensibles, lorsque celles-ci sont intentionnelles, mais surtout dans l'intelligence et la volonté, puisqu'elles agissent ultérieurement.

Selon Thomas d'Aquin, les habitus sont générés de plusieurs manières : certains sont naturels à l'espèce ou à l'individu, au moins à l'état d'ébauche. C'est le cas de la connaissance. Il indique que l'habitus, parce qu'il n'est pas une qualité intrinsèque, n'est pensable sur le mode de l'avoir que comme une manière d'être en possession de soi-même. L'habitus selon lui est un

principe générateur et organisateur des pratiques et des représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. Ils sont surtout causés par les actes. Au sens de Mauss, l'habitus est un principe important de la vision de « *l'homme total* » qui se rapproche du fait social total. Il perçoit dans l'habitus un lien englobant des dimensions d'ordre physique, psychique, sociale et culturelle. Élias (1936) reprend la notion d'habitus pour évoquer une « empreinte » de type sociale laissée par la personnalité de l'individu par les diverses configurations au sein desquelles celui-ci agit.

Dans sa théorie de la pratique, Bourdieu (1980) désigne par habitus un patrimoine cohérent de dispositions transférables, produit par la socialisation qui est un principe de l'action d'un agent social. Il assure ainsi l'ajustement entre l'agent, son action et son milieu tant qu'il est le produit de l'incorporation d'un *nomos*, du principe de vision et de division constitutif d'un ordre social ou d'un champ. L'habitus engendre des pratiques immédiatement ajustées à cet ordre social, il est donc perçu et apprécié par celui qui les accomplit, et aussi par les autres, comme justes, droites, adroites, adéquates, sans être aucunement le produit de l'obéissance à un ordre de sens, d'impératifs, à une norme, ou aux règles de droits. De ce fait, l'habitus « *dépend des conditions sociales de sa formation et de son exercice et se trouve ainsi être une somatisation de structures objectives* » (Bourdieu, 1980, p. 93).

Selon Bourdieu (1980, p. 88), l'habitus est

Un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. Ces dispositions sont les manières de faire, de penser ou de sentir qui forme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions.

Ces dispositions sont acquises lors du processus de socialisation, et en particulier de la socialisation primaire, dans l'enfance, l'adolescence sous l'influence de la famille et de l'école.

L'habitus est alors un patrimoine de dispositions et génère des pratiques. Il est au principe de l'action. Il sert à décrire un ensemble de dispositions courantes dans un groupe social. Pour Bourdieu (1980) tout habitus est lié à un champ social qui désigne pour lui un système de relations qui circonscrit un domaine d'activité. Il repose sur un ensemble de ressources, qui constituent des « capitaux économiques, culturels, sociaux, et surtout symboliques », ce qui suppose une illusion de croyance en la pertinence du champ en tant que jeu et enjeu capable d'interpeller et d'impliquer ses membres. En concrétisant des apprentissages inconscients des schémas de perception et de pensée, il constitue en soi une forme de capital. De ce fait, l'habitus au sens de Bourdieu comporte une dimension culturelle dans la mesure où son acquisition se fait dans une diversité de communautés de pratiques (Wenger, 2009), qui sont elles aussi inévitablement liés à des milieux.

Dans cette approche, l'expérience passée constitue un capital accumulé imposant une certaine vision du monde ou alors une façon d'appréhender ce dernier en le faisant « *exister comme question pertinente par référence à une manière particulière d'interroger la réalité* » (p. 89). L'habitus permet d'envisager les publics en tant qu'ensembles partageant plus ou moins un certain nombre de références, de « dispositions » (p. 103) due à une histoire incorporée. Bourdieu différencie deux grandes catégories d'habitus : l'habitus individuel et l'habitus de groupe ou de classe. L'habitus individuel désigne selon Bourdieu, la matrice des comportements individuels, et permet de rompre avec la primauté du groupe.

Pour lui, l'habitus social est un système subjectif, mais non individuel de structures intériorisées, schémas communs de perception et d'action, qui constituent la condition de toute objectivation et de toute conception et fonder la concertation de pratiques et l'unicité de la vision du monde sur l'impersonnalité et la substituabilité parfaites des pratiques et des visions singulières. Elle traduit une relation d'homologie, c'est-à-dire de diversité dans l'homogénéité reflétant la diversité dans l'homogénéité caractéristique de leurs conditions sociales de production, qui unit les habitus singuliers des différents membres d'une même classe : chaque système de disposition étant une variante structurale des autres, où s'exprime la singularité de la position à l'intérieur de la classe et de la trajectoire. Le style « personnel », c'est-à-dire cette marque particulière que portent tous les produits d'un même habitus, pratiques ou œuvres, n'est jamais qu'un écart par rapport au style propre à une époque ou à une classe.

L'habitus se détermine en fonction d'un avenir probable qu'il devance et qu'il contribue à faire advenir parce qu'il le lit directement dans le présent du monde présumé, le seul qu'il ne puisse jamais connaître (Bourdieu, 1980). Aussi, l'habitus relève de l'identité du sujet. Lalande

(1997) le conçoit comme des phénomènes d'habitudes sociales qui peuvent se produire sans que ceux qui y participent en aient conscience : on en voit des exemples dans le langage et dans les mœurs. Pour Grawtitz (2009), elle désigne un ensemble de dispositions durables où sont intégrées les expériences passées. Il fonctionne comme une grille de perceptions, jugements, et actions capables d'inspirer des activités différentes, grâce à la possibilité offerte par le système de résoudre des problèmes variés, cependant analogues.

1.1.12. Femme peu ou pas du tout scolarisée

Les femmes peu ou pas du tout scolarisées désignent selon Raymond et Comeau (2006) des femmes éprouvant des difficultés à lire et à écrire. Cette condition nuit grandement à leur autonomie et à l'amélioration de leurs conditions de vie. Pour ces femmes, l'accès au marché du travail est une route semée d'embûches qui mène bien souvent à un cul-de-sac (Raymond et Comeau, 2006), la maîtrise du code écrit s'imposant comme une clé d'insertion sociale et professionnelle, politique, culturelle et économique. D'après Ross (1996), la difficulté à décoller et à comprendre la multitude d'informations qui tissent le quotidien se révèle la plupart du temps synonyme de pauvreté. Il s'agit donc des personnes sous-scolarisées.

La sous-scolarisation ici est associée au fait de ne pas avoir de premier diplôme d'études secondaires ou diplôme d'études professionnelles. Selon Lavoie et *al.* (2004) Le fait pour les femmes de ne pas posséder de première qualification scolaire a des conséquences directes sur l'intégration en emploi, la participation à la formation, le revenu et la maîtrise des compétences en lecture. Dans le cadre de cette thèse, les femmes peu ou pas du tout scolarisées désignent celles n'ayant pas achevée au moins un cycle de formation.

Pour le cas spécifique de l'Afrique de l'Ouest, Loua (2018) présente la situation éducative de la femme comme encore tributaire des décisions de l'homme. Selon elle, les femmes dans la socio-culture ouest-africaine demeure dans l'ombre de l'homme. Citant Tounkara (2015) dans ses travaux sur les femmes maliennes, il montre que les femmes maliennes, à l'instar des autres femmes de la sous-région ouest-africaine, se trouvent confrontées à la persistance du système patriarcal qui, en confiant l'exercice du pouvoir à l'homme les exclut de la prise de décision et les maintient dans leur rôle d'épouses. Alors qu'elles doivent être selon lui au cœur même des changements qui s'opèrent dans les structures sociales et familiales, ainsi que les processus de démocratisation économique et politique dont elles sont les premières à subir les conséquences.

Elle montre qu'au Mali comme en Afrique en générale, les hommes et les femmes sont caractérisées par des différences au niveau de la scolarisation, de la division du travail à la maison comme au service, de l'exercice du pouvoir coutumier et institutionnel, de la répartition des revenus, du pouvoir de décision et de l'accès aux ressources. Selon elle, les femmes font face à divers obstacles dans leur processus de socialisation qui entravent leur maintien dans le système scolaire. Selon elle, ces obstacles sont entre autres, les coûts financiers, les violences faites aux filles, les distances à parcourir, les facteurs pédagogiques etc.

1.1.12.1. Les coûts financiers

Loua (2018) fait le constat suivant lequel l'école n'est pas totalement gratuite, car les familles prennent en charge les frais d'inscription, de fournitures, de déplacements. Plus l'élève avance dans sa scolarité, plus ces frais augmentent et moins la fille a de chance de poursuivre ses études. Selon lui, les familles modestes préfèrent investir dans l'éducation du garçon, lequel est considéré de fait comme étant la relève du chef de famille. La dot, dont les montants diffèrent selon les familles, peut motiver les parents à « donner la fille en mariage » assez tôt. Selon l'Unicef (2001), *« quand la misère est grande, une fille jeune peut représenter une charge, et son mariage est une stratégie de survie familiale dans les sociétés traditionnelles d'Afrique subsaharienne »*.

1.1.12.2. Les violences faites aux filles

Loua (2018) relève que les violences ainsi que la peur de la violence dans et hors des écoles sont des entraves à la scolarisation et à l'achèvement du cursus pour les filles. D'après elle, ces violences sont le plus souvent exercées par des enseignants ou d'autres personnels. Entre autres, le harcèlement sexuel ou les discriminations de genre, ne sont pas rares. Lange (1998), parlant de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne, note que la violence verbale et souvent physique dont sont souvent victimes les filles scolarisées indique à quel point la scolarisation des filles peut paraître comme une agression auprès de certains groupes.

1.1.12.3. Les distances à parcourir

D'après Loua (2018), l'éloignement de l'école peut constituer une entrave à la scolarisation et au maintien de la fille à l'école dans le milieu rural. En effet, lorsque l'école est trop éloignée des enfants, les parents préfèrent déscolariser les filles, qui, en raison des tâches ménagères qu'elles ont à effectuer, ne peuvent pas supporter les distances quotidiennes à parcourir. L'alternative de la famille d'accueil dans le village où est située l'école est souvent envisagée, mais les difficultés rencontrées dans les familles d'accueil conduisent certaines filles à abandonner l'école.

1.1.12.4. Les facteurs pédagogiques

Loua (2018) présente les facteurs pédagogiques comme une entrave à l'éducation de la jeune fille. Selon elle, les enseignants peuvent avoir des préjugés sexistes, de manière consciente ou inconsciente. Dans les rapports élèves-enseignants, ils n'ont pas la même attitude vis-à-vis des garçons et des filles, ce qui peut décourager les filles ou limiter leurs performances (Loua, 2018). Certains manuels scolaires peuvent donner une image négative de la fille, en mettant en avant une supposée supériorité de l'homme. Elle présente aussi l'infrastructure un facteur pouvant entraver la scolarisation de la jeune fille. En effet, lorsque celle-ci n'est pas adaptée à la jeune fille, elle peut constituer un obstacle à son plein épanouissement. Selon l'Unicef (2013, cité par Loua, 2018), en 2012, seules 12 % des écoles disposaient de latrines adaptées aux filles.

1.1.12.5. Le mariage et les grossesses précoces

Selon Loua (2018), en Afrique, plus de 50 % de filles donnent naissance à leur premier enfant avant l'âge de 21 ans. Pour elle, la grossesse précoce entraîne souvent un mariage précoce, pour préserver l'honneur de la famille dans un milieu où la population reste profondément ancrée dans sa culture. Elle montre qu'au Mali, entre 2006 et 2011, 50,4 % des mariages concernaient les filles âgées de 15 à 19 ans et 20 % de ces filles vivent dans des familles polygames (Walker, 2013). A partir des données de l'enquête démographique et de santé au Mali (2012-2013), Loua montre qu'une femme sur cinq (20 %) était déjà en union avant d'atteindre l'âge de 15 ans. D'après les données cette enquête, la moitié des femmes (50 %) était déjà en union avant 18 ans. Cependant, l'âge moyen au moment du premier mariage est passé de 13-15 ans pour les filles à 25-26 ans, tandis que celui des jeunes garçons est passé de 20 ans à près de 35 ans. Les mêmes données indiquent que les femmes qui n'ont aucun niveau d'instruction ont, en moyenne, 2,5 enfants de plus que celles qui ont un niveau secondaire ou plus ; près de deux adolescentes sur cinq (39 %) ont déjà commencé leur vie reproductive et 33 % ont eu, au moins, un enfant. La jeune fille mariée connaît donc un décrochage scolaire plus précoce, avec le poids des activités familiales.

1.1.12.6. Le poids de la tradition et des activités familiales

Stern (2009) dans ses analyses montre qu'avant l'introduction de l'islam au VIII^e siècle et l'arrivée des Français au Mali autour des années 1820, tous les groupes sociaux disposaient d'un système éducatif qui permettait de donner à l'enfant une éducation et une formation afin de l'intégrer progressivement dans son milieu de vie. Dans l'éducation traditionnelle, les garçons et les filles ne subissent pas les mêmes influences et les rôles sont partagés : pendant

que le garçon suit son père dans des activités considérées comme étant masculines, la fille suit sa mère dans ses activités dites féminines (Loua, 2018).

Chacun des deux sexes participe au développement et à la cohésion de la société de différentes manières. L'homme étant d'emblée chef de famille, il est chargé de la recherche du gain quotidien, tandis que la femme est appelée à s'occuper des activités au sein de la famille relevant du ménage et de l'entretien des enfants (Loua, 2018). La reproduction sociale du rôle de future épouse de la fille commence à l'adolescence, bien qu'elle soit scolarisée. La fréquence des travaux domestiques a donc un impact sur le rendement scolaire des filles, ce qui se manifeste par de l'inattention en classe, de l'absentéisme, de la fatigue, des retards. Prenant appui sur le rapport de la conférence de Beijing (1995), Loua montre qu'en matière d'éducation les filles sont toujours confrontées à la discrimination dans bien des régions du monde, du fait des traditions, des mariages et grossesses précoces, de la pénurie d'établissements scolaires convenablement équipés et d'accès facile. On attend des jeunes filles qu'elles s'acquittent de leurs obligations scolaires sans négliger leurs tâches domestiques, ce qui se traduit par des résultats scolaires médiocres et des abandons précoces.

1.1.12.7. Les considérations religieuses

D'après Loua (2018), avec l'avènement de l'islam, les pratiques coutumières se sont légitimées à travers les interprétations parfois fallacieuses des préceptes islamiques. Traditionnellement et dans une certaine conception de l'islam, qui est la principale religion au Mali, la femme doit se marier tôt, procréer de nombreuses fois, évoluer dans la sphère privée (Loua, 2018). Selon elle, dans ces conditions, envoyer une fille à l'école n'a que peu de sens pour les familles, puisque ce qu'elle y apprendra ne lui servira pas pour son rôle d'épouse. Les écoles coraniques et les médersas sont privilégiées pour les filles par certaines familles, au nom de l'islam (Loua, 2018).

La femme, dans les sociétés arabes avant l'arrivée de l'islam, appartenait à son mari et n'avait pas droit à l'héritage, comme c'est le cas dans la société traditionnelle malienne (Loua, 2018). Comme dans de nombreuses sociétés traditionnelles, le statut de la femme est inférieur à celui de l'homme. Il est évident d'après Loua, que de telles pratiques coutumières légitimées au nom de la religion musulmane émanent de la volonté des hommes d'imposer des traitements arbitraires et des classifications sans fondement juridique, qui ne répondent en réalité qu'à la satisfaction du sexe masculin, lequel cherche à tout prix à pérenniser sa mainmise sur la femme.

1.1.12.8.L'insécurité

Dans ses analyses, Loua (2018) montre que dans certaines régions du nord et quelques zones du centre du pays, l'insécurité, liée au terrorisme que le Mali connaît depuis 2012, constitue aussi un obstacle à la scolarisation. Le fait que ceux qui se nomment djihadistes ou islamistes, comme le Front de libération du Macina, s'insurgent contre l'école occidentale, entrave la scolarisation des filles (Loua, 2018). Cette situation entraîne la fermeture des écoles et le bouleversement de l'éducation dans les régions concernées. D'après Loua, les filles sont particulièrement touchées par ces formes de terrorisme, car elles sont victimes d'enlèvements et de viols. S'appuyant sur le rapport d'enquête de la Coordination nationale de lutte contre la prolifération des armes légères, Loua affirme qu'en 2013, 436 écoles ont été fermées à Mopti, avec environ 18 000 enfants privés d'école.

Pour faire face à ces obstacles, Loua 2018 préconise la mise sur pied des programmes d'alphabétisation visant à sensibiliser les populations rurales sur l'importance de l'éducation de la jeune fille. Elle préconise également la mise sur pied de programmes d'éducation pour tous. Pour Mgbwa (2017), ces femmes s'inscrivent dans des parcours qui leur permettent de se démarquer de la domination du masculin et d'opposer une nouvelle vision de l'ordre public. Se faisant, elles transcendent le *malêtre* dans lequel elles se trouvent pour s'approprier les capacités d'exister. Parmi les constituants de ces capacités, il cite « *la reconnaissance par un autre et par plus d'un autre de ce que je suis, de ce qu'est l'autre et de ce que nous sommes* » (Mgbwa, 2017, p. 13).

Selon Mgbwa (2017), réduire la femme au sexe reviendrait l'assimiler ainsi que la catégorie femme aux aspects apparemment sexualisés du corps et par voie de conséquence, le refus à la femme de la liberté et de l'autonomie. Ce qui traduit selon lui un fourvoisement phylogénétique et innéiste. Les acquis culturels ne se transmettent pas par les gènes, mais par l'intermédiaire de la culture. En effet, les filles tout comme les garçons ont tout à gagner d'un enseignement non discriminatoire qui, en fin de compte, contribue à instaurer des relations plus égalitaires entre les femmes et les hommes. Les femmes ne pourront prendre une part plus active au changement que si l'égalité d'accès à l'éducation et l'obtention de qualifications dans ce domaine leur sont assurées. L'alphabétisation des femmes étant un important moyen d'améliorer la santé, la nutrition et l'éducation de la famille (Loua, 2018).

1.1.13. La femme migrante : une adulte apprenante

D'après Labelle (1996), tout apprentissage se situe dans un contexte qui déborde largement le cadre étroit de l'activité cognitive. Pour comprendre ce qui se joue dans la situation d'apprentissage, Labelle pense qu'il est indispensable de la placer dans le continuum réellement vécu par l'apprenant. Selon elle, les adultes cherchent à comprendre et à résoudre leurs problèmes dans leur situation. La réponse à ces problèmes ne saurait se trouver dans des contenus préfabriqués (Labelle, 1996). Pour elle, la formation de l'adulte a pour objet de lui permettre de mieux définir ses problèmes, de mieux les situer. En tant qu'acteur de sa formation, c'est à l'adulte que revient le travail de discernement des rapports entre ses propres besoins et les apprentissages du moment.

D'après Labelle, le passé de l'adulte prédispose son rapport au savoir à partir de deux sources d'influence principales : les facteurs liés à sa scolarisation première et ceux qui mettent en jeu son expérience socioprofessionnelle. En effet, quelle qu'en soit la provenance, l'adulte a un passé lourd de savoir et de compétence. L'une des tâches consiste pour lui à identifier ce savoir vécu, depuis ce qu'il avait acquis et qu'il sait toujours, jusqu'à ce qu'il ignore totalement, en passant par ce qu'il avait appris et qu'il a oublié (Labelle, 1996). À cette identité héritée de son propre devenir, s'ajoute pour l'adulte son identité projetée. Pour Labelle, il se voit et se veut différent à l'avenir de ce qu'il est maintenant. Sans être capable de décrypter parfaitement la trame de son désir, l'adulte peut du moins faire des légitimement des projets, soit de promotion promotionnelle, soit de développement de ses relations sociales, soit d'acquisition de connaissances au sens strict (Labelle, 1996).

Selon Labelle (1996), l'acte d'apprentissage de l'adulte apparaît comme le point de concentration d'une histoire personnelle et d'un désir dont les genèses se confondraient pour le transformer en promesse. Dans cette focalisation, le savoir oscillerait comme une pendule, rythmé par la pesanteur des jeux personnels, au-dessus de l'incertitude des aptitudes à développer et des compétences à acquérir (Labelle, 1996). Pour Labelle, la question de l'apprentissage de l'adulte pose la question de l'articulation des savoirs et des capacités telles qu'il est appelé à les vivre.

Ce qui implique selon Labelle un certain type de stratégies. il ne s'agit pas pour lui ici d'un bachotage de notions dont les pans peuvent s'écrouler au premier coup de butoir des responsabilités professionnelles, mais d'une intégration réciproque de ce qui est vécu et des significations qui donnent sens à l'expérience (Labelle, 1996). Cette manière d'apprendre

marque les apprentissages diversifiés de l'adulte dans sa vie quotidienne. Ainsi, marqué par le développement interne de ses facultés, l'adulte au fil des ans apprend à apprendre autrement.

Un meilleur apprentissage chez l'adulte nécessite l'élaboration d'une interface d'apprentissage (Brun-Picard, 2017). Les adultes apprenants sont le point de focalisation de cette interface d'enseignement induite par l'andragogue. D'après Brun-Picard, les adultes, au même titre que toute personne arrivant dans un lieu d'enseignement, d'éducation, de formation, d'instruction ou d'apprentissage, ne sont pas des individus lisses. Ils sont beaucoup moins malléables que les jeunes enfants ou que des adolescents. Ils viennent pour enrichir leur capital de connaissances. L'interface d'enseignement élaborée par l'andragogue doit prendre en considération que ce sont les adultes apprenants avec leurs acquis, leurs attentes, les étapes de progression et le fait qu'ils sont des actants conscients de leur situation de constructeur de leur propre formation. Les adultes apprenants tiennent de ce fait d'après Brun-Picard (2017), une place et une fonction de destinataires dans le façonnage de l'interface d'enseignement induite par l'andragogue et ses interlocuteurs.

Pour Brun-Picard (2017), ce qu'ils sont dans toutes leurs diversités, ce qu'ils expriment, ce qu'ils viennent chercher et ce qu'ils entreprennent en situation d'enseignement constitue un élément indissociable des interventions auxquelles ils participent. Leurs acquis dans le domaine de la formation peuvent être largement supérieurs à ceux de l'andragogue, présent pour donner des supports référentiels pouvant être légitimés et validés à l'issue de la formation. Les acquis que sont les expériences, les pratiques, les niveaux, les spécificités, font partie intégrante des leviers avec lesquels l'enseignant progresse dans la formation pour que ceux qui ont des connaissances approfondies soient mis à la disposition de ceux en demande de diversité et de nouveauté afin d'acquérir une plus grande maîtrise de leur domaine professionnel.

Lorsque les apprenants appartiennent à la même structure professionnelle, il n'existe pas de points de tension entre eux. Les attentes personnelles s'affirment par l'intermédiaire des acquis. L'andragogue est à même de déterminer, retenir, intégrer et partager les attentes pertinentes à la formation pour en faire des outils de progression tout en servant chaque participant. Toutefois, toutes les attentes professionnelles ne peuvent être satisfaites dans le cadre d'une formation. Cependant, en faisant en sorte de prendre en compte des objectifs de progression, l'andragogue démontre aux apprenants que leurs aspirations font partie intégrante de la formation et participent ainsi à une meilleure collaboration avec leurs besoins. Ces phases se réalisent par étapes synchroniques, d'intensité et de densité variable afin de suivre et de précéder les progressions de chacun. Les étapes planifiées laissent une large part aux étapes

personnelles. Les adultes apprenants deviennent alors des actants. Ils prennent des informations dans leurs acquis. Ils mettent en commun leurs pratiques. Ils assimilent de nouveaux savoirs. Ils contribuent aux évaluations des données exposées. Ils sont les acteurs volontaires et obligés des validations en cours d'action. Ils sont leurs propres acteurs dans la construction de leurs nouvelles connaissances. D'après Brun-Picard (2017, p 47), « *nous sommes dans l'expression la plus entière de la praxéologie adaptée à l'andragogie* ».

1.2. CADRES THÉORIQUES DE REFERENCE

Les notions ci-haut présentées s'inscrivent dans le champ de l'éducation des adultes et sont analysées à partir de trois cadres théoriques : l'apprentissage expérientiel développé par Kolb (2013), l'apprentissage adulte et l'autodidaxie de Knowles (2014) et la communauté de pratique de Wenger (2009).

1.2.1. Apprentissage expérientiel

Outre l'expérience de l'école ou de la formation, d'autres formes de vécu, comme celles du quotidien, ne sont pas toujours associées à l'apprentissage. Situé au niveau cognitif, psychologique, social ou culturel, l'apprentissage a longtemps été abordé soit en tant que phénomène, soit en tant que processus, mais ses rapports à l'expérience varient selon des circonstances historiques, économiques et politiques. Traditionnellement, les théories psychologiques de l'apprentissage le définissent comme une transformation de la performance, suite à l'expérience et à la pratique (Barbier, 2009). Toutefois, la tendance actuelle au cœur des théories de l'apprentissage et notamment en science de l'éducation est d'étudier les modes d'apprentissages et d'acquisition des connaissances et de compétences à tous les âges de la vie. En ce sens, l'expérience selon les auteurs tels que (Dewey, 1889, Lindemann, 1928 & Kolb, 2013) constituent un mode privilégié d'apprentissage chez l'adulte. L'apprentissage expérientiel constitue une théorie qui mérite d'être mise en exergue dans cette thèse pour mieux expliciter la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest ainsi que leur mode d'insertion socioprofessionnelle dans le marché de l'emploi au Cameroun à la lumière de travaux de Dewey (1889), Lindemann (1928) et Kolb (2013).

S'inspirant des travaux de Dewey (1889) et Lindemann (1928), Kolb fait l'hypothèse que, l'apprentissage est une activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie et qui est profondément ancrée dans son expérience. Dewey (1889), part de l'idée de l'existence d'une relation profonde et nécessaire entre expérience et éducation. Il conteste les approches traditionnelles de l'éducation axées sur la transmission abstraite de

programmes préétablis, et propose le vécu actuel et le sens qu'il prend pour l'individu comme moyens d'éduquer.

Entre autres, Dewey (1889) critique le développement des capacités des enfants à faire face au changement, en ce sens que, ce qui est enseigné est systématiquement basé sur ce qui est advenu par le passé, les programmes sont adaptés au passé et non pas à un avenir où le changement peut survenir. Pour y créer des moyens d'adaptation, il faut se recentrer sur l'expérience actuelle, présente, et employer des méthodes éducatives susceptibles de la transformer en potentiel d'expérience future (Dewey, 1889). L'expérience éducative est donc toujours à situer dans un continuum temporel, entre le passé, le présent et l'avenir. Dewey (1889) rappelle alors que l'expérience « *commune* » en tant que source d'éducation, reconstruite, reconfigurée par l'individu, engendre un processus éducatif, orienté vers l'avenir. Toutefois, toute expérience n'est pas éducative et ne peut rentrer dans cette dynamique. Car il ne suffit pas de faire une expérience pour qu'elle soit éducative. Il ne suffit pas de vivre quelque chose pour en retirer un apprentissage.

Il préconise deux critères de sélection des expériences susceptibles d'être formatives : « *un aspect immédiat d'agréable ou de désagréable et un aspect ultérieur relatif à son influence sur l'expérience à venir* » (Dewey, 1968). Lindemann (1928), s'inscrivant dans le prolongement de Dewey (1968), décrit l'apprentissage adulte comme une aventure coopérative d'apprentissage informel non autoritaire dont le principal but est de découvrir la signification de l'expérience ; une quête de l'esprit selon lui, qui creuse jusqu'aux racines des idées préconçues qui forment la conduite de l'adulte ; une technique d'apprentissage pour l'adulte qui rend l'éducation compatible avec la vie et élève ainsi la vie elle-même au niveau de d'une expérience aventureuse (Lindemann, 1928). Il montre l'importance de l'expérience dans la construction de l'identité de l'adulte. Pour lui, l'expérience découle de toute les qui accompagnent l'élargissement de la pensée (Lindemann, 1928).

L'autorité de l'enseignant, les examens et la rigidité des pratiques pédagogiques n'ont pas de place dans l'éducation des adultes au sens de Lindemann (1928). Ainsi, selon lui, l'expérience constitue le socle à partir duquel l'adulte apprend. L'adulte passe le clair de son temps à vivre des expériences et se faisant, se forme. La formation est donc intégrée à la texture même de la vie. Aussi, chaque expérience s'articule avec l'ensemble des expériences. La source la plus précieuse dans l'éducation des adultes est l'expérience de l'apprenant. Car si l'éducation est la vie, alors, la vie est aussi l'éducation (Lindemann, 1928). L'expérience de la vie est formatrice elle-même, et cette valeur formatrice de l'expérience a des effets déformatifs des

apprentissages produits dans les institutions ayant vocation à faire apprendre. Il fait ainsi de l'expérience le manuel vivant de l'apprenant adulte.

De ce fait, les apprentissages informels peuvent s'acquérir grâce à un grand nombre d'expériences différentes comprenant, entre autres les situations de travail, les engagements civiques ou les activités familiales, les activités telles que la lecture, le volontariat, s'adonner à ses loisirs, participer à des activités religieuses, adhérer à des groupes d'étude. Il procède à une différenciation entre l'éducation des adultes et l'éducation "conventionnelle" ou des enfants qui obéit à un certain nombre de règles préétablis et pose que, les jeunes peuvent mieux apprendre si l'on tient compte de leurs besoins et de leurs intérêts dans les situations de vie comme tel est le cas dans le cadre de l'apprentissage adulte, leurs expériences, de leurs conceptions de soi et de leurs différences individuelles. Pour Lindemann, l'une des principales distinctions entre l'éducation conventionnelle et l'éducation des adultes se trouve dans le processus d'apprentissage lui-même. Lindemann remet ainsi en question les concepts statiques de l'intelligence, les limites standardisées de l'éducation conventionnelle et les théories qui restreignent les facilités éducatives à une classe intellectuelle. Il conçoit donc l'éducation des adultes en termes de nouvelles techniques d'apprentissage, une technique aussi essentielle pour le diplômé de l'université que pour le travailleur manuel non lettré.

Reprenant à son compte les analyses de Dewey (1889) et Lindemann (1928), Kolb (2013, p 34) fait l'hypothèse que, « *l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée par la transformation de l'expérience* ». En son sens, l'apprentissage est une activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain tout au long de sa vie et qui est profondément ancrée dans son expérience. Pour lui, c'est la vie elle-même qui est éducatrice et l'expérience la source première de tout processus d'apprentissage.

Sept piliers fondent la théorie de l'apprentissage adulte chez Kolb (2013). Le premier est que l'apprentissage se définit en tant que processus et non pas en termes de résultats à obtenir. Durant ce processus l'expérience intervient de manière systématique pour influencer sur les conceptualisations faites à partir de situations concrètes. Le deuxième fait état de l'enracinement de l'apprentissage dans l'expérience concrète vers laquelle l'individu se tourne toujours pour vérifier tout concept abstrait. La dynamique d'apprentissage se présente sous la forme d'une herméneutique, un aller-retour permanent entre l'abstrait et le concret, entre le vécu et ce qui en dérive. En dernière analyse, ce qui résulte de cet apprentissage au sens de Kolb (2013) est un processus holistique d'adaptation de l'individu au monde, où tout l'être est convié ; l'apprentissage est alors « (...) *le processus majeur de l'adaptation humaine* ». Ce qui

sous-entend sa dimension sociale et culturelle ainsi que non formelle, hors des dispositifs d'éducation ou de formation.

Kolb (2013) place ainsi directement l'apprenant dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser son apprentissage. Ces apprenants sont pleinement impliqués dans leur processus d'apprentissage et se sentent responsables de leurs actions (Kolb, 2013). Il pose que, l'apprentissage par expérience survient quand les changements dans les jugements, sentiments, connaissances ou habitudes atteignent une personne à travers les événements de la vie. L'apprentissage expérientiel est donc un type d'apprentissage qui prend en compte l'initiative et l'engagement personnel de l'apprenant, ensuite, c'est un type d'apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant : il est évalué par l'apprenant lui-même qui est le seul à savoir s'il rencontre sa demande ; enfin, c'est un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience tout entière (Kolb, 2013).

Selon lui, dans l'apprentissage expérientiel, l'accent est mis sur l'expérience sensorielle directe et l'action en contexte comme source principale d'apprentissage, en minimisant souvent le rôle de la réflexion, de l'analyse et des connaissances académiques (Kolb, 2013). Les stages pratiques, les travaux de terrains, les travaux en alternance, les exercices, les jeux de rôles et autres travaux de groupes constituent des programmes et moments privilégiés d'apprentissage expérientielle (Kolb, 2013). Cet apprentissage s'applique à toutes les situations de la vie. C'est un processus d'apprentissage holistique qui aide à surmonter les difficultés d'apprentissage par l'expérience. Ce processus s'inscrit dans une relation mimétique qu'il définit comme ce par quoi le sujet construit à travers son expérience un monde de sensations et de signification. Tout processus d'apprentissage commence et se termine dans le flux continu de l'expérience. En somme, l'expérience est tout ce qu'il y a. La théorie de l'apprentissage expérientiel poursuit un cadre permettant d'examiner et de renforcer les liens essentiels entre l'éducation, le travail et le développement personnel.

Pour Kolb (2013), Kolb l'apprentissage implique des négociations permanentes entre l'individu et son environnement et rattache cela aux deux significations du mot expérience. Kolb (2013) insiste sur la connaissance et son caractère de processus transformatif qui se forme et se transforme systématiquement et qui ne peut de ce fait être simplement transmise ou acquise. Ce qui conduit à la transformation de l'expérience conçue à la fois comme contenu et comme processus. L'apprentissage expérientiel décrit un système de compétences qui permet de décrire les exigences du travail et les objectifs éducatifs correspondants, et souligne les liens

essentiels qui peuvent être établis entre la salle de classe et le "monde réel" grâce à des méthodes d'apprentissage expérientiel. Elle présente le lieu de travail comme un environnement d'apprentissage qui peut améliorer et compléter l'éducation formelle et qui peut favoriser le développement personnel grâce à des possibilités de travail et d'évolution de carrière intéressantes (Kolb, 2013).

Les apprentissages de l'adulte sont donc axés sur l'action. Avec la maturité, son point de vue sur le temps fait qu'il vise une utilisation immédiate de la connaissance. L'apprentissage se présente pour lui comme un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience (Kolb, 2013). De plus, l'apprentissage est un processus par lequel les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par elle ; l'apprentissage est le processus majeur de l'adaptation humaine. Il dépasse largement l'association commune que l'on fait avec les salles de classe ; cela se produit dans toutes les étapes de la vie humaine, à l'école, au marché, au travail (Kolb, 2013). Apprendre par expérience se présente alors comme qui survient en dehors des salles de classe. L'apprentissage est conçu dans son sens comme un processus de transformation de l'ici et maintenant de l'expérience aboutissant à la création des savoirs. Ce processus se présente sous la forme d'une boucle rétroactive qui va de l'expérience brute à la réflexion sur cette expérience, source elle-même d'une expérimentation, suivie d'une réflexion, d'une nouvelle expérience (Kolb, 2013).

Kolb (2013) procède dans son analyse à une comparaison entre le modèle pédagogique et le modèle andragogique. De ces analyses, il ressort que, dans le modèle pédagogique, appliqué dans les systèmes scolaires et dans l'enseignement supérieur, les caractéristiques suivantes sont observées :

- les apprenants sont dépendants et ont seulement besoin de savoir qu'ils doivent apprendre, et non pourquoi ils doivent apprendre ;
- l'expérience de l'apprenant est peu utile à l'apprentissage, seule compte celle de l'enseignant ;
- les méthodes pédagogiques d'enseignement classiques de type conférences ou cours magistraux sont centrales ;
- la formation est un moyen d'acquérir des connaissances sur un thème donné, l'apprentissage est donc fondé sur une logique de contenu ;

- la motivation des apprenants est stimulée par des signes extérieurs comme des notes ou des approbations ;
- l'enseignant décide seul de ce qui sera appris, quand et comment. C'est sur lui que repose toute l'architecture du modèle pédagogique.

Contrairement aux enfants, chaque personne adulte se retrouve dans des situations spécifiques en ce qui concerne son travail, ses loisirs, sa vie de famille, sa vie communautaire. Situations nécessitant des ajustements. L'éducation des adultes commence à ce stade (Kolb, 2013). L'enseignant ici est un facilitateur, un étai, un accompagnateur qui aide l'adulte à atteindre ses objectifs. Les textes et les enseignants (facilitateurs) jouent un rôle nouveau et secondaire dans la formation des adultes ; ils peuvent céder le pas à l'importance des apprenants. Le modèle andragogique se fonde sur les caractéristiques individuelles des apprenants (Knowles, 2014 ; Lindemann, 1926).

Le mode d'apprentissage de l'adulte est donc singulier (individualisation), très différencié d'une personne à une autre (différenciation) avant d'être cognitif (relevant de la connaissance) le mode d'apprentissage de l'adulte est avant tout conatif (relevant de l'expérience) (Kolb, 2013) ; plus le niveau culturel de l'apprenant est faible, plus ses appuis sont d'ordre conatif (Kolb, 2013).

L'apprentissage adulte repose sur les principes suivants selon Kolb (2013) :

- les adultes sont autonomes et autodidactes. Ils ont besoin d'être libres de décider. Les formateurs (facilitateurs) doivent faire participer activement les participants adultes au processus d'apprentissage et leur servir d'animateurs ;
- les adultes ont accumulé des expériences de vie et des connaissances notamment par leurs activités professionnelles, leurs responsabilités familiales ou l'éducation reçue antérieurement. Ils doivent pouvoir apprendre tout en restant en contact avec cet ensemble d'expériences et de connaissances. Pour les aider à le faire, les formateurs doivent tirer profit des expériences et connaissances des participants qui sont pertinentes au sujet traité. Ils doivent faire un lien entre la théorie et les concepts et les participants et reconnaître la valeur de l'expérience dans l'apprentissage ;
- les adultes ont un comportement orienté vers un but. Lorsqu'ils s'engagent dans une formation, ils savent habituellement quel objectif ils veulent atteindre. Par conséquent, ils apprécient les programmes d'enseignement qui sont organisés et qui se composent d'éléments clairement définis. Les adultes régulent leurs apprentissages vers l'atteinte

d'un but. C'est ce dernier qui définit l'intensité avec laquelle il est au plan de la métacognition, de la motivation et de la conduite active dans ses processus d'apprentissage. Les formateurs doivent montrer aux participants comment la classe les aidera à atteindre leurs buts ;

- les adultes s'intéressent à la question de la pertinence. Ils doivent avoir une raison d'apprendre quelque chose. L'apprentissage doit être lié à leur travail ou à d'autres responsabilités qui ont une valeur pour eux. Par conséquent, les formateurs doivent définir des objectifs pour les apprenants adultes avant que la formation ne débute. Cela signifie également que la théorie et les concepts étudiés doivent être liés à un contexte familier aux participants ;
- les adultes sont pratiques. Ils mettront l'accent sur les aspects d'une leçon qui leur seront le plus utiles dans leur travail, dans leur carrière professionnelle. Ils peuvent ne pas s'intéresser aux connaissances pour ce qu'elles sont. Les formateurs doivent expliquer clairement aux participants comment la leçon leur sera utile dans leur propre travail ou leur carrière professionnelle.

Comme pour tous les apprenants, les adultes ont donc besoin d'être respectés (Kolb, 2013). Les formateurs/facilitateurs doivent reconnaître la valeur des expériences que les participants adultes apportent à la classe. Ces adultes doivent être traités comme des égaux et ils doivent pouvoir émettre librement leurs opinions devant la classe. Kolb (2013), reprenant Knowles pose en effet que,

- les adultes apprennent mieux lorsque la formation correspond à ce qu'ils veulent. La formation est participative. L'apprentissage repose sur des expériences vécues. La formation s'accompagne de réflexion. Elle s'appuie sur les réactions des apprenants. Elle repose aussi formation repose sur le respect du participant ;
- l'adulte demande des prises de responsabilité et veut agir en personne dans son processus. Il est autodirecteur de ces apprentissages. Une forme nouvelle d'accompagnement de l'acquisition des connaissances est alors mise en valeur. À l'opposé de la passivité de la « forme scolaire » la formation est émancipatrice de l'individu ;
- les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation, donc le premier devoir du formateur est d'aider

l'apprenant à prendre conscience de son « besoin d'apprendre » et de lui expliquer que la formation vise à améliorer son efficacité et sa qualité de vie ;

- Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur propre vie, donc il se développe en eux le profond besoin d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer et ils n'admettent pas les situations où les autres leur imposent leur volonté ;
- Les adultes arrivent dans une formation avec à la fois plus d'expérience que les jeunes parce qu'ils ont vécu plus longtemps et des expériences d'un autre type, qui constituent en quelque sorte leur identité, donc il faut tenir compte des différences individuelles qui sont plus grandes que dans un groupe de jeunes et mettre l'accent sur des stratégies personnalisées et expérientielles et utiliser les adultes eux-mêmes comme ressource ;
- Les adultes sont prêts à apprendre si ces connaissances et ces compétences leur permettent de mieux affronter des situations réelles, donc il faut associer la formation aux étapes de développement de l'adulte ;
- Les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie, ou d'une tâche ou d'un problème et ils assimilent d'autant mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes que celles-ci sont présentes dans le contexte de leur mise en application dans des situations réelles ;
- Les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (promotions, etc...) mais ce sont leurs pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation à l'apprentissage.

Ce faisant, Kolb (2013) développe un modèle d'apprentissage composé de quatre phases qui s'inscrivent dans la suite des hypothèses de Knowles. Il décrit ces phases comme un tête-à-tête entre réflexion et expérimentation. Ces quatre phases forment deux axes sur lesquels repose le cycle d'apprentissage de l'adulte : l'expérimentation concrète (*Concret Experience*), l'observation réfléchie (*Reflective Observation*), la conceptualisation (*Abstract Conceptualization*) et l'émission d'hypothèses (*Active Experimentation*). Chacune de ces phases correspond à une manière distincte d'utiliser son expérience. Kolb (1984) considère qu'un apprentissage est complet seulement lorsque ces quatre phases sont vécues. Toutefois, il est possible d'entrer dans le cycle à n'importe quel stade et de le suivre dans sa séquence logique. Le schéma suivant illustre le modèle d'apprentissage de Kolb. Dans ce modèle, Kolb

(2013) met l'accent sur l'ici et maintenant de l'expérience concrète pour valider et éprouver les concepts abstraits.

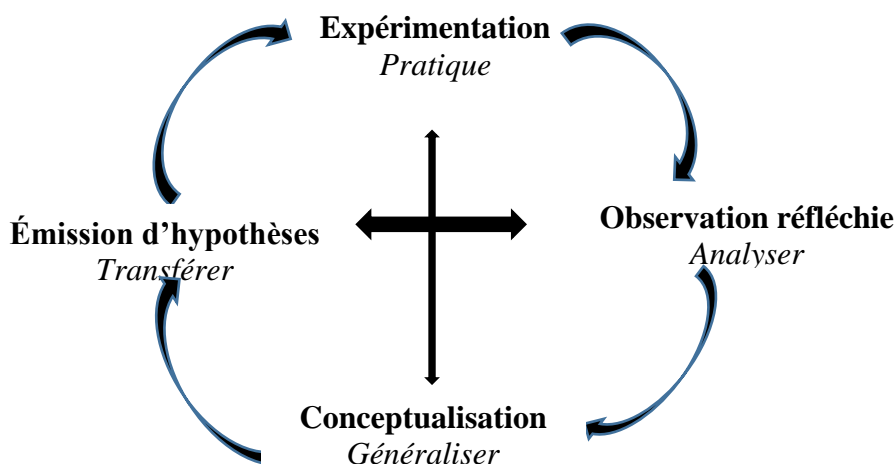


Schéma 1 : Kolb (2013) Cycle d'apprentissage

L'expérience concrète (Concret Experience) représente dans ce schéma le moment où l'apprenant effectue une tâche, vit une expérience. Celle-ci se doit d'être le plus près possible de la réalité vécue dans le monde du travail. Lors de cette expérience, l'apprenant doit utiliser les connaissances qu'il possède, son savoir-faire et son savoir-vivre pour vivre l'expérience qui lui est proposée. Cette phase ne nécessite pas une forte implication du facilitateur. L'objectif ici est de laisser l'apprenant vivre l'expérience. En effet, bien que l'autre soit présent dans l'environnement de l'apprenant, celui-ci se trouve tout de même seul à affronter son expérience, il est donc obligé de faire le travail par lui-même. Cependant, dans les situations où l'apprenant court un risque majeur, le facilitateur reste disponible afin d'apporter son aide à l'apprenant.

L'observation réfléchie (Reflective Observation) : ici, le facilitateur amène l'apprenant à réfléchir sur l'expérience qu'il a vécue. À prendre du recul et rapporter comment il a vécu l'expérience : attitude, aptitude. Le facilitateur peut guider l'apprenant ou lui proposer des outils pour l'aider dans sa démarche. C'est aussi le moment où l'apprenant analyse son expérience ; dans cette phase, le facilitateur prend du recul et partage son retour d'expérience.

La conceptualisation abstraite (Abstract Conceptualization) permet à l'apprenant de construire des concepts généraux, issus de l'expérience vécue précédemment, ceux-ci devraient s'appliquer à des situations différentes. Ce moment correspond à un moment de décontextualisation et est propice à une présentation classique. Ici, le facilitateur amène l'apprenant ou les apprenants à prendre conscience des connaissances ou des savoir-faire à développer.

Ces quatre processus d'apprentissage se décomposent en deux dimensions : la préhension et la transformation. La dimension préhension représente la façon dont l'expérience est captée par l'apprenant et la dimension transformation consiste en la manière utilisée par l'apprenant pour transformer ce qu'il a capté lors de l'expérience concrète en connaissance. Le cycle d'apprentissage est une démarche consciente impliquant une réorganisation, voire un changement des idées, à la lumière des nouvelles prises de conscience. Celles-ci se manifestant sous forme de changement significatif pour l'apprenant au niveau de ses habiletés, de ses valeurs, de ses attitudes et éventuellement au niveau de l'image de soi.

La dimension préhension, qui touche les étapes de l'expérimentation et de la conceptualisation du cycle de l'apprentissage expérientiel, se divise en deux modes : la perception et la compréhension. La préhension par perception réfère au côté réaliste de l'expérience : un objet que l'apprenant peut voir, un son qui peut être entendu. La préhension par compréhension fait référence aux sentiments, au ressenti de l'apprenant.

La dimension transformation est étroitement associée aux étapes de l'observation réfléchie et de l'émission d'hypothèses du modèle de l'apprentissage expérientiel. Elle comprend aussi deux modes : l'intention et l'extension. La transformation par intention est associée aux réflexions intérieures de l'apprenant à propos de son expérience. La transformation par extension reflète plutôt la relation que l'apprenant a avec le monde extérieur. Toujours selon Kolb (2013), tout au long de son apprentissage, l'apprenant passe d'un mode à l'autre en alternance, aucun n'a plus de valeur qu'un autre. En effet, dans un univers en perpétuel changement et où règne la compétition, l'investissement dans l'apprentissage et le savoir est un atout majeur pour l'adulte. L'approche expérientielle n'est pas toujours gage de réussite. Selon Mandeville (2004), les expériences proposées doivent être des expériences de qualité. Kolb (2013) propose sept éléments clés qui peuvent contribuer à la réussite d'un processus d'apprentissage expérientiel. Ces éléments sont les suivants :

- continuité transactionnelle de l'expérience : le formateur/facilitateur s'assure que l'expérience actuelle utilise les connaissances issues des expériences passées pour en créer de nouvelles utilisables dans de nouvelles occasions. L'expérience proposée doit se rapprocher le plus possible de la réalité que l'apprenant aura à vivre lorsqu'il sera sur le marché du travail. Elle doit être intégrée à la vie de l'apprenant afin que celui-ci puisse utiliser ses connaissances pour la vivre et que les connaissances qu'il va acquérir lors de l'expérience puissent lui être utiles. Il faut éviter de faire d'une expérience, un moment unique qui n'est pas en lien avec les autres activités de la vie de l'apprenant.

Le formateur doit aussi s'assurer que les expériences proposées soient de plus en plus difficiles pour permettre à l'apprenant d'évoluer. Les expériences doivent être envisagées comme des processus à long terme. La durée de l'intervention est directement reliée à l'importance que celle-ci revêt pour l'apprenant ;

- signifiante de l'expérience : la signifiante implique que l'apprenant doit considérer que l'expérience qu'il vit a une importance pour lui, lorsque le défi offert est assez important pour lui permettre d'évoluer. Dans le cadre d'une activité de formation, le besoin est souvent le désir de réussir un cours, d'obtenir un diplôme. Différents styles d'apprentissage suggèrent différents degrés de désir de vivre des expériences. Pour une expérience réussie, il faut que la personne manifeste une tendance naturelle à vouloir apprendre par l'expérience. L'expérience proposée doit permettre à l'apprenant de se dépasser. Le défi doit être bien dosé afin de ne pas démotiver l'apprenant, par défi trop facile, ou le décourager par un défi qui pourrait lui sembler insurmontable. La nouveauté permet de faire vivre à l'apprenant des situations inusitées et lui permet d'évoluer ;
- engagement de la personne : c'est la clé sur laquelle l'apprenant a le plus de pouvoir, c'est à lui qu'appartient de décider s'il veut participer pleinement à l'expérience. L'engagement et la signifiante sont directement proportionnels quand un apprenant vit une expérience. Il doit s'investir dans l'expérience et y vivre des émotions vives, positives ou négatives. Plus les émotions seront intenses, plus l'expérience sera marquante.
- autoréflexion : c'est le moment où l'apprenant prend du recul sur l'expérience qu'il vient de vivre afin d'en faire une analyse. Cette clé est en lien direct avec la phase observation réfléchie du cycle d'apprentissage de Kolb.
- la reconnaissance de l'accomplissement : il est primordial que les expériences vécues par l'apprenant lui permettent de vivre des réussites personnelles. L'aboutissement de la démarche doit être jugé positivement par lui-même (auto-reconnaissance) et par son entourage ;
- actualisation de la personne : lors des diverses expériences vécues, l'apprenant est amené à mieux se connaître et à découvrir son potentiel. En se connaissant mieux, l'étudiant a plus confiance en lui, s'affirme et est plus conscient de ses limites personnelles ;

- développement des métacognitions : la méta-compétence c'est la capacité de l'apprenant de développer une méthode pour utiliser les expériences vécues qui lui permettent de mieux comprendre ce qui se passe dans sa vie. En gros, c'est apprendre comment apprendre.

Ce modèle montre l'importance pour Kolb (2013) de la relation entre trois facteurs importants en jeu dans le processus d'apprentissage : l'expérience telle qu'elle est vécue subjectivement par la personne dans des situations singulières, la compréhension de cette situation et la construction de savoirs à partir de ce contexte. En seconde analyse, nous abordons dans ce travail la théorie de l'apprentissage adulte et l'autodidaxie de Knowles (2014).

1.2.2. Apprentissage adulte et autodidaxie

S'inscrivant dans la suite des travaux de Kolb (2013), Knowles (2014) souligne la spécificité d'une éducation des adultes qui est entrelacée avec la vie, et qui, contrairement à l'apprentissage des enfants, s'appuie sur l'expérience. Pour lui, toutes les situations de vie sont des situations d'apprentissage qui permettent à l'homme non seulement de gagner sa vie, mais aussi d'acquérir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-vivre et le savoir-devenir.

Il situe ainsi, comme Lindemann, l'expérience comme socle à partir duquel l'adulte apprend.

Ce faisant, il fait l'hypothèse que, l'adulte a un intérêt à s'engager dans les apprentissages. Il dépasse le point de vue de Lindemann et celui de Kolb en plaçant la motivation ainsi que le besoin de l'adulte au cœur du processus d'apprentissage. Il centre son approche sur les besoins de l'apprenant et élabore un modèle d'apprentissage (modèle andragogique) essentiellement centré sur les besoins de l'adulte et sur les moyens mis en œuvre pour les réaliser. À partir de ce modèle, il reprend les hypothèses de Lindemann (1926). Ces hypothèses représentent les différents postulats qui fondent la théorie de l'apprentissage adulte :

Le besoin de savoir : les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre de l'apprendre. Reprenant les analyses de Tough (1979), Knowles montre que, lorsque les adultes entreprennent d'apprendre quelque chose par eux-mêmes, ils investissent une énergie considérable pour sonder les avantages qu'ils tireront de l'apprentissage ainsi que les conséquences négatives de ne pas apprendre. De ce fait, l'un des aphorismes de l'éducation des adultes est que la première tâche du facilitateur de l'apprentissage est d'aider les apprenants à prendre conscience du « besoin de savoir » ;

L'image de soi des apprenants : pour Knowles, les adultes ont l'idée d'être responsables de leurs propres décisions, de leur propre vie. Une fois qu'ils ont atteint ce concept de soi, ils développent un besoin psychologique profond d'être perçus par les autres et traités par eux comme étant capables de se diriger eux-mêmes. Pour lui, les adultes éprouvent du ressentiment et résistent aux situations dans lesquelles ils ont l'impression que les autres leur imposent leur volonté. Cela pose donc un sérieux problème dans l'éducation des adultes : dès que les adultes entrent dans une activité appelée « éducation », « formation » ou tout autre synonyme, ils évoquent leur conditionnement dans leur expérience scolaire précédente, mettent leur cancre de dépendance, plient les bras, s'assoient et disent « apprenez-moi » (Knowles, 2014).

Cette hypothèse de dépendance nécessaire et le traitement ultérieur des apprenants adultes par l'animateur pendant leur enfance créent un conflit entre leur modèle intellectuel - apprenant égale dépendance - et le besoin psychologique plus profond, peut-être subconscient, d'être autodirigé. D'après Knowles, la méthode typique de traitement des conflits psychologiques consiste à essayer de fuir la situation qui les provoque, ce qui explique le taux élevé d'abandon dans une grande partie de l'éducation volontaire des adultes. Lorsque les éducateurs d'adultes prennent conscience de ce problème, ils s'efforcent de créer des expériences d'apprentissage dans lesquelles les adultes sont aidés à passer du statut d'apprenants dépendants à celui d'apprenants autonomes (Knowles, 2014) ;

Le rôle des expériences des apprenants : les adultes participent à une activité éducative avec un volume et une qualité d'expérience différents de ceux des jeunes. En vertu simplement du fait d'avoir vécu plus longtemps, ils ont accumulé plus d'expérience qu'ils n'en avaient dans leur jeunesse. Mais ils ont également vécu des expériences différentes. Cette différence de quantité et de qualité des expériences a plusieurs conséquences sur l'éducation des adultes (Knowles, 1970, 2014).

Cette hypothèse garantie que, dans tout groupe d'adulte, il y aura un plus grand nombre de différences individuelles que dans un groupe de jeunes. En effet, tout groupe d'adultes sera plus hétérogène en termes d'antécédents, de style d'apprentissage, de motivation, de besoins, d'intérêt et d'objectifs que ne l'est un groupe de jeunes. C'est pourquoi l'éducation des adultes met davantage l'accent sur l'individualisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Knowles, 1970, 2014). Cela signifie selon Knowles (1970, 2014) que, pour tout type d'apprentissage dans lequel les adultes sont engagés, les ressources les plus riches pour l'apprentissage résident dans les apprenants adultes eux-mêmes. De ce fait, l'éducation des adultes met l'accent sur les techniques expérientielles (Kolb, 2013) qui exploitent l'expérience

des apprenants, comme les discussions de groupe. Knowles (2014) prend l'exemple des exercices de simulation, les activités de résolution des problèmes, les méthodes de cas et les méthodes de laboratoire pour expliciter l'expérience des adultes.

Toutefois, Knowles (2014) prévient que, le fait d'avoir une plus grande expérience peut avoir des effets potentiellement négatifs dans le processus d'apprentissage des adultes. En effet, en accumulant de l'expérience, l'adulte a tendance à développer des habitudes mentales, des préjugés et des présupposés qui le poussent à fermer son esprit sur les nouvelles idées, aux perceptions nouvelles et aux modes de pensées alternatifs (Knowles, 2014). Pour remédier à ce biais, Knowles propose au facilitateur ou formateur d'adultes de découvrir les moyens d'aider à examiner leurs habitudes et leurs préjugés et à ouvrir leur esprit à de nouvelles approches. Pour lui, il existe un moyen subtil de mettre l'accent sur l'expérience des apprenants : elle a trait à l'identité des adultes. Pour les adultes, l'expérience est tout ce qu'ils sont ;

- disponibilité à apprendre : les adultes deviennent prêts à apprendre les choses qu'ils doivent savoir et être capables de faire pour faire face efficacement à leurs situations de vie réelles. Les tâches liées au passage d'un stade de développement à l'autre constituent une source particulièrement riche de « disponibilité à apprendre ». Il précise implication critique de cette hypothèse dans le processus d'apprentissage des adultes qui est l'importance de faire coïncider les expériences d'apprentissage avec ces tâches de développement (Knowles, 1970, 2014) ;
- l'orientation vers les apprentissages : contrairement à l'orientation des enfants et des jeunes vers l'apprentissage centré sur le sujet (au moins à l'école), l'orientation des adultes vers l'apprentissage est centrée sur la vie (ou centrée sur les tâches ou les problèmes). Les adultes sont motivés à apprendre dans la mesure où ils perçoivent que l'apprentissage les aidera à accomplir des tâches ou à résoudre des problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur vie. En outre, ils acquièrent de nouvelles connaissances, des sous-positions, des compétences, des valeurs et des attitudes de manière plus efficace lorsqu'elles sont présentées dans le contexte d'une application à des situations de la vie réelle (Knowles, 1970, 2014) ;
- la motivation : les adultes sont sensibles à certains facteurs de motivation externes (meilleurs emplois, promotions, salaires plus élevés, etc.), mais les facteurs de motivation les plus puissants sont les pressions internes (désir d'accroître la satisfaction professionnelle, l'estime de soi, la qualité de vie, etc.). En reprenant les

analyses de Tough, Knowles (1970, 2014), il constate que les adultes sont motivés pour continuer à grandir et à se développer, mais cette motivation est souvent bloquée par des obstacles tels que la conception négative de soi en tant qu'étudiant, l'inaccessibilité des opportunités ou des ressources, les contraintes de temps et les programmes qui violent les principes de l'apprentissage des adultes.

Ce modèle proposé par Knowles fait de l'expérience l'outil principal dans le processus d'apprentissage des adultes. Les orientations humanistes traduisent parfaitement les aspirations de l'éducation des adultes, qu'il décide d'appeler désormais andragogie. L'adulte, à travers les différentes étapes de son développement (jeune adulte, adulte du mitant de la vie, et vieillesse) se définit par sa capacité à utiliser son expérience dans le processus d'acquisition des connaissances. En effet, l'âge adulte est une étape importante en raison des considérations sociales et du statut qu'il confère à l'adulte. À cette période de la vie, la personne s'engage dans des apprentissages en fonction des bénéfices qu'elle peut tirer de ces derniers. L'adulte apprend si et seulement si les résultats de l'apprentissage lui permettent d'acquérir de nouvelles connaissances lui permettant de mieux se mouvoir (Knowles, 1970, 2014) sur la scène sociale (Goffman, 1956) et professionnelle. De ce fait, l'expérience est l'élément déterminant de l'identité de l'adulte car elle lui permet d'opérer des choix en tirant des leçons des apprentissages antérieurs.

Bien que Kolb et Knowles centrent l'apprentissage de l'adulte sur l'expérience, Knowles se démarque de Kolb qui accorde plus d'importance au processus d'apprentissage en mettant un point d'orgue sur le besoin d'apprendre de l'adulte. En effet, pour lui, les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre de l'apprendre.

Kolb (2013) et Knowles (2014) centrent l'apprentissage de l'adulte sur l'expérience, Knowles se démarque de Kolb qui accorde plus d'importance au processus d'apprentissage en mettant un point d'orgue sur le besoin d'apprendre de l'adulte. En effet, si chez Kolb les adultes apprennent de manière informelle à partir de l'expérience du modèle et de leur propre expérience, chez Knowles, bien que l'expérience soit au fondement du processus d'apprentissage, les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre de l'apprendre. Aussi, adultes décident eux-mêmes de ce qu'ils doivent apprendre. D'où la notion d'autonomie ou d'autodidaxie chez Knowles. Les adultes sont autodidactes et décident par eux-mêmes s'ils doivent apprendre quelque chose, de quand est-ce qu'ils doivent l'apprendre et de comment ils doivent apprendre. Ils ne sont pas déterminés par

des programmes de formation, encore moins par un enseignant qui leur dicte la conduite à suivre. Ils s'engagent dans une sorte d'autoformation en utilisant comme boussole leurs besoins personnels.

La notion d'autodidaxie est un concept ancien issu du latin *auto* (soi-même, lui-même) et *didaskhein* (enseigner). Selon Carré (Carré, 2005), elle désigne la forme la plus originelle de l'autoformation et de l'apprenance. Elle est aussi selon Vernier (2002), un autoapprentissage volontaire quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant, s'effectuant hors de tout cadre hétéro-formatif organisé en ayant éventuellement recours à une personne-ressource. L'autodidaxie est donc un apprentissage individuel se déroulant à l'écart des institutions enseignantes (Knowles, 2014). La personne en situation d'autodidaxie a fréquemment recours à d'autres personnes pour orienter, perfectionner, voire évaluer son apprentissage (Knowles, 2014).

D'après Knowles (2014), les autodidactes sont issues de divers milieux sociaux. Ils sont généralement curieux de nombreux domaines et entretiennent un rapport fort à l'apprendre. Ils sont motivés par des apprentissages dont les thèmes s'enrichissent dans leur vécu. Établissant le lien entre l'autodidaxie et l'apprentissage de l'adulte, Knowles (2014) la conçoit comme un changement délibérément recherché par l'adulte. Pour lui, l'autodidaxie est une forme particulière d'autoformation où l'adulte apprenant (Labelle, 1996), regroupe tous les pouvoirs sur sa formation, ce qui constitue en son sens un phénomène de mutation sociale car, les comportements et les moyens du passé se sont modifiés.

Pour lui, l'autodidaxie fait partir de la zone grise, du régime nocturne de la formation où commence à se détacher un certain nombre de termes : formation expérientielle, autoformation, auto-direction, auto-apprentissage, auto-éducation. Knowles (2014) présente l'individu autodidacte comme maître de son propre progrès scientifique. Pour lui, l'autodidaxie, notamment l'autodidaxie appliquée a une valeur irremplaçable pour les systèmes éducatifs. C'est un rapport actif à une « *soif de savoir* » qui anime l'autodidacte comme s'il en avait été sevré Knowles (2014). Ainsi, pour étancher sa soif, il boit à toute source d'information, de façon jugée parfois inconsidérée pour ceux qui n'en n'ont jamais été privés. Cependant, l'accès à cette source représente un acte de volonté qui, correspond à un but personnel vital à satisfaire ou à un projet très profondément enraciné dans la vie de l'adulte. Aussi, ce rapport passionné au savoir n'est pas inné ; il ne découle pas naturellement d'une bonne disposition ou d'un habitus. Il est acquis, provoqué, produit à la suite d'une nécessité de survie. À cet effet, Knowles

(2014) affirme : « *l'autodidaxie ne naît pas, sauf exception d'une révolution spontanée de l'individu* ».

Pour Knowles (2014) l'autodidaxie est aussi un apprentissage autogéré. L'adulte dans ce processus se prend totalement en charge et procède par essais erreurs. Il le fait sans soutien institutionnel, sans école et sans programme. Cet isolement de toute structure éducative le rend particulièrement présent dans son environnement immédiat, d'où il tire toutes les ressources possibles. L'autodidacte a de ce fait une présence active et imaginative dans son processus d'apprentissage, il fait flèche de tout bois.

Knowles (2014) distingue deux catégories d'autodidaxies : la première est constituée des autodidactes de « luxe » qui se consacrent à leurs activités d'apprentissage à temps partiel, dans leur temps de loisir. Ils ont selon lui une position socioprofessionnelle assurée par une bonne formation initiale reçue. Ils se livrent à l'apprentissage d'un hobby (artisanat, musique) qui, parfois, peut devenir leur occupation principale. Pour eux, ce sont les aspects psychologiques qui sont en jeu, car l'autodidaxie les conditionne d'une profession ou d'une profession jugée comme aliénante ; souvent, elle permet de réaliser des rêves de jeunesse ; la deuxième catégorie d'autodidacte selon Knowles (2014) est celle pour qui l'autodidaxie est une nécessité. Ayant une formation initiale minime ou n'ayant pas du tout de formation initiale, ceux-ci doivent tout apprendre par eux-mêmes pour s'en sortir. Pour eux, c'est une condition de la vie. Ils doivent se former seuls pour survivre économiquement et culturellement. Surtout lorsqu'ils se retrouvent dans un nouveau contexte.

Knowles (2014) identifie les principes liés à l'apprentissage autodidacte et les présente comme les éléments à remplir pour la réussite d'un apprentissage autodidacte. Ces principes peuvent être regroupés en cinq groupes : les principes d'apprentissage liés à la notion de méta-apprentissage ; les principes d'apprentissage liés à la notion de stochastique ; les principes d'apprentissage liés à la notion de cadre organisateur ainsi que les principes d'apprentissage liés à la notion de réseautage. À la suite de cette classification des principes, il énonce les compétences clés à développer au terme d'un apprentissage autodidacte.

Les principes d'apprentissage liés à la notion de méta-apprentissage permettent de rendre compte de la nature unique, individuelle et intrinsèque d'un processus autodidactique. Ces principes réfèrent aux divers aspects d'ordre métacognitif ou autoréférentiel qui expliquent le choix qui sont faits ou encore la pérennité du projet. Les principes liés à cette notion sont les suivants :

- l'activité d'apprentissage est activée et contrôlée par l'apprenant lui-même ;
- l'autodidacte peut lui-même identifier les qualités qui le caractérisent ;
- il transcende l'apprentissage et identifie les lois et les règles qui les régissent ;
- la motivation à apprendre chez l'autodidacte provient individuellement de l'intérêt, de la curiosité ou d'un défi à relever ;
- l'évaluation de la compétence à partir d'un sentiment intérieur de réussite.

Les principes d'apprentissage liés à la notion de stochastique c'est-à-dire la découverte rappellent qu'une démarche autodidacte, en plus d'être autonome, est heuristique, itérative et relié à un contexte. Le projet d'apprentissage n'évolue pas de manière linéaire et les groupes d'actions nécessaires à sa réalisation ne se présentent pas forcément de manière séquentielle et prévisible. Dans ces principes, la démarche autodidactique s'articule à partir d'intentions qui se définissent sans a priori et s'organisent à mesure que se définit le projet. Les principes liés à la notion de stochastique sont :

- Une démarche heuristique qui progresse autour d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évolue le projet ;
- L'autodidacte saisit toute occasion que le hasard peut apporter pour apprendre ;
- Les objectifs s'ajustent et se réajustent constamment au gré des désirs et des circonstances.

Le projet autodidactique s'élabore dans un environnement naturel où une place importante est accordée au hasard et où les objectifs d'apprentissage sont en constant ajustement.

Au-delà des principes, Knowles (2014) énonce les compétences clés à développer au terme d'un apprentissage autodidacte. Selon lui, l'autoformation exige ce qui suit :

- apprendre à apprendre ;
- apprendre en action ;
- apprendre en création ;
- apprendre en mouvance ;
- apprendre en interaction.

Il n'est pas question pour nous dans cette thèse de présenter l'autodidaxie comme une forme de compensation d'une scolarité déficiente ou insuffisante. Elle est plutôt entendue comme une stratégie souple d'adaptation aux nombreux changements qui ont cours dans toutes les sphères de la vie. Car, ainsi envisagée, elle prend plusieurs formes, y compris celle de la compensation scolaire. Dans cette recherche, nous nous intéressons aux femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas toutes scolarisées qui, œuvrent en toute liberté dans la gouvernance de leurs activités éducatives et professionnelles. C'est donc à partir de cette réalité que le terme autodidaxie est utilisé dans cette thèse pour désigner le phénomène par lequel la femme peu ou pas du tout scolarisée décide d'apprendre d'elle-même en vue de son insertion socioprofessionnelle.

L'adulte ou la femme, bien qu'elle soit hors de sa communauté d'origine, évolue et développe des connaissances et compétences au sein d'une communauté de pratiques.

1.2.3. La communauté de pratique

La communauté de pratique au sens de Wenger (2009) renvoie à des réseaux informels de personnes partageant passion et expertise dans un domaine professionnel. Elle représente une voie pour développer et partager les savoirs tacites. Elle constitue une source ou moyen inestimable pour l'avancement des connaissances et, par conséquent s'avère cruciale dans l'économie du savoir (Wenger, 2009). Pour lui en effet, elle a été la première structure sociale fondée sur l'apprentissage à l'âge des cavernes lorsque, les gens s'asseyaient autour d'un feu pour discuter des stratégies liées à la chasse ou à l'agriculture. Elle a un fort pouvoir de motivation en vue du partage des connaissances, de l'apprentissage et du changement. De ce fait, elle est considérée comme un regroupement informel défini non seulement par ses membres mais aussi par leur manière de faire, et l'interprétation qu'ils donnent aux événements. Ses membres entretiennent des relations entre eux, partagent des activités à travers le temps, et développent des relations avec les autres communautés de pratique (Wenger, 2009). Ses membres entretiennent des relations entre eux, partagent des activités à travers le temps et développement des relations avec les autres communautés de pratiques.

La communauté de pratique désigne aussi un groupe de professionnels qui partagent des savoirs, créent des pratiques communes et les enrichissent dans un domaine d'intérêt général partagé. Au sens de Wenger (2009, p. 98), elle désigne « *Un système d'activité sur lequel les participants partagent des compréhensions sur ce qu'ils font et sur ce que cela signifie dans leur vie et pour leur communauté ainsi, ils sont unis dans l'action et la signification que cette action a, aussi bien pour eux-mêmes que pour une collectivité plus large* ».

Le concept de communauté de pratique est utile car il permet de comprendre le processus par lequel la transmission des savoirs s'effectue et comment les processus sociaux reliés à la transmission d'une pratique se perpétuent. Il met l'accent sur le lien entre l'émergence de relations créées autour des activités et les activités façonnées par les relations sociales ainsi qu'entre les habiletés particulières et les expériences qui deviennent une partie de l'identité individuelle et qui peuvent se perpétuer dans le temps.

Cette communauté émerge lorsqu'un groupe de personnes, liées entre elles de manière informelle, ont en commun une pratique professionnelle ou un domaine d'expertise, ainsi que la passion d'un même travail (Wenger, 2009). Ses membres se rencontrent pour échanger, partager les uns les autres. Elle favorise le développement des savoirs professionnels propres à la communauté ainsi que l'appartenance identitaire. Ces savoirs s'inscrivent dans un niveau local et de développement à travers les apprentissages situés. Les membres de la communauté partagent expérience et connaissances, librement et avec une créativité qui favorise le développement de nouvelles approches de résolution de problèmes (Wenger, 2009).

L'apprentissage situé est pensé comme lié à la posture de participation périphérique dans les activités définies par leurs dimensions sociale et culturelle. Pour Wenger (2009), l'apprentissage en tant qu'activité située a comme caractéristique définitionnelle la participation légitime périphérique. Les apprenants participent inévitablement à des communautés de praticiens et la maîtrise de la connaissance et des habiletés requièrent du nouveau venu qu'il se déplace vers la participation pleine dans la pratique socio-culturelle de la communauté. C'est en ce sens que les nouveaux venus deviennent partie prenante de la communauté de pratique.

Apprendre, c'est à travers une participation modulée selon la place occupée, un processus qui consiste à devenir membre d'une communauté de pratique. Celle-ci est à la fois l'objectif et le moyen de l'apprentissage, à ceci près que le processus n'est pas nécessairement vécu comme apprentissage, mais plutôt comme intégration. On ne peut séparer l'apprentissage de l'ensemble de la pratique sociale. L'apprentissage situé met l'accent sur l'interdépendance entre l'agent et le monde, l'activité, la signification, la cognition, l'apprentissage et la connaissance (Wenger, 2009).

L'apprentissage situé désigne alors la capacité de l'adulte à s'approprier les normes et valeurs du milieu dans lequel il se trouve. Selon le principe de l'apprentissage situé, le savoir est inséparable l'action. Ainsi, toute connaissance est située, une activité qui est liée aux contextes, sociaux, culturels et physiques. L'accent ici est mis sur la légitimité de

l'apprentissage dans des environnements authentiques. Ici, les ressources cognitives de l'environnement complètent systématiquement les capacités cognitives des agents. L'apprentissage est donc approprié pour le travail, l'environnement et la culture dans laquelle il se produit.

L'interaction sociale revêt une importance capitale ici et les individus font partie d'une communauté de pratique qui cible la production de connaissance. Ainsi, l'apprentissage se produit dans toute l'activité humaine et à tout moment. La théorie de l'apprentissage situé a mis en évidence l'importance du contexte dans le processus d'apprentissage, en prétendant que ce qui est appris est dérivé de la situation dans laquelle la personne apprend et que non seulement se fait par imitation et l'acquisition de connaissances, mais surtout l'implication dans les activités et l'interaction entre les membres (Wenger, 2009). Il est juste sur le concept d'interaction qui repose sur les communautés de pratique où les parties coopèrent et interagissent, et il fonctionne de la même manière qu'une organisation devient un environnement pour générer l'apprentissage.

Wenger (2009) distingue trois types de communautés de pratique. Le premier type représente les communautés plus informelles qui possèdent des structures minimales et sont faiblement organisées. Le second type concerne les communautés soutenues, qui sont plus développées car elles jouissent de l'appui de l'organisation et se caractérisent par une orientation vers le développement de nouvelles connaissances qui amélioreront les compétences des membres dans leur pratique. Le troisième type de communauté de pratique est celui des communautés structurées. Celles-ci sont alignées sur des impératifs stratégiques qui contribuent nettement à la performance organisationnelle.

La notion de communauté de pratique suggère que le travail, l'apprentissage et l'innovation ne constituent pas des activités séparées. Au contraire, elles sont intimement liées dans une pratique locale. Wenger (2009) emploie le concept de communauté de pratique dans un premier temps pour traiter des communautés dites « spontanées ». Aujourd'hui, cette notion s'intéresse tout autant aux communautés moins informelles. De manière générale, au sens de Wenger (2009), la communauté de pratique intègre divers éléments à savoir :

- le partage d'un intérêt, d'une série de problèmes, d'une passion pour un sujet ;
- des relations mutuelles soutenues, qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles ;
- des manières communes de s'engager à faire des choses ensemble ;

- des connaissances sur ce que les autres savent, sur ce qu'ils peuvent faire et sur une éventuelle contribution à l'action collective;
- un jargon, des raccourcis dans la communication, des histoires partagées, des plaisanteries propres au groupe ;
- un discours partagé qui reflète une certaine façon de voir le monde ;
- le développement des connaissances et de l'expertise dans un domaine, ce qui est fonction de la qualité des interactions et des intérêts communs.

Les principaux éléments mis en évidence par Wenger (2009) sont le partage d'intérêts ou de préoccupations, l'interaction constante entre les membres du groupe, le partage de connaissances qui conduisent à des apprentissages. Il met aussi un accent sur l'apprentissage en contexte de travail grâce aux échanges avec les collègues, l'appartenance au groupe et à la collaboration.

Selon Wenger (2009), la communauté de pratique présente plusieurs types d'objectifs, tels que piloter une stratégie, donner naissance à une nouvelle activité, résoudre un problème, promouvoir la diffusion des bonnes pratiques, développer les compétences professionnelles des individus, aider les entreprises à embaucher et à retenir les meilleurs talents. Au sein d'une communauté de pratique, les gens partagent des connaissances qui sont habituellement tacites et c'est au moyen du dialogue que ces connaissances s'expriment et peuvent alors être repérées, identifiées, échangées. Les membres d'une communauté échangent des idées sur leur pratique de travail et expérimentent des nouvelles méthodes et idées. Ils s'engagent dans des discussions qui contribuent parfois à remettre en question les théories en usage. Ils innovent en développant de nouvelles routines de résolution de problèmes. Autrement dit, les participants d'une communauté de pratique s'engagent dans l'apprentissage par la pratique, développent et raffinent leurs structures cognitives. De plus, ces communautés participent à la formation et à la transformation des pratiques, des idées et de la culture organisationnelle (Wenger, 2009).

Peu importe la forme d'une communauté de pratique, un de ses aspects centraux demeure sa dimension « communauté », qui exprime un type particulier de rapports entre les participants. L'engagement mutuel des participants au sein d'une communauté de pratique est un facteur fondamental de son développement (Wenger, 2009) et qui peut son évolution, ses résultats et sa pérennité. La participation au sein d'une communauté peut être choisie ou assignée, mais le niveau d'engagement d'une personne est une question d'ordre personnel. En ce sens, la participation est volontaire, même dans les communautés de pratique intentionnelles,

où la participation peut certainement être encouragée. Toutefois, le type d'investissement personnel qui fait de la communauté un lieu fécond et vibrant ne peut pas être créé de toutes pièces ou forcé (Wenger, 2009).

De ce fait, pour favoriser le développement des communautés de pratiques, il faut favoriser l'engagement mutuel des différents participants à la communauté. L'engagement est de ce fait un enjeu central dans le développement et la stimulation des communautés de pratique. Les communautés de pratique renvoient aussi à des façons de s'organiser ce n'est pas seulement la dimension consensuelle ou le sentiment d'harmonie ou d'étroite relation qui les définit, mais également le fait qu'elles soutiennent la transmission et la perpétuation d'une pratique.

Participer à une communauté de pratique implique selon Wenger (2009) de prendre place dans un jeu de langage professionnel, d'en maîtriser les règles et d'être capable de les utiliser. Autrement dit, il faut apprendre à obéir aux règles d'une pratique donnée (Wenger, 2009). Tout au long du processus d'apprentissage au sein de la communauté de pratique, l'aspect central de la communauté de pratique est qu'elle comporte, au-delà de l'acquisition des seuls contenus cognitifs, l'acquisition d'une nouvelle identité. Ainsi, du fait que la connaissance est intégrée et distribuée dans la vie d'une communauté de pratique et, en raison du fait que l'apprentissage est un acte d'appartenance, l'apprentissage exige de l'engagement et s'appuie sur des processus de socialisation.

Pour Wenger (2009), la socialisation au sein d'une communauté de pratique renvoie au processus par lequel les novices s'approprient le langage, l'éthique et la culture de la communauté qui soutient sa pratique. Selon lui, ce processus, loin d'être passif, est actif et demande un effort réciproque de la part des novices et de la communauté. Wenger (2009) appréhende ce processus de socialisation et d'apprentissage qui permettent aux novices de devenir membre d'une communauté en termes de « participation périphérique légitime » ou de curriculum situé. Ces expressions décrivent l'engagement progressif des nouveaux arrivés au sein de la communauté au fur et à mesure qu'ils acquièrent des compétences dans leurs pratiques. Plus particulièrement, la participation périphérique légitime concerne la participation progressive des nouveaux venus dans la communauté en fonction de l'amélioration de leur maîtrise des pratiques qui y ont cours et de leur intégration en tant que membres. (Wenger, 2009). En plus d'être orienté vers les relations entre l'apprentissage et le contexte organisationnel, cette notion comprend l'apprentissage comme une forme de coparticipation dans certaines pratiques de travail ainsi qu'en matière d'acquisition du savoir tacite.

Plus précisément, le terme « périphérique » dénote l'existence d'un parcours que le nouveau membre doit suivre afin d'être reconnu comme participant à part entière dans la communauté. En même temps, l'idée relative de « participation légitime » soulève le fait que le cheminement à travers plusieurs niveaux d'apprentissage ne peut prendre place que dans sa connexion avec l'institutionnalisation même du cheminement. Cela renvoie au fait que le processus d'apprentissage relève de l'ordre du social et pas simplement du cognitif. Le résultat de ce processus dépend largement du degré de légitimité accordé aux nouveaux venus. Ce qui, par la suite, définit les occasions d'apprentissage et l'action pratique qui leur sont offerts (Wenger, 2009).

Au sein d'une communauté de pratique, les personnes sont amenées à s'aider mutuellement et la compétence qui consiste à savoir aider et à se faire aider est souvent plus importante que le fait d'être capable de répondre soi-même à toutes les questions. L'engagement mutuel suppose ainsi un rapport d'entraide nécessaire au partage de connaissances sur la pratique. Une communauté forte encourage des interactions et des relations fondées sur le respect mutuel et la confiance (Wenger, 2009). Elle encourage aussi la volonté de partager les idées, d'exposer les ignorances, de poser des questions difficiles et d'écouter attentivement. En fait, l'aspect communauté et engagement mutuel est important parce que l'apprentissage est une question autant d'appartenances que de processus intellectuel (Wenger, 2009).

Le concept de communauté suppose l'idée de normalisation, au sens de Wenger (2009), il serait injuste d'affirmer que la marque d'un idéal type de communauté de pratique est l'homogénéité. Bien que les interactions à long terme créent une histoire commune et une identité partagée, elles encouragent aussi la différenciation entre les membres (Wenger, 2009). Chaque membre de la communauté développe une identité individuelle en quelque sorte unique par rapport à la communauté. Par conséquent, les interactions régulières et dans le temps constituent une double source à la fois pour la normalisation et pour la diversité. L'engagement mutuel fluctue et puise dans ces pôles (Wenger, 2009) ; de sorte qu'il y a des pratiques qui traversent les frontières de plusieurs communautés et qui créent un réseau de relations au sein d'une constellation de communautés de pratique réunies par des pratiques interconnectées.

Le fait de négocier des actions communes crée des relations de responsabilité mutuelle entre les personnes. La pratique consiste à constamment interpréter et intégrer les aspects réifiés liés à la responsabilité. L'entreprise conjointe ne se limite pas à la définition d'un objectif mais recouvre en fait davantage les actions collectives dans ce qu'elles ont d'immédiat. Il s'agit du

domaine ou champ de la communauté, ce qui crée une base commune et un sens d'identité commune. En fait, il s'agit là de la raison d'être de la communauté. Ce domaine inspire les participants à contribuer et à participer, guide leur apprentissage et attribue un sens à leurs actions.

Au fil du temps, l'engagement au sein d'une pratique commune crée des ressources qui permettent la négociation des significations. Ce répertoire partagé de ressources ou langage commun facilite les échanges, évite les incompréhensions et les conflits (Wenger, 2009). L'expérience commune ou l'habitude de collaborer conduisent au développement du langage commun. Ces ressources forment selon Wenger (2009) le répertoire partagé d'une communauté, qui peut inclure des supports physiques tels que des prototypes ou des maquettes, des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des concepts que la communauté a créés ou adoptés au cours de son existence et qui sont devenus peu à peu partie intégrante de sa pratique. Pour lui, le répertoire partagé des communautés de pratique ne doit pas être compris comme une sorte de plate-forme servant de base à un consensus collectif, mais comme un ensemble de ressources mobilisables pour la négociation de sens dans les situations d'interactions.

La négociation de sens en cours d'action constitue le niveau le plus pertinent pour analyser les pratiques collectives et, notamment, les pratiques des communautés. Le terme « pratique » dans la notion de communauté de pratique relève du « faire » dans ses dimensions à la fois historiques et sociales, ainsi que dans sa capacité de structurer et de donner une signification aux actions. D'ailleurs, la production sociale des significations constitue le niveau le plus pertinent pour l'analyse des pratiques collectives (Wenger, 2014). L'attribution de significations aux expériences ou aux actions relève d'un processus que Wenger (1998) appelle la négociation de sens. Cette négociation implique le langage et les conversations entre les individus et s'appuie sur les aspects tacites de la relation comme les conventions. La pratique fait en effet appel à autant d'aspects explicites (par exemple le langage, les outils, les documents, les symboles, les procédures, les règles) qu'à des aspects tacites (relations implicites, conventions, hypothèses, représentations du monde).

La pratique est donc le lieu où se négocient les significations liées à l'action. Selon Wenger (2009), pour que la pratique soit source d'apprentissage collectif et de structure sociale, il est nécessaire d'avoir une certaine continuité des significations. Cette continuité des significations s'appuie sur une dualité fondamentale entre la participation des acteurs à la vie

sociale et un processus de réification qui consiste à créer des points de focalisation autour desquels la négociation de sens peut s'organiser.

Cette participation concerne l'expérience des membres qui s'engagent activement et subjectivement dans des projets sociaux communs, tandis que la réification est un processus qui cherche à donner forme à l'expérience en produisant des artefacts qui la figent pour un temps. Par exemple, lorsque quelqu'un participe à une communauté, il ou elle s'engage intellectuellement, émotionnellement, socialement et, par conséquent, physiquement dans la communauté. Ainsi, la participation au sein d'une communauté est un processus qui se déroule lorsque le membre parle, agit, pense, sent et appartient. Toutefois, participation n'est pas synonyme de collaboration dans la mesure où la participation peut renvoyer à toutes sortes de relations, telles que les relations conflictuelles, intimes, politiques, compétitives, harmonieuses, coopératives, entre autres.

Wenger (2009) développe un modèle de phase de développement des communautés de pratiques. Selon ce modèle, le niveau de maturité désigne les étapes de l'évolution d'une communauté. Il s'agit d'un modèle type et la réalité peut diverger de ce modèle théorique. En principe, toutefois, à partir d'un réseau plus ou moins formel de personnes, la communauté se trouve à la phase de potentiel à développer. Par la suite, la communauté passe à l'étape d'unification puis de maturité. Ensuite, elle atteint « sa vitesse de croisière », malgré des hauts et des bas possibles et normalement un événement externe vient ensuite déclencher un besoin de se transformer (Wenger, 2009). Le modèle n'est que théorique et la durée des phases est différente selon la communauté et son contexte. Quoiqu'il en soit, la plupart des recherches semblent indiquer qu'il faut plusieurs mois avant qu'une communauté arrive à la phase de la maturité et produise des résultats (Wenger, 2009).

Le mot potentiel renvoie ici à l'étape où les gens se découvrent les uns les autres, où ils imaginent diverses possibilités d'action ou d'échanges. La communauté doit alors définir son domaine d'intervention de manière à susciter l'intérêt des membres et s'orienter en fonction des intérêts de l'ensemble de l'organisation. Elle doit aussi identifier les personnes qui font déjà partie d'une communauté ou groupe d'échange sur le sujet et les aider à imaginer comment le fait d'échanger et de se constituer en réseau pourrait leur être utile. Enfin, le groupe doit indiquer les besoins en connaissances qui soutiendront ou animeront leur communauté. Les participants de la communauté découvrent alors ce sur quoi ils peuvent construire et imaginent où cela peut les mener. Si l'on traite d'une communauté intentionnellement créée, Wenger (2009) indiquent que l'on doit alors nommer un coordonnateur ou animateur, interviewer les

participants potentiels, mettre ces participants en lien entre eux et définir un mode de fonctionnement (Wenger, 2009).

Durant l'étape suivante, celle de l'unification (coalescing), la communauté de pratique est officiellement créée par le biais d'événements fondateurs de lancement, bien que le sens de la communauté ait normalement déjà été créé à l'étape précédente, dans le cadre des activités de réseautage. La coordination est essentielle pour réaliser cette étape de regroupement ou d'unification de l'appartenance. Pour ce faire, l'animateur ou coordonnateur doit disposer du temps nécessaire, doit s'intéresser à ce qui se passe en dehors comme en dedans de la communauté pour déterminer les objets d'intérêt de l'organisation. Le coordonnateur ou animateur doivent aussi détenir les connaissances techniques qui peuvent être requises pour animer une communauté en ligne et posséder les habiletés de réseautage nécessaires à l'animation d'une communauté.

La troisième étape, celle d'unification un désir de lancer la communauté, de démarrer ses espaces et événements, de légitimer ses coordinateurs, de bâtir les relations entre les participants, d'identifier les idées et les pratiques qui sont au cœur des échanges (Wenger, 2009). Il s'ajoute à cela le besoin de documenter judicieusement le processus et les résultats partiels, de circonscrire les occasions, d'ajouter de la valeur à partir des activités de la communauté et finalement d'engager les managers dans la démarche.

Dans l'étape de maturation, la communauté peut étendre le champ de ses préoccupations. Il peut arriver qu'elle connaisse des hauts et des bas, selon l'évolution des dossiers et de l'intérêt des membres. Mais à cette étape, le principal défi de la communauté consiste à passer d'une période où elle définit ses valeurs et objectifs à une période où elle doit clarifier ses orientations, ses rôles et ses frontières - ou les limites de son champ d'action. La communauté doit alors définir son rôle dans l'organisation et la relation qu'elle entretiendra avec les autres domaines. La communauté doit s'assurer de ne pas déborder de ses objectifs.

