



Mise en place d'actions socio-linguistiques avec des parents migrants et leurs enfants

Ségolène Épaulard

► To cite this version:

Ségolène Épaulard. Mise en place d'actions socio-linguistiques avec des parents migrants et leurs enfants. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-01066190

HAL Id: dumas-01066190

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01066190>

Submitted on 19 Sep 2014

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

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



Mise en place d'actions socio-linguistiques avec des parents migrants et leurs enfants

Nom : Épaulard

Prénom : Ségolène

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité Français Langue Étrangère

Sous la direction de C. TRIMAILLE

Année universitaire 2012-2013



Mise en place d'actions socio-linguistiques avec des parents migrants et leurs enfants

Nom : Épaulard

Prénom : Ségolène

UFR LLASIC

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité Français Langue Étrangère

Sous la direction de C. TRIMAILLE

Année universitaire 2012-2013

REMERCIEMENTS

À Claire Arnaud, pour m'avoir proposé ce stage, et pour sa disponibilité, son soutien, ses justes colères parfois et ses relectures toujours pertinentes de mon travail. Elle m'a accompagnée dans le monde professionnel des ASL grenobloises avec beaucoup de bienveillance.

À Samia Ben Mohamed, pour ses encouragements, son écoute et sa patience face à mes questions et mon inexpérience du terrain.

Aux collègues de la structure, pour leur professionnalisme et leur bienveillance :
Éric Laigneau, Sabrina Djadouri, Anthony Ravenel, Mickaël Caruana, Nathanaëlle Dao Castellana, Michèle Trabia, Florence Barrancos, Marion Chaveroux.

À Cyril Trimaille pour ses nombreuses relectures et ses conseils durant tout le stage et les vacances d'été.

À Philippe, pour son soutien sans faille, ses questions pertinentes et son écoute patiente ; sans lui ce stage n'aurait pas eu lieu.

À Laurine et Nicolas pour leur présence et leur soutien quotidien.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	3
Introduction	9
Partie 1 - SITUATION GENERALE DU LIEU DE STAGE	11
CHAPITRE 1 – LE QUARTIER : DIAGNOSTIQUE SOCIO-CULTUREL	12
1. PRESENTATION DU QUARTIER	12
2. LES ACTEURS SOCIAUX PARENTS-ENFANTS : CE QU’OFFRE LE SECTEUR 5.....	16
3. LA MDH ABBAYE.....	20
CHAPITRE 2 – LES ACTIONS SOCIO-LINGUISTIQUES	24
1. ORGANISATION DES ASL.....	24
2. MON ROLE EN TANT QUE STAGIAIRE	27
Partie 2 - L’IMMIGRATION ET LA FAMILLE	33
CHAPITRE 3 – L’IMMIGRATION.....	34
1. LES CONFLITS D’IDENTITE INHERENTS A LA CONDITION DE MIGRANT.....	34
2. LES DIFFERENTES STRATEGIES MISES EN PLACE PAR LES MIGRANTS LORS DE LEUR INSTALLATION	35
CHAPITRE 4 – LES PRISES EN CHARGE OFFICIELLES DES MIGRANTS	38
1. LE CONTRAT D’ACCUEIL ET D’INTEGRATION	38
2. LE FRANÇAIS LANGUE D’INTEGRATION.....	41
3. LES CERTIFICATIONS EN LANGUE FRANÇAISE.....	43
4. INTEGRATION, ASSIMILATION ET INSERTION	44
CHAPITRE 5 – LA RELATION DES PARENTS ET DES ENFANTS MIGRANTS	45
1. LA PLACE DE LA LANGUE DES PARENTS	45
2. PARENTS SANS REPERE : LA NOTION DE « BON PARENT ».....	47
3. LA PLACE ET LE ROLE QUE SE DONNE LE PARENT	48
4. NE PAS SE RECONNAITRE DANS SON ENFANT	49
5. QUAND L’ENFANT PREND LA PLACE DU PARENT.....	50
CHAPITRE 6 – POURQUOI FAIRE DES ATELIERS AVEC LES FAMILLES	52
1. POURQUOI REUNIR DES ENFANTS ET DES PARENTS.....	52
2. COMMENT VALORISER LA CULTURE D’ORIGINE DES MIGRANTS.....	53
3. QUELLE PLACE DU PROFESSIONNEL DANS LA RELATION AVEC LE MIGRANT.....	54
4. LE CHOIX DES ACTIVITES.....	56
Partie 3 - CREATION D’ATELIERS PARENTS-ENFANTS.....	58
CHAPITRE 7 – LE DIAGNOSTIQUE DE TERRAIN	59

1. RENCONTRER LES PROFESSIONNELS DU SECTEUR	59
2. CERNER LE PUBLIC DU BASSIN DE VIE	64
CHAPITRE 8 – PREPARATION DES ATELIERS.....	67
1. ATELIER CUISINE	67
2. ATELIER CONTE	68
3. ATELIER JEUX	69
CHAPITRE 9 – MISE EN PLACE DES ATELIERS	71
1. ATELIER CUISINE	71
2. ATELIER BIBLIOTHEQUE	73
3. ATELIER ACTIVITES MANUELLES.....	74
4. ATELIER VISITE DU MUSEUM.....	76
5. ÉVALUATION DES ATELIERS : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES FINAUX	77
CHAPITRE 10 – ATELIERS MIS EN PLACE PAR D’AUTRES PROFESSIONNELS	79
1. ATELIERS MENES PAR UN PSYCHOLOGUE	79
2. ATELIERS MENES PAR UN EDUCATEUR SPECIALISE	80
Conclusion.....	82
Bibliographie	84
Table des annexes	87
Table des illustrations dans le texte	149

INTRODUCTION

L'association Amal¹ à Grenoble propose des ASL (Actions Socio-Linguistiques, c'est-à-dire des ateliers de français²) à destination de certaines populations de migrants, et des ateliers pour faire découvrir la culture maghrébine. Cette interculturalité m'a d'emblée plu : c'est un espace où le français ne tient pas une position dominante, mais où il s'intègre dans un ensemble culturel plus large avec la calligraphie, la musique et la langue arabe. J'ai été acceptée comme bénévole dans les ASL en 2011.

Après un an et demi de bénévolat, la coordinatrice Claire Arnaud me propose un stage, dans le cadre du master 2 FLE, dans une autre structure où elle coordonne également des ASL : la Maison des Habitants (MDH) Abbaye, à Grenoble. Au cours de son expérience professionnelle, C. Arnaud a remarqué que certaines familles de migrants présentent des difficultés à s'intégrer linguistiquement et culturellement ; elle pense que des ateliers où les parents et leurs enfants pourraient se retrouver ensemble devraient être mis en place ; or cela ne semble pas encore exister parmi les ASL de l'agglomération grenobloise. La commande de stage est donc la suivante : monter des ateliers de français avec les parents et les enfants.

Monter ces ateliers n'a pas été simple. En me basant sur mon expérience de terrain et sur divers ouvrages théoriques, j'ai dû essayer plusieurs formules différentes pour que les parents comme les enfants trouvent un intérêt dans ces ateliers, et je crois être arrivée à un résultat plutôt positif. Ce mémoire est une étude de l'intérêt qu'il y a à monter ces ateliers, et quelles sont les erreurs à éviter et les résultats à encourager. Il s'intitule donc :

« Mise en place d'actions socio-linguistiques avec des parents migrants et leurs enfants »

Sont expliqués les outils utilisés, quelle démarche a été utilisée, comment les différents partenaires ont été mis en relation pour servir ces ateliers, etc.

¹ Pour plus d'informations, voici leur site : <http://www.amal38.fr/>.

² Le rôle et le fonctionnement des ASL seront développés ailleurs dans ce mémoire.

La présentation du contexte de stage dans la première partie permet de poser le cadre, de présenter le public des ASL et celui concerné par les ateliers parents-enfants. J'y développe également mon rôle global dans la structure de stage, et la manière dont il a fallu m'intégrer à une équipe, une structure et une vie de quartier pour cerner au mieux le public et ses préoccupations.

La réflexion théorique exposée ensuite se nourrit des différentes actions des autres partenaires de la structure et du quartier, et des ouvrages lus à propos des migrants en France et à Grenoble. Aux remarques sur la migration en générale et les prises en charges administratives s'ajoute une dimension familiale de la migration, et quel peut être l'intérêt de faire des ateliers avec des parents et leurs enfants ensemble.

Les diverses expériences menées, nourries de la réflexion théorique ci-dessus, pour trouver une réponse concrète à la commande de stage sont développées dans une troisième partie, où sont également présentés le déroulement des différents ateliers, les résultats obtenus et les remarques afférentes pour une pérennité des ateliers.

Partie 1

-

SITUATION GENERALE DU LIEU DE STAGE

CHAPITRE 1 – LE QUARTIER : DIAGNOSTIQUE SOCIO-CULTUREL

Nous allons à présent présenter le contexte du stage : la situation du quartier, l'organisation de la MDH (Maison Des Habitants) où s'est déroulé le stage, ainsi que les différentes ASL (Actions Socio-Linguistiques) qui y sont proposées.

1. PRESENTATION DU QUARTIER

Le quartier où nous avons effectué le stage est particulièrement hétérogène, tant au niveau des infrastructures que des populations qui y habitent. C'est pourquoi une présentation, générale d'abord puis détaillée ensuite pour les besoins de ce mémoire, nous semble pertinente ici.

1.1 LA SITUATION GEOGRAPHIQUE

Il est important de resituer le quartier dans son ensemble, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, il est apparu dans les entretiens que certaines personnes ne s'éloignent que très peu de leur domicile. Par exemple, Radhia a expliqué lors d'un entretien ne connaître de la ville de Grenoble que sa maison, la MJC Abbaye, le centre commercial Grand-Place et quelques magasins du centre-ville – elle ignorait ainsi l'existence du parc Paul Mistral, pourtant accessible en bus depuis la MJC et situé à environ un quart d'heure à pied de celle-ci. Les activités de proximité du quartier sont donc essentielles : puisque beaucoup de personnes ne se déplacent pas, il est nécessaire que les structures privées et publiques fournissent des services efficaces dans le quartier. D'autre part, les associations, centres sociaux, etc. du quartier travaillent en partenariat pour améliorer la vie du quartier : le dialogue est ainsi primordial. Pour toutes ces raisons, il est indispensable de resituer l'action de la MDH Abbaye dans son contexte socio-culturel, et de présenter ses différents partenaires.

La ville de Grenoble est divisée en 6 secteurs pour faciliter une meilleure coordination et répartition des missions publiques. Chaque secteur regroupe de trois à cinq quartiers ; le secteur 5 est celui des quartiers Abbaye, Jouhaux, Teisseire et Malherbe.

Le bassin de vie qui nous intéresse ici est celui d'Abbaye-Jouhaux, où se trouve la MJC. Il se situe à l'est de Grenoble entre le boulevard Clémenceau et l'avenue des Jeux Olympiques, et entre la rue Léon Jouhaux et l'avenue Jules Vallès. Le quartier compte

environ 11.000 habitants³. D'après la description du quartier faite par Djadouri dans son mémoire⁴, le nord du quartier est surtout composé de zones pavillonnaires et de logements privés, tandis qu'au sud il n'y a que des logements sociaux, composés en deux îlots : d'une part, l'îlot du Grand Châtelet : « cet ensemble construit dans les années 1950 se caractérise par un bâti de piètre qualité, une forte population de gens du voyage sédentarisés, des ménages très paupérisés et une défiance forte vis à vis des institutions depuis le début du projet urbain. »⁵ ; d'autre part, l'îlot des Cités Abbaye, qui date de 1927 (ce sont les plus vieux HLM de l'Isère), est également très vétuste, mais ne fait pour le moment pas l'objet d'une réhabilitation. De plus, deux zones distinctes composent le secteur 5 : la ZUS (Zone Urbaine Sensible) Abbaye-Teisseire, et les zones hors-ZUS, c'est-à-dire Jouhaux et Malherbe.

La population d'Abbaye-Jouhaux est donc plutôt hétérogène. On retrouve cette mixité dans la fréquentation des activités proposées par la MDH ; en ce qui concerne nos ateliers, nous verrons plus loin la spécificité du public des ASL.

1.2 LA SITUATION INSTITUTIONNELLE

Le public des ASL est particulier. Pour mieux comprendre dans quelle cadre s'inscrivent nos ateliers parents-enfants, et les difficultés qu'il y a eu à les mettre en place, nous souhaiterions détailler ici les institutions publiques et privées auxquelles a affaire le public de nos ASL.

Il y a déjà la question du logement : où habiter lorsqu'on est une famille qui quitte son pays et se retrouve en France sans parent ni argent ? L'agglomération de Grenoble comprend ainsi plusieurs foyers d'hébergement pour les migrants. Adoma, par exemple, propose des logements sociaux, des foyers pour migrants, des centres d'hébergement pour les demandeurs d'asile, des aires de stationnement pour les gens du voyage, etc.⁶

³ Données INSEE 2006.

⁴ S. Djadouri est actuellement responsable de l'accueil périscolaire des enfants à la MDH Abbaye, et elle connaît bien le public qui fréquente la structure.

⁵ Avenant pour le quartier Abbaye, par ACTIS (Acteur de l'Immobilier Social), 2009.

⁶ Pour plus d'informations, voir le site officiel d'Adoma : <http://www.adoma.fr/adoma/Accueil/p-3-Accueil.htm>.

Les ASL sont fréquentées en partie par des demandeurs d'asile. Ce public est particulier : en attente de papiers, dans une situation précaire, il ne peut ni travailler ni repartir dans le pays d'origine. De plus, les personnes demandent l'asile généralement suite à des persécutions dans leur pays d'origine ; si certains présentent des traumatismes (Daviet, 2005 :72), ce n'est pas au professionnel enseignant de FLE de s'en occuper, mais il est important de savoir que tous les sujets ne pourront être abordés aussi sereinement avec ce public, par rapport à un migrant parti librement, par exemple. La prise en charge institutionnelle peut également s'avérer traumatisante (Daviet, 2005 : 73), c'est pourquoi nous la présentons brièvement ici : c'est l'OFII (Office Français de l'immigration et de l'Intégration) qui gère les demandes d'asile, dans le cadre du DNA (Dispositif National d'Accueil). Plusieurs plates-formes accueillent ensuite localement les demandeurs d'asile ; par exemple, l'adate - « migration, équité, interculturalité » est une association créée en 1974 en Isère, dans le cadre du réseau national d'accueil des étrangers. Grâce à de multiples partenaires, l'adate s'occupe de la formation, du développement local, de l'insertion professionnelle, etc.⁷ et également d'asile. C'est dans ce cadre que le CADA (Centre d'Accueil aux Demandeurs d'Asile) et les PHU (Pôles d'Hébergement d'Urgence) ont été mis en place. Citons également La Relève, qui travaille depuis 1953 à Grenoble : en partenariat avec l'OFII et le CADA, cette plateforme accueille les migrants et les dirige vers les structures d'hébergement (La Relève elle-même accueille des migrants et gère plusieurs foyers, parfois en cogestion avec Adoma)⁸.

Certains migrants, s'ils souhaitent apprendre le français, sont dirigés vers les structures de leur quartier en priorité (ASL, CADA, etc.). Cependant, les foyers d'hébergement ne sont pas répartis uniformément dans l'agglomération, et les écoles de certains quartiers ont la capacité d'accueillir seulement un petit nombre d'ENA (Élève Nouvellement Arrivé), et se trouvent donc dans l'incapacité d'accueillir tous les enfants. De plus, comme les ASL fonctionnent avec des bénévoles, il est difficile de répondre à la demande : beaucoup de migrants ne trouvent pas d'atelier de français proche de leur quartier⁹, voire même parfois ne trouvent pas de cours du tout.

⁷ Pour des informations complémentaires, voir le site officiel de l'Adate : <http://www.adate.org/>.

⁸ Pour plus d'informations, voir le site officiel : <http://lareleve-isere.org/fr>.

⁹ L'un des apprenants par exemple vit dans un foyer d'hébergement sur Domène.

En plus de la situation souvent précaire du public de nos ateliers, il faut rappeler que le bassin de vie Teisseire-Abbaye est classé Zone Urbaine Sensible (ZUS), c'est-à-dire qu'il est l'une des cibles prioritaires de la politique de la ville¹⁰. Dans ce cadre, les actions sociales menées par les différentes institutions jouent un rôle fondamental pour les habitants du quartier. Nous allons présenter brièvement les différentes institutions locales, familières de nos apprenants.

Dans le secteur 5 dans son ensemble se trouvent les centres sociaux Abbaye et Teisseire-Malherbe, ainsi que la MJC Abbaye. Ces structures travaillent en partenariat avec les bibliothèques Abbaye Les Bains et Teisseire-Malherbe, avec La Marelle (« structure associative ouverte quelques jours par semaine, animée par des bénévoles et des professionnels de la Petite Enfance, c'est un lieu de rencontre, d'échange, de conseil et de soutien ouvert aux enfants de 0 à 6 ans accompagnés de leurs parents »¹¹), avec la Chaufferie (lieu public appartenant à la ville de Grenoble qui œuvre localement pour le développement de la musique et de l'art), et avec la MC2 – Maison de la Culture (lieu public subventionné par le Ministère de la Culture et de la Communication, la ville de Grenoble ainsi que le Conseil Général de l'Isère).

1.3 LA POPULATION DU SECTEUR 5

Le quartier Jouhaux est composé à 75% de populations d'origine maghrébine (Ravenel, 2012 : 3), tandis que l'îlot Châtelet du quartier Abbaye compte majoritairement des Gens du Voyage et des populations d'origine italienne (Zambelli M., Bouvier C. & Bagnis R., 2001 : 3). Cette hétérogénéité n'est pas sans heurts (on peut rappeler l'incendie volontaire d'une première MJC située à quelques centaines de mètres de l'actuelle MJC en décembre 2009¹²), et on peut être amené à intégrer dans une même ASL des populations dont les rapports quotidiens sont plutôt de l'ordre de la méfiance.

D'un point de vue socio-économique, la population de la ZUS Abbaye-Teisseire est globalement plus fragile qu'ailleurs à Grenoble :

¹⁰ Loi n° 96-987 du 14 novembre 1996 relative à la mise en œuvre du pacte de relance pour la ville.

¹¹ Site de la ville de Grenoble :

http://www.grenoble.fr/TPL_CODE/TPL_LIEU/PAR_TPL_IDENTIFIANT/707/118-secteur-5.htm .

¹² Selon le Dauphiné Libéré du 01/01/2010.

**Comparaison de la population de la Zone Urbaine Sensible Teisseire-Abbaye et
l'Unité Urbaine de Grenoble : quelques chiffres clés**

Source : <http://sig.ville.gouv.fr/zone/8208140>, avec les chiffres de l'INSEE

	ZUS Teisseire, L'abbaye	UU Grenoble
Part des ménages concernés par une allocation chômage (2009)	24.9 %	15.5 %
Non-diplômés (2009)	66.4 %	30.6 %
Population à bas revenus (2009)	36.1 %	6.9 %
Familles monoparentales avec jeunes enfants (2009)	6.6 %	3.3 %
Locatifs HLM (2009)	96.6 %	16.7 %

La population de cette ZUS et du quartier abbaye est donc fragile économiquement, professionnellement et socialement parlant. Cette donnée est à prendre en compte lors de la création d'un atelier : certaines populations ni ne feront confiance à une structure, ni ne penseront qu'elles ont des droits en terme de loisirs.

2. LES ACTEURS SOCIAUX PARENTS-ENFANTS : CE QU'OFFRE LE SECTEUR 5

Une rapide présentation des différents partenaires qui prennent en charge les parents avec leurs enfants est nécessaire pour comprendre le quotidien des populations, et pour constituer un réseau de professionnels avec des actions complémentaires.

2.1 LA MARELLE

La Marelle est un lieu d'accueil pour les enfants de 0 à 6 ans accompagnés d'un adulte. Situé à côté de la place du marché Abbaye et à quelques centaines de mètres de la MDH, cet espace propose différents types de jeux adaptés à toutes les tranches d'âges entre 0 et 6 ans, ainsi qu'une cuisine si les adultes souhaitent cuisiner. Différents professionnels se relaient pour faire des permanences, comme C. Bourrel, coordinatrice de La Marelle, ou encore M. Chaveroux, CESF (Conseillère en Économie Sociale et Familiale) à la MDH. L'objectif du lieu est de proposer aux parents ou tuteurs un espace où ils puissent jouer

avec leur enfant, que celui-ci rencontre et joue avec d'autres enfants, et que les parents se rencontrent et discutent. D'après C. Bourrel, l'isolement est en effet un problème dans ce quartier, où beaucoup de femmes ne sortent pas ou peu de chez elle.

2.2 LES CRECHES : LE PROGRAMME « PARLER BAMBIN » ET L'ACTION « BAIN DE LANGAGE »

Différents partenaires interviennent auprès de la petite enfance : l'Éducation nationale avec le service de la santé scolaire et le RASED (Réseau d'Aide et de Soutien aux Élèves en Difficultés), la PMI (Protection Maternelle et Infantile), etc. Ces professionnels repèrent les enfants « petits parleurs », c'est-à-dire ceux qui « ne peuvent pas faire entendre le son de leur voix dans le milieu scolaire » mais qui peuvent être de « grands parleurs » dans le cadre familial (Lentin, 1999 : 84). Une fois ces enfants repérés, ils font l'objet d'une attention et d'un programme particuliers, ainsi que d'un suivi régulier.

Suite aux nombreuses remarques faites par les enseignants et autres professionnels à propos des troubles de langage infantiles, un diagnostic est mené par l'ORS (Observation Régional de la Santé) Rhône-Alpes ; il apparaît alors que « les troubles du langage des jeunes enfants sont trois fois plus fréquents sur les territoires de la géographie prioritaire (zones urbaines sensibles) que sur les autres territoires » (Medina P. & Guye O., 2012 : 9). De plus, les professionnels sont formels : plus les troubles de langage sont pris en charge tôt, plus il sera facile d'y remédier.

C'est pourquoi l'action « bain de langage » s'adresse à des enfants qui ont de 0 à 6 ans. Il s'agit d'une initiative de la ville de Grenoble, en collaboration avec les différents partenaires, pour « améliorer l'accès à l'expression orale et la communication interpersonnelle des enfants à travers la mise en place d'ateliers d'expression par le jeu, la lecture collective » (Medina P. & Guye O., 2012 : 9). L'idée de ces ateliers est de travailler d'une part avec les enfants, et d'autre part avec les parents et les enseignants pour anticiper et prévenir les troubles des apprentissages scolaires. Ces ateliers ont commencé en 2006 et se poursuivent encore actuellement.

Concrètement, environ cinq enfants sont choisis parmi ceux repérés comme petits parleurs par les professionnels (enseignants, PMI, orthophonistes de l'AGECSA¹³, etc.). Ils se réunissent pendant 45 minutes avec un ou plusieurs animateurs (issus de centres sociaux ou d'associations socioculturelles) à raison d'une vingtaine de séances. A l'origine, ces séances étaient organisées durant le temps scolaire ; or les inspecteurs d'Académie ont souhaité en 2010 que ces ateliers prennent place pendant les temps périscolaires. Les ateliers se déroulent donc désormais dans les crèches.

Aujourd'hui, toutes les crèches de Grenoble proposent ces ateliers « bain de langage », et de plus en plus de crèches en France également se forment pour organiser ces ateliers. Il apparaît donc que les troubles de langage chez les jeunes enfants sont un réel problème, qu'il faut prévenir et anticiper pour mieux y remédier.

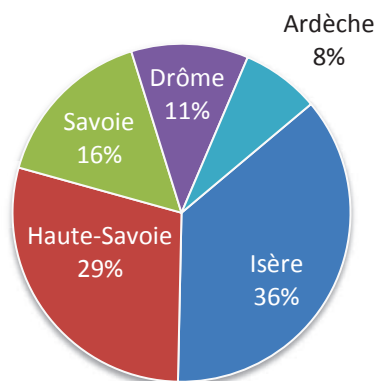
2.3 LA SCOLARITE DES MIGRANTS MINEURS

L'académie de Grenoble (qui regroupe les départements de l'Isère, de la Drôme, de l'Ardèche, de la Savoie et de la Haute-Savoie) accueille chaque année plusieurs ENA, qu'il faut scolariser. On remarque dans le graphique¹⁴ ci-dessous que c'est l'Isère qui accueille le plus d'ENAF :

¹³ Association de Gestion des Centres de Santé de Grenoble, créée vers les années 1970 dans cinq secteurs de Grenoble pour faciliter l'accès aux soins et les démarches sociales des habitants de la ville de Grenoble.

¹⁴ Réalisé d'après les chiffres de l'enquête ministérielle n°9, 2011-2012.

Proportion des ENAF au dernier trimestre de 2012 par département de l'académie de Grenoble



Il y a quatre écoles du premier degré dans le secteur 5 : Clémenceau-Driant, Jean Racine, Jules Ferry et Grand Chatelet. Toutes ces écoles accueillent des ENA, et il est très important pour elles à veiller à ce que les ENA soient répartis de manière homogène entre ces écoles afin qu'aucune ne devienne une « école-ghetto ». Cependant, comme beaucoup de familles de migrants vont être logées par les services sociaux du secteur 5 (notamment à La Relève qui va reprendre la résidence Jules Vallès qui appartenait jusqu'à maintenant à Adoma), beaucoup d'ENA vont arriver d'ici septembre 2013, et les seules écoles du secteur 5 ne pourront suffire à tous les accueillir. La prise en charge des ENA est donc l'un des problèmes prioritaires de la ville de Grenoble en matière d'éducation.

En ce qui concerne les ENA du second degré, les MGI (Mission Générale d'Insertion) qui dépendent de l'éducation nationale, et aident les jeunes de plus de 16 ans à trouver une formation qualifiante. Il y a également le lycée Argouges, situé en face de la MDH Abbaye-Jouhaux, qui est la seule structure du secteur 5 à proposer des formations et des classes particulières pour l'insertion professionnelle des migrants mineurs. Le lycée accueille notamment un dispositif d'aide à l'insertion pour les Enfants Nouvellement Arrivés (ENA), avec trois enseignants-formateurs responsables de ce pôle insertion, L. Anderson, A. Khenoufi et J. Mourey.

L'accès à la langue et à l'éducation française pour les ENA est l'une des priorités pour l'éducation nationale de l'académie de Grenoble. Cependant, aucune de ces structures ne propose véritablement la construction et le renforcement du lien parent-enfant.

3. LA MDH ABBAYE

La MJC et le centre social Abbaye-Jouhaux forment actuellement une MDH. La politique de la Ville de Grenoble tend en effet vers le rassemblement de plusieurs structures au sein d'un même bâtiment, pour faciliter les démarches des personnes et la communication entre les différents services (création de la MDH Capuche, Teisseire-Malherbe, etc.). La création de la MDH Abbaye date de 2009, mais le rassemblement effectif des personnels de la MJC, du centre social et de l'antenne mairie récemment installée dans les locaux se fera au fil des évènements organisés ensemble. Leurs locaux se trouvent dans le même bâtiment – le centre social est au rez-de-chaussée tandis que la MJC est au premier et deuxième étages, et le personnel des deux structures se réunit lors de réunions mensuelles pour partager les différentes actions menées par le centre social et celles menées par la MJC – elles n'appartiennent en effet pas exactement au même domaine, même si elles peuvent parfois se rejoindre.

Par exemple, dans le cas des ASL, la coordinatrice administrative est l'écrivain public du centre social, S. Ben Mohamed, et la coordinatrice pédagogique C. Arnaud est employée par la MJC – nous développerons ce fonctionnement au B-1. De plus, certains évènements comme le carnaval et la soirée jeux sont organisés par les professionnels des deux structures.

3.1 LA POLITIQUE DE LA VILLE DE GRENOBLE

La politique de la ville de Grenoble à l'heure actuelle est de regrouper les centres sociaux avec d'autres structures pour favoriser une meilleure coordination entre tous les services proposés aux habitants. Pour réussir à faire collaborer tous ces professionnels rassemblés dans la même structure, il faut une communication efficace et quotidienne entre les membres des différents services, et que les projets des uns et des autres n'entrent pas en conflit, mais se complètent pour proposer aux habitants du quartier un service le plus

efficace possible. Il est donc nécessaire que notre projet ne fasse pas concurrence, ou n'entre pas en conflit avec d'autres projets de la MDH.

A Grenoble, et particulièrement dans le secteur 5, il y a principalement deux agences nationales qui orientent la politique de la ville en matière d'urbanisation et de projet social : l'Anru¹⁵ et l'Acsé¹⁶, toutes les deux sous contrats urbains de cohésion sociale (Cucs). Ces agences ont pour objectif de réduire les écarts de développement entre les territoires et de piloter des projets sur le territoire de la ville de manière cohérente. Ainsi, l'Acsé est à l'origine de la majorité des subventions en ce qui concerne les ASL.

3.2 LA MJC

Les Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC) ont pour objectifs de proposer des activités extra-scolaires. Elles dépendent du ministère de la Jeunesse et des Sports. A Grenoble, chaque secteur possède une ou plusieurs MJC.

La MJC Abbaye est une association régie par la loi d'association 1901 à but non lucratif. Le CA (Conseil d'Administration) est composé de bénévoles élus qui réécrivent le projet associatif tous les 3 ans. La fédération des MJC en Rhône Alpes met à disposition un directeur, E. Laigneau, qui garantit la mise en œuvre du projet et qui gère l'équipe pédagogique. Douze personnes travaillent à la MJC sur les secteurs enfance, jeunesse et adulte. En février 2011, 1450 personnes fréquentent la MJC (Djadouri, 2012 : 10).

La MJC Abbaye accueille les enfants des écoles Clémenceau, Jean Racine, Jules Ferry et Grand Chatelet. Les activités de loisirs proposées s'inscrivent dans le Projet Educatif Local (PEL) ; elles sont payantes, le tarif étant indexé sur le quotient familial. La MJC Abbaye propose ainsi diverses activités, pour adultes comme pour enfants : des expositions (de peintures, etc.), des ateliers d'expression artistique (peinture, théâtre, danse, poterie, etc.), du sport (karaté, gymnastique, etc.), des ateliers découvertes (cuisine, magie, couture, etc.), de l'aide aux devoirs après l'école, un centre de loisirs pour enfants et un accueil pour adolescents le mercredi.

¹⁵ Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine.

¹⁶ Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances.

La MJC Abbaye est composée du directeur E. Laigneau, d'une coordinatrice pédagogique des ASL C. Arnaud, d'une coordinatrice loisirs, d'une coordinatrice du PEL, de deux animateurs pour le pôle jeune et de plusieurs équipes d'animateurs¹⁷.

3.3 LE CENTRE SOCIAL

Selon la Charte fédérale des centres sociaux¹⁸ (juin 2000), le centre social est un « foyer d'initiatives porté par des habitants associés, appuyé par des professionnels capables de définir et de mettre en œuvre un projet de développement social local ». Il peut être géré par une association ou une institution ; celui d'Abbaye-Jouhaux est ainsi géré par la ville de Grenoble, plus précisément par le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS). Un centre social a donc sous sa responsabilité une partie de l'animation sociale du quartier qui lui est rattaché, c'est-à-dire : d'une part aider les familles (aides pour les vacances, aide aux devoirs, aide à l'insertion professionnelle et sociale, etc.), et d'autre part aider les habitants à réaliser des projets. Surtout, un centre social doit répondre aux besoins des habitants ; les professionnels du centre social réalisent donc des enquêtes auprès des habitants du quartier, puis mettent en place des projets adaptés à la demande.

Le centre social Abbaye Jouhaux réunit différents pôles de la ville de Grenoble : la DAST (Direction Action Sociale Territorialisée), la DDSS (Direction Développement Social et Solidaire), la DIOS (Direction de l'Intervention et l'Observation Sociales), le Conseil Général de l'Isère et le CCAS (Centre Communal d'Action Sociale) de Grenoble. Ces pôles emploient le directeur, Serge Durieux, ainsi que les secrétaires d'accueil, les agents d'entretien, le coordinateur RERS (Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs), la CESF (Conseillère en Economie Sociale et Solidaire), l'écrivain public, le centre de planification, la CCF (Conseillère Conjugale et Familiale), l'EPA (Espace Personnes Agées), une CAS (Conseillère Aide Sociale), un service de santé scolaire, la PMI (Protection Maternelle et Infantile). Diverses associations sont hébergées, comme le LEFOP (Lieu d'Etude et de Formation Personnalisée), et des permanences de professionnels ont lieu régulièrement – comme la CRAM (Caisse Régional d'Assurance

¹⁷ Nous ne donnons ici que les noms importants pour la suite du mémoire.

¹⁸ Charte fédérale des centres sociaux et socioculturels de France, Angers, 2000.

Maladie), un avocat, la MDPHI (Maison Départementale Pour Handicapés Isère), un psychologue, etc.

Pour nous intégrer au mieux au projet global, il est nécessaire de rencontrer tous ces professionnels et de leur expliquer à tous notre projet d'atelier parents-enfants, d'une part parce que certains peuvent participer à la réflexion sur ces ateliers, et d'autre part des détails quotidiens (comme la réservation de salles, de matériels, etc.) devront être réglés ensemble.

