



HAL
open science

Mise en place d'un dispositif d'ateliers de conversation interculturels pour jeunes parents migrants

Stéphanie Durieux

► **To cite this version:**

Stéphanie Durieux. Mise en place d'un dispositif d'ateliers de conversation interculturels pour jeunes parents migrants. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02978560

HAL Id: dumas-02978560

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02978560>

Submitted on 26 Oct 2020

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

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



Mise en place d'un dispositif d'ateliers de conversation interculturels pour jeunes parents migrants

**Stéphanie
DURIEUX**

Sous la direction de Madame Tatiana ALEKSANDROVA

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – crédits 24 ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Mise en place d'un dispositif d'ateliers de conversation interculturels pour jeunes parents migrants

**Stéphanie
DURIEUX**

Sous la direction de Madame Tatiana ALEKSANDROVA

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – crédits 24 ECTS

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à remercier avant tout ma directrice de mémoire, Tatania Aleksandrova pour ses conseils qui ont été un réel soutien, et pour avoir toujours répondu à mes questions et mes doutes avec une grande pertinence.

Un grand merci à Ophélie Passemard, ma tutrice de stage, pour m'avoir fait confiance, m'avoir confié et guidé dans ce projet qui est devenu une expérience humaine inoubliable pour moi. Mention particulière pour sa patience, son écoute et son ouverture, sans quoi ce stage n'aurait peut-être pas été à son terme.

Merci à Estelle de m'avoir permis de prendre ce chemin, ta sérénité et ta bienveillance vont me manquer. Merci également à toute l'équipe de l'ODTI de m'avoir accueilli chaleureusement. Un seul regret, avoir passé tout ce temps en télétravail sans pouvoir vous connaître d'avantage.

Un merci tout particulier à l'équipe enseignante du Master DDL FLES de l'UGA, pour ces deux années pleines de découvertes et d'enrichissement. Et encore bravo pour votre réactivité et votre soutien infailible pendant la crise.

Merci à toutes les personnes qui ont pris de leur temps pour répondre à mes entretiens, en particulier Nathalie et Lisa. Merci surtout aux mamans qui ont témoigné généreusement lors de nos rencontres.

Merci également à toutes les mamans du groupe WhatsApp pour avoir joué le jeu de cette expérience et pour leur bonne humeur.

Je ne finirai pas sans remercier chaleureusement mes amis et ma famille qui se reconnaîtront (la liste est trop longue), pour leur patience, leur indulgente écoute dans les moments de doutes ou d'excitation, leur « coaching » en motivation, leur main tendu au cours de cette année pour me permettre d'aller au bout de ce projet, et bien d'autre encore.

Je n'oublie pas bien sûr les relecteurs qui ont accepté cette mission et qui m'ont permis d'affiner ce travail par leurs remarques et leurs corrections.

Bonne lecture !