De plus, au fur et à mesure que son identité se renforce, les membres de la communauté découvrent les failles en matière de connaissances et peuvent souhaiter redéfinir ou préciser le cœur de leur pratique. Un documentaliste ou une personne responsable de tâches apparentées peut être utile à la communauté à cette étape. Cette personne anime une veille sur les articles et publications pertinentes, organise le matériel en fonction des intérêts de la communauté, fournit des services d'aide et identifie les ressources pertinentes pour les membres de la communauté. Cette personne peut aussi prendre des notes, les éditer et mettre les membres de la communauté en relation avec des experts du domaine provenant d'ailleurs.

L'étape du *momentum* est une période où il faut pouvoir gérer les tensions qui peuvent apparaître au sein de la communauté. On doit préserver la pertinence du sujet d'intérêt, voire le renouveler, et trouver une voix au sein de l'organisation ou institutionnaliser la reconnaissance de la communauté. Il faut maintenir l'intérêt intellectuel et émotif des membres et toujours rester à l'affût des principaux développements dans les domaines d'intérêt. À cette étape, on revoit le leadership et on peut choisir de renouveler l'appartenance à la communauté, ce qui exige d'encadrer les nouveaux venus. On peut aussi rechercher des relations et références en dehors de l'organisation.

À l'étape de la transformation, diverses choses peuvent se produire. Les tensions générées par l'identité de la communauté et son ouverture aux nouvelles idées et nouvelles personnes ne sont jamais entièrement résolues. Lorsque la communauté élargit son champ d'intérêt, elle risque de se diluer et de faire perdre l'intérêt à certains. Selon Wenger et al. (2002), les meilleures communautés de pratique encouragent les désaccords et les débats. La controverse est une partie de ce qui rend la communauté vitale, efficace et productive, mais cela peut parfois aussi conduire à des transformations importantes. De nombreuses communautés se dissolvent ainsi, perdant graduellement leurs membres jusqu'à ce que plus personne ne se présente aux réunions ou ne diffuse des informations sur l'Intranet du groupe. Il arrive aussi que des communautés disparaissent en se transformant en club social, sans aucun objectif d'apprentissage ou de développement des connaissances. C'est donc là une étape cruciale du développement des communautés.

Comme l'indique Wenger (2009), ces étapes et leur ordonnancement ne sont fournis qu'à titre indicatif, puisqu'il y a des variantes d'un cas à l'autre. Par ailleurs, le développement d'une communauté est influencé par son environnement, ainsi que par le passé de l'organisation qui la parraine, mais il peut aussi être influencé par le contexte culturel, économique et politique dans lequel la communauté baigne, environnement qui peut être plus ou moins favorable à son développement (Wenger, 2009).

1.3. CONSTATS THÉORIQUES

L'analyse théorique qui précède met en évidence les travaux de Kolb (2013) sur l'apprentissage expérientiel. L'analyse permet de comprendre avec Kolb (2013) que l'expérience est l'outil principal de l'apprenant adulte. En effet, s'appuyant sur les travaux de Lindemann (1926) et Dewey (1933), il caractérise l'éducation des adultes comme étant une entreprise coopérative dans un milieu non autoritaire dont le but premier est de découvrir le sens de l'expérience, une conquête de la pensée qui creuse jusqu'aux racines des préconceptions

qui dirigent la conduite, une technique d'apprentissage pour les adultes qui fait que l'éducation a les mêmes frontières avec la vie et élève la vie elle-même au niveau des expériences aventureuses.

Aussi accorde-t-il un intérêt particulier à la compréhension critique des expériences et des situations d'apprentissage. Pour lui, l'éducation informelle et les nouvelles expériences permettent aux personnes de questionner les idées, croyances, valeurs et conduites prises pour acquis pour continuer à construire leur identité tout au long de leur vie adulte. Kolb (2013) démontre que l'expérience vécue, puis observée et réfléchie provoque un questionnement et permet d'élaborer des concepts qui, à leur tour, habilitent le sujet pour les expériences à venir. Pour lui, l'apprentissage est conçu comme un tête-à-tête entre la réflexion et l'expérimentation : l'expérience concrète amène la personne à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification amène de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions, entraînant un nouveau processus. L'apprentissage se présente alors comme le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation des expériences.

Knowles (2014) met l'accent sur les conditions d'apprentissage des adultes. Il insiste sur le concept de soi qui, renforcé, permet à l'adulte, parvenu à maturité, de s'autodiriger. L'adulte possède selon lui un bagage d'expériences qui constitue une importante ressource de l'apprentissage. Il définit l'adulte en fonction de sa capacité à utiliser son bagage d'expériences, lequel constitue un élément déterminant de son identité. Il insiste sur le besoin d'auto-développement et d'auto-direction du sujet. Il définit ainsi l'apprenant adulte comme l'agent de sa formation. Pour lui, l'adulte est au cœur de son processus d'apprentissage. Ce faisant, il exerce le contrôle et une forte responsabilité sur les choix des objectifs et des moyens d'apprentissage. Ainsi, pour lui, l'apprentissage adulte est un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins d'apprentissage, formuler leurs objectifs, identifier les ressources matérielles et humaines pour apprendre, choisir et mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les effets de l'apprentissage.

Bandura (2004) met l'accent sur l'apprentissage vicariant à partir de l'observation d'un modèle qui peut être vivant c'est-à-dire présent dans l'entourage de l'individu ; symbolique ou abstraits. Ces modèles permettent à l'individu qui les observe de se construire soi professionnel à l'image de celui des modèles et surtout de se construire une identité. Avec Bandura (2004), l'observation des modèles conduit au développement du sentiment d'auto-efficacité. En effet,

pour lui, Le fait d'observer un acteur vivre une situation jugée préalablement conflictuelle peut influencer la propre croyance de l'observateur en ses capacités de réussir. Avec Bandura (2004), un individu peut améliorer son état mental en observant un modèle qui s'engage avec succès dans des situations qu'il redoute et émettre des conduites de plus en plus adaptées en observant d'autres sujets qui surmontent des difficultés notables. Aussi, à travers l'apprentissage par observation du modèle, un comportement peut être appris ou modifié simplement par l'observation d'un modèle et des conséquences résultant de son comportement. Ces points de vue de Kolb, Knowles et Bandura permettent de rendre compréhensible le processus d'insertion socioprofessionnelle de la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée.

L'analyse de ces différents travaux permet d'envisager des facteurs associés à la migration qui favorisent l'insertion des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées.

Le monde traverse aujourd'hui une crise « mobilitaire » (Ortar, Salzbrunn, Stock, 2018). Pour s'accomplir, les pratiques sociales reposent sur des circulations de personnes comme de marchandises et dépendent de systèmes sociotechniques. La qualité des espaces et des configurations sociales s'en trouve modifiée. Le risque du tout « mobilitaire » qui prévaut aujourd'hui (Adey 2006) n'est pas sans écueils. Ces différents usages comprennent des situations où la mobilité est dictée par des choix comme des impératifs liés aux marchés de l'emploi. Ces différents mouvements de la population ainsi que ces usages engendrent des effets émergents. Il sera question dans le chapitre suivant de présenter à la suite du chapitre premier, les différents contours du concept de migration en vue de ressortir les effets émergents qui résultent de celle-ci.

CHAPITRE 2 : MIGRATION ET EFFETS EMERGENTS

2.1. APPROCHE NOTIONNELLE

Avant toute immersion dans l'univers scientifique, il est nécessaire de procéder à une explicitation des concepts propres à cet univers. À cet effet, Bourdieu (1984) recommande de prendre les concepts au sérieux dans tout processus de recherche. Il pense que le chercheur doit prendre les concepts au sérieux, veiller sur leur utilisation afin que l'on sache de qui il traite. La définition des concepts permet lui-même de donner un contenu sémantique précis et congruent à son investigation pour montrer son importance. Durkheim (1968, P 28), *pense que « la première démarche du chercheur doit être de définir les choses qu'il traite afin que l'on sache de quoi il est question »*. Il fait comprendre que les mots de la langue usuelle et les concepts qu'ils expriment sont ambigus et que, le savant qui les emploie sans leur faire subir d'autres élaborations s'expose aux plus graves confusions. De ce fait, quelques concepts majeurs de notre recherche méritent d'être explicités (genre, sexe, genre et sexe, femme, femme et autonomisation,) Après ces définitions nous présenterons tour à tour les théories explicatives du sujet et le tableau récapitulatif des variables et indicateurs.

2.1.1. Insertion socioprofessionnelle

L'insertion sociale nécessite l'appropriation des valeurs, des règles et des normes du système au sein duquel a lieu l'insertion. Elle revêt plusieurs dimensions : familiale, scolaire, professionnelle, économique, culturelle, habitat.

L'insertion professionnelle désigne selon Martineau (2006) la transition entre la formation initiale et le monde du travail. Selon lui, c'est un processus dynamique et non linéaire, qui se déroule sur quelques années et qui se présente comme une période d'ajustements profonds de quant aux savoirs et aux compétences, à l'identité professionnelle et à la motivation au travail. Elle renvoie aussi à une étape caractérisée par l'intégration, l'adaptation et l'établissement de l'identité professionnelle. Pour Veenman (1984), l'insertion professionnelle est une période de transition entre les études et le monde du travail qui peut être dramatique et même traumatisante. Cette transition est une période pendant laquelle les nouveaux arrivants se rendent compte du fossé qui peut exister entre les idéaux formés au cours du processus d'apprentissage à l'université et la réalité concrète du travail.

L'insertion socioprofessionnelle en migration désigne selon Vincens (1998) un processus lors duquel une personne, à partir de son arrivée en terre d'accueil, s'inscrit ou cherche à s'inscrire activement sur le marché du travail, par l'exercice d'un emploi. Elle renvoie aussi à l'opportunité d'accueil, de socialisation et de travail que donne la communauté aux migrants. L'intégration sociale est donc l'ouverture d'une rencontre interculturelle entre les migrants et la population autochtone. Cette insertion socioprofessionnelle selon Bolzman (2016) s'opère à travers des réseaux qui, d'après lui, facilitent leur insertion et leur installation dans la nouvelle société. Ces réseaux constituent également un rempart contre l'isolement et constituent aussi un moyen d'aide mutuelle dans divers domaines de la vie sociale et professionnelle. Cette insertion sociale et professionnelle constitue la base d'appui et de soutien dans la société d'accueil car selon Bolzman (2016), dans le processus migratoire, après l'établissement légal, le deuxième pas est l'insertion professionnelle. L'insertion socioprofessionnelle permet en effet à la femme migrante de subvenir à ses besoins dans son nouveau pays. Car l'insertion par le travail lui donne une place, un statut social, familial et personnel.

2.1.2. Migration

Le terme migration découle du latin *migratio* issu du verbe *migrare* qui signifie migrer, s'en aller d'un endroit, changé de séjour, partir, émigrer. La migration renvoie donc à l'action de passer d'un pays à un autre, d'une région à une autre dans le but de s'y établir. D'après le glossaire des migrations (2009), la migration renvoie au

Déplacement d'une personne ou d'un groupe de personnes, soit entre pays, soit dans un pays entre deux lieux situés sur son territoire. La notion de migration englobe tous les types de mouvements de population impliquant un changement du lieu de résidence habituelle, quelles que soient leur cause, leur composition, leur durée, incluant ainsi notamment les mouvements des travailleurs, des réfugiés, des personnes déplacées ou déracinées.

La migration peut aussi être envisagée avec Morand (1930) comme un déplacement de personnes d'un lieu dans un autre, en particulier d'un pays (émigration) dans un autre (immigration) pour des raisons politiques, sociales, économiques ou personnelles, et qui est le

fait soit d'une population entière, soit d'individus s'intégrant dans un phénomène de société plus large. Brunhes (1942) pour sa part voit en la migration un déplacement de personnes pour des raisons professionnelles, d'un pays dans un autre ou d'une région dans une autre à l'intérieur d'un même pays, temporairement ou définitivement. En définitive, la migration peut se définir comme un ensemble de déplacements ayant pour effet de transférer la résidence des intéressés d'un certain lieu d'origine ou lieu de départ à un certain lieu de destination ou lieu d'arrivée.

La migration se caractérise essentiellement par le fait qu'elle entraîne un changement de domicile ou de lieu de résidence "habituelle" et que la vie reprend dans un lieu nouveau ou différent. La migration exprime un « transfert spatial » et une rupture des liens sociaux initiaux. Elle se réfère à une grande diversité de mouvements, la plupart du temps à long terme, avec pour intention déclarée d'un changement de résidence permanent ou à long terme. Everett Lee (1966 : 49) présente la migration comme une configuration de mobilité spatiale qui implique un changement de résidence, quelle qu'en soit la distance. Selon le modèle de Zelinsky (1971), le concept de migration désigne un type de mobilité distinct de celui de circulation. Selon Elias (1996), la migration à travers les communautés humaines révèle des dimensions sociales, temporelles, spatiales et symboliques. La migration rend compte du changement de résidence à l'échelle régionale, nationale et internationale, voire de toutes les formes de déplacements de population (Cribier, 1969).

Selon Sayad (1975), la migration est non seulement un itinéraire géographique, mais aussi une épistémologie c'est-à-dire qu'elle recouvre de multiples facettes (démographie, changement institutionnel dans l'État, la population, l'économie, etc.). C'est donc un phénomène social total (Mauss, 1925) qui recouvre toutes les facettes de l'existence, et qui implique des bouleversements non seulement pour ceux qui partent, mais aussi pour ceux qui restent. Si la mobilité spatiale dans les pays « développés » répond à des formes pures d'économie spatiale (Jayet, 1996), de tels principes de fonctionnement de la migration seraient presque imperceptibles en Afrique, en raison de la prégnance des structurations sociales.

2.1.2.1. Migration : Expression de mobilité

De prime abord, il est nécessaire de préciser les contours du concept de mobilité. De son acception latine *mobilis*, qui désigne le caractère de ce qui peut être mu ou déplacer par soi-même. Le concept désigne le caractère mouvant d'une personne ou d'un objet, la mobilité désigne la capacité pour un individu ou un groupe d'individu à se mouvoir dans le champ social de manière globale. Les mobilités constituent un objet central de la sociologie américaine, en particulier dans la tradition de l'École de Chicago. Pour Burgess, la mobilité se définit comme

un déplacement qui « implique changement, expérience nouvelle, stimulation ». La mobilité s'oppose donc au simple déplacement routinier et répétitif qui n'affecte pas celui qui se déplace, à l'exemple des déplacements domicile-travail. Ainsi, pour qu'il y ait mobilité, l'on doit observer des changements profonds dans la vie de ceux qui s'engagent dans le processus de mobilité.

La mobilité est donc, dans la conception de Burgess, un déplacement impliquant du changement car source de stimulations diverses et dont l'exemple typique est l'aventure. Pour les chercheurs de l'École de Chicago (Merton, Park, Burgess, etc.) des années 1920-1930, les mobilités constituent des facteurs de déstabilisation et de rupture d'équilibre. La notion de mobilité fait référence à la facilité, voire capacité pour un individu de se mouvoir, à se déplacer dans un espace précis. Elle renvoie à la capacité pour des personnes ou des objets à se déplacer dans un espace, ou le caractère de ce qui est susceptible de mouvement, de ce qui ce qui peut se mouvoir ou être mû, changer de place, de fonction. L'espace peut être physique ou virtuel. Elle peut aussi être définie comme le rapport social au changement de lieu, c'est-à-dire comme l'ensemble des actions qui concourent au déplacement des personnes, et des objets matériels.

Au sens géographique, est considéré comme mobilité, tout changement de lieu de travail entraînant un trajet allé, par rapport au domicile, supérieur à 30 minutes ou de 20 km au trajet antérieur de l'agent. Sur le plan professionnel, la mobilité désigne selon () le passage d'une profession à une autre, d'un emploi à un autre. Elle recouvre différents changements survenant dans la carrière d'un individu. Selon Béduwé (1992), elle peut prendre plusieurs formes : la mobilité sectorielle et ou d'entreprise, la mobilité fonctionnelle, la mobilité socioprofessionnelle, et plus récemment la mobilité d'emploi lorsqu'il s'agit d'un changement de statut. Lorsque ces changements s'opèrent au sein de la même entreprise, on parle de mobilité interne. Au contraire, quand le changement de situation correspond également à un changement d'entreprise ou d'employeur on parlera de mobilité externe. Et, le plus souvent, la mobilité géographique s'accompagne de la mobilité professionnelle (Aubry, 1988). Nous traitons dans cette recherche des mobilités géographiques et de l'insertion socioprofessionnelle. Notre étude s'inscrit en droite ligne des travaux d'Aubry (1988) qui stipulent que, toute mobilité géographique s'accompagne d'une mobilité socioprofessionnelle.

La mobilité est une notion aussi polymorphe (qui affecte différentes formes), et polysémique (qui affecte présente plusieurs sens. D'après le dictionnaire Larousse, la mobilité désigne la facilité à se mouvoir, à être mis en mouvement, à changer, voire se déplacer. Dans le monde professionnel, il désigne le passage d'un emploi à un autre, d'une profession à un

autre, voire un changement de qualification. De manière générale, la mobilité des personnes est comprise comme un déplacement physique présent à différentes échelles du temps et de l'espace, depuis les déplacements quotidiens jusqu'aux mouvements plus complexes comme la migration internationale, en passant par les changements résidentiels.

Toutefois, loin de se réduire aux simples déplacements dans l'espace, la mobilité comprend également le passage d'un rôle social à un autre. Elle englobe différents aspects de la vie d'un individu : l'éducation, la professionnalité, et bien d'autres. Il s'agit ici de la mobilité sociale (Sorokin, 1959). Au-delà de ces deux conceptions, à savoir : la mobilité spatiale et sociale, la notion de mobilité concentre aujourd'hui un nombre important de significations qui se traduisent par l'élargissement de son champ : on parle ainsi de mobilité virtuelle, représentationnelle ou imaginaire. En admettant ce point de vue, nous adhérons à la pensée de l'École de Chicago, qui considère que la mobilité est un événement marquant dans la vie des personnes, ce qui la distingue d'un « simple » déplacement.

2.1.2.2. Les effets de la migration

La migration constitue un véritable moteur de croissance et de développement pour toutes les parties concernées : le pays d'accueil, le pays d'origine et les migrants eux-mêmes. Dans les pays de destination, notamment les pays occidentaux, les migrants permettent un rajeunissement de la main-d'œuvre, la viabilité économique de secteurs traditionnels tels que l'agriculture et les services, la promotion de l'entrepreneuriat. En ce qui concerne les pays d'origine des migrants, leur contribution positive est facilitée par des transferts de capitaux sur place (à la fois transferts de fonds et investissements), par des transferts de technologies et de compétences majeures, ainsi que par un accroissement des exportations et des échanges commerciaux internationaux.

Cet apport des migrants au développement d'une part du pays d'accueil, du pays d'origine et du migrant lui-même est tributaire de plusieurs facteurs notamment la nature des migrations, leur lieu de destination, le profil du migrant et la manière dont les pays concernés réussissent ou non à tirer parti du phénomène et à remédier à ses effets négatifs. Cela signifie que l'apport des migrations au développement peut être positif pour les pays qui ont vocation à se développer ; en d'autres termes, les migrations ne peuvent à elles seules créer cet élan vers le développement. Ces facteurs varient d'un pays à un autre.

Concernant les effets de la migration sur le pays d'origine, ces derniers s'appuient sur les transferts de fonds des migrants au bénéfice de leurs parents résidents dans le pays d'origine.

2.1.2.3. Mobilité sociale

La mobilité sociale concerne les changements de statut social des individus ou des groupes sociaux au cours du temps, ainsi que les différences entre le statut social des parents et celui des enfants. Elle est aussi entendue comme synonyme d'ascension sociale. D'après Sorokin (1959), elle désigne le mouvement des personnes, des familles et des groupes d'une situation sociale à une autre. Ces mouvements représentent la circulation des individus entre des positions sociales qui ne sont pas équivalentes, et donc hiérarchisées, puisqu'elles ne procurent pas toutes les mêmes avantages économiques et symboliques, certaines positions sociales étant plus valorisées que d'autres.

Pour Lipset et Bendix (1959), elle est une caractéristique propre aux sociétés industrielles. Selon eux, la mobilité sociale se produit dans ces sociétés pour deux principales raisons à savoir : « *l'offre de statuts vacants* » car dans les sociétés complexes il existe une évolution des besoins et des demandes qui exige différentes performances en générant une diversité de positions ; et l'« *échange entre positions* ». En effet, l'augmentation de l'offre dans le marché et la performance des individus de strates sociales différentes provoque des changements constants de position sociale. Ils distinguent également la mobilité sociale ascendante de la mobilité sociale descendante. Dans la mobilité sociale ascendante, l'individu a tendance à opérer des changements dans plusieurs aspects de sa vie afin de s'adapter à sa nouvelle position sociale. Tandis que dans la mobilité sociale descendante, l'individu essaie de préserver certains aspects de sa position sociale d'origine.

Au niveau individuel, la mobilité sociale concerne le changement ou l'ensemble des changements que subit un individu au cours de sa trajectoire professionnelle. Ces changements peuvent être verticaux ascendants (s'effectuent du bas vers le haut) ; verticaux descendants (s'effectuent du haut vers le bas). Horizontaux lorsqu'il n'y a ni ascension sociale ni régression sociale. Elle est interne lorsque l'individu passe d'un poste à un autre au sein de la même entreprise (promotion ou restructuration de l'entreprise). Dans une société constituée de classes sociales, la mobilité sociale consiste à passer d'une classe à une autre. Elle consiste, pour un individu ou un groupe d'individus, de passer de la situation de pauvre à celle de riche et inversement. Aujourd'hui, les vocables « strate sociale » et « classe sociale » tendent à disparaître au profit de la notion de catégorie socioprofessionnelle dont la construction est différente de celle des classes sociales. En référence à la catégorie socioprofessionnelle, la mobilité sociale s'apparente à une mutation dans la carrière professionnelle de l'individu qui passe d'un emploi à un autre. Entre deux générations, on parle de mobilité intergénérationnelle.

Elle retrace les mouvements qui caractérisent les individus d'une génération au regard de la précédente ou des précédentes. En général, la situation des enfants est comparée à celle des parents.

Pour ce qui est des mobilités géographiques, Sorokin (1964) précise que, la mobilité dans l'espace géographique n'implique pas nécessairement une mobilité sociale. Car des personnes peuvent être physiquement proches et, en même temps, être éloignées dans l'espace sociale. Pour Sorokin, l'espace possède deux dimensions : horizontale et verticale. De ce fait, la mobilité verticale suppose un changement de position dans la hiérarchie sociale tandis que la mobilité horizontale implique une transformation de l'appartenance à l'un ou l'autre groupe au même niveau de l'échelle sociale. Comme précisé plus haut, la mobilité verticale entraîne un changement de statut social qui peut prendre deux formes : ascension ou régression dans l'échelle sociale ; ce changement peut concerner soit la mobilité d'un seul individu, soit la mobilité de tout un groupe au sein de la structure sociale.

Avec Oso Casas (2013), la mobilité sociale comporte deux dimensions : objective et subjective. Selon elle, la mobilité sociale des migrants ne se mesure pas à leur seule trajectoire mais également à celle des personnes restées au pays. Cette conception de la mobilité s'inscrit dans le cadre d'une migration. En effet, contrairement à Sorokin qui applique son schéma analytique dans un seul espace social composé par « l'ensemble des populations humaines sur la terre » (p.4), la nouvelle mobilité et plus précisément la migration internationale fait référence à deux espaces sociaux : celui que quitte le migrant dans sa communauté d'origine et l'espace social d'accueil. Les deux étant gérés par des structures sociales distinctes, la position du migrant peut varier dans chacun d'entre eux. Ainsi, une personne peut-elle rétrograder hiérarchiquement en migrant dans l'espace social d'accueil et, cependant, améliorer son statut dans l'espace social d'origines. En effet, bien de migrantes s'insèrent dans le marché du travail dans une strate inférieure à celle à laquelle elles appartenaient dans leur pays d'origine.

Oso Casa (2013), analysant la situation des femmes migrantes devenues domestiques en Espagne, conclue que ces dernières, bien qu'elles étaient maîtresses de maison dans leur pays d'origine estiment être au pas de l'échelle sociale en Espagne. Pour parvenir à la mobilité sociale dans les pays d'accueil, les femmes migrantes mettent sur pied des stratégies qui leur permettent non seulement de trouver des emplois, mais, surtout d'avoir une ascension sur l'échiquier social. Ces stratégies peuvent se projeter dans la société d'accueil autant que dans la société d'origine. Le plus souvent, ces stratégies conduisent au dépassement de soi au travers du processus migratoire. Généralement, ces femmes migrantes cherchent à parfaire leur

éducation, ce qui leur permet une ascension socioprofessionnelle. La migration féminine suppose souvent indépendamment de la nationalité, un processus de mobilité professionnelle descendant dans l'espace social d'accueil pour les femmes par rapport à la position qu'elles occupaient dans la société d'origine (Oso Casa, 2013).

2.2. MOBILITÉ PROFESSIONNELLE

La mobilité professionnelle au sens de Hallemans (2016) désigne tout changement majeur dans les demandes de rôles ou le contexte de travail au cours de la carrière d'un individu. La mobilité doit se comprendre dans une perspective individuelle et non en référence aux changements organisationnels impliquant un ensemble de travailleurs d'une même organisation. Traditionnellement, la mobilité professionnelle est catégorisée comme inter-organisationnelle (externe) ou intra-organisationnelle (interne), verticale (hiérarchique), horizontale (fonctionnelle) ou radiale (rapprochement vers le centre de prise de décisions), définitive ou provisoire, nationale ou internationale, initiée par le travailleur (volontaire, choisie) ou imposée par l'organisation (subie) (Hallemans, 2016). D'après Hallemans (2016), la mobilité professionnelle peut être source d'incertitudes, de stress. Toutefois, si elle est réalisée dans de bonnes conditions, elle peut s'avérer avantageuse tant pour l'individu que pour l'organisation. Dans les sections suivantes seront présentés plus en détail les différents types de mobilité.

La mobilité professionnelle suggère dans le cadre des différentes formes de mobilités une succession d'emplois occupés durant tout une partie de la vie professionnelle. Pour Becker (2003), la mobilité professionnelle est comme un événement dont la réalisation dépend de l'évaluation des gains nets tirés de l'emploi actuellement occupé par rapport aux gains futurs estimés du nouvel emploi. Ainsi, le capital humain en son sens est appréhendé comme une ressource individuelle et un facteur de différenciation influençant le nombre d'opportunités rencontrées par l'individu sur le marché du travail.

2.2.1. Mobilité interne

Tout d'abord, la mobilité désigne d'après Abraham (2004, P. 36) « ce qui peut se mouvoir ou être mis en mouvement, changer de place ou de position ». Dans le domaine des ressources humaines, la mobilité évoque selon Abraham (2004) la capacité d'une personne à accepter un changement dans les attributions liées à son emploi, à l'instar d'un changement dans le lieu d'exercice de son travail. Elle fait aussi référence à la capacité d'une personne à accepter un changement de poste. Pour Vardi (1980), la mobilité est définie « *as the movement employees experience among organizational roles* ». En ce qui concerne la mobilité interne, celle-ci fait

référence aux mouvements du personnel au sein d'une même organisation (Notais, 2009). Pour Abraham (2004), elle se distingue de la mobilité externe dans la mesure où elle correspond à un changement d'emploi sans changement d'employeur contrairement à la mobilité externe, qui elle, inclut un changement d'employeur. La mobilité interne revêt diverses formes : la mobilité verticale ou ascendante, la mobilité horizontale ou latérale.

Pour ce qui est de la mobilité verticale, elle correspond d'après Schein (1971) aux mouvements vers le haut et vers le bas de la hiérarchie. Cette mobilité peut correspondre selon Abraham (2004) à une augmentation du niveau hiérarchique, donc à une promotion, mais aussi à une diminution du niveau hiérarchique qui implique une rétrogradation. La mobilité horizontale ou latérale, quant à elle, n'implique pas de changement de niveau hiérarchique, car elle correspond à tous les mouvements de même niveau hiérarchique (Apec, 2013). Vardi (1980) définit la mobilité horizontale ainsi: « *Horizontal mobility (e.g., job rotation and transfers) defines job changes that occur at any given level and that do not require considerable change in organizational or occupational responsibilities* ». Différents facteurs influencent la mobilité interne.

La taille de l'entreprise : donc le nombre d'employés à l'interne. D'après Apec (2013), Il existe une relation positive entre la taille de l'organisation/l'entreprise et le nombre de mouvements internes. De ce fait, plus l'entreprise est grande, plus les opportunités de mobilité interne sont nombreuses (Apec, 2013).

La structure organisationnelle : Plus l'entreprise a de niveaux hiérarchiques et d'établissements, plus il va y avoir d'opportunités de mobilité interne (Apec, 2013). Si l'entreprise possède beaucoup de paliers hiérarchiques, cela favorise les mouvements verticaux. Dans son organigramme, elle peut aussi avoir plusieurs postes de même niveau hiérarchique à offrir pour faciliter la mobilité horizontale. De plus, le fait d'avoir plusieurs établissements ou succursales à travers le pays et à l'international favorise également les mobilités géographiques. La structure de l'entreprise peut avoir un impact sur les compétences nécessaires pour occuper une fonction. Par exemple, la mobilité verticale ou latérale sera plus facilement mise en place dans une structure récurrente (structure dans laquelle le même type de poste existe dans chaque unité d'affaire), car l'employé n'aura pas besoin d'une formation complémentaire pour passer d'un poste à un autre (Colemyr, 1997).

La culture organisationnelle : Pour qu'une politique de mobilité interne se développe, la haute direction doit faire en sorte que la mobilité interne soit intégrée dans la culture et les valeurs de l'entreprise et acceptée par tous les acteurs (Apec, 2013). En effet, une culture

organisationnelle qui encourage les mouvements internes va influencer positivement la mobilité interne. Le style de gestion des supérieurs immédiats. Les gestionnaires qui ont un style de gestion communicatif et ouvert vont favoriser et faciliter les mouvements internes (St-Pierre Cadieux, 2013). Effectivement, ils vont communiquer aux employés les différentes opportunités de carrière dans l'entreprise et écouter leurs intérêts en matière de mobilité interne. Ils vont également valoriser le développement des compétences, donc ils vont favoriser les changements de postes, que cela soit dans la même fonction ou entre les différents secteurs de l'entreprise.

La mobilité interne au sens de changement de poste de travail au sein de l'entreprise peut s'exprimer selon deux volets principaux. Elle relève principalement de la gestion de la main d'œuvre au sein de l'entreprise (Dupray & Recotillet, 2009). D'après Dupray et Recotillet (2009), elle peut s'accompagner d'une promotion ou refléter davantage un mouvement horizontal qui renvoie à un changement d'affectation dans l'entreprise sans mouvement ascendant en termes de salaire, de qualification ou de responsabilités.

2.2.2. La mobilité externe

La mobilité externe désigne de manière générale la mobilité qui se déroule en dehors de l'entreprise. Elle renvoie alors à un changement d'organisation, d'entreprise. La mise en œuvre de la mobilité externe implique des instances d'intermédiation (Dupray & Recotillet, 2009), et expose aux risques d'une interruption professionnelle plus ou moins durable. Cette interruption peut s'accompagner de changements éventuels touchant au lieu de résidence ou à la vie familiale. La mobilité professionnelle externe est susceptible d'induire une grande variété de bouleversements, et, de ce fait, des coûts monétaires et psychologiques importants. Les mobilités d'emploi réalisées témoignent des compétences de l'individu et de leur dynamique (Diederichs & Dupray, 2005).

La mobilité externe est guidée par les patterns, les désirs, ainsi que les opportunités qui varient selon chaque personne et dépend de la conjoncture, l'état du marché du travail et de ses aptitudes personnelles. La mobilité externe est propre à l'individu. D'après Farastier (1995), si l'individu estime que l'entreprise dans laquelle il travaille ne valorise pas suffisamment ses compétences et ne réalise pas assez ses attentes, il cherche à la quitter et s'inscrit ainsi dans le processus de la mobilité externe. Tremblay (2003) pense que la mobilité externe est recherchée lorsque les individus sentent que leur développement personnel et technique est bloqué, que les projets qui leurs sont confiés manquent de défi et que leur désir d'autonomie est étouffé. La mobilité externe est alors suscitée par la volonté des individus de faire face à de nouveaux défis,

de valoriser leurs compétences dans de nouvelles situations professionnelles et surtout par leur volonté d'acquérir plus d'autonomie par rapport à l'organisation.

Les différentes structurations et restructurations que connaît le monde du travail et surtout les organisations professionnelles, grâce surtout à l'évolution technologique, poussent ces organisations à la recherche de performance et d'une meilleure rentabilité. Ceci les conduit à réduire leurs effectifs. Le faisant, elles augmentent le flux de mobilité externe. De ce fait les compétences quittent leurs entreprises pour chercher un emploi dans une structure où il y a une pénurie et un déficit. Cette mobilité subie ou volontaire des individus crée un marché de compétences où se confronte une demande et une offre. Ce marché est caractérisé selon Hanchane et al. (2005) par l'existence des individus les plus mobiles qui détiennent les qualifications les plus recherchées sur le marché du travail. La mobilité peut donc être initiée par le travailleur lui-même ou imposée par l'organisation.

2.2.3. Les déterminants de la mobilité

2.2.3.1. Les déterminants individuels

Les déterminants de type individuel de la mobilité s'inscrivent dans le cadre de la théorie du capital humain de Becker (1964) qui montre que le capital humain de l'individu représenté à la fois par ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes personnelles influence la prise d'une décision de mobilité et le passage d'un emploi à un autre. L'individu se base en effet, sur ses attributs spécifiques pour s'offrir sur le marché du travail une position confortable par rapport aux offreurs d'emplois et demander les avantages qu'il exige en termes de rémunération et d'évolution de carrière. Allant dans le même ordre d'idées, March et Simon (1958) montrent que les opportunités s'offrant aux individus sont fonction de leur profession et de leur position sur le marché du travail. Cependant, tirer profit de ces opportunités dépend des ressources mises à leur disposition, à savoir : l'éducation, la formation professionnelle et l'expérience. De ce fait, plus seront importantes les ressources de l'individu, plus le seront les opportunités offertes. La mobilité est aussi fonction des caractéristiques individuelles de l'individu. C'est dans ce sens que Reskin et Roo (1992) mettent en évidence une certaine attractivité de l'individu. Le meilleur emploi va, ainsi, au meilleur employé.

D'autres caractéristiques basées sur le sexe et l'origine sociale rendent compte d'une certaine discrimination sur le marché du travail. Selon Treiman (1985), femmes et hommes n'ont pas les mêmes modèles de mobilité ainsi que le même schéma d'évolution de carrière. Cette discrimination limite selon Reskin et Roo (1992) la mobilité des femmes sur le marché

du travail et constitue ainsi une atteinte à la structure d'opportunité énoncée précédemment par March et Simon (1958). Les caractéristiques des secteurs, des professions et des régions jouent aussi un rôle primordial dans la mobilité (Cadin et al., 2000). Arthur et Rousseau (1996), Peiperl et Baruch (1997) et Capelli (1999) considèrent que des communautés de pratiques informelles se développent entre les individus, à travers lesquelles s'échangent des flux d'informations qui leur créent diverses opportunités à l'extérieur de l'organisation.

Toutefois, selon Dany et Livian (2002) la mobilité ne saurait être un fait planifié dans le plan de carrière. Ils mentionnent, au contraire, l'existence de la « mobilité de conversion » et soutiennent l'idée que les carrières sont hasardeuses. L'opportunisme des acteurs, en tant que déterminant de la mobilité est identifiable également dans la théorie de March et Simon (1958) et les modèles d'adéquation de Jovanovic (1979) où les individus quittent les organisations qui ne leur offrent pas de bonnes perspectives de carrière pour saisir les opportunités qui se présentent à eux sur le marché du travail ou encore optent pour la mobilité pour sortir d'une situation de déclassement sur le marché de l'emploi.

D'après Dupray et Hanchane (2000), les conséquences de la formation professionnelle sur l'individu, notamment en matière de responsabilité, d'évolution de carrière et de salaire influencent de manière significative la décision de mobilité. Acemoglu et al., (1998) et Barron et al., (1986) s'inspirent de la théorie du capital humain et partent d'une distinction entre formation générale et formation spécifique, pour montrer que le capital humain de l'individu représente une ressource qui lui est spécifique et qui conditionne son accès au marché du travail. Pour l'individu, plus le niveau d'éducation et de formation est élevé, plus il aura la chance de retrouver facilement un autre emploi à la suite d'un départ volontaire ou involontaire. Ce changement lui permet d'accéder à un statut social et à une amélioration de son niveau de vie et de ses revenus.

Par ailleurs, l'investissement en formation générale et spécifique représente un moyen essentiel et pertinent pour l'amélioration du capital humain et l'accroissement de la productivité. Cependant, pour préserver son capital humain, à appeler à financer la formation spécifique puisqu'elle en retirera une partie des gains. Si la formation est de nature générale, elle favorisera la prise d'une décision de mobilité et participera à la fuite du capital humain. En outre, la certification par un diplôme de la session de formation pourrait être un facteur influençant la mobilité, par sa capacité à accroître la « visibilité de l'apport de la formation ».

Le capital social de l'individu augmente le nombre des organisations auxquelles il peut accéder en faisant recours au pouvoir influent de ces contacts sur le marché du travail. En

d'autres termes, l'hétérogénéité des contacts de la personne lui permet d'augmenter le nombre d'emplois qu'il est susceptible d'occuper et lui donne la chance d'améliorer sa situation. Les femmes Ouest-africaines dont il est question dans cette thèse, du fait de leur faible qualification, ne sont presque pas mobiles. Leur mobilité s'opère au niveau du changement d'activité. Elles exploitent les meilleures opportunités qu'offre le marché du travail. Cette capacité à passer d'une activité à une autre constitue chez ces dernières une forme particulière de mobilité professionnelle.

2.2.3.2. Les déterminants organisationnels

Les facteurs organisationnels constituent un important déterminant de la mobilité. Étant un indicateur de la complexité de l'organisation et de sa différenciation, la taille de l'entreprise ou de l'organisation influence selon Granovetter (1986) la situation du travailleur sur le marché du travail. En outre, plus la taille de l'organisation est grande, plus les incitations qu'elle offre sont nombreuses (promotion, primes, évolution de carrières, etc.). Pour Carroll et Mayer (1986) et Diprete (1993) l'émergence d'un marché du travail interne a un effet positif sur le taux de mobilité intra-organisationnelle. Toutefois, il est de nature à diminuer la mobilité inter-organisationnelle qui dépend fortement de la taille de l'organisation, du nombre des opportunités internes créées, du type de technologie utilisée et de la complexité organisationnelle.

March et Simon (1958) montrent que l'individu est opportuniste ; lorsqu'il ne trouve pas sa fin au sein de son organisation, il la quitte pour rejoindre une autre. Ceci est le cas, notamment, lorsqu'il travaille dans une petite structure qui ne lui permet pas d'évoluer, d'avoir le pouvoir nécessaire pour exercer ses responsabilités ou d'augmenter sa rémunération. En revanche, une organisation de grande taille offre des incitations multiples ce qui constitue un facteur de rétention de son personnel par un renforcement de leur degré d'implication et d'engagement. Les choix stratégiques de l'organisation représentent également un motif de mobilité. Williamson (1979) considère que le recours au marché du travail externe reste soumis à la seule décision de l'organisation qui décide soit d'internaliser le processus de recrutement soit de l'externaliser et ainsi, de stimuler les travailleurs des autres firmes.

2.2.3.3. Les déterminants sectoriels

D'après Haveman et Cohen (1994), la création des organisations et leurs décès, aussi bien que les fusions et les restructurations sont une source importante de changement d'emploi au sein du secteur. Ce déterminant, de type sectoriel, trouve ses origines dans la théorie de March

et Simon (1958), selon laquelle l'individu ne prend la décision de mobilité qu'après avoir identifié une nouvelle opportunité qui lui est offerte et qui lui convient mieux en termes de rémunération et de perspectives de carrière. Or, la création de nouvelles organisations s'accompagne souvent par l'apparition de nouveaux postes de travail suscitant l'intérêt des demandeurs d'emploi potentiels et des travailleurs déjà en place. Ce déterminant est également mis en évidence par la théorie de la recherche d'emploi dans le sens où la création de nouvelles organisations est à l'origine de l'entrée en chômage volontaire de certains travailleurs actifs, dans l'objectif de trouver un emploi plus adéquat en termes d'avantages accordés.

D'autres caractéristiques industrielles telles que la taille du secteur, la spécialité dominante dans la branche, le type de technologie utilisée, les barrières à l'entrée ou à la sortie sont mises en évidence par Carroll & Mayer (1986) et Hachen (1990). Par ailleurs, Stinchcombe (1979) montre que les différences intersectorielles produisent une variabilité dans les modèles de mobilité distingués. Ses travaux s'inspirent de la théorie de la dualité du marché du travail qui montre que les différences intra et intersectorielles concernant les actes de discrimination et la déqualification des travailleurs génèrent des mouvements de mobilité verticale du secteur secondaire vers le secteur primaire. En outre, la théorie de l'adéquation de Jovanovic (1979) considère que le positionnement de l'individu sur un marché du travail secondaire où il subit une déqualification par rapport à son niveau de compétences et à la carrière qu'il envisage de réaliser constitue une forte raison de sa mobilité.

2.2.4. Marché du travail

Le marché du travail est à l'instar des autres marchés un lieu de rencontre de l'offre de travail et de la demande d'emploi. Ce marché traverse de profondes mutations. En effet, d'après Cochar, Cornilleau et Heyer (2010), l'économie mondiale représentée par le marché du travail subit une crise d'une ampleur inédite depuis la grande crise des années 1930. Il est question dans cette section de présenter les différentes articulations entre les formes que prend le marché du travail en prenant appui sur les marchés interne et externe.

2.2.4.1. Marché du travail interne

Le « *marché interne du travail* », suivant l'expression consacrée par Piore et Doeringer (1971), est constitué par les salariés de l'entreprise. Selon Doeringer et Piore (1971, P 1 et 2), marché du travail interne correspond à

an administrative unit, such as a manufacturing plant, within which the pricing and allocation of labor is governed by a set of administrative

rules and procedures » et il se distingue du « *external labor market of conventional economic theory where pricing, allocating, and training decisions are controlled directly by economic variables* »

Véritable vivier de ressources internes, ce marché permet, au sein d'une même entreprise, de pourvoir les postes vacants sans recourir au marché externe du travail. Plusieurs caractéristiques en signalent l'existence : le recrutement à long terme ; la progression d'un poste faiblement qualifié à un poste hautement qualifié ; la protection contre les licenciements ; la formation sur le lieu de travail ; l'existence de coutumes propres à l'entreprise et enfin ; la spécificité des qualifications mises en œuvre. Le marché interne offre ainsi la possibilité aux salariés de changer de poste tout en restant dans la même organisation. L'émergence d'un tel marché reste soumise à des contraintes de taille et dépend étroitement de l'effectif permanent de l'organisation. Plus l'entreprise est grande et plus il existe d'opportunités pour que les mouvements internes se développent (Piore et Doeringer, 1971).

La notion de marché interne partagé émerge dans les travaux de Bryan et Joyce (2007). Et, ce marché désigne selon eux un « marché des talents » dans lequel les gestionnaires proposent des postes aux employés afin de leur offrir davantage d'opportunités de carrière et de les aider dans leur cheminement, tout en comblant les besoins de l'organisation. Ceci en donnant aux employés des informations sur les postes disponibles au sein de l'entreprise et sur les différents cheminements de carrière possibles. Ce faisant, les employeurs influencent les employés dans leurs prises de décisions favorables aux intérêts de l'organisation tout en tenant compte de leurs aspirations personnelles et professionnelles. Le marché interne partagé permet de combler à la fois les intérêts des employés que ceux de l'organisation. Comme l'affirment Bryan et Joyce (2007, p. 195) « The idea is to design and build marketplaces that use market mechanisms to match the self-interest of employees seeking the best job opportunities with the self-interest of managers looking to fill their job opportunities with the best available talent ». Pour Bryan et Joyce (2007), ce type de marché interne est plus approprié dans les grandes entreprises qui sont plus complexes, qui ont de grandes populations diversifiées de professionnels et de gestionnaires et qui encouragent la gestion des talents.

2.2.4.2. Marché du travail externe

Le marché du travail correspond à une affectation des emplois et à une détermination des salaires comme sur un marché concurrentiel. Ici, les postes à pourvoir se font selon des règles concurrentielles. Selon Delandshare (2002), le marché externe est déduit du marché interne

comme un espace où prédominent les ajustements par les salaires parce que ne peuvent se construire ces relations durables, ce qui implique notamment une faiblesse de la négociation collective. Il est constitué des travailleurs en concurrence sur le marché du travail classique. Les employeurs ont alors recours à ceux-ci en cas de besoin, lorsqu'elles connaissent des poussés de croissance ou qu'elles ont déjà mobilisé l'ensemble des salariés du marché interne. Sur le marché externe, les travailleurs sont le plus souvent traités d'*outsiders*. Au sein du marché externe, les travailleurs connaissent une instabilité et une incertitude quant au devenir de leur emploi. Cette incertitude sur le devenir de l'emploi favorise le développement du secteur informel. En effet, pour ne pas demeurer des sans-emplois, les travailleurs dans le marché externe développent des activités connexes en attendant d'être appelé sur dans le marché interne.

Le secteur informel représente ici un ensemble hétérogène d'activités qui se développent et se déploient en dehors des circuits officiels des activités occultes menées en marge des activités dites formelles (Sadio Bâ, 2013). Il constitue selon Lautier (2013), une solution à la crise de l'emploi. Aussi, le secteur informel assure une flexibilité de l'emploi. En effet, par le caractère non officiel des emplois qui s'y développent, ce secteur regroupe tout type d'emplois possible. Ce qui conduit Ambrosini (1999) à qualifier les activités économiques qui s'y déroulent d'économie de souterraine caractérisée par les métiers de l'ombre.

Il fait le constat selon lequel ce secteur attire le plus souvent les personnes immigrées. En la majorité des personnes rencontrées dans ce secteur sont des migrants (Ambrosini, 1999). Ambrosini (1999) définit l'économie informelle en l'opposant à la définition de l'économie formelle que Bagnasco (1989, p. 149-150) formule en ces termes :

nous appelons économie formelle les processus de production et d'échange de biens et de services réglés par le marché, et réalisé par les entreprises industrielles et commerciales orientées vers le profit, agissant en fonction des règles du droit commercial, fiscal et du travail.

L'économie informelle est alors un « *ensemble de processus de production et d'échange qui tendent à se soustraire par un ou plusieurs aspects à ces caractères distinctifs* » (Ambrosini, 1999, P. 96). Il fait aussi référence à Castles et Porte (1989) pour qui, l'économie informelle est plus un processus qu'un objet définissable.

L'économie informelle regroupe selon Ambrosini (1999) un ensemble d'activités qui la restreignent aux activités produisant un profit, unifiées par un trait central. Pour lui, les activités informelles ne sont pas réglées par des institutions de la société, dans un cadre légal dans lequel les activités similaires sont régulées. Cette absence de règlements concerne selon Castles et Piore, (1989), différents éléments du rapport au travail à savoir : le statut du travailleur qui ne peut être déclaré, assuré, rétribué en conformité avec les normes en vigueur ; les conditions de travail auxquels sont soumis les travailleurs, les normes d'hygiène et de sécurité en particulier ; les formes de gestion de l'activité.

Procédant à une classification des formes d'économie souterraine, Feige (1990) distingue : l'économie illégale, l'économie non déclarée, l'économie non enregistrée et l'économie informelle qui s'affranchit des lois et règlements qui protègent l'activité économique et le travail. Abondant dans le même sens, Mégati (1994) procède à une classification des activités qui rentrent dans l'économie souterraine. A cet effet, il distingue quatre types d'activités qui rentrent dans le cadre de l'économie informelle : L'évasion fiscale de la part de travailleurs réguliers pour la plupart indépendants, et d'entreprises opérant dans le domaine des transactions régulièrement déclarées ; les activités de transaction économique strictement interdites par la législation pénale du fait de leur contenu (économie criminelle) ; les activités économiques non rétribuées au bénéfice direct du noyau familial ou des familles de parents et d'amis, sur la base de la réciprocité, y compris le travail domestique quotidien, et une grande variété d'activités d'autoproduction ; l'activité professionnelle effectuée soit comme emploi principal, soit comme travail secondaire exercé de façon rétribuée et non occasionnelle, à la limite au-delà des obligations légales, réglementaires et contractuelles.

Pahl (1989) fait l'observation selon laquelle l'économie informelle n'est pas toujours associée à la pauvreté et au chômage. Pour lui, ce serait plutôt la participation au marché du travail régulier qui permet de disposer des ressources et de relations sociales nécessaires pour exercer dans d'autres activités informelles.

2.2.5. Objets du marché du travail

L'analyse du marché du travail fait ressortir différents objets : l'emploi, le salaire, la catégorie socioprofessionnelle, la carrière et le salaire. L'accent est mis ici sur l'emploi et le salaire.

2.2.5.1. L'emploi

Supiot (2019), procédant à une analyse du marché du travail au XXI^e siècle, considère l'emploi comme une composante nécessaire du marché. Il invite par ailleurs dans ses analyses à une refonte des lois de regroupement des individus. Donc à une refonte des institutions. S'appuyant sur le rapport de la conférence annuelle des statisticiens du développement, il définit l'emploi selon trois critères : le critère d'âge qui fait référence aux personnes incluses dans la frange de la population active âgée entre 15 et 64 ans ; Le critère de durée d'activité qui fait référence aux personnes ayant travaillé au moins une heure au cours d'une brève période spécifiée (en général une semaine) et toutes celles qui occupent normalement un emploi mais qui en sont absentes pour plusieurs raisons ; et le critère de la nature de l'activité qui lui fait référence à l'exercice d'une activité de production de biens et services au sens de la comptabilité.

L'emploi concerne donc la population occupée au-delà de la fin de la scolarité obligatoire et en deçà de l'âge d'accès à la retraite, soit entre 15 et 64 ans. Pour Supiot (2019), ces âges définissent les limites de la population disponible pour exercer une activité. L'activité retenue n'est pas celle de l'occupation du temps, opposée au loisir et à l'oisiveté. C'est celle de la participation, effective ou potentielle, à l'activité économique. La population occupée est ainsi constituée de ceux qui exercent une activité économique de production de biens ou de services au sens de la comptabilité nationale. L'activité économique est en effet définie par référence à la nature et à la destination des produits et des services plutôt que par rapport à la nature des revenus qu'elle procure.

Supiot (2019) distingue deux grandes catégories d'emploi : les emplois décents des emplois non décents. Au sens de l'OIT, l'emploi décent « résume les aspirations des êtres humains au travail ». Il regroupe : l'accès à un travail productif et convenablement rémunéré, la sécurité sur le lieu de travail et la protection sociale pour les familles, de meilleures perspectives de développement personnel et d'insertion sociale, la liberté pour les individus d'exprimer leurs revendications, de s'organiser et de participer aux décisions qui affectent leur vie, et l'égalité des chances et de traitement pour tous, hommes et femmes.

2.2.5.2. Le salaire

Le travail ou encore l'emploi, s'inscrivant dans l'espace public (Habermas, 1981), nécessite de la part de celui qui l'exerce une certaine récompense. Cette récompense, dans l'économie moderne, prend la forme de salaire qui, désigne l'ensemble de la rémunération

perçue par un salarié en vertu de son contrat de travail. Au sens de l'article 128 de l'avant-projet OHADA portant droit du travail, le salaire s'entend, « *outré le salaire proprement dit, des appointements ou commissions, de l'allocation de congés, de tous les accessoires du salaire, des indemnités de préavis et de licenciement de toutes sommes dues à l'occasion de la résiliation du contrat de travail* ». Le salaire étant la principale source de revenus de l'employé et moyen de subsistance de sa famille, il est interdit à l'employeur de prendre des sanctions privatives de salaire en dehors de la mise à pied qui ne doit excéder huit (8) jours (OHADA). Le salarié doit percevoir régulièrement son salaire sans craindre une saisie par ses propres créanciers, ni les effets de sessions anticipées faites inconsidérablement par lui, ni des retenues par l'employeur, ni le concours des créanciers de cet employeur. Le salaire est très souvent le seul revenu du travailleur grâce auquel il assure sa subsistance et celle de sa famille.

2.2.5.3. Économie de la connaissance

L'économie de la connaissance ou du savoir tire sa source dans l'économie contemporaine de la stratégie de Lisbonne (2000) sur la croissance et l'emploi. À travers cette stratégie, l'on assiste à une forme d'intellectualisation de la production (Bouchez, 2014). De ce fait, la société contemporaine bascule progressivement du monde industriel vers un monde immatériel. Ces changements induisent le développement d'une économie de la connaissance qui, pour Bouchez (2014), est la base de l'économie contemporaine qui combine deux grandes sources : les savoirs ainsi que les compétences. L'accumulation des savoirs et sa mobilisation constituent de ce fait un enjeu majeur pour la compétitivité.

Bouchez (2014) invite à faire une distinction entre la connaissance et l'information. Pour lui, l'économie de la connaissance ne doit pas être assimilée à de l'information car selon lui, la connaissance est difficilement contrôlable, elle est un bien non rival (c'est-à-dire qu'elle ne se détruit pas par l'usage) et elle est aussi cumulative. Presqueux (2009) assimile la connaissance à une composante de la compétence. Pour lui, la connaissance est le plus souvent détenue individuellement. Et, de ce fait, elle se distingue de la compétence qui est un savoir agir. Connaissance et compétence partagent cependant la faculté de ne pas se détériorer avec l'usage.

Selon Foray (2017), l'économie de la connaissance correspond aux secteurs d'activités de production et de services fondées sur des activités intensives en connaissances. Elles repérées en combinant des indicateurs portant sur la production et la gestion des savoirs, tels que les dépenses de la recherche et développement (R&D) (Foray, 2017), le taux d'emploi des travailleurs diplômés et l'intensité de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information. Pour Foray, l'innovation est au cœur de l'économie de la connaissance. En effet, la formation

d'activités intensives en connaissance ne doit rien au hasard ; elle est essentiellement dictée par des impératifs d'innovation. Il est question selon lui de répondre à la double nécessité d'engendrer un rythme rapide d'innovations technologiques en vue d'offrir de façon continue des produits et services nouveaux à l'échelle globale et de surmonter les vagues violentes d'obsolescence des savoirs et des technologies (Foray, 2017).

Pour Vignier (2002), l'économie de la connaissance apporte divers changements dans l'économie contemporaine. Cependant, un problème demeure selon lui : celui de l'acquisition de la connaissance qui passe avant tout par un processus d'apprentissage. Il distingue trois approches complémentaires de l'économie de la connaissance. Tout d'abord, elle est centrée sur l'innovation. Notamment sur l'accélération du rythme des innovations. La seconde approche se base sur le mode de production du savoir qui est caractérisé par un changement dans le mode de production de connaissances. La troisième approche est basée sur les externalités de la connaissance. Ces externalités sont liées à une croissance massive des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Carré (2005) considère l'information, la connaissance, le savoir comme les matières premières les plus utiles, les plus convoités et les plus fertiles des nouvelles économies contemporaines. L'économie de la connaissance selon lui contribue à une révolution cognitive sans précédent qui, accorde plus de place aux détenteurs de l'information qu'à toute autre personne. De ce fait, posséder une information ainsi que les voies de sa diffusion, notamment l'internet fait du détenteur une ressource élémentaire dans la nouvelle économie. Carré (2005) fait ainsi de l'information la principale source de l'économie de la connaissance ou du nouveau « capitalisme cognitif ». D'après lui, l'économie de la connaissance

s'appuie principalement sur l'irruption et le développement spectaculaire des technologies de l'information et de la communication (TIC), tant pour ce qui est de la création que de la diffusion des informations et des savoirs, et de l'autre, sur la tendance à l'augmentation des investissements dits « immatériels », c'est-à-dire dans les domaines à haute valeur ajoutée intellectuelle comme l'éducation, la formation, la recherche-développement, le logiciel, le traitement de l'information sous toutes ses formes. (Carré, 2005, p. 4).

Toutefois, elle ne saurait être réduite à la seule dimension technologique, elle doit être comprise selon Carré (2005) comme une synergie entre une dynamique économique propre et une transformation radicale des moyens de traitement de l'information. Cette synergie s'observe à travers la forte tendance à l'investissement intellectuel. Ces investissements d'après Carré (2005), croissent plus rapidement que les investissements matériels classiques. Pour Godet

(2003), ce qu'il y a de nouveau dans la « nouvelle » économie de la connaissance, c'est la transformation radicale des rapports entre l'économie et le cognitif.

Dans la mesure où la migration est un corollaire de la mondialisation, l'investissement en capital humain s'avère nécessaire pour se positionner dans l'espace globale. C'est espace caractérisé par l'économie de la connaissance exige de la femme migrante de prendre un certain nombre de prédispositions devant lui permettre de se faire un chemin. Ceci nécessite d'elle qu'elle procède à un investissement sur elle-même. En effet, c'est à travers l'innovation qui résulte de l'investissement en capital humain et de la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC) que celle-ci doit parvenir à s'insérer dans une société dans laquelle le marché de l'emploi, en plus de son aspect purement compétitif, est caractérisé par une tangible étroitesse.

2.2.5.4. Formation

Du latin *formare* qui signifie donner une forme, créer ou réaliser ce qui n'existe pas, la formation est l'action de former quelqu'un intellectuellement, voire moralement par le biais de l'instruction et de l'éducation. Au sens de Ardouin (2017), elle est un processus d'acquisition de connaissances techniques ou professionnelles, d'appropriation d'aptitudes nouvelles ou intellectuelles, d'adaptation aux changements techniques, sociaux et à l'organisation du travail, à un changement ou l'accompagnement d'un changement, un moyen d'évolution professionnelle et personnelle, un moyen d'accession à la culture, un instrument de développement économique de l'entreprise ou de l'organisation, une obligation nationale, un outil de développement et de progrès de la société dans ses différentes dimensions, un ensemble de savoirs au service de la pratique.

Selon Martin et Savery (2005), la formation revêt deux dimensions dont l'une est personnelle et l'autre institutionnelle. Pour la personne elle constitue un processus d'intégration à la société (socialisation) (Durkheim, 2013), et le développement des capacités d'action (pratique). La formation est également un dispositif institutionnel qui s'adresse à un public particulier (les personnes sorties du système scolaire) dans un environnement institutionnel (cadre institutionnel). Elle fait partie d'un mouvement général qu'on appelle familièrement l'école de la vie et fait référence au processus de socialisation (Durkheim, 2013), c'est-à-dire le processus continu d'intégration des membres à un corps social donné, par la transmission de l'héritage culturel. Elle est donc ce processus mais, revêt un caractère formel ou informel et organisée en fonction d'intentions particulières.

Elle vise à provoquer des transformations, des changements, des effets sur les personnes. Elle est alors une action de transformation qui reste spécifique, au sens où c'est la personne en formation qui se forme, qui se transforme. Et, personne ne peut le faire à sa place. La formation est donc une action d'auto-transformation plus ou moins guidée, stimulée, facilitée par l'action du formateur. Elle vise à modifier les pratiques des personnes, c'est-à-dire leur façon d'agir au travail ou dans la vie en général. En effet, on n'apprend pas pour savoir, mais pour faire mieux, autrement. Elle vise à doter les individus de compétences leur permettant de mener une action dans une situation donnée par rapport à un but à atteindre ; elle est outil au service du développement des personnes (Ardouin, 2017).

Martin et Savery (2005) établissent une différence entre la formation et l'enseignement. Pour eux, l'enseignement vise une transformation des idées de la personne, de ses connaissances, de la façon dont elle se représente le monde. Dans le système d'enseignement, on n'apprend pas pour faire mais pour savoir. L'enseignement s'inscrit donc dans la logique de transmission de savoirs. Les priorités ne sont donc pas les mêmes entre la formation et l'enseignement. La distinction entre formation et enseignement repose donc sur la visée.

Dans la conception de Ferry (1984), la formation est un processus d'auto-transformasson utilisant l'expression « développement personnel ». De ce fait, on ne forme pas la personne mais elle se forme et personne ne peut le faire à sa place (Ferry, 1984). Ce développement personnel se manifeste par l'acquisition de compétences, c'est-à-dire la possibilité d'agir dans un univers professionnel ou social. Ferry (1984) fait remarquer que, la formation est un processus d'auto-transformasson et celle-ci se déroule dans une interaction sociale. Car l'on ne se forme pas seul mais avec et par les autres. La formation s'adresse aux adultes et se distingue en deux grands groupes : la formation initiale qui concerne les enfants et les adolescents. Elle est qualifiée de continue dans la mesure où elle veut se situer dans la suite, le prolongement de la formation initiale et ainsi permettre aux individus de développer leurs compétences tout au long de leur vie. Aussi, la formation a pour but d'aider les personnes et les organisations à s'adapter, à anticiper les changements en leur faisant acquérir des compétences professionnelles à travers la formation professionnelle et personnelle, le développement personnel.

Au demeurant, Ardouin (2017) fait l'hypothèse selon laquelle la formation est inhérente à la nature humaine. Pour lui en effet « l'idée de formation n'est pas nouvelle et s'inscrit dans la nature humaine pour laquelle il y a une impérieuse nécessité d'apprendre et de s'adapter pour vivre dans la société » (Ardouin, 2017, P 23). Aussi, la formation relève d'une exigence

comportementale pour la vie en société. Car avant même le développement de l'éducation, comme système de formation initiale, la transmission des connaissances est nécessaire à la vie en société et à l'exercice des métiers (Ardouin, 2017). La formation, lorsqu'elle s'adresse aux adultes, inscrit son action dans un environnement complexe, en prenant en compte les différentes dimensions de l'individu d'une part et les différents niveaux d'acteurs d'autre part.

2.2.5.4.1. La formation professionnelle

Selon Louart (2002), la formation professionnelle désigne un ensemble de moyens pédagogiques offerts aux salariés, à des adultes pour qu'ils développent leurs compétences au travail ; les actions proposées renforcent les aptitudes techniques et opérationnelles, elles enrichissent la personnalité, en l'aidant à évoluer vers de nouveaux rôles. Valter (2017) la considère comme l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétences leurs fonctions actuelles ou celles qui leur seront confiées pour une bonne marche de l'organisation. D'un autre point de vue, Sekou (2012) définit la formation professionnelle comme un ensemble d'actions, de moyens, de techniques, et de supports planifiés à l'aide desquels les salariés, les adultes sont incités à améliorer leurs connaissances, leurs comportements, leurs attitudes, leurs habiletés et leurs capacités mentales, nécessaires à la fois pour atteindre les objectifs de l'organisation et des objectifs personnels ou sociaux, pour s'adapter à leur environnement et pour accomplir de façon adéquate leurs tâches actuelles et futures.

La formation professionnelle désigne donc l'acquisition par des personnes des savoirs et savoir-faire relatifs à l'exercice d'un métier (Ardouin, 2017). Elle apparaît avec Ardouin (2017) comme l'acquisition de connaissances techniques ou professionnelles, l'appropriation d'aptitudes manuelles ou intellectuelles, l'adaptation au changement ou l'accompagnement d'un changement, un moyen d'évolution professionnelle et personnelle, un moyen d'accès à la culture, un instrument de développement économique. Les travailleurs (euses) diffèrent à de multiples égards, mais certaines différences entre eux ou elles sont cruciales du point de vue économique. Il s'agit de leurs compétences et de leurs qualifications, et en amont, de leurs parcours d'éducation initiale et de leurs expériences professionnelles (Petit et Gazier, 2019). À travers le monde, l'on constate que les travailleurs les plus qualifiés sont mieux payés et ont souvent de meilleures chances d'être en emploi. Michel Fabre (1994) présente la formation professionnelle comme un phénomène global qui envahit toutes les sphères de la société, tous les domaines et tous les âges. Il distingue différents types de formations à savoir : la formation

initiale, formation d'adultes, la formation continue, la formation professionnelle et la formation de soi.

Elle peut donc s'adresser à un adolescent, désireux de s'orienter vers un métier bien défini. Il s'agit d'une formation professionnelle qui se déroule au sein des lycées professionnels ou lycées techniques ou encore de centre de formation d'apprentis. Les élèves ici reçoivent en alternance des enseignements généraux et des enseignements technologiques ou professionnels, relatifs au métier choisi ; elle peut également s'adresser à un adulte qui souhaite approfondir ses connaissances, ses compétences ou ses aptitudes professionnelles, dans le but d'élever sa qualification et d'évoluer dans sa carrière ou de se réorienter vers une nouvelle activité professionnelle. Elle s'inscrit dans un double mouvement : celui de l'éducation et celui du travail, elle en a même le lien privilégié, là où le savoir et le faire sont indissociables : « Tout métier se fonde sur une compréhension éminemment cultivée. La technique au plus haut niveau n'est plus une activité mécanique. Les gratifications émotionnelles qu'apporte le métier qui s'acquiert sont doubles : les gens se trouvent ancrés dans une réalité tangible, et ils peuvent s'enorgueillir de leur travail.

Cette formation professionnelle se déroule également dans un cadre que Wenger (2009) désigne « communauté de pratique ». En effet, une communauté de pratique ici désigne un regroupement de personnes qui interagissent ensemble pour apprendre les unes des autres en mettant en commun, de façon formelle et informelle, des savoirs, des croyances et des valeurs de façon à créer une compréhension commune sur un domaine d'intérêt ou sur leur pratique professionnelle (Wenger 2009). La communauté d'apprentissage regroupe aussi des personnes dans le but d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer des pratiques novatrices dans une démarche de collaboration (Leclerc & Labelle, 2013), mais cela tout en recherchant volontairement le soutien entre elles ainsi que leur émancipation (Dionne et al., 2010). Ces deux communautés sont centrées sur l'apprentissage par la co-formation et la co-construction de sens en lien avec la pratique professionnelle dans un processus continu (Savoie-Zajc, 2010).

La formation professionnelle favorise la réflexivité et la métacognition chez les adultes. La métacognition développe chez l'adulte la capacité conduire soi-même ses apprentissages. En acquérant la possibilité de se détacher des situations d'apprentissage qu'il a vécues, il acquiert de l'autonomie qui, pour Le Boterf (2006) est une grande faculté d'autoréguler ses activités. Il diminue ainsi sa dépendance, tout en sachant se faire aider ou obtenir des coopérations nécessaires à la réalisation de ses projets. Il prend conscience que ses ressources et les schèmes opératoires qu'il a acquis sont valables pour une classe de problèmes. Cette prise de conscience

accroît chez l'adulte la motivation à apprendre car en prenant conscience qu'il peut contrôler son action, l'adulte se rend compte qu'il peut influencer sur le résultat de son action et que les efforts d'apprentissage qu'il doit consentir ne sont pas vains.

La formation professionnelle développe également chez l'adulte le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2004) qui désigne le sentiment que l'adulte porte sur sa capacité à réaliser une activité en vue d'obtenir des résultats souhaités. Il s'agit selon Bandura (2004) d'un jugement de la personne sur ce qu'elle peut faire ou ne pas faire dans telle ou telle situation et avec les ressources qui sont à sa disposition. Il joue un rôle de premier plan chez l'adulte pour agir avec efficacité. L'activité de métacognition donne un rôle important dans le développement de la faculté à effectuer des transferts d'apprentissage. C'est donc en comprenant comment on s'y prend pour agir efficacement dans un contexte que l'on se prépare à agir dans un contexte distinct. En effet, en devenant explicites, les connaissances et les schèmes deviennent des objets de travail et de communication.

Aussi, le processus d'apprentissage en formation professionnelle s'inscrit dans un espace/temps qui renvoie selon Vielille-Grojean et Di Patrizio (2015) à la théorie de l'agir communicationnel. Ce processus relève aussi d'un espace de sens, référé à la notion de passage et donc de processus. La théorie de l'agir communicationnel permet selon Vielille-Grojean et Di Patrizio (2015) d'induire qu'en observant le comportement d'autrui (pair singulier ou pluriel), le sujet en apprentissage puisse s'autoriser à maîtriser les éléments constitutifs, remarquables et utiles, de ce comportement et en assumer les conséquences pour lui. De ce fait, chacun peut en profiter et gagner une volonté de s'investir à son tour, développer un sentiment d'auto-efficacité qui accroît la motivation et qui diminue la portée d'échecs personnels futurs.

2.2.5.4.2. La formation professionnelle initiale

Comme définie précédemment, la formation professionnelle désigne l'ensemble des activités éducatives qui, à partir d'un niveau de formation générale donnée, considéré comme acquis, préparent les individus à l'exercice d'un métier ou d'une famille de métiers. Elle est entendue au sens de la loi n° 2018/010 du 11 juillet 2018 sur la formation professionnelle au Cameroun comme une formation consistant à faire acquérir des savoirs, compétences et habiletés dont le but est d'assurer une main-d'œuvre compétente, en tenant compte notamment des besoins qualitatifs et quantitatifs des employeurs et des salariés. Elle obéit aux principes du tripartisme Etat-employeur-travailleur, de décentralisation, de laïcité, de partenariat public-privé, de démocratie, d'équité sociale, d'ouverture au marché du travail, de formation en

alternance, d'apprentissage et de cofinancement Etat-entreprise-travailleur. Elle peut être initiale ou continue.

Elle est initiale lorsqu'elle s'adresse à des individus issus de l'enseignement général ou d'une initiation et qui choisissent une des filières de la formation professionnelle, en vue d'une préparation effective à l'exercice d'un métier donné. Elle doit être adaptée aux attentes des apprenants et aux possibilités d'insertion offertes aux lauréats. Cependant, cette adaptation nécessite une adaptation continue de la formation professionnelle. Parce que, les opportunités offertes sur le marché du travail évoluent constamment et leur identification est difficile à suivre, et la formation professionnelle doit anticiper, prévoir de nouveaux créneaux d'activités professionnelles car la qualité d'une formation professionnelle se mesure à sa capacité à répondre aux besoins du marché du travail et à l'emploi.

La formation professionnelle initiale s'adresse aux adolescents et se déroule dans les lycées professionnels ou lycées techniques. Elle englobe entre autres l'enseignement professionnel, l'enseignement supérieur et l'apprentissage, et concerne les jeunes gens sous statuts scolaires, les universitaires inscrits à un enseignement supérieur professionnalisant et les apprentis. Dans le cas d'un enseignement professionnel, les formations se font au sein des lycées professionnels et préparent les jeunes à obtenir le certificat d'aptitude professionnel (CAP) ou le brevet d'études professionnels (BEP) ou en encore le baccalauréat professionnel (Bac Pro). Des jeunes universitaires peuvent également bénéficier de la formation professionnelle initiale, lorsque, après l'obtention du baccalauréat, ils décident de suivre des filières courtes à vocation professionnelle, permettant d'obtenir le Brevet de technicien supérieur (BTS) ou d'un diplôme universitaire technologique (DUT). La formation professionnelle est régie au Cameroun par la loi n° 2018/010 du 11 juillet 2018 qui organise le cadre juridique ainsi que les grandes orientations de la formation professionnelle au Cameroun. Au sens de cette loi, la formation professionnelle initiale.

2.2.5.4.3. La formation professionnelle continue

La formation professionnelle continue constitue l'ensemble des activités de formation organisées en vue de compléter une formation initiale ou une formation professionnelle. Elle concerne généralement les adultes et les jeunes qui sont déjà engagés dans la vie professionnelle (qui occupent un emploi) ou qui s'y engagent (qui sont à la recherche d'un premier emploi). Elle concerne aussi bien les salariés que les demandeurs d'emploi. De ce fait, elle varie selon le statut du demandeur. Elle peut être décidée par un employeur, lorsqu'il souhaite maintenir les compétences, ou à l'initiative du salarié, boosté par l'envie d'approfondir ses connaissances

ou d'évoluer dans sa carrière. Elle poursuit différents objectifs : adapter les travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail, favoriser la promotion sociale des travailleurs par l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, prévenir l'anticipation des mutations technologiques pour réduire les risques d'inadaptation à l'évolution des techniques, et prévenir l'anticipation des mutations technologiques pour réduire les risques d'inadaptation à l'évolution des techniques.

La formation professionnelle continue permet d'acquérir de nouvelles compétences durant sa vie active pour le retour ou le maintien dans l'emploi et pour sécuriser ou optimiser les parcours professionnels. Elle s'adresse aux demandeurs d'emploi comme aux salariés, aux jeunes comme aux adultes à travers divers dispositifs. Lorsqu'elle s'adresse aux adultes, elle désigne un ensemble d'activités organisées et systématiques d'enseignement et de formation auxquelles les adultes participent pour acquérir des connaissances et/ou des qualifications nouvelles dans le cadre de leur emploi du moment ou dans la perspective d'un emploi futur, pour améliorer leur salaire et/ou leurs possibilités de carrière dans l'emploi qu'ils occupent ou dans l'emploi qu'ils occupent ou dans un autre et, d'une façon générale, pour augmenter les chances d'avancement et de promotion (Monville & Leonard, 2008).

Aussi, au-delà du développement des compétences et aptitudes professionnelles, la formation conduit à l'efficacité professionnelle qui, selon Jullien et Lahouste-Langlès (2019) est un processus qui consiste pour un professionnel à combiner performance et bien-être au travail, donner le meilleur de soi en tenant compte de ses limites et de ses atouts. L'efficacité professionnelle au sens de Julien et Lahauste-Langlès (2019) renvoie à la capacité pour l'adulte de dépasser ses compétences techniques pour rester en phase avec son environnement. Ainsi, au terme de la formation, l'adulte doit être capable de se positionner dans son environnement à partir des méthodes et outils acquis au cours de la formation. Ceci lui permet d'assurer son développement professionnel.

Au demeurant, La formation est l'outil qui permet à l'adulte d'agir sur ces compétences, de continuer à les développer, de les renforcer. Son importance ressort clairement dans les travaux de Le Boterf (1994) pour qui, « à la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas ». D'après Dreyfus (1992), toute personne engagée dans une organisation possède les compétences nécessaires pour l'exercice de sa fonction, du moins à un niveau basique de « professionnel débutant ». Cependant, si l'organisation considère que ce niveau de départ est suffisant, elle risque fort de perdre de son efficacité, car d'une part il y a une possibilité d'érosion des compétences si celles-ci ne sont pas suffisamment utilisées, et

d'autre part l'éventail des compétences de départ n'est pas suffisamment large pour affronter avec succès toutes les situations auxquelles le travailleur sera confronté, surtout dans un cadre mouvant et évolutif. De ce fait, la formation permet d'entretenir et de développer les compétences des travailleurs de telle sorte que l'organisation puisse continuer à être efficace (Gérard, 2008).

2.2.5.4.4. L'autoformation

Au sens de Tough (1971), l'autoformation est liée à un projet auto-planifié qui désigne tout effort consenti par une personne pour acquérir par elle-même une connaissance ou une habileté, pour changer une façon d'être ou de faire. Selon lui, un adulte entreprend divers projets d'apprentissage liés aux exigences de sa vie de citoyen et de travailleur et y consacre de nombreuses heures par année. Sa conception de l'apprentissage adulte transgresse les paramètres imposés par l'école pour englober la société tout entière partout où il y a volonté d'apprendre. Pour Trembley (2003), l'autoformation renvoie à une situation éducative pédagogique ou andragogique, favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoirs) et des habiletés (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable de soi-même (savoir-être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarches. D'après Trembley (2003) l'autoformation est intimement liée à la réalisation d'un projet. Pour elle, un projet d'apprentissage est cet effort important et hautement intentionnel pour acquérir une certaine connaissance ou une certaine habileté ou pour changer d'une certaine façon.

Carré (2020) précise que l'autoformation n'est pas une *soloformation*. Car il ne s'agit pas d'apprendre seul, mais bien d'apprendre par soi-même. L'autoformation est donc portée par le désir et la capacité de l'adulte d'apprendre de façon intentionnelle, en utilisant les ressources humaines, sociales et pédagogiques à sa disposition. Parmi celles-ci, l'entourage social figure selon Carré (2020) au premier plan des innombrables travaux réalisés depuis un demi-siècle sur les autodidactes, et plus largement les épisodes d'autoformation par le travail, les loisirs, la culture durant la vie entière. Plus que la solitude de l'apprenant, l'autoformation, ou pratique de formation par soi-même, interroge d'après Carré (2020) la notion d'agentivité dans l'apprentissage, c'est-à-dire la capacité des individus à exercer intentionnellement un contrôle et une régulation de leurs actes, en tant qu'architectes partiels de leurs propres existences selon la formule de Bandura (1986). Selon Bandura (1986), les capacités agentiques s'exercent, dans le domaine de l'apprentissage, à travers différentes fonctions. A cet effet, il affirme :

L'auto-direction se pratique en exerçant une influence sur l'environnement externe et en mobilisant des fonctions d'autorégulation. Ainsi, en aménageant des conditions environnementales facilitantes, en sélectionnant des guides cognitifs et en créant des motifs pour leurs efforts personnels, les gens contribuent de façon causale à leur propre motivation et à leurs actes (Bandura, 1986, p. 20).

Pour Carré (2020), les pratiques d'apprentissage autodirigées, loin d'être des activités solitaires par nécessité, sont des activités sociales et caractérisées par le double critère d'intentionnalité et d'autorégulation inhérent à la notion d'agentivité. Ramenant la notion d'autoformation dans le cadre de l'apprenance, il pense que les pratiques d'autoapprentissage émergent de la rencontre entre dispositions personnelles et ressources sociales, matérielles et virtuelles, de manière éactive, selon la configuration de la situation d'apprentissage. Les ressources humaines sont alors au premier plan des variables contextuelles agissantes comme le démontrent à l'envi les recherches menées sur les apprentissages, en particulier en contexte informel. Dans le domaine professionnel, les collègues et relations de travail sont les premières ressources des apprentissages incidents identifiés par les adultes.

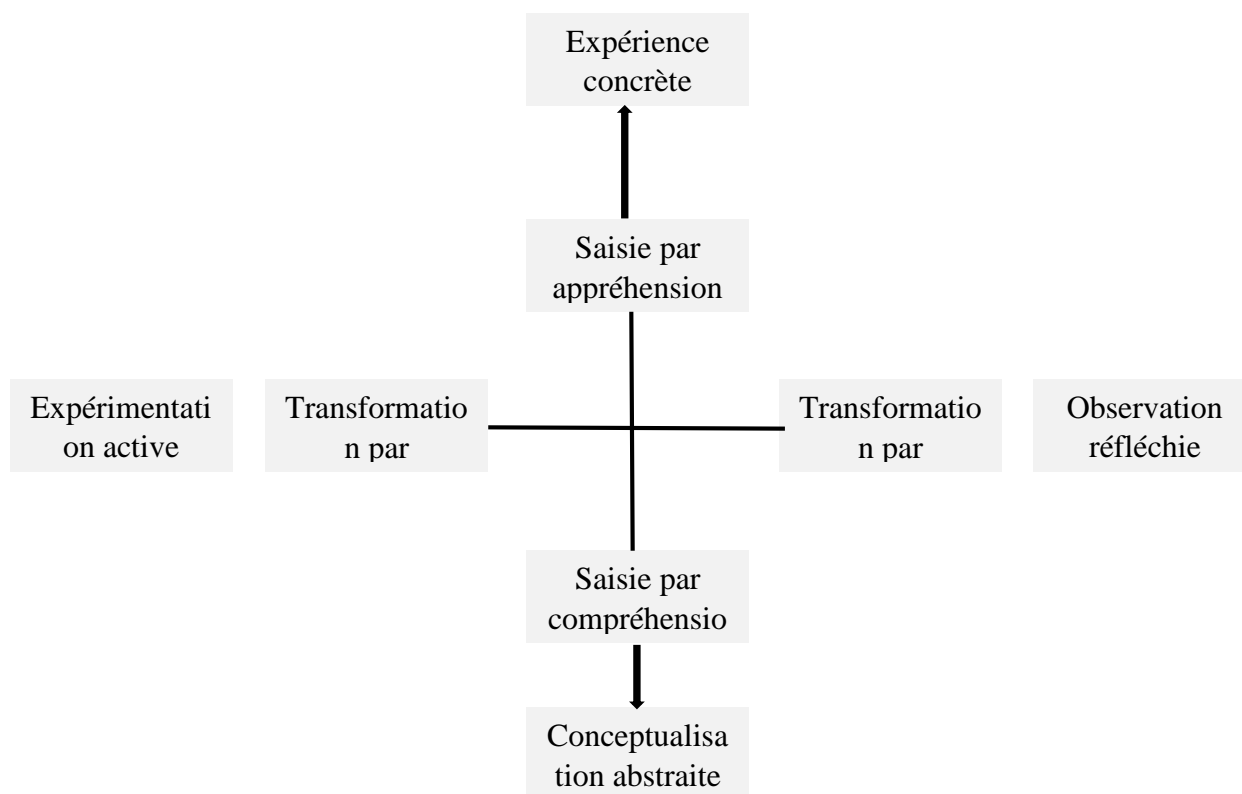
D'après Carré (2020), les pratiques d'autoformation ne sont ni nécessairement solitaires, ni dénuées de ressources de guidance, d'accompagnement ou d'appui pédagogique. En effet, l'évolution actuelle de l'intelligence artificielle porte à remplacer les systèmes d'information « supervisés », c'est-à-dire sous la dépendance d'un expert extérieur qui « enseigne » la solution du problème à traiter à la machine, vers des systèmes « non supervisés ». Selon lui, ces programmes informatiques auto-apprenant génèrent d'eux-mêmes leurs règles de recherche et d'application. Pour Carré (2020), les sujets sociaux sont aujourd'hui appelés à prendre une part grandissante de responsabilité dans la conduite de leurs apprentissages tout au long de la vie. Cette transformation du rapport au savoir impose, ou favorise l'entrée dans des sociétés qui se veulent (ou se disent) « apprenantes » et implique l'adoption d'une attitude nouvelle d'ouverture et d'engagement dans les opportunités variées qu'offrent les contextes formels, semi-formels et informels de la vie professionnelle et personnelle. Selon lui, Les pratiques d'autoformation sont au cœur de ces nouvelles équations où vouloir, savoir et pouvoir apprendre se combinent pour produire les nouvelles compétences d'apprentissage « agentiques » auxquelles invite, voire contraint l'organisation sociale et économique du XXI^e siècle.

De ce fait, ne pas confondre auto- et solo-formation d'après Carré (2020), c'est reconnaître que l'on apprend toujours par soi-même. Car pour lui, l'apprentissage est un fait

irréductiblement singulier. Mais jamais dans l'isolement du monde. Car le sujet apprenant est un sujet social, dont les premières ressources sont humaines. Ainsi, Carré (2020) propose de faciliter les apprentissages plutôt que de chercher à transmettre des savoirs, d'aider plutôt que de former des sujets sociaux dans leurs efforts et projets de développement de compétences et d'acquisition de savoirs.

Cette auto-formation développée par Carré (2020), rejoint les apprentissages expérientiels de Kolb (2013). Pour Kolb, les apprentissages expérientiels sont ceux que l'on réalise dans l'expérimentation de la vie quotidienne. Pour lui, le processus d'apprentissage associé à l'expérience est constitué d'un cycle de quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. D'après lui, ce processus a un caractère cyclique. La pratique de l'action génère une expérience concrète qui devient un sujet d'observation et de réflexion. Ces dernières conduisent à une conceptualisation abstraite et à la généralisation des théories de l'action qui invitent à leur expérimentation dans les actions à venir.

D'après Kolb (2013), l'apprentissage expérientiel est un processus par lequel les connaissances sont produites à partir d'une transformation de l'expérience. Elles sont selon lui le résultat d'une saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation en savoirs nouveaux. En identifiant deux modes de préhension et deux modes de transformation de l'expérience, Kolb (2013) établit quatre formes élémentaires d'accès aux savoirs. Lorsque ces quatre formes sont croisées, elles circonscrivent quatre dimensions associées à autant de styles d'apprentissage. Et, chacun de ces types représente un archétype. Pour Kolb (2013), dans leurs actions quotidiennes, les adultes font intervenir plusieurs styles à la fois. Toutefois, plus souvent qu'autrement, ils ont ou des styles dominants d'accès au savoir à partir de l'expérience.



Dimension structurelle du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb, 2013)

2.2.6. Professionnalité

D'après De Ketele et Jorro (2011), la professionnalité repose sur un savoir agir en contexte ainsi que sur la manière dont l'auteur donne du sens à son activité, et en particulier, dialogue avec les valeurs et les normes qui constituent le terreau de son activité. Toutefois, selon eux, la professionnalité n'est pas seulement un état que l'on peut apprécier chez un professionnel, elle relève avant tout d'un processus continu qui se construit en fonction au novice la possibilité de prendre ses marques, de construire ses repères, d'affirmer son positionnement professionnel.

La professionnalité repose sur un avoir agir en contexte ainsi que sur la manière dont l'auteur donne du sens à son activité et, en particulier, dialogue avec les valeurs et les normes qui constituent le terreau de son activité (Perez-Roux et Briaud, 2007). Elle n'est pas seulement un état que l'on apprécie chez un professionnel et relève d'un processus continu qui se construit en fonction offrant au novice la possibilité de prendre ses marques, de construire ses repères, d'affirmer son positionnement psychologique.

Perez-Roux et Briaud (2007) présentent des systèmes de valeurs qui irriguent la professionnalité. Parler de professionnalité selon (Perez-Roux & Briaud, 2007) revient à s'inscrire dans le courant de la professionnalisation, envisagée comme un processus orienté vers l'action. Ce processus suppose pour le formé de construire progressivement des compétences, c'est-à-dire de mobiliser de manière opportune, en situation, un ensemble d'habilités, de savoirs, de savoir-faire, savoir-être visant à une meilleure adaptation au nouveau contexte. Il s'agit selon Bourdoncle (1991) de conjuguer compétences spécifiques et prise de responsabilité pour développer une forme d'autonomie reconnue à la profession. De manière générale, la notion de professionnalité désigne la somme des connaissances, capacités et expériences qu'une personne mobilise de façon à s'adapter à une activité professionnelle.

La professionnalité demande un apprentissage permanent et collectif des savoirs nouveaux, pluriels et composites. Elle prend en compte l'histoire du sujet et fait clairement appel à la motivation, au système de valeur. Elle est instable, toujours en construction, surgissant de l'acte même de travail (Perez-Roux et Briaud, 2007). En ce sens, elle mobilise des formes d'adaptation au contexte et de fait, s'inscrit dans une dynamique de changement et par là, elle recouvre les différentes dimensions du métier ainsi que ses paradoxes. Elle intègre la complexité des compétences à construire, tout en rendant compte d'une dimension identitaire liée à la profession (Perez-Roux et Briaud, 2007).

La professionnalité concerne aussi le développement des savoirs et des compétences spécifiques à la profession. Nakamura et al. (2013, p. 16) la définissent comme « *l'adaptation et la maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier* ». Pour eux, la professionnalité constitue un processus dynamique au même titre que l'insertion professionnelle. Stercke (2014), analysant la professionnalité, la présente comme une dimension de l'insertion socioprofessionnelle qui correspond à la maîtrise et au développement stratégies et de compétences concrètes permettant de devenir compétent et efficace dans son travail. À cet égard, Mukamurera (2011) fait entrevoir que la perception de maîtrise des fonctions liées à l'exécution des tâches qui incombent au professionnel peut représenter un élément essentiel au niveau du sens donné à son insertion. A cet effet, il affirme : « *il s'agit, en d'autres termes, d'un processus d'apprentissage du métier, de développement professionnel où le débutant devient peu à peu compétent, efficace et à l'aise dans son métier* » (Mukamurera et al., 2013, p. 16).

2.2.6.1. Professionnalité émergente

Selon Jorro (2014), la professionnalité émergente associe des notions qui peuvent paraître contradictoires tant la notion de professionnalité selon elle percute celle de mouvement induit par la notion d'émergence. Pour elle, c'est cette caractéristique particulière qui traduit le processus de transformation dans la construction de professionnalité de l'acteur. La professionnalité émergente suppose alors une construction d'un soi professionnel pour les acteurs intégrant le monde du travail. Elle renvoie aussi à une construction renouvelée des acteurs ayant déjà une expérience (Jorro, 2014). Elle traduit aussi l'idée selon laquelle le professionnel se formant vit des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique. La notion de professionnalité émergente introduit l'idée d'un mouvement vers la professionnalité visée, d'un changement perceptible. Aussi, la capacité d'un individu à entrer dans une profession, à mobiliser les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier, atteste d'une tension vers la professionnalité (Jorro, 2014).