CHAPITRE 2 – Les actions socio-linguistiques

Après cette présentation générale, nous nous intéressons ici à l'organisation spécifique des ASL, à leur public et à notre rôle de stagiaire. Ces ASL sont importants pour la suite de notre projet, puisqu'elles nous ont permis de me familiariser avec les populations du quartier, et de rencontrer un public potentiel pour nos ateliers. Observer et prendre part à l'organisation générale des ASL nous a également permis d'organiser et de planifier plus efficacement nos ateliers.

1. ORGANISATION DES ASL

Pour favoriser une meilleure coordination entre la MJC et le centre social, et en vue de la création de la future MDH, l'organisation des ASL est prise en charge à la fois par l'écrivain du centre social, S. Ben Mohamed, et par la coordinatrice pédagogique de la MJC, C. Arnaud.

1.1 LES ENTRETIENS AVEC LES FUTURS APPRENANTS

S. Ben Mohamed a en charge la partie administrative des ASL : c'est elle qui reçoit les potentiels apprenants pour un premier entretien, où elle monte le dossier de la personne : âge, situation familiale, sociale et administrative, lieu d'habitation, quel organisme l'a dirigée vers les cours de français d'Abbaye-Jouhaux (La Relève, l'Amicale du Nid, l'ADAT, etc.). Si le candidat est retenu (s'il habite le quartier, s'il n'est pas inscrit dans d'autres ASL, etc.), alors il prend rendez-vous pour un deuxième entretien, cette fois-ci avec C. Arnaud.

Ce second entretien est pédagogique : il sert à déterminer, à l'aide de questions et de dessins, quel est le niveau de l'apprenant dans les quatre compétences (compréhension écrite et orale, et production écrite et orale). Pour saisir le niveau de l'apprenant, la coordinatrice lui montre des images et lui demande quelle(s) langue(s) il utilise dans quelle situation (regarder la télévision, répondre au téléphone, utiliser internet, rédiger un courrier administratif, etc.). Cette première approche permet de cerner la situation linguistique actuelle de l'apprenant ainsi que ses besoins.

L'apprenant est enfin placé dans le groupe qui se rapproche le plus de son niveau. Il est en effet difficile de faire des ateliers où les niveaux des apprenants sont presque

équivalents, d'une part parce qu'on rencontre une grande disparité dans les niveaux de français des apprenants, d'autre part parce qu'il est rare qu'un apprenant suive régulièrement l'atelier de français, et ce pour des raisons administratives (rendez-vous à la préfecture, chez l'assistante sociale, réception d'une OQTF (Obligation de Quitter le Territoire Français), fin de la durée légale du séjour en France, etc.) ou personnelles (ne plus trouver d'intérêt aux ateliers, désirer rentrer au pays ou migrer vers un autre pays, une autre ville, etc.).

1.2 LES DIFFERENTS ATELIERS PROPOSES

Tenant compte de ces disparités, la coordinatrice pédagogique des ASL de la MDH Abbaye crée des ateliers qui tentent de répondre au mieux à la demande. Ainsi, il existe les ateliers suivants :

- un groupe pour les débutants complets à l'oral ;
- deux groupes pour travailler l'oral pour ceux qui savent déjà s'exprimer et comprendre (ils correspondent au niveau A1 et A2 du CECRL – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) ;
- un groupe d'alphabétisation. Cet atelier s'adresse surtout à des personnes qui sont plutôt à l'aise à l'oral, mais qui à l'écrit sont soit analphabètes, soit ont le niveau de post-alphabétisation ou A1.1 à l'écrit selon le CECRL ;
- un module pour apprendre le français via des exercices individualisés sur ordinateur ;
- un atelier le soir pour le français à objectif professionnel, destiné aux personnes qui soit travaillent déjà et souhaitent développer leur activité, soit sont en recherche d'emploi ;
- un module pour préparer aux examens du DILF (Diplôme Initial de Langue Française), DELF (Diplôme d'Études en Langue Française), DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) et au TCF (Test de Connaissance du Français) ;
- un atelier pour travailler à la fois l'oral et l'écrit, pour les apprenants qui possèdent déjà une base ;

Ces ateliers sont réévalués et réadaptés en fonction de l'évolution des demandes et des migrations. Ainsi, l'atelier « Découvertes » crée au début de l'année n'a pas fonctionné et a été supprimé. Ces ateliers ont lieu deux fois deux heures chaque semaine – sauf le cours via ordinateur et l'atelier pour préparer aux examens, qui n'ont lieu qu'une fois deux heures par semaine.

Pour animer ces ateliers, les coordinatrices font appel à des bénévoles – il y en a environ 25, qui animent en duo un atelier de deux heures par semaine.

1.3 LE PUBLIC DES ASL

Le public des ASL s'est modifié au cours de ces dernières années ; les décennies précédentes voyaient surtout des Maghrébins, tandis que depuis les années 2004-2005 l'origine géographique des personnes s'est diversifiée : Europe de l'est et centrale, personnes du Moyen-Orient, et d'Europe occidentale (des Espagnols notamment).

Depuis toujours cependant, il y a une constante : il y a toujours plus de femmes que d'hommes. On peut expliquer cela par le fait que les hommes ont traditionnellement le rôle de travailler et de rapporter de l'argent (ce qu'ils peuvent faire en restant au sein de leur communauté ethnique), alors que les femmes doivent gérer les tâches domestiques et administratives : elles sont donc souvent bien plus en contact avec la société francophone que leur mari.

La majorité des personnes ont entre 19 et 45 ans. La plupart sont en France depuis moins de cinq ans, ce qui est un fait nouveau : les dernières décennies, il s'agissait surtout de personnes retraitées, en France depuis de nombreuses années, dont beaucoup étaient analphabètes. La tendance s'est inversée au cours de la décennie précédente : il y a de moins en moins d'analphabètes, et de plus en plus de personnes scolarisées – souvent même dans l'enseignement supérieur.

Les situations administratives sont diverses, mais ce qui caractérise la plupart des personnes présentes aux ASL, c'est qu'elles n'ont souvent pas l'autorisation de travailler et se trouvent donc dans des situations précaires (comme les conjoints d'étudiants, les

demandeurs d'asile, les personnes disposant d'un récépissé sans autorisation de travail, d'un titre de séjours obtenu dans d'autres pays de l'U.E., etc.).¹⁹

2. MON ROLE EN TANT QUE STAGIAIRE

En tant que stagiaire, j'ai été amenée à participer à différentes actions menées au sein des ASL, ainsi qu'à plusieurs événements de la MDH. Quelles que soient les occasions (fêtes populaires, projet de la ville de Grenoble, projet MDH, etc.), les coordinatrices des ASL tentent de faire un lien entre le public des ASL, et les projets qui se montent dans le quartier.

2.1 LA COMMANDE INITIALE DE STAGE

Notre commande de stage est de construire des ateliers parents-enfants. Dans ce but, nous avons passé du temps à analyser les besoins du public : prendre en charge ponctuellement les ASL pour mieux cerner le public, rencontrer les professionnels du secteur, et faire passer en entretien certains parents que nous avons sélectionnés comme pouvant participer aux ateliers (un parent qui n'a pas de problème de garde pour d'autres enfants plus jeunes, qui a des enfants dont l'âge correspond à nos ateliers, etc.).

Nous collectons ensuite les données nécessaires pour élaborer un programme des ateliers : chercher comment d'autres professionnels ont monté des ateliers avec des enfants nouvellement arrivés en France ou non, ou des migrants adultes ; s'informer aussi sur ce qui existe déjà sur l'agglomération grenobloise, pour ne faire de concurrence à personne. Nous construisons le programme, en tenant compte des interruptions pédagogiques et de la fin de notre stage.

Enfin nous réalisons ces ateliers, et élaborons des solutions au fur et à mesure que se présentent des problèmes que nous n'avions pas anticipés. Nous réalisons également un référentiel, pour permettre au projet d'être continué par d'autres professionnels ; ce document devant s'adresser tant à des professionnels des ASL que des bénévoles, il doit être écrit de manière la plus claire possible.

¹⁹ Toutes ces informations ont été recueillies par la lecture des dossiers de l'écrivain public ; comme ces dossiers contiennent des informations confidentielles, la reproduction en est interdite et ne sera donc pas jointe à ce mémoire.

Élaborer ce référentiel²⁰ nous a permis de faire un état des lieux concis du déroulement des ateliers ; ce référentiel est utilisé aujourd'hui par notre tutrice de stage, qui continue ainsi le projet.

2.2 LES ASL QUE NOUS AVONS PONCTUELLEMENT PRISES EN CHARGE

Suite à l'absence de plusieurs bénévoles, nous avons animé quatre ASL écrit, ainsi que l'un des ASL oral et au groupe de FLP (Français langue Professionnelle). Nous avons également donné régulièrement un cours de deux heures par semaine, de janvier à juin, à l'un des groupes oral.

Donner régulièrement des cours était pour nous une façon de garder le contact avec le terrain pendant que nous élaborions le programme des ateliers Escalang'âge (nous verrons plus loin pourquoi nous avons choisi ce titre pour nos ateliers).

2.3 LES DIFFERENTES ACTIONS DES ASL

Les ASL ne sont pas seulement des ateliers de français : ce sont également des lieux où interviennent ponctuellement divers professionnels, qui proposent un enseignement original (comme un atelier d'écriture), ou des sorties culturelles (au musée par exemple).

2.3.1 L'ATELIER D'ECRITURE

Un atelier d'écriture s'est déroulé sur trois séances de deux heures, dont la dernière était à la bibliothèque du quartier. Une intervenante extérieure, ainsi que la médiatrice du livre de la bibliothèque, ont mené avec les apprenants du groupe écrit une réflexion autour de certains mots du projet « Dis-moi dix mots qui te racontent ». L'objectif était d'écrire deux textes en réutilisant certains mots étudiés, puis de les raconter à la bibliothèque.

Certains apprenants se sont montrés enthousiastes et deux textes ont été écrits, mais personne n'a souhaité le raconter à voix haute à la bibliothèque. Mon rôle ici a été d'accompagner les apprenants lors du premier cours afin qu'ils se sentent rassurés par la

²⁰ cf annexe 8.

présence de quelqu'un de connu (j'avais eu l'occasion de leur faire cours suite à l'absence de plusieurs bénévoles), et de les aider à écrire un texte construit et cohérent.

Ces ateliers nous ont beaucoup appris sur l'absence de livre et de récits imaginaires chez ces familles ; en effet, la plupart des apprenants devaient avoir recours à des paysages ou des situations vus et entendus à la télévision pour imaginer un texte. Par exemple, l'exercice était d'imaginer un pays terrifiant ; une apprenante imagine de la neige noire, et une autre lui explique que ça, elle ne l'a pas vu à la télévision. Beaucoup de personnes parmi ce public sont dans l'immédiat, et connaissent uniquement ce qu'elles ont vu ou ce qu'elles voient ; il est donc particulièrement fastidieux d'imaginer quelque chose. Nous traiterons plus particulièrement de cette question dans la partie II.

2.32 LA VISITE DU MUSEUM D'HISTOIRE NATURELLE

Dans le cadre de notre projet Escalang'âge, nous avons réservé deux mercredis après-midi pour emmener les apprenants visiter le musée d'histoire naturelle. Pour connaître mieux ce que propose le musée en termes de visites et d'activités, nous réservons une visite de deux heures pour l'ASL dont nous nous occupons. Nous avons ainsi rencontré à plusieurs reprises M. Moktar, le référent accessibilité du musée, pour préparer la visite et en faire le bilan ensuite.

La visite avec les ASL s'est déroulée le 17 avril. Cela nous a permis de bien connaître le musée, de cerner ce qu'il propose aux familles et de constater que M. Moktar, qui a organisé la visite, est très à l'aise avec un public d'apprenants adultes.

2.4 LES EVENEMENTS DE LA MDH

La MDH, en tant que Maison des Habitants, se doit de participer aux fêtes de quartier voire d'organiser celles-ci, par la création d'ateliers (fabrication de masques ou de déguisements pour Carnaval, par exemple) et la communication de l'évènement à tout le quartier.

2.41 LE CARNAVAL

Le Carnaval organisé par la MDH s'est déroulé le 2 mars. Les habitants du quartier étaient invités à se déguiser et à déambuler dans les rues en un cortège formé par les

professionnels de la MBH et d'autres structures (telles que La Marelle, etc.) et par les habitants du quartier. Il s'agissait pour nous d'intégrer le plus possible le public des ASL à cet événement. Nous avons organisé deux ateliers de confection de masques et de costumes où seule une apprenante est venue, malgré les nombreux flyers distribués et les informations données par les bénévoles aux apprenants. Le jour du Carnaval, peu d'apprenants des ASL ont été présents.

Ce Carnaval est important pour plusieurs raisons : d'une part, il permet à plusieurs professionnels²¹ d'organiser un événement en commun, donnant ainsi l'occasion de renforcer la communication entre les différents acteurs sociaux, si importante pour coordonner les différents services. D'autre part, cela permet aux professionnels et aux habitants du quartier de se retrouver dans un espace autre que celui d'un bureau ou d'une salle de réunion. Or, l'échange et une entente cordiale entre tous sont nécessaires pour mener à bien les projets. Concernant notre projet, cela nous a permis de rencontrer de manière informelle beaucoup de professionnels et d'apprenants des ASL.

2.42 LE PEL : LE PAPOT'CAFE ET L'AIDE AUX DEVOIRS

Le PEL est très actif au sein de la MJC : il accueille pour l'année 2013 354 enfants différents²², venus des écoles du quartier. Sont organisés d'une part des ateliers de découvertes (cuisine, magie, etc.) avec des professionnels extérieurs, et d'autre part de l'aide aux devoirs avec plusieurs animatrices. Pour nous familiariser avec les enfants en vue de monter les ateliers Escalang'âge, nous avons participé à l'aide aux devoirs, ainsi qu'à un atelier cuisine qui réunissait les parents et leurs enfants.

Le Papot'café est une action créée par S. Djadouri, coordinatrice du PEL, pour favoriser la rencontre entre les professionnels de la MJC et les parents qui viennent chercher leurs enfants le soir. Peu avant que les parents n'arrivent, des tables et des chaises sont disposées avec une collation ; des professionnels de la MJC se relaient pour accueillir les parents, leur proposer une boisson, et se présenter et informer sur les différentes actions menées par la MJC. Il est en effet important qu'un parent dont l'enfant est au PEL sache qu'il existe d'autres activités extra-scolaires (karaté, poterie, etc.), des animations pour

²¹ La Marelle, la CESF, la responsable du PEL, les coordinatrices des ASL, etc.

²² D'après S. Djadouri, responsable du PEL.

adolescents, et divers évènements (le Carnaval, la soirée jeux, etc.). C'est un temps d'échange informel entre les parents et les professionnels.

Nous avons participé au Papot'café à plusieurs reprises, ce qui nous a permis de rencontrer les parents et de leur proposer des rendez-vous pour faire des questionnaires, afin de préparer les ateliers Escalang'âge.

2.43 LA SOIREE JEUX

Le 7 juin a eu lieu un évènement qui a réuni le personnel de la MJC, du centre social et d'autres acteurs du quartier : une soirée jeux. Le but est de proposer gratuitement des jeux de tous âges et tout type (sportif, réflexe, mémoire, développement de la motricité, etc.) aux habitants du quartier.

Cette soirée a attiré plus de monde que ce qu'il était prévu, ce fut donc une réussite au point de vue de l'organisation et de la communication du projet auprès des habitants. Nous avons suivi du début à la fin cette organisation, et cette expérience nous a été précieuse lorsqu'il a fallu monter des ateliers : préparer le matériel, donner à chacun une place qui lui convient et lui donner les moyens de s'acquitter de sa tâche, etc.

2.5 LES REUNIONS IRIS

Régulièrement, IRIS (Isère Relais IllettriSme) organise des réunions avec les différents coordinateurs pédagogiques de Grenoble et des environs (Echirolles, La Mure, etc.) pour discuter ensemble des nouveaux projets des différentes structures, s'informer des nouvelles réglementations à propos des migrants, exposer les problèmes rencontrés et proposer des solutions, etc. Cela permet de coordonner les actions linguistiques menées autour de Grenoble et de s'informer des projets en cours, afin de développer au maximum les ASL. Ainsi, suite au stage réalisé l'année 2011-2012 par L. Molostoff sur le FLP (Français Langue Professionnelle), plusieurs structures (l'ODTI (Observatoire des Discriminations et des Territoires Interculturels), etc.) ont mis en place à leur tour des ateliers de FLP – jusqu'à présent absents des ASL à Grenoble.

Ces réunions nous ont permis de rencontrer et de faire connaître le projet Escalang'âge à l'ensemble des coordinateurs de l'agglomération ; ainsi, le projet pourra

être monté dans d'autres structures et être poursuivi au-delà de notre stage, grâce notamment au référentiel.

Partie 2

-

L'IMMIGRATION ET LA FAMILLE

CHAPITRE 3 – L’immigration

Maintenant que nous avons présenté le contexte général du stage, nous allons tenter de comprendre la situation d’immigrants à Grenoble, les répercussions que cela a sur la famille et quelle peut être la pertinence de faire de ateliers de français avec des parents et des enfants.

L’immigration à Grenoble n’est pas un phénomène récent. Elle s’est intensifiée ces dernières années, en raison de nombreux conflits mondiaux et de la crise économique internationale. Une partie de ces migrants viennent pour s’installer durablement ; c’est cette population qui nous intéresse ici.

Nous allons étudier certains conflits, autres que politiques et administratifs, rencontrés par les migrants lors de leur arrivée en France, ainsi que quelques stratégies qu’ils mettent en place pour se construire.

1. LES CONFLITS D’IDENTITE INHERENTS A LA CONDITION DE MIGRANT

L’immigration, en tant que départ et séparation, est un deuil : de sa culture, de sa langue, de sa famille, de son passé (Chapellon, 2011 : 207-220). Or si un deuil implique toujours une mort, il peut également être le signe d’une renaissance ; ainsi, pour que le migrant vive le deuil convenablement, il faudrait ne pas oublier le passé, et se projeter dans l’avenir.

Pour faciliter cette renaissance, le passé des migrants doit être en premier lieu reconnu : qu’ils ne soient pas considérés comme une *tabula rasa*, mais qu’ils aient la place de parler de leur langue, de leur pays et de leur culture d’origine. Cependant il ne faudrait pas non plus les enfermer dans ce passé : si les migrants sont en effet en deuil, ils s’inscrivent également dans un processus de renaissance qui implique de se tourner vers le futur en s’appuyant sur le passé.

Entreprendre de s’installer durablement et de mener des actions à long terme est toutefois difficile pour un migrant : quelles actions peut-il choisir de mener ? Quelles doivent être ses priorités ? La principale difficulté réside dans le choc des deux cultures : plus la culture du pays d’accueil et celle du pays d’origine sont éloignées, plus il lui sera difficile de construire des projets durables. Chapellon, enseignant à l’université Antilles-

Guyane, cite Devereux (Chapellon, 2011 : 209) pour définir la notion de culture, que nous allons retenir pour ce mémoire : « [G. Devereux] conçoit la culture comme “un axe organisateur des comportements” ». Or autour de quel axe le migrant peut-il organiser ses comportements lorsqu’il ne connaît pas, peu ou mal la culture du pays d’accueil ?

La culture est également une part importante de notre identité. Lorsqu’un migrant change d’environnement culturel, son identité s’en trouve modifiée. Or selon Pourtois²³, Demonty²⁴ & Jouret²⁵, « les trois identités mises en jeu par les conflits [dans les familles de migrants], que Bajoit (2003) nomme identité engagée, identité désirée et identité assignée, génèrent des tensions qui peuvent menacer l’intégrité physique, affective, cognitive et sociale du parent migrant. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 52). L’identité désirée est celle que la personne souhaite atteindre : réussir ses études, trouver un travail, etc. ; l’identité engagée est celle où le migrant se trouve actuellement, et l’identité assignée est celle prescrite par la société d’accueil. Plus l’identité imposée par la société d’accueil sera en contradiction avec celle que désire le migrant, plus les conflits d’identité s’aggraveront et menaceront la stabilité de la personne.

Or, si la stabilité physique, affective, cognitive et sociale n’est pas assurée, le migrant aura des difficultés à engager des procédures d’intégration dans la société d’accueil et sera peut-être amené à se trouver en conflit avec celle-ci. Pour résoudre ces conflits, un migrant a plusieurs stratégies possibles pour trouver malgré tout sa place.

2. LES DIFFERENTES STRATEGIES MISES EN PLACE PAR LES MIGRANTS LORS DE LEUR INSTALLATION

Lorsqu’un migrant arrive en France, il entre dans une confrontation : avec l’administration, avec les stéréotypes que la société française peut avoir sur son pays d’origine, et le moindre problème devient un défi à relever. Face à ces conflits, le migrant adopte différentes manières de penser et de faire.

²³ Pourtois est actuellement chargé de mission à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Education à l’Université de Mons, Président de l’Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale, co-directeur du Centre de Recherche et d’Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire et co-responsable du Centre de Ressource Educative pour l’Action Sociale.

²⁴ Demonty est psychologue, thérapeute spécialisé dans les difficultés familiales et conjugales et coach scolaire

²⁵ Jouret est psychologue dans le service Soutien à la parentalité de l’Office de la Naissance et de l’Enfance.

2.1 LES MIGRANTS FACE A LA SOCIETE D'ACCUEIL

Un migrant a toujours des idées *a priori* sur le pays d'accueil. Ces idées, quelles qu'elles soient, se trouvent confrontées à la réalité lors de l'installation du migrant ; il peut alors se produire un choc important, selon si les idées de départ se trouvent confirmées ou infirmées.

Cependant, le réel choc se produit lorsque le migrant se confronte aux autochtones. D'après Mokoukolo²⁶ et Pasquier²⁷, « les stratégies d'acculturation des migrants dépendent, pour partie au moins, des signaux concrets que leur renvoie la société d'accueil. Perreault et Bourhis (1999), Verkuyten et Thijs (2002) soulignent que leur adaptation socioculturelle est d'autant plus difficile que le groupe dominant les perçoit comme une menace pour son identité nationale, ou comme un “autre radicalement différent” qu'il faut “éviter de laisser entrer dans le pays” » (Mokoukolo & Pasquier, 2008 : 65). Les stratégies que vont mettre en place les migrants vont donc dépendre de la manière dont ils sont perçus par les autochtones.

Selon un rapport établi par l'INED (Institut National d'Études Démographiques), parmi les descendants de migrants et de natifs de DOM (Département d'Outre-Mer), moins de 20% des descendants de migrants issus de pays membres de l'U.E. (Union Européenne) déclarent ne pas être perçus comme Français par les autochtones, contre plus de 30% pour les descendants de migrants d'Afrique, du Maghreb et d'Asie (Brinbaum, Hamel, Primon, Safi & Simon, 2010 : 134). Cette disparité entraîne naturellement des comportements différents selon les origines géographiques des migrants.

Les stratégies d'acculturation des migrants seront généralement développées soit plus ou moins en adéquation avec la société d'accueil si celle-ci le permet, soit en opposition si le pays d'accueil ne reconnaît pas le migrant ; une acculturation positive ou négative dépend donc surtout du regard du pays d'accueil sur les migrants. C'est pourquoi

²⁶ Actuellement Maître de conférences en psychologie, psychologie clinique et psychologie sociale à l'université de Tours.

²⁷ Docteur en psychologie (psychologue scolaire et psychologue industriel) et docteur en sciences de l'éducation.

il faudrait que le pays d'accueil s'engage pour accueillir les migrants en respectant leur origine, leur langue, leur culture, afin de laisser aux migrants la possibilité de s'intégrer.

2.2 LA STRATEGIE DE PROTECTION

Si les migrants n'ont pas cette possibilité-là, alors il s'ensuit un mécanisme de rejet du pays d'accueil : si celui-ci n'accepte pas le migrant, ce dernier n'accepte pas le pays d'accueil. Cela entraîne une stratégie de protection et de repli sur soi, sur ce qui fait son identité : sa culture, sa langue, etc.

Pourtois *et al.* le disent bien : « la famille [immigrée] met en place des mécanismes de défense pour se protéger d'un monde extérieur qu'elle juge hostile à son égard. Ces mécanismes risquent de constituer des obstacles aux relations interpersonnelles et de maintenir les membres de la famille dans un état de tension permanent traduisant la souffrance intrafamiliale. Cette souffrance sera accrue si les structures d'aide et d'accueil portent des regards désapprobateurs et stigmatisant. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 51). Il faudrait donc que les structures d'accueil en question (par exemple, une MDH, une MJC, une centre social, une préfecture, etc.) tentent d'anticiper et de prévenir ces mécanismes, avant leur formation et leur installation dans la vie quotidienne des migrants. Car si ces mécanismes s'activent et perdurent, c'est toute la cellule familiale migrante qui est menacée.

On peut citer ici l'accueil réservé aux personnes souhaitant s'inscrire à des ASL par certains membres du personnel du centre social Abbaye-Jouhaux. La plupart ne sont pas formés à réagir aux demandes de migrants parlant peu ou pas le français. Comme le personnel est en outre accaparé par son propre travail, il n'a pas le temps de comprendre parfaitement les demandes des personnes ; ces dernières sont donc souvent orientées vers le service non pas qu'elles ont demandé, mais vers celui que certains auront jugé adéquat. Il n'y a aucune relation de confiance qui peut s'établir dans ces conditions.

CHAPITRE 4 – Les prises en charge officielles des migrants

Actuellement, la société française peut prendre en charge l'arrivée et l'installation des migrants : trouver un logement en attendant la régularisation ou la stabilisation de la situation (cela concerne notamment les demandeurs d'asile, les réfugiés, etc.), favoriser les démarches pour inscrire les enfants à l'école, et vérifier si les migrants parlent français (ce dernier point ne concerne pas la plupart des migrants de pays membres de l'UE et l'espace Schengen, ni ceux qui viennent en France parce qu'ils y ont trouvé du travail ou ceux qui ont le statut étudiant).

Apprendre à parler la langue française est en effet essentiel pour beaucoup de migrants qui souhaitent s'installer durablement sur le territoire. Nous allons voir ici les modalités d'apprentissage de la langue avec le contrat d'accueil et d'intégration, le français langue d'intégration et les différentes certifications ; nous verrons également comment nos ateliers se positionnent par rapport à ces normes nationales.

1. LE CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTEGRATION

L'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration) existe depuis 1945 – il s'appelait alors l'ONI, l'Office National de l'Immigration. Cet organisme administratif était d'abord placé sous la tutelle du ministère du Travail, puis sous celle du ministère de l'Intérieur, indiquant par là que le migrant n'était plus seulement une main-d'œuvre, mais également un membre de la société française à part entière. L'OFII s'occupe aujourd'hui des procédures en préfectures et consulats, de l'accueil des demandeurs d'asile, de la réinsertion des migrants de retour dans leur pays d'origine, et du CAI.

Le CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration) dure un an. Il est obligatoire depuis 2007, pour toute personne âgée de plus de dix-huit ans souhaitant s'installer durablement en France, à savoir : les bénéficiaires du regroupement familial, les membres étrangers de famille française, les réfugiés statutaires et membres de leur famille, et les apatrides et les membres de leur famille désirant s'installer durablement sur le territoire Français – exception faite des demandeurs d'asile.²⁸

²⁸ Selon le site officiel de l'OFII, www.ofii.fr.

Le regroupement familial concerne l'époux ou l'épouse et les enfants de quelqu'un venu travailler en France, qu'il soit de nationalité française ou étrangère.²⁹ Le statut de réfugié s'obtient à l'Office Français de Protection des Réfugiés et des Apatrides (l'OFPRA), par une demande à la Cour Nationale du Droit d'Asile (la CNDA)³⁰ à Paris. Un apatride est quelqu'un qui n'a aucune nationalité (pour des raisons administratives, etc.) ; un réfugié est une personne qui considère ne plus pouvoir retourner dans son pays d'origine (pour des raisons de sécurité, de privation de liberté, etc.).

Le CAI commence par une visite médicale obligatoire pour l'obtention du titre de séjour l'OFII. Il se poursuit par un entretien individuel, à la suite duquel la personne peut être dirigée vers une assistante sociale (si des problèmes d'ordre social émergent) ; lors de cet entretien, le niveau de français est également évalué. Suivant les résultats de ce dernier, le migrant est orienté vers une formation linguistique gratuite, de quatre cents heures au plus, réparties sur une année. Enfin, le migrant doit suivre obligatoirement une formation civique : « Lors de cette formation vous permettant de connaître vos droits et vos devoirs, l'OFII vous présente les Institutions et les valeurs de la République Française, l'organisation et le fonctionnement de l'Etat Français et des Collectivités locales. Lors d'une session de formation d'une heure ou 6 heures l'OFII vous présente l'organisation et le fonctionnement des services publics et vous donne des informations pratiques sur la vie quotidienne (culture, loisirs, commerce et les transports) »³¹. Lorsque toutes ces sessions ont été suivies, le préfet signe un titre de séjour valable dix ans.

On remarque qu'il reste des personnes qui ne sont pas acceptées dans les formations du CAI : les demandeurs d'asile, les étudiants, les conjoints d'étudiants, etc. Cependant, Grenoble étant d'une part une ville étudiante internationale, et la population des demandeurs d'asile étant en constante augmentation d'autre part (Eurostat 2012), les trois populations citées ci-dessus sont donc nombreuses. Or, il y a peu de dispositifs prévus pour ces populations en termes d'apprentissage du français ; même le CADA (Centre

²⁹ Nous ne nous étendons pas ici sur les différentes législations du regroupement familial ; pour plus d'informations, voyez le site de l'OFFI : www.ofii.fr et celui de l'immigration professionnelle : <http://www.immigration-professionnelle.gouv.fr>.

³⁰ Pour davantage d'informations, voir le site officiel de l'OFPRA : <http://www.ofpra.gouv.fr> et celui de la CNDA : <http://www.cnda.fr/>.

³¹ Site officiel de l'OFII : http://www.ofii.fr/tests_197/en_dehors_de_la_formation_linguistique_il_y_a-t-il_d_autres_formations_obligatoires_1041.html.

d'Accueil des Demandeurs d'Asile) et La Relève, spécialisés particulièrement dans l'accueil des demandeurs d'asile, ne peuvent proposer des ASL à tous - par manque de moyens financiers notamment.

Beaucoup de demandeurs d'asile seront déboutés (leur demande sera refusée) ; en France en 2011, pour 42.190 demandes, il y a eu 4.580 réponses favorables (Eurostat 2012) – soit environ 89% des demandes rejetées. C'est la raison avancée pour justifier le peu de dispositifs mis en place pour des personnes ayant aussi peu de chances, statistiquement, de rester. Mais il s'agit d'une part d'un cercle vicieux : comme la personne est demandeur d'asile, elle a des difficultés à trouver une formation linguistique ; et comme elle n'apprend pas le français, sa demande d'asile est rejetée du fait qu'elle ne s'implique pas dans le pays d'accueil. Et d'autre part, notre observation concrète sur le terrain rejoint celle d'autres professionnels (coordinateurs ASL grenoblois, éducateurs spécialisés, assistantes sociales, etc.) : beaucoup de demandeurs d'asile déboutés restent en France illégalement, et cela montre bien que la plupart des demandeurs d'asile souhaitent s'intégrer à la société française. C'est pourquoi nous avons choisi, dans les ASL de la MDH, d'accepter tant les conjoints d'étudiants que les demandeurs d'asile – les étudiants sont redirigés vers d'autres structures, comme l'Alliance Française ou le CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises).

De plus, le CAI impose des cours de formation civique. C'est une démarche pertinente que d'expliquer aux personnes désirant rester pour au moins quelque temps en France comment fonctionne nos institutions démocratiques ; cependant il nous semble qu'un cours théorique à ce sujet apporterait moins aux apprenants qu'une activité réalisée ensemble, à travers laquelle se manifestent ces valeurs démocratiques. De plus, le « faire ensemble » suppose que la personne connaît des choses et peut en apporter aux autres, alors que le cours proposé par le CAI s'apparenterait davantage à un simple enseignement théorique, détaché de la vie quotidienne de l'apprenant. Voilà pourquoi nous ne proposons pas de cours d'instruction civique à la MDH, mais des ASL où prendre la parole, écouter l'autre et respecter ce qu'il dit, quelles que soient la religion et sa nationalité, sont déjà des attitudes démocratiques concrètes.

2. *LE FRANÇAIS LANGUE D'INTEGRATION*

L'appellation FLI (Français Langue d'Intégration) a été créée en 2011 par le Ministère de l'Intérieur, dans le Référentiel FLI Français Langue d'Intégration . Ce référentiel s'adresse aux structures et aux bénévoles et professionnels qui enseignent le français aux migrants. D'après ce référentiel, le FLI vise l'enseignement du français comme langue d'intégration (scolaire, professionnelle, sociale, citoyenne, etc.) et des valeurs républicaines et démocratiques à des migrants souhaitant s'installer durablement en France.