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : STEPHANIE

NOM : DURIEUX

DATE : 6 juin 2020

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Contexte du stage.....	10
CHAPITRE 1. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A DESTINATION DES MIGRANTS.....	11
1. CONTEXTE GENERAL DES ACTIONS SOCIOLINGUISTIQUES	11
2. ACTEURS DES ACTIONS SOCIOLINGUISTIQUES	11
3. PARTICULARITES PEDAGOGIQUES ET OBJECTIFS.....	12
CHAPITRE 2. PRESENTATION DES ACTIONS SOCIOLINGUISTIQUES DE L'ODTI	13
4. ACTEURS DU CENTRE DE RESSOURCES DE L'ODTI.....	13
5. LIEUX D'ACTION	13
6. COORDINATION AU SEIN DES ASL.....	14
CHAPITRE 3. PROJET DE STAGE	16
1. COMMANDE INITIALE	16
2. PUBLIC VISE ET SES PARTICULARITES	17
3. METHODOLOGIE MISE EN PLACE	19
4. PISTES DE REFLEXIONS ET CHOIX A FAIRE	23
Partie 2 - Cadrage théorique	27
CHAPITRE 4. LA PARENTALITE EN CONTEXTE DE MIGRATION	28
1. ETRE MIGRANT EN FRANCE.....	28
2. PARENTALITE ENTRE ICI ET LA-BAS.....	30
3. INDISPONIBILITE COGNITIVE ET TRANSMISSION.....	32
CHAPITRE 5. LA RENCONTRE INTERCULTURELLE	35
1. METISSAGE CULTUREL ET ALTERITE	35
2. RECONSTITUTION D'UNE IMAGE DE SOI.....	38
3. VALORISATION DU PLAISIR DE LA RENCONTRE ET DE LA CULTURE DE CHACUN	40
CHAPITRE 6. DISPOSITIF D'ATELIERS DE CONVERSATION INTERCULTURELS.....	42
1. ENJEUX CONVERSATIONNELS, SOCIAUX ET LANGAGIERS	42
2. METHODOLOGIE ET OUTILS.....	44
3. CHOIX DES MODALITES, THEMATIQUES ET CONTENUS POUR UN ATELIER.....	46
4. ROLE DES INTERACTANTS	49
CHAPITRE 7. INTERACTION : APPORTS LANGAGIERS ET SOCIAUX.....	52
1. CARACTERISTIQUES DES INTERACTIONS VERBALES DANS LA CONVERSATION	52
2. ECHANGES EXOLINGUES ET CO-CONSTRUCTION.....	54
3. APPORTS LANGAGIERS, SOCIAUX ET INTERCULTURELS DE L'ECHANGE.....	57
Partie 3 - Analyse des données et conception du dispositif	61
CHAPITRE 8. DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE ET COLLECTE DE DONNEES	62
1. RENCONTRES AVEC DES PROFESSIONNELS EN LIEN AVEC LES PARENTS MIGRANTS	62
2. RENCONTRES AVEC DES MAMANS DE DIVERS HORIZONS	66
CHAPITRE 9. ANALYSE DES ECHANGES A DISTANCE PENDANT LE CONFINEMENT	72
1. TYPES D'ECHANGES ET D'INTERACTIONS	72
2. ÉCHANGES INTERCULTURELS ET RELATIONS INTERPERSONNELLES.....	75
CHAPITRE 10. CHOIX METHODOLOGIQUES POUR LA CONCEPTION D'ATELIERS	81
1. FORMALISATION DES OBJECTIFS GENERAUX	81

2. CHOIX METHODOLOGIQUES.....	83
3. ROLE ET PLACE DE CHACUN	85
CHAPITRE 11. MISE EN PLACE DU DISPOSITIF D'ATELIERS POUR PARENTS MIGRANTS	88
1. ELABORATION DU PARCOURS DE FORMATION	88
2. CONCEPTION ET ORGANISATION DES ATELIERS	92
Conclusion du mémoire.....	96
Bibliographie.....	99
Sigles utilisés.....	101
Table des illustrations.....	101
Table des annexes.....	102
Table des matières.....	130

Introduction

Dans le cadre de ma deuxième année de Master Didactique des Langues – Français Langue Etrangère et Seconde, j’ai réalisé un stage de cinq mois au sein du pôle ASL (actions sociolinguistiques) de l’ODTI (Observatoire sur les Discriminations et les Territoires Interculturels) à Grenoble. Cette association loi 1901, a pour objectif de promouvoir l’égalité, et une reconnaissance identitaire et juridique à toute personne issue de l’immigration, en l’accompagnant dans ses difficultés pour accéder à ses droits, quelle que soit son origine. Dans ce sens, l’ODTI propose des ASL, actions qui visent l’autonomie sociale et langagière des personnes allophones, autonomes dans leur pays d’origine, qui ont besoin d’acquérir, suite à un parcours migratoire, de nouvelles compétences sociales et linguistiques dans le pays d’accueil.