Pour Jorro (2014), le caractère émergent de la professionnalité introduit une nuance dans l'idée d'expertise et conduit à une réinterrogation de la relation expert/novice qui se schématise selon elle par une forte influence des compétences de l'expert, ce qui fait croire qu'il lui suffit d'acquérir ses qualités pour faire valoir une professionnalité. Dans cette conception, Jorro (2011) voit en le novice un apprenant prenant appui sur un modèle (modèle vicariant) (Bandura, 2004), celui de l'expert pour dégager des savoirs de haut niveau qui spécifient une pratique professionnelle confirmée. La professionnalité émergente constitue alors une manière de caractériser l'incorporation en cours de compétences et de gestes professionnels ainsi que le processus d'appropriation à l'œuvre qui annonce une expertise à venir (De Ketele & Jorro, 2011). Elle devient un outil d'autoformation dès lors que les acteurs en situation de travail reviennent sur les systèmes de valeurs qui irriguent leur action et travail à leur repositionnement professionnel, prennent conscience des dynamiques identitaires et des postures mobilisées (De Ketele & Jorro, 2011).

2.2.7. Les formes de professionnalité

La professionnalité s'inscrit dans le courant de la professionnalisation (Ardouin, 2017). La professionnalisation permet au sujet de construire progressivement des compétences, c'est-à-dire de mobiliser de manière opportune, en situation, un ensemble d'habiletés, de savoirs, savoir-faire et savoir-être visant une meilleure adaptation aux évolutions du marché du travail. Il s'agit selon Bourdoncle (1991) de conjuguer compétences spécifiques et prise de

responsabilité pour développer une forme d'autonomie reconnue aux professions. D'après Perez-Roux et Briaud (2007), la professionnalité désigne la somme des connaissances, capacités et expériences qu'une personne mobilise de façon adaptée dans une activité professionnelle. Elle nécessite un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants, pluriels et composites, incluant des savoirs didactiques et pédagogiques, mais aussi des savoirs relatifs à la personne elle-même. Elle prend en compte l'histoire du sujet et fait clairement appel à la motivation, au système de valeurs de chacun. Instable, toujours en construction, et surgissant de l'acte même de travail, la professionnalité mobilise des formes d'adaptation et de fait, s'inscrit dans une dynamique de changement (Perez-Roux & Briaud, 2007).

Selon Beduwé et Mora (2017), la professionnalité ne se réduit pas qu'aux enseignements formels, et encore moins au diplôme terminal. Elle rend compte de tous les épisodes professionnalisants, ou supposés tels, qui s'enchaînent ou se superposent dans des combinaisons variées au fil du parcours de l'individu. De ce fait, d'après elles, diverses expériences d'emploi en cours d'études, intégrées ou non au cursus de formation (stages, alternance, emplois en cours d'études et jobs étudiants), mais aussi les séjours d'études à l'étranger, la participation à des dispositifs de préparation à la vie professionnelle, ou encore l'engagement associatif, dès lors qu'ils sont susceptibles de favoriser l'insertion professionnelle ultérieure, contribuent à façonner la professionnalité d'un étudiant. La professionnalité apparaît alors pour elles comme une combinaison singulière, plus ou moins riche et complexe, de compétences et de signaux accumulés tout au long de la trajectoire et valorisables sur le marché du travail.

S'inscrivant dans cette perspective, Wittorski (2011) voit au-delà de la professionnalité une intension professionnalisante. Pour lui,

L'intention de professionnalisation accrue des individus par la formation, dans une conception moins adéquationniste que transversalité des rapports formation-emploi, vise à développer et à assurer leur employabilité permanente, source de mobilité constitutive de parcours professionnels variés, de manière à répondre à des impératifs de flexibilité plus grande de l'activité et donc du marché du travail et des emplois.

Au demeurant, La professionnalité est le résultat d'un processus largement individuel d'acquisition de compétences supposées attendues par le marché du travail (Beduwé & Mora, 2017). Elle intègre deux composantes qui, selon Beduwé et Mora (2017) sont difficilement

séparables. La première est faite d'après Beduwé et Mora (2017) de connaissances théoriques et pratiques, mais aussi disciplinaires (ou spécifiques à un domaine professionnel plus ou moins circonscrit ; et la seconde composée de connaissances plus générales sur le monde du travail, plus transversales aux différents secteurs et qui renforcent les capacités d'adaptation des apprenants aux opportunités professionnelles qui se présentent. Ces différentes composantes sont renforcées par des éléments de signalement qui assurent à l'employeur que ces compétences sont effectivement acquises.

Il existe une pluralité de formes de professionnalités. Ces différentes professionnalités sont liées à la pratique d'un métier et nécessitent l'acquisition de compétences professionnelles à travers un processus de professionnalisation. Ce processus de professionnalisation débouche sur l'acquisition de l'auto-efficacité et un engagement professionnel.

Selon Bandura (2007), le comportement est conditionné par un sentiment d'auto-efficacité qui témoigne des croyances d'une personne en sa capacité à exécuter les actions nécessaires pour atteindre une performance recherchée. Selon lui, ce sentiment d'auto-efficacité régule le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection ; ces dernières agissant de concert, plutôt qu'isolément, dans la régulation du fonctionnement humain. Aussi, selon lui, l'influence entre le sentiment d'auto-efficacité, la pensée, la motivation, les émotions et la sélection est bidirectionnelle. Ces dernières agissent à leur tour à la fois sur la réalisation de la tâche, donc sur la performance finale, la professionnalité et sur le sentiment d'auto-efficacité lui-même, par une boucle de rétroaction.

L'auto-efficacité correspond donc ici aux aptitudes des femmes migrantes à organiser et à exécuter des actions nécessaires à leur autonomisation. L'auto-efficacité peut de ce fait influencer les choix des femmes en ce qui concerne le choix des activités socioprofessionnelles à exercer dans la société d'accueil. Selon Bandura (2007), les succès que connaît la personne favorisent l'augmentation de son sentiment d'auto-efficacité, alors que les échecs produisent l'effet inverse. De ce fait, l'insertion en emploi et surtout la professionnalité témoignent d'un sentiment d'auto-efficacité élevé chez la femme migrante.

L'engagement professionnel selon Jorro et Ketele (2013) renvoie à un ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle. Pour Jorro et Ketele (2013), il s'agit d'un ensemble dynamique de comportements dans le sens où l'engagement n'est pas seulement un état mais un processus où les trois dimensions

interagissent les unes avec les autres. Pour eux, l'attachement, les efforts et le sentiment du devoir ne désignent l'engagement que dans la mesure où ils se traduisent ou se manifestent par des comportements et non simplement par des représentations ou des déclarations. Pour Duchesne et Savoie-Zajc (2005), plus ces trois dimensions sont présentes et interagissent, plus elles donnent du sens à la vie professionnelle et forgent l'identité professionnelle de la personne et deviennent une part importante de l'identité personnelle.

D'après Jorro et Ketele (2013), il existe divers profils d'engagement autant qu'il y a de personnes. Ils identifient des profils différents en croisant deux dimensions bipolaires qui permettent de définir des logiques ou des approches de l'engagement professionnel. La première dimension d'après eux oppose des logiques personnelles aux logiques dialogiques. Pour eux, les logiques personnelles sont le fait de personnes qui s'engagent personnellement, sans trop se préoccuper des collègues et de l'institution, sur des tâches qu'ils affectionnent et sur lesquelles ils tirent des bénéfices personnels. Tandis que les logiques dialogiques sont développées par des personnes dont l'engagement professionnel est tourné vers les différents acteurs de l'environnement avec lesquels ils aiment et estiment pouvoir travailler.

Une seconde dimension bipolaire tend à opposer des logiques plus technicistes et rationalistes à des logiques plus herméneutiques ou interprétatives ou encore épistémologiques. Les logiques technicistes sont selon eux le fruit de personnes qui s'engagent plus volontiers sur la maîtrise des savoirs professionnels et sur l'utilisation des techniques liées à la profession ou pouvant servir la profession. Les logiques herméneutiques quant à elles sont développées par des personnes dont l'engagement professionnel repose plutôt sur une réflexion constante des enjeux sous-jacents aux pratiques observées dans leur environnement, à leurs conséquences et aux valeurs véhiculées par celles-ci (Jorro & Ketele, 2013). Selon eux, des qualités prioritaires différentes sont recherchées ou évoquées selon les logiques : l'efficacité pour les logiques personnelles ; la validité écologique pour les logiques dialogiques ; l'efficacité pour les logiques technicistes ; la pertinence pour les logiques herméneutiques. Ces différentes logiques ne sont évidemment pas mutuellement exclusives d'après eux. Car beaucoup de professionnels se caractérisent par des engagements qui se trouvent au croisement de plusieurs logiques.

Pour Flahault (2006), l'engagement professionnel s'inscrit aujourd'hui comme une évidence dans le parcours de vie des femmes. Leur présence massive et continue sur le marché du travail relève selon elle de la norme sociale. Et si leur rapport à l'emploi diffère de celui des hommes, elles y trouvent au-delà d'une autonomie financière indispensable, un statut social et une identité auquel elles sont attachées. L'engagement professionnel est selon Day, Elliot et

Kington (2005), un important prédicateur de performance et de l'intention de demeurer dans la profession ou de la quitter. De ce fait, les professionnels qui se sentent engagés dans leurs professions s'impliquent dans celles-ci, font preuve de créativité, sont productifs et proactifs et développent une identification positive face à leurs tâches et à leur métier. Les adultes dont il est question dans cette thèse, bien qu'elles n'aient pas de profession en tant que telle, consacrent beaucoup de temps à ce qui constitue leur profession et leur degré d'engagement constitue une importante dimension de leur vie personnelle et professionnelle.

En ce sens, l'engagement professionnel se traduit par une bonne santé mentale et une bonne qualité de vie. Cet engagement dans leur activité professionnelle contribue au développement et à la visibilité de la profession et contribue à leur développement professionnel. L'engagement professionnel ici est un construit basé sur un rapport affectif de l'individu envers sa profession, il est une intention de persister dans le parcours professionnel choisi qui influence son comportement (Blau & Holladay, 2006). Ces femmes, en s'identifiant ainsi à leur activité professionnelle, ces femmes voient leur vécu professionnel rempli d'expériences positives.

Pour Blau et Holladay (2006) l'engagement professionnel est aussi un construit multidimensionnel. Ils distinguent entre autres : l'engagement affectif, l'engagement calculatif ou continuatif et l'engagement normatif.

- l'engagement affectif est une identification émotionnelle avec la profession, un intérêt à continuer et à progresser dans la carrière choisie. Les professionnels qui ont un fort engagement affectif envers leur métier poursuivent leur carrière parce qu'ils le veulent ;
- l'engagement calculatif ou continuatif est le sentiment d'être attaché à une profession et se produit quand le professionnel sent qu'il a fait un investissement important dans sa carrière qui serait perdue ou qui serait peu utilisé dans une autre profession ;
- l'engagement normatif est lié à la perception individuelle des coûts associés au changement de profession. Autrement dit, les professionnels ayant un fort engagement normatif persévèrent dans leur carrière parce qu'ils en ont besoin. L'engagement normatif résulte d'un sentiment d'obligation de continuer dans la profession. L'individu continue dans la profession parce qu'il sent qu'il doit persévérer dans la carrière choisie.

Ces trois formes d'engagement trouvent leurs origines dans les perspectives attitudinale et comportementale. Selon la perspective attitudinale, l'engagement professionnel se définit à partir d'une identification personnelle au métier, un désir de se maintenir et d'évoluer dans la profession. D'un autre côté, l'approche comportementale repose sur les composantes sociales qui jouent le rôle le plus important pour définir l'engagement.

L'engagement professionnel selon Meyer et Allen (1991) se décline en trois dimensions : la dimension *affective commitment* qui relève de la sphère du désir ; la dimension *continuance commitment* qui relève de la sphère du besoin et du calcul ou du profit ; la dimension *normative commitment* qui relève de la sphère du devoir.

Ces différentes professionnalités permettent à l'adulte de vivre sa professionnalisation qui au sens de Bourdoncle (1991) d'une part au processus de reconnaissance et de développement d'un métier défendu aux plans collectif et individuel ; d'autre part, elle suppose un processus de socialisation professionnelle intégrant règles collectives, conscience professionnelle et exigence d'efficacité ; enfin elle concerne le développement d'une professionnalité à partir de compétences, de savoirs nouveaux et composites, essentiels à la pratique d'un métier. La professionnalité quelle qu'elle soit se vit au sein d'un corps de professionnels et l'individu qui fait partie de ce corps vit sa professionnalité à partir de ce que Dubar (1992) qualifie d'identité ou soi professionnel.

2.3. LE SOI PROFESSIONNEL

Le soi professionnel ou encore l'identité professionnelle renvoie selon Dubar (1992) à la façon dont l'individu se construit tout au cours de son parcours en tant que professionnel. Pour Zimmermann, Flavier et Méar (2012), elle est un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue par le groupe professionnel d'appartenance et par les membres qui n'appartiennent pas au groupe professionnel, dont le sens est rendu possible par des motifs stabilisés et partagés par le collectif, et dont l'efficacité est rendue possible par la construction d'opérations qui prennent en compte les contraintes et l'imprévisibilité des conditions de travail. Le soi professionnel est donc ce qui définit une personne sur le plan professionnel. C'est la définition de son métier et l'ensemble des éléments stables et permanents traversant les différentes fonctions à remplir.

Il marque selon Dubar (1992), l'appartenance à un collectif qui permet aux individus d'être identifiés par les autres mais aussi, de s'identifier face aux autres. D'après Durkheim (1985), il (le soi professionnel) est donné par les groupes professionnels qui sont chargés

d'initier les membres aux règles, aux idées, aux sentiments et intérêts de leur communauté de travail. Aussi, il se construit dans le temps, dans l'espace et à travers les situations, et s'affirme dans une confrontation et une négociation renouvelée entre réalité et idéal, dont les résultats prètent à voir dans les choix, les investissements, les projets ainsi que les renoncements. Il renvoie également à une conception de soi au travail qui met en jeu les relations entre identité ou soi personnel et identité ou soi collectif.

Ainsi, le soi professionnel chez la femme migrante peut être appréhendé comme sa propre conception de son métier, de son rôle social, de sa compétence et qui se traduit en pratiques professionnelles (Barbier, Bourgeois, De Villiers & Kaddouri, 2006). Le soi professionnel est alors dans le sens de Dubar (1992), le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biologique et structurel des divers processus de socialisation qui, conjointement construisent les individus et définissent les institutions.

Dubar (1992) identifie trois dimensions du soi professionnel : subjective, dynamique et relationnelle. La dimension subjective intègre à la fois le soi professionnel qui constitue non seulement une identité de travail, mais aussi et surtout un projet de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux de formation ; et le soi en lui-même qui ne peut être dissocié du soi professionnel en ceci que, la migrante est avant tout une personne (Dubar, 1992).

Dans la mesure où le soi professionnel n'est pas statique ou définitif, à travers la dimension dynamique, il est voué à des ajustements et à des reconversions successives et est fortement marqué d'incertitudes et guide l'individu dans le processus de passage vers une stabilisation sociale. Ce soi, n'étant pas donnée, n'est jamais construit, mais toujours à construire dans un flux continu. Il se construit aussi progressivement dans la confrontation aux autres, aux circonstances et à soi-même. Un soi fixe et homogène est dès lors, au sens de Dubar (1992), illusoire. Le soi professionnel est évolutif et mouvant du fait de la nécessité sans cesse croissante de se repositionner dans la sphère professionnelle.

Étant dynamique et mouvant, le soi professionnel, pour se concrétiser, s'inscrit dans une construction biographique et sociale. Aussi, pour que cette construction se matérialise-t-elle, les femmes migrantes sont appelées à entrer dans des relations de travail, participer sous une forme ou une autre à des activités collectives dans des organisations (ALPHADES), intervenir d'une manière ou d'une autre dans des jeux d'acteurs et finalement faire l'expérience du pouvoir qui conduit dans une certaine mesure à la lutte pour la consolidation du soi

professionnel et pour sa reconnaissance (Dubar, 1992). Le soi professionnel se construit alors dans et par des interactions, tout au long de la vie, à partir d'un parcours, d'une trajectoire débordant les limites du lieu du travail.

Le soi professionnel de la femme migrante se construit à partir des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être croisés partiellement au cours de sa trajectoire migratoire, en cours de la formation et progressivement tout au long de la carrière. Ce processus, propre à chaque femme est celui de la construction de l'expérience. La femme migrante dans ce cas se positionne comme une praticienne réflexive qui s'approprie son métier en réussissant à intégrer les différentes dimensions de son activité. Elle construit ses savoir professionnels par l'action et la réflexion dans et sur l'action.

Selon Dubar (2004), les stratégies de construction identitaire se déploient depuis l'enfance, à l'adolescence, puis, tout au long de la vie dans les champs des possibles résultant d'une dualité entre l'identité pour autrui qui est conférée à la personne et l'identité pour soi construite. Ce point de vue de Dubar rejoint celui d'Erikson sur l'idée selon laquelle l'identité n'est pas seulement transmise aux nouvelles générations qui la recevraient des précédentes mais bien construite par chaque génération, non seulement sur la base de positions et de structures héritées mais encore selon des stratégies identitaires spécifiques. L'identité professionnelle revêt une forte prégnance dans la structuration du champ social et une grande importance dans les parcours individuels.

En ce sens, Dubar (2004) propose de parler des identités professionnelles, qui permettent aux individus de s'identifier les uns aux autres dans le champ du travail. Dans cette perspective, la construction identitaire se développe selon Dubar (2004) en référence à la trajectoire socioprofessionnelle dans une dynamique de reconnaissance reposant sur une double transaction, à la fois subjective sur le plan biographique du parcours individuel et objectif sur le plan de la légitimation sociale. Pour Dubar (2004), l'investissement d'une forme d'identité au travail est conditionné par la reconnaissance dont le sujet se sent crédité et la force de son sentiment de continuité professionnelle. Lorsque ce sentiment de continuité rencontre la reconnaissance d'autrui, l'individu construit une identité d'entreprise (Dubar, 2004) qui favorise un fort engagement envers l'organisation et une identification marquée à l'entreprise.

Dubar (2004) pense que si au contraire, un manque de reconnaissance sociale vient bloquer les perspectives d'évolution professionnelle dans l'entreprise, l'organisation, le sujet

peut s'investir dans une identité de métier, faisant reposer la valorisation de soi sur l'acquisition des savoirs professionnels et du sentiment de compétence. Selon Dubar, dans les configurations plus problématiques pour la construction de l'identité dans la continuité biographique, l'individu peut se trouver confronté à une situation de rupture où la mobilité vers un autre espace de socialisation professionnelle s'avère un recours envisageable pour favoriser à nouveau la positivité de la double transaction. L'individu peut alors s'investir dans une identité de réseau qui faciliterait sa reconversion à travers la mobilisation de réseau affinitaires susceptibles d'accroître ses opportunités d'évolution professionnelle (Dubar, 2004).

D'après Dubar (2004), la non-reconnaissance en situation de rupture laisse à l'individu de maigres possibilités de réinsertion. De ce fait, la personne désinvestit le champ professionnel et s'implique, dans d'autres espaces sociaux de développement identitaire. L'identité d'entreprise désigne selon Dubar (2000) les salariés qui espèrent échanger leur forte implication dans les innovations de leur entreprise contre une promotion interne.

2.4. LA SEGMENTATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL

La segmentation vise ici à s'opposer à l'unicité du modèle classique du marché du travail. Mais au-delà de cette définition générale apparaissent une multitude de points de vue différents. Dans sa définition la plus large, la segmentation est alors un concept compatible avec le modèle néoclassique : la segmentation constitue une discontinuité quelconque, c'est-à-dire que les catégories de travailleurs et d'emplois ne sont pas homogènes ou substituables, mais qu'ils sont réunis en un certain nombre de groupes. Ceux-ci résultent de l'hétérogénéité des individus ou des emplois et/ou de l'existence de règles formelles ou informelles (...). C'est uniquement au sein de ces groupes que le terme de marché du travail a un sens. On peut alors imaginer des marchés professionnels, des marchés internes aux entreprises, des marchés régionaux, etc. On devrait parler dans ces cas d'une « *pre-market segmentation* » (Ryan 1981, p. 7) ou d'une « *preentry discrimination* » (Loveridge/Mok 1979, p. 82), c'est en ce sens que seules les caractéristiques des individus influencent leur allocation à certains emplois. La segmentation est donc unilatérale.

Dans la version la plus précise de la théorie de la segmentation, la segmentation est définie comme étant fonctionnelle c'est-à-dire qu'un segment a besoin d'au moins un autre pour exister ; bilatérale c'est-à-dire que, certains groupes d'individus, quelles que soient leurs caractéristiques, ne peuvent avoir accès qu'à des emplois précaires ; endogène, ici, la segmentation est produite par le fonctionnement du marché du travail, et plus généralement du

système de production ; et dynamique, il s'agit ici d'un processus d'inclusion et d'exclusion permanent, dont la forme varie selon la conjoncture, les mutations technologiques et structurelles, la tension sur le marché du travail. Ces théories signalent donc la nécessité de faire référence à l'ensemble des relations sociales et des rapports de force pour comprendre l'origine et la nature de la segmentation. La plupart des approches présentent le problème en termes dualistes, que ce soit au niveau du marché du travail (primaire/secondaire, interne/externe, etc.) ou de l'économie (centre/périphérie, secteur moderne/traditionnel). La segmentation est présentée dans cette thèse dans son caractère dual (secteur primaire/secteur secondaire) au sens de Piore et Doeringer (1971).

2.4.1. Le primaire et le secondaire

Le segment primaire représente un marché des emplois stables à haute rémunération. Il se subdivise en deux sous marchés : le marché le segment primaire indépendant ou supérieur qui regroupe les emplois situés en « *haut de l'échelle* » nécessitant autonomie, capacité à l'innovation et pouvoir de décision et le segment secondaire primaire secondaire qui concerne les emplois requérant des qualifications moyennes associées à des rémunérations relativement élevées et des possibilités de promotion. Ce secteur correspond au marché interne qui existe selon Piore et Doeringer (1971) sous la double forme du marché interne d'entreprise et du marché interne de métier « *craft market* ». Pour les auteurs, le marché interne est auto-émergent dans la mesure où il correspond à un processus logique sur le marché concurrentiel confronté à trois « *problèmes* » : l'existence de compétences spécifiques, l'apprentissage sur le lieu du travail et la règle coutumière (produit par le collectif de travail).

La qualification spécifique apparaît chez Piore et Doringer (1971) comme principal facteur explicatif de l'émergence des marchés internes et de leurs règles d'optimalité. Le rattachement des salaires au poste de travail est selon eux la garantie de la non-substituabilité avec d'autres catégories de main-d'œuvre du fait même de l'importance de la formation spécifique, aussi bien dans l'intérêt des salariés en place que dans celui de l'entreprise. Aussi, la spécificité des qualifications dépend fondamentalement de celle de la technologie de production. Ainsi, les marchés internes seraient pour les acteurs le résultat de l'effort des agents économiques pour résoudre un problème économique en face des contraintes techniques. Piore et Doeringer (1971, p. 2) définissent le marché interne comme : « (...) *the internal labor market, an administrative unit, such as a manufacturing plant, within which the pricing and the allocation of labor is governed by a set of administrative rules and procedures* ». Les emplois

sont rationnés puis que, les salaires qualifiés pour les emplois primaires ne peuvent être tous embauchés dans ce secteur.

Au-delà de la qualification spécifique, comme facteur d'émergence du marché interne, Piore et Doeringer (1971) mettent en avant un autre facteur qui est la formation sur le tas. Celle-ci est liée aux types de qualifications utilisées au sein de l'entreprise. L'opportunité de la formation sur le tas est directement liée à la spécificité des qualifications. Par déduction, le type de qualification utilisée, sa spécificité, est un facteur déterminant dans la décision de création d'un marché interne. Le segment secondaire du marché du travail correspond au marché externe dans la conception de Piore et Doeringer (1971). Selon eux, Le marché secondaire est divisé en trois catégories d'emploi : des emplois complètement non structurés, des emplois mieux structurés mais ne présentant pas les avantages des marchés internes et enfin des emplois non structurés mais directement rattachés à des marchés internes.

2.5. CADRE THÉORIQUE DE REFERENCE

2.5.1. La théorie du capital humain

La notion de capital humain trouve son origine dans les travaux des économistes Schultz (1961) et Becker (1993) qui désignent par ce terme l'ensemble des aptitudes, physiques comme intellectuelles, de la main-d'œuvre favorable à la production économique. Pour Schultz (1961), « alors qu'il apparaît évident que les individus acquièrent des savoir-faire et des savoirs utiles, il n'est pas si évident que ces savoir-faire et savoirs constituent une forme de capital [et] que ce capital soit pour une part substantielle le produit d'un investissement délibéré ». Par cette conception, il lie la notion de capital humain à la création des valeurs.

Becker (1993), s'inscrivant dans la continuité des travaux de Schultz (1961), considère que l'éducation constitue un capital qui s'accumule et engendre des gains futurs. Il englobe les connaissances, les qualifications et des caractéristiques personnelles telles que la persévérance. Aussi, pour lui, le capital humain désigne les expériences et les savoirs humains s'ils résultent d'un investissement qui rapporte un revenu en augmentant la productivité des individus. En effet, pour les individus, l'investissement dans le capital humain procure un rendement économique en augmentant à la fois les taux d'emploi et les revenus du travail. Le capital humain correspond donc à l'agrégation des éléments immatériels incorporés par les individus – les connaissances, les aptitudes, l'expérience, la créativité. De même que le capital physique, il peut s'acquérir, par l'éducation et la formation, se préserver et se développer, par un entretien à travers des formations continues et/ou l'attention portée à la santé de l'individu. De même, il

doit pouvoir produire un bénéfice par les revenus perçus lors de la mise à disposition des compétences.

Pour donc avoir accès à ces gains, renforcer sa capacité de création, il est nécessaire pour la personne d'investir dans son éducation. Ici, c'est l'intérêt sous forme d'utilité espérée, de chaque individu à investir dans son propre capital humain qui est considéré et non les opportunités réelles d'investissement dont disposent les individus, quels qu'ils soient du point de vue de la prise en charge du coût et des perspectives de gains. L'éducation est la base constitutive de création des capacités individuelles ; l'acquisition de connaissances au sein de la famille, le milieu social et à l'école constitue un des prérequis indispensables à la capacité de gérer sa vie de façon autonome et de s'adapter à un environnement en constante évolution (Becker, 2010). Elle permet l'exercice de la citoyenneté et accroît les potentialités de chaque individu à mener la vie qu'elle souhaite. Pour ce faire, l'investissement en éducation a un coût à la charge de l'apprenant, de la famille ou de la société. Cet investissement permet à l'individu d'acquérir un stock de connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, économique et sociétal (Becker, 1993). Le capital humain constitue alors un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité.

Contrairement au capital physique ou financier, le capital humain n'est pas transférable. Pour Becker (1993),

It is fully in keeping with the capital concept as traditionally defined to say that expenditures on education, training, medical care, etc., are investments in capital. However, these produce human, not physical or financial, because you cannot separate a person from his or her knowledge, skills, health, or values the way it is possible to move financial and physical assets while the owner stays put.

Ainsi, le capital humain est incorporé, il ne peut être approprié par une personne autre que celle à qui il appartient. Cette caractéristique du capital humain pose deux questions : celle de la prise en charge du coût de l'investissement en capital humain et la propension à investir, autrement dit, les incitations individuelles à investir. De ce fait, chaque individu produit son capital humain en fonction de son investissement. Dans cette perspective, la production nécessite un certain nombre d'inputs en temps et en bien. Selon Becker (1993), l'éducation et la formation professionnelle sont les investissements en capital humain les plus importants. Leur coût est défini en fonction de leur rendement interne, estimé par le biais de l'accroissement des gains économiques individuels. Pour lui, ce rendement diffère selon qu'il s'agit d'une éducation de base, d'une formation spécifique ou d'une formation en cours d'emploi.

Becker (1993) démontre dans ses analyses que, l'investissement en capital humain dépend, d'une part, des rendements privés estimés des différentes composantes, principalement en fonction du niveau et du type d'éducation et, d'autre part, des perspectives individuelles de gains de la personne. Dans son modèle, l'éducation est considérée comme un investissement.

Vue sur cette base, le capital humain chez Becker (1993) est fondé sur l'individualisme méthodologique. Dans cette perspective, la formation du capital humain est conçue comme le fait d'individus agissant dans leur propre intérêt. L'individu met en lien des inputs et des outputs de production de capital humain dans l'objectif de maximisation de son propre bien-être. Les conditions d'équilibre sont alors réunies lorsque la valeur actuelle du coût marginal de l'investissement en capital humain équivaut la valeur actuelle des gains futurs. Qu'il s'agisse de l'éducation, de la formation continue, de la santé ou de l'information sur les prix et les salaires, l'individu raisonne de façon identique. Il évalue son retour sur investissement en fonction de ses gains futurs estimés. L'utilité de l'individu, ou son consentement à payer, peut alors être définie comme la capacité à supporter, au moment présent, les coûts de l'investissement en capital humain. Les coûts ici ne prennent pas en compte le risque de l'investissement en capital humain. Or, celui-ci peut être élevé compte tenu de l'incertitude liée au facteur temps.

La théorie du capital humain est en fin une théorie de l'offre qui s'intéresse aux caractéristiques et aux qualifications des employés. Elle considère l'éducation comme n'étant pas un bien de consommation, mais plutôt comme un investissement conduisant à des revenus futurs plus élevés (Becker, 1993). En tant qu'investissement, la demande d'éducation dépend de deux caractéristiques : la première est que les individus considèrent le coût d'opportunité des revenus refusés pendant qu'ils sont à l'école, et la deuxième est qu'ils considèrent le revenu espéré sur le marché du travail après l'éducation. Elle prédit donc que plus la période d'investissement est grande, plus le rendement est élevé ; par conséquent, la dispersion des revenus est positivement corrélée à la dispersion des niveaux d'éducation.

Les alternatives les plus importantes de la théorie du capital humain sont les hypothèses de filtrage (*screening*) et de signal (*signaling*). Elles sont considérées comme une extension de la théorie du capital humain. Cependant, elles reposent sur l'hypothèse d'asymétrie entre l'employeur et l'employé.

2.5.1.1. L'hypothèse de filtrage

D'après Arrow (1973) et Spence (1973), la théorie du filtre stipule que les employeurs utilisent le niveau d'éducation pour identifier les individus. L'éducation n'est pas fondamentalement productive, néanmoins, à l'équilibre, les salaires augmentent avec l'éducation. En effet, le coût d'opportunité de l'acquisition de l'éducation est plus faible pour les individus dotés de plus d'aptitudes, leur permettant de signaler ainsi aux employeurs leur plus grande productivité. Ce faisant, les employeurs pensent que les travailleurs les plus éduqués sont les plus productifs. Ainsi, ils réservent les emplois les plus rémunérés aux travailleurs les plus formés. Cependant, les employeurs opèrent dans un univers incertain où les informations sur la productivité potentielle des travailleurs sont coûteuses. Face à cette imperfection de l'information sur les caractéristiques des candidats à l'embauche, les employeurs s'appuient sur les indicateurs statistiques reflétant les performances moyennes des catégories de références pour sélectionner leurs futurs employés. La rémunération de ces derniers découle de la discrimination des employeurs basés sur le niveau d'éducation des potentiels employés.

2.5.1.2. L'hypothèse du signal

D'après Spence (1974), les études ne sont pas seulement un moyen pour augmenter le capital humain, mais aussi un simple moyen de sélection. Pour lui, « *l'éducation n'aurait pas pour effet d'augmenter la productivité de l'agent mais de sélectionner les agents qui sont déjà et seront les plus productifs* ». Dans ce cas, le diplôme obtenu est un signal pour l'employeur. Elle est une preuve que l'agent est meilleur que les autres.

Tout comme Arrow (1974), Reme (2007) citant Spence (1974) met l'accent sur la relation employeur-employé en situation d'asymétrie d'information. Reme (2007), relisant Spence (1974) se pose la question de savoir : étant donné que des agents ne disposent pas de la même information, quels sont les « signaux » que chacun peut envoyer afin d'augmenter ses gains par rapport à la situation où il ne ferait rien. Il propose de répondre à cette question en n'envisageant que des situations d'équilibre, à savoir des situations où les croyances des agents « *doivent être cohérentes, c'est-à-dire, elles ne doivent pas être infirmées par les données et l'expérience qui en résulte* » (Reme, (2007) citant Spence, 2001, p. 411). Pour (1974) en effet, le problème central est que l'employeur ne connaît pas la productivité de l'individu qu'il va recruter. Il n'en connaît que quelques caractéristiques les unes inaltérables (comme le sexe, la race, l'âge) qu'il appelle « indices », les autres contrôlables par l'individu, en particulier le niveau d'éducation, qu'il appelle « signaux ». En fonction de son expérience passée, l'employeur va associer telle combinaison d'indices et de signaux à tel niveau de productivité et donc de rémunération.

L'individu perçoit donc tel salaire, non pas parce que sa productivité est, grâce à ses études, de tel niveau, mais parce qu'il possède le "signal" qui permet à l'employeur de le classer dans telle catégorie et de penser qu'il peut le rémunérer à ce taux. Pour Reme (2007), le système de croyances qui est à la base de cet équilibre est le suivant : l'entreprise pense que les signaux éventuels envoyés par les travailleurs ne lui permettent pas de les distinguer, les travailleurs pensant de leur côté que l'entreprise n'accorde aucun crédit à ces signaux, et donc qu'il est inutile de gaspiller des ressources pour cela. A l'équilibre, ces croyances sont confirmées ou, du moins, elles ne sont pas infirmées.

2.5.2. L'apprenance

Interrogeant les conditions dans lesquelles les adultes apprennent, Carré (2020) fait avec Astier (2006) l'hypothèse selon laquelle « *la logique de l'apprenance déplace la focale de l'apprenance déplace la focale de la formation comme intention de transformation de l'acte d'apprendre comme manifestation de l'agentivité du fonctionnement humain* ». Pour lui, l'apprenance est une attitude individuelle et collective d'ouverture à toutes les opportunités d'apprendre. Elle se situe à la fois à l'échelle micro, psychologique et est caractérisée par un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles, informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. Elle se fonde sur un ensemble de dispositions cognitive, c'est-à-dire représentations, schèmes, opinions, affectives qui prend en compte les émotions, les affects et les sentiments, et conatives, qui intègre intentions, projets, orientations d'action et se traduit par une attitude, c'est-à-dire un état de préparation à l'action résultant d'une combinaison de croyances, d'émotions et d'intentions qui agit comme variable intermédiaire entre la situation et l'action, sorte de précipité à trois dimensions de l'état actuel de la personne (ses dispositions) vis-à-vis d'un objet extérieur, qu'il s'agisse d'une autre personne, d'un groupe, d'une idée, d'une pratique ou d'une sollicitation quelconque.

L'apprenance traduit donc en premier lieu le rapport tridimensionnel c'est-à-dire affectif, cognitif et conatif pré-comportemental, des adultes à l'apprentissage et à la formation. Aussi, évolue-t-elle de la notion d'action de formation, c'est-à-dire exercée sur autrui vers celle de parcours pédagogique, et implique que celui-ci soit conduit par le sujet lui-même, avec l'aide d'autres pour devenir un parcours « *apprenant* » (Carré, 2020, p. 244), où s'intègre à l'amont le courant et à l'aval le cheminement. Ainsi, les apprentissages des adultes, la formation des adultes résultent d'une transformation radicale de l'ingénierie pédagogique. Et, cette ingénierie

pédagogique se présente comme le lieu d'exercice de la coresponsabilité entre apprenants et facilitateurs d'apprentissage (Carré, 2020).

Carré (2020) présente l'apprenance comme une attitude, un ensemble de dispositions à l'acte d'apprendre. De ce fait, le rapport à l'apprentissage et à la formation est la résultante d'un processus dynamique, incrémental, interactif combinant des processus internes à la personne et l'influence des contextes sociaux (Carré, 2020). Le statut socioéconomique, les événements de vie, les expériences scolaires et ultérieures d'apprentissage interagissent de façon progressive et permanente, impliquant la combinaison d'approches sociologiques et psychologiques pour mieux comprendre les forces qui portent la participation éducative à l'âge adulte. Pour lui, les facteurs constitutifs de l'apprenance tiennent au bagage cognitif, affectif et conatif avec lequel le sujet social appréhende, pour le meilleur et pour le pire, un objet d'apprentissage, toujours en lien avec le contexte social. D'après lui, l'apprenant n'est jamais une page blanche. Plus il avance en âge, plus l'ensemble de ses expériences, connaissances capacités, intérêts, schèmes et routines préalablement accumulées dans son histoire, réelle ou reconstruite, détermine sa relation au savoir, à l'apprentissage et à la formation.

Prenant appui sur Watson (2009, p. 187), Carré (2020, p. 245) affirme : *« il y aura moins d'instruction directe et plus d'accompagnement, ainsi que plus d'apprentissage autodirigé (...) Ce seront les apprenants plutôt que les organisations qui en viendront à définir les environnements d'apprentissage plutôt que l'inverse »*. Car, l'apprentissage résulterait de la volonté de développer ses compétences par soi-même en tirant les leçons de sa propre expérience à toutes les occasions, avec l'aide d'un bon formateur. Selon Carré (2020), dans une culture apprenance, l'apprentissage est conçu comme un processus émergent de l'interaction entre facteurs endogènes (dispositionnels), liés à la personne et à son histoire d'une part, facteurs exogènes (contextuels) liés aux différentes ressources et contraintes de l'environnement proche et lointain d'autre part, et comportement (pratiques) en situation enfin. Une situation donnée est donc apprenante en fonction du système de causalité triadique où interagissent dispositions, contexte, et pratique du sujet social concerné (Carré, 2020).

Mettant l'accent sur l'autoformation du sujet social apprenant, Carré (2020) la conçoit avec Bandura (1986) en référence à la notion d'agentivité comme la capacité des individus à exercer intentionnellement un contrôle et une régulation de leurs actes, en tant qu'architectes partiels de leurs propres existences. Pour Bandura (1986, p. 20) en effet, les capacités agentiques s'exercent, dans le domaine de l'apprentissage, à travers différentes fonctions :

L'autodirection se pratique en exerçant une influence sur l'environnement externe et en mobilisant des fonctions d'autorégulation. Ainsi, en aménageant des conditions environnementales facilitantes, en sélectionnant des guides cognitifs et en créant des motifs pour leurs efforts personnels, les gens contribuent de façon causale à leur propre motivation et à leurs actes

L'autoformation est alors portée par le désir et la capacité d'apprendre de façon intentionnelle, en utilisant les ressources humaines, sociales et pédagogiques à sa disposition (Carré, 2020). L'apprenance débouche sur la formation tout au long de la vie. Et, cet apprentissage tout au long de la vie n'a pas de limites. Pour Carré (2020, p. 266), « *authentique écologie de l'apprenance devrait s'installer progressivement au plus près des lieux de vie des personnes, dans les territoires et au cœur des cités* ». Il invite à l'adoption d'une véritable politique sociale ambitieuse de démultiplication des Maisons du savoir et des compétences. Aussi, pense-t-il avec Freire (1996) que les adultes arrivent en formation avec une certaine expérience et, celle-ci doit être prise en compte dans le processus de formation par le facilitateur. A cet effet, il affirme : On ne peut pas respecter les apprenants dans leur dignité, en tant qu'êtres se formant, et dans leur identité en construction, si on ne prend pas en considération les conditions matérielles dans lesquelles ils vivent, si on ne reconnaît pas l'importance des "connaissances faites par expérience" avec lesquelles ils arrivent en formation.

Découlant de l'ensemble des dispositions à l'acte d'apprendre, l'apprenance résulte d'un ensemble de dispositions vis-à-vis de l'acte d'apprendre qui se traduisent en une attitude globale dont hypothèse est faite qu'elle a, dans des circonstances adaptées, un effet sur les comportements d'apprentissage des adultes. Cette prise en considération des attitudes et des dispositions préalables à l'apprentissage des sujets sociaux est sans doute selon Carré (2020) à la fois le premier enjeu de l'apprenance au plan théorique et la première condition de son impact en matière d'intervention pédagogique. Vue dans cet angle, l'apprenance est une attitude résultant de dispositions cognitives, conatives et affectives relatives à l'acte d'apprendre (Carré, 2020). D'après Carré (2020), l'attitude d'apprenance se construit elle-même, au fur et à mesure de l'expérience du sujet dans les domaines de l'apprentissage, de l'enseignement, de la formation, du savoir, par sédimentation progressive et toujours contingente aux événements de la vie. Et, comme toute attitude, elle est généralement considérée comme dotée d'une « *certaine stabilité* » dans le temps.

Carré (2020) présente l'attitude comme « un principe interne relativement stable et consistant, un état de préparation plus ou moins permanent, une position plus ou moins cristallisée, un caractère relativement durable. L'attitude est selon lui un état évaluatif plus ou

moins stabilisé, préalable à l'action, de nos représentations, affects et intentions vis-à-vis d'un objet, qu'il soit général ou spécifique. Ainsi, les notions d'attitude et de dispositions à apprendre (ou à ne pas le faire) forment le noyau central de l'apprenance. A cet effet, il affirme avec Lahire (2013, p. 11) :

L'idée qu'il existe un social (ou une histoire) à l'état incorporé, sous la forme de dispositions à agir, à croire, à sentir, etc., me paraît fondamentale lorsqu'on entend rendre raison des pratiques ou des comportements (...). Chaque individu percevant, pensant, agissant n'existe qu'en tant qu'il est le dépositaire de l'ensemble des formes d'expérience qu'il est amené à faire en fonction de sa situation dans le monde social. (Lahire, 2013, p. 11, cité par Carré, 2020, p.

Il met ainsi en avant les facteurs acteurs personnels » de la causalité triadique réciproque proposée par Bandura (2003) comme cadre organisateur de l'étude du fonctionnement humain, sous l'angle de la psychologie sociocognitive. Il s'agit pour ce dernier auteur de l'ensemble des événements cognitifs, émotionnels et biologiques incorporés par le sujet en tant que facteurs causaux de l'agentivité, c'est-à-dire de son potentiel individuel d'action. Ce patrimoine individuel d'expériences incorporées se construit par sédimentation des expériences socialisatrices et se traduit en manières plus ou moins durables de voir, de sentir et d'agir (Durkheim, 1895).

L'attitude traduit donc, à un moment et dans un contexte donné, le précipité de cette sédimentation progressive des expériences et événements vécus par l'individu à travers la variété de ses apprentissages et socialisations progressives. Elle régit donc, dans la rencontre toujours singulière avec les contextes d'action que le sujet traverse, les processus motivationnels et, les pratiques dans lesquelles il s'engage (Carré, 2020). L'attitude apprenant cristallise selon lui un ensemble de dispositions envers l'acte d'apprendre. Elle est construite sur une combinaison singulière à tout individu de dispositions particulières d'origines variées : sociodémographiques, biographiques et psychologiques comme nous allons à présent le voir.

Carré (2020) invite à ne pas confondre autoformation à ce qu'il appelle *soloformation*. Car, selon lui, apprendre par soi-même ne veut pas dire apprendre seul (e). En effet, malgré le poids des préconceptions attachées au préfixe « auto », et à mesure que les dimensions sociales des pratiques d'autoformation se dévoilent au fil des recherches, s'éloigne l'image encore répandue dans les représentations courantes d'une « *soloformation* » au profit d'une vision de l'agentivité humaine, inscrite dans l'univers limité des possibilités de l'environnement social et matériel. D'après lui, dans le contexte de l'autoformation, il ne s'agit pas d'apprendre seul, mais bien

d'apprendre par soi-même. Car ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même (Carré, 2020).

Au cœur de la notion d'autoformation figure le principe d'agentivité. L'autoformation est portée par le désir et la capacité d'apprendre de façon intentionnelle, en utilisant les ressources humaines, sociales et pédagogiques à sa disposition. Parmi celles-ci, l'entourage social figure au premier plan des innombrables travaux réalisés depuis un demi-siècle sur les autodidactes, et plus largement les épisodes d'autoformation par le travail, les loisirs, la culture durant la vie entière. Aussi, plus que la solitude de l'apprenant, l'autoformation, ou pratique de formation par soi-même, interroge la notion d'agentivité dans l'apprentissage, c'est-à-dire la capacité des individus à exercer intentionnellement un contrôle et une régulation de leurs actes, en tant qu'architectes partiels de leurs propres existences.

Cette invite à ne pas confondre auto et solo-formation, permet reconnaître que l'on apprend toujours par soi-même (car l'apprentissage est un fait irréductiblement singulier) mais jamais dans l'isolement du monde (car le sujet apprenant est un sujet social, dont les premières ressources sont humaines).

2.6. CONSTAT THÉORIQUE

À partir des modèles théoriques présentés précédemment, l'on constate que la migration des femmes et l'insertion des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées s'analysent dans cette thèse à partir de deux angles d'attaque théoriques. L'un se référant à l'apprentissage adulte incarné par Kolb (2013), Knowles (2014) et Bandura, 2004) ; et l'autre se référant au capital humain incarné par Becker (1993). En effet, en migration, la personne adulte s'intègre dans un engrenage de situation d'apprentissage et toute sa vie est une succession d'apprentissage. Ainsi, depuis son intention de départ de son pays d'origine, ses différentes trajectoires jusqu'à son arrivée et son insertion dans le pays d'accueil, l'adulte prend part à de multiples situations d'apprentissage. Ces différentes trajectoires ainsi que le processus d'insertion sont déterminées par le capital humain, voire culturel dont disposent les femmes migrantes.

S'inspirant des travaux de Lindemann (1926), qui, lui-même a été influencé par la philosophie de l'éducation de Dewey portant sur les apprentissages informels, Kolb (2013) fait l'hypothèse que, l'apprentissage est une activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie et qui est profondément ancrée dans son expérience. Pour lui, c'est la vie elle-même qui est éducatrice et l'expérience la source première de tout processus

d'apprentissage. Il propose un modèle du cycle d'apprentissage axé sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le résultat. Ce faisant, il place directement les apprenants dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser pleinement leurs apprentissages.

Pour lui, les apprenants sont pleinement impliqués dans leur processus d'apprentissage et se sentent responsables de leurs actions. Il nomme sa théorie « la théorie de l'apprentissage expérientiel » qu'il définit comme une forme d'apprentissage à partir de l'expérience de la vie ; un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. Reprenant les analyses de Chickering, il pose que, l'apprentissage par expérience survient quand les changements dans les jugements, sentiments, connaissances ou habitudes atteignent une personne à travers les événements de la vie. En ce sens, l'apprentissage est un processus continu. En effet, « *the fact that learning is a continue process grounded in experience has important implications. But simply, it implies that all learning is relearning* » (Kolb, 2013, p. 66). L'apprentissage expérientiel est donc un type d'apprentissage qui prend en compte l'initiative et l'engagement personnel de l'apprenant, ensuite, c'est un type d'apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant : il est évalué par l'apprenant lui-même qui est le seul à savoir s'il rencontre sa demande ; enfin, c'est un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience de la vie tout entière. Aussi, les idées ne sont pas fixes et immuables. Kolb (2013, p. 64) affirme à cet effet « *ideas are not fixed and immutable elements of thought but are formed and reformed thought experience* ».

Selon lui, dans l'apprentissage expérientiel, l'accent est mis sur l'expérience sensorielle directe et l'action en contexte comme source principale d'apprentissage, en minimisant souvent le rôle de la réflexion, de l'analyse et des connaissances académiques (Kolb, 1984, 2013). Les stages pratiques, les travaux de terrains, les travaux en alternance, les exercices, les jeux de rôles et autres travaux de groupes constituent des programmes et moments privilégiés d'apprentissage expérientiel. Cet apprentissage s'applique à toutes les situations de la vie. C'est un processus d'apprentissage holistique qui aide à surmonter les difficultés d'apprentissage. Ce processus s'inscrit dans une *relation mimétique* qu'il définit comme ce par quoi le sujet construit à partir de l'observation d'un modèle, et à travers son expérience un monde de sensations et de signification.

Tout processus d'apprentissage commence et se termine dans ce flux continu de l'expérience. En somme, l'expérience est tout ce qu'il y a. La théorie de l'apprentissage

expérientiel poursuit un cadre permettant d'examiner et de renforcer les liens essentiels entre l'éducation, le travail et le développement personnel. L'apprentissage expérientiel décrit un système de compétences qui permet de décrire les exigences du travail et les objectifs éducatifs correspondants, et souligne les liens essentiels qui peuvent être établis entre la salle de classe et le "monde réel" grâce à des méthodes d'apprentissage expérientiel. Au sens de cette théorie, le travail représente un environnement d'apprentissage qui peut améliorer et compléter l'éducation formelle et favoriser le développement personnel grâce à des possibilités de travail et d'évolution de carrière intéressantes.

Les apprentissages de l'adulte sont donc axés sur l'action. Avec la maturité, son point de vue sur le temps fait qu'il vise une utilisation immédiate de la connaissance. L'apprentissage se présente donc pour lui comme un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. De plus, l'apprentissage est un processus par lequel les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par l'expérience ; l'apprentissage est le processus majeur de l'adaptation humaine. Il dépasse largement l'association commune que l'on fait avec les salles de classe ; cela se produit dans toutes les étapes de la vie humaine, à l'école, au marché, au travail (Kolb, 2013). Apprendre par expérience se présente alors comme tout apprentissage qui survient en dehors des salles de classe. L'apprentissage est conçu dans son sens comme un processus de transformation de l'ici et maintenant de l'expérience aboutissant à la création des savoirs. Ce processus se présente sous la forme d'une boucle rétroactive qui va de l'expérience brute à la réflexion sur cette expérience, source elle-même d'une expérimentation, suivie d'une réflexion, d'une nouvelle expérience.

L'apprentissage expérientiel tel que théorisé par Kolb (2013) s'inscrit dans la lignée des apprentissages informels. Car ici, l'apprenant entretient un lien étroit et actif avec le processus d'apprentissage. Le résultat de l'apprentissage découle de son implication active dans ce processus. En effet, en s'impliquant activement dans le processus, l'apprenant parvient à une intégration socioprofessionnelle réussie. Car après plusieurs essais ratés, l'apprenant se réfère aux expériences antérieures réussies et tient compte de ceux-ci dans son processus d'insertion. L'adulte tire donc des leçons positives de ses expériences antérieures vécues dans le processus d'apprentissage ou de formation et à travers la relation mimétique qu'elle entretient avec les modèles dans la réalisation d'une tâche particulière, les applique dans son processus d'insertion.

Avec Kolb (2013), l'accent est mis sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le besoin d'apprendre que Knowles considère comme le fondement de l'apprentissage adulte.

S'inscrivant dans la suite des travaux de Kolb (2013), Knowles (2014) souligne la spécificité d'une éducation des adultes qui est entrelacée avec la vie, et qui, contrairement à l'apprentissage des enfants, s'appuie sur l'expérience. Pour lui, toutes les situations de vie sont des situations d'apprentissage qui permettent à l'adulte non seulement de gagner sa vie, mais aussi d'acquérir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-vivre et le savoir-devenir. Reprenant les analyses de Lindemann (1926), il pose l'expérience comme le socle à partir duquel l'adulte apprend. Ce faisant, il fait l'hypothèse que, l'adulte a un intérêt à s'engager dans les apprentissages. Dépassant ainsi les points de vue de Lindemann et de Kolb en plaçant la motivation voire le besoin de l'adulte au cœur du processus d'apprentissage de l'adulte. Il centre son approche sur les besoins de l'apprenant et élabore un modèle d'apprentissage (*le modèle andragogique*) essentiellement centré sur les besoins de l'adulte et sur les moyens mis en œuvre pour les réaliser.

Cette hypothèse de dépendance nécessaire et le traitement ultérieur des apprenants adultes par l'animateur pendant leur enfance créent un conflit entre leur modèle intellectuel - apprenant égale dépendance - et le besoin psychologique plus profond, peut-être subconscient, d'être autodirigé. D'après Knowles, la méthode typique de traitement des conflits psychologiques consiste à essayer de fuir la situation qui les provoque, ce qui explique le taux élevé d'abandon dans une grande partie de l'éducation volontaire des adultes.

Cette hypothèse garantie que, dans tout groupe d'adulte, il y aura un plus grand nombre de différences individuelles que dans un groupe de jeunes. En effet, tout groupe d'adultes sera plus hétérogène en termes d'antécédents, de style d'apprentissage, de motivation, de besoins, d'intérêt et d'objectifs que ne l'est un groupe de jeunes. C'est pourquoi l'éducation des adultes met davantage l'accent sur l'individualisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Knowles, 1970, 2014). Cela signifie selon Knowles (1970, 2014) que, pour tout type d'apprentissage dans lequel les adultes sont engagés, les ressources les plus riches pour l'apprentissage résident dans les apprenants adultes eux-mêmes. De ce fait, l'éducation des adultes met l'accent sur les techniques expérientielles (Kolb, 2013) qui exploitent l'expérience des apprenants, comme les discussions de groupe. Knowles (2014) prend l'exemple des exercices de simulation, les activités de résolution des problèmes, les méthodes de cas et les méthodes de laboratoire pour expliciter l'expérience des adultes.

Toutefois, Knowles (2014) prévient que, le fait d'avoir une plus grande expérience peut avoir des effets potentiellement négatifs dans le processus d'apprentissage des adultes. En effet, en accumulant de l'expérience, l'adulte a tendance à développer des habitudes mentales, des préjugés et des présupposés qui le poussent à fermer son esprit sur aux nouvelles idées, aux

perceptions nouvelles et aux modes de pensées alternatifs (Knowles, 2014). Pour remédier à ce biais, Knowles propose au facilitateur de découvrir les moyens d'aider à examiner leurs habitudes et leurs préjugés et à ouvrir leur esprit à de nouvelles approches. Pour lui, il existe un moyen subtil de mettre l'accent sur l'expérience des apprenants : elle a trait à l'identité des adultes. Pour les adultes, l'expérience est tout ce qu'ils sont ;

- disponibilité à apprendre : les adultes deviennent prêts à apprendre les choses qu'ils doivent savoir et être capables de faire pour faire face efficacement à leurs situations de vie réelles. Les tâches liées au passage d'un stade de développement à l'autre constituent une source particulièrement riche de « disponibilité à apprendre ». Il précise une implication critique de cette hypothèse dans le processus d'apprentissage des adultes qui est l'importance de faire coïncider les expériences d'apprentissage avec ces tâches de développement (Knowles, 1970, 2014) ;
- l'orientation vers les apprentissages : contrairement à l'orientation des enfants et des jeunes vers l'apprentissage centré sur le sujet (au moins à l'école), l'orientation des adultes vers l'apprentissage est centrée sur la vie (ou centrée sur les tâches ou les problèmes). Les adultes sont motivés d'apprendre dans la mesure où ils perçoivent que l'apprentissage les aidera à accomplir des tâches ou à résoudre des problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur vie. En outre, ils acquièrent de nouvelles connaissances, des sous-positions, des compétences, des valeurs et des attitudes de manière plus efficace lorsqu'elles sont présentées dans le contexte d'une application à des situations de la vie réelle (Knowles, 1970, 2014) ;
- la motivation : les adultes sont sensibles à certains facteurs de motivation externes (meilleurs emplois, promotions, salaires plus élevés, etc.), mais les facteurs de motivation les plus puissants sont les pressions internes (désir d'accroître la satisfaction professionnelle, l'estime de soi, la qualité de vie, etc.). À partir des analyses de Tough, Knowles (1970, 2014) constate que les adultes sont motivés pour continuer à grandir et à se développer, mais cette motivation est souvent bloquée par des obstacles tels que la conception négative de soi en tant qu'étudiant, l'inaccessibilité des opportunités ou des ressources, les contraintes de temps et les programmes qui violent les principes de l'apprentissage des adultes.

Le modèle proposé par Knowles fait de l'expérience l'outil principal dans le processus d'apprentissage des adultes. Les orientations humanistes traduisent les aspirations de

l'éducation des adultes, qu'il décide d'appeler désormais *andragogie*. L'adulte, à travers les différentes étapes de son développement (jeune adulte, adulte du mitant de la vie, et vieillesse) se définit par sa capacité à utiliser son expérience dans le processus d'acquisition des connaissances. En effet, l'âge adulte est une étape importante en raison des considérations sociales et du statut qu'il confère à l'adulte. A cette période de la vie, la personne s'engage dans des apprentissages en fonction des bénéfices qu'elle peut tirer de ces derniers. L'adulte apprend si et seulement si les résultats de l'apprentissage lui permettent d'acquérir de nouvelles connaissances lui permettant de mieux se mouvoir (Knowles, 1970, 2014) sur la scène sociale (Goffman, 1956) et professionnelle. De ce fait, l'expérience est l'élément déterminant de l'identité de l'adulte car elle lui permet d'opérer des choix en tirant des leçons des apprentissages antérieurs.

Knowles développe également dans son approche une théorie fondée sur l'autodidaxie de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Il distingue deux conceptions de l'autodirection dans les apprentissages, "there are two conceptions of self-directed learning. First, self-directed learning is seen as self-teaching, whereby learners are capable of taking control of the mechanics and techniques of teaching themselves in a particular subject. (...) Second, self-directed learning is conceived of as personal autonomy" (Knowles, 2014, 186). Ces deux conceptions de l'autodidaxie dans les apprentissages sont relativement indépendantes bien qu'ils puissent se chevaucher.

Cette autodidaxie dans les apprentissages tient compte de trois éléments dans le processus d'apprentissage à savoir : le control, la motivation, l'auto-motivation. Et l'adulte apprenant doit prendre en compte ces trois éléments dans le processus. A cet effet, il affirme « *adult leaning professional needs to pay attention to all three components* » (Knowles, 2014, 188).

L'apprentissage vicariant développé par Bandura (2004) dans sa théorie de l'apprentissage social s'inscrit dans la lignée des travaux de Kolb sur l'apprentissage expérientiel. Pour Bandura, l'apprentissage vicariant résulte de l'observation d'un modèle, c'est-à-dire d'un congénère, exécutant le comportement à acquérir ; il consiste en la modification de l'acquisition d'une réponse par l'individu observateur, à la suite de l'observation par lui, de la séquence des événements constituant l'apprentissage de cette réponse par l'individu modèle. Cette séquence vécue par le modèle comprend l'apparition des stimuli discriminatifs et leur perception, l'exécution de la réponse et le renforcement des réponses correctes. Il s'agit d'un apprentissage par imitation.

Pour Bandura, l'observation du modèle qui subit lui-même le conditionnement dit opérant engendre chez l'observateur l'acquisition de nouveaux comportements. Ceux-ci peuvent se traduire par une acquisition plus rapide de la réponse conditionnée que par un apprentissage direct. Ou alors par l'élimination des réponses non concrètes qu'un individu isolé aurait effectuée en début d'apprentissage. De ce fait, les apprentissages par expérience directe surviennent le plus souvent sur une base vicariante, par l'observation du comportement des autres et les comportements qui en résultent pour eux. Cet apprentissage ne dispense certes pas dans tous les cas de l'expérience, mais il permet le cas échéant de le faciliter et incite à s'y investir si les conséquences sont positives.

Ces apprentissages dits vicariants s'acquièrent après observation d'une certaine séquence d'événements, d'enseignement, l'exécution de réponses par le modèle et la distribution d'agents de renforcement en fonction de réponses produites. Ce qui conduit à une modification des réponses ou de comportements de l'observateur, comme s'il avait été lui-même directement impliqué de cette séquence d'événements. Ce faisant, les modèles constituent des sources de motivation pour les apprenants. Ces derniers s'inspirent d'eux et s'appuient sur leurs exemples en termes de réussite dans leur processus d'apprentissage. En ce sens, il affirme "consideration of vicarious motivators contributes importantly to the understanding of human behaviour in several ways"

Au cours d'un apprentissage vicariant, les individus acquièrent une information d'efficacité personnelle à travers autrui. En effet, le fait d'observer un acteur vivre une situation préalablement conflictuelle peut influencer la propre croyance de l'observateur en ses capacités de réussir. Ainsi, ce dernier peut améliorer son état mental en observant un modèle qui s'engage avec succès dans des situations qu'il redoute et envisager des conduites de plus en plus adaptées en observant d'autres sujets qui surmontent les difficultés de même ordre.

Les effets positifs de l'apprentissage vicariant sur l'efficacité personnelle apparaissent évidents lorsque d'autres personnes similaires offrent d'autres personnes similaires offre une bonne base de comparaison. Aussi, la crédibilité du modèle constituent-ils des facteurs importants d'apprentissage « *observed positive outcomes are more likely to foster adoption of activities that involve effort and other unpleasant aspect, thus requiring additional incentives if they are to be performed* ».

Le processus de renforcement peut intervenir à chacun de stades du processus d'apprentissage. Bandura distingue trois types de renforcement qu'il nomme processus motivationnels : le renforcement externe où les conduites sont régulées directement par les facteurs

externes à l'instar des récompenses ou des punitions ; le renforcement vicariant où le sujet observe un individu modèle puni ou récompensé pour un comportement qu'il va ensuite soit éviter d'émettre, soit imiter ; l'auto-renforcement lié à l'anticipation des récompenses, qui déclenche les processus d'attention en vue d'imiter le modèle.

Bandura (2004) dans ses analyses rejoint le point de Kolb sur l'apprentissage expérientiel notamment à travers la relation mimétique que l'apprenant entretient avec le sujet modèle. Toutefois, Bandura et Kolb n'évoquent pas le besoin de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, encore moins la finalité de l'apprentissage qui sont des éléments importants du processus d'apprentissage adulte dans les travaux de Knowles. Toutefois, que l'on se situe dans l'approche de Kolb, Knowles ou dans celle de Bandura, la motivation est l'élément central dans le processus d'apprentissage de l'adulte. En effet, avec Bandura et Knowles, la motivation est un élément essentiel du processus d'apprentissage. Knowles mettant le besoin final de l'adulte ou l'objectif final de l'apprentissage comme point de départ du processus d'apprentissage, et Bandura, l'observation et l'imitation dans le processus. Ces différentes compétences acquises dans le processus d'apprentissage constituent ce que Becker (1993) nomme capital humain.

D'après Becker (1993), l'éducation constitue un capital qui s'accumule et engendre des gains futurs. Pour avoir accès à ces gains, il est nécessaire pour la personne d'investir dans son éducation. Ici, c'est l'intérêt sous forme d'utilité espérée, de chaque individu à investir dans son propre capital humain qui est considéré et non les opportunités réelles d'investissement dont disposent les individus, quels qu'ils soient du point de vue de la prise en charge du coût et des perspectives de gains. L'éducation est la base constitutive de création des capacités individuelles ; l'acquisition de connaissances au sein de la famille, le milieu social et à l'école constitue un des prérequis indispensables à la capacité de gérer sa vie de façon autonome et de s'adapter à un environnement en constante évolution. Elle permet l'exercice de la citoyenneté et accroît les potentialités de chaque individu à mener la vie qu'elle souhaite. Pour ce faire, l'investissement en éducation a un coût à la charge de l'apprenant, de la famille ou de la société. Cet investissement permet à l'individu d'acquérir un stock de connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, économique et sociétal. Le capital humain constitue alors un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité.

Contrairement au capital physique ou financier, le capital humain n'est pas transférable. Pour Becker (1993),

It is fully in keeping with the capital concept as traditionally defined to say that expenditures on education, training, medical care, etc., are investments in capital. However, these produce human, not physical or financial, because you cannot separate a person from his or her knowledge, skills, health, or values the way it is possible to move financial and physical assets while the owner stays put.

Ainsi, le capital humain est incorporé, il ne peut être approprié par une personne autre que celle à qui il appartient. Cette caractéristique du capital humain pose deux questions : celle de la prise en charge du coût de l'investissement en capital humain et la propension à investir, autrement dit, les incitations individuelles à investir. De ce fait, chaque individu produit son capital humain en fonction de son investissement. Dans cette perspective, la production nécessite un certain nombre d'inputs en temps et en bien. Selon Becker (1993), l'éducation et la formation professionnelle sont les investissements en capital humain les plus importants. Leur coût est défini en fonction de leur rendement interne, estimé par le biais de l'accroissement des gains économiques individuels. Pour lui, ce rendement diffère selon qu'il s'agit d'une éducation de base, d'une formation spécifique ou d'une formation en cours d'emploi.

Becker (1993) démontre dans ses analyses que, l'investissement en capital humain dépend, d'une part, des rendements privés estimés des différentes composantes, principalement en fonction du niveau et du type d'éducation et, d'autre part, des perspectives individuelles de gains de la personne. Dans son modèle, l'éducation est considérée comme un investissement.

Vue sur cette base, le capital humain chez Becker (1993) est fondé sur l'individualisme méthodologique. Dans cette perspective, la formation du capital humain est conçue comme le fait d'individus agissant dans leur propre intérêt. L'individu met en lien des inputs et des outputs de production de capital humain dans l'objectif de maximisation de son propre bien-être. Les conditions d'équilibre sont alors réunies lorsque la valeur actuelle du coût marginal de l'investissement en capital humain équivaut la valeur actuelle des gains futurs. Qu'il s'agisse de l'éducation, de la formation continue, de la santé ou de l'information sur les prix et les salaires, l'individu raisonne de façon identique. Il évalue son retour sur investissement en fonction de ses gains futurs estimés (Becker, 1993). L'utilité de l'individu, ou son consentement à payer, peut alors être définie comme la capacité à supporter, au moment présent, les coûts de l'investissement en capital humain. Les coûts ici ne prennent pas en compte le risque de l'investissement en capital humain. Or, celui-ci peut être élevé compte tenu de l'incertitude liée au facteur temps.

Etant essentiellement individuel et contextuel, le capital humain pour être reconnu et valable dans un lieu comme dans l'autre, relève des apprentissages situés (Wenger, 2009). Ces

apprentissages s'inscrivent dans une communauté de pratique (Wenger, 2009). De ce fait, le capital humain ne peut se développer dans un autre cadre que celui de la communauté de pratique (Wenger, 2009). Car c'est à travers les processus d'apprentissage existant dans la communauté de pratique, ainsi que les différentes interactions les membres que les uns et les autres construisent leur capital humain.

La communauté de pratique ici renvoie à des réseaux informels de personnes partageant passion et expertise dans un domaine professionnel. Elle représente alors une voie pour développer et partager les savoirs tacites. Elle constitue une source ou moyen inestimable pour l'avancement des connaissances et, par conséquent s'avère cruciale dans l'économie du savoir (Wenger, 2009). Elle a un fort pouvoir de motivation en vue du partage des connaissances, de l'apprentissage et du changement. De ce fait, elle est considérée comme un regroupement informel défini non seulement par ses membres mais aussi par leur manière de faire, et l'interprétation qu'ils donnent aux événements. Ses membres entretiennent des relations entre eux, partagent des activités à travers le temps, et développent des relations avec les autres communautés de pratique (Gherardi, Nicolini, et Odella, 1998).

La communauté de pratique désigne aussi un groupe de professionnels qui partagent des savoirs, créent des pratiques communes et les enrichissent dans un domaine d'intérêt général partagé. Au sens de Wenger (2009, p 98), elle désigne un

Système d'activité sur lequel les participants partagent des compréhensions sur ce qu'ils font et sur ce que cela signifie dans leur vie et pour leur communauté ainsi, ils sont unis dans l'action et la signification que cette action a, aussi bien pour eux-mêmes que pour une collectivité plus large.

Cette communauté émerge lorsqu'un groupe de personnes, liées entre elles de manière informelle, ont en commun une pratique professionnelle ou un domaine d'expertise, ainsi que la passion d'un même travail (Wenger, 2009). Ses membres se rencontrent pour échanger, partager les uns les autres. Elle favorise le développement des savoirs professionnels propres à la communauté ainsi que l'appartenance identitaire. Ces savoirs s'inscrivent dans un niveau local et de développement à travers les apprentissages situés.

L'apprentissage situé est pensé comme lié à la posture de participation périphérique dans les activités définies par leurs dimensions sociale et culturelle. Pour Wenger (2009), l'apprentissage en tant qu'activité située a comme caractéristique définitionnelle la participation légitime périphérique. Les apprenants participent inévitablement à des communautés de praticiens et la maîtrise de la connaissance et des habiletés requièrent du

nouveau venu qu'il se déplace vers la participation pleine dans la pratique socio-culturelle de la communauté. C'est en ce sens que les nouveaux venus deviennent partie prenante de la communauté de pratique.

Apprendre, c'est à travers une participation modulée selon la place occupée, un processus qui consiste à devenir membre d'une communauté de pratique. Celle-ci est à la fois l'objectif et le moyen de l'apprentissage, à ceci près que le processus n'est pas nécessairement vécu comme apprentissage, mais plutôt comme intégration. On ne peut séparer l'apprentissage de l'ensemble de la pratique sociale. L'apprentissage situé met l'accent sur l'interdépendance entre l'agent et le monde, l'activité, la signification, la cognition, l'apprentissage et la connaissance (Wenger, 2009).

L'apprentissage situé désigne alors la capacité de l'adulte à s'approprier les normes et valeurs du milieu dans lequel il se trouve. Selon le principe de l'apprentissage situé, le savoir est inséparable l'action. Ainsi, toute connaissance est située, une activité qui est liée aux contextes, sociaux, culturels et physiques. L'accent ici est mis sur la légitimité de l'apprentissage dans des environnements authentiques. Ici, les ressources cognitives de l'environnement complètent systématiquement les capacités cognitives des agents. L'apprentissage est donc approprié pour le travail, l'environnement et la culture dans laquelle il se produit.

L'interaction sociale revêt une importance capitale ici et les individus font partie d'une communauté de pratique qui cible la production de connaissance. Ainsi, l'apprentissage se produit dans toute l'activité humaine et à tout moment. La théorie de l'apprentissage situé a mis en évidence l'importance du contexte dans le processus d'apprentissage, en prétendant que ce qui est appris est dérivé de la situation dans laquelle la personne apprend et que non seulement se fait par imitation et l'acquisition de connaissances, mais surtout l'implication dans les activités et l'interaction entre les membres (Wenger, 2009). Il est juste sur le concept d'interaction qui repose sur les communautés de pratique où les parties coopèrent et interagissent, et il fonctionne de la même manière qu'une organisation devient un environnement pour générer l'apprentissage (Brougère, 2019).

Ces savoirs professionnels développés au sein de la communauté de pratique par le biais des apprentissages situés ainsi que la composante identitaire qui s'en dégage s'inscrivent dans un cadre local. L'analyse de ces approches théoriques permet de comprendre que l'adulte est au cœur de son processus d'apprentissage et donc de son insertion socioprofessionnelle quel que soit le contexte dans lequel il se trouve. Contexte dans lequel il se sert des modèles

préexistants pour parfaire ses apprentissages en vue d'une meilleure insertion, l'autodidaxie aussi est fonction des styles d'apprentissages préexistants et des métiers bien connus de tous. Le capital humain est contextuel et se développe au sein d'une communauté de pratique à travers des apprentissages situés.

Ces angles d'attaque théoriques abordent la question de l'apprentissage des adultes et la construction de leur capital humain dans un cadre bien précis, celui de la communauté de pratique qui se situe au niveau local ou national. En effet, La communauté de pratique suggère que, le travail, l'apprentissage et l'innovation ne sont pas séparés. Au contraire, ils sont intimement liés à une pratique locale.

L'apprenance désigne une attitude dynamique consciente permettant à une personne ou à un collectif d'accroître sa capacité à traiter des situations complexes. Pour Carré (2020), elle renvoie à un ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites. Ici, apprendre repose sur un acte volontaire qui conduit vers un progrès souhaité. Dans ce contexte de changement de cadres de référence (Schütz, 2010), les femmes sont appelées à procéder à des régulations internes. Ces régulations internes ou autorégulations leur permettent de posséder des connaissances et de disposer d'un répertoire de stratégies d'apprentissage leur permettant de s'adapter au nouveau cadre.

De ce constat, il convient de faire ressortir les différents axes de recherche :

Axe 1 les savoirs expérientiels : A travers les travaux de Kolb (2013) sur l'apprentissage expérientiel, l'on comprend que l'expérience est au fondement de l'apprentissage des adultes et donc des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Les savoirs expérientiels sont donc au cœur du processus d'insertion de ces dernières. En effet, à travers les apprentissages informels, les femmes peu ou pas du tout scolarisées développent des compétences professionnelles qui facilitent leur insertion dans le marché du travail en migration. Aussi, la relation mimétique, c'est-à-dire l'apprentissage par observation et imitation des personnes plus anciennes dans un domaine particulier permet aux femmes peu ou pas du tout scolarisées de mieux s'ajuster, pour pouvoir intégrer le marché du travail du pays d'accueil.

Axe 2 autodidaxie : L'analyse des travaux de Knowles (2014) met en exergue les capacités d'autodidaxie des femmes peu ou pas du tout scolarisées. En effet, ces dernières, se déplaçant avec un projet migratoire et professionnel bien défini, s'engagent des activités

d'apprentissages en fonction des avantages qu'elles tirent celles-ci. Elles procèdent donc par autoformation pour construire les compétences nécessaires à l'accès au marché du travail du pays d'accueil. Pour ce faire, elles définissent elles-mêmes leurs objectifs d'apprentissage ainsi que les méthodes d'apprentissage ou de construction des compétences.

Axe 3 observation des modèles vicariants : L'analyse des travaux de Bandura (2004) portant sur le sentiment d'auto-efficacité permet de comprendre que les femmes peu ou pas du tout scolarisées, au-delà de l'autonomie dans le processus d'apprentissage et de construction des compétences, développent leur sentiment d'efficacité personnel à travers l'observation de modèles. Les modèles ici sont les femmes migrantes déjà présentes dans le pays d'accueil et fortement installées dans le marché du pays d'accueil qui orientent et guident les pas de primo-arrivantes dans leur processus d'apprentissage et d'insertion socioprofessionnelle. Ces trois axes constituent le socle sur lequel repose cette recherche.



**DEUXIEME PARTIE : CADRE
METHODOLOGIQUE**

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans la partie précédente, il a été question pour nous de construire l'objet de la recherche. Cette construction a consisté en la mise en place d'une suite d'opérations qui ont conduit à la représentation conceptuelle de celui-ci. La réalisation de la recherche est fonction du cadre conceptuel dans lequel il s'inscrit. Ce cadre impose d'observer une vigilance méthodologique. Il est question dans cette partie de présenter le cadre méthodologique de la recherche. Nous exposons dans un premier temps la posture épistémologique, par la suite, nous présentons le choix du paradigme de recherche adopté, l'approche, les outils et les instruments de collecte des données. Aussi est-il nécessaire de présenter les points essentiels qui constituent la charnière de notre recherche à savoir : les hypothèses, les variables ainsi que les indicateurs. Avant d'y parvenir, il convient de procéder à la précision et reformulation de la question de recherche, de formuler les hypothèses de recherche et de procéder au rappel des questions de recherche.

3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

D'après Kolb (2013), l'expérience est le livre vivant de l'apprenant adulte. Pour lui en effet, « *l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée à partir de l'expérience* ». Kolb (2013 ; p34). L'apprentissage est de ce fait une activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain tout au long de sa vie et qui est profondément ancré dans son expérience. Ainsi, c'est la vie elle-même qui est éducatrice et l'expérience et la source première de tout processus d'apprentissage. Kolb (2013) pose que l'apprentissage par expérience survient quand les changements dans les jugements, sentiments, connaissances ou habitudes atteignent une personne à travers les événements de la vie. L'apprentissage expérientiel est donc un type d'apprentissage qui prend en compte l'initiative et l'engagement personnel de l'apprenant. Aussi, c'est un type d'apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant : il est évalué par l'apprenant lui-même qui est le seul à savoir s'il rencontre sa demande ; enfin, c'est un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience tout entière (Kolb, 2013).

Selon lui, dans l'apprentissage expérientiel, l'accent est mis sur l'expérience sensorielle directe et l'action en contexte comme source principale d'apprentissage, en minimisant souvent le rôle de la réflexion, de l'analyse et des connaissances académiques (Kolb, 2013). L'apprentissage est un processus holistique qui s'inscrit dans une relation mimétique que Kolb

défini comme ce par quoi l'adulte construit à travers son expérience un monde de sensations et de signification. Pour lui, l'apprentissage implique des négociations permanentes entre l'individu et son environnement. Les apprentissages de l'adulte sont de ce fait axés sur l'action et, avec la maturité, son point de vue sur le temps fait qu'il vise une utilisation immédiate de la connaissance.

S'inscrivant la suite de ces travaux de Kolb (2013), Knowles (2014), tout comme Kolb, met l'adulte au cœur de son processus d'apprentissage. Pour lui, contrairement à l'apprentissage des enfants, l'adulte s'appuie sur son expérience dans son processus d'apprentissage. Pour lui, toutes les situations de vie sont des situations d'apprentissage qui permettent à l'adulte non seulement de gagner sa vie, mais aussi d'acquérir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-vivre et des savoir-devenir. Il fait ainsi de l'expérience le socle à partir duquel l'adulte apprend. Aussi, il place le besoin d'apprendre de l'adulte au cœur du processus d'apprentissage. L'adulte, à travers les différentes étapes de son développement (jeune adulte, adulte du mitant de la vie, et vieillesse) se définit par sa capacité à utiliser son expérience dans le processus d'acquisition des connaissances. En effet, l'âge adulte est une étape importante en raison des considérations sociales et du statut qu'il confère à l'adulte. A cette période de la vie, la personne s'engage dans des apprentissages en fonction des bénéfices qu'elle peut tirer de ces derniers.

L'adulte, à travers les différentes étapes de son développement se définit par sa capacité à utiliser son expérience dans le processus d'acquisition des connaissances. En effet, l'âge adulte est une étape importante en raison des considérations sociales et du statut qu'il confère à l'adulte. A cette période de la vie, la personne s'engage dans des apprentissages en fonction des bénéfices qu'elle peut tirer de ces derniers. L'adulte apprend si et seulement si les résultats de l'apprentissage lui permettent d'acquérir de nouvelles connaissances lui permettant de mieux se mouvoir (Knowles, 1970, 2014) sur la scène sociale (Goffman, 1956) et professionnelle. De ce fait, l'expérience est l'élément déterminant de l'identité de l'adulte car elle lui permet d'opérer des choix en tirant des leçons des apprentissages antérieurs. Les apprentissages de l'adulte se déroulent de manière informelle. Bien que l'expérience soit au fondement du processus d'apprentissage adulte, les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre de l'apprendre.

Aussi, ils décident d'eux-mêmes de ce qu'ils doivent apprendre tant que cet apprentissage leur permet d'acquérir les outils nécessaires pour leur épanouissement socioprofessionnel. Ils deviennent ainsi des autodidactes au sens de Knowles. Pour lui, les adultes ne sont pas déterminés par des programmes de formation, encore moins par un enseignant qui leur dicte la conduite à suivre. Ils s'engagent dans une sorte d'autoformation en

utilisant comme boussole leurs besoins personnels. Cette autoformation est un autoapprentissage volontaire quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'adulte, se déroulant en dehors de tout cadre hétéro-formatif et faisant recours à une personne-ressource.

Ces différents modes de formation ou d'apprentissage concourent à la construction du capital humain de l'adulte qui constitue selon Becker (1991) un capital qui s'accumule et engendre des gains futurs. Et pour avoir accès à ce capital, il est nécessaire pour la personne d'investir dans son éducation. L'éducation est de ce fait la base constitutive de création des capacités individuelles ; l'acquisition de connaissances au sein de la famille, le milieu social et à l'école constitue un des prérequis indispensables à la capacité de gérer sa vie de façon autonome et de s'adapter à un environnement en constante évolution. Elle permet l'exercice de la citoyenneté et accroît les potentialités de chaque individu à mener la vie qu'elle souhaite. Le capital humain constitue un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité. Pour Becker (1993), l'investissement en capital humain dépend, d'une part, des rendements privés estimés des différentes composantes, principalement en fonction du niveau et du type d'éducation et, d'autre part, des perspectives individuelles de gains de la personne. Dans son modèle, l'éducation est considérée comme un investissement.

Cet investissement en éducation est fondé sur l'individualisme méthodologique. Dans cette approche, la formation du capital humain est conçue comme le fait d'individus agissant dans leur propre intérêt. L'individu ici met en lien des inputs et des outputs de production de capital humain dans l'objectif de maximisation de son propre bien-être. Les conditions d'équilibre sont alors réunies lorsque la valeur actuelle du coût marginal de l'investissement en capital humain équivaut la valeur actuelle des gains futurs. Qu'il s'agisse de l'éducation, de la formation continue, de la santé ou de l'information sur les prix et les salaires, l'individu raisonne de façon identique. Il évalue son retour sur investissement en fonction de ses gains futurs estimés (Becker, 1993). L'utilité de l'individu, ou son consentement à payer, peut alors être définie comme la capacité à supporter, au moment présent, les coûts de l'investissement en capital humain.

Étant essentiellement individuel et contextuel, le capital humain pour être reconnu et valable dans un lieu comme dans l'autre, relève des apprentissages situés (Wenger, 2009). Ces apprentissages s'inscrivent dans une communauté de pratique (Wenger, 2009). De ce fait, le capital humain ne peut se développer dans un autre cadre que celui de la communauté de pratique (Wenger, 2009). Car c'est à travers les processus d'apprentissage existant dans la communauté de pratique, ainsi que les différentes interactions entre les membres que les uns et les autres construisent leur capital humain.

Cette communauté émerge lorsqu'un groupe de personnes, liées entre elles de manière informelle, ont en commun une pratique professionnelle ou un domaine d'expertise, ainsi que la passion d'un même travail (Wenger, 2009). Ses membres se rencontrent pour échanger, partager les uns les autres. Elle favorise le développement des savoirs professionnels propres à la communauté ainsi que l'appartenance identitaire. Ces savoirs s'inscrivent dans un niveau local et de développement à travers les apprentissages situés. Ainsi, la migration constituant le passage du niveau local à un niveau beaucoup plus global, invite l'individu à s'inscrire à nouveau dans une communauté de pratique en vue de développer des savoirs et des compétences lui permettant de s'adapter à ce nouveau milieu et de résoudre les problèmes liés à ce milieu. Pour ce faire, la femme est appelée à faire preuve de flexibilité cognitive.

L'analyse qui précède suggère l'idée que, l'investissement en capital humain est l'élément fondamental pour une insertion réussie en migration. Le capital humain renvoie ici à l'idée que, les individus dépensent pour eux-mêmes de différentes manières, pas seulement dans un but de plaisirs immédiats (Becker, 1993), mais aussi dans le but de se procurer des revenus pécuniaires et non pécuniaires. Pour Blaug (1994), l'individu décide de dépenser pour sa santé, d'acquérir volontairement une éducation supplémentaire, voire d'acheter des informations concernant les emplois ou encore d'émigrer pour profiter de meilleures conditions d'emploi en vue d'améliorer ses conditions de vie. Ainsi, les choix des individus concernant les différentes composantes de leur capital humain ne relèvent non plus d'une logique de consommation mais d'une logique d'investissement.

L'analyse suggère aussi l'idée que, les savoirs d'expérience s'acquièrent au gré des situations. De ce fait, ils sont liés aux situations de vulnérabilité, voire de grande pauvreté et aident l'individu à mobiliser les ressources nécessaires pour sortir de sa situation de vulnérabilité. Aussi, quel que soit le contexte d'acquisition, les savoirs d'expérience s'inscrivent dans le cours de la vie de l'individu.

La migration et le choc culturel qu'elle entraîne appellent à un changement important de statut personnel et social qui occasionne une nouvelle dynamique dans le sentiment d'appartenance sociale et professionnelle. Le capital culturel, étant relativement faible, fragilise les femmes qui cherchent à s'insérer sur le marché de l'emploi (Cardu et Sanschagrin, 2009). De ce fait, elles sont appelées à procéder à une reconstruction de leur identité professionnelle et donc de leur capital humain en faisant recours aux savoirs d'expérience et cette reconstruction se fait de façon autonome. Cette construction du capital humain en migration s'inscrit dans un cadre global et dans une communauté de pratique (Wenger, 2009). La question que la recherche pose est la suivante : « *Quels sont les facteurs associés à la migration des femmes d'Afrique de*

l'Ouest peu ou pas du tout scolarisés qui rendent compte de leur insertion socioprofessionnelle au Cameroun ? »

3.1.1. Hypothèses de recherche

Après avoir précisé la question de recherche, il est à présent important de procéder à la formation des réponses provisoires à cette question. Ainsi que des hypothèses de recherche se rapportant aux questions spécifiques.

3.1.1.1. Hypothèse générale

Cette recherche s'appuie sur deux principaux cadres théoriques. L'un fondé sur les apprentissages adulte et incarné par Kolb (2013), Knowles (2014) et Bandura (2004) et un autre fondé sur le capital humain et la communauté de pratique et incarné par Becker (1993) et Wenger (1991). Les théories de l'apprentissage adulte permettent de comprendre le processus d'apprentissage de l'adulte. Pour ces théories, les adultes, au même titre que les enfants, apprennent. Toutefois, les apprentissages des adultes ne se déroulent pas dans le même contexte voire le même cadre que celui des enfants. Aussi, les apprentissages des adultes ne poursuivent pas les mêmes buts que ceux des enfants. Ces apprentissages favorisent la construction du capital humain de l'adulte peu ou pas du tout scolarisé et lui permettent dans un contexte migratoire d'obtenir un emploi voir, de s'insérer sur le plan socioprofessionnel.

L'analyse de ces cadres théoriques a débouché sur l'idée que, l'investissement en capital humain est l'élément fondamental pour une insertion réussie en migration. Le capital humain renvoie ici à l'idée que, les individus dépensent pour eux-mêmes de différentes manières, pas seulement dans un but de plaisirs immédiats (Becker, 1993), mais aussi dans le but de se procurer des revenus pécuniaires et non pécuniaires. Pour Blaug (1994), l'individu décide de dépenser pour sa santé, d'acquérir volontairement une éducation supplémentaire, voire d'acheter des informations concernant les emplois ou encore d'émigrer pour profiter de meilleures conditions d'emploi en vue d'améliorer ses conditions de vie. Ainsi, les choix des individus concernant les différentes composantes de leur capital humain ne relèvent non plus d'une logique de consommation mais d'une logique d'investissement.

La migration et le choc culturel qu'elle entraîne appellent à un changement important de statut personnel et social qui occasionne une nouvelle dynamique dans le sentiment d'appartenance sociale et professionnelle. Le capital culturel, étant relativement faible, fragilise les femmes qui cherchent à s'insérer sur le marché de l'emploi (Cardu et Sanschagrin, 2009). De ce fait, elles sont appelées à procéder à une reconstruction de leur identité professionnelle

et donc de leur capital humain. Cette construction du capital humain en migration s'inscrit dans un cadre global et dans une communauté de pratique (Wenger, 2009).

Au regard de cette analyse, nous faisons l'hypothèse suivante : « *les facteurs tels que les savoirs expérientiels, l'autodidaxie, l'observation des modèles vicariants associés à la migration rendent compte de l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas tout scolarisées au Cameroun* »

3.1.2. Variables de l'hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette étude met en relation deux faits :

- La migration (Variable indépendante)
- Insertion socioprofessionnelle (variable dépendante)

3.1.2.1. Définition en termes de modalités et indicateurs

VI : Facteurs à la migration

Modalité 1 : Apprentissage expérientiel

Indicateur 1 : Savoirs informels

Indicateur 2 : Relation mimétique

Modalité 2 : Autodidaxie/autoformation

Indicateur 1 : Autonomie dans la formation

Indicateur 2 : Choix de formation orienté vers un but

Modalité 3 : Observation des modèles

Indicateur 1 : Modèles vivants/réels

Indicateur 2 : Modèles symboliques

VD : Processus d'insertion socioprofessionnelle

Modalité 1 : Marché du travail

Indicateur 1 : Secteur primaire

Indicateur 2 : Secteur secondaire

Modalité 2 : Objet du marché du travail

Indicateur 1 : Statut du travailleur

Indicateur 2 : Salaire

Modalité 3 : Formation professionnelle

Indicateur 1 : Formation professionnelle initiale

Indicateur 2 : Formation professionnelle continue

3.1.2.2. Variable indépendante

Elle est celle qui est manipulée par le chercheur. C'est la cause dans la relation de cause à effet. Elle est censée avoir une influence sur une autre dite dépendante. Dans le cadre de notre travail, nous avons retenu les variables suivantes :

VI1 : Savoirs expérientiels

Savoirs implicites ou informels, les savoirs expérientiels sont entendus comme un mode d'acquisition de connaissances fondé sur un contact direct avec des réalités ainsi que des phénomènes (Alves & Al., 2020). Selon Courtois (1989), dans l'apprentissage expérientiel, l'acte d'apprendre se déroule dans un contexte donné : apprendre nécessite une réflexion sur soi et sur son rapport avec ce contexte. Cette double caractéristique éclaire le problème du savoir expérientiel, savoir local, spécifique, réel et son articulation au savoir institué (Germain, 1991).