Ce référentiel est une initiative intéressante qui propose enfin un terme correspondant à une réalité : la particularité de l'enseignement du français à des migrants par rapport au FLE classique, ainsi que le besoin de professionnaliser cet enseignement, encore très souvent dispensé par des bénévoles non formés – bien qu'IRIS (Isère Relais IllettriSme) propose régulièrement des formations à destination des bénévoles en ASL ; mais ces formations ne sont pas assez nombreuses au regard du nombre de bénévoles impliqués dans les ASL.

Cependant, il y a plusieurs points contestables dans ce référentiel. Plusieurs enseignants-chercheurs de l'université Rabelais à Tour ont publié un article qui met en évidence certaines lacunes du référentiel. Ainsi ce référentiel part du postulat qu'il faut apprendre la langue du pays d'accueil, et s'intégrer ensuite ; cependant, les enseignants remarquent que « de nombreux travaux ont montré que la qualité de l'intégration (sociale, professionnelle, économique, etc.) favorise l'appropriation de la langue du pays d'accueil, ou, tout au moins, que ces différents processus se constituent, en synergie, dans une forme de co-construction. » (Goï, Bruneau, Castellotti, Debono, Huver & de Robillard, 2012 : 188). C'est pourquoi nous avons choisi, dans nos ateliers dans le cadre de ce stage, de ne pas nous concentrer sur l'enseignement de la langue, mais bien plus sur la constitution d'un groupe social, qui fasse ensemble des activités où l'utilisation de la langue française ne soit qu'un outil pour réaliser ensemble quelque chose.

De plus, le référentiel donne pour objectif au migrant de faire de la langue française sa première langue. Comme le soulignent les enseignants dans leur article, il est bien difficile pour un adulte de faire passer une nouvelle langue devant sa langue première

(ibid.) – et ce n'est sans doute même pas souhaitable : la langue première est le lien avec la famille restée là-bas, avec la culture d'origine (les chants, la cuisine, les habitudes du quotidien, etc.) et il ne serait peut-être pas sain pour le migrant de laisser tout son bagage culturel, de faire table rase du passé en occultant ses origines pour se conformer en tout point à ce que l'on attend d'un Français – à supposer que l'ensemble des professionnels enseignants et politiques se mettent d'accord sur ce qu'il faut attendre de l'attitude culturelle d'un « Français ».

Nous nous permettons ici de citer l'intégralité de la conclusion de l'avant-propos du référentiel, qui rappelle ce que contient le FLI en termes d'enseignement :

« Son apprentissage inclut, au-delà du vocabulaire, de la syntaxe et de leurs usages, la compréhension des valeurs et des principes qui fondent la vie en société dans notre pays, tel que la liberté et la responsabilité, les modes de fonctionnement de la société démocratique, les règles de la justice, l'équilibre des droits et des devoirs, le respect des opinions et des religions, la tolérance, la lutte contre les préjugés, la laïcité, la Loi (l'égalité devant la loi, son respect, le régime des sanctions, la création des normes), l'éducation des enfants et le principe de l'instruction publique, l'égalité des hommes et des femmes, les règles de politesse et les usages de la sociabilité (le vouvoiement), les protections (des individus, de la propriété, de la vie privée, des salariés ...) ou encore le respect de l'espace public et des autorités publiques. » (Aubouin & North, 2004 : 4)

Il est notable que la principale composante culturelle enseignée dans le cadre du FLI concerne des valeurs de la République, de la démocratie ; il s'agit en quelque sorte d'une instruction civique. Nous ne nions pas qu'il soit important que les migrants connaissent les lois et les valeurs du pays d'accueil, mais il est dommage que ce soit l'une des principales composantes de l'enseignement FLI – outre la langue – et qu'il soit demandé plus ou moins implicitement aux migrants de s'approprier ces valeurs, au mépris des leurs. Pour nos ateliers, nous avons donc fait le choix d'une part de réserver à la culture en général (cuisine, contes, musée, etc.) une large part, et d'autre part de ne faire

d’instruction civique qu’à travers des situations concrètes de la vie quotidienne (prise de parole dans le groupe, écoute des autres, etc.).

Les enseignants remarquent également que dans le référentiel il n’est nulle part fait mention d’une quelconque interculturalité : seules la langue et la culture française sont valorisées. Or dans un processus d’intégration, la valorisation et la reconnaissance de pratiques antérieures (culturelles, langagière, etc.) peuvent être une aide considérable. Nous avons donc laissé dans nos ateliers une large place à la culture et à la langue première – nous développerons cet aspect plus largement par la suite.

Enfin, les auteurs de l’article remarquent que « l’enseignement du français [à des migrants adultes] ne renvoie pas tant à des publics spécifiques qu’à des enjeux (enjeux d’insertion : scolaire, sociale, professionnelle, universitaire, etc.) : à ce titre, il n’est pas spécifique à une catégorie de population » (idem : 190). C’est pourquoi dans le cadre de nos ateliers nous n’avons pas cherché un public qui ait les mêmes origines géographiques, socio-professionnelles, ou qui ait le même degré de scolarisation, mais plutôt un public de parents et d’enfants puisque c’est le thème de nos ateliers.

3. LES CERTIFICATIONS EN LANGUE FRANÇAISE

Il existe plusieurs certifications qui sanctionnent un niveau de français. Le TCF (Test de Connaissance du Français) est un examen élaboré par le Centre International d’Études Pédagogiques (CIEP) en 2002, à la demande de l’Éducation Nationale, pour garantir un niveau en langue française à des particuliers, professionnels ou étudiants. Il existe également le DILF (Diplôme Initial en Langue Française), le DELF (Diplôme d’Étude en Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondit en Langue Française).

Ces tests et diplômes sont utiles pour les professionnels ou particuliers qui doivent justifier d’un niveau, ou pour leur besoin personnel. Dans le cadre de nos ateliers, nous cherchons à toucher un public qui peut par ailleurs valider un niveau ; cependant, l’enjeu de nos ateliers est la relation parent-enfant. Comme aucun diplôme ne peut sanctionner cela, nous n’en prévoyons pas. Un entretien final peut toutefois être mis en place, afin d’évaluer la pertinence des activités proposées par rapport aux objectifs socio-pédagogiques.

4. *INTEGRATION, ASSIMILATION ET INSERTION*

Des notions comme « intégration », « insertion », « assimilation » ne sont pas neutres, et sont porteuses d'orientations politiques. Nous allons ici baser nos définitions sur les articles correspondants dans l'encyclopédie Larousse.

L'assimilation peut se définir comme un processus pendant lequel les migrants se détachent de tout ce qui peut faire d'eux des étrangers dans la sphère publique ; leur langue, leur culture d'origine ne s'expriment plus que dans la sphère privée. Obtenir la nationalité française, par exemple, passe par un processus d'assimilation : le migrant doit justifier d'un niveau B1 en langue française - décrit d'ailleurs dans l'onglet « assimilation » du site officiel de l'administration³².

L'intégration quant à elle exprime le fait que le migrant suit et respecte le fonctionnement de la société d'accueil, mais qu'il peut afficher sa différence linguistique et culturelle dans la sphère publique. Le processus d'insertion laisse une plus large place encore que l'intégration à l'expression de la culture et de la langue première ; celles-ci sont reconnues par la société d'accueil comme constitutives de l'identité du migrant, dès lors que celui-ci respecte le fonctionnement de la société d'accueil.

Dans nos ateliers, nous avons privilégié une approche d'insertion, en encourageant les personnes à tisser des liens entre leur culture et leur langue première avec celles de la France.

³²Pour plus d'informations, consulter le site vosdroits.service-public.fr/particuliers/F2726.xhtml#N1010E .

CHAPITRE 5 – La relation des parents et des enfants migrants

Lorsque les migrants arrivent dans le pays d'accueil, ils sont confrontés à des repères socio-culturels différents du pays d'origine : la langue est différente, les concepts d'espace et de temps ne sont plus utilisés de la même manière, et les relations entre les individus (entre les hommes et les femmes, au travail, dans la rue, etc.) ne sont plus pareilles que dans le pays d'origine. Il s'ensuit inévitablement que les relations au sein de la famille de migrants vont être confrontées à cette ambiguïté : quelles formes de relation privilégier, celles du pays d'origine, celles du pays d'accueil, faire un mélange des deux ?

Ces modifications dans les relations entre parents, et entre les parents et les enfants vont donner de nouveaux rôles à la langue première (qui était la langue de communication privilégiée jusqu'à la migration), au parent, et à l'enfant.

1. LA PLACE DE LA LANGUE DES PARENTS

La langue première était, avant la migration, un outil de communication entre les différents membres de la famille et dans la sphère publique. Une fois dans le pays d'accueil, cette langue va devenir officiellement une « langue étrangère », qui ne sera plus qu'un obstacle entre les migrants et les habitants du pays d'accueil. En France, les membres de la famille migrante, exception faite peut-être des migrants d'origine hispanophone, anglophone, italophone ou germanophone, vont voir leur langue première dévalorisée par rapport au français. On observe ainsi dans l'étude menée par Condon et Régnard que les migrants ayant les origines citées ci-dessus auront davantage tendance à garder leur langue première ; ces dernières seront en effet considérées comme importantes pour le marché de l'emploi, par exemple (Condon & Régnard, 2010 : 37). Quoi qu'il en soit, dans un souci d'intégration, les migrants vont donc dans la majorité des cas essayer d'apprendre la langue du pays d'accueil.

Rapidement cependant, si tous les membres de la famille sont arrivés avec les mêmes connaissances de la langue française, les enfants, du fait de leur faculté naturelle d'apprentissage, vont mieux maîtriser la langue du pays d'accueil que leurs parents. S'ensuit alors des difficultés dans la famille : comme leur enfant parle une autre langue, il peut devenir lui-même un étranger aux yeux de ses parents. C'est ce que confirment Pourtois *et al.* : « [les] différences linguistiques [entre les parents et leurs enfants] peuvent

renforcer ce sentiment d'étrangeté de l'enfant, voire de distance culturelle. Ce sentiment de différence, de non-identification, joue peut-être un rôle important dans le risque de maltraitance ou de rejet de l'enfant. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 53). L'enfant se trouve donc dans la position de devoir choisir entre la langue première et celle du pays d'accueil. Et quelle que soit celle qu'il choisit, il lui sera très difficile de les faire communiquer : elles n'auront probablement jamais la même valeur et la même importance pour lui.

Moro, qui reçoit des enfants et des parents migrants, constate que « parfois les patients commencent à parler en français même si c'est avec difficulté, et c'est seulement lorsqu'ils acquièrent une confiance suffisante dans le cadre proposé, dans sa solidité et dans son authenticité, qu'ils acceptent de parler leur langue. Car parler sa langue devant des étrangers, c'est en quelque sorte se dévoiler, montrer son être intérieur. » (Moro, 1994 : 138). La langue française représente donc une langue étrangère à soi, une langue qui ne permet pas de se raconter, qui ne rassure pas. A contrario, la langue première représente un cadre sûr, dont on connaît les codes et les tabous et avec laquelle on peut s'exprimer, sûr de soi.

Il est donc essentiel que les parents continuent de communiquer avec leurs enfants en langue première après l'installation dans le pays d'accueil, car c'est ainsi qu'ils pourront transmettre leurs valeurs et leur tendresse pour construire un rapport parents-enfants sain. C'est ce qu'affirme Perrey, qui reçoit régulièrement des parents et des enfants migrants : si un parent migrant se force à parler français à son enfant, un français hésitant et grammaticalement incorrect, alors l'enfant aura des difficultés à parler une quelconque langue et à communiquer de manière générale. Il est donc indispensable, quoi qu'en disent certains discours officiels, que les parents parlent à leur enfant la langue première.

Mais alors comment faire pour que les deux langues, celle d'origine et celle du pays d'accueil, se rencontrent et communiquent ? Comment établir un rapport sain entre deux langues, deux cultures parfois contradictoires ? Chapellon rappelle que « Michel Nicolet et François Rastoldo (1997) démontrent que l'enseignement de la langue première à l'école ouvre des perspectives de réussite élevées. Plus que la langue première, c'est l'image des parents que le corps enseignant accueille ainsi symboliquement. L'enfant qui voit ses deux mondes apparemment antinomiques coexister peut les intriquer dans son esprit »

(Chapellon, 2011 : 115). Il faut donc créer des espaces de communication entre les deux langues, des espaces où l'enfant et l'adulte peuvent parler la langue de leur choix, librement.

2. PARENTS SANS REPERE : LA NOTION DE « BON PARENT »

Un impératif culturel catégorique que l'on retrouve dans pratiquement toutes les cultures est celui d'être un « bon parent » ; parfois il s'agit d'être aimant, parfois autoritaire, cette notion est soumise à de nombreuses interprétations selon les cultures. Pour Pourtois *et al.* cependant, « se sentir être un « bon parent », c'est en grande partie avoir été reconnu ou désigné comme tel sur la scène sociale. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 56). En ce qui concerne le parent migrant, celui-ci aura peut-être des difficultés à valoriser sa conduite, culturellement marquée, dans un autre pays ; par exemple, un parent qui normalise les châtiments corporels sera jugé plutôt sévèrement dans la plupart des pays occidentaux. Un parent qui s'estime être un « bon parent » selon les valeurs culturelles de son pays d'origine sera peut-être perçu comme un « mauvais parent » dans le pays d'accueil.

Suite à la migration, il devient donc souvent difficile pour le parent de savoir comment éduquer son enfant. « Les parents ne savent plus comment éduquer, comment agir de façon adaptée à l'enfant et à la situation. Ils regrettent de ne pouvoir agir comme ils le veulent, soit parce qu'ils doivent se soumettre à des habitudes éducatives nouvelles qu'ils perçoivent comme imposées, soit parce que les contingences économiques ou matérielles restreignent leur liberté d'action. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 55). Le parent migrant doit donc trouver de nouvelles stratégies pour satisfaire à la fois les valeurs auxquelles il croit, et à la fois le pays d'accueil.

Mais tant que la culture d'origine ne sera pas reconnue, le parent connaîtra un désarroi face à la méconnaissance ou à l'incompréhension du rôle qu'on attend de lui. Et il est d'autant plus difficile pour lui de saisir son rôle que souvent, les institutions locales prennent la place d'ordinaire réservée au tuteur : « [certains parents] se sentent dépossédés de leur statut parental, infantilisés par le système et responsables, coupables de l'écart qu'ils observent entre l'enfant réel et l'enfant désiré. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 57). Les systèmes

d'aide sociale doivent être particulièrement vigilants à ne pas enlever au parent sa qualité de responsable légal, car placé en situation d'immigration, le parent aura des réticences à exiger ce qu'il considère être son droit, puisqu'il doit se conformer au droit du pays d'accueil ; c'est donc aux professionnels de veiller et d'être à l'écoute des parents, pour ne pas leur prendre leur place.

Une autre difficulté s'ajoute au fait d'être un parent migrant : la migration est un évènement souvent douloureux, et cette douleur est exposée aux enfants. « Les parents, quelquefois honteux de ce qu'ils ont subi corrélativement à la migration, sont obligés d'exposer leur humiliation devant leur descendance. L'image idéalisée du parent - et du père en particulier - s'effondre, image déjà mise à mal par les difficultés économiques, administratives, linguistiques, etc. face auxquelles le parent avait dû avouer son impuissance. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 56). L'éloignement risque donc de se creuser entre les parents et leurs enfants, tant du point de vue culturel et linguistique qu'affectif.

Pour comprendre les difficultés des parents, il convient d'examiner également l'idée que le parent migrant se fait généralement de son propre rôle.

3. LA PLACE ET LE RÔLE QUE SE DONNE LE PARENT

Avant de s'intéresser aux relations entre les parents et la société d'accueil, il faut rappeler que les relations entre les parents eux-mêmes sont modifiées par la migration. Celle-ci implique des « remaniements » au sein de la famille, et la relation entre les deux époux, fondateurs de la famille, est repensée ; parfois même, la migration met en lumière des fractures jusque-là invisibles. Ces remaniements entre époux ont forcément des répercussions sur l'ensemble de la famille, et sur leur manière d'affronter la société d'accueil (Guerraoui & Sturm, 2012 : 290).

Dans la société d'accueil française, le lieu commun associé au parent migrant est que, suite aux problèmes qu'il rencontre pour exercer son rôle de tuteur, il se désintéresse de l'éducation de son enfant. Or Pourtois *et al.* affirment que la situation est généralement exactement l'inverse de l'opinion communément partagée : « en dépit des conditions d'existence difficiles, l'exercice de la parentalité ne semble pas désinvesti par les familles migrantes [...]. Le projet parental est souvent une composante majeure du projet

migratoire. Dans certains cas, la « réussite » de la migration est mesurée à l'aune de la réussite scolaire des enfants. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 54). Il est donc évident que les parents migrants sont concernés par la réussite de leurs enfants ; les difficultés qu'ils rencontrent sont donc surtout d'ordre culturel.

Il est possible d'aider ces parents. Selon Pourtois *et al.*, il conviendrait de créer des situations de la vie quotidienne où le parent soit amené à inventer de nouveaux comportements, qui correspondent à la fois à sa culture d'origine et à celle d'accueil, et dans lesquels les parents puissent se retrouver et répondre aux difficultés du quotidien.

4. NE PAS SE RECONNAÎTRE DANS SON ENFANT

Une autre difficulté que rencontrent les parents migrants est la différence culturelle qui se crée entre eux et leurs enfants, qui s'imprègnent de la culture d'accueil. « L'attachement parent-enfant est souvent mis en péril par la migration. Les parents, dont les enfants sont nés dans le pays d'accueil ou y sont arrivés très jeunes, peuvent éprouver des difficultés à reconnaître leurs enfants, à se reconnaître dans ceux-ci. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 53). On arrive donc à une situation où, culturellement et linguistiquement, le parent ne se reconnaît pas dans son enfant.

Chapellon qualifie dans ce cas l'enfant de « miroir » des parents : « les parents ne se retrouvaient pas dans leur descendance du fait que les jeunes transportaient un changement si profond qu'il faisait d'eux des miroirs déformants » (Chapellon, 2011 : 212), voire un « reflet d'eux non-mêmes » - c'est l'auteur qui souligne (Chapellon, 2011 : 210). C'est cette confrontation qui est douloureuse : que son enfant grandisse dans un univers si différent de celui où a grandi le parent.

Cela a des répercussions sur la manière dont l'enfant vit et perçoit les deux cultures. « Plus leur milieu d'appartenance se présente comme différent de la société d'acquisition, plus naîtra le sentiment d'avoir à choisir un camp. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 212). Or il faudrait que l'enfant ait l'impression que la culture d'accueil et la culture d'origine sont non pas en opposition, mais dans une continuité et qu'il peut les faire cohabiter sans conflit.

Parents et enfants migrants peuvent donc rencontrer des conflits : ils ne se reconnaissent pas les uns dans les autres, d'un point de vue culturel ou linguistique. Une solution possible serait peut-être de créer un espace où plusieurs cultures cohabitent et communiquent, et où le français et la langue première ne seraient que des langues parmi d'autres.

L'école, aujourd'hui lieu de concrétisation des valeurs monolingues de la France, ne pourrait pas encore jouer ce rôle de lieu où plusieurs langues se retrouvent à égalité. « L'acculturation issue de la scolarité rend l'enfant plus ou moins antagoniste à ses racines et à lui-même. Certains jeunes « résolvent » ce dilemme en mettant en échec leur scolarité, afin de préserver les liens affectifs qu'ils sentent menacés » (Chapellon, 2011 : 213) : il ne faudrait donc pas que l'école soit le seul endroit où l'enfant est confronté à la culture d'accueil. La solution pourrait être de créer des espaces où ces enfants puissent rencontrer et exprimer à la fois la culture d'origine et la culture d'accueil.

Ce qu'il faudrait donc surtout, c'est créer des lieux de communication. Pourtois *et al.* remarquent que la migration est toujours une séparation familiale, et que « par-delà les difficultés affectives que peuvent produire ces séparations, c'est l'ensemble du système familial qui est désorganisé. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 56). La famille qui migre aura les plus grandes difficultés à conserver la cellule familiale telle qu'elle aurait pu être dans le pays d'origine. Les repères familiaux sont chamboulés, et de nouveaux repères se mettent en place.

5. QUAND L'ENFANT PREND LA PLACE DU PARENT

C'est lors de ces réorganisations que, peu à peu et naturellement, l'enfant va prendre une partie du rôle de ses parents. En effet, lors d'une migration et d'une installation dans un pays allophone, il est courant que les enfants apprennent la langue d'accueil plus rapidement que leurs parents. Il peut s'ensuivre que ce sont eux qui vont gérer le rapport linguistique avec le pays d'accueil. « Le problème de transmission qui découle [de la perte des valeurs traditionnelles] est accru par ce que Colette Lhomme-Rigaud et Philippe Désir (2005) nomment une « parentification » des enfants, qui guident parfois leurs aînés dans le système d'acquisition (lisant les documents, traduisant les

interlocuteurs institutionnels et... expliquant le bulletin scolaire) » (Chapellon, 2011 : 214).

Pourtois *et al.* ne parlent pas de réorganisation de la cellule familiale ou de séparation, mais de « rupture ». Ils citent Nathan : « Ces ruptures redistribuent aux uns les droits ou les devoirs des autres. Ainsi, il n'est pas rare d'observer ce que Nathan nomme « l'inversion des rôles » (cité par Mesmin, 2001), à savoir l'exercice par l'enfant de rôles habituellement dévolus à l'adulte. Dans le pays d'accueil, les enfants possèdent généralement des compétences linguistiques supérieures à celles de leurs parents. Ils deviennent les interprètes familiaux et ont donc accès, parfois très jeunes, à des préoccupations d'adultes. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 56).

C'est en effet un problème récurrent qui fausse la relation parent-enfant, si l'on considère le parent en tant que tuteur et accompagnateur de l'enfant vers l'âge adulte. Le parent, dépossédé de son rôle, ne peut s'intégrer et accepter cette société d'accueil qui lui « vole » son enfant.

Une solution serait peut-être de créer des espaces neutres, de rencontre entre les enfants et les parents, afin que ces derniers puissent reprendre le rôle qui est le leur. Il faudrait également créer des situations où l'enfant n'ait pas d'autre choix que de se tourner vers son parent pour lui demander de l'aide, et vérifier ainsi qu'il a toujours besoin de son parent et que celui-ci est toujours capable de le guider de manière sûre.

CHAPITRE 6 – POURQUOI FAIRE DES ATELIERS AVEC LES FAMILLES

Nous venons d'évoquer les relations conflictuelles qui peuvent se créer entre un parent migrant et son enfant. Suite à cela, nous pouvons justifier le choix de faire des ateliers de français en famille.

1. POURQUOI REUNIR DES ENFANTS ET DES PARENTS

Nous l'avons dit précédemment, il existe des problèmes de communication récurrents entre les parents migrants et leurs enfants. « Tout en désirant que leur enfant réussisse (s'adapte), les parents continuent d'avoir besoin qu'il leur ressemble. Les degrés de divergence que comportent le discours formel et le message inconscient qui le compose peuvent les rendre totalement contradictoires » (Chapellon, 2011 : 214). Il faudrait peut-être les réunir dans un endroit neutre, afin de faciliter cette communication intergénérationnelle voire même interculturelle. Par exemple, nous avons ainsi dans nos ateliers une mère albanaise, installée en France avec sa famille depuis 2 ans, dont la fille de 10 ans refuse catégoriquement de parler albanais. Cette jeune fille a choisi : entre sa culture d'origine et celle d'accueil, c'est cette dernière à laquelle elle a choisi de s'identifier. Cela introduit une fracture dans la famille : l'un de ses membres refuse ses origines. Cette jeune fille n'aurait jamais dû avoir à choisir aussi radicalement entre ces deux cultures ; son expérience montre bien le manque de moyens mis en place pour favoriser la cohabitation et la communication des cultures.

Les enfants ainsi déroutés ne comprennent plus réellement ce qui est attendu d'eux. Pour harmoniser les exigences des parents sur leur enfant, il faudrait que les parents s'aperçoivent eux-mêmes de cette contradiction et la dépassent. C'est pourquoi nos ateliers réunissent à la fois les parents et les enfants. A travers des gestes quotidiens (la cuisine, les histoires, etc.), les parents transmettent leur héritage à leurs enfants, mais dans un contexte social multiculturel et francophone. Les langues et les manières de faire du pays d'origine et du pays d'accueil sont donc en communication, les enfants suivent les gestes des parents tout en apprenant le français : le message n'est plus contradictoire, mais en harmonie.

C'est en faisant une activité que l'on apprend, bien mieux qu'en écoutant un discours théorique. « C'est à travers l'interaction sociale, lieu propice à une restructuration du fonctionnement intellectuel, que l'apprenant peut construire de nouveaux outils cognitifs. » (Mokounkolo & Pasquier, 2008 : 58). Il faudrait donc que l'atelier de français reproduise un espace social pour favoriser les interactions entre les apprenants et développer leur connaissance de la langue. L'idée de regrouper des familles peut s'inscrire dans cette démarche également.

Pour Pourtois *et al.*, il existe trois besoins fondamentaux des migrants qu'il faut combler : le besoin d'investissement, d'acceptation et d'attachement (Pourtois *et al.*, 2004 : 58). C'est particulièrement aux deux derniers besoins cités que s'adressent nos ateliers : restaurer les liens sociaux entre parents et enfants, dans un cadre qui valorise leur relation d'une part, et leur langue et culture d'origine d'autre part.

2. COMMENT VALORISER LA CULTURE D'ORIGINE DES MIGRANTS

Deux psychologues, Chapellon et Tarcy, ont réalisé une étude sur les représentations de l'école par des parents migrants. Ils ont organisé un groupe de parole de dix séances, avec des parents migrants dont les enfants sont en difficulté scolaire. Il en ressort plusieurs témoignages : pour tous cependant, les scientifiques notent une « défiance vis-à-vis de la société d'accueil » (Chapellon, 2011 : 210). Les langues du pays d'accueil et celle du pays d'origine ne communiquent pas, et sont même parfois antagonistes. Par exemple, à la question « est-il possible de rester parent sans sa langue première ? », un parent répond que parler la langue première, c'est « être hors-la-loi » (Chapellon, 2011 : 210).

Les psychologues racontent encore qu'« une des dames exprima sa sensation d'être prise dans un entre-deux impossible. Son besoin pressant de suivre le parcours scolaire de sa fille de 13 ans apparaissait contrecarré par l'angoisse que son manque de maîtrise des codes français ne lui nuise. On voyait poindre ainsi une sorte de crainte de contagion. Comme si sa position de parent immigré était une maladie transmissible à sa descendance, contre laquelle les murs du collège formaient une frontière aseptique. [...] La place que les jeunes [tenaient à l'école] répétait celle des parents vis-à-vis de l'État en réactualisant la

barrière culturelle qui les empêchait de se sentir chez eux. Cette seconde frontière les avait peu à peu coupés du système. » (Chapellon, 2011 : 211).

En conclusion, si le parent a une image dévalorisée de lui-même, alors l'enfant se sentira dévalorisé lui-même à l'école ; si le parent est en conflit culturel avec l'État français, l'enfant le sera également : pour ne pas trahir sa famille et ses origines, il lui faudra faire un choix. Il est donc nécessaire de revaloriser la culture des apprenants, pour qu'eux-mêmes se sentent valorisés. Ainsi leurs enfants n'auront plus honte de ce parent qui ne parle pas et ne comprend pas les codes de la société d'accueil ; et, valorisés dans leur culture et dans ce qu'ils sont, ils pourront s'intéresser à la culture d'accueil et en comprendre les codes.

3. QUELLE PLACE DU PROFESSIONNEL DANS LA RELATION AVEC LE MIGRANT

Lors de son arrivée en France, le migrant va dans un premier temps davantage être confronté directement à des professionnels qu'à la population locale (la préfecture, les assistantes sociales, les enseignants, les éducateurs spécialisés, etc.). Cette rencontre est donc fondamentale pour le migrant.

Quand les parents migrants arrivent en France, ils doivent s'adapter de leur mieux à la culture française qui définit leur nouvel environnement. Cette adaptation est coûteuse, tant mentalement que psychologiquement, et elle n'est jamais sans souffrance : la difficulté quotidienne d'accorder sa culture d'origine et ses exigences à la culture du pays d'accueil fait de chaque jour un combat. Sachant cela, les professionnels doivent-ils demander également aux migrants de s'adapter à leurs pratiques ? « Les professionnels devront faire preuve d'une plus grande souplesse, pour s'adapter à ces parents qui tous les jours s'adaptent à nous. Ce qui nécessite de s'extraire des aspects figés et de la raideur parfois trop coutumière de nos pratiques, en sachant rester disponible aux espaces-temps plus informels. En prêtant attention aux moments et aux lieux inattendus que choisissent ces familles en mal de familiarité, pour apprivoiser et s'approprier l'altérité dont les professionnels sont porteurs. » (Chapellon, 2011 : 118-119). Il est donc du ressort du travail du professionnel que de s'adapter aux migrants, à leur culture, à leur manière de

faire, etc., sans perdre de vue son objectif. Dans le cadre de nos ateliers, nous souhaitons proposer un cadre et une activité (cuisine, conte, etc.), tout en restant attentifs à ce que peuvent proposer les parents et les enfants ; nous leur proposons des activités, nous leur montrons ce qu'il est possible de faire dans une structure telle qu'une MDH, et ensuite les parents comme les enfants pourront s'approprier le projet. A terme, il faudrait que le professionnel soit une aide pour mettre en place des projets pensés par les migrants eux-mêmes.

Pour mieux comprendre les migrants, peut-être faut-il également en apprendre davantage sur leur pays d'origine, son histoire, sa langue, sa culture ; c'est ce que Pourtois *et al.* appellent « fabriquer du sens » : « repérer la socialité des parents migrants, c'est-à-dire leur façon sociale et culturelle d'être au monde (Pourtois & Desmet, 1993) » (Pourtois *et al.*, 2004 : 59). Les professionnels sont donc encouragés à se documenter sur le pays d'origine et à interroger les migrants eux-mêmes sur leurs habitudes quotidiennes – bien entendu, le jugement est à bannir. Pourtois *et al.* citent encore Ezembé (1996, p.294) : « une grande partie des difficultés rencontrées par les travailleurs sociaux et les équipes médicales sont souvent dues à l'ignorance de la culture [des] parents, surtout quand ils sont d'origine étrangère » (Pourtois *et al.*, 2004 : 59). Pour prévenir ces difficultés, en amont de la rencontre, le professionnel doit s'y préparer en se documentant. Cependant, la difficulté réside dans le fait que souvent, en ce qui concerne le public des ASL, certains apprenants ne viennent tout-à-coup plus, ou certains sont admis au dernier moment dans un cours ; les publics changent régulièrement, et il n'est pas facile pour le professionnel de trouver des informations efficaces aussi rapidement.

Une fois le professionnel dûment documenté, il lui faudra être très vigilant à ne pas présupposer des réactions et des habitudes des migrants ; bien que conditionné en partie par sa culture d'origine, un individu reste toujours singulier et unique dans ses manières d'être. Par exemple, Pourtois *et al.* signalent à propos de professionnels bien particuliers que « l'exercice de la parentalité est parfois considéré par les intervenants sociaux travaillant en centre ouvert comme une préoccupation mineure des familles. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 54). Même s'il s'agit là de professionnels dont le travail est éloigné de celui d'enseignant de FLE, la remarque reste pertinente : le professionnel ne doit jamais penser à

la place de son public. Dans le cas de nos ateliers, il faut donc comprendre comment le parent considère l'éducation de son enfant : quelle éducation a-t-il lui-même reçue dans son pays d'accueil ? Comment la punition, la récompense, la place du parent et de l'école sont-elles perçues dans son pays d'origine ? Le professionnel doit partir du postulat que les parents migrants sont aussi sensés que les autres et qu'ils ont un comportement logique : il faut comprendre cette logique. C'est uniquement en étant compréhensif et en ne jugeant pas que le professionnel pourra comprendre le comportement parental et proposer des ateliers pertinents.

Le professionnel devrait donc faire attention à porter un regard positif sur le migrant, et l'aider à porter sur lui-même un regard positif. Le professionnel doit également porter un regard chaleureux, bienveillant, accueillant, compréhensif, etc. sur les familles. Pour apaiser voire déconstruire les tensions familiales, il serait bon de créer un espace où certains membres se retrouvent dans une certaine intimité, dans un endroit neutre pour faire ensemble des activités qui construisent un lien. Comme le dit Stengers (1996) citée par Pourtois *et al.* : « apprendre à la population à vivre ce qu'elle subit non sur le mode de la panique, de l'impuissance, du désespoir ou du cynisme, autant de poisons pour une société démocratique, mais sur celui de l'engagement actif » » (Pourtois *et al.*, 2004 : 59).

4. LE CHOIX DES ACTIVITES

L'idéal, comme nous l'avons dit plus haut, serait de créer des situations où l'enfant doit se tourner vers son parent pour lui demander de l'aide. Ce cas est courant dans la vie quotidienne hors migration ; par exemple, pour faire la cuisine ou raconter des d'histoires, c'est en général le parent qui maîtrise le mieux la situation. C'est pourquoi dans nos ateliers il nous a paru intéressant de privilégier ces deux situations.