Lors de ces quelques mois, la mission qui m’a été confiée fut la mise en place et l’animation d’un dispositif d’ateliers abordant la dimension parentale interculturelle. Ce projet s’adresse à de jeunes parents migrants, mamans essentiellement qui, faute de pouvoir faire garder leurs enfants, ne peuvent pas participer à des ateliers de français. Le projet consistait initialement à concevoir un référentiel, un programme, constituer un groupe de parents, puis mettre en place et animer les ateliers. Face à l’impossibilité d’animer les ateliers en raison de la crise sanitaire du Covid-19, le projet final a été adapté et s’est transformé en un guide à destination de futurs animateurs¹, qui pourra être réutilisé à l’avenir si besoin. Par ailleurs, j’ai également animé des ateliers en remplacement de bénévoles et participé aux cafés du monde avec les coordinatrices.

La parentalité en contexte de migration a été au départ un thème un peu déstabilisant pour ma part. Mais suite à une première expérience salariée en ASL l’année précédente et un engagement bénévole lors de ces deux dernières années, j’étais ravie de pouvoir faire évoluer ma pratique à travers une nouvelle expérience interculturelle avec les migrants. C’est ainsi que j’ai tenté d’appréhender cette énigmatique dimension. Énigmatique, car de nombreuses questions ont surgi : au fond qui sont ces parents, ces femmes, quelles sont leurs difficultés, à quoi ont-ils accès ou non, qu’est-ce que cela implique pour la création d’un tel dispositif, comment s’approprier ce thème n’étant pas

¹ Pour des raisons de fluidité de lecture, l’écriture inclusive n’est pas utilisée dans ce travail, bien qu’elle aurait eu toute sa place pour que les deux genres soient représentés de manière égale.

maman moi-même ? Pour y répondre, tout d'abord j'ai commencé par un cadrage et une analyse du contexte qui m'ont permis d'établir une problématique. Une analyse bibliographique et webiographique ont été ensuite réalisées pour cadrer le sujet, tout en procédant à une démarche ethnographique pour une analyse fine afin de créer un guide à partir de ces résultats. Avec les 17 entretiens auprès de mamans et de professionnels, j'ai pu m'ouvrir à ces parents, à leurs difficultés, leurs besoins, leurs attentes, leurs cultures. J'ai pu également, identifier les actions existantes dans ce domaine, comprendre davantage le contexte social des parents, des migrants, et bénéficier de conseils avisés de personnes expérimentées.

Nous sommes ici dans une approche interculturelle à la croisée de deux notions relativement complexes et universelles : migration et parentalité. Le terme de *migration* est au cœur de l'actualité en France et dans le monde, et il semble facile pour chacun de s'en faire une définition simple, pourtant... ce terme est si vaste qu'il se vêt d'innombrables représentations plus ou moins positives, face à l'inconnu, « l'autre » qui arrive « chez nous ». Selon Moro (1994), ce déplacement volontaire ou non est une action courageuse quoi qu'il en soit, car elle met en jeu la vie de la personne et génère des changements dans toute la sphère familiale. Une sphère qui peut être fragilisée de manière générale par la tendance au jugement (sur l'éducation, sur comment être un « bon » parent, etc.), quelle que soit la nationalité, et plus particulièrement ici, par l'absence de repères, de transmission, de liens pour les parents arrivés dans un pays inconnu et qui ont tendance à s'isoler de la société. Comment transmettre, accompagner ses enfants à grandir, ne pas perdre confiance en soi quand on parle moins bien la langue du pays d'accueil que ses enfants, quand c'est eux qui nous accompagnent dans les démarches d'adultes, etc. ?

Les enjeux d'un tel dispositif seraient de leur permettre de sortir de ce double isolement (parent + migrant) ; de pratiquer le français, d'acquérir des outils langagiers et interactionnels ; d'accéder à des ateliers de français même avec des enfants ; et de créer un lieu où chacun est valorisé même en contexte d'échange exolingue à travers ses savoirs, ses savoir-faire, sa culture et sa langue.