Pour Lecuit (1993), il n'est de savoir que d'expérience, le savoir authentique naît toujours de l'expérience. Cette forme d'acquisition de connaissances contribue à la transformation sociale. Acquis au cours de l'insertion dans les terrains de pratique, transmis dans le « feu de l'action », par imitation, par observation, par essais-erreurs, les savoirs expérientiels sont incorporés et prennent dans les pratiques professionnelles des formes beaucoup plus élaborées que celles définies dans les procédures et protocoles. Avec le développement des savoirs expérientiels, le développement des compétences s'appuie en grande partie sur la construction, l'explicitation ainsi que la mise en œuvre de ces savoirs tout au long du processus de leur intégration et de leur maintien dans les contextes de pratique professionnelle.

Ces savoirs sont donc ceux qui peuvent s'acquérir ailleurs que sur les bancs de l'école ou de l'université et qui ne font pas *a priori* l'objet d'une théorisation scientifique. De ce fait, ce qui est à la fois compliqué et passionnant pour un jeune professionnel, lorsqu'il s'intègre à la profession de son choix, c'est de parvenir à relier les règles de procédures à son histoire singulière, lui permettant de construire sa propre façon d'exercer sa profession. L'expérience est vécue ici est vue comme une source d'apprentissage qui enrichit et multiplie les structures concernées. Ces savoirs portent davantage sur le « comment » plutôt que sur le « quoi » et sont reconnus comme étant difficile à exprimer verbalement. Ceci implique dans le contexte du travail, au sein d'un organisme ou d'un collectif de travail, les travailleurs parviennent, par des moyens conscients et non conscients, à partager ces acquis d'expérience en les mettant à profit pour la réalisation d'un travail commun.

La conjugaison du vécu des membres qui composent un collectif de travail forme le matériau mis à profit pour construire les savoirs d'expérience qui soutiennent la construction des compétences professionnelles dans un milieu de travail. La production des connaissances est donc effectuée dans une logique de reconnaissance et « d'écologie du savoir ». Le partage et la connaissance de l'ensemble de savoirs d'expérience, détenus par un collectif de travail, permettant ainsi d'ouvrir un espace de partage et de construction commune de savoir d'expérience.

Les savoirs expérientiels informent sur la question de savoir « comment » sont accomplis des actes professionnels davantage que sur le contenu formel nécessaire. L'individu, en tant que sujet de son expérience, détient le savoir-comment réaliser les tâches qui lui sont confié. C'est lui qui est capable de mettre en forme ce savoir par la mise en mots, générant un espace de médiation par les signes et symboles du langage. Dans cet espace, l'individu peut reconstruire et organiser, sur la base du cumul de ses expériences, un discours concernant ce qu'il fait et comment il le fait. Les femmes migrantes vivent un ensemble d'expériences qui jalonnent leur parcours de vie et de travail. Ces expériences peuvent être formalisées au travers d'un récit de vie qui met en évidence la richesse du vécu dans l'espace et le temps et qui portent le potentiel de générer les apprentissages. Ainsi, dans des situations complexes et incertaines, au cœur de toute pratique qui se veut professionnelle, l'intégration et l'adaptation constante de nouvelles données dans les réseaux de connaissances représentent une garantie de la validité des savoirs expérientiels.

VI2 : Autodidaxie

La notion d'autodidaxie est un concept ancien issu du latin *auto* (soi-même, lui-même) et *didaskhein* (enseigner). Selon Carré (Carré, 2005), elle désigne la forme la plus originelle de l'autoformation et de l'apprenance. Elle est aussi selon Vernier (2002), un autoapprentissage volontaire quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant, s'effectuant hors de tout cadre hétéro-formatif organisé en ayant éventuellement recours à une personne-ressource. L'autodidaxie est donc un apprentissage individuel se tenant à l'écart des institutions enseignantes. La personne en situation d'autodidaxie a fréquemment recours à d'autres personnes pour orienter, perfectionner, voire évaluer son apprentissage.

D'après Trembley (1986), les autodidactes sont issues de divers milieux sociaux. Ils sont généralement curieux de nombreux domaines et entretiennent un rapport fort à l'apprendre. Ils sont motivés par des apprentissages dont les thèmes s'enrichissent dans leur vécu. Touchette (1991), établissant le lien entre l'autodidaxie et l'apprentissage de l'adulte, la conçoit comme

un changement délibérément recherché par l'adulte. Pour lui, l'autodidaxie est une forme particulière d'autoformation où l'apprenant, adulte, regroupe tous les pouvoirs sur sa formation, ce qui constitue en son sens un phénomène de mutation social car, les comportements et les moyens du passé se sont modifiés.

Pour Dominiché (1991), l'autodidaxie fait partir de la zone grise, du régime nocturne de la formation où commence à se détacher un certain nombre de termes : formation expérientielle, auto-formation, auto-direction, auto-apprentissage, auto-éducation. Adoptant le point de vue de Dominiché (1991), Faure et al. (1972), présentent l'individu autodidacte comme maître de son propre progrès scientifique. Pour eux, l'autodidaxie, notamment l'autodidaxie appliquée a une valeur irremplaçable pour les systèmes éducatifs. C'est un rapport actif à une « *soif de savoir* » qui anime l'autodidacte comme s'il en avait été sevré. Ainsi, pour étancher sa soif, il boit à toute source d'information, de façon jugée parfois inconsidérée pour ceux qui n'ont jamais été privés. Cependant, l'accès à cette source représente un acte de volonté qui, correspond à un but personnel vital à satisfaire ou à un projet très profondément enraciné dans la vie de l'adulte. Aussi, ce rapport passionné au savoir n'est pas inné ; il ne découle pas naturellement d'une bonne disposition ou d'un habitus. Il est acquis, provoqué, produit à la suite d'une nécessité de survie. À cet effet, Faure et al. (1972, p. 236) affirment : « *l'autodidaxie ne naît pas, sauf exception d'une révolution spontanée de l'individu* ».

Selon Larose (2002) l'autodidaxie est aussi un apprentissage autogéré. L'adulte dans ce processus se prend totalement en charge et procède par essais erreurs. Il le fait sans soutien institutionnel, sans école et sans programme. Cet isolement de toute structure éducative le rend particulièrement présent dans son environnement immédiat, d'où il tire toutes les ressources possibles. L'autodidacte a de ce fait une présence active et imaginative dans son processus d'apprentissage, il fait flèche de tout bois.

Pineau (1978) distingue deux catégories d'autodidaxies : la première est constituée des autodidactes de « luxe » qui se consacrent à leurs activités d'apprentissage à temps partiel, dans leur temps de loisir. Ils ont selon Pineau (1983) une position socioprofessionnelle assurée par une bonne formation initiale reçue. Ils se livrent à l'apprentissage d'un hobby (artisanat, music ...) qui, parfois, peut devenir leur occupation principale. Pour eux, ce sont les aspects psychologiques qui sont en jeu, car l'autodidaxie les conditionne d'une profession ou d'une profession jugée comme aliénante ; souvent, elle permet de réaliser des rêves de jeunesse ; la deuxième catégorie d'autodidacte est celle pour qui l'autodidaxie est une nécessité. Ayant une formation initiale minime ou n'ayant pas du tout de formation initiale, ceux-ci doivent tout

apprendre par eux-mêmes pour s'en sortir. Pour eux, c'est une condition de la vie. Ils doivent se former seuls pour survivre économiquement et culturellement. Surtout lorsqu'ils se retrouvent dans un nouveau contexte. Pour Pineau (1983, p. 80), par auto-éducation ou autodidaxie, il ne faut pas seulement entendre cette « éducation de soi par soi, qui est connaissance et modification de soi, mais bien plutôt la prise en charge globale d'une existence concrète par elle-même et cela dans toutes les dimensions de son être : le « connaître », « le faire », l'« agir » et, au niveau le plus profond l'« exister ».

Tremblay (2018) identifie les principes liés à l'apprentissage autodidacte et les présente comme les éléments à remplir pour la réussite d'un apprentissage autodidacte. Nous pouvons regrouper ces principes en cinq groupes : les principes d'apprentissage liés à la notion de méta-apprentissage ; les principes d'apprentissage liés à la notion de stochastique ; les principes d'apprentissage liés à la notion de cadre organisateur ainsi que les principes d'apprentissage liés à la notion de réseautage. À la suite de cette classification des principes, elle énonce les compétences clés à développer au terme d'un apprentissage autodidacte.

Les principes d'apprentissage liés à la notion de méta-apprentissage permettent de rendre compte de la nature unique, individuelle et intrinsèque d'un processus autodidactique. Ces principes réfèrent aux divers aspects d'ordre métacognitif ou autoréférentiel qui expliquent le choix qui sont faits ou encore la pérennité du projet. Les principes liés à cette notion sont les suivants :

- l'activité d'apprentissage est activée et contrôlée par l'apprenant lui-même ;
- l'autodidacte peut lui-même identifier les qualités qui le caractérisent ;
- il transcende l'apprentissage et identifie les lois et les règles qui les régissent ;
- la motivation à apprendre chez l'autodidacte provient individuellement de l'intérêt, de la curiosité ou d'un défi à relever ;
- l'évaluation de la compétence à partir d'un sentiment intérieur de réussite.

Les principes d'apprentissage liés à la notion de stochastique c'est-à-dire la découverte rappellent qu'une démarche autodidacte, en plus d'être autonome, est heuristique, itérative et relié à un contexte. Le projet d'apprentissage n'évolue pas de manière linéaire et les groupes d'actions nécessaires à sa réalisation ne se présentent pas forcément de manière séquentielle et prévisible. Dans ces principes, la démarche autodidactique s'articule à partir d'intentions qui se

définissent sans a priori et s'organisent à mesure que se définit le projet. Les principes liés à la notion de stochastique sont :

- la démarche est heuristique ; elle progresse autour d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évolue le projet ;
- l'autodidacte saisit toute occasion que le hasard peut apporter pour apprendre ;
- les objectifs s'ajustent et se réajustent constamment au gré des désirs et des circonstances.

Le projet autodidactique s'élabore dans un environnement naturel où une place importante est accordée au hasard et où les objectifs d'apprentissage sont en constant ajustement.

Au-delà des principes, Tremblay (2018) énonce les compétences clés à développer au terme d'un apprentissage autodidacte. Selon elle, l'autoformation exige ce qui suit :

- apprendre à apprendre ;
- apprendre en action ;
- apprendre en création ;
- apprendre en mouvance ;
- apprendre en interaction.

Il n'est pas question pour nous dans cette thèse de présenter l'autodidaxie comme une forme de compensation d'une scolarité déficiente ou insuffisante. Elle est plutôt entendue comme une stratégie souple d'adaptation aux nombreux changements qui ont cours dans toutes les sphères de la vie. Car, ainsi envisagée, elle prend plusieurs formes, y compris celle de la compensation scolaire. Dans cette recherche, nous nous intéressons aux femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées qui, œuvrent en toute liberté dans la gouvernance de leurs activités éducatives. C'est donc à partir de cette réalité que le terme autodidaxie est utilisé dans cette thèse pour désigner le phénomène par lequel la femme peu ou pas du tout scolarisée décide d'apprendre d'elle-même en vue de son insertion socioprofessionnelle.

VI3 : Observation des modèles

L'étymologie du mot « vicariant » vient du *latin* « *vicarius* » qui « remplaçant », « qui peut être transformé ». En contexte éducatif, l'apprentissage vicariant renvoie à ce que l'enfant peut apprendre en marge du discours du maître proprement dit : en regardant faire et en écoutant ceux qui savent faire ou par extension, en analysant la production de ceux qui savent faire.

L'apprentissage vicariant ou processus vicariant suppose que, l'individu puisse apprendre par l'observation des modèles (Bandura, 1986) et que les conséquences de son observation des modèles « modelage » lui permettent d'évaluer la pertinence du comportement observé sans l'expérimenter. D'après Bandura (1986) dans la théorie sociale cognitive, la plupart des apprentissages se déroulent dans un environnement social et elle met en avant les capacités qu'ont les êtres humains d'interpréter leur environnement et de déterminer cognitivement leur comportement pour agir sur celui-ci. Elle est basée sur la notion d'interaction et accorde une place importante aux processus cognitifs dans l'apprentissage.

Schunk (2000) identifie deux principales sources d'apprentissage vicariant : l'observation et l'écoute des modèles. La notion de modèle fait ici référence à des modèles vivants, c'est-à-dire une personne qui démontre un comportement en particulier et des modèles symboliques dans le cas d'acteurs ou de personnages animés sur des sources électroniques (TV, DVD, internet), ou sur du matériel imprimé (un livre, un magazine). D'après Ormond (1999), à travers l'observation des modèles et les instructions verbales reçues de ces derniers, l'apprentissage vicariant accélère le processus d'apprentissage et permet d'acquérir les compétences et les savoir-faire sans avoir à les élaborer graduellement et en évitant les épreuves difficiles occasionnées sur l'essai erreur.

Pour Schunk (2000), les comportements des modèles observés ont des conséquences sur les observateurs. D'après lui, de même que l'on apprend dans l'expérience d'une action. Car, les conséquences des comportements des modèles observés informent et motivent les apprenants. De ce fait, lorsque les individus croient que les comportements du modèle observé sont utiles, ils sont plus à même de l'observer et de répéter mentalement ses comportements (Schunk, 2000). Épousant ce point de vue de Schunk (2000), Ormond (1999) précise le rôle que jouent ces conséquences dans l'acquisition de la performance. D'après lui, les individus sont plus à même d'apprendre des comportements qui les valorisent et qui sont susceptibles d'apporter des résultats positifs. Si les individus apprennent des comportements nouveaux, ils ne démontreront ces comportements que s'ils ont une bonne raison de le faire (Ormond, 1999).

3.1.2.2.1. Modalités

3.1.2.2.1.1. Savoirs informel/apprentissage informel

La notion d'apprentissages informels est un concept complexe, flou et instable. L'apprentissage informel désigne un apprentissage non intentionnel, qui ne découle pas de situations pensées pour susciter l'apprentissage et qui n'est pas nécessairement conscient.

D'après Brougères (2007, P.5), « *En participant à diverses activités, qu'il s'agisse de travail, de loisir, de la vie associative, du plus ordinaire de la vie quotidienne ou d'évènements exceptionnels qui traversent une vie, les personnes apprennent sans que la situation ait été pensée pour cela, sans qu'elles en aient l'intention, voire parfois sans qu'elles en aient conscience* ». L'apprentissage accompagne de ce fait une activité développée pour d'autres raisons en tant que « *co-produit* ». Ainsi, l'apprentissage informel est tout ce qui réfère à tout ce qui n'émane pas de l'éducation formelle et non formelle. Il s'agit d'apprentissages tirés de l'expérience, prise comme ressource formative dans le contexte de la vie quotidienne, au travail ou dans les loisirs. Aussi, ces savoirs issus de l'expérience peuvent être complémentaires au savoir scolaire bien qu'ils ne fassent pas nécessairement appel au même registre de connaissances (Corniquet, 2017).

3.1.2.2.1.2. Relation mimétique

Du latin « *imitatio* » qui signifie copier, imiter, l'imitation renvoie selon Nielsen et Slaughter (2007) à une reproduction d'une ou de plusieurs actions d'un individu qui les fait siennes après les avoir vu, pratiquer, produite, expliciter par un autre individu. Pour Piaget (1964), l'imitation est une fonction symbolique de la cognition. Elle est pour lui une première manifestation du processus assurant les transitions entre l'intelligence sensori-motrice à la représentation imagée. Au sens de Rogers et William (2006), elle met en jeu l'aptitude à apprendre des autres dans un contexte social et à incorporer des comportements observés chez les autres dans le répertoire moteur. Cette façon d'apprendre en voyant faire est considérée comme une transition vers une cognition de haut niveau (Piaget, 1964). Cet apprentissage par imitation survient « *sans motivations externes, sans essais et erreurs et sans renforcement* » et prend en compte l'inné ainsi que les fondations de base pour l'interprétation humaine et la construction de leur expérience.

3.1.3. Tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale

Tableau n°1 : Récapitulatif de l'hypothèse générale

<i>Hypothèse générale (HG)</i>	<i>Variables</i>		<i>Modalités</i>	<i>Indicateurs</i>
Les facteurs tels que les savoirs expérientiels, l'autodidaxie et l'observation des modèles vicariants associés à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées rendent compte de leur processus d'insertion socioprofessionnelle.	<i>VI1</i>	Les savoirs expérientiels rendent compte de l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun.	Savoirs expérientiels	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissages informels - Apprentissage par mimétisme
	<i>VI2</i>	L'autodidaxie rend compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun.	Autodidaxie	<ul style="list-style-type: none"> - Autoformation - Action et orientée vers un but précis
	<i>VI3</i>	L'observation des modèles vicariants rend compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun.	Observation vicariante	<ul style="list-style-type: none"> - Modèles vivants ou réels - Modèles symboliques ou virtuels
	<i>VD</i>	Processus d'insertion socioprofessionnelle	Trajectoires d'insertion	<ul style="list-style-type: none"> - Trajectoire ascendante et constructive - Trajectoire stable et constructive - Trajectoire stable et vulnérabilisante - Trajectoire descendante et vulnérabilisante

3.2. METHODOLOGIE

Cette thèse analyse les processus d'insertion socio-professionnelle des femmes migrantes d'Afrique de l'Ouest sur le marché de l'emploi au Cameroun. De ce fait, elle s'intéresse aux processus d'accès au marché de l'emploi par ces femmes sur le marché de l'emploi camerounais. Aussi, elle interroge les différentes stratégies mises en œuvre par ces dernières pour parvenir à une insertion réussie dans le marché de l'emploi camerounais qui se veut à la fois ouvert et compétitif. Il est question dans cette partie réservée à la méthodologie de présenter les stratégies de vérification des hypothèses. Ceci ramène à présenter le type de recherche ou la posture épistémologique dans laquelle la thèse s'inscrit ; la technique de collecte de données mobilisée, l'instrument et la technique d'analyse mobilisée pour rendre ces données intelligibles.

3.2.1. Type de recherche

3.2.1.1. Recherche compréhensive

Cette recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation qui s'intéressent aux situations éducatives (Van Der Maren, 2010). La situation éducative dont il est question dans cette recherche n'est pas une situation construite par le chercheur (Van Der Maren, 2010) mais bien plus, elle est construite sur la base d'un matériel produit par les acteurs et dont nous devons tenir compte et, elle s'exprime en valeurs, en concepts et notions socialement construites par les différents acteurs. L'objet de la recherche en éducation et dans le cas de cette recherche est donc socialement donné. La recherche en éducation conduit à la construction de divers types de savoirs. Cette thèse se rapporte aux savoirs pratiques qui sont un ensemble de savoirs singuliers, localisés, contextualisés et qui incluent l'homme avec son système de valeurs. Ces savoirs étant qualitatifs, s'appuient sur des repères observés dans l'environnement et constituent une vision syncrétique à propos du système de relations entre les actions et les signes non appliqués (Van Der Maren, 2010).

Cette thèse s'inscrit donc dans l'approche compréhensive dans la mesure où elle cherche à comprendre les processus d'insertion de la femme migrante d'origine ouest-africaine dans le marché du travail au Cameroun. En effet, avec Paillé et Mucchielli (2016), la recherche compréhensive est un positionnement intellectuel qui admet l'hypothèse de l'hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques. Les faits humains étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs, parties prenantes

d'une situation interhumaine. Elle admet également la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (Paillé et Mucchielli, 2016).

Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « *en compréhension* » de l'ensemble étudié. C'est-à-dire qui met en interrelation systémique l'ensemble des significations du niveau phénoménal. Pour eux, l'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un moment d'empathie, des significations dont les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation en « compréhension » de l'ensemble étudié (Paillé & Mucchielli, 2016).

Le choix de cette approche obéit à la démarche de Dilthey (1895) qui, en opposition aux sciences explicatives qui subordonnent un domaine phénoménal à un système de causalité au moyen d'un nombre limité d'éléments bien déterminés, constitutives du système, soutient que les sciences sociales dans lesquelles s'inscrivent les sciences de l'éducation dans lesquelles les faits observés sont produits par les hommes, doivent utiliser une méthode qui doit décrire un ensemble qui est toujours donné primitivement. De ce fait, elle ne doit pas être explicative ni historique, mais descriptive et tenir compte des faits présents. Pour Dilthey (1895), ce qui caractérise les sciences sociales et éducatives en particulier, c'est la recherche des significations. Et, pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent. Pour lui en effet, seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes mais, bien plus, dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux.

La compréhension dont il est question dans cette recherche n'est pas seulement l'affaire du chercheur. Elle est l'affaire de tout le groupe social auquel la recherche s'adresse. En effet, comme le souligne Ruby (2002, p. 5), « *il n'y a de signification que pour quelqu'un, pour "nous", à chaque fois* », même si cette signification ne nous est pas exclusive. Paillé et Mucchielli (2016) présentent le processus de base de la pensée compréhensive comme éminemment souple, plurielle et en perpétuel mouvement. L'approche compréhensive cherche

le sens des phénomènes car ceux-ci en cacheraient le sens (Pourtois et *al.*, 2001). Et, ce sens n'est pas inscrit dans les phénomènes isolés de leur contexte. Il découle de l'activité intellectuelle du chercheur. C'est lui qui construit le sens des choses et cette construction dépend de ses aptitudes à mettre les phénomènes en relation avec d'autres, ainsi que de son aptitude à construire des ensembles dans lesquels les phénomènes prennent du sens. Le sens émerge alors d'une mise en relation, et une des formes de cette mise en relation est l'insertion du phénomène en question dans un ensemble d'autres phénomènes qui dépendent de lui et dont il dépend (Paillé et Mucchielli, 2016).

Cette activité fondamentale de construction d'ensembles cohérents par mise en relation est à la source des autres activités de base du fonctionnement de l'esprit humain dans ses activités de compréhension. En effet, pour Paillé et Mucchielli, une fois que le chercheur a une « structure de phénomènes », il peut la réduire pour en arriver à un « type » ou à un « schéma ». De même, il peut appliquer cette « structure de phénomènes » à d'autres phénomènes pour y percevoir des « analogies de forme », lesquelles mèneront à des appréhensions d'analogies de sens.

L'approche compréhensive dans cette recherche s'inscrit également dans la suite des travaux de Bioy et *al.* (2021) pour qui, l'approche compréhensive vise à appréhender un monde à la fois spécifique à chacun et inscrit dans les relations à l'environnement et aux autres. Pour Bioy et *al.*, en effet, l'individu n'est pas considéré comme un réceptacle passif d'information reflétant une réalité objective mais, comme un acteur qui participe pleinement à la construction du réel à travers une activité continue d'interprétation de son monde vécu. Ce faisant, la démarche compréhensive prend au sérieux la dimension construction de la connaissance et l'implication du chercheur qu'elle autorise, entraîne ce dernier à penser les tensions qu'il est amené à vivre plutôt que les nier ou les considérer comme des biais à éliminer (Dayer & Charmillot, 2012).

Du point de vue de Dayer et Charmillot (2012), l'approche compréhensive remet en cause l'idée d'extériorité du chercheur. Faisant allusion aux travaux de Schurmans (2008), ils évoquent trois raisons qui conduisent à cet état des choses. Au rang de ces raisons, la première relève du fait que le chercheur fait partir de la collectivité socio-historique qu'il étudie. Il est de ce fait marqué par les institutions qui, forgées par l'histoire, structurent cette collectivité, et il participe aux interactions structurantes qui s'y développent. La deuxième selon eux est

immédiatement liée à la première. Ici, l'identité du chercheur est le fruit de son expérience vécu, tout au long de sa trajectoire biographique. Cette expérience se construit en effet dans un double mouvement : l'extériorité face à la personne, participant ainsi de la constitution de l'intériorité ; et l'intériorité, se construisant en permanence, affecte la personne. La troisième raison est une suite logique des deux premières : le mouvement d'intériorisation de l'extériorité affecte, à son tour, l'extériorité par le fait de la participation de la personne à l'interaction « celle-ci est pour autrui, un autrui qui affecte » (Shurmans, 2009, p. 95).

3.2.1.2. Le devi qualitatif

S'inscrivant dans l'approche compréhensive, cette recherche adopte un devis qualitatif. La recherche qualitative dont il est question dans cette thèse s'inspire de l'approche de Paillé et Mucchielli (2013) pour qui la recherche qualitative s'apparente à une expérience du monde, une transaction expérientielle, une activité de production de sens qui ne peuvent être réduites à des opérations techniques. Selon Paillé et Mucchielli, la recherche qualitative comporte ceci de mystérieux du fait qu'elle s'inscrit dans la construction d'une sensibilité (celle du chercheur) et d'une expérience (celle d'un participant à la recherche). Aussi, la recherche qualitative est une activité humaine qui sollicite l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive.

Nous avons opté pour la démarche qualitative car elle est une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. Pour Paillé (2013), la logique dans ce type de démarche participe de la découverte et de la construction de sens. La démarche qualitative adoptée ici ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Ainsi, son résultat n'est dans son sens ni une proportion, ni une quantité, c'est une qualité, une extension, une conceptualisation. La recherche a aussi opté pour la démarche qualitative dans la mesure où celle-ci s'attache à comprendre les faits humains et sociaux en les considérant comme étant porteurs de significations véhiculés par les acteurs (Bioy et *al.* 2021).

Pour Bioy et *al.* (2021), la démarche qualitative vise avant tout la compréhension et la profondeur en s'immergeant dans la complexité d'une situation. Le savoir ici est construit par l'interaction entre le chercheur et le participant ou le groupe de participants. Le chercheur est donc considéré comme un co-participant qui modifie le terrain et, les participants à la recherche sont considérés comme experts de leur vécu. Les participants selon Bioy et *al.* ne sont donc pas considérés comme des réceptacles passifs d'informations reflétant une réalité objective, mais comme des acteurs qui participent pleinement à la construction du réel à travers une activité

continue d'interprétation de leur « *monde vécu* ». La démarche qualitative appréhende ainsi un monde à la fois spécifique à chacun et inscrit dans la relation à l'environnement et aux autres.

La démarche qualitative est donc comprise ici comme une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer. En effet, les femmes migrantes dont il est question dans cette thèse ont leur propre représentation de la communauté dans laquelle elles se retrouvent et pour comprendre ces différentes représentations, une incursion au cœur de leur mode de vie a été nécessaire. Pour ce faire, la démarche qualitative fait appel à des processus qui sont ceux de la pensée qualitative de l'être humain ordinaire pensant avec intelligence le monde autour de lui, avec des types de cognition et de présence au monde. Il est ainsi question dans la démarche qualitative d'après Paillé et Mucchielli (2013), de procéder par un travail intellectuel pour faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes.

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2009), la démarche qualitative offre plusieurs avantages en sciences de l'éducation en rendant accessibles les résultats et les connaissances produites par la recherche et en mettant en avant le principe d'interactivité. En effet, la recherche qualitative se fait avec les participants à partir de leur expérience directe. Le devis privilégié dans cette recherche est qualitatif dans les trois sens qui lui sont attribués dans les recherches en sciences humaines et sociales (Paillé et Mucchielli, 2008). D'une part, les données recueillies sont des récits d'expériences d'insertion professionnelle et, d'autre part, leur traitement vise la compréhension et l'interprétation plutôt que la mesure ou l'évaluation et, finalement, la collecte des données permet de verbaliser des expériences d'insertion professionnelle dans le marché de l'emploi des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées.

3.3. PARTICIPANTS À L'ÉTUDE

Cette recherche s'intéresse aux femmes migrantes originaires d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout vivant dans la ville de Yaoundé. La recherche s'est intéressée de façon plus précise aux ressortissantes de trois pays d'Afrique de l'Ouest : le Burkina Faso, le Mali et le Niger. Nombreuses parmi elles sont venues au Cameroun dans le cadre d'un regroupement familial. Quelques années après leur union, elles sont venues s'installer avec leur conjoint dans la capitale camerounaise. Pour d'autres, le Cameroun était et reste l'une des étapes de leur parcours migratoire. En effet, ces dernières avaient pour ambition de rejoindre la Guinée

Equatoriale et le Gabon qui, au début des années 2000, constituaient de véritables eldorados en Afrique centrale. N'ayant pas eu les moyens pour continuer leur trajet, elles se sont installées au Cameroun, le temps pour elles de rassembler les fonds nécessaires pour continuer le voyage. Parmi les participantes à cette étude, certaines ont choisi le Cameroun comme pays d'accueil du fait de ses atouts économiques, sociaux et culturels.

3.3.2. Caractéristiques des participants

Il est question dans cette section de préciser les portraits des participantes à la recherche. Établir le portrait de ces dernières permet de mieux préciser le statut des personnes dont il est question dans cette thèse. En effet, établir le portrait des participantes à la recherche participe de la volonté du chercheur de rendre visible les personnes avec qui il interagit dans la construction du matériau nécessaire à l'analyse du phénomène à l'étude (Bioy et *al.* 2021). Les portraits des participantes sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1: Caractéristiques des participantes

Âge	Sexe	Pays d'origine	Activités	Niveau d'instruction
40 ans	Féminin	Mali	Commerçante/Couturière	CM2
26 ans	Féminin	Niger	Commerçante/Couturière	CM2
30 ans	Féminin	Burkina Faso	Commerçante/Couturière	CM2
30 ans	Féminin	Mali	Commerçante/Couturière	3 ^{ème}
30 ans	Féminin	Mali	Commerçante/Couturière	3 ^{ème}

3.2.2. Choix des participants

Le choix des participantes à cette étude a obéi à la technique d'échantillonnage par choix raisonné typique. D'après Fortin et Gagnon (2016), dans ce type d'échantillonnage, les éléments de la population sont choisis à partir des critères bien précis afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude.

Après avoir décidé des critères de choix des participantes à notre étude, nous nous sommes rapprochés des différentes représentations diplomatiques, munis de notre autorisation de recherche. Notamment : le Consulat général du Mali, du Consulat du Burkina Faso et de l'Ambassade du Niger.

L'objectif ici était d'obtenir auprès de ces autorités un document de travail nous permettant de nous rapprocher des femmes de leurs pays, à l'effet de collecter des données nécessaires à l'explicitation de notre problématique. Après plusieurs rendez-vous, nous avons obtenu de l'ambassade du Niger à Yaoundé et Consulat du Mali un accord nous permettant de mener notre enquête auprès des femmes de nationalités malienne et nigérienne. L'Ambassadeur du Niger, le consulat du Burkina Faso au Cameroun ainsi que le consulat général du Mali nous ont demandé de nous rapprocher des chefs de communauté car ceux-ci sont plus proche des communautés.

3.2.1.2. Critères de sélection

Les critères d'inclusion ici désignent l'ensemble des caractéristiques propres à la population qui la rendent apte à participer à l'étude. Pour Fortin (2021), ils décrivent les caractéristiques que doit posséder un sujet pour faire partie de la population cible. Ainsi présentées, les participantes à cette recherche ont été sélectionnées à partir des critères suivants : être une femme originaire d'un pays d'Afrique de l'Ouest, en l'occurrence le Mali, le Burkina Faso et le Niger ; ne pas avoir achevé un cycle de formation ; détenir une carte de séjour ; être en train de vivre un processus d'insertion dans le marché du travail au Cameroun voire, exercer une activité socioprofessionnelle au Cameroun.

Selon Savoie-Zajc (2009), l'échantillon est fortement lié à la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche, c'est-à-dire à ce que nous pouvons apprendre de celle-ci. Ainsi, nous avons choisi cet ensemble de critères en fonction de notre cadre conceptuel nous permettant d'approcher les participants à partir de la visée de notre recherche. Pour la considération du nombre, il n'existe pas de paramètres statistiques de ce qui est applicable ou de ce qui ne l'est pas dans une recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2009). Cependant, en lien avec Creswell (2009), qui identifie un maximum d'entrevues pour une recherche phénoménologique, nous avons considéré pour notre recherche un nombre de trois à huit participantes.

Les participantes à l'étude sont des femmes (adultes) âgées d'au moins 20 ans. S'intéressant aux adultes, la thèse adopte les points de vue de Levinson et *al.* (1978) et celui de Erickson (1972) qui situent le début de l'âge adulte à 20 ans. Levinson et *al.* (1978) et Erickson (1972) identifient trois stades de développement de l'adulte : la saison du jeune adulte (âgé de 18 à 30 ans) qui marque le début de l'âge adulte ; la saison de l'adulte intermédiaire (âgé entre 30 et 55 ans) caractéristique de l'adulte d'âge moyen ; la transition vers la vieillesse (55 ans et

plus) chez l'adulte d'âge avancé. Après avoir présenté les caractéristiques de l'adulte, nous définissons l'adulte dans cette thèse comme toute personne ayant atteint la maturité biologique, une personne qui travaille, qui exerce des rôles sociaux et qui assume une certaine responsabilité en milieu social. L'adulte ici est donc entendue comme une personne qui est raisonnable, responsable et mûre.

Pour Labelle (1998), l'adulte est une personne capable de s'adapter fonctionnellement à son milieu social ainsi qu'à son environnement et capable d'agir sur eux, par son travail, ses loisirs, ses relations ses engagements, en faisant preuve d'autonomie, de responsabilité et de citoyenneté, dans une permanente évolution. En effet, l'âge adulte se distingue de la jeunesse par la majorité et la maturité qui lui sont associées (Labelle, 1998). Les femmes dont il est question dans cette thèse sont des adultes ressortissantes de l'un des pays suivants : le Burkina Faso, le Mali et le Niger. Nous avons choisi ces pays parce que, au début des années 2000, l'Afrique centrale a été une véritable zone d'accueil des migrants originaires des pays d'Afrique de l'Ouest et principalement de ces pays.

Elles sont dotées d'un pouvoir d'adaptation fonctionnelle, leurs activités tendent à satisfaire leur besoin de changement en réponse à la perception d'un intérêt. L'adaptation dont il est question ici souligne l'orientation cohérente des comportements des femmes en rapport avec les circonstances de leur milieu naturel et social (Labelle, 1998). D'après Labelle, l'insertion sociale est fondamentale pour accéder à la signification d'adulte. L'adaptation s'effectue donc à travers l'expérience quotidienne des relations de travail et des engagements de toutes sortes. Ce mouvement d'assimilation et d'accommodation vis-à-vis de l'environnement est réciproque. Il résulte de l'action des femmes migrantes sur leur lieu de résidence.

Situé en plein cœur de l'Afrique et de l'Afrique centrale en particulier, le Cameroun constitue une plaque tournante dans cette immigration ouest-africaine en Afrique centrale. Le Cameroun a longtemps fonctionné comme un *espace-relais* et continu de l'être pour toute personne partant de l'Afrique de l'Ouest et désirant se rendre dans l'un des autres pays de l'Afrique centrale. Aujourd'hui, à la suite de la crise économique survenue au tournant des années 2008, le Cameroun joue un double rôle dans l'immigration ouest-africaine en Afrique centrale : accueil-transit. C'est dans cette autre catégorie que nous situons notre recherche. Le Cameroun constitue un territoire d'accueil pour ces femmes.

Les femmes ayant pris part à notre étude exercent toutes une activité socioprofessionnelle, ont au moins achevé le cycle primaire et résident toutes dans la ville de Yaoundé depuis au moins 10 ans. Aussi, elles sont toutes ressortissantes d'un pays d'Afrique de l'Ouest, en l'occurrence : le Mali et le Burkina Faso.

Selon Fortin et Gagnon (2016), les critères d'exclusion servent à déterminer les sujets qui ne feront pas partie de la population cible en raison de leurs caractéristiques différentes. Comme critères d'exclusion dans le cadre de cette thèse, nous avons : les femmes ayant récemment migré au Cameroun (moins de 03 ans) ; les femmes âgées de plus de 40ans, les femmes ayant achevées le cycle secondaire et celles n'exerçant aucune activité socioprofessionnelle.

3.3.OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES

La phase de terrain a constitué une étape charnière dans le processus de collecte des données. Cette étape qui correspond à la phase de collecte des données est une étape fondamentale dans le processus de recherche en sciences de l'éducation (Van der Maren, 2010). Cette étape nous a permis d'entrer en contact direct avec les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées, de côtoyer de plus près leurs situations naturelles de vie quotidienne. Tout ceci dans une situation d'interaction prolongée qui nous a permis de collecter les informations nécessaires pour la compréhension de notre problématique. Selon De Sardan (2013), cette étape constitue pour le chercheur le moment privilégié pour la cueillette d'informations nécessaires à la construction de son discours. Elle a permis une construction de connaissances in situ, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue de femmes », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations pour elles.

En raison de l'objectif de notre recherche qui est de comprendre les processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées, nous avons mobilisé deux principales techniques de collecte des données : le focus group et l'entretien semi-directif.

3.3.1.Focus group discussion

Le focus group discussion constitue la première technique de collecte des données utilisée dans cette thèse. Il réfère selon Geoffrion (2009) à « *une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur dans le cadre d'une discussion structurée, sur un*

sujet particulier ». Le groupe de discussion selon lui se prête à une analyse d'une vaste gamme de problèmes. Cette technique de collecte de données a été choisie du fait qu'elle revêt un certain nombre d'avantages. Il permet la réalisation d'un entretien collectif (Duchesne et al., 2009) avec plusieurs consultantes. Il donne la possibilité aux consultantes de formuler et de commenter leurs réponses à leur gré.

Sans se limiter à des catégories précises de réponses ou à des échelles progressives qui ne conviennent pas à leur point de vue (Geoffrion, 2009). Les consultantes ont la latitude de prendre le temps nécessaire pour nuancer leurs réponses, énoncer les conditions d'un oui ou d'un non. Aussi, permet-il une compréhension plus approfondie des réponses fournies par les consultantes. Fortin et Gagnon perçoivent le focus group discussion comme un type courant d'entrevue qui regroupe un petit nombre de participants et un modérateur pour discuter d'un sujet en particulier.

La recherche s'est fixée pour objectif la compréhension de l'expérience migratoire et de la trajectoire d'insertion vécues par les femmes migrantes, telle qu'elles sont saisies par les consciences des femmes migrantes. La subjectivité, la conscience de soi constituent les principales préoccupations ici. Dans cette perspective, le focus group favorise la co-construction de sens, la valorisation de l'intelligence collective des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées.

Selon Bioy et al (2021), l'efficacité de *focus group* vient du fait qu'il active quatre ressorts basiques et puissants : le récit, la dynamique de groupe, l'initiative personnelle et l'expérimentation. Selon eux, il produit des informations de bonne qualité. Bien mené, avec des participants judicieusement choisis, et à condition d'être attentif aux dynamiques préexistantes sur le terrain, le *focus group* est un remarquable outil de valorisation de l'intelligence collective.

Aussi, abordant un phénomène individuel et subjectif, la recherche a opté pour une approche phénoménologique car elle permet d'explorer l'expérience vécue par les sujets. Toutefois, cette analyse phénoménologique est reprise dans la suite dans une approche systémique. Nous avons donc opté pour une démarche multi-référentielle et intégrative qui articule plusieurs points de vue théoriques et méthodologiques tout en gardant chacun sa spécificité. La phénoménologie husserlienne est une philosophie herméneutique dont la finalité consiste à accéder à l'essence des phénomènes par l'entremise des perceptions humaines. Ce devis était dès lors approprié, car il permet de décrire les perceptions des personnes directement

confrontées aux phénomènes interrogés dans le but d'en faire émerger l'essence, et ce, du point de vue des personnes les ayant directement vécus.

Le focus group discussion fournit une compréhension collective des points de vue des participants (Fortin et Gagnon, 2016). Il constitue un moment de racontabilité de l'expérience (Breton, 2017). De ce fait, il contribue à travers les différents récits de soi à la socialisation des expériences et permet à ce que ces expériences individuelles adviennent à la communauté. Le focus groupe discussion combine à la fois l'entretien semi-dirigé, l'observation participante, et l'interaction de groupe. Car les participants choisis pour prendre part au groupe de discussion possèdent des caractéristiques semblables sur le plan des expériences personnelles et des points de vue. Ce qui leur permet de fournir le matériau nécessaire à une meilleure compréhension du sujet de recherche ainsi qu'une discussion ouverte et interactive.

Au cours de l'entretien de groupe dirigé (focus group), les questions sont ouvertes (Geoffrion, 2009). Le rôle de l'animateur (le chercheur) ici est de présenter les sujets de discussion et les questions. Les participants sont ensuite entièrement libres de formuler leurs réponses et commentaires à leur gré. Les répondants ici ne sont pas limités à des catégories précises de réponses ou à des échelles progressives qui parfois conviennent mal à leur point de vue. Ces derniers prennent le temps nécessaire pour nuancer leurs réponses, énoncer les conditions d'un « oui » ou d'un « non », ou expliquer le pourquoi d'un « peut-être ». Ils peuvent donc présenter de nouveaux sujets et lancer la discussion sur une nouvelle voie. Cette flexibilité, contrôlée par l'animateur (chercheur), génère une richesse de données qu'il est difficile d'obtenir par l'utilisation d'autres techniques.

Aussi, la discussion de groupe permet-elle de vérifier si les participants ont une compréhension commune de la question posée (Geoffrion, 2009). L'animateur (Chercheur) corrige le tir en reformulant la question. Le groupe de discussion permet également une compréhension plus approfondie des réponses fournies (Geoffrion, 2009). En effet, il est plus important de comprendre les motifs d'une réponse que d'obtenir la réponse en elle-même. Le groupe de discussion permet de sonder le pourquoi des réponses. Il permet d'obtenir des explications au sujet des réponses fournies, relever les expériences vécues qui ont contribué à former les opinions, élucider les émotions et les sentiments sous-jacents à certains énoncés. Par une interaction contrôlée entre participants, le groupe de discussion recrée un milieu social, c'est-à-dire un milieu où les individus interagissent.

Ce contexte crée une dynamique de groupe où les énoncés formulés par un individu peuvent engendrer des réactions et entraîner dans la discussion d'autres participants. Les arguments présentés pour ou contre un point de vue peuvent aider certains participants à se former une opinion sur un sujet sur lequel ils n'avaient que peu d'intérêt auparavant (Gauthier, 2009). Le groupe donne un sentiment de sécurité aux participants et cette ouverture démontrée par les uns invite la participation des autres. De ce fait, ils s'ouvrent d'avantage que s'ils avaient été abordés dans une relation de face à face. Le focus groupe requiert un nombre réduit de participants.

La recherche a privilégiée les entretiens de groupes car l'information recherchée est une représentation sociale, partagée par plusieurs personnes. La réalité est coconstruite par les participants et le chercheur, et peut conduire à des changements existentiels. Les entretiens de groupe sont privilégiés ici du fait que nous nous intéressons aux situations complexes, aux causalités floues, aux contours incertains et aux structurations en mouvements où l'intersubjectivité joue un rôle important (Bioy et *al*, 2021). De cette technique, la recherche a envisagé des entretiens semi-directifs pour une meilleure compréhension du sujet. Car au cours des entretiens de groupes des personnes ont été identifiées du fait de leur maîtrise du sujet.

3.3.1.L'entretien semi-directif

L'étape du focus groupe a permis d'identifier parmi les consultantes celles qui semblaient les plus expertes en vue d'envisager des entretiens semi-directifs pour une meilleure compréhension du processus d'insertion socioprofessionnelle de la femme migrante ouest-africaine ou Cameroun et particulièrement dans la ville de Yaoundé. L'entretien dans le cadre de cette recherche a constitué un moment de construction des savoirs. Ces savoirs résultent d'une construction.

Savoie-Zajc (2009) présente l'entretien semi-directif comme un échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit. En ce sens, elle est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareilles relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. D'une manière générale, l'entretien peut être tenu comme une méthode de collecte d'informations (Boutin, 2006 ; Mucchielli, 2009) qui se situe dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé (Savoie-Zajc, 2009) en

vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009).

Selon Bioy et *al*, (2021), l'entretien semi-directif permet la production de données dans la mesure où, il représente un outil irremplaçable pour avoir accès aux informations subjectives des individus. D'après Blanchet (1997), l'entretien semi-directif permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal. Ou encore d'étudier le fait de parole lui-même. Selon Bioy et *al* (2021), l'entretien semi-directif est une situation d'interaction entre deux personnes, il a été conduit et enregistré par nous et avait pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire des interviewés sur les thèmes du guide d'entretien. Il a donc été employé comme méthode de production des données (Chahraoui, 2021).

Au travers de cette technique, la recherche a pu saisir le sens de la réalité du point de vue des migrantes à partir d'entretiens en profondeur. D'après Van Der Maren (2010), l'entretien vise en effet à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Aussi, Pour Van der Maren (2010), l'entrevue, qu'elle soit libre, semi-structurée ou structurée, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées ; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité.

L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde. Cette autre technique de collecte a été choisie à la suite du focus group dans la mesure où elle fournit à la consultante l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. Le but ici est de comprendre en profondeur le point de vue de la consultante.

L'entretien semi-directif a été choisi dans le cadre de cette recherche du fait de son objectif. En effet, l'objectif poursuivi dans cette recherche consiste à analyser et comprendre les facteurs associés à la migration qui rendent compte de l'insertion socioprofessionnelle des

femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun. Ce faisant, elle cherche donc à comprendre le sens que ces dernières donnent à leurs différentes expériences. Ainsi, nous avons choisi des personnes expertes, qui maîtrisent mieux les différents parcours et processus d'insertion pour participer aux différentes séances d'entrevues semi-directifs.

Le choix de l'entretien semi directif s'est inscrit dans une construction progressive de la recherche qui a impliquée diverses étapes : l'élaboration du plan de recherche, le recueil des données. Ce choix participe de l'intérêt de la recherche à appréhender la complexité de l'expérience subjective des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées qui permet d'enrichir notre compréhension du processus d'insertion socioprofessionnelle. Les différents entrevues (trois a total) nous ont permis de rendre explicite non seulement notre objet de recherche, mais aussi le monde des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées. Aussi, ils nous ont permis de comprendre le monde des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées. Ce choix participe du positionnement épistémologique adopté par cette thèse qui vise l'appréhension de l'expérience subjective (Chahraoui, 2021) des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées

3.3.1. Le guide d'entretien

S'intéressant à la compréhension de la signification subjective que les femmes attribuent au phénomène migratoire et à leur processus d'insertion, la recherche a privilégiée l'entretien à travers l'usage du guide d'entretien dans la phase de collecte des données. En effet, le guide d'entretien nous offre une formule ouverte, large, évolutive et souple qui permet une proximité entre nous et les femmes qui constituent la population de cette recherche, condition nécessaire à l'émergence de cette quête de sens commune. Le guide d'entretien ici nous permet de mettre en exergue deux éléments phares de la recherche : le caractère évolutif des données et le contact direct avec les participants à la recherche. Pour ce faire, nous l'avons construit et reconstruit au fil des entretiens.

Au sens de Mucchielli (2013), il témoigne de la progression de l'analyse en cours de recherche. Nous avons opté pour le guide d'entretien parce qu'il nous permet de donner la parole à la femme migrante et de l'écouter nous raconter son expérience. Avec l'entretien, elle est l'expert principal de la recherche ; c'est à partir de son discours que nous construisons le sens de cette recherche. Comme l'affirme Daunais (1993), choisir le guide d'entretien, c'est

donner la priorité aux sujets plutôt qu'à leur conduite. Le guide d'entretien utilisé dans le cadre de cette recherche est un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structurent l'activité d'écoute et de notre intervention (Blanchet, 1997). Il traduit de façon concrète la problématique de notre recherche, nos hypothèses de recherche et est structuré en fonction de celles-ci.

Pour cette recherche, nous avons élaboré un guide d'entretien. Le guide d'entretien est un canevas que nous avons suivi tout au long de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). En effet, le guide d'entretien présente plusieurs avantages, à savoir l'homogénéité des données obtenues, la faisabilité de l'entretien au regard des thèmes abordés et la pertinence des données recueillies (Paillé, 2016). Nous avons élaboré le guide d'entrevue en partant de la question de recherche, des objectifs de la recherche et des modèles théoriques tout en tenant compte des caractéristiques des participantes. Ce guide d'entretien a été élaboré dans le cadre de cette recherche dans le but de couvrir les thèmes se rapportant aux savoirs expérientiels, aux savoirs autodidactes et à l'observation des modèles vicariants dans le processus d'insertion socioprofessionnel.

Le guide d'entretien utilisé dans le cadre de cette recherche a été bien préparé. Nous y avons intégré la consigne qui a été bien explicitée aux participantes (Bioy et *al*, 2021). Cette consigne a été formulée et préparée soigneusement à l'avance. Il a servi de canevas général pendant les entrevues, les entretiens avec ces femmes ont été effectués avec souplesse, étant donné le contexte de compréhension difficile pour ces femmes. Le guide d'entretien utilisé dans cette recherche est construit à partir des variables de notre cadre théorique.

3.3.1.1. Construction du guide d'entretien

1. Section 1 : thèmes du guide d'entretien

1.1.Thème 1 : Les savoirs expérientiels expérientiel

1.1.1. *Sous-thème 1* : apprentissages informels

1.1.2. *Sous-thème 2* : apprentissages par mimétisme

1.2.Thème 2 : L'autodidaxie

1.2.1. *Sous-thème 1* : autonomie dans la formation

1.2.2. *Sous-thème 2* : actions guidées vers des buts

1.2.3. *Sous-thème 3* : autoformation

1.3.Thème 3 : Observation des modèles vicariants

1.3.1. *Sous-thème 1* : modèles vivants ou réels

1.3.2. *Sous-thème 2* : modèles symboliques ou virtuels

3.4. DÉMARCHE DE COLLECTE DES DONNÉES

Au terme de l'analyse théorique, nous avons conçu notre outil de collecte de données. Après sa validation, nous avons envisagé l'étape de descente sur le terrain. Celle-ci s'est déroulée en deux étapes : une étape administrative et pédagogique et une phase de collecte proprement dite ou pratique.

3.4.1.1. La phase pédagogique

La recherche s'adressant aux femmes migrantes originaires d'Afrique de l'Ouest, il a été question dans premier temps de nous rapprocher des représentations diplomatiques des pays ciblé par l'étude muni de notre attestation de recherche pour solliciter une autorisation de la part des autorités consulaires pour une collecte de données auprès des ressortissantes de leurs pays. Ainsi, au cours du mois d'octobre 2020, nous nous sommes respectivement rendus à l'ambassade de la république du Niger au Cameroun, au Consulat du Burkina Faso au Cameroun et auprès du représentant de la communauté malienne de Yaoundé.

L'ambassade du Niger a été le premier à répondre à notre demande. Monsieur l'ambassadeur nous a mis en contact avec l'attaché culturel de l'ambassade qui est plus proche de la communauté à l'ambassade. À son tour, il nous a introduit auprès du chef de la communauté nigérienne. Après la première rencontre avec le chef de la communauté, nous avons pris un deuxième rendez-vous au cours duquel nous avons expliqué l'objectif de notre recherche et le processus qui devait nous conduire à la rencontre avec les femmes de nationalité nigériennes. Après les échanges avec ce dernier, il a été convenu que les entretiens se déroulent en présence d'un homme. La communauté nigérienne étant musulmane et essentiellement conservatrice.

Le consulat du Burkina Faso a aussi répondu favorablement à notre requête et Madame le Consul nous a aussi mis en contact avec le chef de la communauté burkinabé de Yaoundé. Après une première rencontre avec le chef de la communauté au cours de laquelle nous lui avons expliqué l'objectif de notre recherche et le but de notre démarche, ce dernier nous a invités à une réunion avec les hommes de nationalité burkinabé afin que nous leur expliquions davantage l'objet et surtout notre démarche. Notre recherche s'intéressant essentiellement aux

femmes, et celles-ci étant issues pour la plupart de la communauté musulmane qui se veut essentiellement conservatrice, nous ne pouvions approcher les femmes sans l'accord de principe de leurs conjoints. Au cours de cette séance, nous avons convenu pour la présence d'un homme au cours des entretiens de groupe. Mais étant donné que cette présence masculine devait constituer un biais pour notre recherche, nous avons demandé à être présent à la prochaine réunion pour leur expliciter davantage les raisons pour lesquelles ils ne pouvaient pas prendre part aux entretiens de groupes. Au cours de cette dernière séance, après un long moment d'explicitation, ceux-ci ont marqué leur accord afin que nous puissions rencontrer les femmes en leur absence.

Les responsables de la communauté malienne ont été plus réceptifs. Il a suffi d'une seule rencontre pour que le responsable de la communauté nous introduise auprès des femmes de nationalité maliennes. De prime abord, nous avons rencontré les femmes dans le cadre de leur réunion hebdomadaire et leur avons présenté l'objet de notre recherche. Cette phase administrative et pédagogique nous a permis de recruter les participantes à notre étude et de définir un lieu pour le déroulement des entretiens focus-group discussion ainsi que des entretiens semi-directifs. Au terme de cette phase pédagogique, nous avons envisagé la phase de collecte proprement dite qui se voulait plus systématique.

3.4.1.2. Phase d'investigation

Cette phase s'est déroulée en deux moments : l'étape du focus group et celle des entretiens semi-directifs.

3.4.1.2.1. Le Focus group

La phase du focus group a constitué la première étape dans la collecte des données.

3.4.1.2.1.1. Le contexte du focus group

L'analyse théorique nous a permis de comprendre que l'on ne peut traiter du phénomène migratoire sans prendre en compte les points de vue de celles qui le vivent. Au cours de cette analyse, nous avons pu constater que la migration est un phénomène individuel et les trajectoires ainsi que les parcours d'insertion diffèrent d'un acteur à un autre. Pour mieux appréhender les différentes trajectoires ainsi que les parcours d'insertion, il était souhaitable de recourir à la technique du focus group. L'organisation du focus group a permis à chaque femme

en situation de migration au Cameroun de raconter dans les détails sa trajectoire migratoire ainsi que son parcours d'insertion socioprofessionnelle en terre camerounaise.

Au cours de cet entretien de groupe, nous avons écouté les femmes migrantes racontées leurs différentes histoires. Histoires enrichissantes pour les unes comme pour les autres. Les femmes ont pu se rendre compte de l'unicité de leurs différents parcours. La participation au focus group a permis la création de liens entre ces femmes qui, pour la plupart du temps restent cantonner dans la sphère domestique. Pour tirer un meilleur profit du focus group, nous avons choisi un espace où celle-ci pouvaient s'exprimer en toute liberté.

Le focus group s'est déroulé dans la salle de réunion de l'association des femmes maliennes au Cameroun situé au quartier Tsinga dans la ville de Yaoundé. Nous avons opté pour ce cadre dans l'optique de créer une proximité sociale et culturelle entre les différentes femmes. Les femmes ont une bonne maîtrise du quartier Tsinga et la salle de réunion des femmes de nationalité malienne au Cameroun est connue de la majorité. C'est dans cette salle que les femmes se rencontrent chaque fin de semaine loin des regards de leur conjoints pour débattre de leurs problèmes divers. Nous avons donc jugé opportun d'utiliser cette salle pour le focus group car les femmes peuvent mieux s'ouvrir à nous dans cette salle qu'elles côtoient hebdomadairement.

Aussi, la manière de présenter l'étude et d'en expliquer les objectifs a été un élément décisif pour notre recherche. Nous avons cherché à être le plus clair et précis possible au cours de cette étape. Nous avons exposé sans détour l'objectif de la rencontre, le rôle attendu pour chaque participante. Et, avant le déroulement du focus group proprement dit, nous avons veillé à la préparation adéquate de la salle, de la table de réunion, du matériel d'enregistrement. Nous avons été accompagnés dans cette phase de préparation de l'espace par la vice-présidente de l'association des femmes de nationalité maliennes dans la ville de Yaoundé. Nous avons pris en compte les éléments de convivialité : boisson, restauration, transport, etc. Huit femmes ont effectivement pris part au focus group.

3.4.1.2.1.2. Le rôle de l'animateur du cadre

Avec notre enregistreur numérique, nous nous sommes rendus soit au domicile du participant, soit dans le bureau de la présidente de l'Association des Femmes Maliennes à Yaoundé pour l'entrevue avec chaque participante. L'entrevue avec chaque participante a débuté après leur journée de travail. Elles se sont effectuées entre les 8 octobre et 12 décembre 2020, soit pendant une période d'un mois. Les entretiens ont eu une durée de 30 à 45 minutes.

Nous n'avons pas effectué plus d'une entrevue par jour afin de prévenir toute perte de concentration de notre part durant ce processus, ce qui nous a permis de prendre du recul après chaque narration de récit d'expérience d'insertion professionnelle.

Le cadre ici représente la partie immobile et stable de la personnalité et reçoit en dépôt la partie psychotique et symbiotique de la personne, alors que l'animateur que nous étions, représentait l'aspect actif de ce support. Notre fonction a permis l'utilisation du cadre. Notre rôle comme animateur du cadre était de fournir le support actif, transformer des projections imaginaires de femmes migrantes, les amener à explicite leur quotidien.

Lors du focus group que nous avons mené, notre rôle a consisté à conduire la discussion, à la liquider de sorte à éviter notamment « les effets de leader » ou les effets de timidité de certaines participantes. Il s'agissait de veiller à ce que les thèmes qui constituent le guide de l'entretien soient tous bien abordés et ce, dans un ordre séquentiel identique. Nous nous servions de madame la vice-présidente de l'association des femmes maliennes au Cameroun pour résoudre les problèmes internes au groupe.

Tout d'abord, notre attitude de chercheur a été de permettre de se centrer sur « *la narration de l'expérience vécue, dans sa quotidienneté, dans son contexte naturel, sans effort de conceptualisation ou de réflexion particulière pour le participant* » (Bécherraz, 2002, p. 92). Cependant, des questions d'explicitation (Vermersch, 1994) ont parfois suivi cette partie narrative pour faire préciser des temps, des lieux, des personnes et des situations exprimées au sens figuré. Avant le début du *focus group*, nous avons tenu à rappeler les objectifs de la recherche. A cette étape, nous avons fait un discours qui a permis d'ouvrir l'espace de travail. Après cette précision, les participantes et nous sommes passé du temps ordinaire pour se mettre dans les dispositions de la parole échangée en groupe.

L'animateur que nous étions se devait aussi de prendre part aux discussions ; d'être chaleureux, attentif et à l'écoute de toutes les participantes, animer le débat sans prendre position, ne jamais exposer son point de vue sur un thème, diriger le groupe sans être directif. Notre tâche était d'autant plus exigeante car, nous étions au centre des discussions. A la fin de la séance du focus group, nous remercions les participantes et leur offrons des rafraichissements.

Pour lutter contre l'aspect passif et timide du groupe ou de certaines participantes, nous utilisons le contact visuel avec la personne timide pour l'attirer dans la conversation et montrer

qu'on est intéressé parce qu'elle dit. Donc nous observions de près la participante timide pour voir quand elle est prête à prendre la parole. Si la participante devenait trop mal à l'aise, nous continuons à lui parler de nouveau un peu plus tard.

S'agissant des participantes excessivement ouvertes et disponibles, mais aussi enthousiastes dans les réponses, c'est-à-dire qui cherchaient plaire, nous leur rappelions ce qui avait été dit pendant la mise en train. Notre rôle était de :

- créer la dynamique en mettant les participantes en confiance. Tout s'est joué dans les premières minutes du focus group ;
- diriger la dynamique de groupe, en respectant la grille et en maintenant les débats à l'intérieur du thème identifié ;
- poser des sous questions visant à amener les participantes à faire part de leur expérience et à se révéler dans leur vécu personnel ;
- éviter ce qu'il est convenu d'appeler la contamination du groupe. A cette fin nous avons cherché à :
 - repérer le plus vite possible le temporisateur et lui donner la parole chaque fois qu'elle en demandait ;
 - donner la parole à tout le monde et la couper au besoin aux leaders et aux contres leaders qui prenaient beaucoup de place dans le groupe ;
 - aller chercher les timides en les invitant à s'exprimer, utiliser l'effet caricature pour repositionner le groupe afin d'éviter les affirmations extrémistes. L'effet caricature consiste à exiger la position de la participante pour l'amener à plus de nuance.

3.4.1.2.1.3. Le déroulement du focus group

Les discussions ont duré une heure pour le focus group proprement dit et 30 minutes pour la synthèse, remercier les participantes et offrir le rafraîchissement. Un compte rendu de 15 minutes impliquait toutes les participantes et suivait immédiatement la discussion. Plus tard, un compte rendu complet était mené en présence de la vice-présidente de l'association jouant le rôle d'agent temporisateur. Et, après la séance, nous nous sommes retrouvés chez la vice-présidente de l'association des femmes maliennes au Cameroun pour faire le point une dernière

fois et organiser les rendez-vous pour les entretiens individuels. En début de séances, nous souhaitons la bienvenue aux participantes, les remercions d'être venues et nous nous présentons à elles. Après quoi, nous :

- expliquions notre travail, donnions un aperçu simple du projet sans relever la nature exacte des questions ;
- expliquions notre rôle ;
- expliquions le critère de choix des participantes tout en soulignant l'importance de leur contribution pour l'étude et pour la communauté ;
- assurons-nous que les participantes avaient bien compris que les échanges resteront confidentiels ;
- expliquions que nous ferions usage d'un magnétophone pour mieux nous rappeler ultérieurement ce qui a été dit ;
- expliquions le fonctionnement du focus group et les règles de base ;
- efforcions-nous de leur dire de garder la conversation à l'intérieur du groupe et d'éviter les apartés qui troubleraient les cours de la discussion. Nous leur disions ceci :

« Nous souhaitons avoir le point de vue de chacune d'entre vous. Tout ce que vous voulez dire a de l'importance pour nous. Chacune de vous aura son tour de parole. Mais compte tenu du fait que nous avons beaucoup de chose à discuter, en une heure, nous serons parfois obligés de passer à la question suivante, avant d'avoir véritablement épuisé un point. Nous pourrions être amenées à vous demander d'éclaircir un point ».

Nous demandions aux participantes de se présenter à elles-mêmes. Nous commençons la séance par une question pour mettre les participantes à l'aise. Il s'agissait d'une question qui montrait que toutes les participantes avaient quelque chose en commun et pouvaient parler librement. Pendant l'entretien, notre rôle était d'agir et observer. Ainsi, nous écoutions les discussions tout en évitant de poser les questions à caractère personnel. Nous profitons des moments de silence pour savoir si quelqu'un avait quelque chose à dire. Nous évitions que les participantes se coupent la parole, ou que deux personnes parlent en même temps.

L'observation consistait à garder une distance par rapport à l'action en cours. A cette fin, il fallait :

- observer le non verbal des participantes en ôtant chaque fois les signes visibles par exemple le sourire, le rire, la fatigue, le silence, etc.
- analyser la dynamique qui se construisait (par exemple les échanges entre femmes migrantes) ;
- trouver des stratégies pour éviter la contamination du groupe ;
- le retrait de la parole.

Pour mettre un terme à une réponse, nous retirions poliment la parole à la femme migrante en question pour permettre au groupe de décanter ses émotions. Nous effectuions une courte synthèse du point de vue exprimé et relançons le débat avec une nouvelle question après avoir exhorté les participantes à plus de calme et au respect des différents points de vue.

Le cadre groupal est apparu comme une situation intermédiaire entre la vie quotidienne des femmes migrantes et les projections théoriques. De ce dernier, il est à retenir une certaine standardisation de la situation qui favorise une focalisation sur l'expérience vécue, sur les relations et les processus de groupe ; la situation du petit groupe centré sur lui-même mobilise fortement la conscience de soi et permet la verbalisation. Cette expérience groupale se rapproche de la vie quotidienne. Car, même si le cadre est construit, les relations qui s'y déroulent et les expériences qu'elles suscitent sont spontanées et authentiques. Comme le fait remarqué Roger (1973, p.9), « *dans un groupe de ce genre, l'individu en vient à se connaître lui-même et à connaître les autres plus complètement que cela ne lui est généralement possible dans ses relations sociales ou professionnelles* ».

L'expérience de groupe permet de faire converger plusieurs outils méthodologiques à l'instar de l'observation des comportements et notamment des places et des rôles adoptées par les participantes, qui sont l'expression de leur identité situationnelle ; la verbalisation de leur vécu immédiat, et notamment de tout ce qui a trait à la perception d'eux-mêmes face aux autres ; la reprise réflexive de ce vécu à travers une activité de métacommunication, c'est-à-dire une communication sur l'expérience vécue et la conscience de soi qu'elle suscite ; une observation directe des stratégies identitaires adoptées par chacune des participantes, que l'on peut déduire des attitudes et comportements verbaux.

L'entretien de groupe nous a permis d'identifier trois femmes migrantes avec qui la recherche devait continuer à travers les entretiens individuels. Vue l'importance de notre tâche, nous devions maintenir l'ordre pendant tout le déroulement de la discussion, susciter la prise de parole par toutes les participantes et encourager les plus timides à participer à la discussion.

Au cours de la discussion, nous avons adopté un style de direction directif. Ayant adopté ce style de d'animation, nous avons présenté les sujets à l'ordre du jour et avons tenu au cours de la discussion à veiller à ce que les participantes ne dévient pas trop du sujet de la recherche tout en leur accordant un maximum de l'attitude dans l'orientation des discussions.

3.4.2. Le guide d'entretien

Le focus group était organisé sur la base d'un guide d'entretien dans lequel nous avons essayé de rendre explicite les thèmes et les sous-thèmes que nous avons exploités en focalisant notre attention sur des informations qui apportaient un nouvel éclairage et qu'il fallait approfondir par des relances, des demandes d'explications. Ce guide d'entretien est le même que nous avons exploité pendant les entretiens individuels.

3.4.3. Cadre des entretiens

Le focus group nous a permis d'identifier parmi les participantes celles qui avaient une plus grande expérience dans leurs trajectoires migratoires ainsi que dans leur parcours d'insertion. Au terme du focus group, nous avons pris rendez-vous avec ces dernières au domicile de la vice-présidente de l'association des femmes maliennes au Cameroun. Il faut noter que le domicile de la vice-présidente est le lieu de rencontre des femmes avant et après les rencontres de l'association. En effet, quelques-unes s'y retrouvent quelques heures avant le début de la réunion hebdomadaire pour élaborer l'ordre du jour des rencontres et après la réunion pour un débriefing et surtout continuer certaines discussions pour lesquelles ensemble elles n'ont pas pu trouver une solution, et envisager les activités à menées pour l'adhésion de plus de femmes d'origines ouest-africaine et maliennes en particulier à l'association.

3.4.3.1. Présentation et description du cadre

La ville de Yaoundé est la capitale du Cameroun et le chef-lieu de la région du centre. Elle est située à 300 Km de la côte atlantique, entre le 3°5' de latitude Nord et le 11°31' de longitude Est (Yogo, 2005). Elle est entourée de 7 collines qui seraient responsable de son

climat particulier et dont les plus élevées sont situées du côté de l'Ouest et Nord-Ouest. Yaoundé a une superficie de 13614ha en 2002 et une population de 3,5 millions d'habitants environ en 2010 dont 02% d'étrangers. Ses limites géographiques sont :

- à l'Ouest, l'arrondissement de Nbankomo ;
- à l'Est, le département de la Mefou-Afamba ;
- au Sud, le département de la Mefou-Akono ;
- au Nord, l'arrondissement d'Okola

La ville de Yaoundé est constituée de sept (07) arrondissements : l'arrondissement de Yaoundé premier, Yaoundé deuxième, Yaoundé troisième, Yaoundé quatrième, Yaoundé cinquième, Yaoundé sixième et Yaoundé Septième. L'arrondissement de Yaoundé deuxième a pour chef-lieu le quartier Tsinga et est composé de dix-huit (18) quartiers.

Le domicile de la vice-présidente, situé au quartier Tsinga dans l'arrondissement de Yaoundé deuxième non loin du siège de l'association est un lieu de convivialité bien connu des femmes de nationalité maliennes et des femmes ouest-africaines de manière générale. Nombreuses parmi elles résident dans cet arrondissement et se côtoient au quotidien. La maison est constituée de cinq (05) pièces dont une grande salle de séjour qui a constituée pour nous le lieu d'interaction avec les femmes, deux chambres à coucher, une cuisine et un salon privé réservé au conjoint de la présidente et ses invités. Les entretiens se sont déroulés dans salon privé du mari tandis que les autres femmes continuaient leur causerie dans la grande salle de séjour.

3.4.3.2. Déroulement des entretiens individuels

Les entretiens individuels ont été précédés d'un focus group qui a permis de sélectionner les participants. Les entretiens individuels de l'enquête sont semi-directifs, plus ouverts et libres. La technique a consisté à soumettre un champ de l'étude ou certaines caractéristiques du champ de l'étude à la réflexion. Nous avons présenté un champ de réflexion assez large et nous nous sommes insérés ensuite dans la logique exprimée par la personne interrogée. De la sorte, les femmes avaient toute la liberté de s'avancer vers un aspect du champ qui leur apparaissait particulier, pertinent en ce moment de la réflexion. Elles s'orientaient tout à fait librement dans diverses directions en abordant tel aspect plutôt que tel autre. Par exemple, un sujet commençait sa réflexion au présent et la terminait au passé. C'est précisément là écrit Albarello (2003 : 72)

« l'intérêt de la méthode non directive : identifié dans quelle direction, s'orientent les sujets interrogés et reconstituer ultérieurement la logique sociale des directions choisies ».

Ce travail est donc la conséquence d'un exercice qui a reposé sur aussi l'utilisation de l'entretien non directif de recherche. La collecte des données s'est inscrite dans une perspective de discussion entre nous et les différentes participantes. Dans le présent travail, nous insistons sur l'approche non directive des entretiens afin de relever et d'analyser les actions. Notre statut de chercheur a été appréhendé différemment selon le milieu social ou le degré de scolarisation des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées. Les questions que nous posions provenaient du système de concept et de valeur référentiel des femmes migrantes. Autrement dit, notre manière de poser le problème faisait nécessairement référence à des ensembles conceptuels (représenté par les mots) et à des modèles de valeurs qui reflétaient notre façon de découper le réel, de le vivre et de le juger. Ainsi le fait que nous ne puissions pas penser sans ces cadres de référence, facilitait l'expression des sujets.

Cependant, pour que les migrantes verbalisent, leurs actions allaient être plus ou moins conscientes. Or, nous avons observé qu'il existait une réalité dont elles n'étaient pas conscientes. C'est pourquoi nous nous contentions de ce qui était dit, la migrante était indiquée à nous raconter comment elle fait au quotidien. Cela devait permettre à chaque participante de confronter ses difficultés au fur et à mesure que les sessions d'entretien se déroulaient, d'évoquer les bons et les mauvais moments vécus pendant la trajectoire migratoire et le parcours d'insertion. Nous veillions à ce que la migrante bénéficie d'une écoute bienveillante. L'interview avait dès lors pour but de comprendre les différentes trajectoires et surtout le processus d'insertion socioprofessionnelle en pays d'accueil des femmes en mobilisant la mémoire. Il fallait donc examiner avec précision les raisons pour lesquelles la femme était arrivée au Cameroun. Nous tenions sans cesse à revenir sur les différentes étapes de la trajectoire, ainsi que les différentes étapes du processus d'insertion pour mieux les appréhender dans la conversation. Notre travail s'effectuait sur l'aspect descriptif en utilisant les outils spécifiques de relance (dépassement des dénégations et techniques pour rester en contact sensoriel avec le moment dont on parle) et de repérage (des réponses implicites et des conditions linguistiques).

Les interviews se sont déroulées en journée, nous avons commencé ces interviews individuelles à la fin du focus group. Ces interviews n'ont pas été sans difficultés. Pour pallier

ces difficultés, nous avons développé des stratégies pour rendre les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées plus collaboratives. Avec le temps, cela a été favorable à l'entretien. Ce qui aurait pu interrompre par la suite l'enquête, il convient donc d'écouter et pas seulement d'entendre. Car la parole récurrente était un moyen pour les femmes d'exprimer leurs émotions, leurs angoisses.

Avant le début de chaque entretien, nous veillions à observer une période d'ouverture. Il était question pour nous d'établir une relation de confiance entre l'interviewée et nous. Nous soulignons d'entrée de jeu que l'information que nous nous apprêtions à recueillir était importante et expliquions sa valeur aux différentes consultantes. En expliquant les buts des différents entretiens, nous témoignions notre respect à l'endroit des différentes consultantes. Nous assurons également les consultantes sur le caractère confidentiel des informations collectées en leur expliquant les mesures prises pour le garantir.

Nous devons lors des entretiens non directifs, être centrés sur les sujets et adoptés systématiquement l'attitude définie par les cinq comparatifs suivants (Tsala Tsala, 2006, citant Rogers) :

- accueil et non pas initiative : ceci suppose une attitude qui met le sujet dans l'obligation de répondre aux questions et de réagir ;
- être centré sur ce qui est vécu par le sujet et non sur les faits qu'il évoque. Sur le vécu, c'est-à-dire sur la manière dont il évoque les choses, les gens et les événements ;
- s'intéresser à la personne du sujet et non au problème d'un point de vue objectif puisque le problème est existentiel. Nous essayons de voir non pas le problème en soi, mais le problème du point de vue de la femme en situation de migration ;
- respecter le sujet et lui manifester une considération réelle au lieu d'essayer de lui montrer la perspicacité de l'interview ou sa domination. Il s'agit pour nous d'intervenir de telle sorte que l'on donne réellement à la femme migrante la certitude que nous respectons sa manière de voir, de vivre ou de comprendre et que nous ne cherchions pas dans son cas une occasion de l'évaluer. Il s'agissait surtout pour nous d'écouter et de comprendre ;

- faciliter la compréhension et non pas faire des révélations. Le travail consistait à faire un effort pour maintenir et améliorer la capacité de communiquer et de formuler le problème.

Aussi, l'entretien se déroulant à l'intérieur d'une relation sociale (Bioy et *al.* 2021), nous étions en situation de communication avec les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées. De ce fait, nous avons saisi l'opportunité que nous offraient les différents entretiens pour construire une véritable relation sociale avec les femmes peu ou pas du tout scolarisées. Pour ce faire, nous avons établis une relation collaborative avec les femmes. Pour avoir des informations pertinentes, nous nous devions de mettre sur pied une relation interpersonnelle, de maintenir l'intérêt des femmes de continuer à participer et à investir du temps et de l'énergie dans l'échange. Nous avons donc adopté la posture d'un participant actif évoluant dans le déroulement de la réflexion avec les participantes.

Au terme de ce parcours, nous avons constaté que la méfiance au début des entretiens s'atténuait progressivement, puisque nous ne nous laissions pas dérouter par le défaitisme des femmes. En revanche, nous cherchions des chemins sans entrer dans la « chasse de l'information », des chemins de moins de violence sans tomber toutefois dans le piège des préjugés, stéréotypes, en sachant que notre action s'inscrivait dans une perspective d'un entretien de recherche. Nous accordions au message une attention toute particulière. Lorsqu'une femme migrante nous parlait, nous devions nous efforcer de l'écouter. Dans le cas contraire, non seulement nous considérions que notre interlocutrice ne méritait pas notre attention, mais encore nous coupions la communication. Nous essayions de nous mettre à la place de celle qui nous parlait ; pour être attentif et comprendre l'autre, nous devions imaginer qu'en réalité, c'est nous qui étions en train de vivre sa situation.

Nous devions nous rassurer que nous comprenions bien ce qu'il nous dit. Lorsque nous formulions des questions brèves et concises afin d'être éclairés, nous recevions le message de la façon la plus précise possible. De plus, nous offrions la garantie d'être constamment attentif. Nous n'étions pas pressés de donner notre opinion, même s'il fallait poser des questions pour recevoir une information exacte, nous ne devions pas répliquer ni argumenter la position de la même manière, soit en affirmant, en niant ou en objectant, même sous forme de questions, avant que cette dernière ait terminé. Nous étions particulièrement attentifs aux messages non verbaux, il se pouvait que, pendant l'interview, que la migrante, pour diverses raisons, ne dise pas

certaines choses, mais qu'elle les laisse apparaître par les expressions de son visage ou les mouvements de son corps. Ces éléments supplémentaires nous permettaient de recevoir une impression plus complète et plus authentique du message réel.

Il nous a paru opportun de laisser les femmes migrantes s'exprimer et de transcrire à la mesure du possible l'intégralité de leurs discours. Ainsi, en prenant les notes, nous nous référiions toujours au mode de vécu et de conduite des sujets. Schraml (1973, P 64) citant les analyses de Matarazzo souligne que « l'alternance de prise de notes et d'absence de notation fait ressentir consciemment ou inconsciemment au patient ce qui est retenu comme particulièrement significatif ». La prise de notes a donc un effet renforçateur et influence de ce fait le contenu de la communication. L'expression et surtout la fixation intégrale de ce qui a été dit, de toutes les expressions para verbales, qu'elles soient verbales ou d'autres formes de comportement ont fait l'objet d'une des prises de notes mais aussi d'un enregistrement au magnétophone (surtout expressions verbales).

D'entretien en entretien, nous recentrions les demandes ou plus exactement les invitations à parler sur les points qu'il paraissait important d'éclairer. C'est en cela que les récits trouvaient leur intérêt. Si à la réécoute, on découvrait un mot (exemple : ghetto) ou une phrase (exemple : je suis une femme seule) ou « par exemple : baisser la petite mèche), au prochain entretien fort de ce nouvel acquis, nous reprenions ce mot ou cette expression pour confirmation ou infirmation. A travers quelques cas choisis à titre d'illustration, il a été possible de construire les histoires de cas pour l'analyse. Les résultats que nous présentons au chapitre suivant portent sur un échantillon restreint de trois (04) entretiens donc un focus group et trois (03) entretiens individuels non directifs s'adressant à trois sujets. Présentant la technique d'analyse de nos résultats (Cf grille de lecture des entretiens), nous allons rappeler les bases de la constitution de l'histoire de cas avant d'insister sur l'analyse des résultats.

3.4.3.3. Constitution de l'histoire des cas

Toutes les données recueillies lors des entretiens n'ont pas été retenues dans la présentation finale de ce travail. Elles ont été élaguées pour éviter de nombreuses redondances, des répétitions qui auraient pu être excessives. L'entretien étant libre, les cas avaient tendance à aborder tous les sujets leur venant à l'esprit. Certaines ont abordées des problèmes liés à la possession d'une carte d'identité camerounaise et aux conditions de vie de leurs enfants.

Ces items nombreux surgissaient fréquemment, liés à la nature même de l'entretien libre effectué ici à des fins de recherche. Les sujets, il faut le préciser, parfois ne disaient rien, parlaient peu ou pas du tout. Pour l'analyse des entretiens, nous n'avons retenu que des faits pertinents que nous avons explicités pour notre problématique et ce, au regard des questions de recherche et de nos hypothèses. En effet, l'objectif de l'étude consiste à analyser et de comprendre le processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes migrantes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sur le marché de l'emploi au Cameroun.

3.4.4. Le dépouillement des entretiens

Après la phase de collecte (focus group et entretiens individuels), nous avons procédé à la transcription des données. Avant de procéder à la transcription des données des entretiens de groupes et individuels, nous avons avant d'abord procéder à une lecture flottante en réécoutant les entretiens pour nous approprier les contenus et comprendre les logiques des discours et des différents échanges. Après cette phase d'écoute, nous avons procéder à un retour au corpus en laissant flotter notre imagination, notre intuition tout en restant attentif aux *flashes* qui, à chaque fois traversaient notre esprit. Aussi, nous avons ordonnés les matériaux et avons retenus ceux que nous avons jugés les plus riches.

Cette phase nous a permis de regrouper par sujets les commentaires ainsi que les observations. Nous avons aussi noté les énoncés représentatifs de l'opinion des participantes. Aussi, nous avons procéder à une analyse des observations, les tendances principales ainsi que les opinions minoritaires retenues de chaque groupe de discussion.

3.4.5. Codage des données

Pour mieux comprendre le phénomène à l'étude, nous avons procéder après la phase de collecte de données à une phase de traitement des données. Pour ce faire, nous avons procéder à la transcription de ces données. Cette transcription nous a permis de dégager les thèmes dominants de notre recherche ainsi que les effets émergents des différents entretiens. Après avoir identifié les thèmes dominants ainsi que les effets émergents, nous avons procéder à la phase de codage de ces données. En effet, nous trouvant face à données verbales que nous avons transcrites par nos soins, et auxquels nous avons attribué un sens. Le codage ici a consisté en une démarche heuristique où il était question pour nous de relier les données aux idées sur les données afin de récupérer tous les passages sous le même chapeau. En effet, le codage selon Berelson (2013, p. 134) fait référence à un « *processus par lequel les données brutes sont*

transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu ».

Selon la perspective retenue, les codes sont ici rattachés à des amas de données de différentes grandeurs : mots, phrases, paragraphes en relation à un certain contexte. Les codes peuvent prendre la forme d'un terme, un concept, mais aussi une métaphore (Miles Huberman, 1994, p.56 dans Coffey & Atkinson, 1996, p.28).

Il s'agit ici de récupérer les informations concernant chaque participant ou encore un groupe de participants et celles concernant le contexte. Le codage ici consiste à découper les données en unités d'analyse, à définir les catégories qui vont les accueillir, puis à placer (ranger ou catégoriser) les unités dans ces catégories (Grawitz, 2009). Il s'agit d'une des voies possibles par lesquelles nous sommes parvenu à transformer le monde empirique, brut et désordonné de l'expérience, en un monde organisé d'idées et de concepts, passant ainsi du monde « des sens » au monde « du sens ». L'opération de codage et de catégorisation sont intrinsèquement liées à l'activité scientifique. Comme le rappelle Grawitz (2009), l'élaboration de classifications des comportements sociaux et sexuels, permettent la définition de normes et la mesure d'écarts, l'évaluation et la détermination de particularismes. Il s'est agi dans cette phase de définir précisément ce que l'on retient comme « segment de conduite » de prévoir les catégories susceptibles de les accueillir ainsi que les manifestations que l'on va utiliser pour classer les différentes unités d'analyse dans ces catégories.

Le codage correspond ici à une transformation effectuée selon des règles précises des données brutes du texte. Cette transformation permet le découpage, l'agrégation et le dénombrement afin d'aboutir selon Badin (2013) à une représentation du contenu. Il s'agit donc de repérer les noyaux de sens qui composent les entretiens réalisés et dont la présence ou la séquence d'apparition signifie quelque chose pour l'analyse qui sera effectuée. A ces critères de présence, nous avons ajouté la saillance et l'absence. Définir les catégories nous permet d'explicitier la compréhension ultérieure du contenu global. La compréhension est d'ailleurs plus fine que nous nous sommes familiarisés avec notre objet d'étude. A travers cette familiarisation, nous avons pu saisir l'univers des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées et l'avons confronté de manière réflexive aux connaissances théoriques. La constitution, le choix des codes est fait en fonction du choix initial ainsi que du poids accordé à la théorie.

L'objectif de cette thèse est d'analyser les facteurs associés à la migration qui rendent compte de l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sur le marché de l'emploi au Cameroun. Pour y parvenir, la thèse a mobilisée deux principales techniques de collecte de données à savoir le focus group discussion et l'entretien semi-directif. L'analyse des données constituant l'étape de la recherche au cours de laquelle la recherche cherche à établir les liens à travers les faits accumulés, l'analyse des données collectées au moyen des principaux outils mobilisés est faite par le biais de l'analyse de contenu.

Tableau 2: grille d'analyse

Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Observations		
				-	+	±
Savoirs expérientiel	A	Savoirs informels	a1			
		Relation mimétique	a2			
Autoformation	B	Autonomie dans l'apprentissage	b1			
		Action et guidée vers un but précis	b2			
Observation des modèles	C	Modèles vivants	c1			
		Modèles abstraits	c2			

Cette grille d'analyse est issue de l'opérationnalisation des catégories et sous-catégories du thème. Elle comporte les thèmes et les sous-thèmes de l'étude.

3.5.1. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES : Analyse de contenu

Ayant opté pour un devis qualitatif, et choisi comme outil de collecte de données le guide d'entretien, le choix de l'analyse de contenu se justifie dans cette recherche. Après le dépouillement et le codage des données, nous avons choisi comme technique d'analyse, l'analyse de contenu qui est la partie essentielle des conversations qui ont été transcrites et décrites dans la section précédente. D'après Mucchielli (1988), elle se veut méthodique, c'est-à-dire soumise à des règles strictes. Pour une bonne analyse des données, nous sommes tenus d'observer une grande rigueur méthodologique car l'analyse porte sur des données collant à la

complexité du réel. Pour ce faire, nous devons prendre distance par rapport à nos propres modes de perception et d'articulation du sens ; avoir une capacité d'empathie avec le locuteur dans la mesure où l'analyse porte sur des catégories mobilisées avec lui.

L'analyse de contenu selon Castillo (2021), est une méthode de description systématisée et d'analyse des données verbales dont l'objectif est de rendre compte de « *l'expérience interne des sujets* ». Elle se situe donc dans une démarche de compréhension plutôt que d'évaluation des phénomènes étudiés et part de l'expérience des sujets. Elle permet au sens de Holsti (1990) à faire des inférences par identification systématique et objective des caractéristiques spécifiques d'un message.

En s'inscrivant ainsi dans la démarche de l'analyse de contenu, nous réfutons avec Badin (2013) l'illusion de la transparence des faits sociaux et tentons de nous écarter des dangers de la compréhension spontanée. L'analyse de contenu vise donc à identifier les contenus significatifs des entretiens, les liens qu'ils entretiennent entre eux tout en permettant une articulation avec les conditions de production de ces contenus. L'analyse de contenu nous permet ainsi de dégager le sens ou les sens qui sont contenus dans les entretiens réalisés auprès des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Elle permet aussi décrire systématiquement le sens des discours des femmes migrantes. Elle procède en assignant les parties successives du matériel dans des catégories issues de la trame de codage (Schreier, 2014).

L'analyse de contenu ici a reposée sur deux principes énoncés par Castillo (2021) : la description et l'analyse. La description a consisté à recenser et ordonner les faits ou observables langagiers. L'analyse quant à elle a consisté à proposer des interprétations de catégories de discours devant éclairer la compréhension du phénomène à l'étude. Autrement dit, elle a permis de passer du sens des énoncés à leur signification.

3.5.1.1. Analyse de contenu thématique

Cette section présente les démarches que nous avons adoptées pour repérer et effectuer des liens entre les données collectées et le cadre conceptuel (Deslauriers, 1991). L'analyse des données étant une étape importante où il est nécessaire d'utiliser les outils appropriés permettant d'obtenir des résultats riches (De Gialdino, 2012), pour le traitement des données, nous avons tenu compte de la structure flexible et du caractère principalement inductif de l'analyse des

données en recherche qualitative (De Gialdino, 2012). L'outil d'analyse que nous avons choisi est l'analyse de contenu thématique. Selon Savoie-Zajc (2011, p. 137), « *le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amender au besoin sa classification des données* ». Nous avons pris en compte notre cadre conceptuel tout au long de la recherche.

L'analyse de contenu thématique convoquée ici est selon Berelson (1952) un ensemble d'outils regroupant à la fois les analyses de presse et l'analyse systématique, objective, quantitative et qualitative du contenu de toute communication, écrite ou verbale, linguistique ou paralinguistique. Précisant le but de l'analyse de contenu, Bardin (2013) affirme que,

Le but de l'analyse de contenu est l'inférence de connaissances aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs quantitatifs ou non. L'analyste est comme un archéologue. (...). L'analyste tire parti du traitement des messages qu'il manipule pour inférer (déduire de manière logique) des connaissances sur l'émetteur du message. (Bardin, 2013, P. 39).

Il est question pour nous dans cette partie de transcender les différents discours pour aller du sens. En effet, les données collectées sur le terrain constituent la matière première et il faut les raffiner pour n'en retenir que l'essentiel du discours pour faire des inférences. Car d'après Nga Ndongo (1993), l'analyse de contenu permet d'atteindre au cœur des messages, à leur face latente et à leur dimension invisible. En effet, elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit détenu par tout message (Bardin, 2013) ; ce qui traduit ce que présente Gurvitch (1963). Pour lui en effet, c'est ce qui est caché qui est le plus véridique et, ce qui est caché l'est volontairement par les acteurs. Il est donc nécessaire de procéder à l'analyse de contenu des différents discours des femmes migrantes. La question du sens dans l'analyse des comportements sociaux se revêt donc être une question centrale dans la recherche sociale et en science de l'éducation. L'analyse de contenu convoquée ici a pour but de connaître la vie sociale des femmes peu ou pas d tout scolarisées à partir de la dimension symbolique qu'elles accordent à leurs comportements. Elle procède des traces de discours recueilli sur le terrain au cours des entretiens.

D'après Mucchielli (2013), analyser le contenu d'une communication c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté et classé tout ce que contient cette communication. Elle vise à découvrir la logique sous-jacente à la praxis de l'individu ou de la communauté, à comprendre la structure des influences

et en tirer les interprétations cohérentes. Mucchielli (2013) distingue quatre typologies d'analyse de contenu. Celle retenue dans le cadre de cette thèse est l'analyse de contenu thématique, qui permet de déterminer les thèmes développés dans le discours. Le but de cette analyse est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers du discours. Pour réaliser cette tâche, nous avons procédé en deux étapes : La détermination des unités significatives et leur catégorisation.