« L'épuisement moral des parents migrants, induit d'une part par les traumatismes dont ils ont souffert corrélativement à la migration et d'autre part par les conditions de vie difficiles, entraîne souvent un épuisement intellectuel. La stimulation, l'expérimentation, les renforcements sont des besoins cognitifs souvent carencés. » (Pourtois *et al.*, 2004 : 54). Il est donc important de faire des activités qui soient originales ; s'il est prévu un atelier cuisine par exemple, il serait judicieux de prévoir des ingrédients que les familles

migrantes n'utilisent que peu (mais facilement accessibles dans les supermarchés du quartier), afin d'élargir leur horizon.

Partie 3

-

CREATION D'ATELIERS PARENTS-ENFANTS

CHAPITRE 7 – LE DIAGNOSTIQUE DE TERRAIN

Créer ces ateliers nécessite du temps, c'est une entreprise qui s'inscrit dans la durée : il s'agit surtout d'expérimenter au mieux pour que durant l'année 2013-2014 puissent se dérouler de nouveaux ateliers, plus solides et qui tendent vers de plus en plus d'efficacité.

Avant de commencer à monter un atelier, et après avoir lu plusieurs ouvrages sur le sujet, il est temps de commencer à faire le diagnostic de terrain : rencontrer les professionnels sur place, et connaître au mieux le public du bassin de vie.

1. RENCONTRER LES PROFESSIONNELS DU SECTEUR

Connaître les autres acteurs du bassin de vie est important, car l'action sociale fonctionne grâce à un réseau de partenaires ; par exemple, plusieurs apprenants sont suivis par des assistantes sociales. Comprendre comment interagissent les différents professionnels de la structure MDH et du quartier me permet de mieux comprendre les habitants du bassin de vie et d'inscrire ma démarche dans une dynamique en synergie avec les autres partenaires.

1.1 LES PROFESSIONNELS DE L'ACTION SOCIALE EN GENERAL

Par professionnels de l'action sociale, j'entends celles et ceux qui ont pour mission de faciliter l'accès aux droits et d'accompagner l'insertion des publics qu'ils ont en charge. Ces rencontres ont été nécessaires pour deux raisons : d'une part connaître le fonctionnement de ma structure de stage, et d'autre part expliquer mon projet aux acteurs : communiquer sur les différents projets en cours dans la structure MDH est essentiel pour que les travailleurs sociaux redirigent certains de leur public vers les différents projets.

J'ai ainsi rencontré Valérie³³, assistante sociale scolaire. Elle m'a permis de mieux comprendre le public que je vais rencontrer, puisqu'elle s'occupe des enfants des écoles du quartier. Elle m'a également soutenue dans mon projet, le qualifiant d'utile tant pour les parents que pour les enfants qu'elle rencontre au quotidien. Je suis aussi allée voir Marion, la CESF (Conseillère en Économie Sociale et Familiale), qui connaît plusieurs familles du quartier et qui organise un projet similaire au mien : des ateliers parents-enfants. Il est

³³ Pour davantage d'anonymat, tous les professionnels cités ici le seront par leur prénom.

important que nos projets ne se fassent pas concurrence mais se complètent : puisque les familles dont s'occupe Marion n'ont pas de difficulté particulière avec la langue française, celles qui en ont seront mon public cible. À terme, peut-être sera-t-il pertinent de joindre nos deux publics afin de ne pas créer de ségrégation ; cependant, comme nos deux projets démarrent cette année, il faut les mettre au point pendant plusieurs mois voire années avant de penser à les rejoindre. Marion me raconte également que du point de vue de son expérience, mieux vaut commencer mes ateliers par de la cuisine : cela permet au groupe de faire connaissance dans une atmosphère conviviale, et d'utiliser ce que chacun connaît déjà – tout le monde, quelle que soit sa culture, a quelques notions en cuisine – pour mettre en confiance les personnes.

1.2 LES PROFESSIONNELS QUI TRAVAILLENT AVEC DES ENFANTS

Comme mon projet concerne les enfants du bassin de vie, il est nécessaire que je rencontre certains professionnels qui ont déjà monté des projets. En effet, nos projets ne doivent pas se concurrencer mais être complémentaires, et connaître l'existence de mon projet leur permettront d'y orienter des publics.

J'ai ainsi observé l'atelier de Céline, qui organise des ateliers cuisine sur les temps périscolaires. Cet atelier était organisé avec les enfants et leurs parents, ce qui m'a permis de beaucoup m'en inspirer pour créer mes premiers ateliers cuisine parents-enfants : me rendre compte de ce que concrètement un enfant peut faire seul en cuisine (couper et éplucher grossièrement) et ce qu'un parent peut apporter de plus (ciseler, éplucher délicatement, hacher, etc.), et d'observer la pratique de Céline : mettre en scène la recette en posant le résultat final sur un décor (un carré d'herbe en plastique, des coquillages, etc.) en rapport avec les thèmes, ce qui motive les enfants à réaliser quelque chose de certes bon, mais également beau ; disposer au préalable tous les ingrédients et les ustensiles devant chaque couple parent-enfant permet également de gagner du temps, chacun travaillant avec son matériel dont on fait l'inventaire rapide avant de commencer. Ces détails pratiques auront toute leur importance lorsque je devrai animer moi-même un atelier de ce type. Ensuite, j'ai eu un entretien avec Sabrina, responsable du PEL (Plan Éducatif Local) dans la MDH, afin de mieux cerner le public du quartier, ses caractéristiques et les problématiques qui y sont associées.

J'ai également rencontré deux structures qui s'occupent de la petite enfance (de 0 à 3 ans) : La Marelle déjà évoquée plus haut, et deux responsables de la crèche Ô 3 Pom à Teisseire-Malherbe. Rencontrer le personnel de La Marelle m'a permis de voir des enfants et des parents ensemble, ainsi que d'être avertie des problèmes qui existent à cet âge (ne s'expriment pas ou peu verbalement, n'ont pas l'habitude de parler ou de regarder un adulte en face, etc.) et qui peuvent se retrouver chez des enfants de l'âge concerné par mon atelier (les enfants en âge d'être à l'école élémentaire). La crèche susnommée, ainsi que toutes les crèches de Grenoble et bientôt de France, développent le programme « parler bambin »³⁴ : il s'agit de repérer les enfants dits « petits parleurs » (qui s'expriment peu ou avec très peu de vocabulaire comparativement aux autres enfants du même âge), et de faire des ateliers avec trois ou quatre enfants pour les rapprocher de la lecture, en écoutant une histoire pour enrichir leur vocabulaire³⁵, par exemple. Il y a également un espace famille dans cette crèche : en attendant d'avoir une place en crèche pour leurs enfants, les parents viennent avec eux à la crèche pour faire des activités ensemble (cuisine, jeux, peintures, pâte à sel, etc.).

Grâce à ces rencontres, je sais que, en tant qu'étudiante FLE, je ne suis pas à même de monter un programme tel que « parler bambin », car je n'ai pas la formation idoine. De même, monter de simples ateliers de rencontres autour d'activités manuelles serait trop peu ambitieux ; il faut trouver un juste intermédiaire entre le jeu et l'animation, et l'apprentissage du langage.

1.3 LES PROFESSIONNELS DE LA SANTE

Ces professionnels rencontrent les habitants du quartier et les connaissent intimement. C'est pourquoi j'ai rencontré Véronique, une conseillère du planning familial. Elle a pu me renseigner sur les tabous particuliers de la population de ce quartier (la sexualité, la drogue, l'homosexualité, et pour certains le pays d'origine dont il ne faut pas parler). Grâce à cela, je pourrais mesurer et adapter mon discours selon le public auquel j'ai affaire.

³⁴ Ce programme a été élaboré par M. Zorman, médecin et chercheur, et d'autres professionnels pour prévenir l'échec scolaire et l'illettrisme. Vous pouvez consulter cet article pour en savoir plus : http://www.cognisciences.com/IMG/001_008_ANAE_112_Zorman_B.pdf.

³⁵ Pour plus d'information sur ce projet, vous pouvez vous rendre sur le site de la ville de Grenoble : http://www.grenoble.fr/TPL_CODE/TPL_ACTUALITE/PAR_TPL_IDENTIFIANT/834/8-solidarites.htm.

J'ai également rencontré Léonie ; orthophoniste dans le quartier, elle a l'habitude de recevoir des parents avec leur enfant qui présente un trouble de langage. Elle a remarqué que ces troubles sont régulièrement dus à un bilinguisme peu assumé. Selon elle³⁶, l'apprentissage du français est lié à la représentation que s'en font les parents et l'enfant, ainsi qu'à la manière dont ils transmettent la culture et la langue première : « Si la langue première n'a pas sa place, alors la langue française n'aura pas la sienne ». En conclusion de cet entretien, je peux dire que la langue première devra avoir toute sa place dans les ateliers que je mettrai en place.

1.4 LES PROFESSIONNELS DE LA CULTURE

Les actions culturelles développent la vie sociale du quartier. C'est pourquoi j'ai souhaité rencontrer Valérie, de la bibliothèque Abbaye-les-Bains, pour construire un partenariat. Il me semble en effet important dans mes ateliers que le savoir ne passe pas toujours par moi : en diversifiant les professionnels, on peut induire une relation de réciprocité entre le public visé et le professionnel, en partant du principe que tous ont quelque chose à apporter à chacun. De plus, Valérie a l'habitude de travailler avec les écoles du quartier et connaît très bien le public des ASL de la MDH. Mon projet l'intéresse, et elle souhaite y participer. Comme j'ai une formation de pédagogue et que je connais bien la problématique de la relation parents-enfants dans un contexte migratoire, je construis d'abord le programme autour de la place que je souhaite lui accorder, puis lui demande comment elle souhaite intervenir – voir le programme en question au II-B).

S'il est important de créer une vie de quartier dynamique, il l'est également d'inviter les personnes à sortir de leur quartier. C'est ainsi que je contacte Mohamed, animateur et référent accessibilité du muséum d'histoire naturelle de Grenoble. Il propose de faire deux animations vers la fin de l'année pour les familles ; nous convenons des dates et laissons l'organisation précise de ces séances à plus tard, lorsque j'aurai déjà un groupe formé.

³⁶ Voir annexe 1.

1.5 LES PROFESSIONNELS DE LA FORMATION POUR ADULTES

Les parents-cibles de mes ateliers sont des migrants ; il faut donc que je présente mes ateliers à IRIS, qui centralise les actions réalisées dans le cadre des ASL sur l'agglomération grenobloise, ainsi qu'à l'ensemble des écrivains publics ou coordinateurs pédagogiques ou formateurs en ASL, pour ne pas que plusieurs projets se concurrencent. Comme je vais élaborer un référentiel pour le CCAS, il sera possible à IRIS de lire mon travail pour monter des ateliers parents-enfants dans leur propre structure. Pour Véronique, de l'association PASS (Promotion par l'Accompagnement Scolaire et Social) dans le quartier Mistral à Grenoble, mon atelier n'est pertinent que s'il évite plusieurs écueils : que les parents ne soient pas placés en situation d'échec devant leurs enfants, et que l'animateur joue et participe avec le groupe.

J'ai également rencontré Odile du Lefop (Lieu d'Étude et de Formation Personnalisé³⁷), qui forme des bénévoles à l'enseignement du français écrit pour des adultes illettrés. Il est temps ici de distinguer les notions d'analphabétisme et d'illettrisme. L'analphabétisme fonctionnel concerne une personne qui, dans sa vie de tous les jours, « ne peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté. » (UNESCO, 2006 : p.162). Quant à l'illettrisme, il « qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples » (ANLCI, 2003 : p.73). Le Lefop s'occupe donc surtout de Français, tandis que le public visé par mon projet est constitué de migrants. Quant à mêler deux populations qui présentent des problématiques différentes de troubles du langage, Français illettrés et migrants qui apprennent le français, Odile le déconseille fortement : le public qu'elle reçoit développe un sentiment de honte, et les cours ne sont pas donnés collectivement mais individuellement. Il faudra que chacun de mes ateliers soit donc pensé en partant de l'hypothèse qu'un ou plusieurs des parents est analphabète ; cela nécessite d'y réfléchir soigneusement.

³⁷ Pour plus d'information, voir leur site internet : <http://lefop-illettrisme38.com/>.

2. CERNER LE PUBLIC DU BASSIN DE VIE

2.1 LA POPULATION

Ma commande stage est de créer des ateliers parents-enfants ; il faut donc que je définisse quels parents et enfants sont concernés par notre action. Tout d'abord, l'âge des enfants : au niveau des assurances, il est compliqué d'accueillir à la MDH des enfants de moins de 3 ans. Ensuite, des enfants de moins de 5 ou 6 ans pourraient demander trop d'attention à leurs parents et les empêcher de suivre les ateliers. En ce qui concerne les adolescents, à cet âge l'identification identitaire passe davantage par les amis que par la famille ; passer du temps avec leurs parents n'est donc pas toujours la priorité des adolescents (Matthey, 2012). C'est pourquoi nous avons préféré restreindre l'âge des enfants de 6 à 11 ans pour commencer.

Attirer un public neuf s'avère difficile : il est long de créer une habitude chez une population. Il faut donc partir du public déjà existant à la MJC. Les actions principales où se trouvent des migrants sont les ASL d'une part, auxquels assistent des parents ; et le PEL (Plan d'Education Locale) d'autre part pour rencontrer des enfants.

Comme j'anime différents ateliers de français, le public me connaît déjà. Je détermine donc quels apprenants ont des enfants dans la tranche d'âge qui nous intéresse - c'est-à-dire entre 5 et 10 ans. Ensuite je prends un rendez-vous individuel avec chacun pour les rencontrer et leur présenter en détail le projet des ateliers parents-enfants : je fais un entretien avec eux à l'aide d'un questionnaire (cf annexe 1 ; les questions en grisé ne sont pas prononcées, elles sont une aide pour guider l'entretien), pour leur présenter les objectifs des ateliers et leur donner le programme (cf annexe 2).

Cependant, il n'est pas toujours évident d'obtenir un rendez-vous avec un parent, car il ne souhaite pas particulièrement développer des liens avec la structure autrement que pour y apprendre le français. Seulement 4 entretiens ont pu être réalisés, les autres parents ont été informés sur d'autres temps de la MDH (soirée jeux, PEL, Carnaval, ASL, etc.).

Quant aux enfants du PEL, ils viennent régulièrement à la MJC pour faire leurs devoirs ou participer à des activités (cuisine, magie, etc.). Avec l'aide de ma collègue en charge de ce secteur, je repère les enfants dont les parents ne parlent pas ou peu le français. Un parent, Niclette, mère de Syntiche, ne souhaite pas y participer personnellement mais désire que sa fille vienne. En tout, un seul parent, Jaspal, s'est montré intéressé par le projet sur 11 parents rencontrés.

2.2 SES BESOINS ET CONTRAINTES

Les 4 questionnaires obtenus lors des entretiens individuels³⁸ montrent plusieurs choses :

1. les parents estiment que leurs enfants parlent soit aussi bien, soit mieux qu'eux le français dans plusieurs situations de la vie quotidienne
2. cette difficulté ne les empêche pas de suivre la scolarité de leurs enfants et de parler aux instituteurs
3. une seule famille interrogée fait garder sa fille par une autre famille ; dans les autres cas, l'enfant reste toujours soit à l'école, soit en famille
4. les enfants et les parents sont tous confrontés à au minimum deux langues voire trois (en famille, à la télévision, avec les voisins, le médecin, etc.)
5. beaucoup d'activités que souhaiteraient faire les parents coûtent de l'argent (partir en Inde, faire du shopping, etc.)
6. tous cuisinent avec leur enfant
7. tous ont accès aux livres

Considérant ces points, il est déjà possible de déterminer que pour l'atelier cuisine, certaines contraintes devront être respectées :

1. il faudra être vigilant et veiller à faire des activités aux consignes simples, afin de ne pas mettre les parents en échec devant leur enfant

³⁸ Comme les réponses à ces questionnaires sont confidentielles, nous préférons ne pas les mettre en annexe de ce mémoire.

2. je n'aborderai pas l'école dans les ateliers, à moins que les parents ou les enfants le fassent spontanément
 3. j'essaierai au mieux de varier les professionnels auxquels auront affaire les enfants (les autres professionnels de la MDH lors de l'accueil avant l'atelier, les personnes au guichet du musée, à l'accueil de la bibliothèque, etc.) afin d'élargir leur socialisation hors de la famille et de l'école
 4. je ferai cohabiter les langues dans l'atelier, puisqu'elles cohabitent déjà dans leur vie quotidienne ; il faut leur montrer que cette cohabitation est une richesse et tenter de contribuer à l'inversion de la stigmatisation et à la r(e)valorisation du répertoire verbal et du patrimoine linguistique familial ;
 5. je développerai des activités que les parents et les enfants pourront refaire ensemble gratuitement ou à faible coût (origami, cuisine, découverte des parcs et jardins gratuits de Grenoble, etc.)
 6. la cuisine semble constituer un intéressant point de départ pour les ateliers
 7. aller à la bibliothèque semble être un point à suivre et à développer
- À partir de ces conclusions, j'ai pu élaborer un programme pédagogique pour les ateliers.

CHAPITRE 8 – PREPARATION DES ATELIERS

Pour des raisons pratiques, il est décidé que les ateliers auront lieu le mercredi après-midi, de 14h à 16h. Pour réunir des parents et des enfants, il est possible de le faire après l'école, mais les enfants sont souvent fatigués, et cela peut concurrencer l'aide aux devoirs dispensée par la MDH. Le samedi est également possible, mais c'est un jour où d'une part le personnel de la MDH n'est pas présent, et où l'objectif de socialisation ne saurait être rempli ; d'autre part, le week-end est dévolu aux familles et c'est, dans certaines³⁹, le jour où revient le père qui travaille loin (Nice, Marseille, etc.) ou qui est routier. Le mercredi matin est possible, mais comme c'est le seul jour de la semaine où les enfants peuvent dormir le matin, j'ai préféré faire mes ateliers le mercredi après-midi.

Pour officialiser les ateliers et communiquer plus facilement dessus avec les professionnels et avec les parents/enfants, il est nécessaire de donner un nom à ces ateliers. Après discussions, c'est finalement le terme « Escalang'âge » qui est retenu : simple et court, il exprime trois orientations importantes pour nos ateliers : « âge » pour le mélange des générations, « langue » parce que plusieurs vont communiquer dans les ateliers, et « escale » parce que ces ateliers se veulent être une pause dans la marche du quotidien et que rien ne soit exigé d'autre que de se faire plaisir.

On se rappelle que le souci de ces ateliers est de redonner toute sa légitimité au parent. Pour que le parent soit responsabilisé dans son rôle de parent, certains rituels peuvent être mis en place, comme la signature d'une feuille de présence par le parent, et non par l'enfant, même si le parent est analphabète – une croix peut suffire.

1. ATELIER CUISINE

L'atelier cuisine m'a semblé un bon point de départ : d'après Marion (cf I-A)1.), commencer par la cuisine permet de s'appuyer sur une activité concrète et basée sur l'action (et donc d'être peut-être plus simple que des histoires, par exemple), et de faire connaissance voir de lier le groupe. De plus, les questionnaires nous montrent que certains ont l'habitude de faire de la cuisine avec leur enfant, et partir de ce qu'ils connaissent est un plus pour le bon déroulement des ateliers. Enfin, grâce à Céline (cf I-A)2.), je possède

³⁹ Je ne nommerai pas ici les familles en question pour cause de confidentialité.

des idées concrètes de mise en pratique d'un atelier cuisine parent-enfant ; il ne reste plus qu'à l'adapter aux particularités du public ASL.

Il a semblé pertinent de commencer les ateliers le plus tôt possible, soit début avril ; or le mercredi 3 avril était exceptionnellement un jour d'école pour rattraper les vacances prolongées de la Toussaint. Il y avait ensuite les vacances de printemps : les mercredis 14 avril et 1^{er} mai, ainsi que le 8 mai étaient des congés. Deux mercredis étaient donc possibles pour les ateliers (les mercredi 10 et 17 avril), puis suivaient trois semaines d'interruption ; il fallait donc que ces deux premiers mercredis soient indépendants des autres. Les ateliers cuisine dureront donc seulement deux séances – ce qui est le mieux, puisque la MDH n'a pas un budget très important à consacrer aux ateliers.

Pour mettre le public à l'aise dès le premier jour et qu'ils fassent connaissance, j'ai proposé un atelier où l'on ferait ensemble la cuisine, un plat identique choisi par le professionnel. En effet, emmener quelque chose de son pays et le partager peut constituer une mise en danger des faces (Moïse : 2012) : autrui est posé comme juge de la qualité et de la pertinence du plat amené. Pour ne pas soumettre les personnes au regard des autres dès le premier atelier, je n'ai proposé d'amener un plat de chez soi qu'à la deuxième séance.

Les programmes sont en annexe 3, avec une affiche proposée lors d'une séance. Cette affiche est prévue pour être le plus lisible possible par des personnes allophones potentiellement analphabètes : il n'y a que des images et des chiffres – les personnes analphabètes rencontrées dans les ASL connaissent généralement bien les chiffres.

Des livres de recettes empruntés à la bibliothèque du quartier sont apportés et laissés en consultation libre sur une table, pour déjà introduire le livre et anticiper sur la deuxième partie du programme : les contes.

2. *ATELIER CONTE*

L'objectif de l'atelier conte en particulier était double : rapprocher le public de la bibliothèque du quartier, et introduire la langue française par des histoires, communes ou non à plusieurs peuples. Ce mémoire ne cherche pas à démontrer que les contes sont universels ; mais il est certain que plusieurs histoires présentent des similitudes de l'Europe

jusqu'au Japon (Walter, 2010), et beaucoup de peuples possèdent des récits oraux, qu'ils soient chantés ou récités – c'est ainsi que plusieurs de ces chants ont rejoints le patrimoine oral et immatériel de l'UNESCO, créé en 1997. Je m'appuie donc ici sur les contes comme réservoir de caractères et de situations dans laquelle une majorité de personnes peut se retrouver (Bettelheim, 1976).

La MJC organisant une exposition à la bibliothèque du quartier la semaine du 29 mai, j'ai décidé de faire 4 ateliers contes : le premier consacré à la découverte de la bibliothèque et des possibilités qu'elle offre ; le deuxième, les enfants illustrent le conte de leur choix pour l'exposer la semaine suivante ; le troisième ils écoutent un conte et rentrent dans la construction d'une histoire en particulier ; enfin pour le quatrième atelier chaque couple parent-enfant raconte une histoire de leur pays aux autres membres du groupe – voir en annexe 4 le programme complet des ateliers.

Le lien parent-enfant pouvait s'affirmer ici par la culture orale : même analphabète, tout parent connaît des histoires et peut en raconter ou en apprendre à son enfant. De même, quel que soit son pays d'origine, chaque enfant a de l'imagination : il fallait mettre à profit ces deux capacités particulières de l'enfance et de l'âge adulte dans cet atelier conte.

La visite de la bibliothèque vient en premier pour familiariser le public avec le quartier, pour qu'il sache où son illustration va être exposée, et introduire l'imaginaire par le jeu. Ensuite, une séance pour préparer l'exposition et illustrer une histoire, ce qui est généralement plus aisé à faire que d'écrire ou de raconter une histoire. Enfin, écouter une histoire et la comprendre en profondeur permet de préparer le public à raconter la sienne pour la séance suivante.

3. *ATELIER JEUX*

Cet atelier partait du constat fait par Léonie, l'orthophoniste, que des troubles du langage se révèlent chez les enfants quand ceux-ci ne jouent jamais avec leurs parents. Elle explique que quand elle les reçoit, elle les fait jouer à des jeux très simples ensemble (comme le memory, par exemple) et les encourage à continuer à la maison. Selon elle, le jeu est fondamental, d'une part pour la socialisation de l'enfant : en effet, apprendre à

respecter une règle, à respecter des tours de jeu, etc. sont autant de règles de vie en société que le jeu peut enseigner. D'autre part, quand le parent joue avec son enfant il se crée une intimité particulière basée sur le plaisir ; cette intimité est importante à construire pour que l'enfant ait confiance en son parent.

Nous partons du postulat que le jeu, s'il n'est peut-être pas universel, se retrouve du moins dans une majorité des cultures, quelle que soit sa forme. Pour mettre les apprenants à l'aise, on procède de la même manière que pour la cuisine et le conte (créer des rituels est important pour créer une habitude) : je commence par leur montrer quelque chose, puis c'est à eux d'amener quelque chose de chez eux. Pour la première séance, j'amène des cartes avec des dessins dessus mais rien d'écrit. Je n'avais pas encore créé le jeu, parce que je souhaitais le faire avec des mots que les personnes connaissaient – il fallait pour cela avoir déjà passé du temps avec eux. Je souhaitais faire des jeux simples comme il est décrit en annexe 5, pour les familiariser avec le lexique du jeu et avec la manière de faire. Lors de l'atelier suivant, c'était aux apprenants d'amener un jeu qu'ils aiment ou de leur pays. Précisons ici qu'il ne faut forcer personne à amener absolument quelque chose du pays d'origine : partager et faire découvrir un plaisir à d'autres est l'objectif de cet atelier pour inciter les parents et les enfants à jouer ensemble à la maison.

Je n'avais encore rien prévu pour la dernière séance : peut-être une après-midi jeu, où les parents et les enfants tiendraient un stand de jeu et où tout le quartier serait invité à venir s'asseoir et jouer ; ou alors un grand goûter tous ensemble pour clôturer l'année ; je me disais que les idées viendraient en leur temps, qu'il fallait en premier lieu commencer les ateliers cuisine et voir si et comment cela fonctionnait.

CHAPITRE 9 – Mise en place des ateliers

J'ai commencé les ateliers en essayant de garder une posture ouverte aux propositions de chacun. Si les parents ou les enfants expriment un désir, une envie, je dois rester à l'écoute pour saisir la balle au vol et tendre vers un atelier qui satisfasse le plus grand nombre, pour que chacun y trouve son compte. Au final, les objectifs ont été revus et réadaptés au fur et à mesure : ma connaissance des parents et des enfants, la confiance qu'ils m'ont accordée peu à peu, les professionnels que j'ai rencontrés ont participé à l'évolution des programmes décrits ci-dessus. L'important est que le professionnel ne reste pas figé dans sa démarche, mais qu'il cerne les besoins de son public et qu'il y réponde au mieux.

1. ATELIER CUISINE

Pour le premier atelier, se sont présentés : Syntiche sans ses parents, et Jaspal avec ses deux enfants Jaskaran et Riya. L'atelier s'est déroulé comme prévu (réalisation d'une verrine), mais les enfants sont timides (ce qui se résoudra avec le temps, quand ils me feront davantage confiance et se connaîtront mieux) et Jaspal me demande pourquoi elle doit rester. Je parle à la mère de Syntiche pour lui demander de venir avec sa fille, elle me répond positivement ; quant à Jaspal, je lui explique que l'atelier lui permet de passer du temps avec ses enfants.

Lors du deuxième atelier, Radhia vient avec sa fille Amira, Syntiche vient seule et Jaspal laisse Riya, Jaskaran et son autre fille Priyanka seuls à l'atelier. Ce dernier se déroule comme prévu, les enfants ont tous apporté quelque chose. Cependant, Radhia me demande pourquoi elle doit rester et ne souhaite pas revenir aux ateliers ; sa fille n'aime pas dessiner, et elle l'oblige à le faire puisque le professionnel (c'est-à-dire moi) l'exige. De plus, l'activité devrait durer 2 h mais elle est déjà terminée au bout d'une heure un quart. Enfin, l'activité qui consiste à dessiner les plats apportés pour faire un carnet de recette ne semble plaire à personne.

Il apparaît ici clairement plusieurs points à retravailler :

- Si les enfants semblent voir l'intérêt d'un tel atelier, ce n'est pas aussi évident pour leurs parents ; il faut retravailler sur leur véritable besoin. Par exemple, Jaspal semble heureuse de laisser ses trois enfants pour aller « à un rendez-

vous », comme elle m'a dit. Peut-être les parents souhaitent avoir du temps à eux, et voient dans les ateliers un moyen d'assumer autrement leurs responsabilités parentales ?

- Certaines activités semblent moins plaire aux enfants : il faut recentrer les ateliers sur leurs envies, peut-être chercher du côté du jeu. Comme Amira ne reviendra pas aux ateliers, cela m'incitera à me concentrer sur les envies et le plaisir des enfants – sans perdre bien entendu de vue mon objectif initial. Cependant, Riya a 5 ans et Priyanka 13 ans : comment trouver des activités qui conviennent à tous les âges ?
- Il est plus difficile de faire connaissance entre parents et enfants que de faire connaissance d'une part entre parents, et d'autre part entre enfants ; mélanger les deux dès le début ne semble pas pertinent ici. De plus, il peut y avoir conflit d'autorité entre le professionnel et le parent sur l'enfant : je demande aux enfants de dessiner, Amira ne veut pas ; au moment où je m'apprête à lui expliquer que ce n'est pas grave et qu'elle n'a pas à se forcer, sa mère l'y oblige : je ne peux plus contredire la mère, et je me retrouve malgré moi à cautionner une activité déplaisante pour l'enfant alors que le but était de se faire plaisir.
- Il faut revoir le temps nécessaire à l'activité : ou bien 2h est trop long, ou bien l'activité est trop courte.

Fort de ces considérations, je profite de l'interruption des ateliers pour 3 semaines (ce sont les vacances de printemps, et un mercredi est férié) pour retravailler le projet : les ateliers dureront désormais 1h avec les enfants seuls, puis les parents les rejoindront pour faire 1h ou 30 mn d'activité ensemble. Cela permettra de résoudre les potentiels conflits entre parents et professionnels, et de répondre au besoin supposé des parents d'avoir du temps libre pour eux, au besoin de jeu et de détente des enfants, et à l'objectif primaire de ces ateliers qui est de faire faire des activités ensemble aux enfants et aux parents.

2. ATELIER BIBLIOTHEQUE

Au premier atelier, seule Syntiche se présente : nous jouons ensemble et j'en profite pour lui demander ce qu'elle aime comme activité, etc. : elle me répond qu'elle aime l'origami. Ensuite je rappelle tous les parents pour les inviter à revenir.

Au deuxième atelier, Syntiche, Riya, et Jaskaran sont présents. Je leur propose de faire de l'origami : il est trop tard pour réaliser d'emblée une illustration d'une histoire, je préfère partir d'éléments concrets (des animaux et des objets en papier) pour arriver aux histoires. À cet atelier, nous réalisons une boîte en origami pour la fête des Mères. L'activité dure 1 h, puis Jaspal arrive et aide Riya à terminer sa boîte (la peindre, activité plus simple pour un adulte que pour un enfant de 5 ans). L'objectif de faire un atelier parent-enfant est donc rempli ici en partie : Niclette, la mère de Syntiche, vient chercher sa fille : elle refuse d'entrer dans la salle, d'aider sa fille, et la presse de partir. Je l'invite à entrer boire un verre de sirop (j'ai pris soin d'amener des boissons pour l'arrivée des parents), mais elle décline l'invitation.

Au troisième atelier, nous allons à la bibliothèque. J'ai rencontré Valérie auparavant pour mettre au point cette visite, et nous avons choisi ensemble les livres qu'elle leur lit : il s'agit de *la Grenouille à grande bouche*⁴⁰, de *Les Maisons du monde*⁴¹ et de *Pourquoi le tigre ne grimpe pas aux arbres*⁴². Les livres choisis sont délibérément très différents afin de voir quel type de livre peut le plus les intéresser ; cependant, tous ont de grandes images et peu de texte. Le premier est un album humoristique pour enfant, le deuxième un livre « pop-up » (c'est-à-dire où il y a des volets à soulever : les volets des fenêtres, les portes, les placards des maisons, etc.) et interculturel, et le troisième un album où les enfants ne voient que les images, l'histoire écrite apparaissant au dos du livre uniquement pour la conteuse ; il s'agit d'un conte étiologique (qui explique le pourquoi d'un phénomène), ce qu'on retrouve dans chaque culture (pourquoi la mer est salée, pourquoi l'homme doit souffrir et travailler, etc.). Le reste de la séance s'est déroulé

⁴⁰ F. Vidal et E. Nouhen, *La Grenouille à grande bouche*, édition Didier, 2001.

⁴¹ C. Destephen et L. Placin, *Les Maisons du monde*, collection À l'intérieur, 2012.

⁴² Z. He et C. Zarcate, *Pourquoi le tigre ne grimpe pas aux arbres*, édition Seuil jeunesse, 2007.

comme la première séance prévue par le programme : les enfants ont écouté les histoires et y ont trouvé de l'intérêt (surtout pour le livre pop-up) ; quand Jaspal nous a rejoints nous avons joué ensemble au jeu décrit dans le programme initial, ce qu'ils ont beaucoup aimé, adulte comme enfants. Le frère de Syntiche est venu la chercher et n'a pas souhaité participer au jeu.