Le travail méthodologique entrepris m'a permis de sortir de mes représentations et d'élargir ces travaux sociolinguistiques à une dimension ethnopsychologique, soit l'« étude des caractères psychiques des groupes ethniques » (Larousse, n.d.), pour tenter de répondre à cette question : **Comment réunir, dans un dispositif adapté pour ces jeunes mamans, les questions de parentalité en contexte de migration et le processus d'apprentissage,**

pour permettre l'acquisition langagière, l'interaction et la rencontre interculturelle ?

Serait-ce à travers des ateliers sociolinguistiques à proprement dit ? A travers des ateliers de conversation interculturels plus informels ? Quelle serait alors la place du formateur ? Des participants ? Doit-on se cantonner aux thématiques parentales ?

Dans une première partie, je vous présenterai le contexte de ce stage, le détail du projet, ainsi que les pistes de réflexions qui m'ont amenées sur ce terrain. Ensuite, à l'aide d'un cadrage théorique, nous nous intéresserons aux concepts de parentalité en contexte de migration et à la rencontre interculturelle, ainsi qu'aux enjeux des ateliers de conversation interculturels, et leurs apports langagiers et sociaux. Puis dans une troisième partie, j'analyserai les rencontres effectuées par une démarche ethnographique, ainsi que les échanges à distance réalisés pendant le confinement avec un groupe de mamans, puis nous verrons les choix méthodologiques effectués pour la conception du dispositif et la mise en place des ateliers proposés.

Partie 1

-

Contexte du stage

Dans cette partie concernant le contexte dans lequel j'ai effectué ce stage, nous verrons tout d'abord ce que signifie l'enseignement du français à destination des migrants, les acteurs concernés et les particularités pédagogiques. Puis les acteurs, les lieux et la coordination des actions sociolinguistiques de l'ODTI seront présentés. Enfin, nous porterons notre attention sur le projet de ce stage, le public visé, la méthodologie mise en place et les choix à faire.

Chapitre 1. Enseignement du français à destination des migrants

Parmi tous les axes d'enseignement du français langue étrangère existants et la grande variété des publics possible, il semble important de situer la formation à destination des migrants et sa particularité. Dans ce contexte on parle d'actions sociolinguistiques.

1. Contexte général des actions sociolinguistiques

Les ASL sont des actions de proximité qui se développent sous la forme d'ateliers où l'apprentissage de la langue est surtout un moyen pour s'intégrer dans la société française, s'approprier ce nouvel environnement et gagner en autonomie.

À Grenoble, ces actions sont financées par les communes, la communauté de commune (La Metro) et l'Etat, et sont portées par une trentaine d'associations et de centres sociaux au sein desquels des coordinateurs formateurs encadrent les ASL. Les ateliers sont dispensés par des animateurs bénévoles essentiellement, suivant le référentiel des ASL.

2. Acteurs des actions sociolinguistiques

Les structures qui proposent des ASL sont principalement des lieux de proximité (Maisons des Habitants (MDH), associations). En général, elles comptent 1 à 2 salariés à temps partiel pour coordonner les actions. Ces coordinateurs-formateurs sont chargés de recevoir, conseiller et positionner les apprenants dans les groupes de niveaux, de recruter et accompagner, voire former l'équipe d'animateurs-bénévoles, d'animer des ateliers ainsi que de gérer administrativement l'action (financements, communication, réseau institutionnel, etc.).

Les intervenants en ateliers sociolinguistiques sont appelés des animateurs. Sur leur temps libre, ils proposent des ateliers tout au long de l'année. Les ASL fonctionnent à 80% grâce à ces bénévoles, parfois novices (retraités, étudiants, en activité ou non) qui donnent de leur temps pour participer à l'intégration des adultes migrants.