La conception de l'analyse de contenu envisage de considérer les textes comme des objets qui peuvent être saisis et analysés essentiellement comme s'ils avaient les mêmes caractéristiques que les objets matériels. C'est une technique objective systémique et quantitative des descriptions du contenu manifeste de la communication. Cette analyse a pour but de mettre au jour ce qui structure, ce qui organise et produit la diversité des distinctions de sens qu'aura relevée la phase heuristique de la description du contenu des discours.

Aussi, faisons-nous une analyse des discours des femmes peu ou pas du tout scolarisées en nous référant également à l'approche biographique. En effet, analysant les parcours, les trajectoires, et le processus de construction des savoirs qui dépassent les frontières géographiques, toute réflexion ayant pour objet la formation appelle un cadre théorique spécifique et une méthodologie particulière. L'approche biographique se présente ici comme une forme d'analyse des interactions sociales dans un contexte bien déterminé. Elle fait la place à la possibilité des individus de jouer jusqu'à un certain point avec les contraintes qui s'imposent à eux, qui intègre dans la compréhension des relations sociales le sens que les acteurs donnent à leur conduite.

D'après Delory-Momberger (2014), les individus sont assignés à construire leur propre biographie à travers le discours. Ainsi, à travers l'approche biographique, le discours n'est plus seulement une forme de l'expression personnelle, un lieu d'élaboration de l'intimité et de l'intériorité, un support de connaissance ou de découverte de soi-même. Autrement dit, le discours n'est plus seulement à usage privé, il n'appartient plus seulement à l'espace privé ; il passe résolument dans la sphère publique et devient un instrument essentiel de la médiation, de la reconnaissance, de la contrepartie sociale. En procédant pas des entretiens individuels, nous avons mis les femmes peu ou pas du tout scolarisées dans un processus de biographisation. Il est dans question dans cette partie de procéder à l'analyse de contenu de ces différents entretiens.

TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Après avoir précisé le problème, le cadre théorique dans lequel il s'inscrit ainsi que la méthodologie appropriée pour résoudre ce problème, il est question dans le présent chapitre de procéder à une présentation descriptive des données et qui se prêtent à l'analyse. En effet, ayant collecté les données adéquates, c'est-à-dire pertinentes par rapport aux objectifs de la recherche, nous disposons ici du matériau à analyser.

4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES

4.1.1. Histoire des cas

4.1.1.1. Cas Fatoumata

Madame Fatoumata, âgée de 40 au moment de l'entrevue, est vice-présidente de l'Association des Femmes Maliennes au Cameroun. Elle est née à Bamako avant d'émigrer au Cameroun avec sa famille. Elle est arrivée au Cameroun en 2007 avec ses parents qui, dans un premier temps se sont installés dans la ville de *Kentzou* dans le département de la Kadéï, dans la région. La famille de Fatoumata a opté pour la région de l'Est et plus précisément la ville de *Kentzou* parce que son papa était marchand d'or. Et, la région de l'Est étant une région riche en minerais, il s'y est installé pour être plus proche des orpailleurs et pouvoir se créer des contacts dans la région.

C'est à suite de son mariage que Fatoumata s'est installée avec son époux dans la ville de Yaoundé. Fatoumata et son époux ont choisis comme lieu de résidence le quartier *Tsinga* non seulement du fait de sa proximité religieuse, mais surtout de sa proximité culturelle. En effet, le quartier abrite une forte communauté Ouest-africaine et les ressortissants de cette partie du continent se sentent comme chez eux lorsqu'ils s'y installent. C'est le même sentiment qu'a exprimé Fatoumata lors de notre entrevue. Elle affirme : « *ici, on se sent à la maison. Tu rencontres des maliens partout dans la rue et on s'exprime couramment en Dioula* ».

Au Mali, Fatoumata a étudié à l'école coranique. L'école coranique dans tous les milieux musulmans en Afrique participe à un mode de régulation sociale et, constitue dans les sociétés traditionnelles le principal système éducatif qui permet de donner à l'enfant quel que soit son sexe une éducation et une formation afin de l'intégrer dans le milieu de vie. En dehors de ce

passage à l'école coranique, Fatoumata n'a pas fait d'autres études. À son arrivée au Cameroun, elle assistait sa maman dans la vente des beignets.

Après son mariage et son installation dans la ville de Yaoundé, elle a ouvert son propre restaurant à l'entrée de sa concession dans lequel elle propose les plats Ouest-africains et maliens en particulier. Fatoumata s'est investi dans la restauration pour éviter l'oisiveté dans laquelle elle a vécu au cours de ses premières années dans la ville de Yaoundé. En effet, à son arrivée, elle devait prendre soin de la maison, son époux ne voulant pas qu'elle travaille. C'est suite à une longue période de négociation avec ce dernier qu'il a consenti à ce qu'elle exerce une activité. À cet effet, elle affirme :

Quand je me suis mariée, mon mari ne voulait pas que je travaille. J'ai dû négocier pendant longtemps avec lui pour qu'il accepte de je fasse quelque chose. Après qu'il est marqué son accord pour que j'exerce une activité, je n'avais pas beaucoup d'options. La seule chose que je savais faire c'était vendre les beignets. Car je l'ai toujours fait avec ma maman. J'ai donc décidé d'ouvrir un restaurant à l'entrée de ma maison où en plus des beignets, je propose des plats maliens et autres plats Oust-africains que j'ai apprise à confectionner chez mes sœurs ici à Tsinga.

Aussi, le fait d'être vice-présidente de l'association des femmes de nationalité maliennes à Yaoundé lui permet d'être proche de ses compatriotes e de se sentir en permanence chez elle à Bamako.

4.1.1.2. Cas Bintou

Bintou est une jeune femme âgée de 26 ans originaire du Niger. Elle est arrivée au Cameroun à la suite de son mariage. Son époux, étant installé au Cameroun depuis de nombreuses années, est allé l'épouser au Niger . Après leur union, elle est restée quelques années au Mali avant d'entreprendre de suivre son époux à Yaoundé. Elle affirme ici : « *je ne supportais plus de vivre loin de mon mari. De commun accord avec lui, nous avons organisé mon voyage de Bamako pour Yaoundé* ». Bintou exerçait comme institutrice dans une école de son village qui n'avait pas assez d'enseignants. Ayant obtenue un certificat d'étude primaire (CEP), les parents du village l'ont désigné pour prêter main forte au responsable de l'école.

Le voyage jusqu'à Yaoundé n'a pas été facile pour Bintou car elle a dû endurer les tracasseries de la route toute seule avec son fils de 3 ans.

Entrée au Cameroun par la ville de Garoua dans la région du Nord, elle a séjourné dans cette région pendant trois (03) mois. Car elle était à court de ressources pour continuer le trajet jusqu'à Yaoundé auprès de son époux. Pendant cette période, son époux résidant dans la ville

de Yaoundé s'est débrouillé pour mobiliser des ressources afin qu'elle puisse continuer le voyage pour la capitale. Avant de quitter son pays, Bintou nourrissait de grandes ambitions. S'étant entretenue avec une amie vivant dans la ville de Yaoundé, cette dernière lui avait présentée les différentes opportunités d'affaires dans la ville capitale.

Ma cousine vit ici depuis plusieurs années maintenant. Elle comme moi est venue ici à la suite de son mariage. Elle a eu de la chance dès son arrivée, son époux lui a permis de faire une formation en couture. Aujourd'hui elle dispose de son propre atelier et gagne bien sa vie. C'est elle qui m'a encouragée à venir car elle pensait que je pouvais avoir la même chance qu'elle.

Seulement, depuis son arrivée, les choses ne se passent pas comme elle les avait planifiées. Bintou fait dans le commerce du jus de *Bissap* qui est une boisson faite à partir des fleurs de hibiscus sèches et est très prisé par les populations de la zone sahélienne. En espérant pouvoir faire une formation en couture ou en teinture pour pouvoir réaliser son projet.

4.1.1.3. Cas Habiba

Habiba est une jeune femme de nationalité malienne âgée de trente (30) ans. Elle est la fondatrice de l'association des jeunes femmes maliennes au Cameroun. Arrivée au Cameroun elle aussi à la suite de son union avec un compatriote malien déjà très bien installé dans la ville de Yaoundé, elle compte parmi les personnalités les plus influentes au sein de la communauté malienne de Yaoundé. Elle s'exprime en ces termes :

Lorsque nous avons décidé de créer notre association, nous avons rencontré un grand nombre de personnes. Ce qui nous a permis de nous rapprocher non seulement des autorités camerounaises, mais des responsables de la représentation diplomatique au Cameroun. C'est depuis lors que je suis constamment sollicitée par ces derniers pour exposer mon point de vue sur la situation de la femme de nationalité malienne au Cameroun.

Au-delà de son rôle de femme leader, Habiba est très introduite dans le monde des affaires. D'ailleurs, elle nourrissait cette ambition avant de partir de son pays d'origine et, une fois installée au Cameroun, la création de l'association lui a permis de se créer un vaste réseau qu'elle a su exploiter pour s'introduire dans le monde des affaires. Elle opère dans le domaine du pagnon qu'elle importe de l'Afrique de l'Ouest via ses réseaux pour redistribuer via les mêmes réseaux au Cameroun. Habiba effectue des voyages réguliers vers le Mali pour y rencontrer ses partenaires. Et, de ces voyages elle acquiert de nouvelles connaissances qu'elle partage avec ses compatriotes au sein de l'association. À cet effet, elle affirme :

Tout remonte en 2014 lorsque j'effectue un voyage au Mali. Pendant mon séjour, je constate qu'il y a de nombreuses associations créées par les jeunes femmes et, au sein de ces associations, les femmes sont véritablement épanouies. Ensemble, elles parviennent à réaliser un certain nombre de projet. De retour au Cameroun, je me suis rapprochée de mes sœurs pour qu'ensemble nous puissions voir dans quelle mesure susciter en nous et en nos sœurs l'esprit d'entreprise et pouvoir réaliser un certain nombre de projets ensemble.

Habiba à travers l'association des jeunes femmes maliennes au Cameroun, encourage les femmes à être autonome. Pour concrétiser cette idée et voir les filles s'autonomiser véritablement, elle a mis sur pied au sein de l'association un programme de formation qui porte sur différents métiers. Et, une fois par semaine, elle invite une entrepreneure qui, pour la plupart du temps est une femme de nationalité malienne à venir partager son expérience avec les autres. Ce qui suscite en elles un véritable besoin d'autonomie et permet à celles qui n'avaient pas de projet en partant de leur pays d'origine de se construire de véritables projets professionnels ou projets migratoires. Habiba affirme :

Nous organisons aussi des séances de formation en couture, hôtellerie, broderie, comptabilité, broderie, etc. pour donner aux filles un éventail d'opportunité. Ainsi, elles peuvent bouffer leur tontine en sachant exactement quoi faire avec. S'acheter une machine, ouvrir son atelier ou approfondir sa formation dans un centre de formation.

En dehors de ses activités, Habiba possède aussi un atelier de couture dans lequel elle forme ses apprentis parmi lesquelles de nombreuses ressortissantes maliennes. Elle affirme :

Moi personnellement, je suis couturière et j'ai beaucoup de mes sœurs de l'association comme apprentis. Elles bénéficient d'une remise sur la formation car comme vous le savez c'est vraiment difficile pour nous les étrangères dans ce pays donc je ne peux pas demander à quelqu'une ce que je sais qu'elle n'a pas.

4.2. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS

4.2.1. Savoirs expérientiels

Pour capter cette modalité, nous nous sommes appuyés sur deux principaux indicateurs : l'apprentissage informel et la relation mimétique.

4.2.1.1. L'apprentissage informel

Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées procèdent par des apprentissages informels pour apprendre un métier au Cameroun. En effet, partant de leur pays

avec un support culturel ainsi que des compétences propres au pays d'origine, pour faciliter leur insertion au Cameroun, elles procèdent avant tout à un réajustement de leur capital humain. Ce réajustement s'opère à travers des apprentissages informels en situation. Étant installée dans un quartier à forte connotation musulmane et peuplé aussi en grande partie par des migrants venus d'Afrique de l'Ouest, elles se rapprochent des femmes déjà installées dans un certain nombre de métier et, en les assistant, elles se familiarisent à la pratique professionnelle dans ce corps de métier. Les femmes anciennement installées deviennent donc pour ces des femmes éducatrices informels. Car ce sont ces dernières qui initient les nouvelles aux différents métiers praticables par elles au Cameroun. En ce sens, une participante affirme :

Je me suis formée en couture auprès d'une compatriote à la Briqueterie. Nous étions au nombre de cinq et n'avions pas eu l'opportunité d'apprendre la couture dans un lycée ou une école de formation. Cette femme est une vraie professionnelle, elle nous a tout montré. Et tout ce que je sais faire aujourd'hui c'est grâce à elle. À la fin de notre formation, elle nous a permis de travailler pendant quelques temps dans son atelier le temps pour nous d'avoir un peu d'argent pour pouvoir nous installer à notre propre compte.

Les femmes peu ou pas du tout scolarisées sont dans un processus d'apprentissage soutenu par un projet explicites d'apprentissage centrés sur leurs intérêts. Ces apprentissages informels des femmes peu ou pas du tout scolarisées sont marqués par une intention d'apprendre de leur part. C'est animé de cette intention d'apprendre qu'elles se livrent à des apprentissages pouvant les conduire à l'exercice d'un métier dans le pays d'accueil. Ces apprentissages, bien qu'informels, se déroulent auprès de personnes un peu plus expertes dans le domaine d'apprentissage choisi. Aussi, l'intention d'apprendre ne suffit pas car il ne suffit pas d'avoir une intention d'apprendre pour se mettre à apprendre. Surtout pour des personnes adultes. Au-delà de l'intention, la volonté est l'élément essentiel qui conduit les femmes peu ou pas du tout scolarisées à apprendre un métier. Car en apprenant un métier, elles développent non seulement leurs compétences, mais aussi, elles se construisent un capital social qui leur permet de trouver facilement un emploi au terme de la formation. Une participante affirme :

À mon arrivée au Cameroun, j'avais à l'idée de faire la broderie car c'est quelque chose qui m'a toujours passionnée. De ce fait, une fois à Yaoundé, je me suis dirigée vers une femme qui a un atelier de broderie au quartier Briqueterie. Cette dernière m'a donné les conditions à remplir pour venir apprendre dans son atelier. J'en ai discuté avec mon mari en disant mon envie d'apprendre auprès de cette dame que tout le

monde présentait au quartier comme la meilleure dans le domaine. Une fois tombée d'accord avec mon mari, j'étais tellement contente. Ce qui fait que, chaque jour j'avais envie d'apprendre quelque chose de nouveau.

Les apprentissages des femmes peu ou pas du tout scolarisées se déroulant des espaces ouverts, leurs offrent la possibilité d'acquérir une pluralité de compétences. Ces apprentissages informels occupent une place stratégique dans le processus d'insertion socioprofessionnel des femmes peu ou pas du tout scolarisées. En effet, un temps relativement court, les femmes migrantes acquièrent une pluralité de compétences et se frottent à divers métiers. Ce qui leur permet d'opérer un choix de métier au moment de leur installation ou alors d'exercer deux ou trois métiers à la fois. C'est le cas pour une des participantes à cette étude qui, une fois arrivée au Cameroun, a choisi la ville de Yaoundé comme point de chute. Et ici, elle a pu apprendre à fabriquer les jus de fruits naturels, à fabriquer du savon liquide ainsi que la production et la commercialisation du jus de *Bissap*. Elle s'exprime dans cette thèse en ces termes :

A mon arrivée ici à Yaoundé en 2013, je me suis approchée d'une femme spécialisée dans la commercialisation des jus de fruits naturels. J'ai travaillé avec elle pendant plus de deux ans. Pendant tout ce temps, j'ai profité pour apprendre à fabriquer les jus de fruits. Après mon passage chez cette femme, j'ai travaillé avec une autre femme spécialisée dans la fabrication du savon liquide. Chez elle, j'ai appris à fabriquer le savon et aussi à attaquer le marché car ce n'est pas facile de se déployer sur le marché ici à Yaoundé. En plus de la concurrence, il faut avoir un bon niveau académique. Ce que moi je n'ai pas. Donc j'ai dû apprendre auprès d'elle ses différentes stratégies de commercialisation.

Les femmes peu ou pas du tout scolarisées conçoivent l'apprentissage informel comme une sorte de formation par alternance. Elles perçoivent toutes les opportunités d'apprentissage comme des opportunités de formation professionnelle concourant à la construction de leurs compétences professionnelles. Ces opportunités qui s'offrent à elles dans le cadre de la pratique de certains métiers dans lesquels elles sont impliquées leur permettent effectivement de construire des compétences professionnelles. Elles se servent donc de leurs vécus et de leurs différentes trajectoires pour développer des compétences professionnelles dans tous les domaines dans lesquels elles opèrent. Une participante à cette étude affirme :

Arrivée ici à Yaoundé, je faisais plusieurs petites choses. Mais à chaque fois que j'avais une opportunité d'apprendre quelque chose, je le faisais. C'est ainsi que j'ai appris à faire le jus de Bissap, et le savon.

*J'ai aussi travaillé dans un petit restaurant au quartier madagascar.
C'est là que j'ai appris la cuisine camerounaise.*

Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en tout temps ouverts à l'acte d'apprendre et exploitent toutes les situations qui se présentent à elles pour acquérir de nouvelles connaissances qui peuvent leur être bénéfique dans leur processus d'insertion. Elles apprennent ainsi tout au long de leur trajectoire migratoire, pendant le parcours d'insertion, voire toute leur vie. L'apprentissage fait alors partie intégrante de leur vie. Elles motivées à apprendre car, elles savent ce que peuvent leur apporter les connaissances qu'elles acquièrent au terme d'un apprentissage. Cette facilité pour les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées est due à leurs prédispositions (le déjà-là) qui est constitué de capacité, de propensions, d'affects et de représentations eu égard à l'apprentissage.

4.2.1.2. La relation mimétique

Les femmes peu ou pas du tout scolarisées construisent leurs compétences professionnelles en migration en faisant recours à leurs expériences. Ce recours à l'expérience s'opère à travers la relation mimétique et la réflexivité. En effet, se retrouvant dans une sorte d'inconnue et appelée à construire un futur, les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées font appels à leurs connaissances antérieures dans le processus d'apprentissage et d'insertion socioprofessionnelle. Ce recours à l'expérience leur permet de se situées dans le nouveau contexte et surtout de s'approprier les normes et valeurs propres à ce nouveau milieu.

Par la flexibilité, les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées parviennent à trouver des solutions aux problèmes auxquels elles sont confrontées dans le nouveau contexte. En effet, par la flexibilité cognitive, les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées parviennent à développer des capacités créatives qui leur permettent de mieux s'adapter à leur nouvel environnement. C'est le cas de cette participante qui, à son arrivée au Cameroun, a choisie de s'installer dans une activité fort bien connue dans sa société d'origine. Elle s'exprime en ces termes dans cette thèse :

Avant mon arrivée en terre camerounaise, j'apprenais la couture auprès d'une styliste à Bamako. Une fois ici à Yaoundé, j'ai voulu continuer dans le même métier. Et pour y parvenir, je me suis rapprochée d'une couturière à la Briqueterie auprès de qui j'ai appris la broderie. Mais au-delà de ce que j'ai appris auprès d'elle, je fais aussi appel à ce que nous faisons à Bamako. Ce qui rend mes créations un peu originales.

Aussi, les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées font preuve de flexibilité cognitive dans le processus expérientiel pour faciliter leurs apprentissages et le développement de leurs compétences professionnelles. Ce développement des compétences se déroule à travers la transmission des savoirs tacites par des pairs pris ensembles dans le même processus d'apprentissage et d'insertion socioprofessionnelle. En effet, en migration au Cameroun, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées procèdent par des apprentissages informels qui conduisent à l'acquisition de savoirs tacites pour développer leurs compétences professionnelles. Une participante à cette étude avoue avoir appris son métier de couturière auprès d'autres femmes qui venaient travailler chez sa sœur aînée. Elle s'exprime en ces termes :

Les copines à ma sœur aînée venaient travailler avec elle à la maison. Pendant ce temps je les assistais en faisant du repassage et en montant les boutons quand il fallait le faire. De temps en temps elles me montraient une ou deux choses. Aussi, quand elles expliquaient la coupe et le montage à certaines de leurs copines qui ne maîtrisaient pas très bien le processus, je captais toutes ces informations et le soir venu, je me mettais à faire des schémas et à faire des découpes. C'est de cette façon que je suis devenue couturière.

Ces apprentissages tacites se déroulent au sein d'une communauté de pratiques. En effet, l'essence de la communauté de pratique réside dans l'informel et la transmission des savoirs tacites. Car c'est au sein de ces groupes informels que l'on retrouve les individus les mieux disposés à la transmission des savoirs tacites. La communauté de pratique agit pour les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées comme un catalyseur de transmission des savoirs tacites. Car les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées partagent ensemble les mêmes façons de faire, entretiennent des relations entre elles, partagent des activités à travers le temps et ensembles, elles développent leurs compétences professionnelles. A cet effet, une consultante affirme :

Lorsque les gens de l'association sont venus nous former, ils nous ont mis en groupes d'apprentissages. Etant donné que nous partageons la même culture et les mêmes façons de faire, nous avons appris les unes des autres. De temps en temps, ils faisaient venir des personnes qui maîtrisaient bien les métiers qu'ils nous enseignaient. Ces personnes étaient pour nous de véritables modèles. Car la plupart étaient des femmes migrantes comme nous. Grâce à elles, nous avons pu nous perfectionner dans les différents métiers pour lesquels nous étions formées.

Dans le nouveau contexte, celui du pays d'accueil, les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées procèdent à une évaluation de leur trajectoire pour pouvoir envisager leur devenir dans le pays d'accueil. Et, pour comprendre ce qui s'est passé dans la vie passée, il est nécessaire pour elles de répéter ses événements du passé dans l'imaginaire. Cette visualisation de la vie passée se fait par le biais de processus mimétiques, dans lesquels se produit une approximation du passé. C'est dans cette imitation productive des événements de la vie que naissent les premières formes de compréhension du vécu. Et, cette compréhension de son vécu permet à la femme migrante de mieux se comprendre et d'envisager un avenir dans le pays d'accueil.

Par la relation mimétique, les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées font recours à son vécu passé. Ce recours au vécu fait référence à leur trajectoire, au parcours professionnels construit pendant la trajectoire migratoire ainsi qu'à celle construite dans leurs pays d'origines.

Quand j'étais dans mon pays je faisais le commerce des jus de Bissap. A mon arrivée ici au Cameroun, j'ai entrepris de continuer dans avec la vente des jus de fruits. Pour le faire, j'ai entrepris de faire une formation. Heureusement, l'association est venue nous former ici au quartier. Pendant la formation j'ai appris à la fabrication des jus de fruits. Et pendant cette formation,

4.2.2. Autodidaxie

En migration, les femmes peu ou pas du tout scolarisées tentent de s'approprier entreprennent des stratégies d'adaptation à l'environnement socioculturel et professionnel dans lequel elles parviennent. Pour ce faire, elles commencent tout d'abord par le développement de leurs compétences dans la pratique de ces métiers. Face aux difficultés rencontrées au cours de leur trajectoire d'insertion du fait de leur absence de qualification, elles adoptent l'autoformation comme moyen de développement des compétences professionnelles.

Cette autoformation est liée au projet migratoire, voire projet professionnel de la femme migrante. En effet, en fonction de son projet d'insertion, la femme se projette dans une formation pouvant l'aider à réaliser ce projet d'insertion dans son nouveau contexte. Dans ce contexte, elles se réfèrent à des personnes qui exercent déjà dans le domaine dans lequel elles aspirent exercées ou alors elles apprennent un métier de manière autodidacte. En effet, nombreuses sont les femmes migrantes qui, en migration au Cameroun ont appris un métier de leur propre chef.

C'est le cas de cette participante qui, à son arrivée au Cameroun ont entrepris d'exercer dans la couture et la broderie sans toutefois avoir les prérequis pour l'exercice de ces métiers. Elles s'expriment ici en ces termes :

Je fais dans la broderie, depuis mon arrivée ici à Yaoundé. Avant d'arriver ici, j'avais en projet de faire la couture. À mon arrivé, je me suis installée chez une sœur heureusement elle avait chez elle des outils et accessoires de broderie. J'ai appris à manier ces outils pendant un certain temps. Et au bout d'un an, j'étais déjà apte à faire la broderie. Avant de m'installer, j'ai commencé dans un début par travailler au domicile de ma sœur. Après mon mariage, mon époux m'a acheté une machine et j'ai continué à travailler chez nous. Après quelques années d'exercice, j'ai pu acheter une deuxième machine et quelques temps après, j'ai encore acheté une autre machine. Et l'année dernière j'ai ouvert mon atelier et dans mon atelier j'ai trois apprentis.

L'autre participante, après une brève formation au Mali, est venu suivre son mari dans la ville de Yaoundé. Une fois à Yaoundé, son mari ne pouvant plus participer à la gestion de la maison, elle a décidé de se remettre à la couture. Pour ce faire, elle s'est rapprochée de l'une de ses sœurs qui disposait d'un matériel de base pour la couture à son domicile. Celle-ci exerçant à son domicile depuis son arrivée en terre camerounaise, avec sa sœur, elles ont ensemble peaufiné leurs techniques en couture et cette dernière a pu au bout d six mois auprès de sa sœur s'installer à son compte avec une machine que lui a procuré son frère. Après s'être installé à son domicile, elle a pu travailler toute seule pendant trois ans et a ouvert son propre atelier. Aujourd'hui, elle dispose de quatre machines et a trois apprentis dans son atelier. Elle s'exprime en ces termes :

Avant d'arriver au Cameroun, j'avais en projet de faire la couture. N'ayant pas assez de moyens pour m'inscrire à une formation, je me suis rapprochée de ma sœur qui avait sa machine. Je me suis installée chez elle pendant une période et pendant cette période, j'utilisais sa machine pour faire pour faire les petites raccommodassions, et les petites coupes. Au bout de six mois j'ai pu réaliser mon premier montage. Et après quelques temps je savais très bien faire de la coupe au montage. De retour chez moi, mon époux m'a offert une machine et depuis lors, je travaillais à la maison. L'année dernière j'ai ouvert mon atelier et j'ai des filles que je forme.

Les femmes peu ou pas du tout scolarisées développent aussi des savoirs et des savoir-faire qui leur permettent de se positionner dans la communauté d'accueil. Pour ce faire, elles font recours aux médias. Et s'abonnent à des programmes qui leurs permettent de construire les savoirs et les savoir-faire dont elles ont besoin dans le processus d'insertion. Une des

participantes à cette étude a employé cette méthode pour apprendre la langue française. Pour ce faire, elle s'est abonnée à un programme d'apprentissage de langue française sur la chaîne de télévision TV5 Monde. Et, au bout de six mois, elle s'exprimait couramment en langue française. Elle s'exprime en ces termes dans le cadre de cette thèse :

C'est grâce au programme d'apprentissage de la langue française sur la chaîne de télévision TV5 monde que j'ai pu apprendre la langue française car à mon arrivée au Cameroun, je m'exprimais uniquement en dioula et je ne pouvais pas interagir avec les camerounais et autres personnes ici. Grâce à ce programme, je m'exprime couramment en langue française aujourd'hui et j'ai aussi ouvert une petite boutique dans laquelle je vends un peu de tout.

Les médias constituent aussi une source d'autoformation pour les femmes peu ou pas du tout scolarisées dans divers métiers. Une participante à l'étude a pu apprendre la couture en suivant les programmes d'une chaîne de télévision spécialisée dans la diffusion des produits de créateurs africains et occidentaux. C'est le cas dans cette thèse de l'une de nos participantes qui, n'ayant pas de moyens pour s'inscrire dans un centre de formation en haute couture, a opté pour un apprentissage autodidacte à travers la télévision. Pendant cette période, elle a appris à travers la télévision à faire les coupes, le montage et bien d'autres activités liées à la couture. Elle s'exprime en ces termes dans le cadre de ce travail :

Quand je pars de Bamako, j'avais en projet de faire la couture à Yaoundé. Les amis m'avaient parlé d'un centre de formation en haute couture dans la ville de Yaoundé. A mon arrivée ici, je me suis rapprochée du centre en question pour les renseignements le coût de la formation était très énorme et au-dessus de mes possibilités. Ne pouvant donc pas supporter le coût de la formation, je me suis rapprochée d'une compatriote qui m'a parlée d'une chaîne de télévision qui montrait des émissions de couture. Quand j'ai commencé à suivre ces émissions, je me suis acheté un registre et au bout de dix (10) mois j'étais déjà apte à réaliser des coupes et des montages.

L'autoformation chez les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées s'exprime sous la forme d'une néo-autodidaxie. L'autoformation est alors vue ici comme un processus continu de réorganisation des circuits neuronaux. Pour mieux apprendre ces mobilisent des processus cognitifs qui leur permettent de mémoriser à ciseler, modeler, former, faire et refaire les diagrammes de câblage cérébraux qu'elles ont emmagasiné out au long de leur trajectoire migratoire.

4.2.3. Observation des modèles vicariants

En migration au Cameroun, les femmes peu ou pas du tout scolarisées prennent appui sur des modèles laissés dans leurs pays d'origine, vue à la télévision ou ceux rencontrés sur place dans le pays d'accueil. Nombreuse parmi elles se servent des références laissés dans leur pays dans leurs premiers moments au Cameroun. Ceux-ci constituent pour elles le socle à partir duquel elles s'adaptent à leur nouvel environnement. En effet, une fois arrivée dans le pays d'accueil, elles s'inspirent des modèles rencontrés tout au long de leur trajectoire migratoire et de ceux laissés dans leurs pays d'origine pour construire leur identité migratoire et professionnelle.

De manière générale, elles prennent appui sur deux types de modèles : les modèles et les modèles... en imitant ceux-ci, elles se construisent une identité migratoire et professionnelle, et parviennent à se faire une place sur le marché du travail du pays d'accueil. Nous avons ici le cas d'une de nos consultantes qui, une fois dans la ville de Yaoundé, a effectué un stage dans une alimentation au quartier *Tsinga*. Elle a travaillé avec auprès du responsable du personnel de l'alimentation et pendant toute la période du stage, elle observait ce dernier et l'accompagnait dans les différentes réunions. C'est ainsi qu'elle a pu s'approprier les prérequis et les normes de la gestion du personnel. Elle s'exprime en ces termes dans ce travail :

Je travaille comme responsable du personnel dans une petite alimentation ici même à Tsinga. À mon arrivée dans cette alimentation, j'ai suivi une formation auprès de mon boss qui m'a montré comment ça se passe dans sa boîte pendant les six premiers mois. Aussi, je l'observais et l'écoutait attentivement pendant ma période de stage. C'est comme ça que j'ai acquis les connaissances et les compétences en gestion du personnel. Je continue avec ma formation en regardant les CD que mon boss m'a remis à lorsque j'ai commencé et qu'il a constaté que j'avais encore des petites difficultés. Chaque soir après le travail, je me fais le devoir de regarder pendant au moins 30 à 45 min pour mieux comprendre le rôle du gestionnaire du personnel au sein d'une entreprise.

Une autre consultante, travaillant dans un magasin, a suivi le même processus que sa compatriote. Après son arrivé au Cameroun, cette dernière, n'ayant pas fait de grandes études s'est mise à la recherche d'un emploi pour pouvoir aider son mari qui ne gagnait pas grand-chose. Dans sa quête du travail, elle tombée sur une affiche et a appelé le numéro inscrit sur l'affiche. Après la prise de contact avec le responsable, elle dû suivre une formation de deux mois sous forme de stage. C'est donc en suivant les recommandations de son encadreur pendant

son sage qu'elle a appris les notions en comptabilité générale. Ce qui lui permet aujourd'hui de tenir le magasin en l'absence de son responsable. Elle s'exprime en ces termes dans le cadre de ce travail :

Moi je me bats quand même dans le commerce, dans les magasins. Je travaille dans un magasin avec les libanais. Je m'occupe de l'accueil des clients dans le magasin. Lorsque je suis arrivée dans le magasin, j'ai été formée par le responsable qui m'a montrée comment recevoir, à parler aux clients. J'ai fait six mois d'apprentissage avant d'entamer la procédure de travail. Mais le payement ne suit pas dans le travail parce qu'ils te paient en fonction de ton pourcentage. La formation était toute une école. Il fallait observer attentivement le responsable pour être à même de reproduire ce qu'il faisait lors des phases pratiques.

L'apprentissage d'un métier via l'observation d'une personne experte dans le domaine constitue donc l'une des principales voies exploitées par les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle.

4.3. ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES

Il est question dans cette section de procéder à une analyse thématique du contenu des entretiens de groupe (Focus group) et individuels (entretiens semi-directifs) obtenus à l'aide d'un guide d'entretien. En effet, cette thèse privilégie l'analyse thématique des données qui procède d'après Paillé et Mucchielli (2013) par une forme particulière de thématization du corpus. C'est-à-dire par une délimitation des thèmes à l'analyse. De ce fait, l'analyse thématique constitue ici une opération préliminaire dont le but ultime se situe au-delà de la simple codification. Avec elle, la thématization constitue l'opération centrale de la méthode, celle la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé en rapport avec la problématique (Paillé & Mucchielli, 2013). L'analyse thématique consiste dans ce sens à un repérage systématique, au regroupement et à l'examen discursif des thèmes abordés dans le corpus. Elle est selon Berelson (1952), une technique pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter. Au sens de Bardin (2013, P.123), L'analyse de contenu apparaît comme

Un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs quantitatifs et/ou qualitatifs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (et de réception) de ces messages.

Ainsi présenté, il s'agit dans cette étape de donner sens aux différents discours car les entretiens dont il s'agit ici ont été recueillis dans des contextes interactionnels de construction conjointe et invitent ici à une co-construction de sens. Le chercheur ici est invité à faire preuve d'ingénierie pour donner sens aux différents discours. Aussi, analyser ici consiste à reformuler les phases du langage ordinaire dont la forme grammaticale dérobe le sens. Il n'est donc pas question ici de produire des énoncés nouveaux, mais d'apporter un sens, une signification aux discours. Elle est une mise en ordre, systématique, objective, descriptive, quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter. Il est donc question ici d'inférer les significations des différents discours à travers une analyse approfondie. Cette opération permet d'obtenir une transcription des énoncés linguistiques en énoncés codés qui présentent l'énorme avantage d'être sans ambiguïté, sans polysémie, sans synonyme ou homonyme et sans implicite. Pour rendre possible ce décodage nous devons partir du postulat que le chercheur doit donner un sens à son code, c'est-à-dire une référence qui servira de substance et de norme pour le travail.

4.3.1. Les savoirs expérientiels

4.3.1.1. L'apprentissage informel

À travers les apprentissages informels, les femmes migrantes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées acquièrent des savoirs professionnels concernant l'activité pour laquelle elles sont impliquées en migration au Cameroun. Cet apprentissage se réalise depuis le pays d'origine et se poursuit pendant toute la trajectoire migratoire. De ce fait, les savoir-faire dont disposent les femmes migrantes sont acquis depuis le pays d'origine et tout au long du parcours migratoire. En effet, pendant leurs trajectoires migratoires, les femmes ouest-africaines traversent plusieurs villages, villes et pays avant de se retrouver dans la ville de Yaoundé et à chaque escale dans ces différentes régions, elles s'imprègnent des savoir-faire ayant cours dans ces régions.

Une fois installées au Cameroun, elles puisent des ressources dans ce parcours migratoire pour se construire un avenir professionnel. Cet avenir professionnel de la femme migrante originaire d'Afrique de l'Ouest et peu ou pas du tout scolarisée se vit à travers l'exercice de petits métiers qui s'inscrivent dans le secteur informel de l'économie. Cette mise en valeur des savoirs expérientiels acquis au cours du parcours migratoire se lit à travers le discours de cette consultante qui affirme :

*Avant mon arrivé au Cameroun, je faisais le commerce de boissons locales à Bamako avec ma maman. Mais une fois arrivée au Cameroun à la suite de mon mariage, j'ai dû observer pendant un certain temps pour voir ce que je pouvais faire car comme vous le savez le Cameroun n'est pas un pays facile. Après quelques années passées, mon mari ne gagnant pas grand-chose ne parvenait plus à subvenir à tous nos besoins. C'est alors que j'ai envisagé la vente des jus de Gingembre (*Zingiber officinale*) et d'oseille (*Rumex acetosa*).*

La mise en valeur de ce savoir acquis au cours de l'expérience migratoire permet à la femme d'envisager de nouvelles perspectives et surtout de nourrir de nouvelles aspirations professionnelles. À cet effet, elles saisissent toutes les opportunités de formation qui s'offrent à elles dans la mesure où celles-ci leur permettent d'accéder à de nouveaux savoirs qui leur permettent d'envisager de nouvelles perspectives professionnelles. C'est le cas de la consultante qui, parallèlement à son commerce, a entrepris de suivre une formation en secrétariat bureautique dans l'optique de s'installer en auto-emploi dans le domaine du secrétariat bureautique. À cet effet, elle affirme :

J'ai saisi une opportunité offerte par une ONG pour suivre une formation en informatique et comptabilité. La formation a duré deux mois et au terme de celle-ci, ils nous ont remis des attestations de fin de formation signées par le maire de Yaoundé 2. En ce moment je suis en train de mobiliser les moyens nécessaires pour l'ouverture de mon secrétariat.

D'autres mettent en valeur ce savoir-faire acquis pendant le parcours migratoire non seulement pour assurer la survie de la famille, mais aussi pour envisager de nouvelles perspectives migratoires. C'est ce qu'affirme cette consultante pour qui le Cameroun n'est qu'une étape comme bien d'autres de son parcours. En effet, partie de Bamako au début des années 2000, elle avait pour objectif de s'installer au Gabon qui, à cette période était un véritable eldorado. Elle affirme :

À Bamako, ma maman vendait les boissons locales et j'étais son apprentie. Une amie m'a soufflée qu'il y avait une possibilité de gagner beaucoup d'argent à Libreville. C'est ainsi que toutes deux ont entrepris de nous y rendre en passant le Nigéria, puis le Camerroun. Une fois arrivée à Yaoundé, n'ayant plus assez de moyens pour continuer, je me suis mariée à un Burkinabé qui fait dans la ferraille. Moi aussi je me débrouille dans la vente des jus d'oseille et de gingembre que beaucoup de personnes apprécient ici. L'argent que je gagne en faisant ce commerce me permet de prendre soins de mes enfants.

Ces savoir-faire professionnels découlent d'un ensemble d'apprentissages à la fois non formels et informels. Ces apprentissages informels s'acquièrent en dehors des dispositifs conventionnels de formation. Pour le cas des femmes de l'étude, ces connaissances s'acquièrent sur le lieu de travail à partir de l'observation des membres de son équipe ou alors de personnes plus expertes dans la tâche à accomplir. Cet apprentissage permet plus tard de s'orienter dans la même pratique professionnelle ou d'innover en faisant recours aux éléments présents dans l'environnement physique de l'individu. C'est le cas de cette consultante qui, avant le départ de son pays assistait sa maman dans la vente de vin local. Une fois arrivée au Cameroun, n'ayant pas les mêmes outils pour la production du vin, celle-ci a entrepris de fabriquer et de commercialiser les jus de gingembre (*Zingiber officinale Roscoe*) et d'oseille (*Hibiscus sabdariffa*).

Avant de s'y mettre, elle a dû travailler auprès d'une compatriote qui lui a montré les différentes compositions appréciées par les consommateurs camerounais. Celle-ci lui a donné des outils pour investir le marché dans le secteur de la vente des boissons locales, mais aussi des stratégies marketing les plus utilisées par les commerçantes du secteur. À cet effet, la consultante affirme :

Je fabrique le foléré (Hibiscus sabdariffa) et le djindja (Zingiber officinale Roscoe) que je vends devant ma porte. De temps en temps, les enfants m'aident en faisant les tours dans le quartier. Et quand c'est possible, moi-même je vais vendre au marché car j'ai de nombreux clients qui adorent mon jus de foléré (Hibiscus sabdariffa) et mon jus de djindja (Zingiber officinale Roscoe).

Ces savoirs professionnels acquis à travers les apprentissages informels permettent aux femmes migrantes de négocier avec les femmes locales ainsi que tous les acteurs du marché du travail. Et, à partir de leur expérience, elles s'adaptent aux façons de faire locales. C'est ce qu'explique une des consultantes. De nationalité nigérienne, elle est arrivée au Cameroun dans le cadre d'un regroupement familial, a décidé d'accompagner son conjoint dans la gestion des tâches ménagères. Cette dernière, spécialisée dans la vente des beignets, a dû négocier avec son bailleur afin que ce dernier lui permette d'utiliser un espace dans la ruelle dans laquelle elle vit.

Au quotidien, elle est appelée à négocier avec les agents de la Mairie qui, de temps à autres, passent s'assurer du respect de règles d'hygiène et autres prescriptions des autorités administratives de la ville. Dans le but d'exercer son activité en toute quiétude, elle fait recours

aux coutumes propres à la ville de Yaoundé. Pour y parvenir, elle a dû apprendre auprès de sa grande sœur arrivée au Cameroun avant elle et exerçant dans le même secteur. Celle-ci l'a formé et lui a donnée les éléments et les stratégies nécessaires pour se faire une place dans le marché de la restauration au Cameroun. À cet effet, elle affirme :

À mon arrivée ici au Cameroun, pendant mes premiers jours passés chez ma grande sœur, j'ai appris à faire des beignets à la façon dont les camerounais aiment auprès de ma grande sœur. Elle est installée au Cameroun depuis plus de dix ans avec son mari et exerce aussi dans la vente des beignets. Pendant mon séjour chez elle, elle m'a présentée le marché et m'a aidé à trouver un emplacement dans le quartier où je vis en ce moment. Elle m'a présenté au bailleur et lui a fait comprendre que je suis sa sœur donc il ne doit pas me déranger.

Ces savoirs professionnels combinés à la pratique réflexive, amènent les femmes migrantes à s'ajuster dans l'exercice de leur activité, dans la conquête du marché de l'emploi et dans la construction de leur identité professionnelle. Par la pratique réflexive, elles tournent leurs regards vers elles-mêmes, réfléchissent sur elles-mêmes et sur leurs activités pour mieux se connaître, comprendre l'environnement dans lequel elles se trouvent et avoir une meilleure connaissance de l'activité qu'elles exercent. Cette pratique réflexive débouche sur la mobilisation de savoirs nécessaires à une meilleure pratique de l'activité. Cette réflexivité ressort dans les propos de cette consultante qui dit avoir pris du temps pour évaluer ses compétences, analyser et comprendre le secteur de la couture avant de s'y lancer. En effet, bien que son conjoint exerce dans ce domaine depuis plusieurs années, elle dit avoir voulu avoir une plus grande maîtrise du domaine avant de chercher à s'installer. Et ce n'est qu'après avoir eu une parfaite maîtrise du secteur de la couture qu'elle s'est décidée à ouvrir son atelier au quartier *Tsinga* dans la ville de Yaoundé. Elle explique cela en ces termes :

Après ma formation en couture au sein de l'association ALPHADES, à la Mairie de Tsinga, j'ai pris un bon moment pour observer et comprendre les habitudes des clients. Ce temps de latence m'a permis de me perfectionner et d'apprendre davantage les modèles appréciés par les femmes camerounaises qui constituent aujourd'hui l'essentiel de ma clientèle. Cela n'a pas été très compliqué pour moi parce que, mon mari, étant déjà dans le domaine, j'avais la possibilité de lui rendre visite dans son atelier et d'être en contact avec ses clients. Ce faisant, je me suis perfectionnée.

Les premières années en migration permettent aux femmes peu ou pas du tout scolarisées de se familiariser aux habitus ainsi qu'aux pratiques sociales ayant cours dans la société d'accueil. Ces habitus s'expriment à différents secteurs et particulièrement dans le celui de l'économie. Ici, les femmes migrantes observent les habitus de consommation propres aux habitants au pays d'accueil. Cette appropriation des normes de consommation leur permet d'entrevoir un avenir sur le plan économique et surtout dans le secteur d'activité dans lequel elles souhaitent exercées.

Par la réflexivité la femme migrante parvient à porter un jugement sur sa pratique « *professionnelle* » en migration. Cette réflexivité sur son activité se développe tout au long de sa trajectoire migratoire de sorte qu'à chaque fois qu'elle fait irruption dans un pays, elle use de cette stratégie pour s'autoréguler et mieux s'adapter aux conditions de vie, à la culture et surtout aux pratiques professionnelles ayant cours dans le pays d'accueil. Aussi, cette réflexivité se développe au fur et à mesure que la femme acquiert de l'expérience dans la pratique de son activité. Toujours accompagnée par cette pensée réflexive, la femme migrante anticipe sur les événements qui peuvent surgir et entraver l'exercice de son activité et parvient ainsi à prévoir les conséquences de ceux-ci sur son activité. C'est le cas chez cette consultante qui, dès les premières années d'exercice de son activité de couture a appris à marquer une pause, prendre un temps d'arrêt pour réfléchir sur sa pratique, ses relations avec ses apprentis ainsi que celle avec ses clients. Ce faisant, elle détecte facilement s'ils existent des tensions entre ses apprentis ou alors des incompréhensions avec ses clients. Et ce faisant elle parvient à les corriger et à améliorer la pratique de la couture dans son atelier. Elle s'exprime dans cette thèse en ces termes : « *Depuis que je suis dans la couture, je fais cet effort à chaque fois de prendre un petit moment pour moi-même. Pendant cette période je reviens sur tout ce qui se passe dans mon atelier et essaie de voir comment corriger tout cela, remotiver mes apprentis et fidéliser d'avantage mes clients* ».

D'autres femmes s'appuient des expériences vécues tout au long de leur parcours migratoire pour construire leur savoir-faire professionnel. En effet, en migration, ces dernières sont dans un processus d'auto-formation professionnelle. Cette professionnalité se construit en contexte dans leurs pratiques quotidiennes. L'expérience constitue pour elles un processus d'apprentissage essentiel d'un métier précis. Pour parvenir à la construction et à la stabilisation de leurs pratiques professionnelles, elles font appel à leurs capacités réflexives qui leurs permettent de réfléchir sur leurs actions professionnelles.

L'expérience et la pratique réflexive concourent à la construction d'une professionnalité et au développement professionnel chez la femme migrante. Les situations expérientielles constituent en effet pour la femme migrante un ensemble d'occasions d'apprendre et de se développer ; elles sont porteuses d'expériences formatrices. Ces différentes situations contiennent en elles des savoirs de la vie, des savoirs sur la vie, des savoirs pour la vie qui façonnent la compétence de la femme en contexte migratoire. Se situant à la fois dans un passé proche et lointain, l'expérience permet à la femme de s'engager dans un processus de réinterprétation des situations vécues ; ce qui lui permet de se reconstruire un mode relationnel.

L'apprentissage expérientiel permet aux femmes de construire des savoirs qui sont des savoirs d'expériences. Ces savoirs sont des connaissances dont le statut et la forme diffèrent suivant le sens que lui attribue la migrante. Certaines de ces connaissances sont issues de la théorie. La théorie ici réfère aux différents discours émis et écoutés par la femme migrante au cours de sa trajectoire migratoire et de son parcours d'insertion ; tandis que d'autres de la pratique ou des pratiques. Celles-ci sont en effet le fruit des pratiques quotidiennes de la femme migrante.

Dans leur parcours d'insertion, les femmes migrantes opèrent une mise en relief savoirs expérientiels relevant de la théorie et ceux relevant de la pratique. Ce faisant, elles donnent sens à leurs différentes expériences et, ces derniers concourent à la construction de différentes formes et figures de l'agir professionnel. L'expérience ici incarne le rapport rationnel de la femme migrante au réel qui en son sens est l'insertion en emploi.

Les différentes expériences de la femme acquises tout au long de la trajectoire migratoire et du parcours d'insertion incarnent chez elle la rencontre entre un projet de construire un rapport rationnel au réel, autrement dit une manière de penser son activité future et une relation nécessairement et intrinsèquement interprétative et subjective du sujet celle-ci sous l'emprise d'interprétations de la réalité et de conceptions variées et provisoires de son agir professionnel. Cette rencontre de la femme migrante avec l'activité professionnelle produit des rappels d'expériences, productrices de connaissances. Ces expériences sont convoquées selon une proximité avec d'autres situations professionnelles antérieures aux situations nouvellement rencontrées.

Ces situations antérieures sont convoquées en fonction de leur proximité temporelle et/ou spatiale, voire contextuelle avec la nouvelle situation rencontrée. Ces situations sont

interrogées par la femme migrante au regard de leur unité double : l'unité de sens de la situation et l'unité de sens de l'activité. Cette double unité permet à la femme migrante de caractériser son projet d'insertion, d'exprimer et d'explicitier ce projet. Ce processus de réaction-confrontation entre des situations-expériences d'activité et des situations-projets d'agir soutient alors chez la femme migrante un dialogue entre différentes formes de savoirs, constituant ainsi des savoirs-ressources pour agir en situations. Pris dans ce sens, le savoir d'expérience est donc formateur et constitue le chaînon manquant chez la femme migrante entre l'expérience passagère et l'expérience capitalisée.

Toutes les situations actuelles ou antérieures sont productrices de savoirs d'expériences qui sont au cœur du processus d'insertion socioprofessionnel, voire d'autonomisation de la femme migrante. Ces savoirs d'expériences chez la femme migrante ont la particularité d'être façonnées par les situations vécues par elle. L'arrimage des savoirs d'expériences aux situations constitue chez la femme migrante une illustration des rapports entre activité du travail et situations.

Par réflexivité, les femmes Ouest-africaines, à l'instar des femmes originaires du Niger, conscient du fait qu'elles possèdent des compétences importées de leur pays d'origine, sillonnent les rues de la ville de Yaoundé, notamment les grands marchés pour proposer leur service. Cette compétence chez la plupart d'entre elle se limite à la pratique de la coiffure. En effet, ces femmes sont des coiffeuses ambulantes spécialisées dans la réalisation des coiffures de styles africaines. En particulier *les renversés*, qui est le modèle de coiffure imposé aux élèves des lycées et collèges dans toutes les villes du Cameroun. Sur les trottoirs des deux grandes métropoles camerounaises, ces femmes proposent des services dans le domaine la coiffure. Tout ceci se déroule dans des conditions purement précaires. Nous avons ici le cas des femmes de nationalité nigériennes qui proposent des coiffures aux élèves et femmes dans divers quartiers de la ville : « *je ne suis pas esthéticienne. Je sais seulement faire le style de coiffure que nous faisons au village. Les filles aiment venir faire leurs tresses chez nous car elles estiment que nous le faisons très bien. Nous clientes sont généralement des lycéennes à qui les établissements imposent de faire des nattes* ».

Comme l'affirme cette consultante rencontrée dans les rues de la ville de Yaoundé, notamment au quartier briqueterie, la coiffure pratiquée par les femmes ouest-africaines se déroule dans des conditions qui ne leur permettent pas de faire des gains comme celles qui la

pratiquent dans des espaces aménagés à cet effet. « Je coiffe au marché, mais je n'ai pas de salon. Aussi, je me balade dans les maisons du quartier pour savoir s'il y a des enfants à coiffer. La plupart du temps, je coiffe les élèves car ce n'est pas compliqué chez elles. Elles ont juste besoin de nattes (06 à 08) renversés. Une coiffure coûte entre 200 et 500 FCFA ».

Ces femmes s'appuient sur les expériences importées de leur pays d'origines et, aussi se servent des outils utilisés dans leur société d'origine. En lieu et place du peigne qui est l'outil principal de la coiffeuse, elles se servent d'un morceau de bois raboté et des produits fabriqués par elles-mêmes.

Ces savoirs d'expériences constituent pour les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées le principe d'une dynamique potentielle de constitution et donc d'acquisition de compétences professionnelles résultant de ce qui a été vécu par ces dernières dans le cours de leur vie.

Les femmes migrantes, du fait de leurs différentes expériences se retrouvent dans une spirale d'emplois le plus souvent précaires. En effet, du fait de leur absence d'éducation, et n'ayant pas de qualifications, elles ne peuvent faire valoir leurs compétences sur le marché du travail. Car le système éducatif ne dispose pas en son sein d'un dispositif de validation des acquis d'expérience pouvant permettre aux femmes de se mouvoir sur le marché de l'emploi et dans une certaine mesure de s'inscrire dans des formations professionnalisantes.

Dans leur processus d'insertion, les femmes migrantes adoptent des stratégies réflexives qui leur permettent de combler leur manque de connaissances et de compétences dans certains domaines professionnelles. En effet, la femme migrante, dans toute situation sociale ou professionnelle dans laquelle elle se retrouve, est capable de prendre conscience de ce qu'elle fait et transformer son action pour l'améliorer, pour résoudre des problèmes. Notamment les problèmes liés à son insertion socioprofessionnelle. Celles réussissent alors leur insertion dans les différents secteurs d'activités dans lesquels elles s'investissent grâce à leurs réflexions efficaces, méthodiques et rigoureuses au cours de leurs actions. De ce fait, la réflexion pour la femme migrante constitue une compétence transversale qui contribue au développement de ses compétences. La réflexion joue un rôle primordial dans le développement professionnel de la femme migrante.

Ainsi, ces femmes, pour la plupart dépourvu de culture scolaire, donc de culture logico-mathématique, font appel à leur expérience dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle

en contexte migratoire. La migration constitue pour elles un moment particulier pour la mise en valeur des différents savoirs acquis au cours de leur trajectoire et surtout dans les différentes étapes de leur parcours d'insertion. A cet effet, l'une d'elle s'exprime en ces termes :

Pendant le voyage pour Cameroun, j'ai fait une escale d'environ sept (07) mois au Nigéria. N'ayant aucune ressource pour survivre à mon arrivée, il a fallu que je trouve un travail dans un magasin pour pouvoir payer mon loyer. C'est pendant cette période que j'ai apprise à faire du tricotage. Et, depuis mon arrivée ici à Yaoundé, le tricotage est ma principale activité. Je confectionne des vêtements pour enfants que je revends en faisant de la porte à porte.

Au-delà des savoirs expérimentiels, divers autres facteurs concourent à l'insertion socioprofessionnelle des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées.

4.3.1.2. La relation mimétique

La relation mimétique constitue le second pan dans l'acquisition des savoirs expérimentiels. Ici, les femmes peu ou pas du tout scolarisées apprennent par reproduction des actions des modèles qu'elles décident de suivre à leur arrivée dans le pays d'accueil. A travers la relation mimétique, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées apprennent des autres femmes déjà installées au Cameroun depuis une longue période et essaient d'incorporer leur façon de faire. Au cours de ce processus, l'actant (celle ayant déjà une expérience du pays d'accueil), intervient sur les structures coopératives qu'elle instaure dans ses pratiques tout en développant une nature intégrative des activités pour lesquelles les femmes primo-arrivantes mettent en œuvre dans une démarche praxéologique personnelle et partagée.

Dans cette relation mimétique, les femmes nouvellement arrivées, sont le point de focalisation de l'interface d'apprentissage. En effet, elles disposent avec elles une économie de la connaissance, ce qui les rend moins malléables. Elles viennent auprès du modèle pour enrichir leur capital de connaissances. Le modèle se doit donc d'élaborer une interface d'apprentissage qui prenne en considération ce que sont les femmes avec leurs acquis, leurs attentes, leurs attentes, les étapes de progression et le fait qu'elles sont conscientes de leur situation de constructrices de leur propre formation. Elles tiennent une place et une fonction de destinataires dans le façonnage de l'interface d'apprentissage. A cet effet, une consultante affirme :

Lorsque les membres de l'ONG sont venus nous invités à la formation, ils nous ont fait comprendre que nous sommes avant tout les véritables responsables de notre formation. Car, nous sommes les seules à savoir ce que nous voulons et pourquoi nous venons à la formation. Pendant la formation, nous avons été soumis à plusieurs exercices de partage d'expérience. Au cours de ces exercices, nous nous sommes rendu compte que nous disposions d'énormes ressources et que nous juste besoin de cet espace pour les faire éclore.

Le modèle dans la relation mimétique joue le rôle d'andragogue. Il se doit donc d'élaborer une interface qui permette aux femmes peu ou pas du tout scolarisées d'exprimer dans toute leur diversité ce qu'elles viennent chercher et ce qu'elles entreprennent en situation d'apprentissage avec d'autres interlocuteurs. Aussi, les acquis des femmes peu ou pas du tout scolarisées peuvent être supérieurs à ceux dans l'andragogue dans certains domaines. Les acquis que sont les expériences, les pratiques, les niveaux de spécificité, font parties intégrantes des leviers avec lesquels le modèle ou l'andragogue progresse dans la formation pour que celles qui ont des connaissances approfondies soient mises à la disposition de celles qui sont en demande de diversité et de nouveauté afin d'acquérir une plus grande maîtrise de leur domaine professionnelle.

Les attentes personnelles des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées commencent à s'affirmer par l'intermédiaire des acquis. L'andragogue doit donc pouvoir déterminer, retenir, intégrer et partager les attentes pertinentes à la formation pour en faire des outils de progression tout en servant chaque participant. Toutes les attentes professionnelles, ne pouvant être satisfaites dans le cadre d'une formation, l'andragogue, en faisant en sorte de les prendre comme des objectifs de progression, démontre aux femmes que, leurs aspirations font partie intégrante de la formation. Ce faisant, il collabore à une meilleure collaboration avec leurs besoins. L'andragogue ici est le formateur ou les modèle que les responsables des ONG invitent pour un partage d'expérience avec les femmes migrantes. A cet effet, une consultante affirme :

Au début de la formation, les formateurs nous ont demandé ce que nous attendions de cette formation. Chacune de nous a dit ce qu'elle souhaitait avoir à la fin. Ils ont tout fait pour que chacune de nous trouve son compte à la fin de la formation. Nous soutenions aussi les unes les autres pendant la période de formation. En effet, les formateurs se sont rendu compte que certaines parmi nous maîtrisaient mieux certains métiers que d'autres. Elles devenaient donc nos accompagnatrices dans les séances de travail en équipe.

Les acquis des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées sont de puissants leviers pour intégrer les parties prenantes à la formation dans le partage de savoirs en construction ainsi que pour atteindre les objectifs de la formation. En effet, leurs acquis individuels s'appuient sur différentes expériences. L'andragogue suscite en elles les capacités de transposition et de transmissibilité pour que les pairs puissent bénéficier des facettes originales des diverses expériences. L'andragogue, dans sa progression, intervient pour que les apprenantes fassent appel à leur mémoire de travail, explicite et implicite, sémantique et épisodique.

4.3.2. L'autodidaxie

4.3.2.1. L'autoformation

Les femmes migrantes sont pour la plupart autodidactes. Elles s'investissent dans différents métiers qu'elles exercent après les avoir appris sur le tas en dehors de toute institution de formation et se déploient au quotidien à partir des savoirs endogènes. En effet, n'ayant pas assez de ressource sur le plan du capital humain donc de l'éducation, se retrouvant dans un espace qui leur est nouveau, et n'ayant pas suffisamment de connaissances sur le milieu dans lequel elles se trouvent, elles vivent un véritable isolement sur le plan socioprofessionnel car elles passent plus de temps dans leur domicile. Pour mieux s'épanouir, sur le plan socioprofessionnel, elles élaborent des ingénieries qui leur permettent de se trouver une place sur le marché de l'emploi. Elles sont autonomes dans leur processus d'insertion et surtout de leur parcours de formation.

Arrivées pour la plupart dans le cadre d'un regroupement familial, elles se retrouvent coincées dans la sphère domestique pendant les premières années de leur séjour en terre camerounaise. Leur émancipation socioprofessionnelle commence lorsqu'elles ont déjà des enfants et qu'elles se rendent compte que leurs conjoints ne produisent pas assez de ressources pour la survie de la famille. Il faut noter que ces femmes ainsi que leurs conjoints se retrouvent dans un environnement dans lequel ils n'ont pas toujours de repères et dans lequel l'exercice de toute activité socioprofessionnelle nécessite un minimum de capital humain. Étant pour la plupart épouses de bergers dans leur pays d'origine, ces femmes pratiquent des activités commerciales connexes à celui de leurs maris tels que la vente du lait de vaches et autres produits issus de l'élevage. En migration au Cameroun et dans la ville de Yaoundé en particulier, et leurs maris n'exerçant plus dans l'élevage, leurs activités ne sont plus liées. Elles doivent développer de nouvelles compétences dans de nouveaux domaines pour assurer leur

insertion et donc participer à la survie de leurs familles. Plusieurs font dans la broderie et ont apprises cette activité toute seule.

Je suis arrivée au Cameroun en 2009 pour rejoindre mon mari car il s'est avancé au Cameroun en me laissant à Bamako avec nos deux enfants. Quelques années après son départ, il a pu organiser notre voyage depuis le Cameroun et après plusieurs jours de nous sommes enfin arrivé à Yaoundé. Une fois arrivé au Cameroun nous avons encore eu deux enfants et pendant ce temps je ne faisais rien, je passais tout mon temps à la maison à prendre soin des enfants. L'année dernière avec la crise du corona virus, il ne nous ramenait plus grand-chose. C'est alors que j'ai commencé à faire le tricotage. Après quelques moi j'avais une très forte clientèle j'ai alors décidé de de faire d'apprendre aussi la broderie car pendant tout ce temps que j'ai passé ici, je me suis fait des amis couturiers et elles ont une forte clientèle qui demande la broderie sur leurs vêtements. Je me suis donc procuré une machine avec le peu d'économie que j'avais et j'ai commencé à broder chez moi. Au début, je brodais uniquement les vêtements de mes enfants pour prendre la main et me perfectionner. Aujourd'hui, bien que j'exerce à domicile, j'ai une très grande variété de clientèle en plus de mes copines et de mes sœurs qui m'amènent les clientes.

D'autres femmes, en plus de leur manque de qualification, font face à un autre défi : celui de la langue. Ces femmes, bien qu'issues des espaces francophones, n'ont pas une bonne maîtrise de la langue française qui, en plus de l'anglais, sont les principales langues de communication dans la ville de Yaoundé. Et, la maîtrise d'au moins une de ces langues favorise l'insertion socioprofessionnelle. Le travail est d'ailleurs un facteur fondamental pour l'inclusion sociale de toute personne migrante et cette inclusion passe par la maîtrise d'au moins l'une des langues officielles du pays d'accueil. Ces femmes, du fait de cette non-maîtrise de la langue française, demeurent dans la niche écologique (groupe d'appartenance identitaire, ethnoculturel) qui ne propose pas d'emploi décent et dont tous sont dans le secteur informel de l'économie. L'une des consultante, arrivée au Cameroun dans le cadre d'un regroupement familial s'exprime en ces termes

À mon arrivé ici au Cameroun, je ne connaissais pas très bien le français. Je ne pouvais pas échanger avec les Camerounais et les Camerounaises. Heureusement pour moi ici à la briqueterie, beaucoup de personnes parlent le fulfulde une langue que moi aussi je parle très bien. Je ne pouvais donc pas trouver un bon travail parce qu'il faut connaître le français. J'ai su cela lorsque je me suis rendu dans une boutique au marché Mokolo pour savoir si je pouvais être recruté comme aide et comme j'étais accompagnée d'une sœur qui vit ici depuis longtemps déjà, le monsieur lui a fait comprendre que si je ne

comprends pas la langue je ne pourrais pas aider ses clients et il n m'a pas retenu. Ne pouvant pas rester sans rien faire, je me suis renseignée auprès de l'association et on m'a orienté chez une femme de nationalité malienne qui fait dans les affaires qui avait besoin d'une domestique. J'ai travaillé pour elle pendant six mois et n'en pouvant plus, j'ai décidé d'arrêter et de chercher à mon propre comptoir où je vends les beignets.

Une autre consultante exerçant dans la couture avoue avoir rencontré les mêmes difficultés à son arrivée en terre camerounaise. Toutefois, s'étant rendu compte de la nécessité de s'exprimer dans au moins l'une des langues du pays d'accueil pour prétendre à un emploi décent, et sortir de de l'enclave ethnique qui ne propose que des emplois précaires (*3-D jobs*), elle a opté pour l'apprentissage de la langue française à travers les émissions à la télévision et aussi en se faisant aider par ses enfants qui, en plus de l'école coranique, fréquentent une école de la ville. Elle s'est procuré d'un dictionnaire de la langue française et s'en sert dans son processus d'apprentissage. La perspective d'insertion socioprofessionnelle des femmes migrantes ouest-africaines est fonction de leur capital humain et, surtout de leur capacité à communiquer dans la langue du pays d'accueil. Cette connaissance de la langue est d'ailleurs importante pour un accès durable à l'emploi dans tous les secteurs de l'économie.

L'apprentissage de la langue se fait alors de manière autonome, voire autodidacte. Après s'être imprégnée des fondamentaux de la langue française qui est la principale langue d'expression dans la ville de Yaoundé et dans son quartier en particulier, la consultante a ouvert son atelier de couture. Et en maîtrisant la langue française en plus du *fulfulde* qui est la langue couramment utilisée par les habitants de la briqueterie et de Tsinga, elle est capable d'interagir avec tout type de client qui fait irruption dans son atelier. En se dotant de cette capacité de basculer d'une langue à l'autre, elle s'est donné un grand avantage sur les autres femmes qui sont resté enfermer dans l'enclave linguistique et a multiplié ses possibilités d'insertion. Elle s'exprime en ces termes :

Quelques années après mon arrivée au Cameroun, j'ai exprimé mon besoin d'exercer une activité socioéconomique après de mon mari. Ce dernier m'a proposé de m'inscrire dans un centre de formation pour apprendre la couture. Ne maîtrisant pas la langue, je n'ai pas osé le faire. Je lui ai dit que je préférais apprendre par moi-même à partir des différents modèles que j'ai l'habitude de porter. Heureusement il m'a compris et m'ai aidé à acheter une machine. Il m'a prévenu que si je voulais avoir une grande clientèle et surtout diversifier, il fallait que j'apprenne le français et/ou l'anglais. Ne pouvant pas aller m'inscrire dans une école, j'ai opté pour l'apprentissage à domicile à partir de la

télévision et des livres de mes enfants. À un moment de mon apprentissage, mon mari m'a acheté un dictionnaire de la langue française pour que je puisse bien comprendre ce que le lisais ou suivais à la télévision. Aujourd'hui, je suis épanoui sur le plan linguistique et une cliente m'a conseillée une application pour l'apprentissage de l'anglais. Je ne l'ai pas encore installée mais je compte le faire dès que je vais m'acheter un nouveau téléphone.

Cet apprentissage de la langue par la femme n'est pas partiel, il est permanent et total dans la mesure où la femme migrante se sert de celle-ci dans son quotidien et au fil des conversations améliore son niveau d'expression et compréhension de la langue. En effet, la plus grande part des acquis langagiers des femmes migrantes se structure au contact des natifs dans les multiples situations sociales de communication, d'emploi. Et, la formation quand elle a lieu, n'est qu'un moment du long processus d'apprentissage de la langue dominante par les migrants. La majeure partie des femmes migrantes ouest-africaines au Cameroun ne suivent pas de formation en langue. Le mode d'apprentissage dominant chez elles est comme dans le cas de la consultante citée ci-haut autonome et dans les interactions sociales, dans le milieu social, en dehors de tout dispositif pédagogique. Elles apprennent donc sur le tas. L'usage des Nouvelles technologies de l'information et de la communication est un facteur non négligeable dans l'acquisition des compétences langagières pas les femmes migrantes.

L'autodidaxie chez les femmes ne s'exprime pas seulement dans l'apprentissage de la langue, mais aussi dans tous les domaines de la vie professionnelle de la femme en migration. Car n'étant pas assez scolarisées, elles accèdent très peu à des emplois dans le secteur formel de l'économie et donc à des entreprises bien structurées. Elles s'auto-emploient dans divers domaines du secteur informel. Toutefois, cet auto-emploi nécessite qu'elles développent des compétences dans ces domaines. Ici, l'enclave ethnique joue un rôle déterminant dans le processus d'insertion dans la mesure où les métiers vers lesquelles les femmes migrantes s'orientent sont déjà exercés par les autres femmes déjà présentes dans le pays depuis un certain nombre d'années, et celles-ci l'accompagnent dans la mobilisation des fonds nécessaires pour la réalisation de l'activité. Elles font en effet leurs premiers pas vers l'insertion socioprofessionnelle. Car étant dans un contexte nouveau qui se différencie de la communauté d'origine par ses manières de faire et de penser, les femmes migrantes sont appelées à exercer une activité socioprofessionnelle pour pouvoir vivre dans ce nouveau contexte qui se veut global et régi par les règles de la société globale.

Les participantes à cette étude sont pour la plupart membres de l'association des femmes maliennes au Cameroun. L'association, à travers les tontines constitue une force de mobilisation du capital financier pour l'épanouissement de la femme migrante. Car elles sont fondées sur un esprit d'épargne dans l'espoir d'un crédit conforme aux besoins des membres, sur la solidarité du groupe. La tontine puise son efficacité sur tous ces éléments, sur l'esprit d'organisation et sur la facilité de mobilisation que prône sa structure. Elle est ainsi source d'initiative, d'esprit d'entreprise et source d'action solidaire. La présidente de cette association affirme :

L'objectif de l'association lors de sa création était de favoriser les rencontres, de susciter le rassemblement des femmes et autres jeunes filles de nationalité malienne au Cameroun pour leur permettre de se connaître, car avant la création de l'association, on pouvait se traverser en route sans savoir qu'on vient du même pays. Aujourd'hui que nous sommes assez nombreux, nous avons mis sur pied des tontines et autres fonds d'aide et de solidarité qui permettent aux femmes d'épargner un peu d'argent en vue de leur autonomisation. A travers ces différentes tontines et autres fonds d'aide, les femmes qui apprennent un métier parviennent à épargner un maximum d'argent leur permettant de s'installer à leur propre compte. Comme vous pouvez donc le constater, les buts de notre association ont changés depuis lors. L'objectif principal aujourd'hui est de créer un réseau de solidarité pour les femmes pour que nous nous soutenions mutuellement dans la réalisation de nos différents projets. L'idée ici est de valoriser la femme malienne et de cultiver en elle l'esprit d'entreprise.

L'association constitue aussi un espace d'apprentissage pour les femmes et les jeunes filles. Ici, les femmes apprennent non seulement l'une des deux langues officielles du pays dont la maîtrise est fondamentale dans le processus d'insertion, mais s'initient aussi aux métiers déjà pratiqués par les autres femmes de l'association. L'association est donc un espace de socialisation qui permet à la femme de mobiliser les ressources nécessaires pour sa future autonomisation. Elle un lieu de construction de projets et de stratégies d'insertion. De de fait, un lieu ressource, de développement de compétences et de promotion de celles-ci. L'association constitue un levier essentiel au processus d'autonomisation et d'insertion des femmes. Le cadre associatif leur permet de prendre des initiatives, sociales, culturelles, économiques, politiques, qui les positionnent dans un parcours d'insertion et contribuent à un meilleur accès aux droits et à l'espace public. L'association des femmes maliennes à Yaoundé constitue un vecteur de changement social au sein de la famille, d'ouverture sociale, de maîtrise

des codes de la société d'accueil, de solidarités et de participation non seulement à la vie économique, mais aussi à la vie citoyenne du pays d'accueil comme l'affirme présidente de l'association des femmes de nationalité malienne à Yaoundé rencontrée dans le cadre de cette thèse.

Les buts de l'association sont entre autre : favoriser l'apprentissage des langues française et anglaise nécessaires pour une insertion réussie, permettre aux femmes de se frotter à une pluralité de profils et de pouvoir apprendre de ces différentes personnes. Nous avons aussi mis sur pied avec l'appui d'un partenaire des séances de formations en entrepreneuriat qui ont lieu tous les deux samedis sur quatre. L'objectif de ces séances de formation est de susciter chez les femmes l'esprit d'entreprise, de les encourager à ne pas rester à tout attendre de leurs maris. Nous avons aussi créé un espace tous les samedis au cours duquel un de nos jeunes enfants qui va à l'école nous entretient sur un certain nombre de notions.

L'association constitue pour les femmes migrantes un lieu de diffusion, partage d'expérience et d'initiation à l'esprit d'entreprise. L'engagement associatif permet à ces femmes de pallier les difficultés liées à leur insertion socioprofessionnelle. En s'engageant au sein de cette association, les femmes espèrent recevoir l'équivalent de ce qu'elles apportent pour la survie de l'association. Elle est aussi un lieu d'entraide et de partage entre les femmes migrantes. L'association incarne un moyen d'intégration socio-économique à travers la création d'entreprise. Elles assurent leur autonomie, quel que soit le niveau de formation, pour faire face à la précarité professionnelle. Cette mobilisation associative fait office de réseau de relations sociales, qui permet à ces femmes et à leurs enfants de se réunir entre compatriotes, de garder mutuellement les enfants, de bénéficier de soutiens financiers avec des rotations de « tontines » mensuelles, de partager des expériences entre celles qui ont longtemps vécu au Cameroun et les nouvelles installées. A cet effet, *Fatoumata* la fondatrice de l'association affirme :

Nous permettons à toutes les femmes de se trouver un emploi ou de ce créer un petit commerce à partir de la tontine et d'autres aides. Avec le partage d'expérience, les plus anciennes donnent aux nouvelles arrivées les outils et moyens pour favoriser leur autonomisation. Elles leur donnent la situation du marché du travail pour les ressortissantes d'Afrique de l'Ouest.

4.3.2.2. Actions orientées vers un but précis

En contexte camerounais qui constitue un nouvel environnement pour les femmes ouest-africaine, pour s'insérer sur le marché de l'emploi, elles développent diverses stratégies. La plupart de ces stratégies sont informelles c'est-à-dire qui ne s'inscrivent dans aucun champ

de formation conventionnel. Dans un premier temps, elles se rapprochent des personnes ayant une expertise dans les secteurs d'activités dans lesquels elles souhaitent exercée. Cette formation de type informelle épouse le mode traditionnel de transmission de compétences dans les communautés africaines. Elle se déroule sur le lieu de travail et permet aux femmes migrantes d'apprendre tout en travaillant auprès d'elles. Celles-ci se forment donc en gagnant un peu d'argent ce qui constitue pour elles un facteur motivationnel dans le processus d'apprentissage et, dans le but d'une autonomie prochaine, celles-ci accordent une beaucoup d'importance au processus. Au cours de ce processus de formation, l'employeur ou l'incubateur développe chez la femme les compétences requises sur le marché de l'emploi ou alors, qui peuvent faciliter son autonomisation.

Au terme de cette période d'apprentissage qui peut être assimilée à une période d'incubation, la femme migrante dispose d'outils nécessaires pour s'installer à son propre compte et, les plus outillées décident de s'installer à leur propre compte dans le même domaine tandis que les moins outillées deviennent employées et gagnent de petits salaires pour assurer leur subsistance dans le pays d'accueil ou alors demeurent apprentis, mais ont toujours un salaire de subsistance.

C'est le cas de cette consultante qui a appris la couture auprès d'une auprès d'une ressortissante Burkinabé au quartier Tsinga dans l'arrondissement de Yaoundé 2. A son arrivée au Cameroun, elle s'est rapprochée de cette dame et a dans un premier temps travaillée comme aide auprès de cette dernière. Pendant cette période, elle a profité de cette période pour acquérir les prérequis en matière de couture. Et, plus tard, elle a été prise comme apprenti par la femme qui a pris le temps de l'observer et en vue en elle une personne possédant des aptitudes à apprendre et à exercer le métier de couturière.

Elle s'exprime en ces termes dans ce travail :

A mon arrivée au Cameroun, mon mari m'a présenté chez une femme de nationalité burkinabé qui fait dans la couture à Tsinga ici à Yaoundé. Dans un premier temps, elle m'a prise comme aide et m'a appris les techniques de repassage. Donc pendant mes premiers jours dans son atelier, je faisais juste du repassage. Au fil du temps et à force de l'observer dans sa pratique de la couture, j'ai demandé à mon mari de m'acheter une machine. Ce qu'il a fait et j'ai commencée à coudre à la maison. Un jour, je suis arrivée à l'atelier avec un nouvel habit, elle m'a demandée qui me l'avait cousu. Je lui répondu moi-même et dès ce jour, elle a décidé de me prendre comme apprentis. Après deux

mois d'apprentissage, elle a commencé à me donner un pourcentage sur les vêtements que je confectionnais. Le fait de recevoir un peu d'argent pendant cette période de formation m'a beaucoup motivé à m'impliquer davantage dans le processus de formation. Au terme de la formation, ayant déjà ma machine à la maison, j'ai commencé par travailler à la maison et quelques temps après, j'ai ouvert mon atelier ici même à Tsinga. Je forme aussi quelques jeunes filles dans mon atelier.

Comme autre stratégie d'apprentissage en vue de leur autonomisation, les femmes observent leur nouvel environnement et identifient ensemble un domaine d'activité dans lequel elles se sentent le plus aptes à exercer. Ainsi, ayant le même niveau de qualification et de compréhension des différents éléments du milieu dans lequel elles se trouvent, elles s'influencent et se forment mutuellement. Ce qui leur permet d'acquérir ensemble des connaissances et des habiletés dans le domaine. De contrôler ensemble leur niveau de compréhension et de transférer une fois qu'elles seront toutes seules dans leurs activités socioprofessionnelles.

Celles-ci s'expriment en ces termes dans ce travail :

Nous sommes toute arrivées ici au Cameroun par voie de mariage. Quelque temps après notre arrivée, nous avons toutes rejointes l'association des femmes maliennes au Cameroun et au sein de l'association, nous avons formé un groupe de quatre (04) femmes. N'ayant rien à faire, nous passons le clair de notre temps à nous rendre visite l'une l'autre jusqu'à ce qu'un jour nous décidions de réfléchir sur un projet commun. Nous avons demandé conseil auprès de nos conjoints et ensemble nous avons décidé de nous spécialiser dans production et la vente du Degue (Kossam dans le jargon camerounais) (lait caillé) qui est un dessert servit avec du mil avant le repas en Afrique de l'Ouest. N'ayant jamais fait cela de toute notre vie, nous avons appris les unes des autres en ayant nos conjoints comme personnes ressources. Aujourd'hui, chacune livre ses produits dans les boutiques ici à Tsinga.

Cette phase d'autoformation correspond pour la femme migrante à une période de découverte de soi. Pendant cette période, la femme migrante fait découvrir ses capacités ainsi que ses compétences professionnelles dans divers domaines socioprofessionnels. Celles qui s'investissent dans la commercialisation du jus de *Zingiber officinale* se découvrent les compétences commerciales au cours du processus d'autoformation qui se déroule pendant que ces dernières pratiquent leur activité. En effet, pour exercer cette activité, les femmes doivent

avoir une bonne maîtrise de la ville et, avoir des compétences dans la négociation et l'occupation de l'espace. Ainsi, n'ayant pas eu les moyens d'investir dans la connaissance, ces femmes se servent de leur activité socioprofessionnelle : la commercialisation du jus de *Zingiber officinale* et de *Rumex acetosa* pour se donner les moyens d'apprendre et de connaître les rouages et les contours du marché du travail.

4.3.3. L'observation des modèles vicariants

4.3.3.1. Les modèles vivants ou réels

L'observation des modèles favorise l'insertion socioprofessionnelle des femmes migrantes sur le marché de l'emploi au Cameroun. En effet, au cours de leur processus d'insertion au Cameroun, les femmes ouest-africaines s'appuient sur des modèles qui sont constitués de femmes ouest-africaines ayant réussies sur le marché de l'emploi au Cameroun (succès stories). Les femmes ouest-africaines s'appuient sur des ressources et des personnes ressources dans des divers secteurs de l'économie en terre camerounaise. Ces modèles sont entre autres les femmes d'origine ouest-africaine ayant réussies à se faire un nom dans un domaine particulier ou sur une femme de nationalité camerounaise ayant elle aussi fait fortune dans un domaine bien précis de l'économie nationale.

La femme Ouest-africaine reproduit au Cameroun les éléments socioculturels et surtout socioéconomiques et anthropologiques ayant cours dans les pays sahéliens d'où elles sont originaires. Plutôt que d'attendre de décrocher un poste dans une quelconque entreprise, et surtout qu'elle ne dispose pas de capital culturel nécessaire pour prétendre à un poste, celle-ci crée son propre emploi en prenant appui sur celles qui sont installées depuis un certain temps. La majorité des femmes migrantes dans la ville de Yaoundé sont propriétaires de micro-entreprises (dans le secteur informel de l'économie). La plupart de ces petits commerces sont fondées sur le modèle ouest-africain. Ces petits commerces s'inscrivent dans les logiques coutumières des pays sahéliens d'où sont issues ces femmes. En effet, dans ces pays, la femme s'occupe de sa subsistance ainsi que des besoins des enfants en exerçant une activité économique intimement liée à celle du conjoint qui, la plupart du temps est berger.

Issues d'une société dans laquelle dans laquelle la division sexuelle du travail fait de l'homme le principal *breadwinner* et la femme s'occupant du *care* (soin de la maison et des enfants) et dans laquelle toute activité professionnelle de la femme doit être négociée avec le mari, celle-ci se transforme très vite en migration en contribuant au revenu du ménage à travers

l'exercice de petits métiers tout en continuant à s'occuper du foyer et des enfants. En effet, intégrant une société et une culture nouvelle dans laquelle les rapports hommes femmes s'imbriquent et dans laquelle le marché est étroit et essentiellement concurrentiel pour leurs conjoints qui ne parviennent pas à satisfaire les besoins du ménage, celles-ci se sentent obliger d'exercer une activité économique quel qu'elle soit pour pallier les difficultés financières du ménage. Car Cette contribution de la femme migrante à la gestion des ressources financières du ménage participe de la féminisation des responsabilités et des obligations en migration. Ainsi, l'autorité de la femme en migration ne s'exprime plus seulement dans la sphère domestique. Elle transcende le niveau domestique et s'exprime également dans la sphère socioprofessionnelle.

La femme exploite donc les ressources issues de l'élevage pour réaliser ses activités économiques. Elle fait donc le commerce du lait de vache, notamment. Issues de la même culture et partageant donc des items culturels qui leur sont propres, il est plus facile pour elles de prendre appui sur une femme originaire d'Afrique de l'Ouest pour se propulser sur le marché de l'emploi au Cameroun. En effet, la culture est ce qui marque le plus profondément ces femmes dans leur processus d'insertion, elles y sont particulièrement attachées et cet attachement à la culture permet de les différencier des autres. La culture est en effet le socle sur lequel se fonde leur existence.

La consultante *Bintou* rencontrée dans le cadre de cette thèse, commerçante ambulante s'est inspirée de l'exemple de sa belle-sœur qui, présente au Cameroun depuis plus de 10 ans, fais dans le commerce d'arachide. Celle-ci vend les arachides grillées en bordure de route. Elle les propose aux clients qui passent dans leurs voitures. Pour faciliter la vente de ces arachides, elle incite ses clients en utilisant la technique du porte-à-porte.

Après avoir passée deux années auprès de sa belle-sœur au quartier *Tsinga*, *Bintou* s'est installée à son propre compte. Elle grille des arachides pour revendre dans des bouteilles en bordure de route ou en faisant du porte-à-porte. Elle dispose aussi d'une forte clientèle en milieu jeune. Du fait de sa tranche d'âge, les jeunes gens du quartier préfèrent acheter chez elle. Elle s'exprime en ces termes dans le cadre de cette recherche :

Lorsque je suis arrivé ici, je me suis installée chez ma belle-sœur car mon mari n'avait pas de domicile. Pendant mon séjour chez elle, elle m'a appris à griller les arachides. C'est ce que je fais maintenant que je vis chez mon mari. Je fais le porte-à-porte et je vends aussi en

bordure de route aux grands qui passent dans leurs voitures. Au quartier, les jeunes apprécient beaucoup mes arachides.

4.3.3.2. Les modèles symboliques ou virtuels

D'autres femmes par contre s'imprègnent à partir d'une observation à distance des femmes déjà installées sur place depuis de nombreuses années. Ces femmes constituent pour elles des modèles de réussite de la femme migrante ouest-africaine dans le domaine de l'entrepreneuriat féminin et surtout de l'entrepreneure migrante. Ces femmes sont de véritables *Big Women*. C'est le cas de cette consultante commerçante spécialisée dans la vente du pagne ouest-africain. Elle s'est installée à la suite d'un « stage » dans l'une des boutiques appartenant à un migrant malien résident dans la ville de Yaoundé et propriétaire de plusieurs commerces dans la capitale camerounaise. Pendant son passage dans ce commerce, elle a appris les règles élémentaires et fondamentales du commerce et surtout de l'import-export. Une fois son stage dans ce commerce achevé et ayant fait assez d'économie, elle s'est installée à son propre compte et effectue désormais le trajet Yaoundé Lagos ou Yaoundé Cotonou pour s'approvisionner.

Avec l'avènement des TIC, les femmes migrantes maîtrisent de mieux en mieux les techniques commerciales. Elles sont au fait de l'économie numérique et s'en servent pour la bonne marche de leurs affaires. Cette implication de la femme migrante dans la sphère entrepreneuriale à travers l'observation des modèles et l'usage des TIC leur permet d'avoir un meilleur positionnement sur le marché notamment celui de la commercialisation du pagne ouest-africain. Les propos de deux consultantes permettent de confirmer cet état de choses.

Tout d'abord *Adama* affirme :

À mon arrivée à Yaoundé, je peinais à trouver un travail et puis un jour en faisant des tours à la Briqueterie, je suis tombée sur cette femme qui avait besoin d'une aide pour l'épauler dans son commerce. Après s'être entendue sur les conditions de travail, je me suis engagée auprès d'elle. Et après deux semaines de travail, elle a commencé à me confier la boutique lors de ses voyages. L'année dernière, elle a fait un accident pendant un de ses voyages et, ne pouvant plus assurer ses déplacements, elle m'a mis en contact avec ses fournisseurs et pendant les huit mois de sa convalescence, j'ai assuré les commandes et le maintien de la clientèle dans notre boutique pendant toute cette période. Pendant tout ce temps bien qu'étant souffrante, elle m'a donné tous les outils pour tenir la boutique pendant son absence. C'est à la suite de cette période que j'ai décidé avec son accord de m'installer à mon propre compte.

Une autre consultante renchérit en ces termes :

Dès mon arrivé ici au Cameroun, je me suis rapprochée d'une maman malienne qui fait dans le commerce du pagne. Très vite on s'est familiarisée et elle m'a impliquée dans son commerce. Après d'elle, j'ai beaucoup appris. Pendant mes derniers jours dans sa boutique, nous nous servions des ordinateurs pour les ventes. Aujourd'hui je fais dans la vente du pagne comme cette dame. Mais je fais tout à partir de la maison à partir de mon smartphone. Toutes mes commandes et mes ventes se passent via ce canal.

Le consultant suscité se sert des réseaux sociaux pour diversifier et accroître sa clientèle, et aussi pour diversifier ses fournisseurs. A cet effet, elle affirme : fait comprendre qu'à son arrivée en terre camerounaise, elle s'est approchée d'une compatriote elle aussi spécialisée dans le commerce du pagne. C'est donc en se rapprochant de la niche qu'elle a pu mettre sur pied son activité. Sa clientèle est aussi majoritairement constituée par les ressortissantes Ouest-africaines.

La migration, étant essentiellement couteuse pour les femmes, leurs familles ainsi que leurs conjoints chargés de préparer leur voyage et de les recevoir en terre camerounaise, celles-ci, pour compenser les pertes engagées dans le projet migratoire, se mobilisent à leur arrivée pour épargner le maximum d'agent en vue de rembourser la dette contractée pour le voyage. Intégrant une nouvelle société qui a ses manières de faire propres à elle et n'ayant pas assez d'outils, d'objets ayant propres à la société et de repères pour se déployer sur le marché de l'emploi, elles se rapprochent des hommes et femmes issues de même pays qu'elles qui constituent pour elles des personnes ressources. Ces personnes ne sont pas choisies au hasard : elles sont choisies en fonction du domaine d'activité dans lequel elles exercent et excellent, et du secteur dans lequel les femmes migrantes souhaiteraient exercée. Ce rapprochement avec les personnes ressources leur permet d'acquérir des notions dans leur domaine entrepreneurial et surtout de s'autonomiser et d'accéder à la maturité sociale en migration. Ceci se vérifie dans les propos de cette consultante.