Plusieurs points apparaissent ici :

- la formule « une heure avec les enfants, puis du temps avec les parents » fonctionne pour Jaspal
- le jeu et l'activité manuelle semblent intéresser les enfants ; cependant comme c'était le thème de la troisième partie du programme, il faut trouver autre chose : je contacte à ce moment-là le muséum d'histoire naturelle de Grenoble et réserve deux dates pour les ateliers – les deux derniers mercredis de juin
- la mère de Syntiche ne vient plus : il faut reprendre contact avec elle et l'inviter à venir elle-même la chercher
- trois enfants sont assidus aux activités, celles-ci commençant à être une habitude pour eux. Cependant il faudrait augmenter le nombre de bénéficiaires de l'atelier et contacter d'autres parents
- un incident est survenu : lors du jeu, Jaspal ne trouve pas ses mots en français pour faire une phrase. Je l'invite à la dire dans sa langue première, mais Valérie me coupe et l'incite à parler français : « il faut parler français », remplaçant ainsi le français comme seul vecteur de communication, ce qui va à l'exacte rencontre de l'objectif des ateliers. Je devrais prendre garde à mieux informer les partenaires de l'objectif de ces ateliers pour que ces remarques ne se reproduisent plus

3. ATELIER ACTIVITES MANUELLES

Au premier atelier, il y a Riya, Jaskaran, Priyanka et Syntiche. Comme ils ont aimé les activités manuelles, je continue sur de l'origami (faire une grenouille) en lien avec l'histoire précédente (*La Grenouille à grande bouche*). Ensuite nous poursuivons par un

jeu : le *Dixit*⁴³, où le but est d'imaginer mais ne nécessite pas beaucoup de lexiques, ce qui nous permet de poursuivre sur la thématique des histoires. Lorsque Jaspal arrive elle joue avec ses enfants ; quand arrive le frère de Syntiche, il ne souhaite pas jouer avec nous et l'emmène.

Au deuxième atelier, nous faisons des oiseaux en origami pour annoncer les mercredis suivants : deux visites au muséum d'histoire naturelle. Ensuite nous faisons le jeu du *Bazar bizarre*⁴⁴ : ce jeu est pertinent ici puisqu'il ne nécessite pas de parole, seulement des réflexes et de la concentration. On peut également y jouer en équipe, ce qui favorise le développement du lien parent-enfant ; par exemple, faire collaborer Riya (qui a 5 ans) avec sa mère leur a permis de créer un court instant une intimité complice.

On constate ici plusieurs réussites :

- il y a 3 ou 4 enfants fidélisés
- l'origami et le jeu intéressent les enfants, et le jeu permet de rassembler plusieurs générations
- la formule « une heure avec les enfants, puis du temps avec les parents » fonctionne toujours avec Jaspal, qui y prend un plaisir manifeste

Ainsi que plusieurs échecs :

- la famille de Syntiche ne participe pas du tout, malgré mes rencontres répétées avec sa mère
- bien que j'aie appelé plusieurs autres parents pour leur rappeler l'existence de ces ateliers, et bien que plusieurs m'aient promis de venir, il n'y a toujours que les mêmes 3 ou 4 enfants

Pour remédier à cela, je dois continuer à informer autour de moi sur l'existence de ces ateliers (rencontrer des parents du PEL), et ne pas appeler mais rencontrer personnellement les personnes susceptibles d'être intéressées ; je dois également rencontrer la mère de Syntiche pour voir avec elle les raisons de son absence et faire évoluer mes ateliers.

⁴³ Pour plus d'information sur ce jeu, voir sur le site <http://www.libellud.com/jeux/dixit> .

⁴⁴ Pour plus d'information sur ce jeu, voyez le site <http://www.gigamic.com/jeu/bazar-bizarre> .

4. ATELIER VISITE DU MUSEUM

À la première visite, il y a toujours les 4 enfants habituels et Jaspal. L'animateur Mohamed nous présente « l'Allée aux Chatouilles »⁴⁵ : yeux bandés, pieds nus, il s'agit de marcher sur différentes matières (pommes de pin, sable, mousse, pierres, foin, etc.) en suivant un petit parcours. C'est une activité pour adultes comme pour enfants qui ne nécessite aucune langue, mais qui peut mettre la personne en situation d'insécurité puisqu'elle doit fermer les yeux et se guider à l'aide d'une corde. Il est préférable que cet atelier intervienne vers la fin du programme. Nous allons ensuite visiter l'exposition temporaire « les z'animo de l'agglo », où il s'ensuit plusieurs échanges interculturels autour des différents animaux présents dans les villes de différents pays.

À la seconde visite, il y a les 4 enfants mais pas Jaspal. Mohamed nous emmène dans Grenoble observer à la jumelle les animaux citadins, et leur sculpture sur les façades. La fratrie parlait entre elle tantôt la langue première, tantôt le français, sans aucun complexe apparent. Mohamed nous montre deux parcs que les enfants ne connaissaient pas.

Encore une fois, il y a des réussites :

- la communication avec le partenaire a été plus efficace que pour la bibliothèque, et aucun incident n'est survenu : les objectifs de l'atelier ont bien été compris par Mohamed, qui les a trouvés pertinents et a su se les approprier
- Jaspal parle de plus en plus sa langue première avec ses enfants, et français avec moi ; les enfants parlent entre eux les deux langues : les deux langues cohabitent en harmonie
- la découverte de leur ville permet aux enfants d'oser sortir de leur quartier, et de se considérer comme habitant l'ensemble de Grenoble et non plus seulement le secteur 5

⁴⁵ Pour toutes informations complémentaires, voir le site du musée : <http://www.museum-grenoble.fr/> .

Il y a toujours des échecs :

- la mère de Syntiche ne veut plus me rencontrer et n'est toujours pas allée aux ateliers : ces derniers ne présentent donc aucun intérêt pour elle, ne répondent à aucun besoin
- Jaspal n'est pas venue au deuxième atelier : peut-être estime-t-elle que ce n'est pas intéressant pour elle, mais comme c'est la sœur aînée qui est venue chercher ses frères et sœurs le dernier jour, je n'ai pas pu lui demander
- aucune des 5 autres familles contactées n'est venue : elles n'y trouvent peut-être pas d'intérêt, alors qu'en tant que professionnelle j'estime qu'il y a un réel besoin. Par exemple, l'une de ces familles n'est jamais sortie du quartier et ne connaît ni le centre-ville, ni le parc Paul Mistral ; deux autres m'ont déjà dit estimer ne pas avoir assez de temps à passer avec leurs enfants ; etc.

Il y a donc un travail à faire avec les parents. Peut-être que l'objectif de l'atelier (passer du temps avec ses enfants) n'a pas été clairement formulé : dans ce cas il faut en rediscuter avec les parents. Peut-être également que les parents auxquels je m'adresse ne voient pas d'intérêt à passer du temps avec leur enfant au sein d'une structure telle que la MDH ; il faudrait donc cibler le public plus rigoureusement en amont (établir un autre questionnaire, élargir le public à d'autres structures, etc.). L'objectif pour l'année à venir sera donc d'établir des outils plus efficaces pour cerner le public, et de tendre un fonctionnement où les parents et les enfants se reconnaissent davantage.

5. ÉVALUATION DES ATELIERS : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES FINAUX

J'ai souhaité faire un questionnaire final anonyme pour inciter les enfants et les parents à exprimer clairement ce qu'ils pensaient des ateliers, et comment il serait possible de les améliorer pour l'année prochaine. Malheureusement, au dernier atelier Syntiche est partie rapidement, son frère étant pressé, et Jaspal n'est pas venue chercher ses enfants – c'est leur sœur aînée qui est venue. Pour un questionnaire de satisfaction l'année prochaine, il faudrait peut-être le faire dès le début du dernier atelier, et non à la fin.

Il y a donc trois questionnaires, (cf annexe 6). C'est bien peu pour faire une analyse, mais on peut remarquer que :

- dans l'ensemble, les activités ont été appréciées
- les jeux semblent être une activité appréciée
- la cuisine semble ne pas rencontrer un grand enthousiasme
- les activités proposées par les enfants concernent du sport ou des jeux dynamiques
- faire des activités avec le parent a été apprécié

Pour poursuivre l'année prochaine, il faudra donc :

- garder les activités jeux
- modifier la dynamique de l'atelier cuisine (en introduisant un concours par exemple, en faisant déguster les plats par les gens du quartier, en profitant de la foule hebdomadaire du marché pour faire le jury, par exemple)
- développer davantage les jeux en extérieurs, en les adaptant pour intégrer les parents (des jeux de ballon prisonnier, de poule-renard-vipère, de gendarmes et voleurs, où les parents peuvent guider leur enfant, représenter le camp, etc.)

Si l'on garde la formule « 1 heure avec les enfants, 1h avec les parents », il faudrait peut-être faire une activité en extérieur, dynamique, et réserver les activités plus calmes (jeux de société, origami, etc.) lors de la deuxième heure. Et bien évidemment, il faudra mobiliser davantage de couples parents-enfants.

Enfin, toutes ces activités ont été réalisées sans vraiment d'ordre ni de déroulement pédagogique efficace : un jeu d'adresse et de mémoire succède à de l'origami qui prépare une visite au musée... L'objectif de ces ateliers était de tester différentes activités pour les adapter au mieux l'année prochaine ; il serait nécessaire, à terme, que ces activités aient davantage de sens et de cohésion, en respectant un thème par exemple (Carnaval, les animaux, etc.). Cela serait bien plus profitable à tous que ce désordre didactique : pour qu'un groupe fonctionne, il faut des rituels (répéter la même action au même moment du cours, quel qu'il soit) et donc l'installation d'une certaine routine.

CHAPITRE 10 – ATELIERS MIS EN PLACE PAR D'AUTRES PROFESSIONNELS

Pour continuer cette réflexion sur la manière d'améliorer au mieux les ateliers de l'année prochaine, il est intéressant d'élargir la réflexion à d'autres professionnels que les enseignants de FLE : à métiers et formations différentes, techniques différentes. La communication entre les différents acteurs est essentielle, et il est toujours pertinent de prendre en considération la réflexion et le travail d'autres collègues. De plus, il est important pour moi d'étudier les ateliers menés par d'autres après avoir mené les miens : j'ai plus de recul, et je peux davantage en comprendre les enjeux.

En ce qui concerne le public des ASL de la MDH Abbaye, la plupart d'entre eux est suivi par une assistante sociale, voire un ou plusieurs éducateurs spécialisés, et parfois même un psychologue. Nous allons voir quels ateliers peuvent mettre en place certains de ces professionnels.

1. ATELIERS MENES PAR UN PSYCHOLOGUE

Daviet est psychologue à l'association Appartenances, qui a pour objectif de favoriser l'accueil, la reconnaissance et l'intégration des migrants⁴⁶. Lors d'un stage de DESS effectué au foyer Sonacotra⁴⁷ à Lyon, il met en place des ateliers conte avec des enfants accueillis dans le foyer. Ces ateliers s'adressent à plusieurs groupes selon l'âge des participants : des enfants de 4 et 5 ans pour le premier groupe, de 10 à 11 ans pour le deuxième groupe et 7 ans pour le troisième ; dans chacun, il y a 3 enfants. Dans la première partie de la séance, c'est une discussion libre qui se déroule ; puis un conte est lu (*Les Trois petits cochons*, *La petite Poule rousse*, *Le Petit Poucet*, etc.). Ensuite, les deux adultes présents écoutent les enfants et leur posent de petites questions ; enfin, les enfants dessinent l'histoire ou des éléments de celle-ci.

Par la suite, le psychologue analyse les dessins des enfants et les met en relation avec leur vécu de migrant ; ce travail est intéressant, mais notre travail n'est pas ici celui

⁴⁶ Pour davantage d'informations sur cette association, vous pouvez vous rendre sur le site officiel : www.appartenances.ch.

⁴⁷ Ces foyers proposent des logements à des personnes en situations de précarité, notamment des demandeurs d'asile.

d'un psychologue⁴⁸ : un enseignant de FLE ne peut se risquer, sans formation préalable, à analyser des dessins d'enfants pour faire émerger des vérités sur leur passé ou leurs sentiments présents. De plus, Daviet s'adresse ici uniquement aux enfants : il faudrait ensuite intégrer ces activités dans un atelier parents-enfants de manière pertinente, or un adulte ne dessine pas aussi spontanément qu'un enfant, et écouter une histoire dans une langue étrangère lui apparaîtra sans doute comme une perte de temps.

Cependant, nous pouvons nourrir notre pratique de cette expérience : les contes et les dessins sont des éléments intéressants à intégrer lors d'ateliers. A propos des contes, nous avons privilégié les albums parce que les contes sont à manipuler avec précaution⁴⁹ et, encore une fois, l'enseignant de FLE n'est pas un psychologue ; cependant certains qui traitent du départ (*Hansel et Gretel*, *Les Musiciens de Brêmes*, etc.) peuvent peut-être être racontés, en multipliant les supports visuels (utilisation d'un rétroprojecteur pour projeter des images, fabriquer des marionnettes des principaux personnages pour jouer l'action en même temps que la lecture, etc.) pour permettre à tous d'accéder à la compréhension de l'histoire. La phase de dessin pourrait être conservée pour les enfants, mais il faudrait trouver un autre moyen pour permettre aux adultes de s'exprimer.

2. ATELIERS MENES PAR UN EDUCATEUR SPECIALISE

Le rôle des éducateurs spécialisés (en ce qui concerne les migrants) est d'accompagner les familles vers les structures de soin, d'administration, d'éducation (notamment pour les enfants) et de mettre en place des activités culturelles, sportives, de loisirs, etc. pour ces familles. C'est la création d'activités avec les familles qui m'intéresse plus particulièrement ici.

Louis a fait son stage de DEES (Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé) au CADA (Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile) de Grenoble. Lors de l'organisation d'activités de loisirs, elle remarque que « Les loisirs ne sont pas les préoccupations principales des demandeurs d'asile, mais pour autant ils profitent et apprécient ces temps-là. Ces espaces d'échange et de loisir sont ainsi un support à la création du lien, à la socialisation, à la

⁴⁸ Un article de cet auteur paru en 2005 dans le n°107 de la revue *Ecarts d'identité* : « Être enfant de parents demandeurs d'asile » pp72-79, résume son expérience avec ces enfants. L'article est consultable sur le site http://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6_107_15.pdf.

⁴⁹ Lire à ce propos le livre de Bettelheim B., *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, 1976.

revalorisation et au sentiment d'appartenance à un groupe. » Si l'un des objectifs de nos ateliers parents-enfants est de faire communiquer les langues d'origine avec la langue d'accueil, ces ateliers ont pour but de redonner leur place au parent et à l'enfant ; il pourrait s'agir d'une re-socialisation. L'organisation de temps libres et détendus peut permettre à chacun de retrouver un rôle dans lequel il se sent le mieux : de jouer avec ses pairs pour les enfants, et de discuter, cuisiner, surveiller ses enfants avec d'autres adultes pour les parents.

De multiples activités et ateliers voient donc le jour, dans des centres pour demandeurs d'asile notamment. Or, la particularité de ces ateliers est qu'ils accueillent un public plus homogène qu'une MDH de quartier, qui accueille aussi bien des demandeurs d'asile que des Français naturalisés ; les parcours sont multiples, et cette multiplicité est à prendre en compte. Faire d'un groupe de gens aussi différents un groupe de personnes qui ont du plaisir à se retrouver s'avère être une tâche complexe – mais pas impossible. De plus, ces ateliers pour demandeurs d'asile sont créés sur leur lieu de vie, il est donc plus facile pour eux de s'y rendre et de se les approprier, tandis que le public d'une MDH doit s'y déplacer, et ce n'est pas un lieu familier pour tout le monde.

Cependant nos ateliers pourraient peut-être bénéficier de ces réflexions : il faudrait essayer d'organiser des temps libres, sur un thème (un pique-nique, une visite, etc.) et de laisser les personnes former des groupes de jeu pour les uns et de parole pour les autres, sans que le professionnel intervienne comme tel, mais plutôt comme le pair des participants. Lors de la sortie de fin d'année des ASL, un jeu de piste avait été organisé : chaque bénévole était avec un groupe d'apprenants, et répondait avec eux à des questions pour suivre un itinéraire à travers le quartier Saint-Laurent qui menait au musée dauphinois pour partager un pique-nique. Ces temps informels ont été très appréciés tant par des bénévoles que par des apprenants : le français était une langue de communication, mais les autres langues maternelles avaient toutes leur place ; des échanges culturels (à propos de cuisine, de religion, d'histoire, etc.) ont eu lieu tout au long de la journée entre des personnes d'origine variée (Iran, Syrie, Albanie, Macédoine, Turquie, France, etc.) ; enfin des bénévoles comme des apprenants étaient venus en famille, accentuant ainsi le côté informel de cette journée. Peut-être faudrait-il développer davantage de temps comme celui-là.

CONCLUSION

La famille en migration vit donc un indéniable bouleversement. La place de chacun est remise en cause : l'enfant devient le parent en s'appropriant plus rapidement la langue du pays d'accueil, et le parent ne peut plus se référer aux codes socio-culturels de son pays d'origine et doit s'approprier les codes de la société d'accueil. L'enfant grandissant dans une société autre que celle de ses parents vit une enfance parfois très éloignée de celle qu'ont connue ses parents, qui peuvent ne plus se reconnaître en lui ; l'enfant peut alors se retrouver à devoir choisir entre vivre pleinement la culture d'accueil (apprendre la langue, travailler à l'école, se lier d'amitié avec des enfants d'autres cultures, etc.), et ne pas trahir sa culture d'origine (continuer à parler la langue première, à suivre les coutumes du pays d'origine, etc.). Pour que l'enfant n'ait pas à faire ce choix, il convient de créer un espace de rencontre avec les parents migrants et leurs enfants dans un contexte où les deux cultures, celle d'accueil et celle d'origine, cohabitent et communiquent entre elles.

Construire des ateliers de français parents-enfants s'avère donc être une réponse concrète à un besoin clairement identifié de la part du professionnel : redonner son rôle de tuteur au parent, et faire en sorte que le français retrouve sa place de langue de communication et de plaisir au même titre que la langue première. Cependant peu d'ateliers ont fonctionné comme prévu, et la fréquentation a été faible. Est-ce le rythme des ateliers qui ne convenait pas ? Est-ce que les parents et les enfants n'ont pas été suffisamment bien informés sur les ateliers ? N'y ont-ils rien vu de pertinent pour eux ? Peut-être encore est-ce ma jeunesse, qui n'a pas rassuré les parents ? À moins que les critères de sélection des apprenants n'aient été trop drastiques ? Ces questions demeurent : des réponses seront esquissées au fur et à mesure d'autres ateliers parents-enfants en ASL. Pour ma part, je pense que le fait d'être souvent seule pour mener ces ateliers était une difficulté : j'aurais peut-être dû dès le départ me mettre en réseau avec d'autres professionnels et d'autres structures. De plus, je suis arrivée dans une structure où je ne connaissais pas le public accueilli, les membres du personnel et le fonctionnement interne ; j'ai donc passé une partie de mon stage à prendre mes repères.

Découvrir de nouvelles structures grenobloises et travailler en partenariat a été très riche d'enseignement pour moi : comprendre le point de vue d'autres professionnels, trouver ma place d'enseignant de FLE et travailler en complémentarité avec d'autres pour répondre le mieux aux besoins des personnes m'a permis de me construire en tant que professionnelle. Mon travail sur les ateliers parents-enfants n'est que le début de la réflexion et des actions qui vont être menées par la suite. L'élaboration d'un référentiel pendant mon stage permet aux personnes de s'emparer de mon projet, et de se l'approprier pour l'enrichir de leurs expériences.

L'une des continuités de ce projet est la mise en place d'ateliers parents-enfants à l'association Amal en novembre 2013. En partenariat avec les Fées Rosses⁵⁰ et Roms'Actions⁵¹, des ateliers avec des participants aux ASL d'Amal et des familles de Roms vont organiser une heure d'atelier de conte et théâtre avec 12 enfants d'un côté, et une heure de théâtre avec leur parent de l'autre ; ensuite les familles se retrouvent pour une heure de théâtre ensemble. Le projet est de monter ensemble un spectacle de théâtre et de le représenter sur une scène de Grenoble vers le mois d'avril. Je pense que ces ateliers sont un travail de partenariat remarquable entre trois associations grenobloises, et peuvent arriver à un résultat positif pour ces familles. J'interviendrai en tant que bénévole dans l'atelier pour les enfants, auprès d'une professionnelle des Fées Rosses, et je pourrai continuer ma réflexion sur la mise en place d'ateliers parents-enfants.

⁵⁰ Une association grenobloise de théâtre déclencheur, théâtre forum, etc. auprès de publics très divers. Pour plus d'informations, voici leur site : <http://lesfeesrosses.org/>.

⁵¹ Une autre association grenobloise, qui soutient les Roms de l'agglomération dans leurs démarches administratives, dans leurs revendications aux droits, etc.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Adami H., Bergere A., Durussel M.-C., Etienne S., Lambert P., Poirrier G. & Verdier C., (2004) *Référentiel FLI Français Langue d'Intégration*.

Bettelheim B. (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, Paris.

Directeurs des centres sociaux fédérés de France (2000) *Charte fédérale des centres sociaux et socioculturels de France*, Angers.

Lentin L. (1999), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF éditeur.

Moro M.-R. (1994), *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*, PUF, Paris.

Articles et périodiques

Chapellon S. (2011) « L'Enfant de migrant est-il soluble dans l'école ? Réflexion autour des effets trans-familiaux de la migration », *Nouvelle revue de psychologie*, 1 n°11, pp 207-220.

Goï C., Bruneau A., Castellotti V., Debono M., Huver E. & de Robillard D. (2012) « Langue(s) et insertion : quelles relations pour quelles orientations ? Débat(s) autour d'une controverse : le FLI », *Diversité* n°170, octobre, pp 185-192.

Guerraoui Z. & Sturm G. (2012) « Familles migrantes, familles en changement. Le paradigme de la complexité. L'exemple des familles d'origine maghrébine », *Devenir*, 4 Vol. 24, p. 289-299.

Mokoukolo R. et Pasquier D. (2008) « Stratégies d'acculturation : cause ou effet des caractéristiques psychosociales ? L'exemple de migrants d'origine algérienne », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 3 Numéro 79, p. 57-67.

Pourtois J.-P. Demonty B. & Jouret D. (2004) « Souffrances affectives, cognitives et sociales des parents en exil », *Pensée plurielle*, 2 no 8, p. 51-60.

Mémoires, études, rapports et cours

ANLCI (2003) *Cadre national de référence*, Lyon, p.73.

Brinbaum Y., Hamel C., Primon J.-L., Safi M. & Simon P. (2010) « Discriminations », *Enquêtes et trajectoires. Enquête sur la diversité des populations en France*, TEO, INDED, INSEE, pp 129-136.

Burnett N., Packer S., Bella N. (2006) *L'Alphabétisation, un enjeu vital, Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, UNESCO pp 162.

Condon S. & Régnard C. (2010) « Diversité des pratiques linguistiques », *Enquêtes et trajectoires. Enquête sur la diversité des populations en France*, TEO, INDED, INSEE pp 31-37.

Delayen J. (2011-2012) *Les Petits parleurs*, Master 2 SMEEF, spécialité professorat des écoles, dirigé par N. Salagnac, IUFM Nord-Pas-de-Calais.

Djadouri S. (2012) *Communauté des gens du voyage sédentarisée à Abbaye*, Arfatsema, Grenoble.

Eurostat, (2012) *Demandes d'asile dans l'UE2. Le nombre de demandeurs d'asile enregistrés dans l'UE27 en hausse à 301 000 en 2011*, communiqué de presse.

Louis M. (2012) *Demandeurs d'asile : entre un présent précaire et un futur incertain*, Diplôme d'Etat d'Éducateur Spécialisé, Grenoble.

Matthey M. (2012) *Cours d'exolinguisse*, Master 1 FLE, Université Stendhal, Grenoble.

Medina P. & Guye O. (2012) *Focus sur l'action « bain de langage » menée par la ville de Grenoble ; Bilan et perspectives*, Observatoire Régionale de la Santé.

Système d'Informations Géographique (2009) *Chiffres clés INSEE 2009. Indicateurs clés des quartiers de la politique de la ville*, Comité Interministériel des Villes.

Ravenelle A. (2012) *Conduire des démarches pédagogiques dans une perspective socio-éducative*, Arfatsema, Grenoble.

Walter P. (2011) *Cours de littérature médiévale*, licence 3 lettres modernes, Université Stendhal, Grenoble.

Zambelli M., Bouvier C. & Bagnis R. (2001) *Au Châtelet, des jeunes « sédentarisés »*, Le Codase, Grenoble.

Sitographie

Adate (accueil de demandeurs d'asile) : <http://www.adate.org/> .

Adoma (foyer d'accueil) : <http://www.adoma.fr/adoma/Accueil/p-3-Accueil.htm> .

Cour Nationale du Droit d'Asile (CNDA) : www.cnda.fr .

Encyclopédie Larousse : <http://www.larousse.fr/encyclopedia> .

Institut national de la statistique et des études économiques : www.insee.fr .

Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) : www.ofii.fr .

Office Français de Protection des Réfugiés et des Apatrides (OFPRA) : www.ofpra.gouv.fr .

Ville de Grenoble : <http://www.grenoble.fr/> .

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Rencontre avec l'orthophoniste L. Perrey	88
Annexe 2 : Questionnaire pour évaluer les besoins et la situation des parents et de leur(s) enfant(s)	90
Annexe 3 : Programme des ateliers parents-enfants à destination des parents.....	92
Annexe 4 : Programme des ateliers cuisine.....	93
Annexe 5 : Programme des ateliers conte	96
Annexe 6 : Programme des ateliers de jeux de société	102
Annexe 7 : Questionnaires finaux.....	104
Annexe 8 : Référentiel	107

Annexe 1 : Rencontre avec l'orthophoniste L. Perrey

(Notes prises lors d'un rendez-vous le 04/02/2013)

L'orthophonie concerne les adultes et les enfants avec un ou plusieurs troubles du langage (langage écrit, oral, dyslexie, dysorthographe, difficulté à entrer en communication – suite par exemple à la maladie d'Alzheimer, à un AVC, etc.).

Les difficultés liées au bilinguisme ne sont jamais dues à une cause pathologique isolée – celle-ci peut seulement renforcer les problèmes. Ces derniers dépendent de la qualité réflexive, cognitive et l'adaptabilité de la personne.

Concrètement, dans le cas des migrants, l'orthophoniste ouvre le dialogue pour demander aux parents leur représentation de leur langue première, et celle du pays d'accueil ; comment ils transmettent la culture d'origine (cuisine, histoires, etc.). Si la langue première n'a pas sa place, alors la langue française n'aura pas la sienne et l'enfant rencontrera des difficultés au niveau cognitif, linguistique et réflexif. Si une mère migrante décide de parler un français imparfait avec son enfant, celui-ci aura une réflexion imparfaite sur la langue.

Comment également l'adulte montre son intérêt pour la langue française ? Est-ce qu'ils font comprendre à l'enfant qu'apprendre le français, c'est leur faire du mal ? Autorisent-ils leur enfant à s'approcher du français ? Parfois également, selon les conditions de migration, des pathologies d'ordre psychologique peuvent interférer dans l'apprentissage de la langue. Quelle langue l'adulte utilise-t-il pour gronder ? Pour donner des ordres ? Quelle fonction attribue-t-il au langage selon la langue utilisée ?

S'il n'y a pas de stimulation langagière de la part des parents, l'orthophoniste doit mettre en place : un accompagnement parental (le parent est présent lors des séances), un cahier de vie bilingue « qu'aime l'enfant ? », qui fait apparaître les différences entre les deux langues (articles, place du verbe, etc.), des comparaisons entre les deux langues (écrire l'une au-dessus de l'autre une phrase dans chaque langue pour comparer) – il faut s'appuyer sur les connaissances préalables en langue première, déjà solide. Le professionnel doit montrer son intérêt pour la langue première.

Plusieurs jeux sont possibles : des verbes/articles à remettre dans l'ordre, des comptines sur les doigts (on peut utiliser une langue par main), ...

Il est important que l'adulte donne plusieurs fonctions au langage : poésie, culture, histoire, organisation, se projeter, expliquer à l'enfant où on l'emmène et pourquoi et avec qui et quand, etc. Attention à ne pas mélanger les langues dans une même phrase : 1 langue = 1 personne = 1 contexte. Il faut également que l'adulte joue avec son enfant (des puzzles, des memory), qu'il reste dans un modèle linguistique en répétant sans corriger explicitement.

Annexe 2 : Questionnaire pour évaluer les besoins et la situation des parents et de leur(s) enfant(s)

Date : ____/____/ 2013

NOM : _____

Prénom : _____

Nombre d'enfants : _____ Nom(s) et âge des enfants : _____

1. Est-ce que vous faites garder votre enfant par une autre personne, ou est-ce toujours vous ou votre conjoint qui le gardez ?

2. Est-ce que votre enfant parle bien français ? Estimez-vous qu'il parle mieux français que vous ?

3. Dans quelle(s) situation(s) pensez-vous que votre enfant parle mieux français que vous ?

4. Vous arrive-t-il de poser des questions sur la langue française à votre enfant ?

5. Est-ce que vous arrivez à suivre la scolarité de votre enfant ?

6. Quelles activités faites-vous en famille ? (parc, cinéma, etc.)

7. Est-ce qu'il y a des activités que vous ne faites pas mais que vous souhaiteriez faire avec vos enfants ?

8. Est-ce que vous faites de la cuisine avec votre enfant ? Quoi, par exemple ?

9. Est-ce que vous racontez des histoires à vos enfants ? En quelle langue ?

PARLER



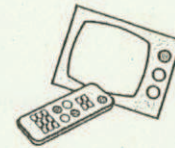
Les langues que j'utilise:



ECOUTER

En famille, avec les
amis / les voisins





A la télévision

Au téléphone :





Dans le quartier (courses
coiffeur, école...)

Pour la santé





Au travail



Musique

Autre : _____

Annexe 3 : Programme des ateliers parents-enfants à destination des parents



Ateliers Escalang'âge



Les mercredis de 14h à 16h,
(la salle informatique : 2^{ème} étage de la MJC)
"Venez faire des activités avec votre enfant"

Mercredi 10 avril Mercredi 17 avril	LA CUISINE !	
Mercredi 15 mai Mercredi 22 mai Mercredi 29 mai Mercredi 26 juin	Les histoires ...	
Mercredi 5 juin Mercredi 12 juin Mercredi 19 juin	Les jeux !	



ATTENTION : si vous venez pour 1 bloc d'activité, vous devez venir à tous les ateliers de cette activité.





1 Place de la Commune 1871
 38100 GRENOBLE
 ☎ 04 76 51 12 51

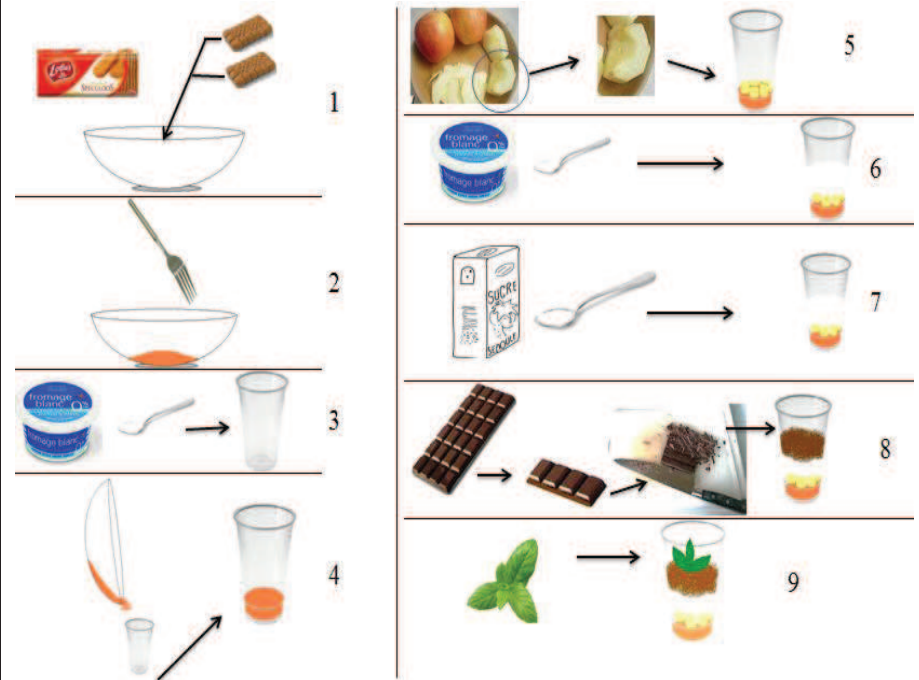
Annexe 4 : Programme des ateliers cuisine

A = apprenant(e)(s) E = enseignant Lm = langue première PE : parent-enfant Ef = enfant(s) Lf = langue française

Séance 1		Mercredi 10 avril	
Thème : La cuisine (1)	Matériel : CD musique du monde et française Magazines de cuisine, livres de recettes, etc. <u>Par couple PE</u> : 1 planche à découper, 1 ou 2 couteaux, 2 économes, 1 cuillère à soupe, 1 verrine, 1 fourchette, 1 petit bol		<u>Salle</u> : grande salle, MJC, 14h – 16h
Objectifs pratiques :	• réaliser une verrine		
Objectifs linguistiques :	Compréhension orale Compréhension écrite Production orale	• <u>interaction</u> : parler de soi, de sa journée, des ingrédients de France et de son pays • <u>lexique</u> : les outils, les ingrédients • <u>Conjugaison</u> : les actions pour la cuisine (mélanger, etc.) à l’infinitif/impératif	
Objectifs transculturels :	• parler des différents gestes, propres à chaque culture, pour cuisiner, partager sa langue		
Objectifs relationnels :	• cuisiner et jouer ensemble dans un contexte francophone		
Déroulement :	scripteurs		Non-scripteurs

1. prendre le temps d'accueillir tout le monde, de faire un jeu de présentation : nom, prénom, pays, langue, j'aime/je n'aime pas (15 min)
2. E présente à l'oral les livres de recette, la recette elle-même, et le résultat (10 min).
3. On nomme ensemble en lf et en lm les ingrédients et les outils que les A ont devant eux (10 min), ainsi que les actions de cette recette au fur et à mesure qu'on l'effectue.
4. On fait la recette étape par étape, tous ensemble, chaque couple PE ensemble et E avec eux (30 min). E demande de nommer les actions à venir et les ingrédients utilisés en s'aidant de l'affiche.
5. On déguste en discutant et en buvant un thé/sirop de la séance de la semaine prochaine : chaque couple PE réalisera une recette de leur pays à la maison ensemble, et l'amènera mercredi prochain pour la faire déguster (30 min).