Salariés et bénévoles peuvent se former grâce au Centre de Ressources et d'Illettrisme (Isère Relais IllettrismeS : IRIS) qui a pour mission l'accueil, l'information, l'aide à l'orientation sur les dispositifs de formation, la documentation et mutualisation des ressources (outils pédagogiques, référentiels) à destination des acteurs en ASL.

Selon les données d'IRIS, environ 1550 apprenants par an suivent les ASL du bassin grenoblois. Ce sont des personnes allophones, adultes, de tous âges et de tous horizons, primo-arrivants ou installés en France depuis plus de 5 ans. Le tiers des personnes sont des femmes et les trois quarts ont entre 18 et 40 ans. Scolarisés ou en situation d'analphabétisme, pour une grande partie, ils sont à la recherche d'un emploi ou dans l'attente d'une formation de français plus intensive.

3. Particularités pédagogiques et objectifs

Dans les ASL, la langue est un moyen pour faciliter l'immersion en plus d'être l'objet d'apprentissage. Il s'agit en priorité de travailler les actes de paroles de situations concrètes et réelles, grâce à des documents authentiques, à la rencontre de personnes ressources et à des sorties dans des espaces dédiés. La finalité de ces actions est l'appropriation des espaces sociaux par les adultes migrants, leur permettant de gagner en autonomie, de s'intégrer dignement socialement, culturellement et professionnellement.

Les thématiques abordées sont ici pragmatiques, ancrées dans le quartier et dans la ville (identité, services administratifs, lieux de vie, loisirs, santé, insertion professionnelle, etc.). Toujours dans un contexte interculturel inhérent, les ateliers peuvent revêtir diverses modalités et finalités : ateliers sociolinguistiques, d'alphabétisation, de conversation, à visée professionnelle, approfondissement écrit ou oral, école ouverte aux parents, « cafés du monde », etc. Ils peuvent s'adresser à des niveaux distincts (groupe alpha, débutant, intermédiaire, avancé, etc.) ou être transversaux comme les ateliers de conversation ou les cafés du monde. Pour ces derniers, l'objectif est davantage de permettre un lieu social d'échange favorisant la confiance en soi, la prise de parole et la convivialité.

Les ASL ont un rôle central pour l'inclusion sociale des migrants et s'inscrivent dans un cadre bien particulier dans ce domaine de la formation de langue. Avec de nombreuses personnes investies, surtout bénévolement, un référentiel propre et des offres aussi spécifiques les unes que les autres, elles permettent de répondre aux besoins et profils très hétérogènes des apprenants.

Chapitre 2. Présentation des actions sociolinguistiques de l'ODTI

Les ASL sont majoritairement portés par des MDH à Grenoble, à l'échelle du quartier, ou des associations à vocation plus générale (à l'échelle de la ville) pour l'insertion des migrants comme l'ODTI au cœur de Grenoble.

4. Acteurs du centre de ressources de l'ODTI

L'association a pour missions d'apporter des solutions de logement, un soutien juridique (droits et devoirs des migrants), psychologique et des soins infirmiers à leurs résidents. Elle offre un accès, à toute personne qui le souhaite, à l'apprentissage du français au sein de son centre de ressources. L'ODTI accueille dans ses différents services près de 2000 personnes par an.

Le centre de ressources, annexe de l'ODTI, abrite le service ASL. C'est un espace d'accueil des migrants, résidents ou non de l'association. Ces apprenants de plus de 50 nationalités différentes sont en moyenne 150 par an à suivre un ou plusieurs ateliers selon les données de l'ODTI. Ils sont en grande majorité habitants de la métropole Grenobloise et pour un tiers d'entre eux, résidents en quartier prioritaire de la ville (QPV).

Pour coordonner ces actions, deux coordinatrices-formatrices à temps partiel sont en charge de ce service. 22 ateliers sont assurés chaque semaine par une vingtaine de bénévoles et les coordinatrices-formatrices (17 à l'ODTI à Grenoble et 5 à Saint Martin le Vinoux).