Quand je suis parti de Bamako pour le Cameroun, m'a famille tout entière s'est mobilisée pour me trouver des ressources nécessaires pour effectuer le déplacement. Mon conjoint aussi a dû mobiliser beaucoup de ressources pour que mon voyage se déroule dans les bonnes conditions. Une fois sur place ici à Yaoundé, je me suis rapprochée d'une maman qui nous a rendue visite chez nous une fois à Bamako. Elle fait dans la couture et elle a acceptée de me former pendant mes premiers moi ici à Yaoundé. Après d'elle, j'ai beaucoup appris et aujourd'hui, bien que je sois à mon propre compte, je continue de

suivre ses conseils dans la gestion de mon atelier. Mes apprentis aussi bénéficient de ses conseils toujours très bien avisés.

Ce rapprochement d'avec les personnes ressources favorise un rapprochement des nouvelles arrivantes avec les anciennes et contribue à l'émergence de nouveaux statuts féminins chez la femme migrante dans la ville de Yaoundé. Ce rapprochement lui permet d'accroître son rôle au sein de la famille et ses activités lui permettent de participer au revenu du ménage. Cette contribution croissante de la femme migrante au revenu de la famille s'inscrit dans les stratégies d'adaptation des familles migrantes dans des contextes dans lesquels elle ne maîtrise pas tous les contours de la vie sociopolitique et économique. L'autodidaxie permet aux femmes migrantes de se découvrir et de construire leur estime de soi en migration.

D'autres femmes migrantes, mariées ou célibataires, acquièrent également leur autonomie en se formant auprès d'autres femmes plus expertes dans leurs domaines d'expertise. Ces femmes sont des femmes dites indépendantes. Un autre facteur associé à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées qui favorise leur insertion socioprofessionnelle est l'observation des modèles.

L'observation des modèles ou l'apprentissage vicariant est un autre facteur associé à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées favorise l'insertion socioprofessionnelle sur le marché de l'emploi au Cameroun. Au terme de l'observation du modèle ou d'un apprentissage vicariant, la femme migrante acquiert les compétences professionnelles nécessaires pour son insertion socioprofessionnelle. Cet apprentissage par expérience résulte chez la femme migrante de l'observation d'une congénère déjà bien installée et bien insérée sur le marché de l'emploi au Cameroun. Elle observe chez cette dernière les comportements positifs, nécessaires pour son insertion et son intégration dans le nouveau contexte dans lequel elle se trouve. Ces modèles peuvent être réels ou abstraits.

4.3.4. Le processus d'insertion socioprofessionnel

L'insertion socioprofessionnelle est un cheminement permanent où les femmes peu ou pas du tout scolarisées sont en perpétuelle quête de l'afflux des occasions pour s'améliorer et se développer. Elle leur permet d'acquérir une expérience professionnelle qui, combinée aux différentes formations informelles reçues, leur permettent d'acquérir un poste dans l'un des secteurs du système productif. Cette période d'acquisition de l'expérience du travail, tout comme les éventuels compléments de formation jugés nécessaires, n'ont pas le même contenu

que celui des travailleurs plus anciens. L'insertion, bien qu'elle concerne des personnes (jeunes) sans expérience professionnelle, concerne aussi les femmes migrantes en quête d'insertion dans le pays d'accueil.

4.3.4.1. La formation professionnelle

Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées organisent leur insertion dans le temps. Etant donné que l'insertion est organisée dans le pays par règles coutumières, légales et des institutions adaptées à ce processus, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées s'appuient sur le caractère dynamique de l'insertion. Ce dynamisme ne peut se réduire pour ces femmes à une période brève car elles ont pour la plupart besoin d'une période d'adaptation au système social du pays d'accueil, avant de pouvoir se lancer à une quête de l'emploi. A cet effet, une consultante affirme :

Lorsque je suis arrivée au Cameroun, je ne connaissais presque personne en dehors de quelques compatriotes et des amis de mon époux. Je restais donc à la maison et ne sortais que pour assister aux réunions, mariages et autres célébrations. Après quelques temps, j'ai commencé à assister une sœur dans son restaurant et c'est de là que m'est venue l'idée d'ouvrir mon propre restaurant. La compatriote m'a expliquée le processus à suivre pour la création d'un restaurant dans le quartier. Après avoir discuté avec mon époux, ce dernier a accepté de m'accompagner.

Dans un tel contexte, le concept d'insertion socioprofessionnelle dépasse largement le processus d'accès à l'emploi rémunéré. L'insertion socioprofessionnelle ici revêt trois dimensions : la formation professionnelle, la transition professionnelle et l'intégration professionnelle. La première dimension, prend en compte la formation professionnelle des femmes peu ou pas du tout scolarisées, il s'agit ici de leurs parcours académiques, ainsi que toutes les aptitudes et connaissances qu'elles ont acquises pendant ce parcours. Les femmes peu ou pas du tout scolarisées affirment qu'une formation professionnelle où l'obtention d'un diplôme pourrait constituer pour elles une porte d'entrée dans le marché du travail. A cet effet, une consultante affirme :

Je n'ai pas fait de grandes études. C'est l'une des raisons pour lesquelles il m'a été un peu difficile dans les premiers moments de me trouver un emploi. Mais avec l'aide de mes sœurs, je travaille actuellement comme ménagère et mon patron m'a aidé à m'inscrire dans une formation en hôtellerie que je suis en cours du soir.

Pour elles, cette formation qui peut se dérouler en milieu non formel ou tout autre institution prévue à cet effet constitue une des conditions minimales et non pas une garantie de d'accès à l'emploi. En effet, l'obtention d'un emploi ne marque pas nécessairement pour ces femmes la fin de la trajectoire d'insertion. Elles doivent pendant un temps plus ou moins long, acquérir une expérience professionnelle et, éventuellement, un complément de formation. La formation professionnelle ne garantit pas aussi l'accès à des emplois stables. En effet, nombreuses parmi ces femmes demeurent dans le secteur secondaire, notamment dans l'économie souterraine.

La durée de la période d'insertion est importante pour les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Plus elle est courte, plus faible est son coût social. La formation professionnelle pendant le parcours d'insertion constitue pour elles un investissement particulièrement lourd. Il est donc essentiel pour elles, au terme de celle-ci d'être pleinement opérationnelles du point de vue productif. Pour ce faire, elles se rapprochent des acteurs du processus d'insertion qui, dans la plupart des cas, sont les chefs d'entreprises, le gouvernement du pays d'accueil, les institutions d'insertion et les associations. Pour le cas spécifique des femmes d'Afrique peu ou pas du tout scolarisées, les associations ainsi que la niche écologique ou ethnique constituent pour elles les principales ressources en matière d'insertion.

Les associations les accompagnent au quotidien dans le processus d'insertion à travers : la formation professionnelle, le placement en entreprise et l'assistance dans le processus de création d'une PME. Les femmes de l'étude ont bénéficié de l'appui de l'ONG ALPHADES dans leur processus d'insertion. Celle-ci les assiste à travers l'organisation de séminaires de formation sur divers métiers que les femmes peu ou pas du tout scolarisées peuvent exercer dans le nouvel environnement. Après la période de formation, l'ONG les assiste également dans la recherche d'emploi et leur proposant des postes dans les entreprises ou chez des particuliers. A cet effet, l'une des consultantes affirme :

J'ai bénéficié d'une formation en hôtellerie organisée par l'ONG ALPHADES en partenariat avec la Mairie de Tsinga (Yaoundé II). Au terme de cette formation, l'un des responsables de l'ONG m'a proposé de travailler chez une dame comme domestique. C'est là que je travaille actuellement. Chez elle, je m'occupe principalement de la cuisine ainsi que d'autres tâches qui me sont proposées.

En dehors des ONGs et autres institutions qui assistent les femmes peu ou pas du tout scolarisées dans leur processus d'insertion, les ressortissants de même pays constituent

également des ressources sur lesquelles ces dernières s'appuient pour accéder à l'emploi dans le pays d'accueil. Dans un esprit de solidarité, ils assistent et accompagnent les primo-arrivant non seulement dans la quête d'un premier emploi, mais aussi, constituent un appui pour ces derniers pendant toute la trajectoire d'insertion. A cet effet, l'une des consultantes affirme :

Mes premiers moments au Cameroun n'étaient pas du tout faciles. J'éprouvais d'énormes difficultés liées particulièrement à la langue. Ce qui rendait l'interaction avec les nationaux particulièrement difficile. Ne parvenant donc pas à trouver un emploi, je me suis rapproché de l'association des femmes maliennes de Yaoundé et, grâce à elle, j'ai pu obtenir un emploi auprès d'une compatriote.

L'enclave ou la communauté d'origine constitue pour les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées un puissant vecteur d'insertion socioprofessionnelle dans le pays d'accueil.

4.3.4.2. La transition professionnelle

La transition professionnelle constitue la deuxième dimension du processus d'insertion et, fait réfère à la manière dont fonctionne l'organisation du marché de l'emploi. Cette transition professionnelle s'observe chez les femmes peu ou pas du tout scolarisées par le recours à une formation professionnalisante. En effet, après avoir passé plusieurs années dans le secteur informel du fait d'une absence de qualification, certaines femmes décident de suivre une formation professionnelle dans des instituts aménagées à cet effet. C'est le cas avec la consultante Fatou qui, après avoir passé cinq ans dans la vente de boissons locales (*Bissap*) a décidé de suivre une formation en comptabilité pour augmenter ses chances d'employabilité dans le secteur formel. Elle affirme à cet effet :

A mon arrivée ici, j'ai d'abord commencé par la vente de Bissap pour gagner un peu d'argent. Quelques temps après j'ai vu des offres d'emplois sur les affiches dans le quartier mais il fallait avoir un minimum de formation pour pouvoir postuler. Je me suis renseignée chez des amies et elles m'ont fait savoir que je pouvais obtenir des diplômes en suivant des cours du soir. C'est alors que je me suis inscrite aux cours du soir et j'ai pu obtenir un Brevet des Etudes du Premier Cycle (BEPC), un Probatoire et un Baccalauréat (BACC) technique

option comptabilité. Et, Après le BACC, je me suis inscrite en cycle BTS et je prépare actuellement le BTS en comptabilité.

La troisième dimension, celle de l'intégration socioprofessionnelle peut être analysée chez les femmes peu ou pas du tout scolarisées à travers deux points de vue : l'intégration par la socialisation et l'intégration selon la conjoncture. Le processus d'insertion socioprofessionnel pour les femmes peu ou pas du tout scolarisées est un construit social. En effet, ce processus démarre avant le départ du pays d'origine, se poursuit et se construit durant toute la trajectoire migratoire et se concrétise dans le pays d'accueil. Ces dernières sont impliquées dans leur propre processus d'insertion depuis la conception du projet migratoire jusqu'à sa concrétisation dans le pays d'accueil au travers des logiques d'action, des stratégies d'apprentissage qu'elles élaborent pour s'approprier les normes et valeurs propres au pays d'accueil et de l'expérience construite pendant tout le parcours migratoire. Ces femmes sont donc au cœur de leur processus d'insertion.

Rappelons que les femmes migrantes ouest-africaines dont il est question tout au long de cette thèse sont pour plusieurs peu ou pas du tout scolarisées (qualifiées) et ont migré pour bon nombre d'entre elles, afin s'offrir à elles et à leurs progénitures un meilleur cadre de vie. Cependant, pour pouvoir réaliser cet impératif, il faut qu'elles parviennent à une parfaite intégration dans le pays d'accueil. Cette insertion socioprofessionnelle exige des compétences plurielles et, il faut faire preuve de flexibilité, de volonté, disposer d'un savoir-faire opérationnel en constante évolution face aux exigences du marché. Quoi qu'il en soit, il est évident que tout nouvel arrivant dans une société, peu importe le motif de sa migration, ressent le besoin de s'intégrer et de participer pleinement à la vie économique, sociale ou culturelle de sa société d'accueil.

L'analyse de ce processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées révèle une diversité de parcours individuels. Ces parcours s'inscrivent dans une diversité de trajectoires qui vont des trajectoires ambiguës caractérisées par une récurrence des emplois atypiques, à statut instables, qui les conduisent vers une insertion chaotique après leurs premières années au Cameroun, vers des trajectoires ascendantes caractérisées par l'emploi stable et régulier suivant le projet professionnel qui se construit et se reconstruit tout au long du processus d'insertion.

4.3.4.2.1. Les trajectoires identitaires

L'analyse des données permet d'envisager les trajectoires identitaires propres aux femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées. En effet, les différents processus d'accès au marché du travail sont fonction du type de trajectoire identitaire, voire du type de trajectoire d'insertion que la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée emprunte une fois arrivée dans le pays d'accueil (au Cameroun). Ces trajectoires sont intériorisées par les femmes peu ou pas du tout scolarisées tout au long du cycle de vie et constituent le matériau à partir duquel elles construisent, s'inventent des identités singulières. Les trajectoires sociales ou identitaires se présentent ici comme étant objectivement ou subjectivement déterminées. Elles font référence à une « *suite de positions* » occupées par les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées dans un ou plusieurs champs de la pratique sociale ; elles sont essentiellement subjectives et sont comprises ici comme une « *histoire personnelle* » dont le récit actualise la vision du monde et de soi. Ainsi présenté, il est nécessaire de préciser l'importance de la transition vers la vie professionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées dans un nouveau contexte.

La phase de collecte des données a permis d'aller au contact des cadres sociaux au sein desquels s'inscrivent les différentes identités des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Ces cadres sont entre autres : les filières professionnelles dans lesquelles s'inscrivent les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Ces trajectoires identitaires sont construites à partir d'itinéraires individuels que nous avons saisis de façon compréhensive. Les différentes trajectoires identitaires des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées leur permettent de construire leur soi identitaire et, l'identité dont il est question ici fait référence à « *un type d'espace significatif d'investissement de soi et d'une forme de temporalité considérée comme structurante d'une vie sociale* » (Dubar, 2014, p. 79).

Ces trajectoires identitaires qui illustrent les différents parcours d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sont ici classées en quatre grandes catégories : la trajectoire ascendante et constructive, la trajectoire stable et constructive, la trajectoire stable et vulnérabilisante et la trajectoire descendante et vulnérabilisante voire précaire. Ces différentes trajectoires identitaires en migration se construisent à partir de l'expérience vécue dans le pays d'origine et de celle vécue dans le pays d'accueil. Elles renvoient à un processus de construction sociale qui transforme constamment

ses contours. Les options identitaires des femmes d’Afrique de l’Ouest peu ou pas du tout scolarisées sont tributaires des appartenances identitaires dans leurs différents pays d’origine ainsi que des expériences vécues au Cameroun. Ces options identitaires s’inscrivent profondément dans le projet migratoire des femmes.

4.3.4.2.1.1. Trajectoire ascendante et constructive

Les femmes d’Afrique de l’Ouest peu ou pas du tout scolarisées en trajectoire ascendante et constructive sont celles dont l’expérience migratoire est plus grande. Ces femmes au profil migratoire très grand ont réussi suite au processus d’apprentissage, à s’adapter au nouveau contexte, à leur nouvel environnement, surtout à s’intégrer dans le marché du travail du pays d’accueil. Ces dernières s’appuient sur les différentes expériences construites au cours de leur trajectoire migratoire pour s’insérer dans le marché du travail du pays d’accueil. En effet, les différentes étapes du parcours migratoire leur permettent de construire des compétences ainsi que des qualifications qui leur permettent de se déployer plus rapidement sur le marché du travail du pays d’accueil.

Ces femmes qui s’inscrivent dans la trajectoire ascendante et constructive sont celles qui ont acquises une grande expérience tout au long du parcours migratoire. En effet, la migration relève d’une trajectoire continue dans le cycle de vie de ces femmes. Souvent rythmée d’alternances de présences et d’absences, elle permet aux femmes d’Afrique de l’Ouest peu ou pas du tout scolarisées à accumuler plusieurs expériences de mobilité et ces différentes expériences les confrontent à de nombreuses situations socioprofessionnelles qu’elles capitalisent une fois qu’elles se sont stabilisées dans un pays. La trajectoire identitaire est aussi fonction du projet professionnel des femmes d’Afrique de l’Ouest peu ou pas du tout scolarisées. De ce fait, les femmes à la trajectoire ascendante et constructive sont celles qui disposent d’un projet professionnel dès leur départ de leur pays d’origine. Celles-ci s’intègrent dans des secteurs porteurs de l’économie du pays d’accueil, en l’occurrence dans le secteur des Organismes Non Gouvernementales (ONG) ou dans les services consulaires de leurs pays d’origines. C’est le cas de la secrétaire du consulat du Burkina Faso à Yaoundé qui, arrivée au Cameroun raisons matrimoniales, a suivi une formation en secrétariat bureautique. Ce qui lui a permis de décrocher le poste de secrétaire/agent d’accueil au Consulat.

4.3.4.2.1.2. La trajectoire stable et constructive

Cette trajectoire est le fait des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées qui s'inscrivent dans des projets professionnels constructifs dès leur arrivée au Cameroun. Les femmes d'Afrique de l'Ouest en trajectoire stable et constructive connaissent moins de difficultés d'insertion par rapport aux autres femmes. Dès leur arrivée dans le pays d'accueil, (le Cameroun), elles s'inscrivent significativement dans un processus d'insertion qui les conduit à termes vers l'exercice d'une activité socioprofessionnelle. Les femmes dans cette trajectoire sont relativement autonomes et en quête de réalisation d'elles-mêmes. Ces dernières bénéficient dans le processus d'insertion, du soutien des structures mises en place par les femmes déjà installées en terre camerounaise.

Tout comme les femmes dans la trajectoire ascendante et constructive, celles dans la trajectoire stable et constructive disposent d'un projet professionnel qui leur sert de boussole sur le marché du travail du pays d'accueil. Toutefois, celles-ci exercent dans l'économie souterraine caractérisée par une forte prégnance des activités informelles. Cependant, elles accèdent plus facilement au secteur informel supérieur. Elles sont considérées dans la *niche* comme de véritables opératrices économiques. Elles côtoient les femmes du pays d'accueil dans le secteur de la vente du tissu pagne acheté principalement en Afrique de l'Ouest : Lomé, Cotonou et Lagos. Elles font figures de modèles pour celles qui se trouvent au bas de l'échelle et pour les primo-arrivantes.

4.3.4.2.1.3. La trajectoire stable et vulnérabilisante

Elle est le fait des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées qui ne sont pas engagées activement dans la transition vers le marché du travail du pays d'accueil et sont restées rattachées aux valeurs culturelles de leur pays d'origine. Elles sont insérées dans des réseaux inhibiteurs dont elles n'ont pas toujours la maîtrise ; soit parce qu'elles s'y plaisent encore, soit parce qu'elles en sont dépendantes. Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées dans la trajectoire stable et vulnérabilisante ne disposent pas de projet professionnel. Elles naviguent à vue dans une sorte d'errance vulnérabilisante. Cette navigation à vue les conduit vers l'économie souterraine où elles sont exploitées, mal payées et se mettent au service des personnes qui ne reconnaissent pas leur potentiel, bien qu'elles ne soient pas formées.

Quand bien même elles disposent de leur propre entreprise, ou source de revenu, celle-ci se situe dans l'économie souterraine et plus particulièrement dans le secteur informel. Contrairement aux femmes avec les trajectoires ascendantes et constructives et celles avec les trajectoires stables et constructives, les femmes dans la trajectoire stable et vulnérabilisante demeurent au pied de l'escalier du secteur informel. Elles sont donc dans la vente ambulante ou proposent des services ambulants comme le font les femmes de nationalité nigérienne qui font le porte-à-porte pour proposer des services en coiffure ou les femmes de nationalités maliennes qui proposent des cacahouètes dans les principales artères de la ville de Yaoundé. Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées dans la trajectoire stable et vulnérabilisante rencontrent des difficultés d'insertion soit du fait de leur faible niveau d'instruction ou alors du fait de l'absence d'un projet migratoire.

4.3.4.2.1.4. La trajectoire descendante et vulnérabilisante

Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées aux trajectoires stables sont celles dont la situation socioprofessionnelle n'a jamais décollé depuis leur arrivée dans le pays d'accueil. Celles se retrouvent alors dans un parcours d'errance constructive qui, rapidement les fait bifurquer vers l'errance vulnérabilisante. Ceci du fait qu'elles cherchent à renouer avec les réseaux qui les ont fait parvenir au Cameroun. Ces trajectoires identitaires sont construites par les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées depuis le départ de leur pays d'origine et se poursuit pendant tout leur séjour en migration. Ces trajectoires se construisent à travers la socialisation qui fait référence ici aux types d'apprentissages auxquels la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée est exposée pendant son parcours migratoire.

L'analyse du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées révèle également que, certaines femmes ne font que transporter avec elles où qu'elles aillent, quoiqu'elles fassent, un habitus de classe (Passeron, 1989) qui les conduit à devenir ce qu'elles deviennent puisque tautologiquement, ledit habitus a été construit pour en venir là. La trajectoire professionnelle se présente alors comme une construction rationalisée de ce que leur recommande l'habitus. Les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées commencent leur vie active dans le pays d'accueil par le secteur informel. Certaines y demeurent pendant toute la durée de leur séjour dans le pays d'accueil. En effet, sachant qu'elles ne peuvent pas être embauchées dans le secteur formel, elles se retournent vers des compatriotes

déjà installées et, le travail qu'elles exercent n'est pas toujours déclaré. Elles le font tout en se forgeant une expérience du travail et en acquérant une qualification sur le tas.

4.4. SYNTHÈSE DES ANALYSES

L'analyse des données obtenues au travers du focus group discussion et des entretiens semi-directifs confirme la complexité du problème posé d'entrée de jeu dans cette thèse. Notamment le lien entre l'apprentissage des adultes et leur processus d'insertion sur le marché de l'emploi en migration, voire dans un contexte nouveau et plus global. Aussi, l'analyse du profil sociodémographique et des trajectoires migratoires des femmes migrantes originaires d'Afrique de l'Ouest au Cameroun montre qu'elles sont relativement jeunes et dans la plupart du temps peu ou pas du tout scolarisées. Cette sous-scolarisation est dû à des obstacles auxquels elles font face dans leur pays d'origine. Aussi, articulent-elles deux principales difficultés dans leur processus d'insertion socioprofessionnel à savoir : la réflexivité et la flexibilité cognitive. Certaines, bien qu'elles aient entrepris de poursuivre avec leur scolarité n'arrivent pas au terme de celle-ci. Sur le marché de l'emploi, elles font face à de nombreux obstacles dont le premier est relatif à leur faible niveau de formation.

Face à l'étroitesse du marché de l'emploi et à son extrême compétitivité, les entreprises et autres organismes font recours à la main d'œuvre nationale ou internationale hautement qualifiée. Face à cet état des choses, les femmes migrantes originaires d'Afrique de l'Ouest de par leur faible qualification, se retrouvent dans le sous-emploi, dans des emplois précaires. Celles-ci ne parviennent pas face à une difficulté notamment celle liée à l'insertion socioprofessionnelle à procéder à une réflexivité c'est-à-dire procéder à une réflexion sur leur action ; encore moins à procéder à la flexibilité cognitive, à rassembler un certain nombre de ressources pour résoudre de l'insertion.

Dans ses travaux portant sur l'apprentissage expérientiel, Kolb (2013) fait l'hypothèse que, « *l'apprentissage est une activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie et qui est profondément ancrée dans son expérience* ». Pour lui, c'est la vie elle-même qui est éducatrice et l'expérience la source première de tout processus d'apprentissage. Il propose un modèle du cycle d'apprentissage axé sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le résultat. Ce faisant, il place directement les apprenants dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser pleinement leurs apprentissages.

Pour lui, les apprenants sont pleinement impliqués dans leur processus d'apprentissage et se sentent responsables de leurs actions. Il nomme sa théorie « la théorie de l'apprentissage expérientiel » qu'il définit comme une forme d'apprentissage à partir de l'expérience de la vie ; un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. Reprenant les analyses de Chickering (1987), il pose que, l'apprentissage par expérience survient quand les changements dans les jugements, sentiments, connaissances ou habitudes atteignent une personne à travers les événements de la vie. En ce sens, l'apprentissage est un processus continu. Il affirme d'ailleurs : « the fact that learning is a continue process grounded in experience has important implications. But simply, it implies that all learning is relearning » (Kolb, 2013). L'apprentissage expérientiel est donc un type d'apprentissage qui prend en compte l'initiative et l'engagement personnel de l'apprenant, ensuite, c'est un type d'apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant : il est évalué par l'apprenant lui-même qui est le seul à savoir s'il rencontre sa demande ; enfin, c'est un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience de la vie tout entière. Aussi, les idées ne sont pas fixes et immuables. Kolb (2013) affirme à cet effet “ideas are not fixed and immutable elements of thought but are formed and reformed thought experience”.

Selon lui, dans l'apprentissage expérientiel, l'accent est mis sur l'expérience sensorielle directe et l'action en contexte comme source principale d'apprentissage, en minimisant souvent le rôle de la réflexion, de l'analyse et des connaissances académiques (Kolb, 1984, 2013). Les stages pratiques, les travaux de terrains, les travaux en alternance, les exercices, les jeux de rôles et autres travaux de groupes constituent des programmes et moments privilégiés d'apprentissage expérientielle. Cet apprentissage s'applique à toutes les situations de la vie. C'est un processus d'apprentissage holistique qui aide à surmonter les difficultés d'apprentissage. Ce processus s'inscrit dans une *relation mimétique* qu'il définit comme ce par quoi le sujet construit à partir de l'observation d'un modèle, et à travers son expérience un monde de sensations et de signification.

Tout processus d'apprentissage selon Kolb (2013) commence et se termine dans ce flux continu de l'expérience. En somme, l'expérience est tout ce qu'il y a. La théorie de l'apprentissage expérientiel poursuit un cadre permettant d'examiner et de renforcer les liens essentiels entre l'éducation, le travail et le développement personnel. L'apprentissage expérientiel décrit un système de compétences qui permet de décrire les exigences du travail et

les objectifs éducatifs correspondants, et souligne les liens essentiels qui peuvent être établis entre la salle de classe et le « monde réel » grâce à des méthodes d'apprentissage expérientiel.

Au sens de cette théorie, le travail représente un environnement d'apprentissage qui peut améliorer et compléter l'éducation formelle et favoriser le développement personnel grâce à des possibilités de travail et d'évolution de carrière intéressantes. Les apprentissages de l'adulte sont donc axés sur l'action. Avec la maturité, son point de vue sur le temps fait qu'il vise une utilisation immédiate de la connaissance. L'apprentissage se présente donc pour lui comme un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. De plus, l'apprentissage est un processus par lequel les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par l'expérience ; l'apprentissage est le processus majeur de l'adaptation humaine. Il dépasse largement l'association commune que l'on fait avec les salles de classes ; cela se produit dans toutes les étapes de la vie humaine, à l'école, au marché, au travail (Kolb, 2013). Apprendre par expérience se présente alors comme tout apprentissage qui survient en dehors des salles de classe. L'apprentissage est conçu dans son sens comme un processus de transformation de l'ici et maintenant de l'expérience aboutissant à la création des savoirs. Ce processus se présente sous la forme d'une boucle rétroactive qui va de l'expérience brute à la réflexion sur cette expérience, source elle-même d'une expérimentation, suivie d'une réflexion, d'une nouvelle expérience.

L'apprentissage expérientiel tel que théorisé par Kolb (2013) s'inscrit dans la lignée des apprentissages informels. Car ici, l'apprenant entretient un lien étroit et actif avec le processus d'apprentissage. Le résultat de l'apprentissage découle de son implication active dans ce processus. En effet, en s'impliquant activement dans le processus, l'apprenant parvient à une intégration socioprofessionnelle réussie. Car après plusieurs essais ratés, l'apprenant se réfère aux expériences antérieures réussies et tient compte de ceux-ci dans son processus d'insertion. L'adulte tire donc des leçons positives de ses expériences antérieures vécues dans le processus d'apprentissage ou de formation et à travers la relation mimétique qu'elle entretient avec les modèles dans la réalisation d'une tâche particulière, les applique dans son processus d'insertion.

L'apprentissage expérientiel repose donc sur le principe fondamental selon lequel la mobilisation de l'expérience agit favorablement sur la performance de l'activité entrepreneuriale donc de l'insertion socioprofessionnelle en migration. D'après Kolb (2013),

l'apprentissage expérientiel trouve son principal intérêt dans la formation et la transformation de l'expérience vécue en connaissances. Dans cette même logique, la femme migrante mobiliserait ses expériences ; ce qui favoriserait ses performances dans l'activité entrepreneuriale et par conséquent son insertion socioprofessionnelle en contexte migratoire. Cette mobilisation des expériences permettrait à la femme d'être plus aisée dans son processus d'intégration, d'autonomisation ; de détection des opportunités et aux changements qui surviendraient dans son nouvel environnement.

Ces savoirs d'expérience mobilisée en migration par la femme migrante et qui facilitent son insertion et donc son autonomisation sont le fruit d'un processus long qui se développe durant la vie (trajectoire migratoire, parcours d'insertion, trajectoire professionnelle et personnelle de la femme). Cette transformation de l'expérience en des savoirs et en compétences nécessite une mise en action. C'est donc au cours du processus expérientiel que la femme migrante, à travers les activités qu'elle conduit, réalise des essais, commet des erreurs, acquiert des outils lui permettant d'expliquer des problèmes tout en les découvrant et en les résolvant. Le fondement de cette forme d'apprentissage est donc selon Kolb (2013), intimement relié au développement d'une capacité, chez la femme migrante à capitaliser sur des événements, des problèmes, des erreurs, voire des échecs pour acquérir des connaissances nouvelles, utiles et réemployables afin de mieux prendre en compte de nouvelles situations professionnelles, voire entrepreneuriales.

Allant dans le même ordre d'idées, Gibb (1997) pose que l'apprentissage expérientiel est un processus d'acquisition des connaissances, conduit par la femme migrante en interaction permanente avec son environnement. Et, pour parvenir à la mise à l'épreuve des ressources issues de l'apprentissage expérientiel, les femmes migrantes sont appelées à penser et à développer une capacité réflexive à partir des expériences vécues. Ce qui se rapproche de ce que Clément (2009) appelle « *flexibilité cognitive* ». En effet, la flexibilité chez Clément (2009) renvoie à cette capacité chez l'adulte à mobiliser des ressources pour la résolution d'un problème auquel il est confronté.

Par la réflexivité, la femme migrante manifeste sa capacité à envisager sa situation et sa propre activité pour en faire une analyse de son immersion dans le nouveau contexte, de son parcours d'insertion ainsi que des conséquences des actions entreprises tout au long de ce parcours. Ce processus s'appuie sur la réflexion dans l'action et sur l'action d'insertion et

développe chez la femme migrante la capacité à prendre conscience du contexte dans lequel elle se trouve, ainsi que des objets présents dans ce contexte. Ces objets éclairent ses actions, l'aide à élaborer des stratégies d'insertion. Cette réflexion sur l'action améliore sa compréhension ainsi que son interprétation du contexte ainsi que des différentes situations qui s'y déroulent.

Par la réflexivité, la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée se situe au centre de son processus d'insertion. De ce fait, dans l'apprentissage expérientiel, la femme migrante se situe au cœur du processus d'apprentissage. Ce faisant, elle modifie de façon irréversible les savoirs et les croyances antérieures à l'évènement dans son processus cognitif d'auto-analyse. Ce processus cognitif d'auto-analyse et de réflexion sur l'action la pousse à adopter des stratégies de résolution de problèmes « *flexibilité cognitive* » qui lui permettent de s'adapter à son nouveau milieu social et ainsi de pouvoir s'autonomiser.

Cette mobilisation des savoirs expérientiels conduit la femme migrante au développement des compétences professionnelles et de construction de son identité propre à la femme migrante. Ce développement s'appuie chez elle, en grande partie sur la construction, l'explicitation, et la mise en œuvre des savoirs d'expériences. L'abordage de ces savoirs d'expérience selon Alves et *al.* (2020) se fait par le biais de la biographisation qui constitue le dévoilement, l'explicitation des savoirs acquis par la femme migrante au cours de sa trajectoire. Les savoirs d'expérience de la femme migrante constituent pour elle une ressource fondamentale dans son processus d'insertion. En effet, acquis au cours du processus migratoire et dans le processus d'insertion en emploi, les savoirs d'expériences se transmettent dans le feu de l'action par imitation, par observation, par essai-erreurs. Ils sont incorporés dans la pratique des femmes migrantes. Les compétences professionnelles de la femme migrante sont construites graduellement au gré de son expérience et de son vécu. Il faut noter avec Bloy (2010) que les savoirs d'expériences sont acquis en dehors de toute institution de formation. Ainsi, ce qui est de plus observable chez la femme migrante dans son processus d'insertion, c'est sa capacité à relier les règles de sa profession/de son activité à son histoire singulière, à son identité personnelle. Ce qui lui permet de construire sa propre façon d'exercer sa profession.

Le développement de la façon d'exercer par la femme migrante repose d'après Eraut (2004) sur une perpétuelle reconstruction, au gré des expériences vécues et de réflexions engendrées par ces expériences, des réseaux de connaissances en mémoire. L'expérience vécue

est entendue dans le processus d'apprentissage comme une source d'apprentissage qui enrichit et structure la professionnalité de la femme migrante. Ces savoirs d'expériences mobilisés par la femme migrante au cours de sa trajectoire et de son processus d'insertion découlent davantage du « comment » plutôt que sur le quoi. En effet, ils constituent l'ensemble des savoirs et des processus que la femme migrante mobilise au moment de son entrée sur le marché du travail du pays d'accueil. Ces savoirs expérientiels apparaissent et interviennent en contexte bien qu'ils aient été acquis et accumulés dans le passé ; c'est-à-dire pendant toute la trajectoire migratoire. A cet effet, Eraut (2004) affirme : « *the context in which learning occurs is always the present, but the focus of the learning can be in the past, present or future* ».

Au regard des analyses, les savoirs informels s'acquièrent à travers des apprentissages informels. En effet, ces femmes sont pour la plupart du temps prises dans un continuum qui se rapproche d'avantage des formes informelles d'acquisition de compétences. Les caractéristiques de l'extrémité informelle du continuum de formalité comprennent l'apprentissage implicite, involontaire, opportuniste et non structuré et l'absence d'un enseignant. Cet apprentissage se déroule à tout moment dans la vie de l'adulte. Dans ce processus, l'acquisition et le développement des compétences se fait de manière tacite, implicite ou involontaire. S'agissant des compétences implicites, Robert (1993) les présente comme étant des connaissances acquises en dehors de toute tentative consciente d'apprentissage et en l'absence de connaissances explicites sur ce qui est appris. La mobilisation de ces savoirs est observable chez les femmes migrantes ouest-africaines dans leur processus d'insertion sur le marché de l'emploi au Cameroun.

Ne disposant pas d'objets sociaux (Furtos, 2008) leur permettant de se déployer sur le marché, ces dernières se rapprochent des personnes expertes exerçant des métiers qui, pour elles sont faciles à assimilés et à mettre en pratique. En demeurant auprès de ces derniers pendant une période, elles acquièrent des compétences qui, plus tard leur permettent de s'installer à leur propre compte. Ceci se vérifie chez la consultante Adama qui, après avoir longtemps travaillée comme aide chez sa belle-sœur couturière a décidée de s'installer à son propre compte. Car ayant acquis selon elle des aptitudes nécessaires pour son autonomisation. Ces savoirs informels s'acquièrent donc dans la situation de travail, dans le feu de l'action, dans l'environnement social et professionnel et ne sont mobilisables et utilisables que dans la mesure où la femme qui les acquiert dispose d'un projet. Car en l'absence d'enjeu social explicite, la connaissance semble s'évanouir comme un savoir nul et non avvenu (Strootbants, 2009). Alors que, ces enjeux

constituent à la fois les épreuves et les enjeux qui permettent de maintenir en éveil la mémoire et les connaissances emmagasinés.

Le mimétisme ou l'imitation pour la femme migrante suppose ici la reproduction d'une ou de plusieurs actions par celle-ci qui les fait siennes, après les avoir vues pratiquées/produites et/ou explicitées par un autre individu. Elle est donc la manifestation du processus assurant la transition entre l'intelligence sensori-motrice et la représentation imagée. L'imitation ici met en jeu l'aptitude à apprendre des autres dans un contexte social et à incorporer des comportements observés chez les autres dans le répertoire moteur. C'est donc un moyen à travers lequel la femme migrante observe, répète et s'imprègne de la culture de la communauté/société dans laquelle elle se retrouve.

Ainsi, en migration au Cameroun, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées développent des capacités d'adaptation en s'inspirant des modèles qu'elles découvrent dans le pays d'accueil qu'est le Cameroun et aussi en s'appuyant sur ceux laissés dans leurs pays d'origine. Ainsi, elles investissent dans des pratiques innovantes de micro-entrepreneuriat et dans des activités informelles qui correspondent à une stratégie d'adaptation et de réponse créative. Pour elles, l'accès au travail à travers l'auto-entrepreneuriat représente un moyen efficace de survit. Le travail représente aussi pour ces femmes un espace intime d'affirmation de soi.

Knowles (2014) souligne la spécificité d'une éducation des adultes qui est entrelacée avec la vie, et qui, contrairement à l'apprentissage des enfants, s'appuie sur l'expérience. Pour lui, toutes les situations de vie sont des situations d'apprentissage qui permettent à l'homme non seulement de gagner sa vie, mais aussi d'acquérir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-vivre et le savoir-devenir. Tout comme Lindemann (1928), il situe l'expérience comme socle à partir duquel l'adulte apprend. D'après lui, l'adulte a un intérêt à s'engager dans les activités d'apprentissages.

Dépassant le point de vue de Lindemann (1928), il place la motivation ainsi que le besoin de l'adulte au cœur de son processus d'apprentissage. Il centre son approche sur les besoins de l'apprenant et élabore un modèle d'apprentissage (modèle andragogique) essentiellement centré sur les besoins de l'adulte et sur les moyens mis en œuvre pour les réaliser.

L'analyse des différents discours des femmes migrantes révèle que la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée est autonome dans ses apprentissages. En effet, elle définit elle-même le type d'apprentissage nécessaire à l'acquisition des compétences pouvant favoriser son insertion en pays d'accueil, définit les objectifs ainsi que le processus à travers lequel elle pourra acquérir les qualifications nécessaires à son insertion. L'autonomie ici est non seulement une stratégie d'apprentissage, mais aussi une compétence qui s'acquiert et qui s'apprend. Elle commence à la maison et se poursuit tout au long de la vie de l'individu.

Elles sont donc dans un processus d'apprentissage autodirigé et d'individuation dans la formation qui les guide dans la prise de responsabilité dans l'apprentissage et les conduit vers le développement de leurs compétences professionnelles, de l'agir communicationnel et professionnel. Ce faisant, elles prennent le contrôle de l'environnement dans lequel elles apprennent ; ainsi, elles saisissent toutes les opportunités qui à elles comme des opportunités d'apprentissages tant que celles-ci s'inscrivent dans les objectifs qu'elles ont prédéfinis. Aussi, elles se servent de toutes les ressources qu'elles rencontrent dans leur environnement comme ressource pédagogique. Les objectifs formulés par les femmes migrantes sont en étroite non seulement avec leurs objectifs qui, dans la plupart des cas est l'insertion socioprofessionnelle, mais aussi en relation avec les besoins la communauté dans laquelle elles se retrouvent.

Les femmes migrantes s'inscrivent donc dans ce que Noëlle et Cartier (2017) qualifie de « métacognition et apprentissage autorégulé ». En effet, Knowles (2014) présente l'apprentissage autorégulé comme un apprentissage un processus dans lequel les individus prennent l'initiative avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies adéquates, d'évaluer les résultats de leur formation. Ici, l'apprenante prend une responsabilité personnelle dans le processus d'apprentissage et est au contrôle de la transaction éducative qui s'opère entre l'environnement et lui.

Elles exercent un contrôle psychologique sur l'apprentissage. Ce contrôle s'inscrit dans deux principales dynamiques : la motivation et l'autorégulation proprement dite.

La motivation ici est un état dynamique de la femme migrante qui se construit dans l'interaction continue avec l'environnement avec le nouvel environnement dans lequel elle se trouve. En migration, à travers la perception que la femme migrante a d'elle-même et de l'environnement dans lequel elle se trouve, elle trouve en elle des ressources qui l'incitent à

choisir une activité, à s'y engager et à persévérer afin d'atteindre son but principal qui est l'insertion. A travers l'autorégulation, la femme migrante a un contrôle psychologique sur le processus d'apprentissage. Ces stratégies sont entre autres : les stratégies de surveillance, de pilotage et d'évaluation de ses propres apprentissages. Ces stratégies d'autorégulation concernent tout aussi bien le contrôle de ses états émotifs, socio-affectifs et motivationnels (autorégulation interne), le contrôle de ses comportements d'apprentissage (autorégulation comportementale) que le contrôle des différentes composantes de son environnement d'apprentissage (autorégulation environnementale). Ces trois formes d'autorégulation agissent également sur la motivation notamment au cours de la formation. La réussite de la formation se lit à travers l'insertion en emploi ou l'auto-entrepreneuriat.

Les analyses des discours des femmes migrantes mettent en exergue l'insertion socioprofessionnelle comme étant le but ultime de la migration. De ce fait, toutes les actions entreprises par ces dernières ont pour objectif de les mener vers l'insertion. Ainsi, toute l'entreprise éducative et formative de la femme migrante est orientée vers un seul but : celui de son insertion socioprofessionnelle. En effet, le travail est le lieu privilégié de l'intégration en pays d'accueil.

Par ailleurs, l'analyse révèle aussi que, la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée est son propre agent e socialisation/formateur dans le nouvel environnement dans lequel elle se trouve. L'agent de l'apprentissage ici est le soi et plus l'autre ; la quête pour l'apprentissage n'est plus produite de l'extérieur, mais engendrée de l'intérieur ; elle est le fait de la femme migrante elle-même qui souhaite réussir dans le nouvel environnement dans lequel elle se trouve. Elle ne cherche plus comme les jeunes enfants à préparer à l'interaction dans le monde social, mais plutôt à construire sa viabilité économique, ce qui faciliterait son intégration dans le nouvel environnement dans lequel elle se trouve. L'autoformation au sens de la femme migrante est une formation par soi et pour soi. La femme migrante ici se situe dans un processus émancipatoire dans la mesure où, après être sorti de sa zone de confort, elle cherche à se positionner sur le marché du travail. Il est question pour elle de se créer et de se donner une forme dans son nouvel environnement. Pour ce faire, elle s'approprie son processus de formation. Elle élabore son propre parcours de formation, définit elle-même les différents objectifs de la formation et gère les ressources nécessaires à la réalisation objectifs d'apprentissages. L'autoformation réussie se traduit par la création par la migrante d'une micro-

entreprise qui lui permet de subvenir à ses besoins et de venir en aide aux membres de sa famille restés. L'autonomie suppose aussi l'individualisation et l'autoréflexion.

La femme migrante est donc une véritable self-made woman. Elle investit le monde de la petite entreprise à partir d'une autoformation voire d'une formation sur le tas. Elle est généreuse et volontaire dans le processus d'apprentissage. Elle incarne les valeurs de réussites sociales qui sont le fruit de sa seule volonté comme source d'apprentissage et d'autoproduction de soi. Du fait de sa position dans la société d'accueil, la femme migrante constitue un puissant ressort identificateur. En effet, les primo-arrivantes prennent appui sur les plus anciennes et se servent d'elles comme modèles de réussite dans la communauté d'accueil.

De par les compétences acquises à travers l'autoformation, la femme migrante se mue en véritable auto-entrepreneur et créateur de richesses pour sa famille, pour son pays, mais surtout pour le pays d'accueil. L'auto-entrepreneuriat constitue donc le principal mode d'insertion de la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée sur le marché de l'emploi au Cameroun. En effet, la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée n'ayant pas le capital culturel nécessaire pour prétendre à un emploi dans le formel, fait recours à l'auto-emploi qui passe nécessairement par l'auto-formation qui, au sens de Dumazedier (2003) constitue l'avenir de la société de la connaissance. L'éducation des adultes doit être au cœur des politiques publiques en éducation. Dumazedier (2003, P 101) affirme d'ailleurs : « on peut affirmer que c'est tout l'éducation qui est en pleine métamorphose pour s'adapter à une nouvelle société tout au long de la vie ».

L'observation des modèles est l'un des facteurs associés à la migration qui favorise l'insertion socioprofessionnelle des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées dans le marché de l'emploi au Cameroun. En migration au Cameroun, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées se servent de l'observation des femmes de la même origine pour construire leur insertion. Elles observent les comportements de celles-ci ainsi que les comportements qui résultent de ces derniers pour reconstruire leur propre modèle d'insertion. Celles-ci constituent des modèles pour elles. Elles s'appuient sur deux principaux modèles pour acquérir des compétences clés qui facilitent leur insertion en emploi.

L'analyse des différents discours révèle que les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées prennent appui sur les modèles réels pour pouvoir s'insérer dans le marché de l'emploi au Cameroun. Il s'agit pour elles ici d'observer des personnes issues du

même milieu qu'elles ayant réussi à se faire une place dans la société camerounaise. Ces personnes constituent pour elles des modèles de références de réussite sur lesquels à partir desquelles elles construisent leur professionnalité ainsi leur identité en tant que migrante.

Par un travail d'observation active, elle observe ces modèles tout en se construisant des personnalités et professionnalité proches de celles des modèles. Au cours de ce processus d'observation, l'attention est le principal outil dont se sert la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée pour capter les comportements positifs chez leurs modèles en vue de les reproduire dans à partir dans leur processus d'insertion.

Dans un contexte nouveau, la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée adopte la posture d'un sujet agentique qui veille à poursuivre son développement. Elle est pragmatique dans le choix d'actions conscients et déterminés. Ses choix s'orientent tout d'abord vers l'action avant de s'orienter vers la production de connaissances. La femme migrante dans ce nouveau contexte se caractérise par son pouvoir d'agir et apprend des situations. Cependant, elle n'adopte pas la posture d'un sujet ignorant mais l'objectif de connaissance pour elle cède devant celui de l'action et de l'action efficace, c'est-à-dire celle qui conduit à son insertion socioprofessionnelle. Comme il ne saurait y avoir d'action réussie sans connaissance, toute personne (la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée) est à la fois un sujet épistémique et un sujet pragmatique, motivé et persévérant face aux obstacles. Elle compose avec son environnement, les normes, les attendus sociaux, les problèmes professionnels à résoudre qui sont contenus dans les différentes situations de travail. Elle sait comment développer ses propres instruments pour agir efficacement.

Le nouvel environnement à travers ses modèles transforme la femme migrante grâce aux différents mécanismes de contrainte mais aussi de persuasion. L'impact de ceux-ci peut être important sur les conceptions personnelles, les conceptions de soi, de son métier, de son efficacité, de sa légitimité à agir. Ceci s'illustre chez les femmes migrantes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées par leur capacité à capitaliser les réussites et les échecs des différents modèles. L'environnement à travers ses modèles modifie aussi les jugements que chaque femme porte sur elle-même en tant que sujet apprenant impliqué dans le processus d'insertion socioprofessionnel.

Les interactions de la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée avec son environnement et les différents modèles avec lesquels elles interagissent au quotidien sont

considérées comme un processus d'apprentissage. Les apprentissages de la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée sont focalisés sur l'action à entreprendre.

Se référant au modèle, la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée modifie ses jugements et renforce ses connaissances, elle construit progressivement ce que Pastré (2005, P. 242) désigne sous le terme de « modèle opératif ». Le modèle opératif ici est une représentation plus ou moins complète ou déformée de la structure conceptuelle de la situation (2005, P. 243), c'est-à-dire de l'ensemble des dimensions de la situation que la femme migrante prend en compte pour agir efficacement : le modèle opératif de la femme migrante est constitué de trois éléments : la fidélité plus ou moins grande par rapport à la structure conceptuelle de la situation ; la mobilisation d'un genre professionnel parmi plusieurs possibles, ce qui correspond à la dimension sociale de l'organisation de l'activité ; le recours à l'expérience personnelle (Pastré, 2006, P. 17).

L'analyse révèle aussi qu'en migration au Cameroun, la femme d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisée prend appui sur les modèles symboliques ou abstraits pour parfaire sa formation en vue de son insertion socioprofessionnelle.

Ces modèles symboliques sont véhiculés par les médiats, ou alors sont très loin de ces femmes qui, toutefois les consultent lorsqu'elles font face à une quelconque difficulté dans leur processus d'insertion. Cette observation de modèles symboliques, le plus souvent constitués de femmes vivant hors de leur pays d'origine façonne le soi professionnel de la femme migrante et constitue par elle une source d'efficacité personnelle.

Cette observation de modèle symbolique permet à la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée de se construire une trajectoire professionnelle dans le pays d'accueil. En effet, ayant observé les différents modèles, elle tire chez celles-ci les aspects positifs de leur comportement professionnel.

L'analyse des données effectuée dans le chapitre révèle aussi que, les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées originaires d'Afrique de l'Ouest développent des micro-entreprises à travers les réseaux sociaux de femmes et la collaboration avec les femmes camerounaises qui constituent aussi une grande partie de leur clientèle. L'enclave que constitue l'association des femmes de nationalité maliennes au Cameroun représente pour les femmes migrantes un espace genré et intime, où le travail est associé à la solidarité féminine et aux affections. Faisant montre d'initiative et d'engagement, les femmes Oust-africaines réactivent

les ressources sociales, morales et économiques qu'elles ont capitalisées tout au long de leurs trajectoires migratoires. Les relations sociales au sein de l'enclave représentent pour les femmes une forme de capital social sur lequel ces dernières s'appuient pour créer et faire grandir leurs micro-entreprises. Ces relations constituent « un système de liens interpersonnels reliant les migrantes dans leurs espaces d'origine et de destination basé sur la parenté, l'amitié, et le sentiment d'appartenance à une même communauté d'origine.

Prenant appui sur l'enclave, elles développent différentes activités économiques informelles. Ces activités sont souvent en lien avec leur pays d'origine. Ce qui traduit le caractère transnational (Schiller & al., 1994) des activités socioprofessionnelles des femmes migrantes originaires d'Afrique de l'Ouest au Cameroun et dans la ville de Yaoundé en particulier. Opérant de manière indépendante, elles peuvent donc compter sur leur capital social, que vient compléter la forte solidarité suscitée par le sentiment général d'incertitude caractéristique de la femme migrante ; surtout lorsqu'elle est peu ou pas du tout scolarisée.

En définitive, nous pouvons dire que, face aux difficultés d'accès au marché de l'emploi du au Cameroun du fait de leur faible qualification, en migration au Cameroun, les femmes d'Afrique peu ou pas du tout scolarisées font recours à l'auto-entrepreneuriat à partir des savoirs expérientiels, de l'observation des modèles et de prise d'initiatives autodidactes. Aussi, les relations sociales que celles-ci développent tout au long de leur trajectoire migratoire constituent un vecteur d'attachement au passé et de projection dans l'avenir. Les différentes formes de micro-entreprises et d'activités économiques informelles sont pour elles une réponse aux difficultés d'insertion sociale et professionnelle sur le marché de l'emploi au Cameroun. Ces pratiques montrent la capacité pour les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées à mobiliser des ressources sociales, économiques et relationnelles accumulées au cours de la trajectoire migratoire pour s'insérer. En effet, dans l'enclave représentée dans le cas de la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées par l'association des femmes de nationalités maliennes au Cameroun, les femmes migrantes se considèrent comme des « sœurs » appartenant à une même communauté basée sur leur origine ainsi que leur expérience de la migration.

Appartenant à une même communauté et partageant un même destin (le destin migratoire), les relations sociales développées au sein de l'enclave permettent aux femmes de collaborer pour un bon fonctionnement de leurs différentes entreprises, d'établir des plates-

formes d'entraide, un soutien moral. L'enclave leur garantit aussi une clientèle permanente. Cette collaboration entre femmes migrantes contribue à la construction d'un habitus propre à la femme migrante.

Aussi, nous pouvons dire que, l'apprentissage vicariant est présent dans toutes les pratiques des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées. Les femmes migrantes observent non seulement celles qui sont déjà installées dans le pays d'accueil depuis de nombreuses années, mais aussi celles avec qui elles sont arrivées au même moment et qui se démarquent dans le milieu professionnel.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Il a été question tout au long de cette thèse d'analyser les processus d'insertion socioprofessionnelle de la femme migrante originaire d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisée sur le marché de l'emploi au Cameroun et plus particulièrement dans la ville de Yaoundé. Le présent chapitre aborde un aspect fondamental du problème posé qui est le suivant : « *un contexte socioculturel et professionnel nouveau nécessite des transformations sur divers plans : culturel, social, éducatif et professionnel. Ainsi, la migration, qui est le passage d'un univers à un autre, à un territoire différent de celui que l'on connaît déjà, l'implication dans cet espace, ce lieu, la découverte d'environnements nouveaux confronte l'individu à de nouveaux possibles. Mais, à partir des schèmes anciens* ». Car pour les femmes, la migration entraîne une coupure parfois radicale par rapport au monde de références habituelles qui peuvent être profondément modifiées et influencer sur leur insertion sociale et professionnelle. Pour y parvenir, nous procéderons par : un rappel de l'objectif général de l'étude, des hypothèses de recherche et une synthèse des principaux résultats. Par la suite, nous procéderons à l'interprétation de ces résultats à la lumière des cadres théoriques convoqués sur lesquelles s'appuie l'étude.

5.1.RAPPELS DES DONNÉES THEORIQUES ET EMPIRIQUES

Les différents cadres théoriques en l'occurrence: la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (2013), la théorie de l'apprentissage adulte et l'autodidaxie de Knowles (2014), la théorie de l'apprentissage social et particulièrement l'observation vicariant convoqués dans le cadre de cette thèse ont permis de formuler la question de recherche suivante : ***Quels sont les facteurs associés à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées qui rendent compte de leur insertion socioprofessionnel sur le marché de l'emploi au Cameroun ?***

À travers cette question, la recherche a voulu analyser dans le but de comprendre les processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes migrantes originaires d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sur le marché du travail au Cameroun. Plus spécifiquement, il a été question d'analyser les processus à travers lesquels les femmes migrantes originaires d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées parviennent à s'insérer

sur le marché de l'emploi afin de comprendre comment ces dernières procèdent pour se déployer sur le marché de l'emploi camerounais.

Pour répondre à cette la recherche a formulée l'hypothèse de générale suivante : ***Les facteurs tels que les savoirs expérientiels, l'autodidaxie, l'observation des modèles vicariants associés à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas tout scolarisées rendent compte de leur insertion socioprofessionnelle au Cameroun.***

De cette hypothèse, la recherche a envisagé trois hypothèses spécifiques ou de recherche à savoir :

5.1.1. Rappel des données théoriques

Cette thèse fonde son socle sur trois principaux cadres théoriques. Et, les données collectées dans le cadre de sa réalisation ont été analysées à partir de ces cadres théoriques. Ces cadres théoriques sont entre autres : l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage adulte et l'autodidaxie et l'apprentissage social notamment l'expérience vicariant.

Selon Kolb (2013), l'apprentissage est une activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie et qui est profondément ancrée dans son expérience. Pour lui, c'est la vie elle-même qui est éducatrice et l'expérience la source première de tout processus d'apprentissage. Il propose modèle du cycle d'apprentissage axé sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le résultat. Ce faisant, il place directement les apprenants dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser pleinement leurs apprentissages.

Pour lui, les apprenants sont pleinement impliqués dans leur processus d'apprentissage et se sentent responsables de leurs actions. Il nomme sa théorie « la théorie de l'apprentissage expérientiel » qu'il définit comme une forme d'apprentissage à partir de l'expérience de la vie ; un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. Ce faisant, il pose que, l'apprentissage par expérience survient quand les changements dans les jugements, sentiments, connaissances ou habitudes atteignent une personne à travers les événements de la vie. L'apprentissage expérientiel est donc un type d'apprentissage qui prend en compte l'initiative et l'engagement personnel de l'apprenant, ensuite, c'est un type d'apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant : il est évalué par l'apprenant lui-même qui est le seul à savoir s'il rencontre sa

demande ; enfin, c'est un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience tout entière

Selon lui, dans l'apprentissage expérientiel, l'accent est mis sur l'expérience sensorielle directe et l'action en contexte comme source principale d'apprentissage, en minimisant souvent le rôle de la réflexion, de l'analyse et des connaissances académiques (Kolb, 2013). Les stages pratiques, les travaux de terrains, les travaux en alternance, les exercices, les jeux de rôles et autres travaux de groupes constituent des programmes et moments privilégiés d'apprentissage expérientielle. Cet apprentissage s'applique à toutes les situations de la vie. C'est un processus d'apprentissage holistique qui aide à surmonter les difficultés d'apprentissage. Ce processus s'inscrit dans une *relation mimétique* qu'il définit comme ce par quoi le sujet construit à partir de l'observation d'un modèle, et à travers son expérience un monde de sensations et de signification.

Tout processus d'apprentissage commence et se termine dans ce flux continu de l'expérience. En somme, l'expérience est tout ce qu'il y a. La théorie de l'apprentissage expérientiel poursuit un cadre permettant d'examiner et de renforcer les liens essentiels entre l'éducation, le travail et le développement personnel. L'apprentissage expérientiel décrit un système de compétences qui permet de décrire les exigences du travail et les objectifs éducatifs correspondants, et souligne les liens essentiels qui peuvent être établis entre la salle de classe et le "monde réel" grâce à des méthodes d'apprentissage expérientiel. Au sens de cette théorie, le travail comme représente un environnement d'apprentissage qui peut améliorer et compléter l'éducation formelle et favoriser le développement personnel grâce à des possibilités de travail et d'évolution de carrière intéressantes.

Les apprentissages de l'adulte sont donc axés sur l'action. Avec la maturité, son point de vue sur le temps fait qu'il vise une utilisation immédiate de la connaissance. L'apprentissage se présente donc pour lui comme un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. De plus, l'apprentissage est un processus par lequel les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par l'expérience ; l'apprentissage est le processus majeur de l'adaptation humaine. Il dépasse largement l'association commune que l'on fait avec les salles de classes ; cela se produit dans toutes les étapes de la vie humaine, à l'école, au marché, au travail (Kolb, 2013). Apprendre par expérience se présente alors comme tout apprentissage qui survient en dehors des salles de classe. L'apprentissage est conçu dans son

sens comme un processus de transformation de l'ici et maintenant de l'expérience aboutissant à la création des savoirs. Ce processus se présente sous la forme d'une boucle rétroactive qui va de l'expérience brute à la réflexion sur cette expérience, source elle-même d'une expérimentation, suivie d'une réflexion, d'une nouvelle expérience.

Ces quatre phases forment deux axes sur lesquels repose le cycle d'apprentissage de l'adulte : l'expérimentation concrète (*Concret Experience*), l'observation réfléchie (*Reflective Observation*), la conceptualisation (*Abstract Conceptualization*) et l'émission d'hypothèses (*Active Experimentation*). Chacune de ces phases correspond à une manière distincte d'utiliser son expérience. Kolb (1984) considère qu'un apprentissage est complet seulement lorsque ces quatre phases sont vécues. Toutefois, il est possible d'entrer dans le cycle à n'importe quel stade et de le suivre dans sa séquence logique. Le schéma suivant illustre le modèle d'apprentissage de Kolb. Dans ce modèle, Kolb (2013) met l'accent sur l'ici et maintenant de l'expérience concrète pour valider et éprouver les concepts abstraits.

La phase de l'expérience concrète représente dans ce modèle le moment où l'apprenant effectue une tâche, vit une expérience. Celle-ci se doit d'être le plus proche possible de la réalité vécue dans le monde du travail. Lors de cette expérience, l'apprenant utilise connaissances qu'il possède, son savoir-faire et son savoir-vivre pour vivre l'expérience qui lui est proposée.

Dans la phase d'observation réfléchie, l'apprenant est amené à réfléchir sur l'expérience qu'il a vécue, à prendre du recul et rapporter comment il a vécu l'expérience : attitude, aptitude. Le facilitateur peut le guider ou lui proposer des outils pour l'aider dans sa démarche.

La phase de conceptualisation abstraite lui permet de construire des concepts généraux, issus de l'expérience vécue précédemment, ceux-ci s'appliquent à des situations différentes. Ces quatre processus d'apprentissage se décomposent en deux dimensions : la préhension et la transformation. La préhension représente la façon dont l'expérience est captée par l'apprenant et la transformation consiste en la manière utilisée par l'apprenant pour transformer ce qu'il a capté lors de l'expérience concrète en connaissance. La préhension touche toutes les étapes de l'expérimentation et de la conceptualisation du cycle de l'apprentissage expérientiel. Elle se subdivise en deux modes : la perception et la compréhension. La préhension par perception réfère au côté réaliste de l'expérience : un objet que l'apprenant peut voir, un

son qui peut être entendu. La préhension par compréhension fait référence aux sentiments, au ressenti de l'apprenant.

La transformation est étroitement associée aux étapes de l'observation réfléchie et de l'émission d'hypothèses du modèle de l'apprentissage expérientiel. Elle comprend elle aussi deux modes : l'intention et l'extension. La transformation par intention est associée aux réflexions intérieures de l'apprenant à propos de son expérience. La transformation par extension reflète la relation que l'apprenant entretient avec le monde extérieur. Toujours selon Kolb (2013), tout au long de son apprentissage, l'apprenant passe d'un mode à l'autre en alternance, aucun n'a plus de valeur que l'autre. En effet, dans un univers en perpétuel changement et où règne la compétition, l'investissement dans l'apprentissage et le savoir est un atout majeur pour l'adulte.

L'apprentissage expérientiel tel que théorisé par Kolb (2013) s'inscrit dans la lignée des apprentissages informels. Car l'apprenant entretient un lien étroit et actif avec le processus. Le résultat de l'apprentissage découle de son implication dans le processus. En s'impliquant activement dans le processus, l'apprenant ou la migrante parvient à une intégration socioprofessionnelle réussie. En effet, après plusieurs essais ratés, l'apprenant se réfère aux expériences réussies et tient compte de ceux-ci dans son processus d'insertion. L'adulte tire donc des leçons positives de ses expériences antérieures vécues dans le processus d'apprentissage ou de formation et à travers la relation mimétique qu'elle entretient avec les modèles dans la réalisation d'une tâche particulière, les applique dans son processus d'insertion.

Knowles (2014) quant à lui conçoit l'adulte comme un apprenant autonome et dont les apprentissages sont orientés vers un but bien précis. Pour lui en effet, les adultes participent à un apprentissage si et seulement si ce dernier les aide à améliorer leur quotidien. Il souligne la spécificité d'une éducation des adultes qui est entrelacée avec la vie, et qui, contrairement à l'apprentissage des enfants, s'appuie sur l'expérience. Pour lui, toutes les situations de vie sont des situations d'apprentissage qui permettent à l'homme non seulement de gagner sa vie, mais aussi d'acquérir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-vivre et le savoir-devenir. Il situe ainsi, comme Lindeman (1926), l'expérience comme socle à partir duquel l'adulte apprend. Ce faisant, il fait l'hypothèse que, l'adulte a un intérêt à s'engager dans les apprentissages.

Dépassant les points de vue de Lindemann (1926) et celui de Kolb (2013), il place la motivation ainsi que le besoin de l'adulte au cœur du processus d'apprentissage.

En centrant son modèle sur le besoin d'apprendre de l'adulte, Knowles (2014) élabore modèle d'apprentissage (modèle andragogique) essentiellement centré sur les besoins de l'adulte et sur les moyens mis en œuvre pour les réaliser. A partir de ce modèle, il reprend à son les hypothèses de Lindeman (1926). Ces hypothèses représentent les différents postulats qui fondent la théorie de l'apprentissage adulte :

- le besoin de savoir : les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant de d'entreprendre de l'apprendre. Reprenant les analyses de Tough (1979), Knowles montre que, lorsque les adultes entreprennent d'apprendre quelque chose par eux-mêmes, ils investissent une énergie considérable pour sonder les avantages qu'ils tireront de l'apprentissage ainsi que les conséquences négatives de ne pas apprendre. De ce fait, l'un des aphorismes de l'éducation des adultes est que la première tâche du facilitateur de l'apprentissage est d'aider les apprenants à prendre conscience du « besoin de savoir » ;

L'image de soi des apprenants : pour Knowles, les adultes ont l'idée d'être responsables de leurs propres décisions, de leur propre vie. Une fois qu'ils ont atteint ce concept de soi, ils développent un besoin psychologique profond d'être perçus par les autres et traités par eux comme étant capables de se diriger eux-mêmes. Pour lui, les adultes éprouvent du ressentiment et résistent aux situations dans lesquelles ils ont l'impression que les autres leur imposent leur volonté. Cela pose donc un sérieux problème dans l'éducation des adultes : dès que les adultes entrent dans une activité appelée « éducation », « formation » ou tout autre synonyme, ils évoquent leur conditionnement dans leur expérience scolaire précédente, mettent leur cancre de dépendance, plient les bras, s'assoient et disent « apprenez-moi » (Knowles, 2014).

Cette hypothèse de dépendance nécessaire et le traitement ultérieur des apprenants adultes par l'animateur pendant leur enfance créent un conflit entre leur modèle intellectuel - apprenant égale dépendance et le besoin psychologique plus profond, peut-être subconscient, d'être autodirigé. D'après Knowles, la méthode typique de traitement des conflits psychologiques consiste à essayer de fuir la situation qui les provoque, ce qui explique le taux élevé d'abandon dans une grande partie de l'éducation volontaire des adultes. Lorsque les éducateurs d'adultes prennent conscience de ce problème, ils s'efforcent de créer des expériences d'apprentissage

dans lesquelles les adultes sont aidés à passer du statut d'apprenants dépendants à celui d'apprenants autonomes (Knowles, 2014).

Bandura (2004) quant à lui met l'accent sur le développement de professionnel à partir de l'expérience vicariante. En effet, pour lui, l'observation du modèle qui subit lui-même le conditionnement dit opérant engendre chez l'observateur l'acquisition de nouveaux comportements. Ceux-ci peuvent se traduire par une acquisition plus rapide de la réponse conditionnée que par un apprentissage direct. Ou alors par l'élimination des réponses non concrètes qu'un individu isolé aurait effectué en début d'apprentissage. De ce fait, les apprentissages par expérience directe surviennent le plus souvent sur une base vicariante, par l'observation du comportement des autres et les comportements qui en résultent pour eux. Cet apprentissage ne dispense certes pas dans tous les cas de l'expérience, mais il permet le cas échéant de le faciliter et incite à s'y investir si les conséquences sont positives.

Ces apprentissages dits vicariants s'acquièrent après observation d'une certaine séquence d'événements, d'enseignement, l'exécution de réponses par le modèle et la distribution d'agents de renforcement en fonction de réponses produites. Ce qui conduit à une modification des réponses ou de comportements de l'observateur, comme s'il avait été lui-même directement impliqué de cette séquence d'événements. Ce faisant, les modèles constituent des sources de motivation pour les apprenants. Ces derniers s'inspirent d'eux et s'appuient sur leurs exemples en termes de réussite dans leur processus d'apprentissage. En ce sens, il affirme « *consideration of vicarious motivators contributes importantly to the understanding of human behaviour in several ways* ».

Au cours d'un apprentissage vicariant, les individus acquièrent une information d'efficacité personnelle à travers autrui. Le fait d'observer un acteur vivre une situation préalablement conflictuelle peut influencer la propre croyance de l'observateur en ses capacités de réussir. Ainsi, ce dernier peut améliorer son état mental en observant un modèle qui s'engage avec succès dans des situations qu'il redoute et envisager des conduites de plus en plus adaptées en observant d'autres sujets qui surmontent les difficultés de même ordre. Dans cet apprentissage, deux types de modèles peuvent être envisagés :

- les modèles vivants ou réels qui montrent à l'apprenant le comportement demandé ainsi que ses conséquences positives et négatives ;

- les modèles symboliques ou abstraits (filmés ou télévisés). Ce modelage symbolique s'exprime par le biais des médias visuels (la télévision, le cinéma), qui s'avèrent efficaces pour capter l'attention et façonner le comportement et les attitudes sociales des individus.

Les effets positifs de l'apprentissage vicariant sur l'efficacité personnelle apparaissent évidents lorsque d'autres personnes similaires offrent d'autres personnes similaires offrent une bonne base de comparaison. Aussi, la crédibilité du modèle constituent-ils des facteurs importants d'apprentissage « observed positive outcomes are more likely to foster adoption of activities that involve effort and other unpleasant aspect, thus requiring additional incentives if they are to be performed ». Selon Bandura, dans l'apprentissage vicariant quatre processus permettent à l'apprenant de reproduire un comportement fonctionnellement équivalent à celui du modèle : les processus attentionnels, les processus de rétention mnésique, le processus de reproduction motrice ainsi que les processus de rétention.

- dans le cas des processus attentionnels, l'attention permet dans un premier temps d'observer et de coder car pour qu'il y ait apprentissage, les personnes doivent d'abord percevoir correctement les traits pertinents du ou des comportements modelés. L'information acquise sert alors de guide à l'action ;
- dans le processus de rétention mnésique, l'observation d'un comportement peut être sans effet si les individus ne peuvent par la suite s'en souvenir. La rétention mnésique, avec répétition symbolique et répétition motrice mentale, vise à ce que les patterns de réponse ou des comportements modelés soient représentés en mémoire de manière permanente chez l'acteur ;
- le processus de reproduction motrice met en exergue la traduction et la transposition des représentations symboliques en actions. L'apprenant étant appelé à reproduire en acte ce qu'il a observé, codé et mémorisé.

Le processus de renforcement peut intervenir à chacun de stades du processus d'apprentissage. Bandura (2004) distingue trois types de renforcement qu'il nomme processus motivationnels : le renforcement externe où les conduites sont régulées directement par les facteurs externes à l'instar des récompenses ou des punitions ; le renforcement vicariant où le sujet observe un individu modèle puni ou récompensé pour un comportement qu'il va ensuite

soit éviter d'émettre, soit imiter ; l'auto-renforcement lié à l'anticipation des récompenses, qui déclenche les processus d'attention en vue d'imiter le modèle.

5.1.2. Rappel des données empiriques

Tout au long de cette recherche, il est question d'analyser les facteurs associés à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées qui rendent compte de leur processus d'insertion sur le marché du travail au Cameroun. Après avoir posé le problème, la recherche a élaboré des outils qui ont permis d'aller au contact des faits. La phase a plongé la recherche dans des interactions verbales qui se sont déroulées *in situ* (De Sardan, 2013) avec les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Cette immersion dans l'univers des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées a facilité leur participation à la construction du réel en apportant leurs réponses aux interrogations du chercheur.

Elles ont ainsi donné leurs différents points de vue sur les questions que se posait le chercheur. Notamment les questions concernant leurs processus d'accès au marché du travail, les différents secteurs d'activités dans lesquelles elles opèrent ainsi que les différentes trajectoires empruntées pour accéder au marché du travail. Cette incursion dans l'univers des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées a permis de comprendre que, celles-ci, intégrant un société apprenante, se conforment à celle-ci en s'ouvrant aux différentes opportunités d'apprentissages qui s'offrent à elles dans cette nouvelle société. Aussi, se regroupent-elles en communautés de pratiques (Wenger, 2009) et surtout en communautés apprenantes qui leur permettent de transcender les normes et les valeurs auxquelles elles étaient confrontées dans leurs pays d'origines pour pouvoir s'adapter à celles de la nouvelle société à laquelle elles appartiennent du fait de la migration.

Les données collectées sur le terrain permettent aussi de comprendre qu'en contexte migratoire au Cameroun, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées se regroupent en communautés. En effet, du fait de la proximité des relations diplomatiques entre certains pays d'Afrique de l'Ouest et le Cameroun, et de la forte présence des ressortissants Ouest-africains au Cameroun depuis la période des grands empires, celles-ci trouvent dans la ville de Yaoundé une forte communauté ouest-africain déjà préinstallée. Cette communauté, occupant l'espace dans le quartier *Tsinga* suivant les différents pays d'origines, facilitent l'intégration des femmes peu ou pas du tout scolarisées sur les plans sociaux et économique.

Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées, se regroupant en enclaves ou suivant leurs origines au sein des enclaves, trouvent au sein de ces enclaves des femmes originaires du même pays qu'elles déjà installées et prêtes à les accompagner dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle.

Quand je suis arrivée, je me suis installée chez ma sœur installée ici depuis plusieurs années. Elle m'a présentée à une à une teinturière malienne à la Briqueterie. C'est chez elle que j'ai appris la teinture et la couture.

Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées, préinstallée jouent alors le rôle d'étaie pour les primo arrivant.

5.2.INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, les résultats de l'étude sont interprétés à la lumière de la théorie de l'apprentissage expérientiel qui analyse le processus d'apprentissage de la femme migrante au cours de sa trajectoire migratoire. La théorie de l'apprentissage adulte et l'autodidaxie qui analyse l'autonomie de la femme migrante dans son processus d'insertion en migration et la théorie de l'apprentissage social notamment l'observation vicariant qui analyse les modèles sur lesquels ces femmes s'appuient dans leur processus d'autonomisation.

Comme nous l'avons présenté tout au long de cette thèse, l'insertion des migrantes dans un contexte nouveau est un processus qui suppose la prise en compte des facteurs socioéducatifs, mais aussi de plusieurs facteurs socio-économiques et culturels. En effet, l'obtention d'un emploi, l'acquisition d'un logement et le maintien de relations étroites des migrants avec la parentèle dans le pays d'origine constituent les composantes essentielles du processus d'insertion en migration. Elles représentent les instruments socio-économiques paraissent les plus pertinents pour rendre compte de ce processus.

5.2.1. Des savoirs expérientiels à l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées

L'apprentissage est une activité continue et récurrente qui accompagne les femmes peu ou pas du tout scolarisées au cours de toute leur vie et qui est profondément ancrée dans leur expérience. La vie en elle-même constitue pour elles une expérience éducative et l'expérience est la source première de leur processus d'apprentissage. Leurs apprentissages sont axés sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le résultat. De ce fait, elles sont au cœur de leur

processus d'apprentissage. Les situations qu'elles vivent au quotidien ainsi que les expériences d'apprentissages dans lesquelles elles sont plongées reflètent le plus fidèlement possible la réalité afin et leur permet ainsi de réaliser pleinement leurs apprentissages.

Les femmes peu ou pas du tout scolarisées sont pleinement impliquées dans leur processus d'apprentissage et se sentent responsables de leurs actions. Il nomme sa théorie « la théorie de l'apprentissage expérientiel » qu'il définit comme une forme d'apprentissage à partir de l'expérience de la vie ; un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience.

L'apprentissage expérientiel selon Kolb (2013) est un type d'apprentissage qui prend en compte l'initiative et l'engagement personnel de la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée. Ensuite, c'est un type d'apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées : il est évalué par la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée elle-même qui est la seule à savoir si elle rencontre sa demande ; enfin, c'est un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience de la vie tout entière. Aussi, les idées ne sont pas fixes et immuables. A cet effet, une consultante affirme : « *vue les difficultés auxquelles j'ai fait face pendant mes premières années ici à Yaoundé, j'avais décidé d'apprendre un métier pour pouvoir pallier ces difficultés. Et depuis lors, j'apprends de nouvelles choses chaque jour* ».

Selon lui, dans l'apprentissage expérientiel, l'accent est mis sur l'expérience sensorielle directe et l'action en contexte comme source principale d'apprentissage, en minimisant souvent le rôle de la réflexion, de l'analyse et des connaissances académiques (Kolb, 1984, 2013). Les stages pratiques, les travaux de terrains, les travaux en alternance, les exercices, les jeux de rôles et autres travaux de groupes constituent des programmes et moments privilégiés d'apprentissage expérientielle. Cet apprentissage s'applique à toutes les situations de la vie. C'est un processus d'apprentissage holistique qui aide la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée à surmonter les difficultés d'apprentissage. Ce processus s'inscrit dans une *relation mimétique* qui représente ce par quoi la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée construit à partir de l'observation d'un modèle, et à travers son expérience un monde de sensations et de signification.

Tout processus d'apprentissage commence et se termine dans ce flux continu de l'expérience. En somme, l'expérience est tout ce qu'il y a. La théorie de l'apprentissage

expérientiel poursuit un cadre permettant d'examiner et de renforcer les liens essentiels entre l'éducation, le travail et le développement personnel. L'apprentissage expérientiel décrit un système de compétences qui permet de décrire les exigences du travail et les objectifs éducatifs correspondants, et souligne les liens essentiels qui peuvent être établis entre la salle de classe et le « monde réel » grâce à des méthodes d'apprentissage expérientiel. Au sens de cette théorie, le travail représente un environnement d'apprentissage qui peut améliorer et compléter l'éducation formelle et favoriser le développement personnel grâce à des possibilités de travail et d'évolution de carrière intéressantes.

Les apprentissages des femmes peu ou pas du tout scolarisées sont donc axés sur l'action. Elles visent une utilisation immédiate de la connaissance. L'apprentissage se présente donc pour elles comme un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience. De plus, l'apprentissage est un processus par lequel les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par l'expérience ; l'apprentissage est le processus majeur de l'adaptation des femmes peu ou pas du tout scolarisées à leur nouvel environnement. Cet apprentissage se situe au-delà de ce qui se déroule dans les salles de classes ; elle se produit dans toutes les étapes de la vie femmes peu ou pas du tout scolarisées, au marché, au travail. Apprendre par expérience se présente chez les femmes peu ou pas du tout scolarisées comme tout apprentissage qui survient en dehors des salles de classe. L'apprentissage se présente chez elles comme un processus de transformation de l'ici et maintenant de l'expérience aboutissant à la création des savoirs. Ce processus se présente sous la forme d'une boucle rétroactive qui va de l'expérience brute à la réflexion sur cette expérience, source elle-même d'une expérimentation, suivie d'une réflexion, d'une nouvelle expérience.

L'apprentissage expérientiel tel que théorisé par Kolb (2013) s'inscrit dans la lignée des apprentissages informels. Car ici, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées entretiennent un lien étroit et actif avec le processus d'apprentissage. Le résultat de l'apprentissage découle de leur implication active dans ce processus. En effet, en s'impliquant activement dans le processus, elles parviennent à une intégration socioprofessionnelle réussie. Car après plusieurs essais ratés, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées se réfèrent aux expériences antérieures réussies et tiennent compte de ceux-ci dans leur processus d'insertion. Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées tirent alors des leçons positives de leurs expériences antérieures vécues dans le processus d'apprentissage ou de formation et à travers la relation mimétique qu'elles entretiennent avec

les modèles dans la réalisation d'une tâche particulière, les appliquent dans leur processus d'insertion.

De ce fait, faire l'expérience pour les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées, c'est développer les apprentissages transformant leurs manières d'agir. L'acquisition des compétences par les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées résulte d'une dynamique, par laquelle les gestes et actes qui, autrefois demandaient d'elles un effort n'en nécessitent plus. Ces gestes sont désormais incorporés en elles et ouvrent pour elles de nouvelles perspectives, de nouvelles possibilités du fait de l'aisance acquise.

Aussi, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées mobilisent les savoirs d'expériences au gré des situations rencontrés selon les formes de modalités qu'elles configurent en fonction des circonstances. En effet, immerger dans les situations de travail, les moments de vie, les épreuves de l'existence, les femmes Ouest-africaines peu ou pas du tout scolarisées apprennent à composer avec le réel. Ainsi, les savoirs mobilisés par celles-ci au cours de l'action ont toujours pour partie le résultat d'ajustements qui nécessitent à la fois de se retrouver et d'inventer.

Ces savoirs d'expérience deviennent des ressources de l'agir et participent d'une transformation des situations vécu que d'une intervention en situation.

Les savoirs expérientiels chez les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées s'acquièrent dans le temps selon une dynamique d'intégration qui ne peut être dissociée de la dynamique de formation de ces dernières. L'acquisition des savoirs d'expérience procède de la maturation qui, elle-même participe de l'histoire des femmes migrantes. Cette dynamique d'intégration des savoirs d'expérience prend du temps, se déroule dans le temps et constitue pour les femmes migrantes une expérience en soi : celle de la transformation qualitative de leur manière de vivre, de comprendre et d'agir en situations, durant les moments du cours de leur vie. En ce sens, nous pouvons affirmer avec Delory-Momberger (2015, p. 99-100) que, « *tout parcours de vie est un parcours de formation* »

Quel qu'en soient les contextes d'acquisition, les savoirs d'expérience visent avant tout à inscrire la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée dans une situation professionnelle lui permettant de mieux gérer le cours de sa vie et ainsi de sortir de sa situation de précarité. En d'autres termes, les savoirs accumulés depuis la naissance et surtout ceux acquis au cours du parcours migratoire permettent à la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée, une fois

installée dans le pays d'accueil de se déployer sur le marché de l'emploi. L'expérience étant le livre vivant de l'apprenant adulte, elle exploite chaque expérience de la vie comme expérience d'apprentissage pour enrichir son capital culturel ce qui lui permet d'avoir une bonne maîtrise du marché de l'emploi et de se déployer sur celui-ci.

Aussi, les différentes expériences à partir desquelles les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées construisent leurs compétences professionnelles se déroulent au sein d'une communauté de pratique qui s'inscrit dans un contexte global. En effet, en migration, les femmes peu ou pas du tout scolarisées rencontrent dans le cadre de la pratique de leurs activités socioprofessionnelles une pluralité de personnes d'origines culturelles différentes et de différents niveaux de compétences. En partageant ensemble leurs différentes pratiques professionnelles, la communauté se pose comme un cadre de développement des compétences professionnelles pour les femmes peu ou pas du tout scolarisées.

Au sein de la communauté de pratique, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées apprennent de nouvelles pratiques du métier de la part de leurs pairs. À travers la relation symétrique qui existe entre ces dernières, elles sont plus aptes à accepter de nouvelles connaissances. Appartenant à des domaines professionnels variés (couture, coiffure, commerce ambulant), elles se regroupent en communautés de pratique selon les différents domaines socioprofessionnel parce qu'elles ont à cœur leur domaine, c'est-à-dire qu'elles se sentent concernées par les enjeux qui sont en cause et cause et qui s'y engagent. La participation y est volontaire et prend diverses formes de motivations : le désir de voir le domaine se développer, la recherche d'interaction avec les pairs pour partager quelque chose d'important, le désir de faire une contribution sachant qu'elle sera appréciée ou la simple envie d'apprendre au sujet de la pratique dans une perspective personnelle de se perfectionner. Les relations au sein d'une telle communauté sont fondées sur la réciprocité, la confiance et l'ouverture.

Au sein des différentes communautés de femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées, des pratiques partagées sont développées par celles-ci pour être plus efficaces au quotidien. Ce faisant, elles construisent un répertoire commun qui englobe l'histoire de la communauté ainsi que les connaissances qui y sont développées.

L'acquisition, la construction des compétences professionnelles et la mise en pratique des savoirs d'expérience, des compétences acquises tout au long du parcours migratoire et de leur trajectoire conduisent à l'autonomisation des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout

scolarisée. En effet, ces compétences, acquises de manière implicite ou explicite au sein de la communauté de pratique, les accompagnent durant toute la trajectoire migratoire ainsi que dans le parcours d'insertion.

5.2.2. De l'autoformation à l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées

La spécificité de l'apprentissage adulte est que, celle-ci est entrelacée avec la vie. Et, contrairement à l'apprentissage des enfants, l'apprentissage chez l'adulte s'appuie sur l'expérience. Pour Knowles (2014), toutes les situations de vie sont des situations d'apprentissage qui permettent à aux femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées non seulement de gagner leur vie, mais aussi d'acquérir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-vivre et le savoir-devenir. Avec Knowles (2014) l'expérience est le socle à partir duquel les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées apprennent. En effet, à travers leur expérience, leur vécu migratoire, et leur parcours d'insertion, elles ont accumulé ont grand nombre de compétences qu'elles exploitent dans le processus d'insertion. A cet effet, une consultante affirme : *« avant d'arriver ici, j'ai été maîtresse dans une école de mon village. Comme j'aidais seulement les gens de mon village en m'occupant des enfants, cela m'a permis d'apprendre à prendre soin des enfants et à veiller à leur éducation. C'est cette expérience qui m'a permis d'être embauchée comme nounou ».*

Les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées on en effet un intérêt à s'engager dans les activités d'apprentissages. Leur motivation, voire le besoin d'insertion, d'intégration sont au cœur de ce processus. En effet, c'est à travers ce processus qu'elles acquièrent des savoirs, des savoir-faire, des compétences professionnelles nécessaire pour une intégration au marché du travail du pays d'accueil.

Knowles (2014) centre donc son approche sur les besoins de d'apprentissage des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées et élabore un modèle d'apprentissage (*le modèle andragogique*) essentiellement centré sur leurs besoins et sur les moyens mis en œuvre pour les réaliser. En effet, En effet, les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées savent pourquoi elles doivent apprendre quelque chose. Elles reconnaissent que l'apprentissage est pour elles le seul moyen d'accéder aux objets sociaux ainsi qu'aux objets propres au marché du travail du pays d'accueil.

De ce fait, elles investissent une énergie considérable pour sonder les avantages qu'elles tireront de l'apprentissage ainsi que les conséquences négatives de ne pas apprendre. Ainsi, le facilitateur de l'apprentissage les accompagne dans le processus d'apprentissage et leur permet de prendre conscience du « besoin de savoir » ;

Aussi, elles sont responsables de leurs propres décisions, de leur propre vie. Une fois qu'elles ont atteint ce concept de soi, elles développent un besoin psychologique profond d'être perçus par les autres et traités par eux comme étant capables de se diriger elles-mêmes. Elles éprouvent du ressentiment et résistent aux situations dans lesquelles elles ont l'impression que les autres leur imposent leur point de vu. En effet, elles femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées viennent de milieux socioculturels divers et ont besoin d'être comprises et acceptées tel qu'elles sont dans la nouvelle société d'accueil, par le facilitateur qui les accompagne dans le processus d'apprentissage et d'insertion socioprofessionnelle. Et, s'il arrivait que le facilitateur leur impose un point de vue qui va à l'encontre de leurs aspirations, celles-ci abandonneraient la formation.

Cette hypothèse de dépendance nécessaire et le traitement ultérieur des apprenants adultes par l'animateur pendant leur enfance créent un conflit entre leur modèle intellectuel - apprenant égale dépendance - et le besoin psychologique plus profond, peut-être subconscient, d'être autodirigé. D'après Knowles, la méthode typique de traitement des conflits psychologiques consiste à essayer de fuir la situation qui les provoque, ce qui explique le taux élevé d'abandon dans une grande partie de l'éducation volontaire des adultes. Lorsque les éducateurs d'adultes (facilitateurs) prennent conscience de ce problème, ils s'efforcent de créer des expériences d'apprentissage dans lesquelles les femmes peu ou pas du tout scolarisées sont aidés à passer du statut d'apprenants dépendantes à celui d'apprenants autonomes (Knowles, 2014).

Le rôle des expériences des apprenants : les femmes peu ou pas du tout scolarisées participent aux différentes activités éducatives avec un volume et une qualité d'expérience différents de ceux des jeunes. En vertu simplement du fait d'avoir vécu plus longtemps et d'avoir traversé différentes trajectoires, elles ont accumulé plus d'expérience qu'elles n'en avaient dans leur jeunesse. Mais elles ont également vécu des expériences différentes. Cette différence de quantité et de qualité des expériences a plusieurs conséquences sur l'éducation des

adultes (Knowles, 1970, 2014) ; et a un impact sur le développement de leurs compétences professionnelles.

Aussi, chez les femmes peu ou pas du tout scolarisées tout comme dans tout groupe d'adulte, il y existe un plus grand nombre de différences individuelles que dans un groupe de jeunes. En effet, tout groupe d'adultes est plus hétérogène en termes d'antécédents, d'expérience, de style d'apprentissage, de motivation, de besoins, d'intérêt et d'objectifs que ne l'est un groupe de jeunes. C'est pourquoi l'éducation des adultes met davantage l'accent sur l'individualisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Knowles, 1970, 2014). Cela signifie selon Knowles (1970, 2014) que, pour tout type d'apprentissage dans lequel les adultes sont engagés, les ressources les plus riches pour l'apprentissage résident dans les apprenants adultes eux-mêmes. De ce fait, l'éducation des adultes met l'accent sur les techniques expérientielles (Kolb, 2013) qui exploitent l'expérience des apprenants, comme les discussions de groupe. Knowles (2014) prend l'exemple des exercices de simulation, les activités de résolution des problèmes, les méthodes de cas et les méthodes de laboratoire pour expliciter l'expérience des adultes.

Les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées sont autodidactes et s'engagent dans toute activité de formation en prenant en compte le bénéfice qu'elles pourraient tirer de celle-ci. De ce fait, l'autoformation est pour elles le moyen privilégié pour parvenir à leur fin à savoir : se former et sortir de leur situation de précarité.