Une affiche à accrocher et distribuer :



Séance 2	Mercredi 17 avril	
Thème : La cuisine (2)	Matériel : appareil photo, papier blanc, colle, ciseaux, feutres CD musiques du monde Magazines de cuisine, livres de recettes, etc.	<u>Salle</u> : informatique MJC 14h – 16h
Objectifs pratiques :	poster une recette sur le blog de la MJC Abbaye	
Objectifs linguistiques :	Compréhension orale Production orale Compréhension écrite Production écrite	<u>conjugaison</u> : verbes à l’infinitif <u>lexique</u> : les ingrédients, le matériel
Objectifs transculturels :	partager une recette de son pays	
Objectifs relationnels :	transmettre une partie de la culture culinaire à son enfant et le vocabulaire quotidien	
Déroulement :	Scripteurs	Non-scripteurs
	- Chaque couple PE et E présente brièvement son plat à l’oral, on prend une photo (avec ou sans les cuisiniers) et on goûte tous (30 mn). E participe également. - Tous essayent de deviner les ingrédients des différents plats - Pendant les vacances, E réalise un carnet des recettes pour chacun et poste les photos sur le blog des ASL	Pas de problème particulier à envisager

Annexe 5 : Programme des ateliers conte

A = apprenant(e)(s)

E = enseignant

Lm = langue première

PE : parent-enfant

Ef = enfant(s)

Lf = langue française

Séance 3		Mercredi 15 mai	
Thème : Le conte (1)	Matériel : 2 livres d’histoires		Salle : bibliothèque / salle terre
Objectifs pratiques :	• découvrir la bibliothèque		
Objectifs linguistiques :	Compréhension orale Compréhension écrite	• <u>lexique</u> : les mots de la direction (droite, gauche, etc.), les horaires, et les mots du thème (la maison, les animaux, etc.)	
Objectifs transculturels :	• découvrir des histoires et des habitudes en France et dans d’autres pays		
Objectifs relationnels :	• se retrouver en famille autour d’un conte pour le refaire à la maison • découvrir un lieu où PE pourront aller ensuite		
Déroulement :	scripteurs		Non-scripteurs
	1. Attendre tout le monde à la MJC ; en attendant, poser des questions sur les vacances, sur ce qu’ils ont fait, de la cuisine ?, etc. et distribuer les carnets de recettes (10 mn) 2. Présenter le programme pour les 4 mercredi à venir (10 mn) 3. Expliquer que l’on va à la bibliothèque : qui sait où elle est ? S’y rendre, guidé par E ou A (5 mn) 4. A la bibliothèque, repérer les horaires d’ouverture ; ne pas faire visiter, mais aller s’installer ensemble. Dire bonjour à tous les employés. Montrer d’où viennent les livres de recettes empruntés pour les séances de cuisine, et où sont les livres pour enfants, adolescents, audio, etc. (15 mn) 5. Ecouter une ou deux histoires racontées sur le thème des animaux, des maisons du monde, etc. (45 mn) 6. Discuter autour des histoires entendues : qui a préféré laquelle, et pourquoi ? (5 mn) 7. Faire un jeu ensemble : quelqu’un pioche deux papiers où il y a écrit un mot, et doit faire une phrase avec (variantes : faire deux phrases, puis des phrases qui riment, ou les mimer, etc.) (30 mn) 8. Sensibiliser aux lectures mensuelles à la bibliothèque de conte pour les tout-petits		Sur le papier du jeu, écrire et mettre le dessin du mot (voir ci-après)

Séance 4		Mercredi 22 mai	
Thème : Le conte (2)	Matériel : un CD de musique, des livres de conte du monde entier (<i>Contes du Vietnam, Les Habits neufs de l'Empereur, etc.</i>)		Salle : salle terre, MJC, 14h – 16h
Objectifs pratiques :	• fabriquer et illustrer un conte		
Objectifs linguistiques :	Compréhension orale Production orale Expression écrite	• <u>interactions</u> : raconter des évènements passés et vécus • <u>lexique</u> : personnages, lieux, actions, etc. • <u>conjugaison</u> : présent et passé composé	
Objectifs transculturels :	• découvrir et partager sa culture et celle des autres		
Objectifs relationnels :	• raconter et illustrer ensemble une histoire • continuer à la maison à raconter des histoires aux enfants		
Déroulement :	scripteurs		Non-scripteurs
	1. retours oraux sur le(s) conte(s) raconté(s) mercredi dernier : qu'en ont-ils pensé, pourquoi, etc. (10 min) 2. s'inspirer d'un conte vu à la séance précédente : Qu'ont-ils aimé ? Ou non ? Qu'est-ce qui est semblable/différent dans des contes de chez eux ? (10 mn) 3. Les parents et les enfants interviennent sur les contes de leur pays et en raconte un ensemble qui a un lien ou non avec les contes entendus à la bibliothèque (25 mn) 4. observer plusieurs illustrations différentes de mêmes auteurs : illustrer « à la manière de ». Que préfèrent-ils ? (5 mn) 5. illustrer un conte/une phrase/un thème (dessin + collage) et l'exposer à la bibliothèque pour la semaine du 27 au 31 mai (1h). E réalise auparavant plusieurs illustrations avec différents éléments (bouteilles plastiques, papiers de publicité, etc.) et leur montre différentes manières d'illustrer un conte.		Pas de difficulté particulière

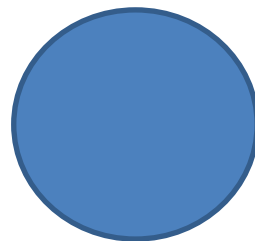
Séance 5		Mercredi 29 mai	
Thème : Le conte (3)	Matériel : un CD, un livre-CD, des figurines en lien avec l’histoire		Salle : salle terre, MJC, 14h – 16h
Objectifs pratiques :	● déconstruire le conte et son écriture pour se l'approprier		
Objectifs linguistiques :	Compréhension orale Expression orale	● comprendre une histoire ● exprimer son avis, argumenter ses choix	
Objectifs transculturels :	● le héros selon les différents pays		
Objectifs relationnels :	● transmettre les histoires, les contes, etc. à l’oral <i>Les encourager à poursuivre à la maison, nous ne faisons qu’initier un processus qui, nous l’espérons, s’inscrira dans la durée</i>		
Déroulement :	scripteurs		Non-scripteurs
	1. Retours sur le conte : est-ce qu’ils sont allés voir l’expo à la bibliothèque, pourquoi, qu’est-ce qu’ils en pensent, etc. (10 mn) 2. Présentation de plusieurs livres-CD : choix d’une histoire à écouter par E qui explique son choix et invite PE à aller consulter les autres à la bibliothèque (5 mn) 3. Ecoute de l’histoire, les yeux fermés (15 mn) 4. Retour sur l’histoire : qui sont les personnages ? Qui sont les gentils, les méchants ? Qu’arrive-t-il au héros ? Dans quel ordre ? Quelle est la fin ? Qu’est-ce que vous en pensez ? (30 mn) 5. Par quoi commence une histoire en France ? Qu’est-ce qu’on dit à la fin ? Dans votre pays ? (20 mn) 6. Parler des héros : qu’est-ce qu’un héros ? En France, les héros = Disney, Mandrin, BD; quels sont les héros traditionnels des histoires de votre pays ? (20 mn) 7. Quels sont les contes, les histoires traditionnelles dans votre pays ? Pour la semaine prochaine, chaque couple PE et E doivent amener une histoire qu’ils raconteront aux autres. Possibilité d’amener de la musique, à manger, se déguiser, etc. (20 mn)		Pour étape 4 : fabriquer des figurines des personnages et des situations principales, et les coller avec de la patafix au tableau au fur et à mesure des réponses (le début, les personnages, les actions, la fin) Pour l’étape 6 : construire des figurines des héros français des histoires et légendes (amener BD de Mandrin et autres livres de héros – le Petit Chaperon Rouge, Blanche-Neige, etc.)

Séance 6	Mercredi 5 juin	
Thème : Le conte (4)	Matériel : une histoire à raconter, le déguisement, la musique et de quoi goûter et boire ensemble	Salle : salle terre, MJC, 14h – 16h
Objectifs pratiques :	• raconter/mettre en scène et écouter des histoires	
Objectifs linguistiques :	• Expression/compréhension orale	• raconter une histoire avec un début, des événements, une fin • comprendre les histoires des autres
Objectifs transculturels :	• apprendre les histoires traditionnelles des autres membres du groupe	
Objectifs relationnels :	• transmission de la culture traditionnelle du pays d'origine par les histoires	
Déroulement :	scripteurs	Non-scripteurs
	1. Vous souvenez-vous des héros français ? Et de héros, ou des histoires de chacun ? (10 mn) 2. chaque couple PE raconte une histoire de son pays (1h30 mn) ; E aussi	Pas de difficulté particulière

COURIR



UN ROND



SAUTER



UN JEU



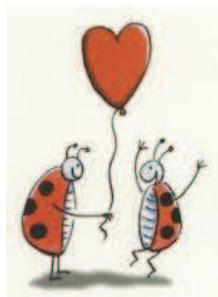
MANGER



UN ARBRE



AIMER



UNE SŒUR

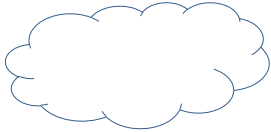
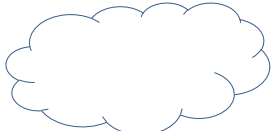
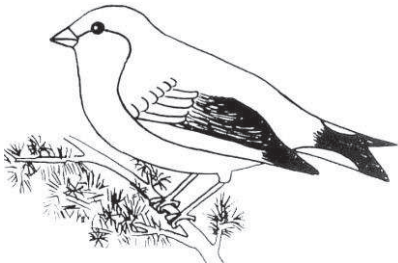


LE SOLEIL



UN FRERE



LA LUNE 	UNE CLEF 
ROUGE 	UNE BOÎTE 
BLEU 	UN VÉLO 
OISEAU 	LA ROUTE 
CHEVAL 	L'EAU 

Annexe 6 : Programme des ateliers de jeux de société

A = apprenant(e)(s) E = enseignant Lm = langue première PE : parent-enfant Ef = enfant(s) Lf = langue française

Séance 7		Mercredi 12 juin	
Thème : Jeux de société	Matériel : jeu du <i>time's up</i> avec des dessins + sablier	Salle : informatique, MJC, 14h – 16h	
Objectifs pratiques :	• comprendre une règle de jeu et l'appliquer ; jouer en équipe		
Objectifs linguistiques :	Compréhension orale Expression orale	• <u>Lexique</u> : apprendre des mots de vocabulaire courants	
Objectifs transculturels :	• différentes langues pour décrire un même objet		
Objectifs relationnels :	• jouer ensemble, pour jouer aussi à la maison		
Déroulement :	scripteurs		Non-scripteurs
	1. Accueil des A : est-ce qu'ils racontent des histoires à la maison ? (5 mn) 2. E présente le jeu : montrer le sablier et les images et demander s'ils connaissent le mot dessiné. E le dit à voix haute, les autres répètent, le disent dans leur lm et tous répètent (15 mn) 3. Premier jeu : E montre 6 cartes au groupe pendant 5 secondes, puis les enlève : le groupe solidaire doit retrouver toutes les cartes. Quand ils en trouvent 1, E leur montre. (10 mn) 4. Deuxième jeu : chaque couple PE forme une équipe. E retourne une carte, l'A qui dit le mot qui correspond le plus rapidement gagne la carte. L'équipe qui a le plus de cartes gagne. (30 mn) 5. Troisième jeu : <i>Time's up</i>, avec le mime uniquement ; chaque couple PE forme une équipe. E explique la règle, toujours avec les mêmes cartes, puis on y joue. (45 mn). 6. On fait le point sur les mots de vocabulaire appris, faire des phrases avec à l'oral, leur correspondance en lm, etc. (15 mn) 7. On demande d'amener des jeux de chez eux pour la semaine prochaine		Rien de particulier

Séance 8	Mercredi 19 juin	
Thème : jeux du monde	Matériel : jeux de chez eux + musique + jeux du monde (awalé, dames, dames chinoises, jeux de cartes, de tarot, etc.)	Salle : informatique, MJC, 14h – 16h
Objectifs pratiques :	découvrir des jeux du monde entier	
Objectifs linguistiques :	apprendre des règles, du lexique et des expressions caractéristiques du jeu (pion, dé, « à ton tour », etc.)	
Objectifs transculturels :	connaître l'universalité du jeu	
Objectifs relationnels :	faire découvrir la culture d'origine et la partager avec son enfant et avec d'autres, pour jouer aux jeux traditionnels français et d'ailleurs en toute quiétude	
Déroulement :	scripteurs	Non-scripteurs
	- On discute sur la semaine passée. Quelqu'un a joué avec son enfant à la maison ? (10 mn) - Chacun présente le jeu qu'il a amené : les éléments (pions, plateau, dé, etc.), le nombre de joueurs, une anecdote à propos de ce jeu, etc. E participe aussi – amener la bataille corse (20 mn) - Soit les apprenants choisissent un jeu pour commencer, soit on tire au sort pour commencer ; puis la personne explique les règles, et on joue tous ensemble. (1h20) <i>Si c'est un jeu où il faut jouer à 2 ou 3 personnes, quelques-uns jouent un petit moment devant les autres. On peut aussi faire des « stands » où des petits groupes jouent à un jeu, puis on tourne</i> - On conclut la séance par ce que les personnes ont aimé comme jeu, pourquoi, est-ce qu'il y a un jeu similaire dans leur culture, etc. (10 mn)	Rien de particulier

Annexe 7 : Questionnaires finaux

Questionnaire sur Escalangêge

MDH Abbaye – 26/06/2013

1) Avez-vous apprécié les différentes activités proposées ?

☐ Un peu	☒ Beaucoup	☐ Non, pas trop	☐ Pas du tout
			

2) Quelle activité avez-vous préférée ? Pourquoi ?

☐ Faire la cuisine	☐ Amener quelque chose à partager	☒ Écouter des histoires à la bibliothèque	☐ Faire des jeux	☐ Faire de l'origami	☒ Visiter le muséum
---	--	---	---	---	---

Car j'aime bien écouter des histoires, car j'aime bien visiter

3) Quelle activité n'avez-vous pas aimé ? Pourquoi ?

☒ Faire la cuisine	☐ Amener quelque chose à partager	☐ Écouter des histoires à la bibliothèque	☐ Faire des jeux	☐ Faire de l'origami	☐ Visiter le muséum
--	--	--	---	---	--

4) Qu'aimeriez-vous faire en plus comme activité ?

5) Avez-vous apprécié de faire des activités avec vos parents / enfants ?

Ces deux

Questionnaire sur Escalangêge

MDH Abbaye – 26/06/2013

1) Avez-vous apprécié les différentes activités proposées ?

☐ Un peu 	☒ Beaucoup 	☐ Non, pas trop 	☐ Pas du tout 
--	---	---	---

2) Quelle activité avez-vous préférée ? Pourquoi ?

☒ Faire la cuisine	☐ Amener quelque chose à partager	☐ Écouter des histoires à la bibliothèque	☒ Faire des jeux	☐ Faire de l'origami	☐ Visiter le muséum
--	--	--	--	---	--

3) Quelle activité n'avez-vous pas aimé ? Pourquoi ?

☐ Faire la cuisine	☐ Amener quelque chose à partager	☐ Écouter des histoires à la bibliothèque	☐ Faire des jeux	☐ Faire de l'origami	☐ Visiter le muséum
---	--	--	---	---	--

4) Qu'aimeriez-vous faire en plus comme activité ?

jeux de loup

5) Avez-vous apprécié de faire des activités avec vos parents / enfants ?

Oui

Questionnaire sur Escalangège

MDH Abbaye – 26/06/2013

1) Avez-vous apprécié les différentes activités proposées ?

☒ Un peu 	☐ Beaucoup 	☐ Non, pas trop 	☐ Pas du tout 
---	--	---	---

2) Quelle activité avez-vous préférée ? Pourquoi ?

☐ Faire la cuisine	☐ Amener quelque chose à partager	☐ Écouter des histoires à la bibliothèque	☒ Faire des jeux	☐ Faire de l'origami	☐ Visiter le musée
---	--	--	--	---	---

Parce que j'adore les jeux

3) Quelle activité n'avez-vous pas aimé ? Pourquoi ?

☐ Faire la cuisine	☒ Amener quelque chose à partager	☐ Écouter des histoires à la bibliothèque	☐ Faire des jeux	☐ Faire de l'origami	☐ Visiter le musée
---	---	--	---	---	---

Parce qu'il n'y avait pas de jeux à faire.

4) Qu'aimeriez-vous faire en plus comme activité ?

Faire du sport.

5) Avez-vous apprécié de faire des activités avec vos parents / enfants ?

Oui

Annexe 8 : Référentiel

Mise en place d'actions socio-linguistiques



Segolene



1 Place de la Commune
1871

38100 GRENOBLE
☎ 04 76 51 12 51

TABLE DES MATIERES

Introduction	110
I- Le public ciblé	111
II- Quelle place pour quelle(s) langue(s) ?	112
III- Les horaires des ateliers.....	113
IV- Quelles activités proposer.....	114
1) ATELIER CUISINE	114
A) QUEL INTERET ?	114
B) COMMENT LE METTRE EN PLACE ?	115
2) ATELIER CONTES	117
A) QUEL INTERET ?	117
B) COMMENT LE METTRE EN PLACE ?	117
3) ATELIER ACTIVITES MANUELLES	120
A) QUEL INTERET ?	120
B) COMMENT LE METTRE EN PLACE ?	120
4) ATELIER SORTIES.....	122
A) QUEL INTERET ?	122
B) COMMENT LE METTRE EN PLACE ?	122

INTRODUCTION

Les Actions Socio-Linguistiques (ASL) existent depuis des décennies à Grenoble, et s'adressent à des publics très variés : des professionnels, des demandeurs d'asile, des femmes au foyer, etc., tous étant des migrants souhaitant apprendre le français. Cependant, on remarque qu'aucune ASL de l'agglomération grenobloise ne prend en compte la relation parents-enfants des apprenants.

Or cette relation n'est pas négligeable, même au sein des ASL : en effet, où peuvent aller les parents qui rencontrent des problèmes de garde d'enfants ? Mais plus important encore, la relation parent-enfant est souvent mise à mal lors de la migration. Les enfants, qui apprennent généralement plus rapidement la langue d'accueil, entrent dans un processus de « parentification » qui les amène à prendre la place de leurs parents : remplir les papiers officiels, signer le cahier de liaison de l'école, sont autant de soucis auxquels des enfants ne devraient pas être confrontés.

Pour que l'adulte retrouve sa place de tuteur de l'enfant, il faut passer par ce que l'adulte connaît déjà : sa langue première, sa culture d'origine, qui sont des repères connus où il évolue en ne craignant qu'une chose : le regard extérieur de la culture d'accueil. Les professionnels de linguistique et d'ethnopsychologie sont formels : si la culture et la langue première de l'enfant ne sont pas reconnues dans le pays d'accueil, alors la langue d'accueil ne n'aura pas sa place dans la cellule familiale migrante.

C'est pourquoi il nous a semblé pertinent de réunir des parents migrants et leurs enfants dans un même atelier. Apprendre la langue française est un objectif second ; le principal est que les enfants et leurs parents se retrouvent dans un cadre où d'une part leur culture et langue première sont reconnues, et où d'autre part le français n'est pas une fin en soi, mais un moyen de communication comme un autre. Retrouvant ainsi une place égale à la langue des migrants, et loin des facteurs de stress et d'angoisse qu'elle peut générer au quotidien pour des migrants, la langue française pourra être vécue comme une curiosité et un plaisir et être apprise plus sereinement.

Ce référentiel est à l'usage des professionnels et bénévoles qui souhaiteraient monter des ASL parents-enfants.

I- LE PUBLIC CIBLE

Pour commencer, le public peut être celui des ASL de votre structure ; il s'agira alors d'un public qui vous connaît déjà, qui vous fait confiance, qui sait comment venir aux ateliers : il y a donc plus de chance pour qu'il se présente aux ateliers. Dans un deuxième temps bien sûr, le public pourra être élargi aux autres personnes fréquentant votre structure (des enfants qui participent à des activités extra-scolaires, par exemple), puis à des personnes d'autres structures. Nous pensons qu'un niveau fin A1 à l'oral est un minimum.

Les adolescents constituent un public difficile à toucher dans le cadre de ces ateliers. À cet âge en effet les enfants ne s'identifient plus à leurs parents mais bien à leurs amis ; il n'est donc pas pertinent de vouloir faire des ateliers parent-enfant avec des enfants au collège et au lycée. En ce qui concerne les très jeunes enfants de 0 à 3 ans, c'est un âge fragile qu'il est préférable de laisser aux professionnels de la petite enfance.

Du côté des parents, il importe peu que ce soit le père ou la mère qui viennent – il serait toutefois intéressant de faire des ateliers où il y ait autant de mères que de pères ; on remarque toutefois que ce sont bien souvent les mères qui viennent. Il ne faudrait pas qu'il y ait soit deux parents pour un enfant, soit un parent pour 3 enfants ou plus. Un seul parent pour 1 ou 2 enfants est une configuration optimale pour la réussite d'ateliers parents-enfants.

Cependant un parent peut être tenté de laisser son/ses enfants seuls dans les ateliers à l'origine prévus pour les deux, et partir s'occuper ailleurs, prenant ainsi les ateliers pour des « garderies ». Pour éviter cela, mieux vaut viser dans un premier temps des parents qui n'ont qu'un seul enfant non adolescent, pour privilégier au mieux l'intimité de la relation parent-enfant. Si le parent a d'autres enfants à charge, le professionnel peut le mettre en relation avec les différents moyens de garde d'enfants du secteur – accueil en crèche, accueil chez un particulier, activités dans une structure type MJC, etc.

II- QUELLE PLACE POUR QUELLE(S) LANGUE(S) ?

Le français est souvent pour les migrants un obstacle (on parle bien de « barrière de la langue ») : pour leur socialisation, pour la scolarisation de leurs enfants, pour chercher un travail, pour pratiquer une activité quelconque, il faut bien généralement parler français.

L'objectif de ces ateliers parents-enfants est de présenter la langue française non plus comme un obstacle, mais comme un plaisir et une curiosité. Toutes les langues sont bonnes à apprendre, et chacun peut apprendre n'importe quelle langue ; encore faut-il l'environnement adéquat.

Dans une ASL, le français est perçu comme une fin en soi : il faut l'*apprendre*. Dans les ateliers que nous proposons, il n'est plus qu'un moyen de communication comme les autres ; il faut s'en *servir* pour atteindre un autre objectif – faire de la cuisine, réussir une activité, etc.

Il est également primordial de valoriser la ou les langues des apprenants. La langue française ne doit plus être, ni pour eux ni pour les formateurs ou bénévoles, supérieure à leur langue première. Il faut donc que toutes les langues coexistent dans l'atelier : le parent parle quelques instants avec son enfant en swahili ? Eh bien, tant mieux ; le francophone ne comprendra pas, mais le migrant non plus ne comprend souvent pas très bien le français : chacun est à égalité.

L'enfant voit donc la langue et la culture maternelle reconnues et pratiquées côte-à-côte avec les français et la culture française : il comprend ainsi que les deux ne sont pas incompatibles, qu'il peut apprendre l'une sans trahir l'autre et que les deux ont leurs mérites et leur dignité.

III- LES HORAIRES DES ATELIERS

Ces ateliers se sont déroulés les mercredis après-midi, ce qui ne sera plus possible à la prochaine rentrée scolaire compte tenu de la réforme sur les nouveaux rythmes scolaires.

Plusieurs possibilités s'ouvrent donc :

- le samedi
- le soir, autour d'un repas
- après l'école, autour d'un goûter

Nous excluons d'office le dimanche, jour où aucun bénévole ni professionnel ne pourrait travailler.

Peu de bénévoles ont du temps le samedi, et il s'agit souvent d'un jour mis à profit pour rendre visite à des amis, de la famille, etc. ; il sera donc peut-être difficile de mettre en place des ateliers ce jour-là.

Le soir il n'y a plus de bus après 20h30, et il fait nuit ; or il est possible que certains apprenants viennent d'assez loin, et qu'ils n'aiment pas traverser Grenoble après la tombée du jour. Il est donc possible que vous ne touchiez pas beaucoup de personnes. Cependant, cet horaire peut être intéressant pour les parents qui travaillent.

Après l'école, les enfants seront fatigués, mais si les parents ne travaillent pas c'est un horaire où les apprenants ont du temps.

Suite à ces diverses propositions, il ne dépend que de vous de choisir celle qui s'adapte le mieux à votre public et à ses besoins.

IV- QUELLES ACTIVITES PROPOSER

Beaucoup d'activités peuvent être mises en place dans ces ateliers parents-enfants, tout dépend du travail du bénévole ou formateur en charge de ces ateliers. Nous proposons ici les ateliers que nous avons testés (il y en a bien évidemment d'autres possibles) : la cuisine, les contes, les activités manuelles et les sorties.

Pour optimiser l'apprentissage et relier l'atelier parents-enfants aux autres activités de votre structure, les thèmes abordés lors des ateliers peuvent se lier aux événements du quartier (fêtes des voisins, carnaval, etc.) et aux thèmes abordés dans les ASL. L'introduction d'une musique de fond en lien avec le thème (de la musique de carnaval pour un atelier qui prépare ce dernier, ou une musique japonaise pour l'origami, par exemple) peut apporter un plus à l'atelier ; les participants peuvent ensuite amener leur propre musique pour la faire découvrir aux autres.

Avant chacun d'entre eux, nous conseillons de faire signer à l'adulte une feuille de présence – ou même mettre une croix si le parent est analphabète : par ce simple geste, la position de l'adulte comme référent de l'enfant est réaffirmée dès le début.

Il peut enfin être intéressant de prendre des photos pour garder des traces des activités, (les mettre sur le blog de la structure, dans un carnet de recettes donné à la fin des ateliers, etc.). Pour cela, il faut que chaque apprenant signe une autorisation de prendre et de diffuser son image ; vous trouverez un exemple à l'annexe 1.

1) ATELIER CUISINE

A) *QUEL INTERET ?*

Comme la cuisine est un trait commun à toutes les cultures, c'est une activité qui permet à chacun de se sentir à l'aise. C'est donc une activité parfaite pour démarrer les ateliers et faire connaissance.

Le vocabulaire du registre de la cuisine est double : d'une part les ingrédients – fruits, légumes, viandes, etc. – sont généralement appris dès les premiers cours, c'est donc un vocabulaire su par une majorité d'apprenants ; et d'autre part cuisiner est un acte privé (on fait peu la cuisine en collectivité), et les apprenants savent souvent peu le lexique des actes de cuisine – tel que « mélanger », « cuire », « verser », « faire revenir », etc.

Avant tout conviviale, la cuisine est donc une bonne base pour que se rencontrent sphère publique et sphère privée, vocabulaire appris et vocabulaire nouveau. C'est également une activité où se retrouvent les parents comme les enfants, et où les gestes quotidiens peuvent le mieux exister et être transposer dans une autre culture. Bien sûr, il y a certaines cultures où les garçons ne sont pas du tout amenés à cuisiner ; le bénévole ou professionnel devra donc être attentif à présenter l'atelier cuisine comme une opportunité intéressante pour le garçon de redécouvrir une activité de son quotidien.

B) COMMENT LE METTRE EN PLACE ?

Nous présentons ici deux situations possibles (il y en a bien sûr d'autres) : soit on cuisine ensemble, soit les apprenants amènent quelque chose à partager.

➤ Situation n°1 : on cuisine ensemble

On peut proposer de réaliser ensemble une recette. Il nous semble intéressant de faire cuisiner ensemble les parents et les enfants : cela créer une situation où l'enfant doit être aidé par l'adulte, et le replace dans son rôle d'enfant et non pas d'enfant « parentifié ».

À la fin des ateliers, on peut réaliser un carnet qui réunit les recettes vues ensembles, à donner à chaque participant.

Pour le bon déroulement des ateliers, nous portons votre attention sur plusieurs points :

- * il faut une recette réalisable avec le matériel à disposition, et veiller à ce que chaque binôme parent-enfant ait le matériel nécessaire pour suivre la recette sans créer de retard
- * il faut plusieurs supports : une affiche pour l'atelier et des petits flyers à distribuer, avec les images qui décrivent le déroulement de la recette pour les parents ou les enfants qui ne savent pas lire le français. Vous trouverez

aux annexes 2, 3 et 4 les affiches des recettes du chausson aux pommes, des sablés, et d'une verrine

- * amener plusieurs livres et magazines de recettes, qui viennent de la bibliothèque du quartier pour disposer sur une table et être consultés librement, est une publicité non négligeable pour la bibliothèque et les diverses activités de quartier

➤ Situation n°2 : chacun apporte quelque chose à partager

Cet atelier a son intérêt : ce n'est plus le formateur/bénévole qui apporte quelque chose aux migrants, mais bien ces derniers qui amènent une part de leur culture et la présentent dans un environnement où, habituellement, seule la France existe.

Nous conseillons de réaliser cet atelier dans un deuxième temps : commencer par le cadre habituel, où le formateur/bénévole montre une recette, puis laisser ensuite les apprenants s'emparer du projet et le tourner selon leurs besoins (qu'ils choisissent la musique, qu'ils amènent des livres de recettes, etc.).

Une activité intéressante peut être de goûter chacun à son tour un plat, puis de deviner ce qu'il y a dedans et de remarquer si certains ingrédients se retrouvent chez les uns et les autres, et comment chaque culture utilise un ingrédient (la farine, les œufs, l'eau, etc.). Un point aura dans ce cas été fait auparavant sur les allergies ou intolérances alimentaires des apprenants.

Enfin, on peut prévoir un jeu tous ensemble, pour se connaître autrement ou en attendant que les chaussons aux pommes ou les sablés cuisent, par exemple. Vous trouverez un jeu de memory en annexe 5.

2) ATELIER CONTES

A) QUEL INTERET ?

Les contes existent dans toutes les cultures, et comme ils touchent à des problèmes propres à l'humanité, un conte d'une certaine culture sera pertinent pour un peuple d'une autre culture. Partir des histoires est donc un bon moyen de réunir plusieurs cultures différentes.

En France, on trouve également des contes de cultures étrangères (contes africains, chinois, péruviens, etc.) : il y a toujours des histoires qui viennent de pays étrangers dans une bibliothèque de quartier. Voir des histoires culturellement mixtes placées à égalité dans un contexte français rappelle aux migrants que leur langue et culture ont leur place dans notre pays.

B) COMMENT LE METTRE EN PLACE ?

Bien que chacun connaisse des histoires, le livre en langue étrangère fait peur ; des migrants pourront donc être réticents à s'approcher de livres en français, et ces réticences envers l'objet livre seront accrues pour les publics peu lecteurs-scripteurs. Quoi qu'il en soit, c'est généralement la langue étrangère écrite qui fait peur ; le français oral impressionne souvent moins.

Comme tous les participants connaissent des histoires à l'oral, il faut redonner au livre sa place de support à une histoire orale : le livre est un prétexte à une histoire, et l'important quand on raconte à voix haute n'est pas de bien lire, mais de mettre le ton, de faire quelques gestes, bref : de conter.

C'est pourquoi nous proposons de commencer l'approche du livre par des lectures offertes, pour dédramatiser l'objet. Par lecture offerte, nous entendons une histoire lue par un professionnel ou un bénévole et suite à laquelle il n'est rien demandé à l'apprenant. Bien sûr une discussion peut suivre pour savoir qui a aimé l'histoire ou non, qui la

connaissait déjà, etc. Mais aucune question sur le sens du récit ne sera posée : chacun comprend ce qu'il veut de l'histoire.

Ensuite, un jeu peut éventuellement suivre pour permettre à chacun de s'exprimer : après l'écoute, la parole.

➤ Situation n°1 : une lecture offerte

Un partenariat avec la bibliothèque du quartier peut être très intéressant : le formateur/bénévole amène un groupe de parents et d'enfants à la bibliothèque, où soit lui, soit une personne de la bibliothèque lit plusieurs histoires. Certains livres cités en annexe 6 peuvent être lus à la fois à des parents et à des enfants.

Les histoires choisies doivent en effet s'adresser tant à des enfants qu'à leur parent. L'intérêt est que les histoires pour enfants utilisent des mots simples, compréhensibles souvent même pour ceux qui ne comprennent pas bien le français, mais que les adultes ne sont pas infantilisés pour autant, puisque le public officiel de ces histoires est les enfants ; les parents ne sont là que pour accompagner.

Les enfants sont souvent plutôt satisfaits qu'on leur offre une histoire – nous pensons en effet qu'il est important que ces lectures à la bibliothèque soient offertes, et réserver les lectures avec des questions de compréhension pour l'école. Les parents y trouvent également leur compte, parce que d'une part, on leur offre une histoire où, bien qu'enfantine, ils peuvent y trouver un intérêt personnel (une histoire proche d'une autre qu'ils connaissent déjà dans leur langue, ou qu'ils trouvent poétique, etc.), et d'autre part ils travaillent leur compréhension orale du français avec des mots simples et des images.

➤ Situation n°2 : un jeu

Après les lectures, un jeu peut être proposé aux parents et aux enfants. Cela permet de passer de l'écoute passive d'une histoire à une écoute active des autres qui nécessite de réagir sur ce qui est dit.

Nous proposons un jeu simple : chacun tire à son tour deux cartes, sur lesquelles il y a écrit un mot simple. Vous trouverez vingt cartes en exemple en annexe 7, avec des dessins qui illustrent les mots pour les parents ou les enfants qui ne lisent pas le français.

Avec ces deux mots, il faut faire une phrase. Petit à petit, on remarque que les phrases et les situations se complexifient et deviennent de véritables petites histoires.

Si un parent a des difficultés à trouver ses mots en français, il peut bien entendu dire la phrase dans sa langue première – encore une fois, il s’agit ici de donner sa place à la langue première et de reconstruire le lien parent-enfant, pour ensuite favoriser l’apprentissage du français – dans les ASL pour les parents, et à l’école pour les enfants.

3) ATELIER ACTIVITES MANUELLES

A) QUEL INTERET ?

Réaliser des activités manuelles (découpage, pliage, coloriage, etc.) est toujours plus facile pour un adulte que pour un enfant. Ces ateliers permettent donc de reconstruire un lien parent-enfant où l'adulte montre la supériorité de son expérience concrète de la vie. La langue première aura bien entendu toute sa place, l'objectif étant que l'adulte et l'enfant se retrouvent ensemble pour réaliser quelque chose.

B) COMMENT LE METTRE EN PLACE ?

Origami

Vous pouvez lier un pliage à une histoire qui a été lue auparavant, ou à un évènement actuel ; les parents comme les enfants y trouveront davantage de sens. Par exemple, vous pouvez réaliser la grenouille suite à la lecture de *La Grenouille à grande bouche* (cf. annexe 6).

Nous vous conseillons de procéder du plus simple au plus complexe : d'abord la boîte, puis la grenouille, enfin l'oiseau. Vous trouverez en annexes 8, 9 et 10 un mode d'emploi simple pour réaliser une boîte, une grenouille et un oiseau en origami.

* La boîte

Cet origami présente l'avantage d'avoir un objectif pratique utile (une boîte) dans lequel peuvent se retrouver les parents. De plus, l'utilisation de la peinture amène l'adulte et l'enfant à coopérer puisque le maniement du pinceau et le mélange des couleurs est souvent plus facile pour un adulte : il pourra aider son enfant.

Il faut deux feuilles : une pour la boîte, une pour le couvercle. Pour éviter de les peindre, vous pouvez prendre des feuilles de couleur. Vous pouvez lier ce pliage à une autre activité manuelle (fabrication de bijoux en pâte à sel, par exemple) ainsi qu'à un évènement de la vie quotidienne – comme la fête des mères.

* La grenouille

Ce pliage peut être lié à une histoire, être peint, donner lieu à des « courses de grenouilles », etc. L'important est que l'enfant comme l'adulte s'y retrouvent. Vous pouvez leur demander le cri de cet animal dans leur langue respective, et ouvrir vers une visite au musée d'histoire naturelle, par exemple.

* L'oiseau

C'est un pliage plus difficile. Il peut être lié à une histoire, faire partie d'un mobile, etc. C'est également un pliage que vous pouvez lier à une sortie au musée. Il est possible enfin de raconter des histoires à partir de ces pliages : une histoire avec un oiseau commun (une pie, un corbeau, etc.) qui raconte comment est perçu cet animal en France (la pie est voleuse et bavarde, le corbeau est de mauvais augure, etc.), et ouvrir sur la manière dont cet animal est perçu dans le pays d'origine de votre public.

Poser la question sur les manières de faire dans les pays d'origine de votre public peut être négatif, si le pays est lié à une souffrance (un pays en guerre, par exemple) et positif, dans la mesure où il est très important que l'adulte parle de ce pays des origines à son enfant, et qu'il comprenne qu'il peut en parler dans un contexte francophone : le fait de venir en France n'a pas effacé leurs origines.

4) ATELIER SORTIES

A) QUEL INTERET ?

Parfois certains migrants ne connaissent que leur quartier ; or la ville a toujours des espaces gratuits et agréables à offrir. L'objectif de ces ateliers est de montrer aux familles où elles peuvent se rendre pour profiter d'un moment ensemble sans se ruiner.

Comme souvent les migrants parlent peu français, ils n'osent pas se rendre dans des lieux publics – peur qu'on leur demande de parler français, ignorance de l'existence de tels lieux, bref : les découvrir avec un formateur ou bénévole permet aux apprenants de revenir ensuite seul ou en famille, et d'élargir sa vision de son espace de vie.

B) COMMENT LE METTRE EN PLACE ?

Il faut pour cela se mettre en relation avec d'autres partenaires : guides-animateurs de visite au musée, animatrice en bibliothèque. Pour Grenoble par exemple, vous trouverez en annexe 11 les adresses et numéros de téléphone de plusieurs lieux – il y en a bien évidemment d'autres possibles.

Pour commencer, il faut réfléchir à ce que les parents et les enfants souhaitent, et à ce qui est le plus pertinent à faire selon vos moyens matériels et financiers, l'âge des enfants, le nombre de personnes, etc. L'important est d'impliquer les participants et les bénévoles dans votre projet : plus ils se sentiront concernés, plus votre projet aura des chances d'aboutir et de bien fonctionner.

Ensuite prenez rendez-vous avec un partenaire pour lui présenter votre projet et l'intérêt qu'il présente pour sa structure. Vous concevez avec lui les détails de la sortie (horaires, lieux, personnes impliquées, objectifs sociaux-culturels et linguistiques, etc.), et une fois celle-ci passée vous faites ensemble le bilan de la séance.

La rencontre avec un professionnel venant d'un milieu autre que celui des ASL peut enrichir votre pratique et vous montrer des pratiques pédagogiques nouvelles ; il est

de toute évidence très positif de développer le partenariat entre les professionnels de différentes structures.

CONCLUSION

Monter des ateliers parents-enfants est donc d'un intérêt certain tant pour l'équilibre de la structure familiale que pour l'apprentissage du français. Par la valorisation de la culture et de la langue première des migrants, ces derniers se sentent reconnus et peuvent reconnaître à leur tour la culture et la langue françaises.

Pour inviter progressivement les parents à prendre du temps avec leurs enfants, il faut développer une relation de confiance entre le professionnel ou le bénévole et les enfants et parents. Pour ce faire, il y a plusieurs voies possibles :

- faire 1 heure d'activité avec les enfants, puis 1 heure d'activité avec les parents et les enfants. Comme les parents viennent de passer du temps pour eux, ils seront plus enclins à en passer avec leurs enfants ;
- faire 1 heure où les parents se retrouvent entre parents autour de boissons proposées par la structure, pour discuter ; dans le même temps on prévoit des activités pour les enfants seuls. Ensuite seulement les parents et les enfants se retrouvent ensemble pour faire 1 heure d'activité ;
- on peut aussi inverser les deux pratiques précédentes : que d'abord les parents et enfants passent du temps ensemble, pour ensuite les séparer.

Pour cibler un public, il nous semble en tout cas primordial de partir d'un public déjà existant dans votre structure.

Il faut également à la fois varier les activités (arts plastiques, visites, bibliothèque, cuisine, etc.), et à la fois créer de petits rituels qui ancrent vos activités dans une habitude quotidienne (il peut s'agir simplement de signer une feuille de présence à chaque début d'activité, de toujours commencer par un temps d'échange libre sur ce qu'il

s'est passé les semaines précédentes, etc.). Que vos ateliers s'inscrivent comme une routine dans la semaine de votre public, et il sera présent régulièrement.

ANNEXE 1 : Autorisation de diffusion de l'image

- Mme / M. _____
 - ☐ **Autorise** à me prendre en photo ou/et à me filmer
 - ☐ **N'autorise personne** à me prendre en photo ou/et à me filmer

 - ☐ **Accepte** que les images où j'apparais soient diffusées
 - ☐ **N'accepte pas** que les images où j'apparais soient diffusées

- Père / mère de l'enfant _____
 - ☐ **Autorise** à le prendre en photo ou/et à le filmer
 - ☐ **N'autorise personne** à le prendre en photo ou/et à le filmer

 - ☐ **Accepte** que les images où mon enfant apparaît soient diffusées
 - ☐ **N'accepte pas** que les images où mon enfant apparaît soient diffusées

Fait à _____

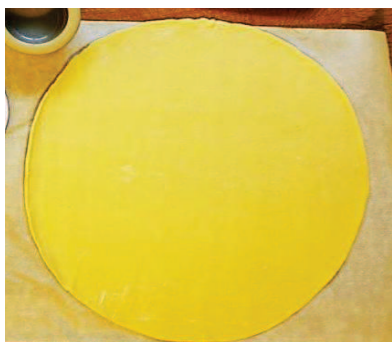
Le _____ / _____ / 2013

Signature :

ANNEXE 2 : Recette du chausson aux pommes



1



2



3



4



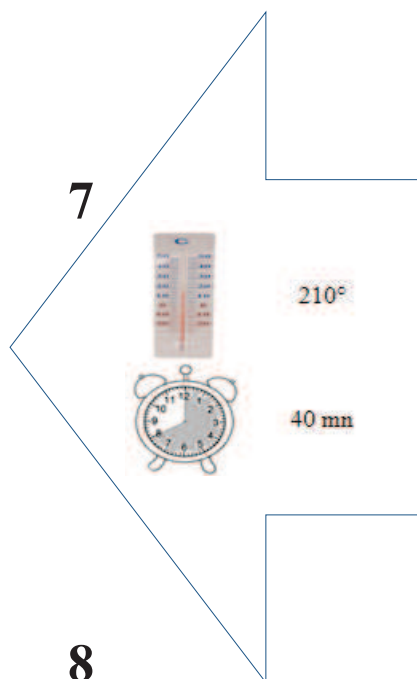
5



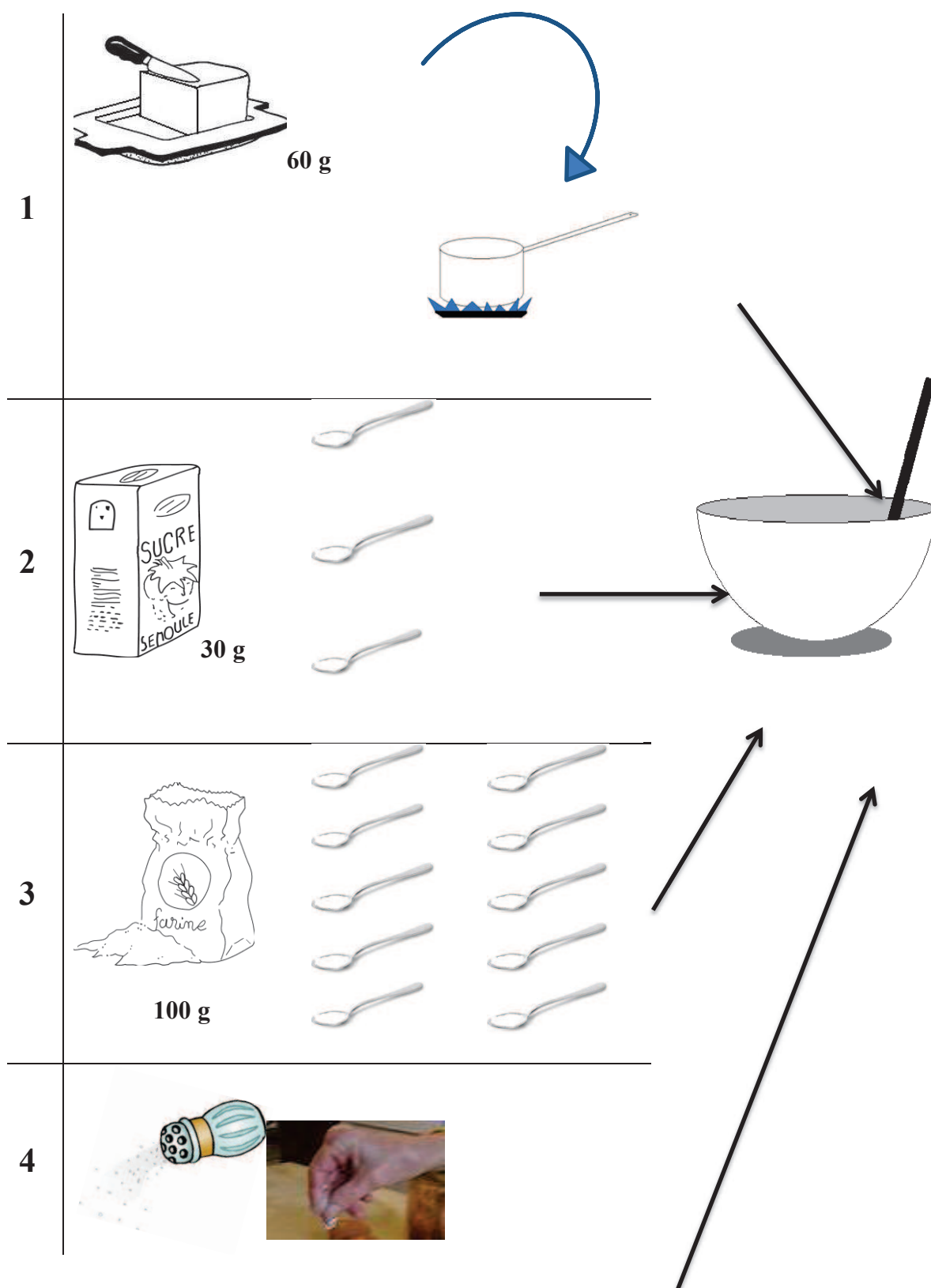
6

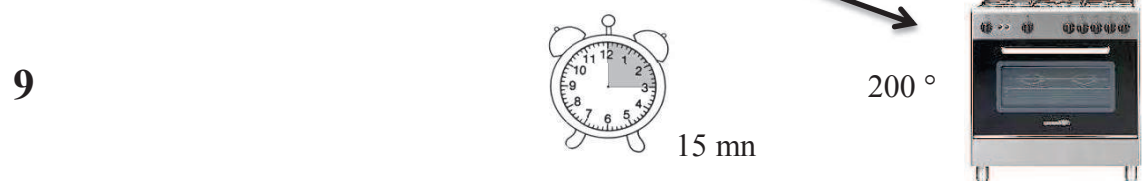
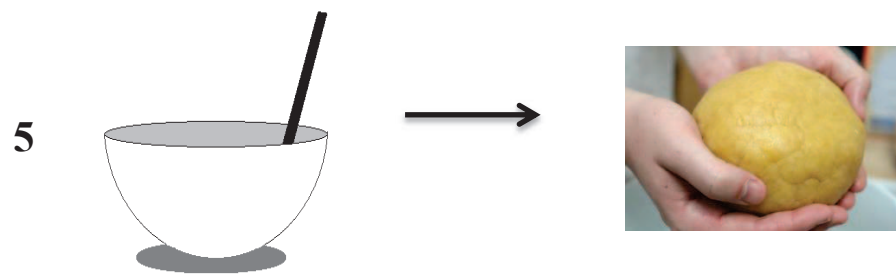


8

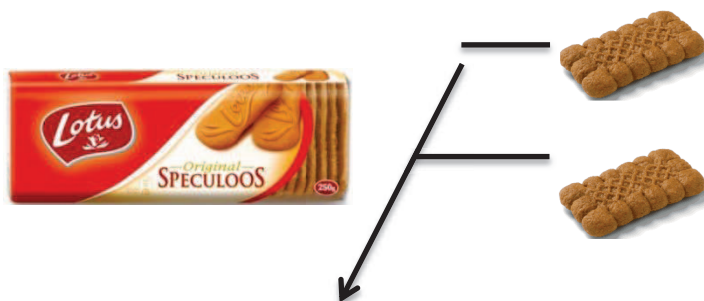


ANNEXE 3 : recette des sablés





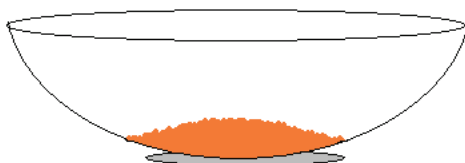
ANNEXE 4 : recette de la verrine



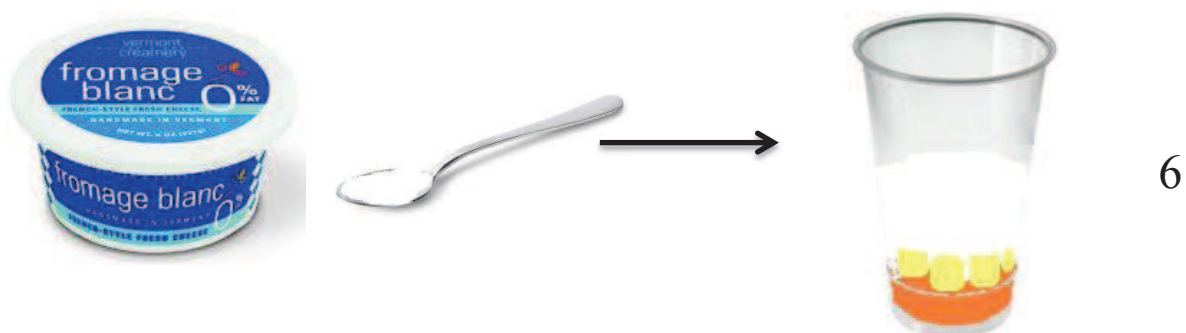
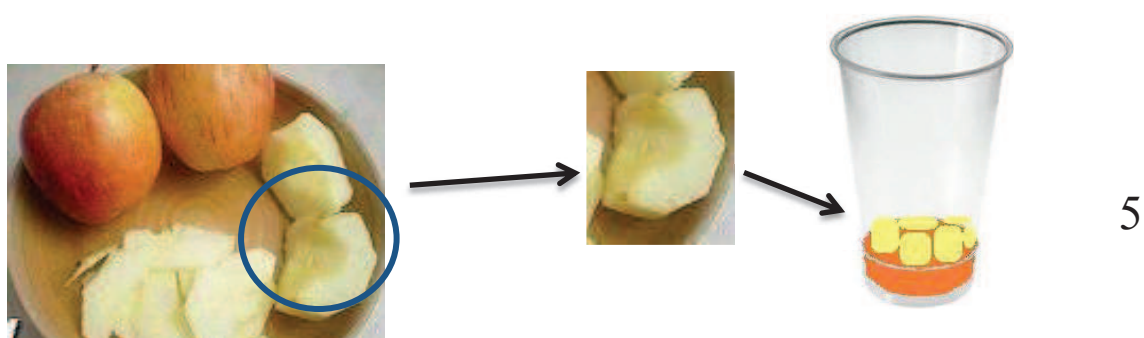
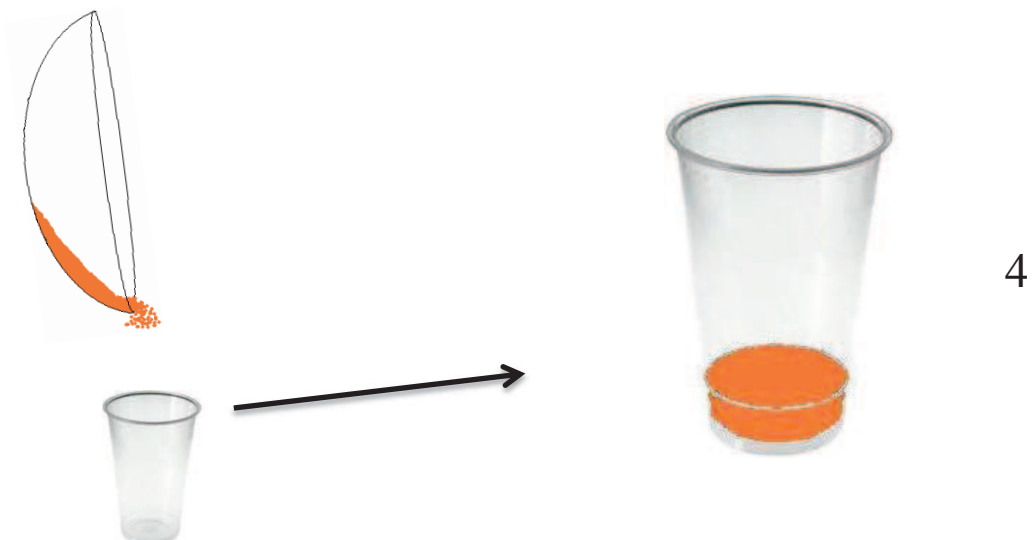
1



2

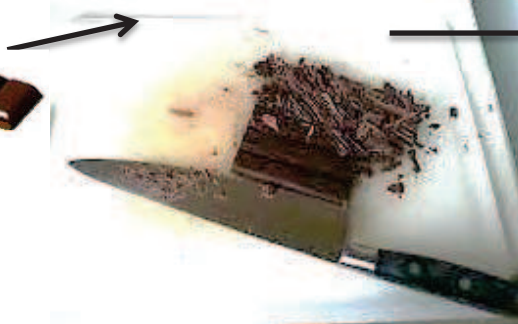
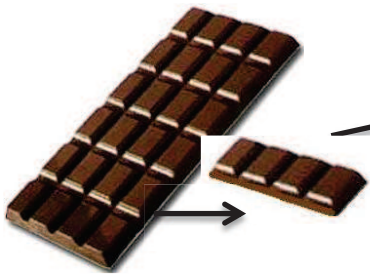


3

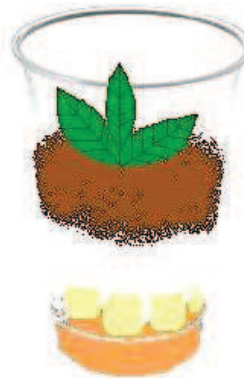




7



8



9

ANNEXE 5 : memory de la cuisine

 Le couteau	 La cuillère à soupe	 La cuillère en bois	 Le fouet
 Le saladier	 La spatule	 La planche à découper	 Mélanger
 Mettre au four	 Les œufs	 Couper, découper	 Le chocolat



Le beurre



La farine



Étaler la pâte



Le moule à gâteau



Le moule à tarte



Le verre
mesureur ou
verre doseur



La casserole



Le four



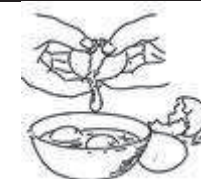
La poêle



La cuillère à café



Le sucre



Casser les œufs

ANNEXE 6 : livres conseillés

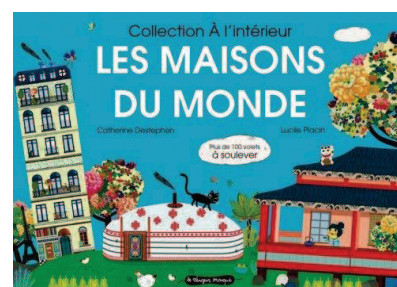
- *La Grenouille à grande bouche*, F. Vidal et E. Nouhen, édition Didier, 2001.

Cette histoire a une structure répétitive simple et compréhensible, et une fin humoristique qui plaît aux adultes comme aux enfants.



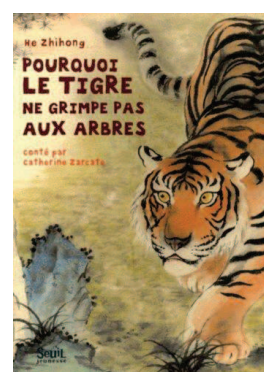
-
- *Les Maisons du monde*, C. Destephen et L. Placin, collection À l'intérieur, 2012.

Ce livre ne raconte pas d'histoire à proprement parler : il montre des maisons, où il y a beaucoup de volets à soulever pour voir ce qu'il y a à l'intérieur. C'est un départ intéressant pour amener une discussion sur les maisons, les voisins, etc., et il est plus actif qu'une histoire à écouter ; il peut faire une transition intéressante entre une lecture et un jeu.

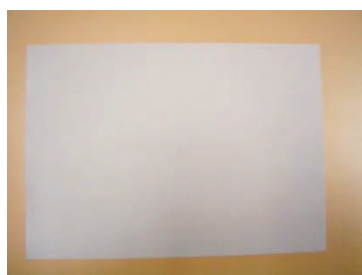


-
- *Pourquoi le tigre ne grimpe pas aux arbres*, Z. He et C. Zarcate, édition Seuil jeunesse, 2007.

Les livres de cette collection « Petits contes du tapis » sont construits pour que les images sans texte soient montrées au public au fur et à mesure que le conteur avance dans l'histoire, qui est écrite au dos du livre.



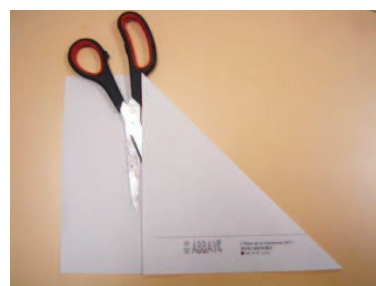
ANNEXE 7 : Origami de la boîte



1. Prendre une feuille A4



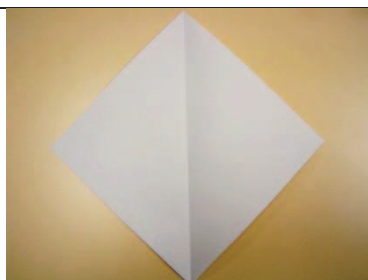
2. Plier un coin



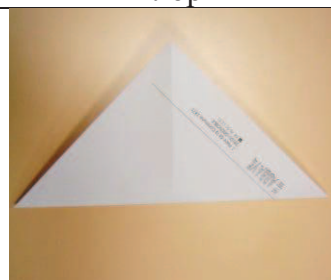
3. Découper la bande en trop



4. Cela donne un triangle...



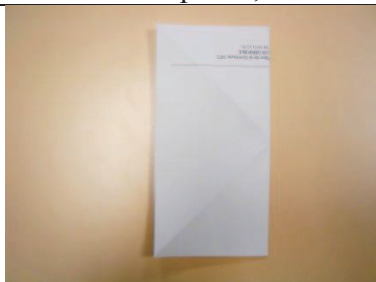
5. ... et en dépliant, un carré



6. Plier l'autre diagonale



7. Déplier la feuille



8. Plier en joignant les coins 2 à 2



9. Déplier la feuille



10. Plier en joignant les coins 2 à 2 dans l'autre sens



11. Déplier la feuille



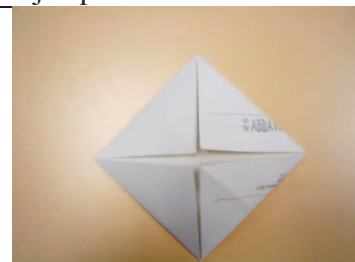
12. Plier un 1er angle jusqu'au centre du carré



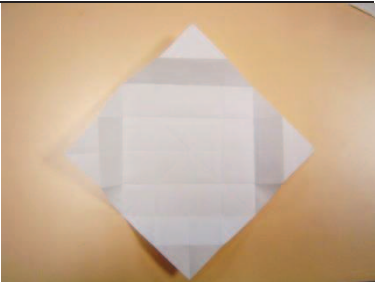
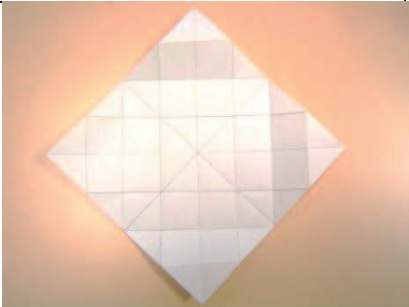
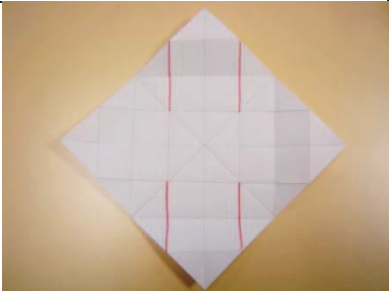
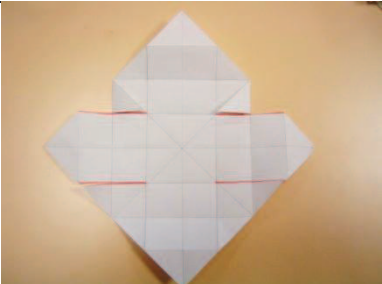
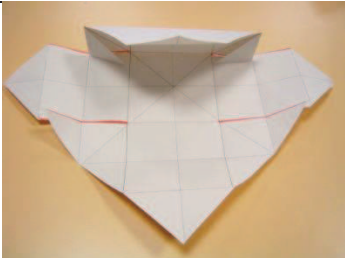
13. Plier un 2ème angle jusqu'au centre du carré

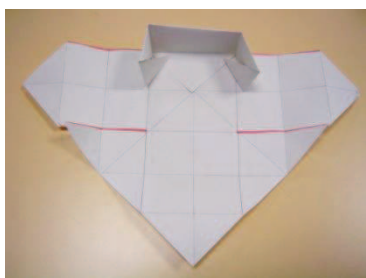


14. Plier un 3ème angle

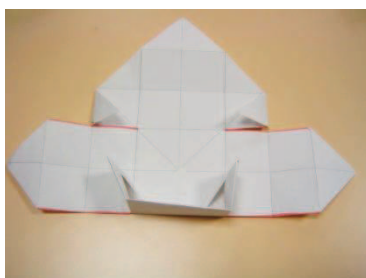


15. Plier le 4ème angle

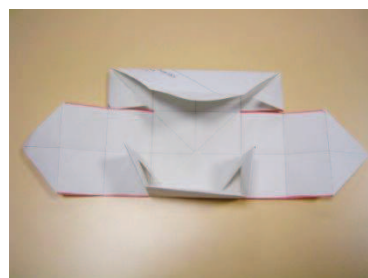
	jusqu'au centre du carré	jusqu'au centre du carré
		
16. Plier un côté jusqu'au centre du carré	17. Plier l'autre côté jusqu'au centre du carré	18. Déplier les pliages 16 et 17 seulement
		
19. Plier un autre côté jusqu'au centre du carré	20. Plier l'autre côté jusqu'au centre du carré	21. Déplier entièrement la feuille
		
22. Observer bien les plis...	23. ... surtout les traits en gras ci-dessus...	24. ... et découper les plis comme ci-dessus
		
25. Prendre un gros côté et plier les 2 petits triangles	26. Relever un angle en le mettant à la vertical	27. Plier de manière à ce que le sommet du triangle arrive au centre du carré central



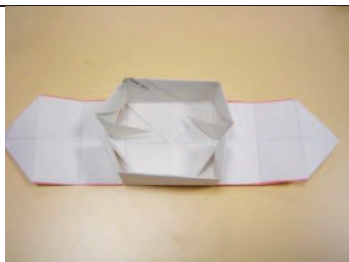
28. Replier les deux languettes latérales verticales à angle droit



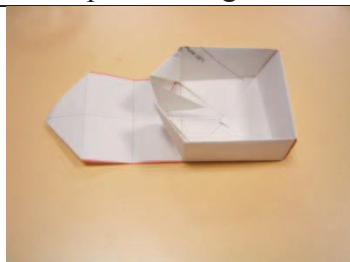
29. Faire de même avec l'autre côté : replier les deux petits triangles



30. Plier jusqu'à ce que le sommet du triangle arrive au centre du carré central



31. Replier les deux languettes latérales verticales à angle droit



32. Ramener le triangle du côté au centre du carré central, par-dessus les deux languettes latérales verticales

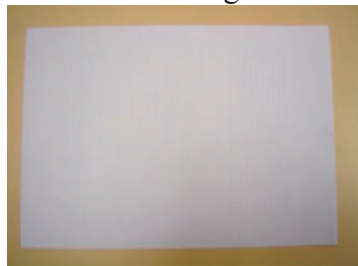


33. Ramener le triangle de l'autre côté au centre du carré central, par-dessus les deux languettes latérales



Votre boîte est prête ! Vous pouvez faire le couvercle de la même manière, et les décorer.