Dans le processus d'autoformation, les apprenants font preuve d'autonomie dans le choix et la clarification de leur projet et objectifs de formation. Cette autonomie les conduit à faire des choix pertinents, conduire leur parcours, assurer les régulations nécessaires au dépassement des difficultés rencontrées et à leur réussite. L'autoformation requiert de l'apprenant un engagement global de l'être, un travail de soi sur soi. Cette autonomie dans la formation requiert un ensemble technologies. L'autoformation associe autorégulation, ouverture sur les confrontations, la dépendance à l'extérieur, et autoréférence.

Issues de la migration, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées, pour une meilleure insertion sur le marché du travail au Cameroun, font recours à des formations leur permettant d'acquérir les qualifications nécessaires pour le marché de l'emploi. Ces dernières, ne peuvent s'inscrire dans un système de formation professionnelle car celle-ci requiert des apprenants un certain nombre de pré-réquisits qui s'acquiert à travers la formation

initiale. De ce fait, elles se retournent vers le secteur informel de la formation. Une fois dans ce secteur, elles deviennent autodidactes et sont les principaux prestataires de formation et, acquièrent leurs compétences professionnelles à travers l'autoformation.

L'autoformation nécessite de la femme migrante qu'elle dispose d'un projet professionnel lui permettant d'opérer le meilleur choix de formation.

Cette autoformation se fait suivant les valeurs culturelles propres aux femmes migrantes. Ici, les femmes migrantes maîtrisent tous les contours de la formation. Elles disposent d'un véritable pouvoir sur leur activité de formation et il est presque impossible de leur imposer un quelconque point de vue, voire de leur transmettre des connaissances qui ne vont pas en droite ligne avec leurs attentes, voire leurs aspirations professionnelles.

À travers l'autoformation, les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées acquièrent des savoirs d'action ainsi que les connaissances existentielles leur permettant de se mouvoir sur le champ de l'emploi, sur le marché du travail. L'autoformation dans le champ de la migration se présente comme une sorte de formation expérientielle, non formelle permettant à la femme migrante de construire des savoirs professionnels en faisant recours à la réflexivité. Elle exprime chez la femme migrante l'action de mise en forme et de mise en sens personnel. Cette mise en forme et en sens s'articule autour de diverses sources : l'existence, l'expérience pratique et les connaissances offertes dans l'environnement social. L'autoformation constitue pour la femme migrante un processus vital et permanent de production d'une forme personnelle, cohérente de son existence.

Aussi, l'autoformation est un processus d'apprentissage autonome, « par soi-même ». Elle suppose une opposition par rapport au modèle de formation exercée par un autre. L'autoformation apparaît pour les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées comme un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences, selon leurs rythmes, avec l'aide de ressources éducatives et de médiation sociale les plus choisies possibles par elles-mêmes. Cet auto-apprentissage des femmes peu ou pas du tout scolarisées s'inscrit dans les différentes approches de la « *galaxie de l'autoformation* » décrite par Carré (2016) à savoir : l'autoformation intégrale ou autodidaxie qui renvoie aux formes d'apprentissage réalisées par les femmes d'Afrique de l'Ouest elles-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict qui constitue le contexte dans lequel se situe la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée. En effet, celle-ci est déterminée par les velléités d'insertion. Car, il lui faut au plus

vite s'intégrer dans la nouvelle société dans laquelle elle se trouve. De ce fait, elle ne dispose pas du temps nécessaire pour suivre une formation dans une institution réservée à cet effet.

L'autoformation existentielle qui renvoie à un mode de formation par soi et l'appropriation par la femme d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées de son pouvoir de formation. Elle correspond aussi au mode d'apprentissage de la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée. Les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées sont en effet maîtresses de leurs destins et savent d'ailleurs pourquoi elles apprennent. De ce fait, elles orientent leurs apprentissages vers des formations, des métiers qui les aident à intégrer plus facilement le marché du travail. Ceci s'observe à travers les différents secteurs d'activités dans lesquels elles s'inscrivent.

L'autoformation éducative qui rassemble l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives. Dans le cas des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées, les associations et autres organisations de la société civile mettent à leur disposition des outils d'apprentissage et les accompagnent dans leur processus d'apprentissage. La communauté d'accueil participe aussi de la formation des femmes peu ou pas du tout scolarisées en mettant à leur disposition les locaux de la mairie. Les femmes peu ou pas du tout scolarisées ont en effet bénéficiées d'une formation offerte par une association dénommée ALFADES. Et, cette association a exploitée les locaux de la mairie de Tsinga comme cadre pour cette formation. A cet effet, les participantes affirment : « *nous avons été formé en couture, hôtellerie, comptabilité, broderie, teinture par une association dénommée ALFADES* ».

L'autoformation sociale qui rassemble les formes d'apprentissages réalisés par les sujets eux-mêmes à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, dans et par la participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiation diverses. Dans le cas des femmes peu ou pas du tout scolarisées qui constituent la population de cette étude, à travers l'autoformation sociale, elles se forment et acquièrent des compétences dans les métiers qu'elles exercent au quotidien. En effet, elles sont en permanence au contact de leurs pairs, membres d'associations au travers desquelles elles construisent leurs compétences, leur professionnalité, leur identité. Une de nos consultantes affirme à cet effet : « *c'est à travers notre association (Association des Jeunes Femmes Maliennes au Cameroun que j'ai pu apprendre à coudre. La présidente a institué des sessions de formation dans les différents métiers exercés par les membres afin que*

chacune de nous qui exerçons une activité professionnelle puisse prendre auprès d'elle deux ou trois jeunes compatriotes et les aider. C'est dont dans l'atelier d'une sœur ici même à Tsinga que j'apprise »

L'autoformation cognitive qui est la réunion de différentes conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome (auto-direction dans l'apprentissage, apprendre à apprendre : métacognition). En plus de la possibilité d'améliorer sa compétence dans un domaine particulier, un dispositif d'autoformation offre aux femmes peu ou pas du tout scolarisées, comme le préfix « auto » l'indique dans son renvoi à « soi-même », « l'autonomie », la possibilité de prendre en charge leur formation. Elle renvoie à un apprentissage centré sur l'apprenant qui prend sa formation totalement ou partiellement en charge. Ici, « l'apprenant réalise un apprentissage en prenant lui-même les décisions concernant les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en œuvre, les modalités de réalisation, la gestion de la mise en œuvre effective et l'évaluation des résultats et en assumant la responsabilité de ces décisions. » (Holec, cité par Gremmo dans Albero *et al*, 2003, p.155).

Une responsabilisation de l'apprenant qui l'implique d'une manière active dans des processus existentiels, sociaux, et cognitifs : « définir un système de valeurs en vue d'un projet éducatif revient à dessiner le type d'homme que l'on veut former et la société dont cet homme est à la fois le produit et l'acteur » (Schwartz, cité par Albero *et al* 2000, p. 90). L'autoformation fait plus que référence à une façon d'apprendre puisqu'elle exige une participation et une réflexion active de la personne entière : son historique, sa place dans la société, sa vie, sa façon de travailler et ses relations avec les autres.

L'autoformation apparaît alors comme un mode d'auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiation sociale les plus utiles choisies possibles. L'autoformation est le fait de l'adulte qui, au sens de Labelle (1996) est une personne capable de s'adapter fonctionnellement à son milieu social ainsi qu'à son environnement et capable d'agir sur eux, par son travail, ses loisirs, ses relations, ses engagements, en faisant preuve d'autonomie, de responsabilité et de citoyenneté, dans une permanente évolution.

L'autoformation chez la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée s'inscrit dans le champ des apprentissages informels. Ces apprentissages échappent aux contraintes des apprentissages programmés dans le cadre des dispositifs institutionnels de formation. Ils

relèvent d'une dynamique vitale de formation identifiable à travers la curiosité chez la femme migrante. Ces apprentissages informels sont constitutifs du rapport le plus élémentaire des femmes migrantes à l'apprendre et ont une fonction décisive dans la dynamique du rapport à l'apprendre. Les savoirs informels chez la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée se développent à travers leurs activités quotidiennes, dans les échanges ordinaires liés aussi bien à la vie professionnelle qu'à la vie familiale.

Ces apprentissages sont particulièrement mobilisés dans des situations qui sont en rupture avec le cours ordinaire de la vie. Ils constituent pour la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée une ressource qu'elles convoquent lorsqu'elles font face à des problèmes particuliers : notamment lorsqu'il est question pour elles de convoquer ou d'inventer des solutions de survit. Particulièrement celui de l'insertion socioprofessionnel.

Cette autoformation conduit la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée à l'acquisition de compétences essentielles pour son insertion socioprofessionnelle, pour son autonomisation. Aussi, l'autoformation favorise l'autonomie, l'action ainsi que les choix raisonnés dans le processus de formation. Aussi, la capacité de jugement, la pratique réflexive portée sur la formation, ses finalités, en fonction des buts professionnels poursuivis par la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée contribue à développer chez cette dernière le « sentiment d'auto-efficacité ». En effet, l'autoformation n'étant ni enseigné ni stimulée dans les facultés d'éducation favorise chez les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées de mettre à jour leur compétence en contexte de travail.

Dans les situations complexes de mutations rapides des pratiques professionnelles, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées recourent à des formations informelles pour parfaire leur connaissance. Car, le fait d'être laissé à soi-même favorise chez celles-ci le recours à l'autoformation pour s'insérer et se maintenir sur le marché de l'emploi. Intégrant un nouveau contexte, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées font preuve d'adaptation pour intégrer les milieux de pratiques multiples avec les multiples questionnements qu'impose leur entrée dans le marché du travail. Le contexte migratoire évolue rapidement et les situations que les femmes affrontent ne sont pas toujours faciles à prévoir.

L'autoformation amène à un contrôle accru des femmes peu ou pas du tout scolarisées sur leurs apprentissages. Avec l'autoformation, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées à prendre l'initiative et à choisir de manière autonome les buts et les méthodes

d'apprentissage et acquièrent des connaissances en utilisant leurs propres ressources et celles du milieu. La motivation des femmes peu ou pas du tout scolarisées à s'engager dans une formation est de plusieurs ordres. L'autoformation chez les femmes peu ou pas du tout scolarisées prend à la fois la forme épistémique c'est-à-dire liée à la connaissance, socioaffectif qui conduit à l'établissement de contacts sociaux et hédonique c'est-à-dire qui favorise le plaisir.

Diverses stratégies concourent à l'autoformation chez les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Ces stratégies consistent en des opérations mises en œuvre par ces dernières pour faciliter l'acquisition de connaissances et de compétences. Ces stratégies d'apprentissage sont tout autant sociales, cognitive ou métacognitives. Dans la mise en œuvre de ces différentes stratégies d'autoformation, les femmes peu ou pas du tout scolarisées procèdent par essai et erreur. Pour une autoformation réussie, les femmes peu ou pas du tout scolarisées doit posséder un certain nombre de compétences. Ces compétences selon Tremblay (1992) sont adaptatives, sociale, pratique et métacognitive. Dans le processus d'autoformation, une capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique est nécessaire aux femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées pour s'adapter aux réalités changeantes du nouveau milieu dans lequel elles se trouvent. L'autoformation rend les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées conscientes et cultive en elles la confiance en leur capacité d'apprendre par elles-mêmes. De ce fait, elles se considèrent comme des apprenantes à vie. À cet effet, une participante affirme : « *bien que je travaille depuis plusieurs années, je demeure dans le processus de formation* ».

L'autoformation augmente la confiance des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées dans leur capacité à apprendre et à se débrouiller. Ce faisant, les bienfaits de l'autoformation se rependent sur leur sentiment de compétence et leur motivation à apprendre. Aussi, les différentes stratégies d'autoformation mettent au jour la volonté des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées d'exercer dans des professions autonomes.

L'autoformation des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées dont il est fait mention ici n'est pas une *soloformation* (Carré, 2020) c'est-à-dire la capacité pour ces femmes de se former elles-mêmes. Elle se déroule sous forme d'apprenance. Pour Carré (2020), il ne suffit pas d'être présent en formation pour construire connaissances et compétences. Pour lui, la logique de l'apprenance déplace la focale depuis la formation comme intention de

transformation d'autrui. Pour lui, l'acte d'apprendre fait référence à la manifestation de l'agentivité du fonctionnement humain. L'apprenance se situe aux niveaux micro, psychologique, elle est caractérisée par « un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ». (Carré, 2005, p. 108) repris par Carré (2020, p. 19).

Pour Carré (2020), l'apprenance met en lumière les dimensions endogènes du comportement humain : dispositions, capacités, projets, inclinations, motifs... Et des acteurs internes à la personne, car le rapport à l'apprendre est avant tout une affaire personnelle, mais facteurs toujours imprégnés des contextes sociaux, si l'on les analyse dans le cadre d'une psychologie dialectique, qui voit avant tout l'individu comme un sujet social. Le sujet apprenant est, pour ainsi dire selon lui, « singulièrement social ». Ainsi, parvenant dans une nouvelle société, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées s'inscrivent dans ce processus d'autoformation. De ce fait, elles saisissent toutes les opportunités qui s'offrent à elle pour construire leur capital humain, leurs compétences professionnelles car elles sont impliquées dans une dynamique qui leur impose de se frayer une place sur le marché de l'emploi. Exerçant les petits métiers, ceux-ci leur servent de lieu d'apprentissage. L'autoformation se déroule en contexte, voire ne situation, et peu prendre la forme d'apprenance.

Pour Carré (2020), il ne suffit pas d'être présent en formation pour construire connaissances et compétences nouvelles. Pour lui, l'apprenance évalue les conditions dans lesquelles l'adulte apprend ou non. Il constate que qu'une nouvelle culture de la formation qui vise à donner au sujet social le rôle premier dans le développement de ses compétences. L'apprenance en son sens est une attitude individuelle et collective d'ouverture à toutes opportunités d'apprendre. Il recommande de reconnaître la primauté de l'acte d'apprendre, dans des processus endogènes, singuliers qui régissent les attitudes, motivations et comportements, caractéristiques de l'ouverture du sujet social aux opportunités d'apprendre.

Pour lui en effet, Pour lui, l'acte d'apprendre ne se résume pas à la transmission d'informations ou de savoirs, « *il implique un processus cognitif singulier idiosyncratique, d'assimilation et de transformation de ceux-ci* ». En effet, « *l'on apprend jamais rien à personne, sauf à recourir à des formes plus ou moins subtiles de conditionnement, voire*

coercition ». (Carré, 2020, P. 16). L'apprenance est donc pour la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée une attitude caractérisée par « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, intentionnelle ou fortuites* ». (Carré, 2020, P. 16). L'apprenance contribue de ce fait chez la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée à la motivation de se former, et influence ces pratiques d'apprentissages (Carré, 2020).

Aussi, étant donné que ces femmes parviennent dans une nouvelle société régie par un ensemble de règles, de normes et de valeurs, leurs dispositions sont fondamentalement prédéterminées par les contextes éducatifs et sociaux et économiques qui prévalent au Cameroun. Ce sont donc ces facteurs endogènes qui les conduisent et orientent leurs différents choix de formation. Elles prennent alors en main les responsabilités de leur formation. Elles tiennent toutefois compte des structures de la société dans laquelle elles se trouvent mais disposent des marges de manœuvre qui leur permet d'orienter leur choix et, de ce fait, elles sont maîtresses de leur destin migratoire. Cette liberté dans le choix de formation et de s'auto-former est confirmée par ces propos de Bandura (2003, p. 20) lorsqu'il affirme : « en raison de la capacité d'influence sur soi, les gens sont partiellement les architectes de leur propre destin ».

Étant déterminée par la nouvelle société dans laquelle les femmes Ouest-africaines se retrouvent, elles disposent d'une marge de manœuvre, voire d'une agentivité limitée. De ce fait, pour faciliter le rapport à l'autre et à la société de manière générale, elles s'orientent dans un premier temps vers l'apprentissage des normes et valeurs qui régissent la société camerounaise. Elles occupent une position duelle (Husser, 2010) car tout en étant dans une nouvelle société, elles sont déterminées par celle-ci, donc structure de celle-ci. La maîtrise de la structure dans la société dans laquelle les femmes migrantes vivent fait référence à la structuration de la société.

Pour Giddens (1987), la structuration introduit l'idée selon laquelle « les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois des conditions et des résultats des activités accomplies par les agents qui font partie de ces systèmes ». La maîtrise de la structure de la société dans laquelle vivent les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées les conduit à l'obtention des documents de nécessaire pour la vie et l'exercice d'une activité sur le territoire du pays d'accueil. L'obtention de ces documents survient au terme de diverses rencontres avec les autorités administratives. Pour Giddens (1987, p. 121), ces rencontres « prennent la forme typique de routines ».

L'autoformation des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées témoigne du fait que ces dernières ne sont pas des sujets passifs dans le processus d'insertion socioprofessionnelle. A contrario, elles prennent une part active dans le processus. Elles ne sont pas pour autant libres car elles sont déterminées par les structures de la société dans laquelle elles se trouvent. En effet, pour une meilleure insertion, ces dernières doivent disposer des documents d'identité ou de voyage. Et, l'accès à ces documents n'est pas une chose aisée pour ces femmes. A cet effet, l'une de nos consultants rencontrées au quartier *Tsinga* affirme :

ici à Yaoundé, tu ne peux pas avoir du travail tant que tu n'as pas les documents du Cameroun. Lorsque tu veux établir la carte de séjour, on te demande une forte somme d'argent. Ce que nous n'avons pas. Certaines personnes se font établir des Cartes Nationale d'Identité Camerounaise. Mais moi j'ai décidé de conserver ma nationalité. Du cou, pour mes sœurs qui ont décidées de rester comme moi, c'est très difficile d'avoir du travail.

Face à cette difficulté liée à l'accès aux documents officiels, les femmes peu ou pas du tout scolarisées se retrouvent dans le sous-emploi ou alors dans le secteur informel de l'économie. Elles exercent les métiers de l'ombre dans l'économie souterraine. En effet, elles n'ont pas de choix que d'exercer ces métiers. Ceux-ci leur sont plus accessibles et il n'existe pas d'exigence pour pouvoir les exercer. Dans cette posture, elles exercent des emplois rémunérés, ou alors sont à leur propre compte dans le cadre de l'économie souterraine. Qui, se fonde sur les réseaux de relations informels imprégnés qui dépassent le rapport au travail, et impliquent des rapports amicaux, familiaux et communautaires. Ces liens sont indispensables dans la transmission des informations nécessaires, et à la garantie de la complicité des relations que les femmes peu ou pas du tout scolarisées entretiennent avec les autres membres de la communauté, en prévenant des comportements non conformes aux règles de jeux et en sanctionnant ceux qui les transgressent.

L'autoformation dans le contexte migratoire nécessite de la part des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées un contrôle réflexif sur le processus d'apprentissage. Pour que ce contrôle soit possible, la femme migrante doit prendre conscience du fait qu'elle est dans une situation d'apprentissage. Ce contrôle réflexif représente la capacité pour la femme migrante de la femme d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisée de surveiller, contrôler le flot continu de la situation, de la vie sociale qui se déroule et par là même se situer et s'évaluer. Comme l'affirme Husser (2010), le contrôle réflexif porte à la fois sur le contrôle personnel de sa propre conduite et sur celle des autres. Le contrôle réflexif implique une

conscience pratique ainsi qu'une conscience discursive de la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée.

L'autoformation, l'apprenance débouchent sur « l'empowerment » (Bacqué & Bewiner, 2013). Pour elles, l'empowerment renvoie à un processus sociopolitique qui articule une dynamique individuelle d'estime de soi et de développement de ses compétences avec un engagement collectif et une action sociale transformatrice. À travers l'empowerment, les femmes développent des attitudes qui leur permettent de s'adapter à toutes les situations dans lesquelles elles se retrouvent.

L'empowerment selon Bacqué et Bewiner (2013) articule deux dimensions : celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Il désigne tout autant un état qu'un processus à la fois individuel, collectifs sociaux ou politiques impliquant une démarche d'autorégulation ou d'émancipation des individus, de reconnaissance de groupes ou de communautés ou communautés et de transformation sociale.

Aussi, l'empowerment est autant un processus que le résultat de ce processus. Il prend en compte le pouvoir à rechercher, à obtenir, à conquérir et le processus d'apprentissage, d'acquisition de connaissances qui permet d'y accéder sur un double plan individuel et collectif. Étant prédisposée à l'acte d'apprendre quelle que soit la situation, le contexte, elles parviennent à se construire un pouvoir d'agir de façon autonome. Elles s'inscrivent donc dans un processus d'acquisition de pouvoir, de contrôle sur leur vie et de réaliser une capacité à réaliser leur propre choix. Elles parviennent alors à la construction d'une estime de soi, une identité professionnelle propre à elles.

Cette autoformation des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées se déroule sur le tas. Celles-ci ne passent par aucun cadre de formation formel ou non formel. Elles procèdent par des apprentissages informels dans leur enclave auprès de leurs compatriotes déjà présents en terres camerounaise en exerçant divers métiers autodidactes. Du fait de leur faible niveau de qualification, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées n'emportent pas de qualification avec elles dans le processus migratoire. Et, de ce fait, ne sont pas capables de mobilité professionnelle dans le contexte camerounais. Pour y parvenir elles procèdent par des apprentissages de divers métiers sur le tas. Ces apprentissages peuvent se dérouler de manière accidentelle, non intentionnelle ou par immersion après d'un compatriote déjà installé dans la profession. Ici, les femmes migrantes apprennent du simple fait qu'elles

agissent. Ces dernières ne peuvent s'intégrer, s'installer confortablement dans le nouveau pays sans se construire de l'expérience, donc sans apprendre.

Dans la mesure où toute activité productive s'accompagne d'une activité constructive, les femmes peu ou pas du tout scolarisées sont conscientes du fait qu'elles doivent se construire non seulement des compétences professionnelles, mais aussi une identité leur permettant de se mouvoir sur le marché de l'emploi. A cet effet, une consultante affirme : *« je savais que si je ne me formais pas je ne pouvais pas trouver un travail ici. Car ma sœur qui est installée ici depuis quelques années déjà m'avait prévenu du fait qu'il faut absolument se former pour espérer avoir quelque chose au Cameroun. Elle m'a fait comprendre qu'au Cameroun les gens ont trop de diplômes »*

Pour exercer certains métiers, les femmes doivent apprendre tout au long de leur parcours migratoire. De ce fait, les compétences développées auprès des compatriotes ne suffisent pas à elles seules pour exercer. Elles actualisent leurs compétences tout au long de leurs trajectoires professionnelles. Ainsi l'apprentissage, la construction des compétences accompagne naturellement l'activité. Il en est en quelque sorte le prolongement.

Le contexte migratoire favorise l'autoformation des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Elles s'auto-forment en développant au quotidien des savoirs qu'elles acquièrent dans les différents métiers qu'elles exercent. Cette autoformation conduit au développement des compétences, des savoirs qu'elles partagent avec les autres dans les différentes situations sociales dans lesquelles elles se retrouvent. Leur motivation à l'autoformation est guidée par leur autodétermination, l'autorégulation et la confiance en elles-mêmes, le désir de transmission mutuelle et de socialisation au nouveau contexte. L'autoformation conduit la femme migrante à devenir maîtresse de son apprentissage et de son insertion socioprofessionnelle.

Bien que le des développer des compétences se déroulent sur le tas, les femmes peu ou pas du tout scolarisées continuent à apprendre, à se développer dans la pratique de leurs différents métiers, en étant confronté à des situations qui vont engendrer une action en retour. Cette confrontation à de nouvelles situations met la femme migrante dans une posture de résolution de nouveaux problèmes car celle se trouve ans un nouvel environnement et est appelée et développer de nouveaux schèmes cognitifs adaptés à l'environnement dans lequel elle se trouve. Pour y parvenir, elle est appelée à modifier, voire adapter ses processus mentaux aux

différentes situations face auxquelles elle se retrouve. En effet, se trouvant face à de nouvelles situations sociales et professionnelles, la femme migrante fait face à un dilemme : celui des divers points de vue dont elle dispose pour parvenir à la résolution des nouveaux problèmes auxquels elle fait face. Elle est ceci n'étant possible qu'à travers la flexibilité cognitive. En autoformation donc, la flexibilité cognitive permet à la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée de développer des stratégies cognitives pour la résolution de nouveaux problèmes face auxquels elle est confrontée dans le pays d'accueil.

Les aptitudes reçues au cours du processus de socialisation accompagnent l'adulte toute au long de sa vie. Plus précisément, ces aptitudes l'aide dans la résolution des différents problèmes qu'il peut rencontrer au cours de sa vie, dans un milieu comme dans un autre. Ce processus de résolution de problème s'inscrit dans flexibilité cognitive (Clément, 2009) c'est-à-dire la capacité de s'adapter à des situations nouvelles. Clément (2009) la présente comme la capacité à adopter plusieurs points de vue sur une situation ainsi qu'à pouvoir changer. En effet, la résolution de problèmes est une activité complexe qui nécessite de la part de l'adulte qu'il possède au préalable des aptitudes mentales lui permettant de faire une analyse de la situation.

Pour Clément (2009), les situations de résolution de problèmes sont le « *prototype* » de situations nouvelles dans lesquelles le changement de représentations est un élément clé dans la recherche de la solution. Pour elle, la sélection d'un point de vue adéquat sur l'action représente une étape cruciale dans cette découverte et dépend entièrement du contexte ainsi que du niveau d'abstraction de l'adulte. Et, pour parvenir à une véritable résolution du problème, l'adulte doit pouvoir passer d'un point de vue à un autre. Car au fur et à mesure que l'adulte croît, il fait face de problèmes de plus en plus complexes. De ce fait, se retrouvant dans un contexte autre que celui de son pays d'origine, la femme migrante fait face à une nouvelle catégorie de problèmes dont le plus important est celui de son insertion dans la communauté d'accueil. Et, pour résoudre ce problème, elle est appelée à changer son point de vue. En ce sens, Clément (2009) pense que, les situations de problèmes plus difficiles sont celles qui nécessitent d'abandonner un premier point de vue qui, chez la femme migrante, renvoie au point de vue du pays d'origine afin d'en sélectionner un nouveau c'est-à-dire celui propre au pays d'accueil. Ce changement de point de vue peut être plus aisé pour certains que pour d'autre en fonction de leur niveau d'éducation, et leur permet de trouver le plus rapidement une solution.

Pour accéder à la flexibilité cognitive, la femme a besoin d'une éducation qui lui permet d'activer une représentation précédemment ignorée. La flexibilité cognitive est envisagée ici non comme un processus unitaire, mais comme un ensemble de composantes très différentes, telles que la production d'un plan afin d'atteindre un but donné malgré les changements environnementaux. L'éducation permet à la femme migrante d'avoir une bonne maîtrise de l'environnement dans lequel elle se trouve. Pour Clément (2009), le comportement humain est guidé par la connaissance des paramètres environnementaux, connaissances construites lors de situations semblables précédemment rencontrées et qui doit être modifiée lorsque la situation change afin d'en interpréter les nouvelles exigences. Avec la maîtrise de l'environnement, l'individu manifeste une plus grande flexibilité. Clément (2009) considère que, la résolution des problèmes est essentielle pour comprendre ce que l'on veut. D'après elle, pour résoudre un problème, il faut en premier lieu construire un espace problème c'est-à-dire une représentation du problème et de ses solutions possibles. Cette construction passe avant tout par l'éducation et la maîtrise de l'environnement. La maîtrise de l'environnement conduit à l'identification des contraintes liées à la situation et de choisir la stratégie la plus efficace dans le contexte.

Clément (2009, P. 126) établis une distinction entre « flexibilité spontanée et flexibilité réactive ». Selon elle, la flexibilité spontanée ne dépend d'aucun signal de la situation, mais de processus descendants dirigés par le but ; elle est donc sous contrôle volontaire. La flexibilité réactive est déclenchée en impasse et dépend, quant à elle, de processus ascendants puisque ce sont les propriétés de la situation qui vont retenir l'attention, permettant le changement de représentation (p. 129). Néanmoins, en impasse, deux types de changements peuvent avoir lieu. L'individu peut changer de procédure sans s'engager dans le recodage des propriétés de la situation et la stratégie mise en œuvre n'est alors pas appropriée. Ou alors il s'engage dans ce recodage et parvient à changer de stratégie et à trouver une procédure adaptée.

Par la flexibilité cognitive, la femme migrante en situation d'autoformation parvient à trouver la solution dans une situation de résolution de problème nécessite selon Clément (2009), d'interpréter les changements de l'environnement afin de s'adapter et de répondre aux nouvelles exigences de la situation. Il est de ce fait nécessaire de pouvoir modifier sa première approche du problème, en prenant en compte ces changements, dès lors que ceux-ci se révèlent pertinents et, dans le cas contraire, de pouvoir maintenir sa posture initiale. Cela implique, selon Spiro et Jengh (1990), une restructuration des connaissances qui serait facilitée par le fait de pouvoir se représenter la situation selon des perspectives multiples. Ainsi, lorsque l'apprentissage met en

perspective une pluralité de points de vue, il permet de rassembler différents éléments de connaissances de manière adaptative et, par là même, de répondre aux exigences particulières d'une situation donnée de résolution de problèmes : c'est ce que Clément (2009) considère comme constitutif de la flexibilité cognitive, et définie comme la capacité à changer de point de vue ou de mode d'approche d'une question.

Berthoz (2004, p. 273) souligne que « la capacité d'avoir une « vision d'ensemble » d'une situation ou d'un problème est associée à la remarquable capacité d'envisager le monde de façons diverses, de changer non seulement de point de vue mais aussi d'interprétation du réel, de lui attribuer des valeurs, de tolérer la différence, de décider ». Aussi, être en mesure de « manipuler » les représentations et les idées est indispensable pour pouvoir changer de point de vue et, de ce fait, pour faire preuve de flexibilité cognitive. Cette flexibilité cognitive, à partir de l'éducation, de la formation qui, chez la femme migrante se déroule de manière autonome conduit au développement de l'agir communicationnel.

L'autoformation se déroulant dans un contexte social particulier, celui du travail, voire du processus d'insertion socioprofessionnel, met la femme migrante en interaction régulière avec son environnement. Cette interaction conduit au développement de l'agir communicationnel chez la femme migrante.

L'agir communicationnel dans ce contexte est entendue comme un acte s'articulant autour de deux concepts majeurs : l'intercompréhension et le monde vécu. L'activité humaine se résume selon lui dans une activité de communication dans laquelle les individus tentent de construire un consensus (intercompréhension), ce qui est possible car ils partagent un fond de connaissances communes (le monde vécu). Reprenant à son compte le point de vue de Weber (1905) sur la rationalisation, entreprend de le refonder en n'en conservant que l'idée qu'il existe deux orientations principales de l'action : la satisfaction d'un intérêt, ou la recherche d'un consensus.

Habermas (1987) conçoit l'acte locutoire comme un acte qui consiste simplement à dire quelque chose, l'acte illocutoire qui consiste à accomplir une action par la parole, et l'acte perlocutoire qui consiste à produire, par la parole un effet chez l'auditeur. Il relève de nombreuses controverses sur les critères de distinction entre actes illocutoires et perlocutoires. Toutefois, il en retient le principe et sa liaison avec l'essence de la rationalisation. Habermas (1987) affirme ainsi que les actes illocutoires sont orientés vers la recherche du consensus,

et les actes perlocutoires destinés à satisfaire les intérêts cachés du locuteur dans l'activité de communication. Ce qui le conduit à distinguer deux types d'agir : l'agir communicationnel et l'agir stratégique.

Je compte dans l'agir communicationnel les interactions médiatisées par le langage où tous les participants poursuivent par leurs actions langagières des objectifs illocutoires, et seulement de tels objectifs. En revanche, je considère comme un agir stratégique médiatisé par le langage les interactions dans lesquelles l'un des participants au moins veut susciter par ses actions langagières des effets perlocutoires chez un vis-à-vis (Habermas, 1987, p 304).

L'agir communicationnel suppose l'intercompréhension, ou du moins la recherche active de l'intercompréhension, défini comme un « *savoir préthéorique de locuteurs compétents qui peuvent, par eux-mêmes, distinguer intuitivement quand ils exercent une influence sur d'autres et quand ils s'entendent avec d'autres* » (Habermas, 1987, p 296). L'agir stratégique, en revanche, est lié à l'influence : il suppose une volonté de manipulation, puisque l'on ne peut poursuivre un objectif perlocutoire, c'est-à-dire escompter produire un effet sur le destinataire du message, que si on lui dissimule son objectif. La manipulation stratégique est donc une perversion de l'usage de la raison orienté vers l'intercompréhension (Habermas, 1987). Elle ne fait pas partie de l'agir communicationnel, qui seul définit la structure et le fonctionnement de la société et de l'activité professionnelle. « *L'activité communicationnelle se signale par le fait que tous les participants poursuivent sans restriction des objectifs illocutionnaires, afin d'obtenir un accord offrant le fondement d'une coordination consensuelle des plans d'action poursuivis individuellement* » (Habermas, 1987, p 305).

Plusieurs conditions doivent être réunies pour qu'une interaction puisse être considérée comme constitutive de l'activité communicationnelle. Tout d'abord, le locuteur doit émettre, dans son message même, des prétentions à la validité dont la caractéristique principale est qu'elles sont critiquables. Ce n'est que parce que l'on accepte que ce que l'on énonce puisse être lui-même accepté ou refusé par l'interlocuteur que l'on assure son partenaire de sa volonté de parvenir à un consensus. Habermas (1987) distingue trois types de prétention à la validité dans l'activité communicationnelle à savoir :

- la prétention à la vérité. Le locuteur présente un état de chose concernant le monde objectif, c'est un acte constatif que l'interlocuteur peut accepter ou non.

- la prétention à la justesse. Le locuteur instaure une relation interpersonnelle, située sur le plan du monde social : il s'agit d'un acte régulateur.
- la prétention à la véracité. Le locuteur s'auto-représente, faisant appel à un monde subjectif : c'est un acte expressif.

La seconde condition concerne non plus le contenu, mais la forme du message : il faut que « *les expressions linguistiques utilisées soient grammaticalement bien formées et que les conditions contextuelles requises pour le cas typique de l'acte de parole soient remplies* » (Habermas, 1987, p 307). Enfin, la troisième condition concerne les caractéristiques de l'échange en lui-même : « *Le terme d'intercompréhension (Verständigung) a pour signification minimale qu'(au moins) deux sujets capables de parler et d'agir comprennent identiquement une expression langagière* » (Habermas, 1987, p 315).

Habermas (1987) distingue quatre principes d'action dans l'acte communicationnel : l'agir téléologique, l'agir normatif, l'agir dramaturgique et l'agir communicationnel lui-même.

L'agir téléologique ici désigne toute action posée en vue d'une cause finale, qui satisfait l'intention de l'agent. Il s'agit nécessairement d'actions orientées vers un « *succès égocentrique* » (Habermas, p 295) nommées « *instrumentales* » ou « *stratégiques* » selon que l'agent cherche ou non à susciter un effet chez la ou les personne(s) à laquelle (auxquelles) il s'adresse. Seule l'action stratégique désigne la recherche d'une telle influence. Le modèle téléologique d'action devient stratégique, « *lorsque l'acteur fait intervenir dans son calcul de conséquences l'attente de décision d'au moins un acteur supplémentaire qui agit en vue d'un objectif à atteindre* » (Habermas, 1987, p 101). Pour Habermas (1987), l'agir téléologique présuppose l'existence d'un monde objectif, c'est-à-dire l'ensemble des états de choses qui existent ou se produisent pour que l'agent exprime ses opinions, ou agit comme il désire le faire. D'après lui, une partie des opinions de tout professionnel relève de l'agir téléologique. Aussi, en affirmant son point de vue, l'agent peut viser un certain succès égocentrique en exprimant sa perception du monde (cas d'une action instrumentale), de même qu'il peut chercher à imposer son avis ou à persuader son auditoire (agir stratégique).

L'agir normatif ou régulé par les normes concerne « *les membres d'un groupe social qui orientent leur action selon des valeurs communes* » (Habermas, 1987, p 101) faisant l'objet d'un consensus ou d'un accord. De telles actions d'ordre moral ou juridique, supposent en

supplément du monde objectif la référence à un monde social (propre à une société donnée). Il s'agit du respect ou de la conformité avec des conventions sociales adoptées.

L'agir dramaturgique désigne toutes les actions par lesquelles l'agent se met lui-même en scène ou donne à autrui un aperçu de sa subjectivité. Il s'agit d' « auto-présentations » ou de « présentations de soi expressives » (expression de sentiments, d'états psychiques, etc.) qui, pour être comprises dans leur singularité, supposent de différencier le monde subjectif exprimé des deux autres mondes précédemment cités.

L'agir communicationnel concerne toute interaction pleinement intersubjective, en reposant sur l'intercompréhension. Le langage, dans ce cas, n'est ni un moyen de persuasion pour imposer des idées (agir stratégique), ni un médium par lequel sont affirmées et renforcées des valeurs de manière automatique et sans réflexion (agir normatif), ni l'instrument d'une mise en scène de soi. L'agir communicationnel serait le seul à respecter et à révéler la dimension intersubjective du langage. Les locuteurs ne se conduisent plus de manière irréfléchie sans s'interroger sur la pertinence de leurs propos, mais jugent ensemble la manière avec laquelle l'énoncé formulé se rapporte au monde et les conditions de sa validité. Chacun d'entre eux est contraint de justifier ses assertions pour qu'elles soient acceptées par les autres. L'agir communicationnel inclut les trois prétentions à la validité que l'on retrouve séparées dans les autres concepts d'action : à savoir la « vérité propositionnelle » (examen de la vérité ou de la fausseté de la proposition ou opinion émise, l'action instrumentale étant aussi soumise au critère de l'efficacité pour ce qui est du succès ou de l'échec de l'action visée) ; la « justesse normative » (la conformité ou non des actions entreprises aux normes existantes ; cas de l'agir normatif) ; enfin la « véracité » ou « l'authenticité » (selon la sincérité de l'agent ; cas de l'agir dramaturgique).

L'agir communicationnel, en tant qu'il est nécessairement orienté vers l'intercompréhension, construit une société idéale dans laquelle le conflit sous toutes ses formes a disparu, remplacé par l'action rationnelle des citoyens qui tendent délibérément vers le consensus. Le processus d'autoformation permet aux femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées de changer de posture et de reprendre le pouvoir sur leur situation de précarité, sur leur vie, et ainsi de retrouver une auto-normalité.

5.2.3. De l'observation des modèles à l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées

Bandura (2004) dans la théorie de l'apprentissage social conçoit l'expérience vicariante comme la résultante de l'observation d'un modèle, c'est-à-dire d'un congénère, exécutant le comportement à acquérir ; il consiste en la modification de l'acquisition d'une réponse par l'individu observateur, suite à l'observation par lui, de la séquence des événements constituant l'apprentissage de cette réponse par l'individu modèle. Cette séquence vécue par le modèle comprend l'apparition des stimuli discriminatifs et leur perception, l'exécution de la réponse et le renforcement des réponses correctes. Il s'agit d'un apprentissage par imitation.

Pour Bandura (204), l'observation du modèle qui subit lui-même le conditionnement dit opérant engendre chez l'observateur l'acquisition de nouveaux comportements. Ceux-ci peuvent se traduire par une acquisition plus rapide de la réponse conditionnée que par un apprentissage direct. Ou alors par l'élimination des réponses non concrètes qu'un individu isolé aurait effectué en début d'apprentissage. De ce fait, les apprentissages par expérience direct surviennent le plus souvent sur une base vicariante, par l'observation du comportement des autres et les comportements qui en résultent pour eux. Cet apprentissage ne dispense certes pas dans tous les cas de l'expérience, mais il permet le cas échéant de le faciliter et incite à s'y investir si les conséquences sont positives.

Ces apprentissages dits vicariants s'acquièrent après observation d'une certaine séquence d'événements, d'enseignement, l'exécution de réponses par le modèle et la distribution d'agents de renforcement en fonction de réponses produites. Ce qui conduit à une modification des réponses ou de comportements de l'observateur, comme s'il avait été lui-même directement impliqué de cette séquence d'événements. Ce faisant, les modèles constituent des sources de motivation pour les apprenantes. Ces dernières s'inspirent d'eux et s'appuient sur leurs exemples en termes de réussite dans leur processus d'apprentissage. En ce sens, il affirme « *consideration of vicarious motivators contributes importantly to the understanding of human behaviour in several ways* ».

Au cours d'un apprentissage vicariant, les individus acquièrent une information d'efficacité personnelle à travers autrui. En effet, le fait d'observer un acteur vivre une situation préalablement conflictuelle peut influencer la propre croyance de l'observateur en ses capacités de réussir. Ainsi, ce dernier peut améliorer son état mental en observant un modèle qui s'engage avec succès dans des situations qu'il redoute et envisager des conduites de plus en plus adaptées

en observant d'autres sujets qui surmontent les difficultés de même ordre. Dans cet apprentissage, deux types de modèles peuvent être envisagés selon Bandura (2004) :

- les modèles vivants ou réels qui montrent à l'apprenant le comportement demandé ainsi que ses conséquences positives et négatives ;
- les modèles symboliques ou abstraits (filmés ou télévisés). Ce modelage symbolique s'exprime par le biais des médias visuels (la télévision, le cinéma), qui s'avèrent efficaces pour capter l'attention et façonner le comportement et les attitudes sociales des individus (Bandura, 2004).

Les effets positifs de l'apprentissage vicariant sur l'efficacité personnelle apparaissent évidents lorsque d'autres personnes similaires offrent une bonne base de comparaison. Aussi, la crédibilité du modèle constitue des facteurs importants d'apprentissage. À cet effet, Bandura (2004) affirme : « *observed positive outcomes are more likely to foster adoption of activities that involve effort and other unpleasant aspect, thus requiring additional incentives if they are to be performed* ». Selon Bandura (2004), dans l'apprentissage vicariant quatre processus permettent à l'apprenant de reproduire un comportement fonctionnellement équivalent à celui du modèle : les processus attentionnels, les processus de rétention mnésique, le processus de reproduction motrice ainsi que les processus motivationnels.

- dans le cas des processus attentionnels, l'attention permet dans un premier temps d'observer et de coder car pour qu'il y ait apprentissage, les personnes doivent d'abord percevoir correctement les traits pertinents du ou des comportements modelés. L'information acquise sert alors de guide à l'action. Ici, il faut aussi Il faut prêter attention au modèle observé. De plus, si l'observateur porte de l'intérêt au modèle, il sera beaucoup plus susceptible de lui accorder de l'attention. En effet, l'individu se doit d'être attentif au modèle qu'il observe, faute de ne pouvoir reproduire le comportement du modèle. Pour être attentif, il ne doit pas être perturbé dans son observation. L'individu est non seulement attentif au modèle, mais il fait une sélection, un tri dans les éléments qu'il observe et en extrait ceux qu'il juge importants dans son observation. Cette sélection est influencée par l'expérience passée de l'individu, mais en plus de l'influencé dans sa sélection, cette expérience l'influencera dans l'interprétation qui sera faite. C'est là qu'entre en jeu le processus de rétention mnésique.

- dans le processus de rétention mnésique, l'observation d'un comportement peut être sans effet si les individus ne peuvent par la suite s'en souvenir. La rétention mnésique, avec répétition symbolique et répétition motrice mentale, vise à ce que les patterns de réponse ou des comportements modelés soient représentés en mémoire de manière permanente chez l'acteur. Ici, il s'agit selon Bandura (2004) de la capacité à retenir les informations observées. De ce fait, Si les individus sont influencés dans leur observation par leur(s) expérience(s) passée(s), ou observation(s) passée(s), ils ne le sont que par celle(s) dont ils se souviennent (2004). Ici intervient alors ce que Bandura (2004) nomme le processus symbolique. L'individu par des représentations verbales ou imagées conserve en mémoire le modèle observé. Il s'agit ici pour l'individu d'effectuer une sorte d'association entre ce qu'il entend et ce qu'il voit. Toutefois, Bandura (2004, P. 32) pense que « la plupart des processus cognitifs qui règlent le comportement sont largement verbaux plutôt que visuels ». En fait l'individu convertit le comportement observé en un codage verbal.
- le processus de reproduction motrice met en exergue la traduction et la transposition des représentations symboliques en actions. L'apprenant étant appelé à reproduire en acte ce qu'il a observé, codé et mémorisé. En effet, s'il a été attentif au modèle et qu'il a bien enregistré les informations que celui-ci nous a envoyé, l'individu est capable de reproduire ce qu'il a observé.
- Le processus motivationnel met en exergue l'engouement pour l'observateur du comportement à vouloir imiter le comportement observé, le modèle observé. La récompense et la punition jouent aussi un rôle important dans la motivation. Si un individu voit un autre être récompensé ou puni, ce dernier reproduira ou non le comportement du modèle observé.

Le processus de renforcement peut intervenir à chacun de stades du processus d'apprentissage. Bandura (2004) distingue trois types de renforcement qu'il nomme processus motivationnels : le renforcement externe où les conduites sont régulées directement par les facteurs externes à l'instar des récompenses ou des punitions ; le renforcement vicariant où le sujet observe un individu modèle puni ou récompensé pour un comportement qu'il va ensuite soit éviter

d'émettre, soit imiter ; l'auto-renforcement lié à l'anticipation des récompenses, qui déclenche les processus d'attention en vue d'imiter le modèle.

Les femmes Ouest-africaines en migration au Cameroun, s'appuient sur des modèles dans leur processus d'insertion socioprofessionnel. Ces modèles sont constitués de celles auprès de qui elles apprennent les métiers qu'elles exercent au Cameroun ainsi que de toute autre personne ayant réussi dans le champ professionnel dans lequel elles souhaitent s'investir. Ces derniers (es), de par leur réussite dans le domaine, constituent de véritables sources de motivation pour les femmes peu ou pas du tout scolarisées. Elles apprennent les métiers sur le tas en observant ces modèles et se déploient en tirant les leçons de réussite chez ces derniers tous en s'inspirant des stratégies mises en place par celles-ci pour contourner les différentes difficultés auxquelles elles font face, et les utilisent plus tard lorsqu'elles seront à leur propre compte.

Les modèles sur lesquels s'appuient les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle sur le marché de l'emploi au Cameroun sont dans la plupart des cas des femmes ouest-africaines elles aussi issues de la migration. Elles servent de guides aux femmes primo-arrivant dans leur processus d'installation et leur donnent la conduite à tenir pour réussir leur insertion sur le marché de l'emploi. Ces dernières, en respectant les recommandations des modèles parviennent dans à s'insérer malgré l'étroitesse, la compétitivité et la complexité du marché du travail.

Tout comme les modèles qu'elles suivent, les femmes peu ou pas du tout scolarisées s'orientent vers l'auto-emploi. En effet, c'est dans ce secteur qu'elles sont plus à même d'exprimer les différents savoir-faire acquis auprès des différents modèles qu'elles ont côtoyés. Aussi, la majeure partie des très petites entreprises créées par ces dernières se retrouvent dans le secteur informel. Ne disposant pas de ressources nécessaires pour la création d'emplois/d'entreprises formels, ces dernières se retrouvent dans les métiers de l'ombre que Ambrozini (1999) présente comme un secteur propre aux migrants. Ces dernières, tout comme leurs modèles, même si elles font de temps en temps des incursions dans l'économie formelle, ces incursions ne sont pas toujours visibles. Car elles se retrouvent dans « *l'économie souterraine* ».

L'économie souterraine regroupe l'économie illégale, l'économie non déclarée, l'économie non enregistrée et l'économie informelle qui s'affranchit des lois et des règlements qui protègent l'activité économique et le travail (Ambrozini, 1999). Elle rassemble une série

d'activités économiques dont le trait commun est de se réaliser en marge des contrôles de l'État. C'est dans cette économie caractérisée par la prégnance du secteur informel que les femmes peu ou pas du tout scolarisées se déploient.

Dans cette économie, les femmes peu ou pas du tout scolarisées s'appuient sur des modèles présents dans ce domaine. Qu'ils soient des nationaux ou des personnes migrantes, ces derniers constituent de véritables modèles pour les femmes peu ou pas du tout scolarisées dans leur processus d'insertion socioprofessionnel. Dans ce secteur, les femmes peu ou pas du tout scolarisées ont un statut non déclaré. En effet, du fait de l'absence de régulation dans ce secteur, les différents éléments du rapport au travail tels que : le statut de l'employé ou du travailleur indépendant, ne peut être déclaré, assuré, rétribué en conformité avec les normes en vigueur, les conditions de travail auxquelles sont soumis les travailleurs, les normes d'hygiène et de sécurité, en particulier les formes de gestion de l'activité ne sont pas réglementés.

Ces différentes trajectoires conduisent à une dynamique du soi professionnel chez la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée. Ce soi professionnel, voire identité professionnelle, a une dimension sociale qui fait référence à une communauté. Elle met en évidence l'impact du groupe sur l'individu et l'intériorisation par celui-ci des modèles sociaux du corps professionnel. Ce faisant, le processus d'identification à un corps correspond à des connaissances et compétences communes, et à l'adoption d'un système de normes, codes et manières de faire légitimés par le groupe d'appartenance. Etant donné que la dimension sociale de l'identité se définit par le « nous », l'identité psychologique s'exprime en « je » et s'appuie sur la singularisation de l'individu. Dans une formation professionnelle, la présence simultanée de ces deux dimensions de l'identité est essentielle pour que celui qui exerce le métier reste lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel. Cette construction identitaire, liée à l'appropriation des savoirs professionnels, est influencée par le propre passé scolaire des professionnels.

L'identité professionnelle est également le résultat d'une socialisation professionnelle lors de laquelle les professionnels adoptent les règles et valeurs professionnelles qui caractérisent le groupe. Cette identité professionnelle est aussi une construction « singulière » liée à l'histoire personnelle et aux multiples appartenances sociales de chacun, ainsi qu'un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui. Le soi professionnel est donc construit tout au long de la socialisation, de la formation. Au cours de cette construction,

les savoirs professionnels se construisent dans la réélaboration subjective de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les pratiques sociales.

L'appropriation de ces savoirs ne peut se faire que dans des logiques d'action, logiques sur lesquelles se fondent des conceptions et une identification à la profession pour pouvoir exercer un agir que le sujet se représente comme acceptable pour soi et pour autrui. Le professionnel filtre les savoirs proposés pour se les approprier, mais seulement si ces savoirs lui paraissent utiles et acceptables dans la réalité de ses pratiques. Les savoirs plus informels contribuent à formater les savoirs professionnels à travers des médiations formatives diverses : compagnonnage réflexif, modélisation de l'andragogue, voire processus centrés sur l'imitation et la conformisation. Autrement dit, la formation, pour aider à la construction de l'identité professionnelle, doit être un lieu d'articulation entre théorie et pratique.

5.3.SYNTHESE DES RÉSULTATS

Au regard des différentes analyses, le motif principal de départ du pays d'origine reste et demeure l'amélioration des conditions de vie. Elle constitue la préoccupation première de tous les migrants et particulièrement des femmes migrantes qui constituent le nouveau visage de la migration en cette deuxième décennie du 21^e siècle. L'emploi représente un des nœuds centraux de l'insertion socio-économique. L'objectif recherché est l'amélioration des conditions de vie des migrantes grâce surtout aux revenus supposés. Toutefois, le niveau de qualification voire de formation ou d'éducation ne leur permet pas d'accéder à des emplois décents et rémunérés dans le marché formel caractérisé par de nombreux avantages et surtout la protection du travailleur. L'économie souterraine caractérisée par la prégnance du secteur informel devient alors une alternative d'emplois pour celles-ci.

Ce secteur comporte des métiers divers et se développe à partir des ressources locales ainsi que de l'ingéniosité des différents acteurs du secteur. Il constitue le contre-pied de l'emploi typique. Le marché du travail local n'étant pas à même d'absorber tous ceux qui frappent à la porte, le secteur informel joue le rôle essentiel d'absorption des migrantes et de création d'emplois. En effet, d'après les données du l'OIT (2017), le secteur informel occupe une place importante dans la création de richesse et des emplois. D'ailleurs, il contribue à 57,6%

du Produit Intérieur Brut (PIB). Et occupe aujourd'hui près de 90% des travailleurs camerounais et plus de la moitié des migrants ouest-africains.

Cette forte tendance des femmes migrantes vers le secteur informel de l'économie au Cameroun est due à leur absence de formation et de qualifications. Pour combler ce manque, divers facteurs socioéducatifs participent à l'amélioration des compétences et surtout à la construction d'une identité professionnelle chez la femme migrante. Ainsi, pour améliorer leurs compétences et se faire une place sur le marché du travail, nombreuses parmi elles font recours à une formation car même dans les métiers de l'ombre, les principaux pourvoyeurs d'emplois ont besoin d'une main d'œuvre formée et apte à exécuter des tâches précises. Pour ce faire, les femmes peu ou pas du tout scolarisées font appel à leurs expériences ; adoptent des stratégies d'autoformation et s'appuient sur des modèles pour apprendre et développer leur compétence professionnelle ; voire accroître leur professionnalité qui constitue l'élément essentiel dans le processus d'insertion socioprofessionnelle.

Cette construction de la professionnalité des femmes peu ou pas du tout scolarisées n'étant pas inscrit dans un parcours de formation, prend la forme d'apprenance qui est déterminée par la volonté de ces dernières à acquérir des connaissances nécessaires à leur insertion (Carré, 2020). En effet, il ne suffit pas d'être inscrit dans un parcours de formation pour construire connaissances et compétences nouvelles. Par l'apprenance, les femmes peu ou pas du tout scolarisées jouent un rôle de premier plan dans le développement de leurs compétences. L'apprenance est donc une attitude individuelle et collective des femmes peu ou pas du tout scolarisées à toutes les opportunités d'apprendre. Pour elles, l'acte d'apprendre ne se résume donc pas à la réception d'informations, de savoirs transmis par un enseignant, « *mais il implique un processus cognitif, singulier, idiosyncratique, d'assimilation et de transformation de ceux-ci* ». (Carré, 2020, P. 16). En effet, on n'apprend jamais rien à personne, sauf à recourir à des formes plus ou moins subtils de conditionnement, voire de coercition. L'apprenance est donc cette attitude caractérisée par « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, intentionnelles ou fortuite* ». (Carré, 2020, P. 16).

L'apprenance contribue alors à la motivation de la femme peu ou pas du tout scolarisée à se former et influence ses pratiques d'apprentissage. La femme peu ou pas du tout scolarisée, se présentant comme un sujet social, devient alors un sujet apprenant et elle saisit toutes les

opportunités qui lui sont offertes pour apprendre. Cependant, bien que les femmes peu ou pas du tout scolarisées, en tant que sujets sociaux soient déterminées par l'acte d'apprendre, elles ont des rapports différents dans le rapport à l'apprendre. En effet, l'apprenance formalise l'idée selon laquelle l'idée de l'apprentissage n'est pas le résultat d'une intervention extérieure sur la personne, mais bien plus le résultat de l'expression des facteurs endogènes (Carré, 2020). Ainsi, posé, les femmes l'on constate que les femmes peu ou pas du tout scolarisées ont des rapports différents à l'acte d'apprendre.

L'apprenance ici est un processus qui s'inscrit dans la durée, dans une vision holistique et refuse d'enfermer l'acte d'apprendre à la seule école pour la replacer tout au long de la vie de chaque individu. Trocmé-Fabre (1999) présente l'acte d'apprendre comme le seul métier durable. En effet, avec Carré (2020), on a des connaissances et on est en apprenance. Ainsi, tout comme l'individu qui la porte, l'apprenance est vivante et peut évoluer dans les limites d'une stabilité. Elle est en reconstruction partielle régulière, son actualisation étant située, contingente et évolutive. A travers cette caractéristique évolutive de l'acte d'apprendre, il est difficile d'attribuer une apprenance définitive à un individu.

5.4.PERSPECTIVES THEORIQUES ET PEDAGOGIQUES

Au terme de l'analyse des résultats, des perspectives sont envisageables pour la poursuite de la recherche dans le champ des sciences de l'éducation et particulièrement celui de l'éducation extrascolaire et plus précisément dans la perspective de l'andragogie évolutive. En effet, dans le nouveau contexte qu'est celui du pays d'accueil, les femmes peu ou pas du tout scolarisées se présentent comme des personnes qui ont besoin d'une formation, d'être prises en main et accompagner dans le processus d'insertion socioprofessionnelle. Les objectifs de cette formation sont élaborés par elles et l'andragogue qui les accompagne en adoptant la position de facilitateur dans le processus de formation. L'étape d'élaboration des objectifs de la formation permet à l'andragogue ou le facilitateur de construire avec les femmes peu ou pas du tout scolarisées l'interface d'enseignement.

5.4.1.Perspectives théoriques

Au terme de l'analyse, des perspectives concernant la question que nous avons analysé tout au long de cette thèse : celle des facteurs associés à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées qui rendent compte de leur insertion socioprofessionnelle sur le marché du travail au Cameroun soulève quelques implications théoriques. La recherche

nous a permis de mettre en exergue les différents processus d'apprentissage de l'adulte qui permettent le développement des compétences professionnelles chez les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées et les rendent aptes à intégrer le marché du travail du pays d'accueil. En effet, les femmes peu ou pas du tout scolarisées, pour intégrer le marché du travail doivent mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être professionnels. Et, l'acquisition de ces savoirs passent par des apprentissages qu'ils fussent formels ou informels. Pour analyser ces processus de construction de compétences chez les femmes peu ou pas du tout scolarisées, la recherche a mobilisé trois principaux cadre théoriques tous en rapport avec l'apprentissage adulte : l'apprentissage expérientiel (Kolb, 2013), l'apprentissage adulte et autodidaxie (Knowles, 2014) et l'expérience vicariant (Bandura, 2004).

Cependant, l'analyse des processus d'insertion socioprofessionnelle en migration des femmes peu ou pas du tout scolarisées mérite d'être davantage étudiée. Elle pourrait se faire à partir des travaux de Bandura (2004) portant sur la théorie sociocognitive qui met l'accent sur l'agentivité humaine et ceux de Carré (2020) portant sur l'apprenance. En effet, pour Bandura (2004), l'agentivité conçoit le pouvoir d'un individu à agir sur le monde. Il n'est ni exclusivement soumis aux facteurs externes de son environnement ni exclusivement soumis aux facteurs internes de sa vie inconsciente. Entre ces deux extrêmes existe d'après Bandura (2004) une zone dans laquelle il peut exercer une régulation proactive et réfléchie des opportunités d'action qu'il possède. D'après Bandura (2004), l'agentivité s'actualise selon trois modes : par l'intervention directe de l'individu, par la délégation à un tiers d'une intervention ou par la coordination et l'interdépendance d'un collectif. Quel que soit le mode envisagé, il intègre toujours l'idée de l'atteinte d'objectifs définis.

L'agentivité d'après Bandura (2004) est interactive. Le processus vicariant (ou par modelage) conçoit selon Bandura (2004) que l'apprentissage ne se fait pas uniquement par expérience directe, mais aussi par appropriation des comportements observés chez autrui. Les processus symboliques permettent d'après Bandura (2004) d'abstraire ses expériences personnelles, les autres et le monde et ainsi les manipuler, les modifier, les communiquer et enfin les intégrer en tant que modèles internes. Ce processus est indispensable à la vicariance et permet de développer les comportements et pratiques observées à de nouveaux niveaux.

Les femmes, les sujets sociaux, étant partout exposés à l'acte d'apprendre, l'apprenance (Carré, 2020) est une attitude nécessaire pour eux. En effet, en tant que de sujets sociaux, les

femmes peu ou pas du tout scolarisées possèdent en elles des dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations qui s'offrent à elles. De ce fait, l'apprentissage n'est pas le résultat d'une intervention extérieure sur la personne, mais bien le résultat de l'expression de facteurs endogènes (Carré, 2020). Et, la femme peu ou pas du tout scolarisée en tant que sujet social, est en interaction constant avec son environnement. Ces différentes interactions avec l'environnement et les autres lui permettent de développer des compétences professionnelles et la rendent apte à exercer des activités socioprofessionnelles.

5.4.1.1. Les savoirs expérientiels rendent compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées

L'analyse des résultats révèle qu'en migration, les femmes peu ou pas du tout scolarisées se servent des savoirs d'expérience acquis tout au long de la trajectoire migratoire dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle. En effet, parvenant dans un environnement nouveau et surtout différent du contexte de leur pays d'origine et, n'ayant pas assez de ressources cognitives pour prétendre au marché du travail formel ou au marché du travail de manière général, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées font appel aux savoirs acquis dans leur pays d'origine ainsi que tout au long de leur parcours migratoire. Elles s'appuient sur ces savoirs acquis à travers l'expérience migratoire pour se construire une identité professionnelle dans le nouveau contexte.

Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées disposent de savoirs professionnels acquis tout au long du parcours migratoire concernant l'activité dans laquelle elles sont impliquées dans le contexte du Cameroun. Ce savoir-faire, ces « compétences professionnelles » sont acquis depuis le pays d'origine et au cours du parcours migratoire. En effet, pendant leurs trajectoires migratoires, les femmes Ouest-africaines traversent plusieurs pays, villes et villages avant de se retrouver dans la ville de Yaoundé et à chaque escale dans ces différentes régions, elles s'imprègnent des savoir-faire nouveaux ayant cours dans ces régions et une fois installées au Cameroun, elles puisent des ressources dans ce parcours migratoire pour se construire un avenir professionnel. Cet avenir professionnel de la femme migrante originaire d'Afrique de l'Ouest et peu ou pas du tout scolarisée se vit à travers l'exercice de petits métiers qui s'inscrivent dans le secteur informel de l'économie.

Les savoirs expérientiels dont se servent les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées dans leur processus d'insertion découlent d'un ensemble d'apprentissages à la fois non formel et informel. Ces apprentissages informels s'acquièrent en dehors des dispositifs conventionnels de formation. Dans le cadre du travail, ces connaissances s'acquièrent sur le lieu de travail à partir de l'observation des membres de son équipe ou alors de personnes plus expertes dans la tâche à accomplir. Cet apprentissage permet plus tard de s'orienter dans la même pratique professionnelle ou d'innover en faisant recours aux éléments présents dans l'environnement physique de l'individu. C'est le cas de cette consultante qui avant le départ de son pays assistait sa maman dans la vente de vin local. Ces connaissances résultent d'un processus de transformation de l'expérience. En ce sens les savoirs expérientiels des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sont continuellement créés et recréés à mesure que celles-ci vivent de nouvelles expériences.

Les différentes expériences vécues par les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées les rendent plus riches en compétences et leur permettent d'entrée plus enrichies dans de nouvelles expériences. Elles sont alors prises dans un cycle d'apprentissage qui les conduit d'expérience en expérience non seulement au renouvellement de leurs compétences, mais à un meilleur développement de celles-ci. C'est donc suite à ces différentes expériences vécues, que les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées parviennent à s'autonomiser sur le marché du travail au Cameroun.

L'apprentissage expérientiel, à travers la boucle proposée par Kolb (2013) favorise le développement des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées autant sur le plan personnel que sur le plan socioprofessionnel. En effet, parvenant dans un nouvel environnement caractérisé par une nouvelle culture, un système de croyance, des normes et des valeurs différents de ceux auxquels les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sont confrontées dans leur pays d'origine, elles intègrent ces normes à leurs schèmes cognitifs à partir des différentes expériences qu'elles vivent. La boucle de Kolb (2013) est présentée ainsi qu'il suit :

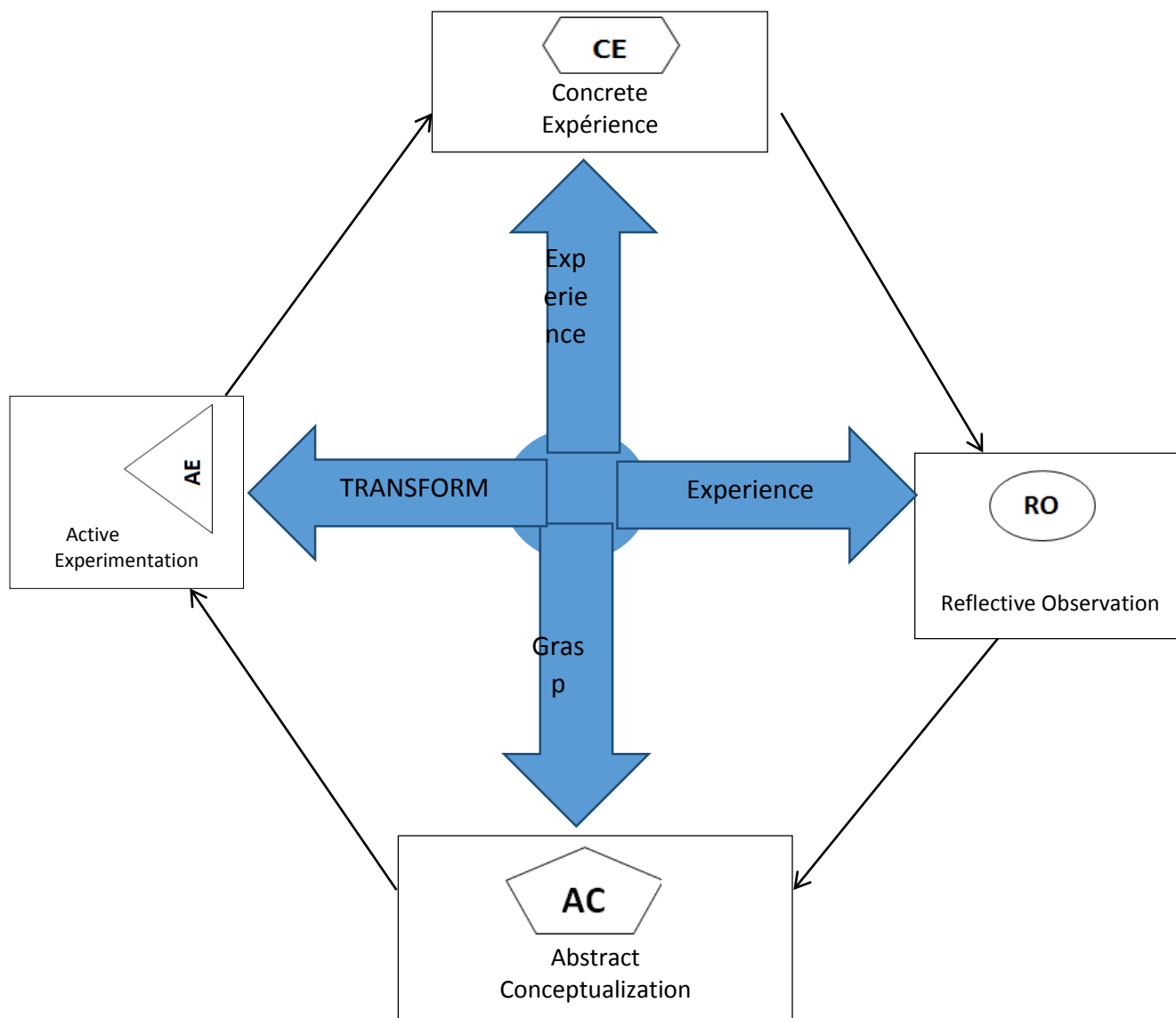


Schéma 2 : Boucle d'apprentissage expérientiel selon Kolb (2013)

Ce schéma permet de comprendre que les apprentissages expérientiels des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisés se déroulent suivant quatre phases : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Suivant ce modèle, l'on constate avec Kolb (2013) que, les femmes peu ou pas du tout scolarisées apprennent suivant deux dimensions fondamentales : la préhension et la transformation. La dimension préhension se caractérise chez les femmes peu ou pas du tout scolarisées par la saisie immédiate de l'expérience. Ces dernières sont plus aptes à capitaliser les caractéristiques tangibles et ressenties d'une expérience immédiate. Aussi, se réfèrent-elles à leurs représentations mentales pour la saisie de l'expérience.

Dans la phase d'expérience concrète, les femmes peu ou pas du tout scolarisées d'impliquent dans les relations humaines ainsi que les expériences vécus. Elles mettent au premier plan le sentiment plutôt que la pensée. Le caractère unique et singulier de chaque situation leur permet leur permet de construire des compétences en vue de leur insertion socioprofessionnelle. Dans cette phase, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées, se trouvant dans un nouveau contexte, font preuve d'ouverture d'esprit, de flexibilité cognitive (Clément, 2009) et s'engagent entièrement, et, sans idées préconçues, dans des expériences nouvelles.

Dans la phase d'observation réfléchie, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées, font appel à la flexibilité cognitive qui leur permet d'avoir une plus grande compréhension des idées et des problèmes qui ont cours dans leur nouveau contexte. Elles s'attellent à comprendre comment les faits se produisent dans ce nouvel environnement et valorisent la réflexion dans le processus d'insertion autant que sur le processus lui-même. Elles examinent les différentes situations socioprofessionnelles dans l'environnement avant d'envisager dans laquelle s'engager. Elles privilégient l'observation et la réflexion dans le processus ; et, écoutent avec attention les autres et mémorisent les informations qui pourraient leur servir dans le processus d'insertion socioprofessionnelle.

Dans la dimension conceptualisation abstraite, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées s'intéressent à l'élaboration de stratégies d'insertion tout en mettant un accent sur la compréhension des facteurs environnementaux qui pourraient les aider dans ce processus. Pour ce faire, elles mettent l'accent sur les activités qui nécessitent un fort potentiel en économie de la connaissance, la pensée logique, les idées innovatrices qui les aident à créer des activités socioprofessionnelles tant dans le secteur primaire caractérisé par les activités formelles que dans le secteur informel caractérisé par la prégnance de l'économie souterraine. Aussi, observent-elles les systèmes structurés de références.

En définitive, l'on peut retenir que chaque phase de la boucle de l'apprentissage expérientiel correspond à un style d'apprentissage et que, chaque style a ses forces et ses faiblesses. Et, tous ces styles sont constitutifs d'un modèle d'apprentissage réussi, donc d'une insertion socioprofessionnelle réussie. Cette boucle présente aussi une nécessaire complémentarité entre les différentes phases. Cette approche dynamique prend en compte

l'expérience acquise tout au long de la trajectoire migratoire sans toutefois remettre en cause les autres modes d'apprentissage des adultes.

L'apprentissage expérientiel se présente pour elles comme un processus de construction de soi, un processus de socialisation qui conduit à la construction des compétences dont a besoin le marché du travail camerounais. Les savoirs d'expériences permettent aux femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées de construire un discours sur elles-mêmes, sur leurs compétences, et sur leurs projets. Ces savoirs d'expériences contribuent donc à confirmer, relativiser ou modifier le sens que les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées donnent au travail.

5.4.1.2. L'autoformation rend compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées

L'autoformation permet de comprendre comment et pourquoi les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en migration au Cameroun apprennent. En effet, se trouvant dans un nouveau contexte, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées ont besoin d'ajuster leur connaissance en vue d'une insertion socioprofessionnelle sur le marché de l'emploi. Elles ont donc pour principal objectif l'obtention d'un emploi sur le marché du travail. Elles sont en tout temps et en tout lieu déterminées par une grande prédisposition à l'acte d'apprendre. Elles sont mues par une intention de transformation d'elles-mêmes. Elles apprennent donc tout au long de leur vie. Apprendre est pour elle un des éléments fondamentaux du processus d'insertion.

Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sont ouvertes à toutes les opportunités d'apprendre qui s'offre à elles dans le contexte du pays d'accueil. Cette ouverture à l'acte d'apprendre (Carré, 2020) s'inscrit dans l'apprenance qui se présente comme une attitude caractéristique personnelle d'ouverture aux opportunités d'apprendre, vers un attribut des contextes de vie, professionnels ou autres, en tant que conditions favorables au développement des compétences professionnelles. Pour Carré (2020), l'acte d'apprendre ne se résume pas à la transmission d'informations ou de savoirs. Il implique aussi un processus cognitif singulier, idiosyncratique, d'assimilation et de transformation de ceux-ci. Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées en font donc preuve dans leur processus

d'insertion. Aussi, s'intéressent-elles aux activités d'apprentissage en fonction des bénéfices qu'elles tirent et celles-ci, de la plus-value qu'elles leur apportent dans le processus d'insertion socioprofessionnelle.

Cependant, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées ont besoin d'être guidées, accompagnées dans leur processus d'apprentissage. D'où la nécessité d'un facilitateur. Ce dernier accompagne les femmes en leur offrant les possibilités de recourir aux formes plus ou moins subtiles de conditionnement (Carré, 2020). Cette facilitation des apprentissages des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées s'inscrit dans une culture d'apprenance. Apprendre est une priorité pour ces femmes qui ont besoin de repères dans le nouveau contexte. L'apprenance se pose alors pour ces femmes comme « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles, informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2020, p. 16). L'apprenance contribue à la motivation des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées à se former et influence leurs pratiques d'apprentissage.

Le rapport à l'acte d'apprendre étant avant tout une affaire personnelle, il est cependant imprégné de facteurs propres aux contextes sociaux. Ainsi, les dispositions des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées se conforment aux facteurs propres à la société camerounaise au sein de laquelle tout est apprenant. Les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées sont inscrites dans une forme d'école de la vie dans laquelle on ne forme personne, mais dans laquelle les gens se forment avec ou sans aide. L'apprenance accroît l'agentivité des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. En effet, avec Evans (2013), la façon dont elles apprennent est enracinée dans les trajectoires éducatives et a une intrication complexe avec les institutions sociales telles que : le marché du travail, l'organisation, la communauté, et des rôles sociaux à différentes étapes de leur cycle de vie.

De ce fait, leurs croyances en leur capacité de changer leur situation grâce à leurs propres efforts sont significatives pour le développement de leurs compétences professionnelles. Cette capacité de traduire ses croyances en actes se construit par l'apprenance. L'agentivité est donc un facteur déterminant pour l'apprenance. En effet, elle vient en première ligne dans le processus d'apprendre. Les avoirs d'expériences contribuent à la construction d'un capital

symbolique (Bourdieu) qui joue un rôle déterminant dans le processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées.

5.4.1.3. L'observation des modèles rend compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées

A travers l'observation de modèles, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées parviennent à la construction d'une forte estime d'elles-mêmes. En effet, le fait d'observer le comportement des autres ainsi que les conséquences qui en découlent permet aux femmes de mieux se positionner sur le marché du travail du pays d'accueil. Pour Bandura (2004), le fonctionnement humain est conçu à partir d'une série d'interactions réciproques entre dispositions personnelles, déterminants contextuels et comportements effectifs. De ce fait, modèle, l'apprentissage est vu comme un processus proactif et émergent, profondément ancré dans ses fondements sociaux, combinant observation et modelage, construction de buts, sentiment d'efficacité personnelle, pratiques d'autorégulation.

L'acquisition du sentiment d'efficacité personnelle conduit au développement du pouvoir d'agir ou l'empowerment chez les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Ce pouvoir d'agir se traduit selon Morin, Therriault et Bader (2019) par la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concerne. Au sens de Legendre (2005), le développement du pouvoir d'agir se rapporte autant au développement d'un état psychologique, comme le sentiment de compétence, qu'à la modification des conditions de l'environnement permettant de redistribuer ce pouvoir. Ce développement du pouvoir d'agir de la femme peu ou pas du tout scolarisée influence sur leur agentivité. Pour Alkire (2005), en développement le pouvoir d'agir, il y a augmentation d'une forme d'agentivité sociale dans des contextes ou des situations particulières. L'acquisition du pouvoir d'agir développe et accroît les capacités, les processus d'agentivité des femmes peu ou pas du tout scolarisées.

L'acquisition du pouvoir d'agir accroît donc les habiletés des femmes peu ou pas du tout scolarisées à agir en fonction de ce qu'elles considèrent comme valable, en évaluant les ressources de l'environnement dans lequel elles se trouvent (Morin, Therriault & Bader, 2019). Il s'agit ici des habiletés et des capacités propres aux femmes. Car, prises individuellement, elles sont considérées comme des agents qui doivent être intégrés à la collectivité. Et, la

collectivité dont il est question ici se situe au-delà des frontières nationales. En ce sens l'agentivité est intrinsèquement sociale, relationnelle et dynamique puisqu'elle se centre sur l'engagement d'agents inscrits dans un contexte socioculturel et temporel bien précis.

5.4.2. Implication pédagogique en lien avec les effets émergents de la formation : le bilan de compétences

La migration traduit une aspiration vers une vie meilleure (Orly-Louis, 2020). Pour y parvenir, les migrantes sont appelées à mobiliser un ensemble de processus et de ressources pour faire face aux nombreux obstacles (linguistique, culturels et contextuels) auxquels elles font face dans le pays d'accueil ; pour se reconstruire, s'adapter et donner sens à de nouveaux cadres et améliorer leurs perspectives sur le plan de l'insertion socio-professionnelle (Orly-Louis, 2020). Ainsi, il apparaît utile pour le pays d'accueil de mettre sur pied un dispositif d'accompagnement pour « *identifier et mettre à profit les ressources disponibles des personnes* » (Orly-Louis, 2020, p. 2), identifier chez les migrantes la place donnée au travail et à la formation dans les priorités de vie. Ce qui invite le pays d'accueil à mettre un dispositif d'accueil capable de prendre en compte l'insertion socioprofessionnelle des migrantes.

Accueillir les migrantes nécessite donc la mise en place au niveau politique et juridique des cadres et des dispositifs permettant d'assurer une prise en charge de la précarité liée aux différentes formes de migrations, et surtout d'aider les personnes à s'en sortir (Bolzman, 2016. Cité par Orly-Louis, 2020). Cet accueil ainsi que l'accompagnement proposé aux migrantes passent par des gestes professionnels visant plus spécifiquement l'insertion socioprofessionnelle. Le bilan de compétence se présente ici comme l'outil par excellence pour les professionnelles, en l'occurrence les spécialistes de l'orientation conseil responsables de cet accompagnement pour leur permettre de se construire un parcours et une trajectoire socio-professionnelle dans le pays d'accueil.

Le bilan de compétence permet selon Orly-Louis (2020) de les mettre en situation de reconstruire leur identité, de restaurer leur pouvoir d'agir et leur confiance. Car s'insérer c'est entrer avec sa propre histoire dans un nouveau système qui nécessite d'apprendre à vivre avec de nouveaux codes, de nouvelles formes de reconnaissances. En effet, dans la mesure où la femme migrante est actrice de sa propre insertion, le bilan de compétence permet au spécialiste en orientation conseil d'évaluer le parcours professionnel et les potentialités des femmes

migrantes et de discuter de façon objective avec ces dernières afin de susciter son adhésion au projet de société du pays d'accueil.

Le bilan de compétence ici fait référence à une démarche personnelle de la part de la femme d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisée, requérant une médiation sociale, d'identification des potentialités personnelles et professionnelles susceptibles d'être investies dans l'élaboration et la réalisation de son projet d'insertion sociale et professionnelle. Sa réalisation fait appel à une méthode visant à développer une meilleure connaissance de soi à laquelle s'ajoute une connaissance du marché du travail du pays d'accueil en lien avec le projet professionnel à définir. Le bilan de compétence doit permettre à la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée de prendre du recul sur sa situation, et de reconsidérer ses expériences antérieures en établissant un lien avec les différentes activités et en définissant une trajectoire professionnelle qui lui est propre.

Le bilan de compétence permet à la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée de prendre du recul sur sa situation, de reconsidérer ses expériences antérieures en cherchant à faire un lien entre les différentes activités et à définir une trajectoire professionnelle qui cadre avec ses aspirations. Il s'agit pour elle de reconstruire une certaine unité de son parcours, de lui donner un sens et redonner ainsi de la valeur au travail réalisé. Cette démarche permet de s'appuyer sur des acquis plus solides, construits. En prenant appui sur ce savoir-faire et en explorant les exigences du marché du travail en rapport avec ses motivations et compétences, la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée devient plus à même deviendrait plus à même de progresser professionnellement et de s'insérer.

Ainsi présenter, le bilan de compétence est un outil important dans le processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Il collige deux approches à la fois rationnelles et différentielles et permet de comprendre qu'établir un bilan de compétence consiste à :

- rendre compte de la rencontre de deux personnes, de deux libertés ;
- clarifier le concept de soi professionnel de la consultante grâce à cette mise en présence de soi, à cette réflexion sur soi accompagnée, que constituent l'objectivation des expériences vécues et l'appropriation du résultat des tests. Dans cette approche différentielle, la tâche de l'opérateur du bilan consiste selon Rogers et Kinget (1971) non

point à penser, explorer ou évaluer pour la consultante, mais à penser, explorer, évaluer avec la consultante.

Le bilan de compétences contribue à une évolution de la connaissance de soi et de ses compétences chez les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Elles sont appelées à prendre la posture d'observatrices dans le processus de réalisation du bilan de compétences. Aussi, en tant qu'observatrices, elles sont appelées à prendre de la distance par rapport à leurs expériences personnelles et professionnelles antérieures, à développer le sens de l'analyse critique. Le bilan de compétence se présenterait pour elles comme un travail sur les représentations qu'elles se font de leurs compétences professionnelles, ainsi que des différents secteurs d'activités dans lesquelles elles souhaitent exercer.

Le bilan de compétence ouvre la voie à une formation pour les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. En effet, pour faire face aux difficultés d'insertion qu'elles rencontrent et pouvoir s'intégrer dans les circuits formels du pays d'accueil, un recours voire un retour à la formation pour celles qui disposent d'un minimum de formation est nécessaire. La formation leur permettrait d'obtenir des diplômes et d'augmenter leurs chances de trouver un emploi qualifié (Misirowska, Arcand & Potvin, 2019).

5.4.3. Implication pédagogique en lien avec la professionnalité émergente

Les femmes, avant de s'engager dans la migration, élaborent un projet migratoire qui prend en compte le projet professionnel à mettre en œuvre une fois établis dans le pays d'accueil. La mise en œuvre de ce projet en contexte migratoire nécessite un développement professionnel de la femme peu ou pas du tout scolarisée. Et, ce développement professionnel (Jorro, 2014) construction permanente. Sa construction se déroule au sein d'une communauté de pratique et favorise l'émergence d'une professionnalité émergente. La professionnalité émergente ici suppose la construction d'un soi professionnel renouvelée pour les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Cette professionnalité émergente, au sens de Jorro et De Ketele (2014) est toujours en construction, elle n'est jamais achevée.

La construction de ce soi professionnel se développe à travers l'économie de la connaissance (Foray, 2017) qui se traduit par l'apprentissage tout au long de la vie. En effet, d'après (Bessini, 2016), l'apprentissage et le développement des compétences s'inscrivent tout au long de la vie « *life long learning* ». De ce fait, l'amplification du processus de la

mondialisation à travers la migration, la production, de la concurrence internationale, ainsi que l'émergence de la société d'information et de la communication font de la formation, du développement des compétences un enjeu capital de développement professionnel du capital humain. De ce fait, dans le but de répondre aux besoins de la société d'accueil, de s'adapter à un monde en constante mutation, et de s'intégrer à un marché du travail qui se veut étroit et essentiellement concurrentiel, les femmes peu ou pas du tout scolarisées sont appelées à s'ajuster en faisant recours à l'économie de la connaissance. L'économie de la connaissance se présente d'après Foray (2017) comme une forme d'économie gagnante qui favorise le développement de tous à tous les niveaux.

En effet, avec Foray (2017), les économies gagnantes sont celles qui ont choisi un nouveau modèle de croissance et qui mobilisent d'une manière prépondérante les savoirs et les connaissances. Car, d'après lui, nous vivons dans l'ère de l'économie de la connaissance. Cette économie de la connaissance trouve son fondement dans les travaux d'Arrow (2000) pour qui, la connaissance revêt trois dimensions. Pour lui, la connaissance est assimilée dans un premier temps à l'information, et est difficilement contrôlable ; elle est ensuite considérée comme un bien non rival qui ne se détruit pas au fur et à mesure que l'on utilise et son prix ne peut être fixé par rapport à d'autres biens. La connaissance est *in fine* cumulative. C'est-à-dire que la production des savoirs nouveaux est la conséquence immédiate des savoirs déjà existants. Pour Foray (2017), la connaissance est une donnée dont la production coûte beaucoup plus. Puisque, ce qui doit être produit est la capacité cognitive, difficile à expliciter et à transférer d'un individu à un autre. À cet effet, Foray (2017, p. 51) affirme avec Polanyi (1966) que, « *nous savons plus que ce que nous pouvons dire* ». D'après lui, il existe une relation entre connaissances tacites et connaissances explicites qui donnent à l'économie de la connaissance toute son ampleur.

Pour Foray (2017), les savoirs ont une dimension tacite importante qui rend les opérations de recherche et accès, transport et stockage, échanges et transactions difficiles. Parfois même impossible à réaliser. Aussi, c'est la distinction entre la connaissance et l'information qui conduit différencier les différentes formes de connaissances : connaissances explicites-connaissances tacites. L'économie de la connaissance correspond donc au secteur d'activités de production et de services fondée sur les activités intensives en connaissance (Foray, 2017). Celles-ci sont repérées d'après lui en combinant trois indicateurs portant sur la production des savoirs : les dépenses en recherche et développement (R&D), le taux d'emploi des travailleurs

diplômés et l'intensité d'utilisation des nouvelles technologies de l'information de la communication.

Pour Foray (2017), la formation de ces activités intensives en connaissances est essentiellement dictée par les impératifs de l'innovation. Il s'agit selon lui de répondre à la double nécessité d'engendrer un rythme rapide d'innovations technologique en vue d'offrir de façon continue des produits et services nouveaux à l'échelle globale et de surmonter les vagues violentes de l'obsolescence des savoirs et des technologies. L'élément central de l'économie de la connaissance est l'innovation qui s'est substituée au prix comme règle du jeu fondamentale. L'économie de la connaissance se développe par rapport à des territoires. Non pas des territoires spécialement bien dotés en telle ou telle ressource naturelle, mais des territoires qui ont su enclencher à leur profit une dynamique d'agglomération des ressources caractéristiques de cette économie (Foray, 2017). Ces ressources qui sont entre autres : personnels hautement qualifiés, laboratoire de R&D et les services à l'innovation sont mobiles et fluides ; elles se déplacent. Mais pas au hasard. Elles tendent à s'agglomérer entre elles pour profiter de très forts effets externes que leur agglomération peut enclencher.

L'économie de la connaissance est centrée sur la production de nouveaux savoirs et est caractérisée par une baisse significative des coûts de codification, transmission et reproduction des connaissances ainsi que de ceux du travail de recherche et innovation (Foray, 2017). L'économie de la connaissance se caractérise par un accroissement de la population de travailleurs hautement qualifiés (Foray, 2017). Pour le développement de l'économie de la connaissance chez les personnes en situation de travail, Foray (2017) recommande de faire appel à la didactique professionnelle qui consiste en l'analyse de l'activité professionnelle pour fonder la formation des professionnels. Elle consiste aussi en l'analyse du travail, plus précisément de l'activité, pour la comprendre en vue de la formation professionnelle, du développement des compétences professionnelles dans une perspective développementale et épistémologique (Pastré, 2011).

Selon Pastré (2011), cette analyse vise à identifier les compétences critiques qui fondent l'expertise des acteurs à travers l'étude des procédures et conduite transmis en suite en formation. Pour ce faire, une analyse de l'activité à partir de la description des activités et de l'identification des compétences effectivement mobilisées dans l'action est nécessaire. Pour Pastré (2011), le but premier de la didactique professionnelle est faire une analyse du travail

comme préalable à toute formation professionnelle. Cette formation professionnelle se centre sur l'apprentissage d'activités. La didactique professionnelle vise le développement chez les adultes à partir de l'idée selon laquelle c'est dans le travail que la majorité des adultes rencontrent leur développement. En effet, avec Vygotski (2019) et Piaget (1982), le développement et notamment le développement cognitif se produit chez l'adulte tout au long de sa vie. Et, notamment dans la confrontation aux problèmes qu'ils sont amenés à rencontrer dans leur métier. De ce fait, la professionnalisation n'est pas indépendante du développement cognitif car dans les moments les plus favorables, développement et professionnalisation évoluent de conserve (Pastré, 2011).

L'analyse des processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique peu ou pas du tout scolarisées permet de comprendre que, ces dernières font face à un processus de construction, reconstruction de carrières professionnelles (Gohier *et al.*, 2001). En effet, elles intègrent des secteurs d'activités qui ne sont pas toujours ceux dans lesquels elles ont été confrontées dans le pays d'origine. La construction de carrières chez ces dernières s'élabore pendant tout le parcours d'insertion. Elle fait référence à l'identité professionnelle des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées. Cette identité professionnelle se caractérise par le processus constitution et transformation de l'identité de la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée. Ils obéissent à un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi par la femme migrante en tant qu'expert d'un domaine particulier.