ANNEXE 8 : origami de la grenouille



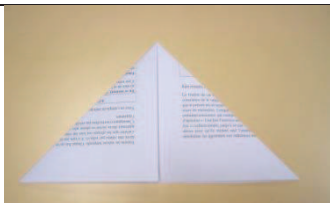
1. Prendre une feuille A4



2. Plier la partie supérieure



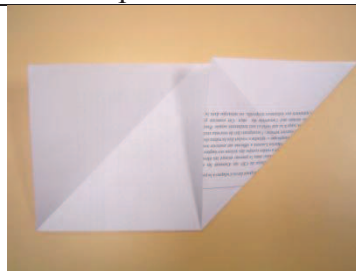
3. Découper la bande en trop



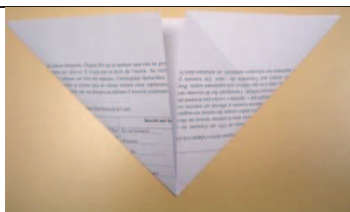
4. Vous obtenez ceci



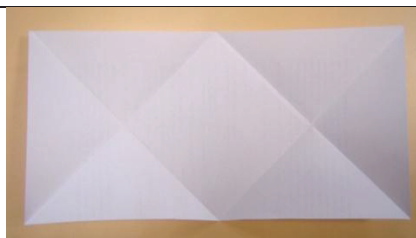
5. Déplier la feuille



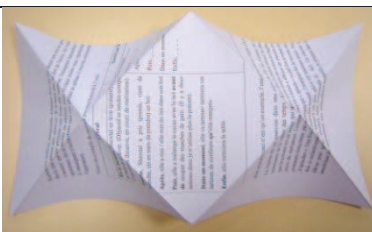
6. Plier le 1er coin inférieur



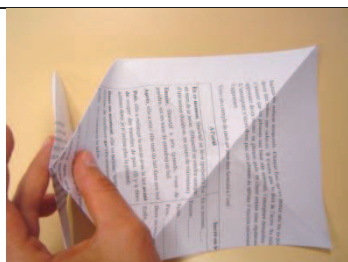
7. Plier le 2ème coin



8. Déplier la feuille



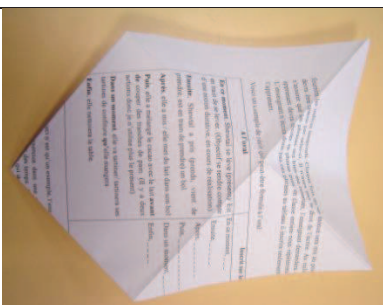
9. Retourner la feuille



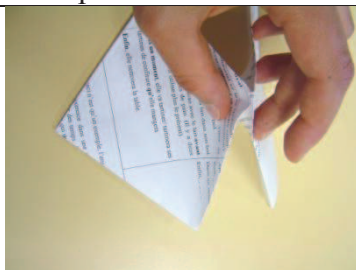
10. À gauche, rabattre les triangles supérieur et inférieur à l'intérieur des parties latérales



11. Vous obtenez ceci



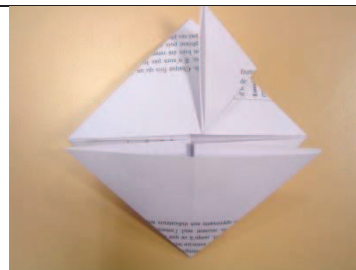
12. Retourner la feuille



13. À droite, rabattre les triangles supérieur et inférieur à l'intérieur des parties latérales (étape 10)



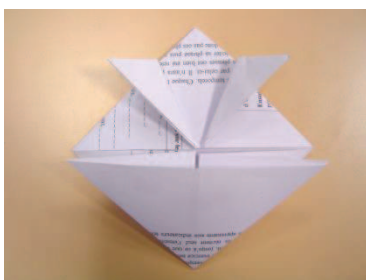
14. Vous obtenez ceci



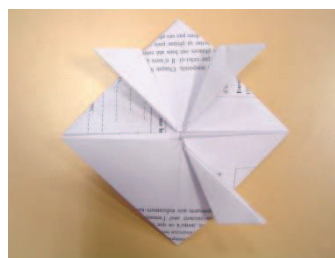
15. 1^{ère} patte : monter un coin de triangle...



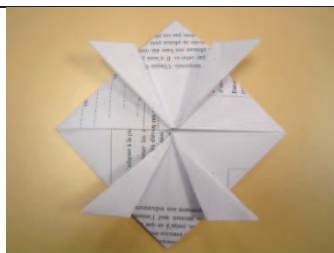
16. ... et le rabattre sur lui-même comme ceci



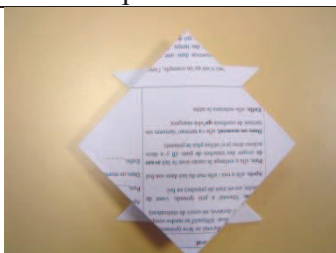
17. Faire de même pour la 2^{ème} patte ...



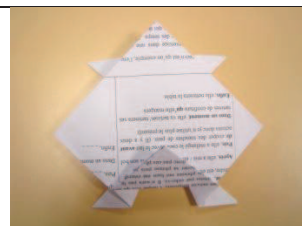
18. ... pour la 3^{ème} patte...



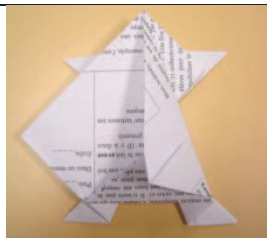
19. ... et pour la 4^{ème} patte.



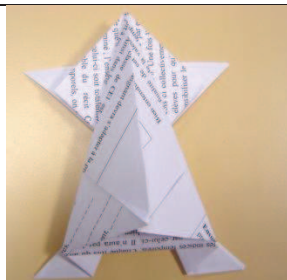
20. Retourner la feuille



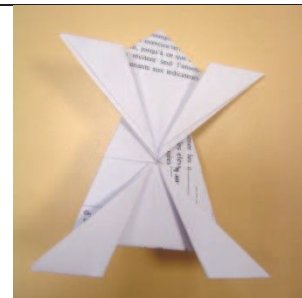
21. Relever la partie inférieure le plus haut possible sans rien déchirer



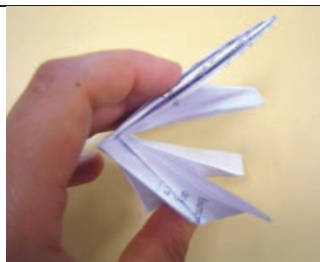
22. Rabattre le côté droit en formant une diagonale de la tête à la patte arrière droite



23. Rabattre le côté gauche en formant une diagonale de la tête à la patte arrière gauche



24. Retourner la grenouille



25. Plier la grenouille de manière à faire coïncider les pattes avants avec les pattes arrières



26. Repier une deuxième fois dans l'autre sens...



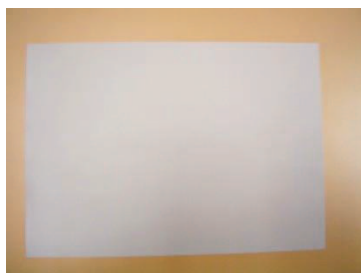
27... pour obtenir ceci



Vous pouvez décorer votre grenouille !

Pour la faire sauter, presser brièvement votre index sur la partie supérieur du bas du dos de la grenouille

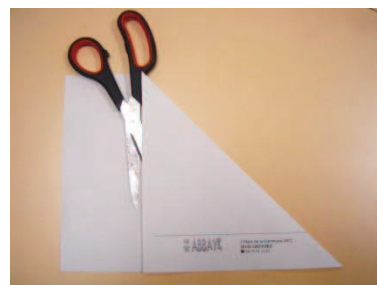
ANNEXE 9 : origami de l'oiseau



1. Prendre une feuille A4



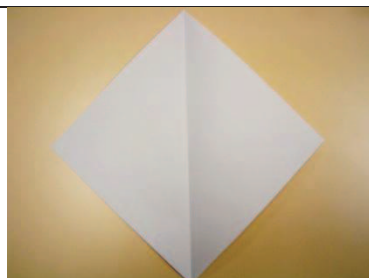
2. Plier un coin



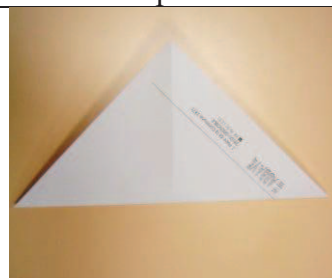
3. Découper la bande



4. Cela donne un triangle...



5. ... et en dépliant, un carré



6. Plier l'autre diagonale



7. Déplier la feuille



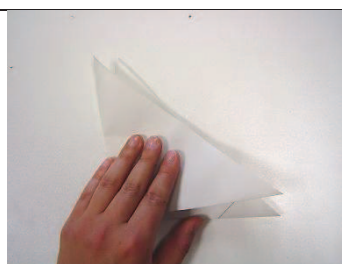
8. Retourner la feuille



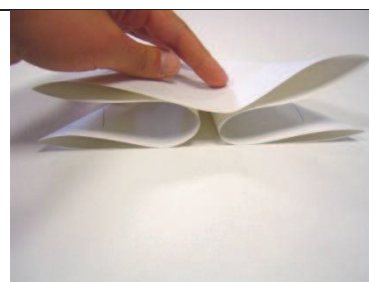
9. Pincer le sommet ...



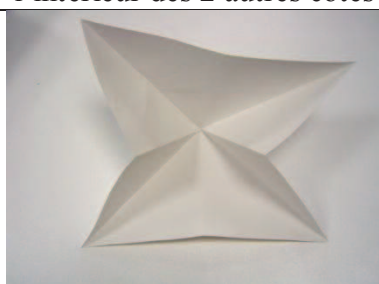
10. ... de manière à faire rentrer deux côtés opposés à l'intérieur des 2 autres côtés

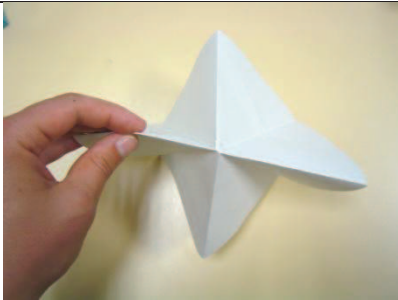
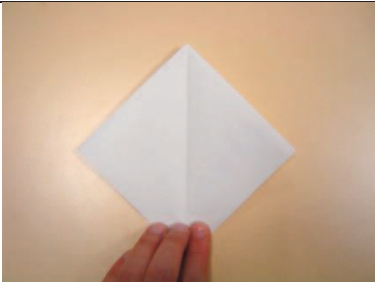
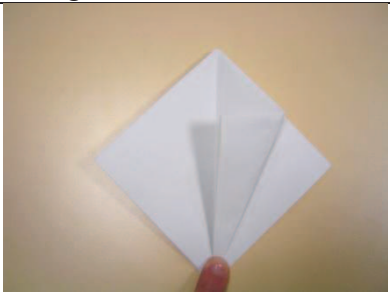
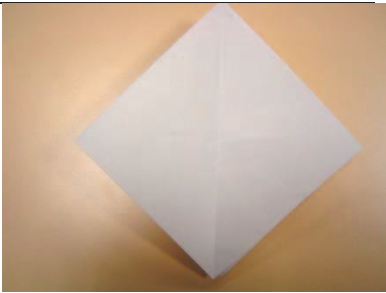
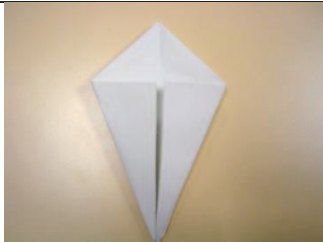


11. Vous obtenez alors un triangle



12. Marquer bien les plis du triangle



13. Vous obtenez ceci	14. Déplier la feuille	15. Pincer le sommet...
		
16. ... pour rentrer les diagonales vers l'intérieur	17. Vous obtenez ceci	18. Poser la feuille à plat, pointe ouverte vers le bas
		
19. Plier un seul côté jusqu'à la ligne médiane	20. Plier l'autre côté jusqu'à la même ligne médiane	21. Retourner la feuille et répéter 19 et 20 :
		
22. Plier un seul côté jusqu'à la ligne médiane	23. Plier l'autre côté	24. Marquer le pli de la pyramide en haut
		
25. Déplier le pli 24	26. Déplier les plis 22 et 23	27. Relever la pointe inférieure vers le haut



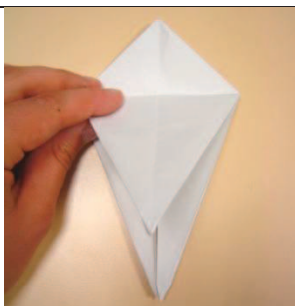
28. Garder la pyramide du sommet intacte



29. Marquer les plis



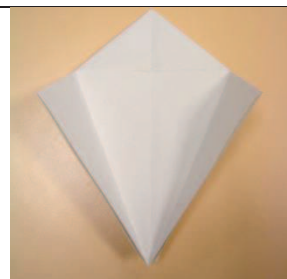
30. Vous obtenez ceci



31. Ramener vers le bas le sommet du triangle



32. Retourner la feuille



33. Ouvrir les plis 19 et 20



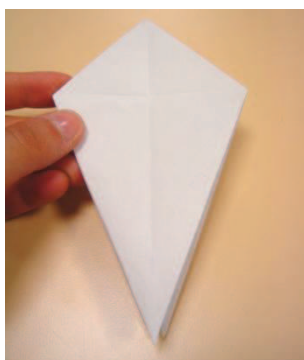
34. Répéter l'étape 28



35. Répéter l'étape 29



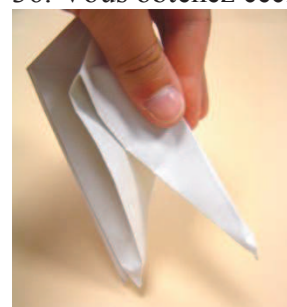
36. Vous obtenez ceci



37. Répéter l'étape 31



38. Faire la tête : sortir l'une des 4 pointes du bas...



39. ... inverser le pli médian...



40. ... plier vers le haut...



41. ... et plier le bec



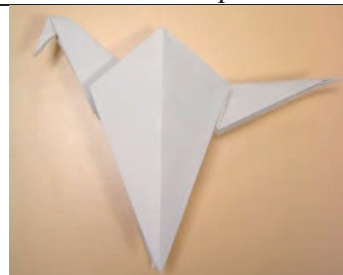
42. Faire la queue :



43. ...sortir la pointe opposée à la tête...



44. ...inverser le pli...



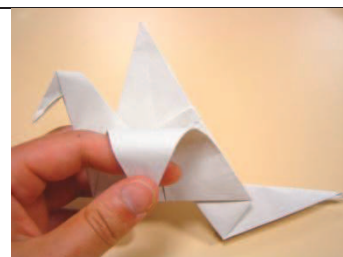
45. ... placer la queue plus bas que le cou



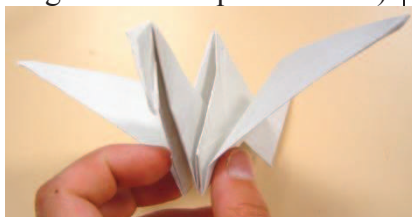
46. Relever une pointe pour faire une aile (plier selon une diagonale de la queue au cou)



47. Plier la seconde aile



48. Assouplir doucement les ailes en les tordant légèrement



49. Prendre le cou et les 2 ailes entre le pouce et l'index...



50. ... et tirer la queue de l'autre main, sans déchirer le ventre.

Les ailes battent au rythme auquel vous tirez et relâchez la queue

ANNEXE 10 : adresses utiles

Lieux	Horaires	Tarifs et idées
Musée Dauphinois 30 Rue Maurice Gignoux 38000 Grenoble 04 57 58 89 01	Ouvert tous les jours de 10h à 18h, fermé le mardi	Gratuit Expositions intéressantes et variées pour les adultes et les enfants Possibilité de manger sur place à l'abri de la pluie en prévenant par téléphone
Eglise saint-Laurent Place Saint-Laurent 38000 Grenoble 04 76 44 78 68	Ouvert tous les jours de 10h à 18h, fermé le mardi	Gratuit Expositions permanentes avec audio-guides gratuits Intéressant et beau, mais des squelettes qui peuvent choquer
Muséum d'histoire naturelle de Grenoble 1 rue Dolomieu 38000 Grenoble 04 76 44 05 35	Du mardi au vendredi : 9h15-12h et 13h30-18h (ferme plus tôt en hiver) Samedi, dimanche et jours férié : 14h-18h Fermé le lundi	Pour les tarifs : www.museum-grenoble.fr/infos/#tarifs Possibilité d'avoir des tarifs de groupe intéressants Le parc : gratuit, possibilité de pique-niquer, jeux pour enfants et animations gratuites

BIBLIOTHÈQUES DE QUARTIER

9. Jardin de ville M @

Enfants et adolescents

mardi	16 h - 18 h	Vacances scolaires
mercredi	10 h - 12 h	du mardi au samedi
	14 h - 18 h	14 h - 17 h
jeudi	16 h - 18 h 30	
vendredi	16 h - 18 h	
samedi	14 h - 17 h	

10. Prémol M @

Enfants

mardi	16 h - 18 h 30	Vacances scolaires
mercredi	10 h - 12 h	mardi, mercredi
	14 h - 17 h	et vendredi
vendredi	16 h - 18 h 30	10 h - 12 h

11. Saint-Bruno M @ Wi-Fi

Tout public

mardi	15 h - 19 h	Vacances scolaires
mercredi	10 h - 12 h	mardi 15 h - 19 h
	14 h - 18 h	mercredi 10 h - 12 h
vendredi	13 h - 19 h	14 h - 18 h
samedi	10 h - 12 h 30	vendredi 13 h - 19 h
	14 h - 17 h	samedi 10 h - 12 h 30

12. Teisseire-Malherbe v @

Tout public

mardi	15 h - 18 h 30	Vacances scolaires
mercredi	10 h - 12 h	mardi 15 h - 18 h 30
	14 h - 18 h	mercredi 10 h - 12 h
vendredi	15 h - 18 h 30	14 h - 18 h
samedi	10 h - 12 h 30	vendredi 15 h - 18 h 30
	14 h - 17 h	samedi 14 h - 17 h

Livres et revues dans toutes les bibliothèques

E : Estampes, photographies	L : Logiciels, cédéroms
M : Musique	P : Partitions
V : Vidéo - DVD	@ : Consultation Internet et cédéroms

BIBLIOTHÈQUES ASSOCIÉES AU RÉSEAU DES BIBLIOTHÈQUES MUNICIPALES DE GRENOBLE

15. Conservatoire à Rayonnement Régional P v @

Tout public

6, chemin de Gordes 38100 Grenoble - Tél. 04 76 46 91 53

Prêt de partitions, livres, revues, livres audio et CD jeunesse.

Consultation sur place : CD, DVD, disques vinyle.

Mardi-jeudi-vendredi : 13h30-18h30, mercredi 10h-12h et 13h30-18h30

Fermeture pendant les vacances scolaires.

16. Musée de Grenoble L v

Tout public

5, place Lavalette 38000 Grenoble - Tél. 04 76 63 44 44

Fonds spécialisé en histoire de l'art.

Consultation sur place.

Lundi, mercredi, jeudi et vendredi de 14 h à 18 h

17. Ecole Supérieure d'Art de Grenoble

25, rue Lesdiguières 38000 Grenoble - Tél. 04 76 86 61 35

Bibliothèque ouverte aux étudiants de l'Ecole d'Art.

Accueil d'autres publics sur rendez-vous.

18. Archives municipales

11, boulevard Jean Pain 38000 Grenoble - Tél. 04 76 76 37 15

Archives anciennes, modernes et contemporaines

du XIII^e siècle à nos jours.

Consultation sur place : lundi 12 h 30 - 16 h 30,

du mardi au vendredi 9 h 30 - 12 h et 14 h - 16 h 30

19. Bibliothèque de la Maison de la Montagne

Tout public

3, rue Raoul Blanchard 38000 Grenoble - Tél. 04 76 44 67 03

Fonds spécialisé sur la montagne. Prêt de topoguides et cartes.

Lundi au vendredi 9h30 - 12h30 et 13h - 18h

Samedi 10h - 13h et 14h - 17h

20. Centre de ressources des écritures théâtrales contemporaines - Troisième Bureau

Tout public

Le petit angle - 1, rue Président Carnot 38000 Grenoble - Tél.: 04 76 00 12 30

Fonds de théâtre contemporain (pièces éditées et manuscrites,

revues et ouvrages spécialisés).

Consultation sur place libre et gratuite.

Lundi au vendredi 10h - 17h ou sur rendez-vous

21. Bibliothèque des éditions Glénat

Tout public

Chapelle du couvent Sainte-Cécile, 37 rue Servan 38000 Grenoble

Tél. 04 76 90 95 11

Ouvrages des éditions Glénat depuis leur fondation (1969).

Consultation sur place payante.

Mercredi et vendredi de 15h30 à 17h30 et sur rendez-vous.

Musée de la Révolution française, Vizille

Place du Château 38220 Vizille - Tél. 04 76 78 71 85

Le Centre de documentation - Bibliothèque Albert Soboul sur l'art

et l'histoire de la Révolution française est ouvert aux chercheurs

et aux étudiants, sur demande.

GRANDES BIBLIOTHÈQUES

1. Bibliothèque d'étude et d'information E @ Wi-Fi

A partir de 13 ans

En consultation sur place : ouvrages de référence, documentation régionale, collections patrimoniales et ressources électroniques

mardi	10 h - 19 h	Vacances scolaires
mercredi	10 h - 19 h	du mardi au samedi
jeudi	13 h - 19 h	13 h - 18 h
vendredi	10 h - 19 h	
samedi	10 h - 18 h	

2. Centre ville M V @ Wi-Fi

A partir de 13 ans

mardi	13 h - 18 h 30	Vacances scolaires
mercredi	11 h - 18 h	du mardi au samedi
jeudi	13 h - 18 h	13 h - 18 h
vendredi	13 h - 18 h 30	
samedi	11 h - 18 h	

3. Kateb Yacine E L M P V @ Wi-Fi

A partir de 13 ans

mardi au samedi	Vacances d'été
12 h - 18 h 30	du mardi au samedi
	13 h - 18 h

BIBLIOTHÈQUES SPÉCIALISÉES

13. Bibliothèque municipale internationale M L V @

Tout public

mardi	17 h - 19 h	Vacances scolaires
mercredi	14 h - 18 h	du mardi au vendredi
jeudi	17 h - 19 h	14 h - 18 h
vendredi	17 h - 19 h	samedi
samedi	10 h - 12 h 30	10 h - 13 h
	14 h - 17 h	Fermeture 1 mois en été
		et 1 semaine entre Noël et jour de l'An

14. Bibliothèque des relais lecture M

et Service de Prêt à domicile

Pour toutes les structures et associations grenobloises : établissements scolaires, équipements petite enfance, centres de loisirs, centres de formation, lieux d'accueil, foyers, comités d'entreprise...

Accueil sur rendez-vous : le lundi de 14 h à 17 h, du mardi au vendredi de 9 h à 18 h

BIBLIOTHÈQUES DE QUARTIER

4. Abbaye-les-Bains M @

Tout public

mardi	15 h - 19 h	Vacances scolaires
mercredi	10 h - 12 h	mardi 15 h - 19 h
	14 h - 18 h	mercredi 10 h - 12 h
vendredi	15 h - 19 h	14 h - 18 h
samedi	10 h - 12 h 30	vendredi 15 h - 19 h
	14 h - 17 h	samedi 10 h - 12 h 30

5. Alliance M @

Tout public

mardi	15 h - 18 h 30	Vacances scolaires
mercredi	10 h - 12 h	mardi 15 h - 18 h 30
	14 h - 18 h	mercredi 10 h - 12 h
vendredi	15 h - 18 h 30	14 h - 18 h
samedi	10 h - 12 h 30	vendredi 15 h - 18 h 30
	14 h - 17 h	samedi 10 h - 12 h 30

6. Arlequin M V @

Tout public

mardi	15 h - 18 h 30	Vacances scolaires
mercredi	10 h - 12 h	mardi 15 h - 18 h 30
	14 h - 18 h	mercredi 10 h - 12 h
vendredi	15 h - 18 h 30	14 h - 18 h
samedi	10 h - 12 h 30	vendredi 15 h - 18 h 30
	14 h - 17 h	samedi 10 h - 12 h 30

7. Eaux-Clares Mistral V @ Wi-Fi

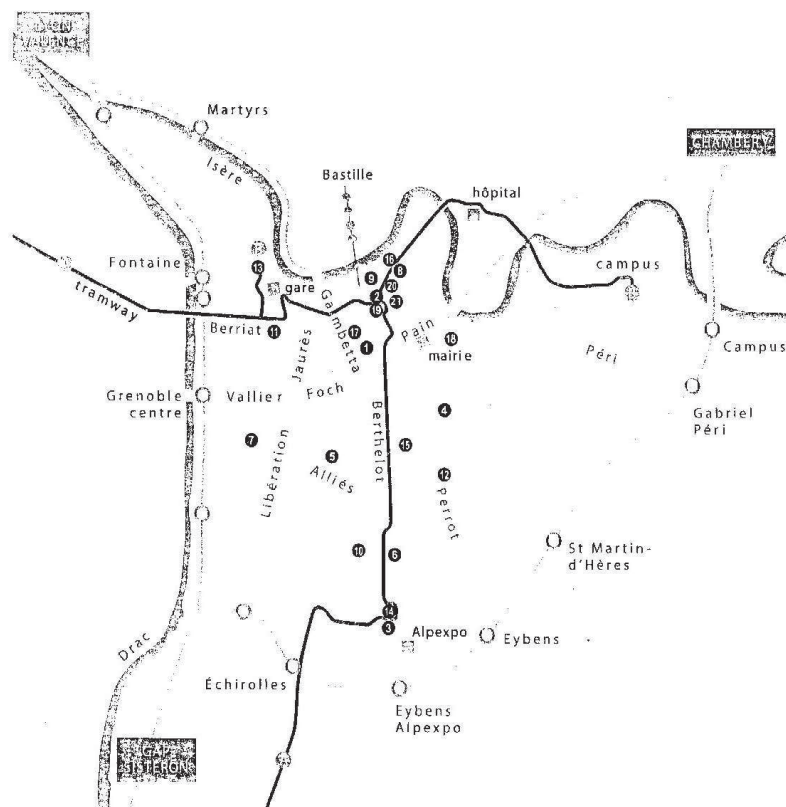
Tout public

mardi	15 h - 18 h 30	Vacances scolaires
mercredi	10 h - 12 h	mardi 15 h - 18 h 30
	14 h - 18 h	mercredi 10 h - 12 h
vendredi	15 h - 18 h 30	14 h - 18 h
samedi	10 h - 12 h 30	vendredi 15 h - 18 h 30
	14 h - 17 h	samedi 14 h - 17 h

8. Hauquelin @

Enfants et adolescents

mardi	16 h 30 - 18 h	Vacances scolaires
mercredi	9 h 30 - 12 h	mardi, mercredi,
	14 h - 17 h	vendredi et samedi
vendredi	16 h 30 - 18 h	10 h - 12 h 30
samedi	10 h - 12 h 30	



GRANDES BIBLIOTHÈQUES

- 1.** Bibliothèque d'étude et d'information
12, bd Maréchal Lyautey 38000 Grenoble
Tél. 04 76 86 21 00 - Fax 04 76 86 21 19
- 2.** Bibliothèque Centre Ville
10, rue de la République
BP 3028 38816 Grenoble Cedex 1
Tél. 04 76 54 57 97 (bibliothèque)
Tél. 04 76 54 69 96 (discothèque)
Fax 04 76 44 28 04
- 3.** Bibliothèque Kateb Yacine (Grand'Place)
Centre commercial 38100 Grenoble
Tél. 04 38 12 46 20 - Fax 04 38 12 46 29

BIBLIOTHÈQUES DE QUARTIER

- 4.** Bibliothèque Abbaye-les-Bains
1, rue de la Bajatière
Tél. 04 76 03 71 83
- 5.** Bibliothèque Alliance
90, rue de Stalingrad
Tél. 04 76 09 21 24
- 6.** Bibliothèque Arlequin
97, galerie de l'Arlequin
Tél. 04 76 22 92 16
- 7.** Bibliothèque Eaux-Claires Mistral
49, rue des Eaux-Claires
Tél. 04 76 21 25 28
- 8.** Bibliothèque Hauquelin
59, avenue Maréchal Randon
Tél. 04 76 42 48 06
- 9.** Bibliothèque Jardin de Ville
1, place de Gordes
Tél. 04 76 44 75 60
- 10.** Bibliothèque Prémol
7, rue Henri Duhamel
Tél. 04 76 09 02 14
- 11.** Bibliothèque Saint-Bruno
8, place Saint-Bruno
Tél. 04 76 96 82 95
- 12.** Bibliothèque Teisseire-Malherbe
12, allée Charles Pranard
Tél. 04 76 86 52 00

BIBLIOTHÈQUES SPÉCIALISÉES

- 13.** Bibliothèque municipale internationale
6, place de Sfax
Tél. 04 38 12 25 41
- 14.** Bibliothèque des relais lecture
130, avenue d'Innsbruck
Tél. 04 38 70 05 72

BIBLIOTHÈQUES ASSOCIÉES

- 15.** Bibliothèque du Conservatoire à Rayonnement Régional
 - 16.** Bibliothèque du Musée de Grenoble
 - 17.** Bibliothèque de l'Ecole Supérieure d'Art
 - 18.** Archives municipales
 - 19.** Bibliothèque de la Maison de la Montagne
 - 20.** Centre de ressources des écritures théâtrales contemporaines - Troisième Bureau
 - 21.** Bibliothèque des éditions Glénat
- Hors plan.** Bibliothèque du Musée de la Révolution française

Direction des bibliothèques
Service action culturelle et communication
12, bd Maréchal Lyautey
38000 Grenoble
Tél. 04 76 86 21 10
Fax 04 76 86 21 16

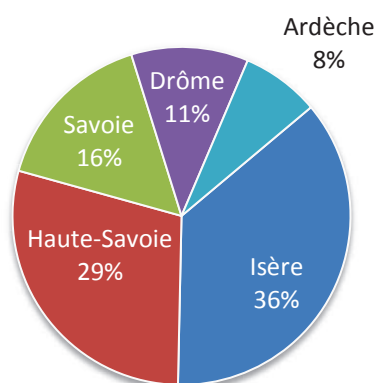
Service informatique
Bibliothèque Kateb Yacine
5, Grand'Place
38100 Grenoble
Tél. 04 38 70 10 34
Fax 04 38 12 46 29

Service de développement de la lecture
1, rue de la Bajatière
38100 Grenoble
Tél. 04 76 03 71 80
Fax 04 76 03 71 88

Printemps du livre
Grenoble-Ville lecture
14, rue Jean-Jacques Rousseau
38000 Grenoble
Tél. 04 38 37 20 83
Fax 04 38 37 21 73

TABLE DES ILLUSTRATIONS DANS LE TEXTE

Proportion des ENAF au dernier trimestre de 2012 par département de l'académie de Grenoble



..19

MOTS-CLÉS : ASL, parents, enfants, migration, français

RÉSUMÉ

La migration peut déstructurer la famille. Perte de repère (administratif, religieux, culinaire, éducatif, sociaux, etc.), parentalisation de l'enfant qui apprend rapidement le français, choix terrible de l'enfant entre trahir sa culture d'origine et refuser la culture d'accueil, face-à-face déstabilisant avec l'image de soi que renvoie la société d'accueil, une prise en charge administrative parfois traumatisante : telles sont certaines des situations dans lesquelles se retrouvent beaucoup de migrants. Comme l'apprentissage du français est une des bases pour développer une vie sociale et professionnelle, nous proposons ici des ateliers qui rassemblent des parents migrants et leurs enfants, pour faire des activités (cuisine, jeux, visite, histoire, etc.) et, à travers ces activités, leur permettre de parler leur langue première (pour qu'elle se retrouve aussi considérée que la langue d'accueil et que les langues puissent communiquer entre elles), et de retrouver leur rôle de parent-tuteur et d'enfant.

KEYWORDS : sociolinguistic workshops, parents, children, migration, french

ABSTRACT

Migration can deconstruct the family. Loss of frame (administrative, religious, culinary, educational, social, etc.), *parentalisation* of the child who quickly learns French, terrible choice of the child between betraying his culture of origin and rejecting the host culture, face-to-face with destabilizing self-image that returns to the host society, taking sometimes traumatic administrative burden: these are some situations in which many migrants find themselves. Since learning French is one of the bases for developing a social and professional life, we propose workshops that bring together migrant parents and their children to do activities (cooking, games, tours, stories, etc.). And through these activities, they are allowed to speak their native languages (to consider that the host language and their languages can communicate with each other), and regain their roles as guardian-parent, and child.



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : EPAULARD PRENOM : Sébastien
DATE : 09/09/2013 SIGNATURE : 