La construction de l'identité professionnelle chez la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée est mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit, qui peuvent être interne ou externe à la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée, et soutenu par les processus d'identisation et d'identification (Dubar, 2004). Cette construction de l'identité professionnelle chez les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées est facilitée par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi. Ce processus de construction de l'identité professionnelle mène à la construction et à la transformation de la représentation que les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées ont d'elles-mêmes.

Cette construction de l'identité professionnelle chez la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée se fonde sur une conception du secteur d'activité dans lequel elle souhaite intégrer. Elle intègre un certain nombre d'éléments comme la représentation de soi en tant que

professionnelle. Cette représentation de soi comme personne et comme professionnelle se rapporte aux connaissances, aux croyances, aux attitudes, aux habiletés, aux buts, aux projets, aux aspirations que la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée se reconnaît ou s'attribue en dehors du contexte professionnel dans lequel elle se trouve. Elle s'exprime dans un sentiment d'affirmation et de singularité par rapport aux à l'imposition des normes professionnelles en cours dans le secteur d'activité dans lequel elles exercent.

Pour être reconnue comme professionnelle dans un quelconque secteur, les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées font retour sur elles-mêmes (rapport à soi). Ce rapport à soi comme personne, professionnelle, voire la connaissance de soi, requiert de celles-ci une connaissance introspective qui requiert une mise à distance avec elles-mêmes (Dubar, 2004). Cette mise à distance est rendue possible grâce à un esprit réflexif capable de d'auto-évaluation (Clément, 2009). Au demeurant, l'on peut dire que, le processus d'insertion socioprofessionnelle est complexe, réflexif, interactif et se reflète dans les autres composantes de l'identité.

Pour les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées, la pratique d'une activité socioprofessionnelle pourrait conduire à une efficacité personnelle perçue. Cette efficacité perçue renvoie aux jugements qu'elles font à propos de leurs capacités à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus (Bandura, 1986), ainsi qu'aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie. Chez elles, la certitude de pouvoir faire recours à un renforcement professionnel régulier, même face à des contraintes de toutes natures, renforce leur croyance au sentiment d'auto-efficacité.

D'après Sniehotta et *al.* (2005) cités par Eeckhout et *al.* (2012), cette croyance en l'auto-efficacité est cruciale pour faire face à une situation nouvelle, difficile ou lorsqu'une autodiscipline stricte doit être mise en place. L'auto-efficacité perçue pour les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées se rapporte donc à leurs croyances par rapport à leurs capacités à s'engager dans la pratique d'une activité professionnelle, quelles que soient les contraintes rencontrées. Cette efficacité perçue se construit tout au long de la construction de leur identité professionnelle et les conduit vers l'autodétermination qui est une forme spéciale et efficace d'autorégulation, largement exempte d'influence externe, dans laquelle les femmes

migrantes peu ou pas du tout scolarisées s'engagent dans la résolution des problèmes pour satisfaire leur propres besoins et intérêts.

L'autodétermination dont il est question ici comprend six étapes : identifier et exprimer ses besoins, ses intérêts et ses capacités ; établir des attentes et des objectifs pour répondre à ses besoins et intérêts ; faire des choix et élaborer des plans pour atteindre ses objectifs et ses attentes ; prendre des mesures pour terminer ses plans ; évaluer les résultats des actions et ajuster ses plans et ses actions jusqu'à ce que l'objectif choisi soit atteint. Dans le champ de l'éducation des adultes, le processus d'autodétermination est défini par trois étapes : la pensée qui consiste à identifier et exprimer ses propres besoins, intérêts et habiletés et à fixer ses attentes et objectifs, en lien avec ses besoins et intérêts ; l'agir, qui consiste à faire des choix et élaborer des plans pour atteindre ses objectifs et ses attentes, et passer à l'action pour compléter ses plans ; et s'ajuster qui consiste pour les femmes migrantes peu ou pas du tout scolariser à évaluer les résultats de leurs actions et d'ajuster leurs plans et actions, si nécessaire pour atteindre des objectifs de façon optimale.

Les femmes autodéterminées, apprennent à exprimer leurs besoins, intérêts et capacités dans un contexte nouveau. Elles se fixent alors des objectifs et des attentes appropriés. Elles font des choix et des plans pour la poursuite de leurs objectifs. Lorsque les conditions ne sont pas adaptées, elles changent cap, s'adaptent pour atteindre plus efficacement leurs objectifs. Lorsqu'elles sont autodéterminées, les femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées agissent de manière plus indépendante et plus librement dans la poursuite de leurs objectifs d'insertion. De ce fait, elles sont moins influencées par l'environnement dans le choix des objectifs à poursuivre et de la manière de les poursuivre.

Suivant le modèle fonctionnel d'autodétermination, trois facteurs déterminent l'émergence d'un comportement autodéterminé chez les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées : les capacités individuelles déterminées par le développement personnel et les différentes situations d'apprentissage ; les occasions fournies par l'environnement et les diverses expériences de vie ainsi que les types de soutien dont elles bénéficient. Ces facteurs sont influencés par les perceptions et les croyances qu'elles entretiennent avec les membres de la communauté d'accueil. Le modèle fonctionnel d'autodétermination met l'accent sur l'importance des caractéristiques environnementales dans l'émergence des comportements autodéterminés chez les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées.

Aussi, suivant ce modèle, un comportement n'est autodéterminé que si la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée agit de manière autonome, avec *empowerment* (Solomon, 1976) et d'une manière autoréalisée. Ainsi, la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée est considérée comme étant autodéterminée dans la mesure où ses comportements reflètent à un certain degré les caractéristiques sus-présentées. En ce sens, l'autonomie comportementale fait référence à l'ensemble des habiletés de la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée à identifier ses préférences, à faire des choix et à amorcer une action conséquente dans le nouveau contexte. Cette autonomie comportementale découle d'un processus d'individuation de la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée et reflète chez elle un certain niveau d'indépendance.

L'autodétermination débouche sur l'autorégulation qui peut être considérée comme : « *Un système complexe de réponses permettant à un individu d'analyser son environnement et ses répertoires réponses afin de faire face à l'environnement et de prendre des décisions quant à ce qu'il doit faire, de passer à l'action, d'évaluer les conséquences de ses actions et de réviser ses position s'il y a lieu* ». Cette autorégulation se traduit par les habiletés telles que, se fixer des buts, résoudre des problèmes et prendre des décisions. L'empowerment fait ici référence à la croyance en sa capacité à exercer un contrôle dans sa vie. Cet empowerment découle d'un processus de « capacitation » à travers lequel la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée développe le sentiment d'être maîtresse de sa vie. Elle fait aussi référence à la capacité pour la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée à connaître ses forces et à agir en conséquence. Elle conduit au à la poursuite des buts intrinsèquement motivés qui contribuent au sentiment d'accomplissement personnel.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Il a été question tout au long de cette recherche d'analyser les facteurs associés à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées qui rendent compte de leur processus d'insertion socioprofessionnelle. La recherche est partie du constat selon lequel la question migratoire, s'inscrivant dans un large périmètre en Afrique subsaharienne, ne prend pas toujours en compte la question de la professionnalité (émergente) de la femme. La femme est admise dans l'analyse du phénomène migratoire par le biais du regroupement familial, soit comme personne à charge d'un autre migrant, généralement d'un homme (Lacroix & al., 2017) et rarement comme personne en quête d'autodétermination. De ce fait, elle est reléguée au deuxième rang dans l'analyse des phénomènes migratoires et appréhendée comme dépendante d'un autre migrant sur le plan économique.

L'analyse du phénomène migratoire s'appuie sur les postulats de Kolb (2013) sur l'apprentissage expérientiel, de Knowles (2014) sur l'autodidaxie et de Bandura (2004) sur l'observation des modèles vicariants.

Kolb (2013) postule que, l'expérience est au fondement des apprentissages des adultes. Pour lui, l'apprentissage est une activité continue et récurrente qui accompagne l'être humain au cours de toute sa vie et qui est profondément ancrée dans son expérience. C'est la vie elle-même qui est éducatrice et l'expérience la source première de tout processus d'apprentissage. D'après lui, les adultes sont pleinement impliqués dans leur processus d'apprentissage et se sentent responsables de leurs actions. L'apprentissage expérientiel se présente alors comme un apprentissage à partir de l'expérience de vie. Kolb (2013) pose que l'apprentissage par expérience survient quand les changements dans les jugements, sentiments, connaissances ou habitudes atteignent une personne à travers les événements de la vie. En ce sens, l'apprentissage selon lui est un processus continu et à de grandes implications dans la vie de l'adulte. A cet effet, il affirme : « *the fact that learning is a continue process grounded in experience has important implications. But simply, it implies that all learning is relearning* » (Kolb, 2013, p. 66).

Dans le prolongement des travaux de Kolb (2013), Knowles (2014) pense que, la spécificité d'une éducation des adultes est qu'elle est entrelacée avec la vie. Contrairement à l'apprentissage des enfants, elle s'appuie sur l'expérience. Pour lui, toutes les situations de vie sont des situations d'apprentissage qui permettent à l'adulte non seulement de gagner sa vie, mais aussi d'acquérir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-vivre et le savoir-devenir. Dès lors,

il pose l'expérience comme le socle à partir duquel l'adulte apprend. Centrant son approche sur les besoins de l'adulte, il élabore un modèle d'apprentissage qu'il nomme le *modèle andragogique* et met l'accent sur les moyens mis en œuvre par l'adulte pour réaliser ses apprentissages. Nonobstant, le fait d'avoir une plus grande expérience peut avoir des effets potentiellement négatifs dans le processus d'apprentissage des adultes. En accumulant de l'expérience, l'adulte a tendance à développer des attitudes mentales, des préjugés et des présupposés qui le poussent à fermer son esprit quant à la réception de nouvelles idées, aux perceptions nouvelles et aux modes de pensées alternatifs.

Pour pallier ce biais, Knowles (2014) propose au facilitateur de découvrir les moyens d'aider l'adulte à examiner ses habitudes et ses préjugés et à ouvrir son esprit à de nouvelles approches. Brun-Picard (2017), épousant ce point de vue de Knowles propose au facilitateur qu'il désigne par le vocable *andragogue* de construire une interface d'enseignement de l'adulte apprenant à travers la mise en œuvre d'une andragogie évolutive. Knowles (2014, 186) affirme d'ailleurs : « *there are two conceptions of self-directed learning. First, self-directed learning is seen as self-teaching, whereby learners are capable of taking control of the mechanics and techniques of teaching themselves in a particular subject. (...) Second, self-directed learning is conceived as personal autonomy* ». Cette autodidaxie dans les apprentissages tient compte selon lui de trois éléments dans le processus d'apprentissage à savoir : le control, la motivation, l'auto-motivation. Autant l'adulte apprenant que le facilitateur doit prendre en compte ces trois éléments dans le processus. A cet effet, il affirme : « *adult leaning professional needs to pay attention to all three components* » (Knowles, 2014, 188).

Pour Bandura (2004), l'apprentissage vicariant résulte de l'observation d'un modèle, c'est-à-dire d'un congénère, exécutant le comportement à acquérir. Il consiste en la modification de l'acquisition d'une réponse par l'individu observateur, suite à l'observation par lui de la séquence des événements constituant l'apprentissage de cette réponse par l'individu modèle. Cette séquence vécue par le modèle comprend l'apparition des stimuli discriminatifs et leur perception, l'exécution de la réponse et le renforcement des réponses correctes. Il s'agit d'un apprentissage par imitation. Ces apprentissages dits vicariant s'acquièrent après observation d'une certaine séquence d'événements, d'enseignement, l'exécution de réponses par le modèle et la distribution d'agents de renforcement en fonction de réponses produites. Ce qui conduit à une modification des réponses ou de comportements de l'observateur, comme s'il avait été lui-même directement impliqué de cette séquence d'événements. Ce faisant, les

modèles constituent des sources de motivation pour les apprenantes. Ces dernières s'inspirent d'eux et s'appuient sur leurs exemples en termes de réussite dans leur processus d'apprentissage. En ce sens, il affirme : « *consideration of vicarious motivators contributes importantly to the understanding of human behaviour in several ways* ».

D'après Bandura (2004), au cours d'un apprentissage vicariant, les individus acquièrent une information d'efficacité personnelle à travers autrui. Le fait d'observer un acteur vivre une situation préalablement conflictuelle peut influencer la propre croyance de l'observateur en ses capacités de réussir. Ainsi, ce dernier peut améliorer son état mental en observant un modèle qui s'engage avec succès dans des situations qu'il redoute et envisager des conduites de plus en plus adaptées en observant d'autres sujets qui surmontent les difficultés de même ordre. Ces différentes formes d'apprentissage concourent au développement du capital humain que Becker (1993) considère comme la base constitutive de création des capacités individuelles. D'après lui, l'éducation constitue un capital qui s'accumule et engendre des gains futurs. Pour avoir accès à ces gains, il est nécessaire pour la personne d'investir dans son éducation. L'acquisition de connaissances au sein de la famille, dans le milieu social et à l'école constitue un des pré-réquisits indispensable à la capacité de gérer sa vie de façon autonome et de s'adapter à un environnement en constante évolution. L'investissement en éducation permet l'exercice de la citoyenneté et accroît les potentialités de chaque individu à mener la vie qu'elle souhaite. Ce capital constitue un bien immatériel qui peut faire progresser la productivité, l'innovation et l'employabilité. Il prend ainsi la forme de ce que Foray (2017) pose comme l'économie de la connaissance.

Le capital humain, tout comme l'économie de la connaissance, n'est pas transférable d'un individu à un autre. Foray (2017) pose que, ce qui doit être produit est la capacité cognitive et, celle-ci est difficile à expliciter et à transférer d'un individu à un autre. C'est dans ce sens qu'il affirme avec Polanyi (1986) que l'on sait plus que l'on ne peut dire. Ainsi, le capital humain est incorporé et ne peut être approprié par une personne autre que celle à qui il appartient. Cette caractéristique du capital humain pose deux questions : celle de la prise en charge du coût de l'investissement en capital humain et celle de la propension à investir. De ce fait, chaque individu produit son capital humain en fonction de son investissement. Etant essentiellement individuel et contextuel, le capital humain, pour être reconnu et valable dans un lieu comme dans l'autre, se développe au travers des apprentissages situés (Wenger, 2009). Ces apprentissages s'inscrivent dans une communauté de pratique (Wenger, 2009). De ce fait, le

capital humain ne peut se développer dans un autre cadre que celui de la communauté de pratique (Wenger, 2009). Car c'est à travers les processus d'apprentissage existant dans la communauté de pratique, ainsi que les différentes interactions entre les membres que les uns et les autres construisent leur capital humain. La communauté de pratique ici renvoie à des réseaux informels de personnes partageant passion et expertise dans un domaine professionnel (Wenger, 2009). Elle représente alors une voie pour développer et partager les savoirs tacites. Elle constitue aussi une source ou un moyen inestimable pour l'avancement des connaissances et, par conséquent s'avère cruciale dans l'économie du savoir (Wenger, 2009).

L'adulte, est donc cœur de son processus d'apprentissage, de la construction de ses compétences quel que soit le contexte dans lequel il se trouve. Ce développement du capital humain à travers la communauté se situe à un niveau local. Or, l'économie de la connaissance, caractérisée par la production de nouveaux savoirs s'inscrit et est exploitée à un niveau global (Foray, 2017). Aussi, d'après Cardu et Sanschagrin (2009), un contexte socioculturel et professionnel nouveau nécessite des transformations sur divers plans : culturel, social, éducatif, professionnelle. Ainsi, le passage à travers un territoire différent de celui déjà connu, l'implication dans cet espace, la découverte d'environnements nouveaux confronte l'individu à de nouveaux possibles. Elle oblige non pas à une construction, mais à une reconstruction et une reconfiguration de soi dans la nouvelle société. Une intégration réussie en migration, qu'elle soit sociale ou professionnelle, passe dès lors par une compréhension et une intériorisation des facteurs macrosociaux (Castro & Villeneuve, 2019) propre à l'environnement du pays d'accueil.

De ces analyses, a découlée la question de recherche suivante : quels sont les facteurs associés à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées qui rendent compte leur processus l'insertion socioprofessionnelle sur le marché du travail au Cameroun ? Pour répondre à cette question, la recherche s'est inscrite dans une approche compréhensive et a adopté une démarche qualitative. Les données ont été collectées à travers les focus group et les entretiens auprès des femmes originaires d'Afrique de l'Ouest résident dans le quartier *Tsinga* dans le deuxième arrondissement de la ville de Yaoundé obtenues par choix raisonnée typique. Après un premier focus group discussion réalisé auprès d'une douzaine de femmes, une série de trois entretiens a été réalisée auprès de trois femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées. Les contenus de ces entretiens ont été

transcrits, traités et analysés par la méthode de l'analyse de contenu thématique. Le traitement et l'analyse de ces données ont permis d'obtenir les résultats suivants :

Premièrement : les cas de l'étude sont partout et en tout temps exposés à l'acte d'apprendre. Et c'est du fait d'être permanemment exposé à l'acte d'apprendre qu'elles développent des compétences professionnelles qui leur permettent d'accéder au marché du travail. Parvenant à une nouvelle société qui se veut avant tout une société apprenante, elles se servent de l'expérience construite tout au long de la trajectoire migratoire à travers les apprentissages informels, ainsi que du parcours d'insertion pour construire les compétences professionnelles nécessaires pour une insertion réussie sur le marché du travail du pays d'accueil.

Le marché du travail étant extrêmement étroit et concurrentiel, admet des personnes hautement qualifiées. De ce fait, les femmes de l'étude, exercent des activités précaires dans l'économie informelle. A cet effet, l'un d'elles affirme : « *partout où je vais pour demander du travail, on me demande toujours les diplômes. Vu que je n'ai pas fait de grandes études et que je n'ai aucun diplôme, j'ai commencé à vendre le jus de Bissap (fleur d'hibiscus sabdariffa) pour gagner ma vie et prendre soin de ma famille* ». En effet, bien qu'elles développent des savoir-faire tout au long de leur trajectoire migratoire, ces savoir-faire ne peuvent être valorisés sur le marché du travail.

Les savoirs expérientiels chez les femmes de de l'étude se développent en dehors des dispositifs de formation. Ceci se lit à travers les travaux de Bourgeois (2018) qui reprend les analyses de Lesire et *al.* (2017) qui, bien qu'admettant l'action du maître dans la construction des savoirs, pensent que ce dernier n'est pas le seul actant dans le processus de construction des savoirs. A cet effet, ils affirment : « *dès qu'on élargit le cercle de notre attention, on perçoit l'étendue de ce qui nous est transmis, en permanence, par toutes et tous : transmission entre pairs dans le milieu professionnel ou échange entre enfant (...) dans la famille* » (Lesire et *al.*, 2017, p. 22).

Deuxièmement, en tant que des sujets sociaux et s'inscrivant dans une société apprenante, les femmes de l'étude jouent un rôle de premier plan dans le développement de leurs compétences professionnelles. Elles sont ainsi animées par un fort désir d'apprendre. Elles ont conscience du fait que ce n'est qu'à travers le développement des compétences professionnelles qu'elles peuvent accéder au marché du travail. C'est ce qui ressort dans ces propos de la participante Bintou :

Lorsque je suis arrivée au Cameroun, j'ai très vite compris qu'il fallait que je me forme. Car dès mes premiers jours, je me suis présenté chez diverses personnes pour demander du travail. Mais, la plupart de ces personnes me demandaient toujours qu'elles étaient mes compétences. J'ai donc compris qu'il fallait que j'ajuste mes compétences. J'ai saisi l'opportunité offerte par l'association ALFADES pour me former en hôtellerie et aujourd'hui, je j'exerce comme cuisinière chez un diplomate.

Troisièmement, les femmes de l'étude s'appuient sur leurs concitoyennes déjà présentes en terre camerounaise et ayant une forte présence sur le marché du travail qui leur servent de modèle dans le processus d'insertion. Bien que celles-ci ne soient pas toujours présentes dans le secteur formel de l'économie, elles guident leurs premiers pas dans le parcours d'insertion. Cette recherche a permis d'identifier, à travers les différents cadres théoriques mobilisées, les différents processus et mécanismes mis sur pied par les femmes migrantes pour accéder au marché du travail au Cameroun, malgré leur faible niveau de qualification ainsi que les différents secteurs d'activités dans lesquels elles exercent. En effet, la migration offre aux femmes peu ou pas du tout scolarisées un espace d'expression de soi, de (re)construction de soi dans une communauté apprenante. Cet espace qui se veut globale, les plonge dans un vaste univers de possibles et leur offre la capacité d'exprimer leurs potentialités. En effet, étant condamnées à réussir dans le contexte de la migration, elles mobilisent un ensemble de ressources sociales et cognitives pour se déployer sur le marché du travail.

La recherche permet également de comprendre que, la migration des femmes est fortement liée à un projet d'ascension sociale qui a été analysé dans cette thèse à travers les différentes trajectoires identitaires ou bifurcations biographiques (Delory-Momberger, 2019) provoquées par les aléas dans les différents domaines de la vie. L'analyse de ces trajectoires a permis de poser que, la trajectoire stable et ascendante conduit la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée à l'insertion et à l'intégration durable dans le marché du travail au Cameroun.

L'analyse des résultats permet aussi de comprendre que la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée est non seulement au cœur de ses apprentissages, mais aussi de son processus d'insertion. Elle apprend à partir de son expérience, de manière autonome ou en observant des modèles qu'elle côtoie au quotidien. Et, à partir de ces apprentissages, elle construit une identité professionnelle (Jorro, 2014) propre à elle qui lui permet de se déployer sur le marché du travail. Cette identité professionnelle est le produit d'une longue trajectoire identitaire qui, pour le cas des femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées, se veut toujours ascendante.

Au terme des différentes analyses, l'autoformation ou encore l'apprenance se pose comme le processus d'apprentissage par excellence employé par la femme migrante peu ou pas du tout scolarisée pour acquérir les objets nécessaires à une insertion socioprofessionnelle (Carré, 2020). Les analyses présentées ici permettent de confirmer les prédictions de départ à savoir : les facteurs associés à la migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées tels que les savoirs expérientiels, l'autodidaxie (autoformation), ainsi que l'observation des modèles vicariants rendent compte de leur insertion socioprofessionnelle dans le marché du travail au Cameroun.

Au vu de la complexité du marché du travail, de son étroitesse et de son caractère essentiellement concurrentiel, pour encourager et faciliter l'insertion des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées et de tous les adultes sans diplôme dans le secteur formel de l'économie, il y a lieu de mettre sur pied au niveau du système éducatif, un dispositif de validation et de reconnaissance des acquis de l'expériences (VAE), dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. En effet, la société actuelle passe progressivement vers une société apprenante (Carré, 2020) et les individus sont en tout lieu et en tout temps exposés à l'acte d'apprendre. Dans cette nouvelle société, les personnes sont perçues comme des ressources humaines pour travailler et gérer leur propre vie ainsi que les richesses dans le système productif et économique. L'éducation et la formation se posent dans ce contexte comme un droit de chacun, une responsabilité individuelle, qui concerne l'avenir de tout un chacun. De ce fait, d'une manière unique et propre à chaque individu, les individus développent en eux la volonté ainsi que les moyens de prendre en main leur destin.

Les acquis de ces apprentissages en dehors du système formel de formation, des institutions dédiées à la formation nécessitent d'être reconnus à travers un dispositif élaboré à cet effet, afin de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des personnes qui, n'ayant pas pu achever la formation, sont continuellement animées par le désir d'apprendre (Bourgeois, 2018) et, ce désir d'apprendre les conduit à rester exposés à l'acte d'apprendre dans le marché du travail et particulièrement dans le secteur formel de l'économie. La validation des acquis d'expérience se présente comme un dispositif de reconnaissance officielle de l'expérience professionnelle pour valider une certification (diplôme, titre professionnel, certificat de qualification) sans suivre la formation qui y prépare (Havet, 2015). Etant donné que l'exigence de certification est une exigence à l'embauche dans le secteur formel, la validation des acquis de l'expérience représente une opportunité pour les femmes peu ou pas du tout scolarisées et

autres adultes n'ayant pas eu la possibilité de d'obtenir un diplôme en formation initiale ou n'ayant pas le temps nécessaire pour suivre un cursus complet de formation continue. En effet, dans la mesure où l'accès à un emploi est étroitement conditionné par le niveau de scolarité atteint et que, le niveau de scolarité atteint influence le niveau de revenu des individus, la validation des acquis de l'expérience permettrait aux femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées d'être valorisées sur le marché du travail.

D'après Covaco (2014), la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience permet la résolution des problèmes de chômage auxquels font face les femmes migrantes peu ou pas du tout scolarisées et autres personnes peu scolarisées. Le but de la VEA serait de permettre aux femmes peu ou pas du tout scolarisées de dépourvues de diplômes de se présenter devant un employeur en justifiant d'une compétence accréditée (Covaco, 2013). Le processus de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience permet le développement professionnel, rétablit la justice sociale et conduit l'individu vers son émancipation. Elle constitue un véritable outil au service de la compétitivité du marché du travail, ses méthodes s'inspirent d'une tradition critique au modèle scolaire et ont pour véritables finalités la production d'individus plus compétitifs et plus productifs.

Le processus de reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience permet selon Liétard (2017) de rendre visible les savoirs et capacités que possèdent les femmes, adultes peu scolarisés, mais que dans la plupart des cas, ils méconnaissent, ignorent et dévalorisent. Cette reconnaissance et validation des acquis de l'expérience est donc un processus qui vise à identifier et formaliser socialement les savoirs et capacités et qui découlent de l'action, autrement dit, elle porte selon Covaco (2013) sur l'explicitation des conditions de production de ce savoir et sur le processus qui permet de prendre conscience et de le formaliser à des fins de validation sociale.

Dans la mesure où l'employabilité suppose la gestion des informations portant sur le stock de capital humain détenu par l'individu, et que l'expérience participe au stock de capital humain et représente un mode d'acquisition de ce dernier, la mise sur pied d'un dispositif de validation des acquis de l'expérience favoriserait la construction, le développement et la valorisation des savoirs en vue de l'employabilité. Aussi, étant donné que l'apprentissage tout au long de la vie embrasse toutes les sphères de la vie professionnelle, familiale et s'exprime dans les environnements macro, méso et micro systémique, l'accès à la validation des acquis de l'expérience par les femmes de l'étude et autres adultes peu ou pas du tout scolarisées

rehausserait leur niveau de formation et leur permettrait de valoriser leurs compétences sur le marché du travail. Cette reconnaissance des acquis de l'expérience relève de l'éducation pour tous, l'éducation tout au long de la vie, de la reconnaissance sociale de l'apport des personnes peu ou pas du tout scolarisées et sans diplômes dans la vie de la communauté.

Cette reconnaissance des acquis de l'expérience permet l'accès aux acquis de l'expérience et est en même temps un travail cognitif et émotif réalisé sur soi. Il implique une prise de conscience dans la mesure où la plupart des expériences de vie se situent au niveau du non conscient. Toutefois, cette reconnaissance des acquis de l'expérience se présente comme un travail difficile car il s'agit ici d'une d'un processus de réflexion et de rédaction de son vécu par l'adulte. En effet, l'adulte est invité dans la validation des acquis de l'expérience à réfléchir sur sa vie, ses savoirs, ses capacités. Ce qui nécessite la présence d'un facilitateur (Carré, 2020). Celui-ci conduit l'adulte dans l'appropriation de son vécu et l'aide dans le processus réflexif. Car, étant donné que l'on n'arrête pas de vivre pour penser son vécu, le processus de validation des acquis de l'expérience permet aux femmes peu ou pas du tout scolarisées de faire de leur vie un sujet de pensée, sur lequel elles réfléchissent de façon consciente et parviennent à écrire à propos de celle-ci sous la conduite d'un facilitateur d'adulte.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, J. (2004). *Marché interne du travail : enjeux et limites de la mobilité*. Dans S. Guerrero, J. Cerdin et A. Roger (Dir). *La gestion des carrières : enjeux et perspectives* (pp. 75-96). Viubert.
- Adepoju, A. (2002). Fostering free movements of persons in West Africa : Achievements, constraints, and prospects for international migration. *International Migration*, 40(2), 3-28.
- Agier, M. (2010). Le sujet dans la cité, un espace de controverse. *Revue internationale de recherche biographique*. 1, 23-37.
- Agier, M. (2010). *Un monde de camps*. La Découverte.
- Agustin, L.M. (2005). Cessons de parler de victimes, reconnaissons aux migrants leur capacité d'agir. *Cahiers genre et développement*, 5, p. 109-116.
- Al-Sadda, H. (2004). Le discours arabe sur l'émancipation féminine au Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*. 82, p. 81-89
- Alves, C.A., Cavaco, C., Pacquola, M., Breton, H. et Fernandez, N. (2020). Mobiliser les savoirs expérientiels pour la recherche en formation des personnels de santé : concepts et méthodologie. *Pédagogie médicale*. 21, 53-59.
- Amar, J. (2014). Les migrations contemporaines entre droits de l'homme, liberté de circulation et droit au retour. Dans *hommes et migrations*. 1306 (2014), 141-147.
- Ambrosini, M. (1999). Travailler dans l'ombre. Les immigrés dans l'économie informelle. *Revue européenne de migrations internationales*, 15(2), 95-121.
- Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de formation. Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Dunod.
- Arrow, K.J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193-2016.
- Astier, D. (2006). *La société biographique : une injonction à vivre ensemble*. L'Harmattan.
- Atitsogbe, K.A., Udayar, S., Durane, F. (2020). Orientation et insertion en contexte migratoire. Dans Masdonati, J., Massoudi, K., et Rossier, J. *Repères pour l'orientation*, (p. 173-205).
- Attias-Donfut, Claudine ; Delacroix, Catherine. (2004). Femmes immigrées face à la retraite. *Retraite et Société*. 43, p. 138-163.
- Austin, J-L. (1977). *Quand dire c'est faire*. Seuil.

- Azoulay, M. et Quiminal, C. (2002). Reconstruction des rapports de genre en situation migratoire. Femmes « réveillées », hommes menacés en milieu soninké. *VEI enjeux*, 128, p. 87-101.
- Backer, G.S. (1993). *Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special References to Education*. The University of Chicago Press.
- Badin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bagnasco, A. (1989). *La contruzione sociale del mercato*. Mulino.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2004). *L'auto-efficacité*. De Boeck
- Bandura, A. (2004). *Social Cognitive Theory for Personal and Social Change by Enabling Media*. De Boeck Supérieur.
- Barbier, J.M. (2009). Voies pour la recherche en formation. *Education et didactique*, 3(3), 120-129.
- Barbier, J.M., Bourgeois, E., De Villiers, G. et Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Coller Macmillan.
- Batibo, M. (2009). Language Documentation as a Strategy for the Empowerment of the Minority Languages of Africa. In Selected Proceedings of the 38th Annual Conference on African Linguistics, ed. Masangu Matondo.
- Becker, G. (1993). *Human Capital : Atheoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- Bedard, V. et Viau, R. (2001). Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke : résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 200. Manuscrit inédit, Université de Sherbrooke, vice-rectorat à l'enseignement.
- Beduwé, C. et Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Revue française de sciences sociales*, 138, 59-77.
- Béduwé, C., Espinasse J.-M. et Vincens J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. Dans *Formation Emploi*. 99, 103-121.

- Belisle, R., Michaud, G., Boudon, S. et Rioux, I. (2014). La reconnaissance des acquis en formation générale des adultes : quelques enjeux de mise en œuvre du dispositif univers de compétences génériques. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), p. 397-417.
- Benveniste, E. (1969). *Le vocabulaire des institutions indo-européennes* 2 tomes. Paris, Minuit.
- Berthoz, A. (2004). *L'Empathie*. Editions Odile Jacob.
- Bidet, J. (2018). Déplacements : migrations et mobilités sociales en contexte transnational. *Acte de la recherche en sciences sociales*. Vol 25 (225), 67-82.
- Bioy, A., Castillo, M.C. et Koenig, M. (2021). *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. Dunod.
- Bisilliat, J. (1996). *Femme du Sud, Chefs de famille*. Karthala.
- Blaug, M. (1992). *The Economic Value of Education: Studies in the Economics of Education*. Edward Elgar Pub.
- Blaug, M. (1994). *La méthodologie économique*. Economica.
- Boberg, J.E. et Bourgeois, S.J. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), p. 357- 374.
- Bolzman, C. (2016). Précarité juridique et précarité socio-économique : le cas des personnes admises provisoirement dans le cadre de l'asile. *Pensées plurielles*, 42, p. 55-66.
- Bolzman, C. (2016). *Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire : logiques de mobilisation des ressources face à des contraintes multiples dans raisons éducatives*.
- Borgeaud-Garcianda, N. et Georges, I. (2014). Travailleuses en migration dans « les sud ». Déplacement de regards, reconfiguration de l'objet ?. *Revue Tiers monde*, 1 (217), 7-24.
- Bouchez, JP. (2014). *Autour de « l'économie du savoir » : ses composantes, ses dynamiques et ses enjeux*. Dans *Savoirs* 1(34).P.9-45.
- Bouder A. et Kirsch J.L. (2007). *La construction de l'Europe de la compétence*. Bref-Céreq.
- Boula Meva'a, A.R., Touko, A. et Mboua, C.P. (2017). Situation du travail domestique au Cameroun : indicateurs de vulnérabilité et violations des droits. Dans A.R. Boula Meva'a, P.C. Mboua, P. Belebenie, D. Kalindye Byanjira et C. Garrier (dir), *Le juridique* (p. 15-61). L'Harmattan.

- Boulet, M. (1991). *Le Fonctionnaire et le paysan : 1836-1912*. Dijon, INRAP.
- Bouly de Lesdain, S. (1999). Projet migratoire des étudiantes camerounaises et attitude face à l'emploi. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, (15), 2, p. 189-202.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). *Le sens pratique*. Les Editions de Minuits.
- Bourdieu, P. (2009). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.P. (2020). *Psychologie de la vie adulte*. Presses Universitaires de France.
- Boy, A., Castillo, M-C., et Koenig, M. (2021). *Les méthodes qualitatives et quantitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. Dunod
- Boyer, P. et Martineau, S. (2021). *Rédiger une problématique en recherche qualitative ou l'enjeu de l'affirmation du chercheur à travers l'écriture*. Presses de l'Université Laval.
- Brevet, N. (2011). *Les bassins de vie de Marne la vallée. Une politique d'aménagement à l'épreuve du temps et des habitants*. L'harmattan.
- Brossard, M. (2001). Construction des connaissances et pratiques d'écrit. Dans J-J. Ducret (Ed.), *Actes du colloque Constructivisme et Education* (pp. 189-204). Genève : DIP, Service de la Recherche en Education (SRED).
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Brougère, G. (2006). Apprentissages informels. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Eres.
- Brougère, G. (2019). *Jouer/Apprendre, L'orientation scolaire et professionnelle*. Anthropos.
- Brunhes, J. (1942), la géographie humaine. *Annales de géographie*, 195, 268-271.
- Brun-Picard, Y. (2017). Toward a theory of instruction. *International Journal of Lifelong Education*, 7 (2), 127-133.
- Brun-Picard, Y. (2017). *Une approche de l'andragogie. Construction avec l'andragogue de l'interface d'enseignement de l'adulte apprenant*. L'Harmattan.

- Bryan, L.L. et Joyce, C.I. (2007). Better strategy through organizational design. *Mckinsey Quaterly*, 2(7), 21-29.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Cadin, L., Bender, A.F., Saint-Giniez, V. et Pringle, J. (2000). Carrières nomades et contextes nationaux. *Revue française de gestion et de ressources humaines*, 37, 76-96.
- Cain, G. (1976). The Challenge of Segmented Labour Market Theories to Orthodox Theory: a survey. *Journal of Economic Literature*, 14, 1215-1257.
- Caloz-Tschopp, M.C. (2006). Clandestinité des femmes migrantes. Apartheid de sexe, violence, globalisation. *Vivre Clandestinement, Collectif Femmes en noir contre les centres fermés et les expulsions*. Université des femmes, p. 63-113.
- Cardu, H et Sanschagrin, M. (2009). Les femmes et la migration : les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle à Québec. *Recherches féministes*, 15(2), 87-122.
- Carré, P (2003). *De la motivation à la formation*. Harmattan.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation en formation professionnelle*. La Documentation française.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2016). L'apprenance : des dispositions aux situations. *Education permanente. Accueil : Education permanente*, 207 (2), 7-24.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Carré, P. et Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. L'Harmattan.
- Castillo, M-C. (2021). La méthode qualitative et ses enjeux. Dans Antoine, Boy., Marie-Carmen, Castillo., Et Marie, Koenig. *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. Dunod.
- Castles, S. et Miller, M.J. (2009). *L'âge de la migration : les mouvements internationaux de population dans le monde moderne*. Palgrave MacMillan.
- Catarino, C. et Morokvasic, M. (2005). Femmes, genre et mobilités. *Revue européenne des migrations internationales*, 21(01). 7-27.
- Catherine, H., Emily, E. (2016). *La mobilité professionnelle*. Avenue Fr. Roosevelt.

- CEDEAO. (1979). Protocole sur la libre circulation des personnes et le droit de résidence et d'établissement. Dakar.
- Chickering, A. (1977). *Experience and learning : An introduction to experiential learning*. Change Magazine Press.
- Cissé, P. (2009). Migration malienne au Cameroun. *Hommes et migrations*, 79(12), 38-51.
- Clément, C. (2009). *Conditionnement, apprentissage et comportement humain*. Dunod.
- Clément, E. (2009). *La résolution des problèmes. A la recherche de la flexibilité cognitive*. Armand Colin.
- Cochard, M., Cornilleau, G. et Heyer, E. (2010). Les marchés du travail dans la crise. *Economie et statistiques*, 438(1), 181-204.
- Cohen L. et Manion L. (1980). *Research methods in education*. Croom Helm Ltd.
- Condon, S. (2000). L'activité des femmes immigrées du Portugal à l'arrivée en France, reflet d'une diversité de stratégies familiales et individuelles. *Population*, 55(2), 301-330.
- Cossée, C., Miranda, A., Ouali, N., et Séhéli, D. (2013). *Le genre est au cœur des migrations*. Editions Petra.
- Couture, M. (2020). Une adaptation française de l'American Psychological Association. *D'après la 7^{ème} édition du Publication Manual*.
- Covaco, C. (2013). Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Les résultats (in)attendus. *Questions vives*, 10(20), p. 79-93.
- Cribier, F. (1969). *La grande migration d'été des citadins en France*. CNRS.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 2(32), 11-59.
- Danis, C. et Solar, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Les Editions Logiques.
- Danjou, S. (2019). Autoformation et empowerment des femmes ayant un lupus. Dans *Spécificités*, 14(3), 27-40.
- Dany, F. et Livian, Y.F. (2002). *Les nouvelles gestions des cadres. Employabilité, individualisation et vie au travail*. Vuilbert.

- Day, C., Elliot, B. et Kington, A. (2005). Reforms, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Day, C. et Charmillot, M. (2012). Démarche comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratique d'enseignement en question*, 14, 162-176.
- De Ketele, J-M., Jorro, A. (2011). *La professionnalité émergente. Quelle reconnaissance ?* De Boeck.
- De Lima, V.A. et Rodrigues Dias, M.A. (2018). Paulo Freire, au-delà de l'alphabétisation des adultes, l'émancipation. Dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79, 157-167.
- Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Eres.
- Demaziere, D. et Dubar, C. (1994). *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. Trajectoire biographiques et contextes structurels*. CEREQ.
- Demaziere, D. et Dubar, C. (1996). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Département des affaires économiques. (2008). Libre circulation des biens, des personnes, des services et des capitaux. Publications de l'Union Africaine.
- Département des affaires économiques. (2011). Rapport sur le suivi de l'application des recommandations de la CAMAI IV.
- Département des affaires politiques. (2012). African framework on facilitation of free movement of person in Africa. Concept note.
- DESA, (2019). World Population Prospects 2019. Rapport.
- Dewey, J. (1933). *How we think : a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Dhillon, A. S. (1998). Individual differences within problem-solving strategies used in physics. *Science in Education*, 82(3), 379-405.

- Diederichs-Diop, L. et Dupray, A. (2005). Trajectoire initiale et devenir professionnel en seconde partie de carrière. Dans Joël, M-E., et Wittwer, J. *Economie du vieillissement. Age et emploi*. L'Harmattan. 251-271.
- Dinello, R. (1983). Formation à l'enseignement interculturel. Dans *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 181(2).
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Djeflat, A. (2021). Migration des compétences et développement en transition : l'Afrique est-elle contre sa diaspora ?. Communication aux journées du Clersé. Université de Lille, 11/12 septembre 2018.
- Doeringer, P. et Piore, M. (1971). *Internal Labor Markets and Man-power Analysis*. Doringe, P. et Piore, M. (1971). *Internal Labor Makets and Manpower Analysis*. Sharpe.
- Dorlin, E. (Dir.). *Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux, Sexe, classe, race. Pour une épistémologie de la domination*. Presses Universitaires de France.
- Dreyfus, H.L. (1992). *Being-in-the-world: a commentary on Heidegger's being and time*. MIT Press.
- Dubar, C. (1998). Trajectoire sociales et formes identitaires. Clarification conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Dubar, C. (2004). Identités professionnelles : le temps du bricolage. *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société. Sciences Humaines*, 141-148.
- Dubar, C. (2014). Du temps aux temporalités : pour une conception multidisciplinaire. *Temporalités*.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Duchesne, C. et Skinn, A. (2013). Comment les dimensions contextuelles et culturelles interviennent-elles dans l'apprentissage transformateur ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (2), 387-410.
- Duchesne, C., Savoie- Zajc, L et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.

- Dugast, I. (1949). Inventaire ethnique du sud-Cameroun. *Mémoires de l'institut d'Afrique Noire (centre du Cameroun)*.
- Duhautois, R., Petit, H. et Remillon, R. (2012). *La mobilité professionnelle*. La Découverte.
- Dumazedier, J. (2009). *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Chronique sociale.
- Dupray, A. (2000). Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes en début de vie active. *Formation Emploi*, 73(1), 53-73.
- Dupray, A. et Recotillet, I. (2009). Mobilité professionnelles et cycle de vie. *Economie et Statistiques*, 423(1), 31-58.
- Durkheim, E. (1895) *les règles de la méthode sociologique*, Felix Alcan.
- Durkheim, E. (1991). *De la division du travail social*. Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (2013). *Education et Sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Eeckhout, C., Philippo, P., et Francaux, M. (2012). Auto-efficacité perçue pour la pratique d'une activité physique : Adaptation et validation francophone du Exercice Confidence Survey. *Revue canadienne des sciences du comportement*, doi: 10.1037/a0025317.
- Elez, T. (2014). Restoring Hope: Responding to Career Concern of Immigrant Clients. *The Canadian Journal of Career Development/Revue canadienne de développement de carrière*, 13, 32-45.
- Elguezabal, E. (2016). Du luxe bon marché : travail de service et classement social dans les résidences fermées de Buenos Aires. *Actes de la recherche en science sociales*, 215(5), 1-38.
- Elias, J. (1996). *Philosophical foundations of adult education*. Guérin.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Fayard.
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques en formation d'adultes. *Recherches et éducations, Société Binet Simon*, 21-38.
- Everett, L. (1966). *Une théorie des migrations*. Duke University Press.

- Falquet, J. (2006). « Hommes en armes et femmes “de service” : tendances néolibérales dans l'évolution de la division sexuelle et internationale du travail », *Cahiers du Genre*, 40, 15-38.
- Farastier, D.A. (1995). Au service de la capacité d'adaptation de l'entreprise. *Revue Française de Gestion*, mars, avril, mai, 43-55.
- Faulx, D. et Manfredini, T. (2007). Fondements épistémologiques de la formation des adultes et société postmoderne : un mariage impossible ? *Éducation permanente* 173, 155-167.
- Feige, E.L. (1990). Defining and Estimating Underground and Informal Economies : The New Institutional Economy Approach. *World Development*. 18(7), 989-1002.
- Ferry, G. (1984). Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique. *Revue française de pédagogie*, 67, 63-65.
- Field, A. (2009). *Découvrir les statistiques à l'aide de SPSS*. Sage Publications Ltd.
- Fisher, J.C. (1992). From Lindeman to Knowless : A change in vision. *International Journal of Life education*, 8(8), 345-353.
- Fiske, S. et Taylor, S. (2008). *Cognition sociale. Des neurones à la culture*. Mardaga.
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue de Mauss*, 28(2), 295-304.
- Flavier, E. et Méar, J. (2012). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activités*, 13(2), 1-16.
- Fomekon, F. (2008). L'insertion des migrants africains sur le marché du travail au Cameroun. *Atelier sur les migrations africaines. Les recherches sur les migrations africaines : méthodes et méthodologies*.
- Fonkoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique*. L'Harmattan.
- Foray, D. (2017). *L'économie de la connaissance*. La Découverte.
- Forquin, J.C. (2009). *Sociologie du curriculum*. Presses Universitaires de Rennes.
- Fortin, B. (2003). Les enjeux de l'économie souterraine. Dans *Cahier de recherche*. 02(07), 1-16.

- Fortin, M-F., Côté, J. et Filion, F. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Education.
- Fortin-bergeron, C., Doucet, O. et Hennebert. M.A. (2013). Le leadership transformationnel comme source d'engagement syndical. Le rôle modérateur de la justice. *Relations industrielles*, 68(3), 408-430.
- Franqueville, A. (1968). Paysage urbain de la ville de Yaoundé. Dans *Les cahiers d'Outre-Mer*, 82(21), 113-154.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Gaymard, S. (2003). *La négociation interculturelle chez les filles franco-maghrébines. Une étude de représentation sociale*. L'Harmattan
- Gazier, B. et Petit, H. (2019). *Économie du travail et de l'emploi*. La Découverte.
- Génier, E. (2013). *Communautés d'apprentissage professionnelles : conditions d'implantation mises en place par deux directrices d'école élémentaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université d'Ottawa, Canada.
- Gérard, F. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
- Gherardi, S., Nicolini, D. et Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum.
- Gning, S. (2013). Les femmes dans le secteur informel aujourd'hui. Dans Maruani, M (dir.), *Travail et genre dans le monde. Les états du savoir*, (p. 336-344). La Découverte.
- Goffman, E. (1956). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Les Éditions de Minuit.
- Goldberg-Salinas, A. (1996). Femmes en migration. Une réflexion sur l'état de la question en France. *Migration-Formation*, 105, 31-44.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaire sur le travail et la santé*, 16(3), 1-24.
- Goyette, M. et Royer, M.N. (2009). Interdépendances des transitions vers l'autonomie de jeunes ayant connu un placement : rôle des soutiens dans les trajectoires d'insertion. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 8, 1-25.

- Granovetter (1986), Economic action and social structure : the problem of Embedness.
- Grawtitz, M. (2009). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Gurvitch, G. (1963). *La vocation actuelle de la sociologie. Tome II : Antécédents et perspectives*. Presses Universitaires de France.
- Gurvitch, G. (2010). Les cadres sociaux de la connaissance. Dans *Georges Gurvitch et l'avenir de la sociologie*.
- Guyot, J., Padrun, R. et Dauphinet, E. (1977). *Des femmes immigrées parlent*. L'Harmattan-CETIM.
- Habermas, J. (1981). La modernité, un projet inachevée. *Critique*, 413, 650-967.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Hanchane, S., Lamanthe, A., et Valdette, A. (2005). Tradition, enjeux et perspective d'une approche pluridisciplinaire du marché du travail. Contribution aux journées aux journées du GDR Economie et Sociologie sur les marchés du travail, *Aix-en-Provence, LEST*.
- Haveman, H. ,Cohen, L. (1994). The ecological dynamics of careers : the impact of organiyational founding, dissolution, and merger on job mobility. *American Journal of Sociology*,100(1), 104-152.
- Havet, N. (2015). Les bénéficiaires de la validation des acquis de l'expérience. L'exemple de la région Rhône-Alpes. Dans *Revue économique*, 66(6), 1131-1158.
- Héran, F. (2016). *Migrations et sociétés*. Fayard.
- Héran, F. (2017). Avec l'immigration, mesurer, débattre, agir. La Découverte
- Holgado, O. et Allard-Martin, C. (2021). Variété et complexité de situations de travail et reconnaissance des acquis de métiers : le travail des experts évaluateurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 116-137.
- Hossenjee, E. (1978). *Philosophie of Education : Plato to Freire*. Port Louis.
- Hughes, D., Akkök, F., Arulmani, G., et Zelloth, H. (2019). Migration: Theory, research and practice in guidance and counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(1), 1-138.

- Husser, J. (2010). La théorie de la structuration : quel éclairage pour le contrôle des organisations. Dans *Vie et science de l'entreprise*, 183-184 (1-2), 33-55.
- Jaoul-Grammare, M. (2007). L'évolution de la segmentation du marché du travail en France : Dans *Bureau d'économie théorique et appliquée*.
- Jarvis, P. (2009). *Adult and continuing education : Theory and practice*. Croom Helm.
- Jayet, H. (1996), analyse économique des migrations une synthèse critique. *Revue économique* 47, 193-226.
- Jayet, H. (1996). Les zones d'emploi et l'analyse locale des marchés du travail. *Economie et statistique*, 182, 37-44
- Jorro, A. et De Ketele, J.M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*. De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Joseph, R.M. (2007). Genre, travail et migration : le cas des femmes haïtiennes en France. *Mémoire de Mastère*. Université Paris Diderot.
- Jovanovic, B. (1979). Job matching and the theory of turnover. *Journal of political economy*, 87(5), 972-90.
- Kergoat, D. (2000). *Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe*. Hirata.
- Knowles, E. (2014). Deny, distance, or dismantle? how white americans manage a privileged identity
- Knowles, M. (1950). *Informal adult education*. Association Press.
- Knowles, M. (2014). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Les Editions d'Organisation.
- Knowles, M. (2014). *The Adult Learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Kolb, D. (2013). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D.A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. McBer & Co, Boston, MA.

- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs Prentice-Hall.
- Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Education et francophonie*, 46 (1), 179–206.
- Labelle, J. M. (1996). *La réciprocité éducative*. Presses Universitaires de France.
- Labelle, J.M. (1996). L'adulte apprenant. Dans *La réciprocité éducative*. P. 107-137. Presses Universitaires de France.
- Laborie, F., Le Doare, H. et Senotier, D. (2000). *Dictionnaire critique du féminisme*. Presses Universitaires de France.
- Labruière C. (2000). Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? Dans *Formation Emploi*, 70, 31-42.
- Lacroix, J., Gagnon, A. et Lortie, V. (2017). À l'intersection du genre et de l'origine nationale : quels sont les parcours professionnels des migrants sélectionnés au Québec ? Dans *Population*, 72(3), 435-462.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. La découverte.
- Lalande, A. (1997). *Dictionnaire technique et critique de la philosophie*. Presses universitaire de France.
- Laroye-Carré, F. (2020). Trajectoire de vie et processus différenciés d'orientation. Dans Soidet, I., Blanchard, S. et Olry-Louis, I. (dir.). *L'orientation tout au long de la vie : théories psychologiques et pratiques d'accompagnement*. L'Harmattan.
- Laroye-Carré, F. et Mayen, P. (2019). Les questions de professionnalisation posées par le conseil en évolution professionnelle. *Savoirs*, 51.
- Las Vergnas, O. (2016). Apprenance, rapport aux sciences et effets de la catégorisation scientifique scolaire. *Éducation permanente*, 207, 97-104.
- Las Vergnas, O. (2017). *Le e-learning Informel ?* Éditions des archives contemporaines.
- Las Vergnas, O. (dir.) (2017). Les recherches scientifiques sur la formation des adultes. In Carré, P. et Caspar, P. (dir.). *Traité des sciences et techniques de la formation*. p. 605-623. Dunod.

- Laval, C. et Vergne, F. (2021). *Education démocratique. La révolution scolaire à venir*. La Découverte.
- Lavoie, N., Levesque, J.Y., Aubin-Horth, S. Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Les Editions pppropriation.
- Le Blanc, G. (2010). *Dedans, dehors. La condition d'étranger*. Seuil.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions de l'organisation.
- Le Meur, G. (1993). *Autodidaxie-Séminaire franco-québécois*. Université de Tours.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Education et francophonie*, 41(2),1
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lénoël, A., Pailhé, A. (2018). Genre, travail et migrations. Dans Muruani, M. *Je travaille, donc je suis. Perspectives féministes*. 186-196. La Découverte.
- Leplat J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation Permanente*, 123, 110-114.
- Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. La Découverte.
- Lesire, C., Kotsou, I., André, C. et Gueguen, C. (2017). *Apprendre : ce que nous apprenons les uns des autres*. L'Iconoclaste.
- Leyendo, S. (2018). Migration et droits humains en Afrique.
- Lhuillier, D, et Pestre, E. (2018). Migrants, réfugiés, exilés : résistances et créativité. *Nouvelles revue de psychosociologie*, 25, 9-204.
- Liétard, B. (2017). La reconnaissance et la validation des acquis. Dans Carré, P. et Caspar, P. (dir). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Dunod, 569-586.
- Lindeman, E. (1928) et Kolb, D. (2013). *The Learning Style Inventory : Technical Manual*. McBer.
- Lindemann, E. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.

- Lindsay, P. et Norman, D. (1977) ; Boulet (1996). *Human Information Processing*. Academic Press Inc
- Lo Bartolo, P. (2019). Codes langagiers et insertion territoriale. La relation entre l'homme, le groupe et l'espace. Dans Gâté, J-P. et Gaux, C. *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte*. p. 249-259. Presses Universitaires de Rennes.
- Loua, S. (2018). État des lieux de l'éducation des filles au Mali : contraintes et défis. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 102-113.
- Mailliot, S. (2010). Mobilités professionnelles : de quoi parle-t-on ? Enjeux et complexité d'une question contemporaine. *Relief*, 32, 57-61.
- Mailliot, S. (2012). *Penser les processus de changement à travers l'expérience de la mobilité professionnelle, de l'objet discursif à l'activité de transition*. Thèse de doctorat en sociologie, Université d'Aix Marseille, Marseille.
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. et O'connor, B. (2013). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. SAGE.
- Mandeville, J. (2004). Les statistiques des migrations africaines : ni exode, ni invasion. *Migrinter*, 12, 32-43.
- Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement, Pourquoi et comment*. Presses de l'Université du Québec.
- Manye Assoumou, O. et Sateu Guetsop, F.A. (2017). L'entrepreneuriat féminin au Cameroun : enjeux et perspective. Dans *Revue congolaise de gestion*, 24, 11-42.
- Marmoz, L (2017). *Gaston Mialaret : L'éducateur, le pédagogue, Le chercheur*. Presses Universitaires de France.
- Marthoz, J.P. (2011). *Couvrir les migrations*. De Boeck Supérieur.
- Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherche qualitative*, 26(2), 1-18.
- Masdonati, J., Massoudi, K., et Rossier, J. (2020). *Repères pour l'orientation*. Antipodes.
- Maugis, M.P. et Carré, P. (2018). L'engagement de l'apprenant adulte en formation obligatoire. *Éducation permanente*, 214, 203-214.
- Mauss, M. (1925). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Presses Universitaires de France.

- Mauss, M. (1925). *Le manuel d'anthropologie de Kroeber*. Editions de Minuit
- Mazzella, S. (2021). *Sociologie des migrations*. Presses Universitaires de France.
- Mernissi, F. (1987), Etat, planification et discours scientifique sur la femme, *Portraits de femmes*, 69-105.
- Meyer, J.P., Allen, N. et Smith, C.A. (1991). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Tree-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Mgbwa, V. (2017). Identité sexuelle et marché du travail : entre pragmatisme, attente inquiète, rationalisation et résignation. Dans R. Mbede (dir), *Trajectoire de femmes au Cameroun. Entre complexe du masculin et contestation de l'ordre des apparences*, (p. 191-210). L'Harmattan.
- Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Michel, F. (1994). *Penser la formation*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Misiorowska, M., Arcan, S. et Potvi, M. (2019). Immigrants qualifiés cherchent qualification : la formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi. Dans *Canadian Journal of Education*, 42(1), 139-169.
- Montel-Dumont, O. (2013). *Un marché en déséquilibre permanent : Comprendre le marché du travail*. La Documentation Française.
- Monville, M. et Leonard, D. (2008). La formation professionnelle continue. *Courrier hebdomadaire*, 1987(2-3), 7-67.
- Morel, P-M. (2017). Vertu éthique et rationalité pratique chez Aristote. Note sur la notion d'*hexis* proairetikê. *Philonsorbonne*. 11, 141-153.
- Morelli, A., Gubin, E. (2004). Pour une histoire européenne des femmes migrantes. *Sextant*, 21-22, 7-15.
- Moreno, C.R. (2020). Les figures du migrant centraméricain irrégulier en transit au Mexique. *Amerika*, 20, 20-31.
- Morice, A. (2015). Situation actuelle des migrations internationales : réalités et controverses. *L'information psychiatrique*, 91(1), 207-215.
- Morin, E., Thériault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir d'agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et

- environnementales : apports conceptuels pour agir ensemble. *Les cahiers du CERFEE*, 51, 2-8.
- Morokvasic, M. (2010). Le genre est au cœur des migrations. Dans Jules, F. (2010). *Le sexe de la mondialisation. Genre, classe, race et nouvelle division du travail*. Presses de Sciences Po.
- Morone. (2020). Migrations africaines au Maghreb et au Moyen-Orient. *Migrations Société* 179(32), 212.
- Moronne, M.A. (2020). Les Migrations africaines dans la Libye post-2014 : guerre, crise économique et politique d'endiguement. *Migration société*, 1 (179), 29-42.
- Moujoud, N. (2007). Migrantes, seules et sans droits, au Maroc et en France. Dominations imbriquées et résistances individuelles. *Thèse de doctorat d'anthropologie sociale*, EHESS.
- Moujoud, N. (2016). Effets de la migration et les rapports sociaux de sexes. Au-delà des visions binaires. *Les cahiers du CEDREF*, 16, 57-79.
- Moujoud, N. et Teixeira, M. (2005). *Migration et trafic de femmes*. Handman.
- Mucchielli, R. (1988). *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Presses Universitaires de Saint-Louis.
- Mucchielli, R. (1991). *Les méthodes actives : dans la pédagogie des adultes*. E.S.F
- Mucchielli, R. et Paillé, P. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F., Coen et N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (p. 17-38). Bienne: Éditions HEP-BEJUNE.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.
- Muller, A. (2016). *Les savoirs professionnels infirmiers. Pour une valorisation des apprentissages informels*. Seli Arslan.

- Nagels, M. et Carré, P. (dir.) (2016). *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Éditions des archives contemporaines.
- Néya, S. (2016). Les mobilités spatiales féminines entre logiques individuelle et familiale. *EchoGéo*. 37, 1-20.
- Nga Ndong, V. (1993). *Les médias au Cameroun. Mythes et délires d'une société en crise*. L'harmattan.
- Nicole-Drancourt, C. (1990). *Le labyrinthe de l'insertion*. La Documentation française.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37 (4), 1-32.
- OIM. (2018). Etat de la migration dans le monde. *OIM publications*.
- Olivera, L.D., Plat, D. et Pochet, P. (2004). Mobilités quotidiennes des femmes en Afrique subsaharienne. *Femmes et villes*. P. 135-153, Presses Universitaires François Rabelais.
- Omnes, C. (2003). Les trois temps de l'emploi féminin : réalités et représentation. Dans *l'année sociologique*. 2(53), 373-398.
- Onguéné, L. M. (2018). *Analyse (socio) linguistique et didactique*. Connaissances et Savoirs, col. Lettre et Langues.
- Organisation Internationale pour les Migrations (OIM/IOM) (2018). Glossary on Migration International Migration Law.
- Orly-Loui, I., Vonthon, A-M., Vaye, E et Soidet, I. (2017). *Transitions professionnelles : nouvelles problématiques psychosociales*. Dunod.
- Orly-Louis, I. (2020). Introduction au numéro thématique : migrations internationales et orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(3), 383-399.
- Orly-Louis, I. (2020). Quel accompagnement pour les situations de vulnérabilités psychosociale comme handicap et les migrations ? dans Soidet, I. Orly-Louis, I & Blanchard, S, (Eds.), *L'orientation tout au long de la vie : théories psychologiques et pratiques d'accompagnement* (pp. 88-94). L'harmattan.

- Ortar, N., Salzbrunn, M. et Stock, M. (2018). *Migrations, circulations, mobilités. Nouveaux enjeux épistémologiques et conceptuels à l'épreuve du terrain*. Presses Universitaires de Provence
- Oso, L. et Catarino, C. (1996). Femmes chefs de ménage et migration, Dans Bisilliat J., (dir.). *Femmes du sud, chefs de famille*. L'Harmattan.
- Oso, L., Catarino, C. (1997). Les effets de la migration sur le statut des femmes. Le cas des Dominicaines et des Marocaines à Madrid et des cap-Verdiennes à Lisbonne. *Migrations Société*, 52(9),115-130.
- Ouali, Nouria (2002). Politique migratoire et femmes migrantes en Belgique. Dans Charef, M., *Les Migrations au féminin, Agadir*. Université Ibn Zohr, Ed. 61-83.
- Pahl, R. (1984). *Division of Labour*. Basil Blackwell.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Passeron, J-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.
- Peiperl, M. et Baruch, Y. (1997). back to the square zero : the post-corporate career. *Organizational dynamics*,25(4), 6-22.
- Perez-Roux, P.R. et Briaud, P. (2007). Construction de la professionnalité en formation initiale. Regards croisés sur l'évolution d'une enseignante stagiaire en physique-chimie. *Aster*, 45, 235-253.
- Perez-Roux, T, Briaud, P, (2007). Construction de la professionnalité en formation initiale : regards croisés sur l'évolution d'une enseignante stagiaire en physique chimie.
- Pesqueux , Y. (2009). Un modèle sadomasochiste de l'organisation ? *Sciences de l'Homme et Société/Gestion et management*, 29, 47-97.
- Petit, L. (2011). Le sujet en formation des adultes et la dimension enfant-élève-apprenant. *Recherches en didactique*. 11(1), 85-96.
- Pheterson, G. (2001). *Le Prisme de la prostitution*. L'Harmattan.
- Piguet, E. (2013). Les théories des migrations. Synthèses de la prise de décision individuelle. *Revue européenne des migrations internationales*, 29(3), 141-161.

- Pillon, J.-M., Rimellon, D. et Tuchsirer, C. (2019). Les territoires pluriels des intermédiaires du marché du travail. *La revue de l'IRES*.
- Pineau, G (1978). L'autodidaxie. Émergence de nouveaux modèles éducatifs. *Montréal, Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente*. Bureau de la recherche.
- Pineau, G (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Éditions Saint-Martin
- Pinto, V., Carton, D., et Burnod, G. (2000). Les aspects sociaux d'un « petit boulot ». Dans *Travail et emploi*, 83(137).
- Piore, A. et Castles. M. (1989). *The Informal Economy Studies in Advanced and Less Developed Countries*. The Johns Hopkins University Press.
- Piore, M. (1978). Dualism in the Labor Market; A response to uncertainty and flux; The case of France. *Revue Economique*, 1, 26-48.
- Piore, M. (1979). *Birds of Passage Migrant Labour and Industrial Societies*. Cambridge University Press.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. et Lahaye, W. *Les points charnières de la recherche scientifique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Mons-Hainaut.
- Pourtois, J.P., Desmet, H., Lahaye, W. et Sorsana, C. (2001). Les point-charnières de la recherche scientifique. *Eléments de méthodologie des interactions sociales*. *Recherche en soins infirmières*, 65, 1-68.
- Prujiner, A. (1993). Nationalité, migrations et relations internationales. *Les études internationales*, 24(1), 68-73.
- Ramirez, Ángeles. (1999). La valeur du travail. L'insertion dans le marché du travail des immigrées marocaines en Espagne. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 2(15), 9-36.
- Ravenstein, G. (2008). The laws of migration. *Journal of the Royal Stastical Society*, 52(2), 241-305.
- Rieckenman, R. (2002). Sémiotique de l'action éducative. J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, 225-254. DeBoeck.
- Rieh, SY. (2005). Autorité cognitive. Dans Fisher, K.E., Erdelez, S. et McKechnie, E.F (dir.), *Theories of information behavior : A research's guide*. Medford. Information Today, 83-87.

- Robert, M. (1970). Apprentissage vicariant chez l'animal et chez l'humain. Dans *L'année Psychologique*, 70(2), 505–542.
- Rodary, Meriem. (2007). Le travail des femmes dans le Maroc précolonial, entre oppression et résistance. Droit au travail ou accès aux bénéfices ? *Cahiers d'études africaines*, 188(187), 753-780.
- Rogers, C. (1973). *Les groupes de rencontre*. Dunaud.
- Ross, D. (1996). *Les personnes peu scolarisées et l'emploi : portrait de la situation et pistes de réflexion*. Regroupement Populaire en Alphabétisation du Québec.
- Sadio Bâ, G. (2013). Les femmes dans le secteur informel aujourd'hui. Dans Margaret, M. (dir) *Travail et genre dans le monde. L'état des savoirs*. Pp-336-344. La Découverte.
- Sassen, Saskia. (2005). « Restructuration économique mondiale et femmes migrantes : nouveaux espaces stratégiques de transformation des rapports et identités de genre. *Cahiers genre et développement*, 5, 103-108.
- Savoie-Zajc, L., Letor, C. et Corriveau, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes*. De Boeck.
- Sayad, A. (1975). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. Les enfants illégitimes, Raisons d'agir*. Cours et travaux.
- Sayad, A. (1981). Le phénomène migratoire : une relation de domination. *Annuaire d'Afrique du Nord*, 365-406.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* La Découverte.
- Schôn, D. (1984). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Maurice Temple Smith.
- Schurmans, M.-N. et Charmillot, M., (2007). « Les sciences sociales face au paradigme médical : approche critique ». *Sociologie santé* 26, 317-336.
- Schütz, A. (2003). *L'Etranger : un essai de psychologie sociale, suivi de l'homme qui rentre au pays*. Allia.
- Sekiou, L. (1986). *La gestion du personnel*. Les Editions d'organisation.
- Semmoud, B. (2010). *Maghreb et moyen orient dans la mondialisation*. Armand Colin.

- Sniehotta, F.F., Scholz, U. et Schwarzer, R. (2005). Bridging the intention-behaviour gap: Planning, self-efficacy, and action control in the adoption and maintenance of physical exercise.. *Psychology and Health*, 20, 143–160.
- Soizic, J. et Lahouste-Langlès, M. (2019). *Pro en efficacité professionnelle*. Vuibert.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-374.
- Spiro, R.J. et Jengh, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensionnal traversal of complex subject matter. In Nix, D. and Spiro, R.J., (Eds.), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*, 163-205. Erlbaum.
- Stenberg, R.J. (1988). Mental self-government : A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.
- Stinchcombe, A (1979). Social Mobility in Industrial Labor Markets. *Acta Sociologica*, 22(3), 217-245.
- Supiot, A (2019), le travail n'est pas une marchandise. *Collège de France* .
- Tabet, P. (2004). *La grande arnaque. Sexualité des femmes et échange économique-sexuel*. L'Harmattan.
- Taddéi, F. (2017). *Vers une société apprenante*. Rapport remis au Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Taddéi, F. (2018). *Apprendre au XXI^e siècle*. Calmann-Lévy.
- Tapparel, S. (2012). Situations éducatives et développement psychologique en institution de la petite enfance : le rôle de la consigne. *Thèse de Doctorat Ph.D.* Université de Lausanne
- Tassin, E. (2017). Philosophie et politique de la migration. *Raison publique*, 21(1), 197-2015.
- Tchombe, M.T. (2006). L'accès des filles à l'éducation au Cameroun ; la fin du vingtième siècle, les problèmes et les perspectives pour la qualité dans l'accès. *Cahiers africains de recherche en éducation*, 2, 53-79.
- Tchombé, T.M. (2006). L'accès des filles à l'éducation au Cameroun ; la fin du vingtième siècle, les problèmes et les perspectives pour la qualité dans l'accès. Dans *Cahiers africains de recherche en éducation*, 2, 53-79.
- Tchouassi, C. (2002). Epargne des femmes au Cameroun : épargne individuelle, épargne collective ou épargne solidaire. *Communication aux deuxièmes rencontres inter-*

universitaires de l'économie sociale et solidaire sur le thème : sens et portée de l'économie solidaire, tenue du 5 au 7 février 2002 à Lyon.

- Terrazonie, L. (2018). Tempo coloniale, continuità e deviazione di un nuovo regime di migrazioni. *Revue des migrations internationales*, 1, 151-173.
- Thorndike, E. (1991). *Professional and Personal Appreciation*. Wesleyan University Press.
- Tough, A. (1979). *Les projets d'apprentissage des adultes : une nouvelle approche de la théorie et de la pratique dans l'apprentissage des gens à changer*. Follet.
- Tremblay, A. et Danis, C. (1985). Principes d'apprentissage des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(3), 421-440.
- Tremblay, D.G. (2003). Nouvelles carrières nomades et défi du marché de travail : une étude dans le secteur du multimédia. *Carrierologie*, 09(1), 2-15.
- Tremblay, N.A. (2018). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Presses de l'Université de Montréal.
- Tsafack, R. (2002). NTIC et développement africain. *Revue Africaine des Sciences Economiques et de Gestion*, 3-28.
- Tsoofack Fofack, F. et Boula Meva'a, A.R. (2017). Appropriation des réseaux sociaux numériques par une population estudiantine à Dschang (Cameroun) : entre diversification des usages et sélectivité des informations. *Communication en question*, 9, 155-175.
- Vause, S. et Toma, S. (2015). Peut-on parler de féminisation des flux migratoires du Sénégal et de la République démocratique du Congo ? *Population*, 70(1), 41-67.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers . *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veenman, S. (1984). Percieved problems of beginning teachers. *Review of Educational Research. Science and Education Publishing*. 54(143-17), 119-125.
- Vial, M. (1973). « Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation », *Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence*. Recherche scientifique et praxéologie, Tome 1.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Editions du renouveau pédagogique.

- Vielille-Grojean, H. et Di Patrizio, G. (2015). Apprendre à l'âge adulte : entre imitation et émancipation. *Phronésis*, 4(1), 40-50.
- Viginier, P. (2002). La France dans l'économie du savoir pour une dynamique collective. Rapport du groupe présidé par Pascal Viginier.
- Vincens, J. (1998), l'insertion socioprofessionnelle des jeunes quelques réflexions théoriques.
- Vincent-Geslin, S. et Autier, J.Y. (2016). Les mobilités quotidiennes comme objet de sociologie. *Cahiers de recherche sociologique*. 59(60), 79-97.
- Vygotsky, Lev. (2019). *Mind in society : development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watson, D. (2009). Differentiating the Mood and Anxiety Disorders: A Quaripartite Model. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5(1), 221-247.
- Weber, M. (1922). *Economie et société*. Presses Universitaires de France.
- Wenger, E. (2009). *Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage*. EMS
- Wenger, E. (2009). *La théorie des communautés de pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E. et Lave, J. (2002). *Cultiver des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. Cambridge University Press.
- Wenstien, C. & Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In : Wittrock, M., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, 315-327.
- Williamson, O. (1979). Transaction-Cost Economics : The Government of Contractual. *Journal of Law and Economics*, 22(2), 233-261.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*. 2(153), 57-69.
- Wittorski, R. (2003) (dir.). *Analyse de pratiques et professionnalisation des enseignants*. NAM, Centre de Recherche sur la Formation.
- Wittorski, R. (2005) (dir.). *Travail, formation et professionnalisation*. L'harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

- Wittorski, R. (2008). Professionnalisation et offre de formation en enseignement supérieur. Dans Hébrard P. et Solar C. (2008) (Éds.). *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*. L'Harmattan. 47-70.
- Wittorski, R. (2011). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck supérieur.
- Wittorski, R. (2015). *Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain dans des professionnalités sous tension*. De Boeck supérieur.
- Yahyaoui, Abdesslem. (Dir.) (1994). *Destins de femmes, réalités de l'exil. Interaction mère-enfants*. Paris : La Pensée sauvage.
- Yun, Gao ; Levy, Florence ; Poisson, Véronique. (2006). « De la migration au travail. L'exploitation extrême des Chinois-e-s à Paris », *Travail, genre et sociétés*, 16, 53-74.
- Zelinsky, W. (1971). Hypothesis of the mobility transition. *Geographical review*.61, 216-49.
- Zelinsky, W. (1971). The hypothesis of the mobility transition. *Geographical Review*, 61(2), 19-49.
- Zimmermann, B. (2007). *Capacité et développement professionnel. Formation Emploi*, 98(98), 25-39.



ANNEXES

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

 CENTRE DE RECHERCHE ET DE
 FORMATION DOCTORALE EN
 SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
 EDUCATIVES

 UNITE DE RECHERCHE ET DE
 FORMATION DOCTORALE EN
 SCIENCES DE L'EDUCATION
 ET INGENIERIE EDUCATIVE

 DEPARTMENT DE L'INTERVENTION,
 ORIENTATION ET EDUCATION
 EXTRASCOLIAIRE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION

 POST COORDINATE SCHOOL FOR
 SOCIAL AND EDUCATIONAL
 SCIENCES

 DOCTORATE RESEARCH UNIT FOR
 SCIENCES OF EDUCATION AND
 EDUCATIONAL ENGINEERING

 DEPARTMENT OF INTERVENTION,
 ORIENTATION AND EXTRASCHOLAR
 EDUCATION

GUIDE D'ENTRETIEN

Dans le cadre des travaux de thèse en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative, spécialité Education Extrascolaire, option Andragogie portant sur : *migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées et leur processus/degré d'insertion sur la marché du travail au Cameroun*, une enquête de terrain est envisagée au travers d'entretien individuels et des groupes de discussion (Focus Group Discussion).

Nous vous remercions d'avoir accepté de participer à la réalisation de cet exercice scientifique et tenons à vous préciser que, les informations collectées au cours de cet entretien, cette discussion de recherche sont strictement confidentielles et seront traitées dans le strict respect des canons de la recherche. Elles ne sauront en aucun cas être utilisées à des fins judiciaires, fiscales ou de répressions économiques.

1. Section 1 : thèmes du guide d'entretien

1.1. Thème 1 : Les savoirs expérientiels expérientiel

1.1.1. Sous-thème 1 : apprentissages informels

1.1.2. Sous-thème 2 : relation mimétique

1.2. Thème 2 : L'autodidaxie

1.2.1. Sous-thème 1 : autonomie dans la formation

1.2.2. Sous-thème 2 : actions guidées vers des buts

1.2.3. *Sous-thème 3* : autoformation

1.3. **Thème 3** : Observation des modèles vicariants

1.3.1. *Sous-thème 1* : modèles vivants ou réels

1.3.2. *Sous-thème 2* : modèles symboliques ou virtuels

2. Section 2 : Renseignement généraux

N°	Identifiant de la participante	Code
S2Q1	Nationalité :	
S2Q2	Âge :	
S2Q3	Statut matrimonial :	
S2Q4	Niveau d'étude :	
S2Q5	Nombre d'années passé au Cameroun :	
S2Q6	Documents de séjour :	

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTMENT OF L'INTERVENTION, ORIENTATION
ET EDUCATION EXTRASCOLIAIRE

Le Doyen
The Dean
N°...../20/UIY/D



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORATE RESEARCH UNIT FOR SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF INTERVENTION, ORIENTATION
AND EXTRACURRICULAR EDUCATION

AUTORISATION DE RECHERCHE

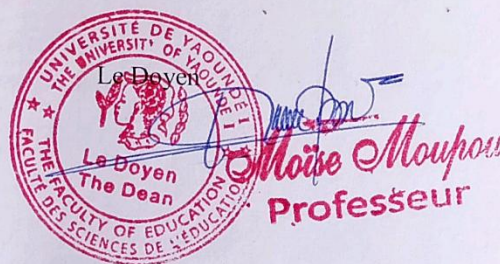
Je soussigné, MOUPOU MOISE, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1, certifie que l'étudiant KUITCHE DEFFO Aristide Thierry, Matricule 14X3961, est inscrit en Doctorat dans la dite Faculté au Département d'Intervention, Orientation et Education Extrascolaire (IOE), dans la spécialité Education Extrascolaire.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de Doctorat P.h.D. Il travaille sous la coordination du Professeur Valentin MGBWA sur le sujet : *Migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées et leur degré d'insertion sur le marché du travail au Cameroun.*

Je vous saurais gré de bien vouloir le recevoir et de mettre dans la mesure du possible à sa disposition toutes les informations et ressources susceptibles de l'aider dans la réalisation de ses travaux

En foi de quoi la présente autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le 11 JUN 2020



UNIVERSITE DE YAOUNDE I
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

Yaoundé le 18 novembre 2020

KUITCHE DEFFO Aristide Thierry
Faculté des Sciences de l'Education
Département d'Intervention, Orientation
Et Education extrascolaire
Tel : 69712236 2
aristide.kuitche@gmail.com

A son Excellence Monsieur le
représentant résidant de l'POIM
au Cameroun
Yaoundé

Objet : Demande d'obtention d'autorisation de recherche.

Excellence,


Je viens très respectueusement auprès de votre haute responsabilité solliciter une obtention d'autorisation de mener une recherche auprès des femmes d'Afrique de l'Ouest, notamment celles de nationalité nigérienne résidentes dans les villes de Douala et de Yaoundé.

Je suis étudiant à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I et réalise sous la coordination du Pr Vandelin MGBWA une thèse de Doctorat *Ph.D* dans la spécialité Education Extrascolaire intitulé : « Migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées et leur processus d'insertion sur le marché de l'emploi au Cameroun ». La population cible de cette étude est constituée des femmes peu ou pas du tout scolarisées exerçant un métier dans les villes de Yaoundé et de Douala depuis au moins une dizaine d'année.

Veuillez agréer, Excellence, l'expression de ma très haute considération.

Pièces jointes (02) :

- ✓ Fiche d'inscription académique
- ✓ Attestation de recherche

Tamfo
18/11/2020




KUITCHE DEFFO

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

Yaoundé le 17 novembre 2020

KUITCHE DEFFO Aristide Thierry
Faculté des Sciences de l'Education
Département d'Intervention, Orientation
Et Education extrascolaire
Tel : 69712236 2
aristide.kuitche@gmail.com

A son Excellence Monsieur
l'Ambassadeur de la république
du Niger au Cameroun
Yaoundé

Objet : Demande d'obtention d'autorisation de recherche.

Excellence,

Je viens très respectueusement auprès de votre haute responsabilité solliciter une obtention d'autorisation de mener une recherche auprès des femmes d'Afrique de l'Ouest, notamment celles de nationalité nigérienne résidentes dans les villes de Douala et de Yaoundé.

Je suis étudiant à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I et réalise sous la coordination du Pr Vandelin MGBWA une thèse de Doctorat *Ph.D* dans la spécialité Education Extrascolaire intitulé : « Migration des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées et leur processus d'insertion sur le marché de l'emploi au Cameroun ». La population cible de cette étude est constituée des femmes peu ou pas du tout scolarisées exerçant un métier dans les villes de Yaoundé et de Douala depuis au moins une dizaine d'année.

Veillez agréer, Excellence, l'expression de ma très haute considération.

Pièces jointes (02) :

- ✓ Fiche d'inscription académique
- ✓ Attestation de recherche



[Signature]
KUITCHE DEFFO

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
RESUME.....	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	2
0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	9
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	14
0.3.1. Question principale de recherche	14
0.3.2. Questions spécifiques de recherche.....	15
0.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	16
0.4.1. Objectif général	16
0.4.2. Objectifs spécifiques	16
0.5. PERTINENCE DE LA RECHERCHE	17
0.6. DÉLIMITATIONS	18
0.6.1. Délimitation théorique.....	18
0.6.2. Délimitation empirique.....	21
0.6.2.1. Délimitation spatiale.....	21
0.6.2.2. Délimitation temporelle.....	25
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	27
CHAPITRE I : EDUCATION COMME SOURCE D’AUTORITÉ COGNITIVE	28
1.1. APPROCHE NOTIONNELLE	28
1.1.1. Les sciences de l’éducation	28
1.1.2. Le fait éducatif.....	29
1.1.3. Migration comme situation d’éducation.....	30
1.1.3.1. La migration	30
1.1.3.2. Migration comme situation.....	31
1.1.3.3. Migration comme situation éducative	32
1.1.3.3.1. Situation d’éducation.....	33
1.1.4. Situation éducative	34

1.1.5.	Migration des femmes : une situation d'éducation.....	35
1.1.6.	Action éducative.....	36
1.1.7.	Autoformation des femmes en situation de migration.....	38
1.1.8.	Autorité cognitive.....	39
1.1.9.	Stratégies cognitives.....	40
1.1.9.1.	Le concept de cognition.....	40
1.1.9.2.	Démarches et étapes adoptées	41
1.1.10.	Processus d'acquisition de l'autorité cognitive	43
1.1.11.	L'autorité cognitive chez la femme en situation de migration	52
1.1.12.	Femme peu ou pas du tout scolarisée	55
1.1.12.1.	Les coûts financiers	56
1.1.12.2.	Les violences faites aux filles.....	56
1.1.12.3.	Les distances à parcourir	56
1.1.12.4.	Les facteurs pédagogiques.....	57
1.1.12.5.	Le mariage et les grossesses précoces	57
1.1.12.6.	Le poids de la traduction et des activités familiales	57
1.1.12.7.	Les considérations religieuses	58
1.1.12.8.	L'insécurité.....	59
1.1.13.	La femme migrante : une adulte apprenante	60
1.2.	CADRES THÉORIQUES DE REFERENCE	62
1.2.1.	Apprentissage expérientiel	62
1.2.2.	Apprentissage adulte et autodidaxie.....	73
1.2.3.	La communauté de pratique	80
1.3.	CONSTATS THÉORIQUES	89
CHAPITRE 2 : MIGRATION ET EFFETS EMERGENTS.....		92
2.1.	APPROCHE NOTIONNELLE	92
2.1.1.	Insertion socioprofessionnelle.....	92
2.1.2.	Migration.....	93
2.1.2.1.	Migration : Expression de mobilité.....	94
2.1.2.2.	Les effets de la migration	96
2.1.2.3.	Mobilité sociale	97
2.2.	MOBILITÉ PROFESSIONNELLE	99
2.2.1.	Mobilité interne	99
2.2.2.	La mobilité externe.....	101

2.2.3.	Les déterminants de la mobilité.....	102
2.2.3.1.	Les déterminants individuels.....	102
2.2.3.2.	Les déterminants organisationnels.....	104
2.2.3.3.	Les déterminants sectoriels.....	104
2.2.4.	Marché du travail.....	105
2.2.4.1.	Marché du travail interne.....	105
2.2.4.2.	Marché du travail externe.....	106
2.2.5.	Objets du marché du travail.....	108
2.2.5.1.	L'emploi.....	109
2.2.5.2.	Le salaire.....	109
2.2.5.3.	Économie de la connaissance.....	110
2.2.5.4.	Formation.....	112
2.2.5.4.1.	La formation professionnelle.....	114
2.2.5.4.2.	La formation professionnelle initiale.....	116
2.2.5.4.3.	La formation professionnelle continue.....	117
2.2.5.4.4.	L'autoformation.....	119
2.2.6.	Professionnalité.....	122
2.2.6.1.	Professionnalité émergente.....	124
2.2.7.	Les formes de professionnalité.....	124
2.3.	LE SOI PROFESSIONNEL.....	129
2.4.	LA SEGMENTATION DU MARCHÉ DU TRAVAIL.....	132
2.4.1.	Le primaire et le secondaire.....	133
2.5.	CADRE THÉORIQUE DE REFERENCE.....	134
2.5.1.	La théorie du capital humain.....	134
2.5.1.1.	L'hypothèse de filtrage.....	137
2.5.1.2.	L'hypothèse du signal.....	137
2.5.2.	L'apprenance.....	138
2.6.	CONSTAT THÉORIQUE.....	142
DEUXIEME PARTIE: CADRE METHODOLOGIQUE.....		155
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....		156
3.1.	PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	156
3.1.1.	Hypothèses de recherche.....	160
3.1.1.1.	Hypothèse générale.....	160
3.1.2.	Variables de l'hypothèse générale.....	161

3.1.2.1.	Définition en termes de modalités et indicateurs.....	161
3.1.2.2.	Variable indépendante.....	162
3.1.2.2.1.	Modalités.....	167
3.1.2.2.1.1.	Savoirs informel/apprentissage informel.....	167
3.1.2.2.1.2.	Relation mimétique.....	168
3.1.3.	Tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale.....	169
3.2.	METHODOLOGIE.....	170
3.2.1.	Type de recherche.....	170
3.2.1.1.	Recherche compréhensive.....	170
3.2.1.2.	Le dévi qualitatif.....	173
3.2.2.	Participants à l'étude.....	174
3.2.2.1.	Caractéristiques des participants.....	175
3.2.2.2.	Choix des participants.....	175
3.2.2.3.	Critères de sélection.....	176
3.3.	OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES.....	178
3.3.1.	Focus group discussion.....	178
3.3.2.	L'entretien semi-directif.....	181
3.3.3.	Le guide d'entretien.....	183
3.3.3.1.	Construction du guide d'entretien.....	184
3.3.4.	Démarche de collecte des données.....	185
3.3.4.1.	La phase pédagogique.....	185
3.3.4.2.	Phase d'investigation.....	186
3.3.4.2.1.	Le Focus group.....	186
3.3.4.2.1.1.	Le contexte du focus group.....	186
3.3.4.2.1.2.	Le rôle de l'animateur du cadre.....	187
3.3.4.2.1.3.	Le déroulement du focus group.....	189
3.3.5.	Le guide d'entretien.....	192
3.3.6.	Cadre des entretiens.....	192
3.3.6.1.	Présentation et description du cadre.....	192
3.3.6.2.	Déroulement des entretiens individuels.....	193
3.3.6.3.	Constitution de l'histoire des cas.....	197
3.3.7.	Le dépouillement des entretiens.....	198
3.3.8.	Codage des données.....	198
3.3.9.	Analyse de contenu.....	200

3.3.9.1.	Analyse de contenu thématique.....	201
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE		204
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES		205
4.1.	PRÉSENTATION DES DONNÉES	205
4.1.1.	Histoire des cas.....	205
4.1.1.1.	Cas Fatoumata	205
4.1.1.2.	Cas Bintou	206
4.1.1.3.	Cas Habiba	207
4.2.	PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS.....	208
4.2.1.	Savoirs expérientiels.....	208
4.2.1.1.	L'apprentissage informel.....	208
4.2.1.2.	La relation mimétique.....	211
4.2.2.	Autodidaxie	213
4.2.3.	Observation des modèles vicariants	216
4.3.	ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES	217
4.3.1.	Les savoirs expérientiels.....	218
4.3.1.1.	L'apprentissage informel.....	218
4.3.1.2.	La relation mimétique.....	226
4.3.2.	L'autodidaxie.....	228
4.3.2.1.	L'autoformation.....	228
4.3.2.2.	Actions orientés vers un but précis.....	233
4.3.3.	L'observation des modèles vicariants.....	236
4.3.3.1.	Les modèles vivants ou réels	236
4.3.3.2.	Les modèles symboliques ou virtuels.....	238
4.3.4.	Le processus d'insertion socioprofessionnel	240
4.3.4.1.	La formation professionnelle.....	241
4.3.4.2.	La transition professionnelle	243
4.3.4.2.1.	Les trajectoires identitaires.....	245
4.3.4.2.1.1.	Trajectoire ascendante et constructive.....	246
4.3.4.2.1.2.	La trajectoire stable et constructive	247
4.3.4.2.1.3.	La trajectoire stable et vulnérabilisante	247
4.3.4.2.1.4.	La trajectoire descendante et vulnérabilisante.....	248
4.4.	SYNTHÈSE DES ANALYSES	249
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		263

5.1.	RAPPELS DES DONNÉES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	263
5.1.1.	Rappel des données théoriques.....	264
5.1.2.	Rappel des données empiriques.....	271
5.2.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	272
5.2.1.	Des savoirs expérientiels à l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées.....	272
5.2.2.	De l'autoformation à l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées	277
5.2.3.	De l'observation des modèles à l'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées	295
5.3.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	301
5.4.	PERSPECTIVES THEORIQUES ET PEDAGOGIQUES	303
5.4.1.	Perspectives théoriques	303
5.4.1.1.	Les savoirs expérientiels rendent compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées.....	305
5.4.1.2.	L'autoformation rend compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées.....	309
5.4.1.3.	L'observation des modèles rend compte du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes d'Afrique de l'Ouest peu ou pas du tout scolarisées.....	311
5.4.2.	Implication pédagogiques en lien avec les effets émergents de la formation : le bilan de compétences	312
5.4.3.	Implication pédagogique en lien avec la professionnalité émergente	314
	CONCLUSION GÉNÉRALE	321
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	331
	ANNEXES	358
	TABLE DES MATIERES.....	364