5. Lieux d'action

Le service ASL de l'ODTI agit sur deux sites : le centre de ressources de l'ODTI dans le centre de Grenoble principalement et la Maison des Association à Saint Martin de Vinoux (SMLV).

Au sein du centre de ressources, les ateliers sont dispensés dans deux salles équipées (tableau blanc, ordinateur, enceintes, wifi). Il y a deux bureaux, dont un dédié aux bénévoles. Ils peuvent y trouver du matériel pédagogique et des ressources pour leurs ateliers. Un lieu d'accueil de convivialité et d'information est aménagé avec un espace de ressources documentaires, un espace confort (canapé, table basse), des jeux pour enfants, un bureau à disposition des apprenants avec ordinateur, un espace dons (vêtements, livres, denrées non périssables), des panneaux d'information (événement, ateliers, etc.) et une cuisine accessible à tous pour le café, le thé à tout moment.

Les ateliers de SMLV sont dispensés à la Maison des Associations, mise à disposition par la Mairie. On y trouve plusieurs salles d'activités partagées entre plusieurs associations, où se déroulent les ateliers. C'est un lieu culturel et social où ont lieu de nombreuses activités et évènements pour les habitants.

Dans le cadre du projet d'action « parentalité » qui m'est confié pendant ce stage, il est nécessaire de dispenser les ateliers dans un lieu dédié aux familles avec un espace pour accueillir les enfants grâce à un équipement adapté pour la petite enfance et un espace pour l'atelier avec le matériel nécessaire (tables, tableau, chaises, wifi, etc.). L'ODTI se charge de la recherche de ce lieu. Initialement la Mairie de SMLV proposait de nous mettre à disposition « la Coccinelle », lieu d'accueil parents/enfants. Pour plusieurs raisons (vacances scolaires, absence de la responsable de la salle) nous n'avons pu découvrir cette salle que tardivement et nous rendre compte qu'elle n'était pas adaptée pour notre atelier (que du matériel de puériculture, pas de tables et de chaises pour adulte, une seule pièce, pas de tableau, etc.). La recherche d'un nouvel espace a été stoppée par le confinement.

6. Coordination au sein des ASL

Comme vu précédemment, dans les ASL, la langue est un moyen pour devenir des acteurs intégrés dans la société. Pour cela, les ateliers doivent répondre à un cahier des charges et un référentiel commun à tous les ASL. Les bénévoles sont accompagnés et formés par les coordinatrices dans cette direction. Les ateliers proposés sont extensifs d'octobre à juin à raison de 2 heures par semaine en moyenne, ou sur 10 à 12 semaines, à raison de 6 à 7 heures hebdomadaires.

Les entrées et sorties des apprenants sont permanentes tout au long de l'année et l'assiduité est fortement perturbée compte tenu des autres préoccupations de ce public (administratives, sanitaires, psychologiques, professionnelles, etc.).

Les coordinatrices font un travail constant sur l'animation de l'équipe de bénévoles, l'accueil inclusif et bienveillant des apprenants, mais aussi sur l'intégration de leur actions dans le réseau des ASL et des institutions. Afin de positionner les apprenants dans les ateliers, un entretien individuel de 30 à 45 minutes est proposé à chacun à l'entrée dans l'action. Sous forme de discussion avec un guide d'entretien, autour d'un café ou d'un thé, la coordinatrice se présente et présente l'association, puis écoute la personne parler de son parcours et d'elle afin de mieux cerner son profil linguistique, personnel et social. A l'issue

de cet entretien, elle pourra lui proposer le ou les ateliers qui lui correspondent, ou l'orienter vers les structures adéquates.

A l'ODTI, comme dans les autres structures proposant des ASL, la priorité est mise sur le service à ces personnes, avec les moyens humains et matériels à disposition. La convivialité de ce lieu montre la place centrale qui est donnée à l'humain afin de lui offrir un lieu de rencontre sociale, une place chaleureuse, du temps et de la bienveillance au service des formations dispensées. Pour rester au plus près des besoins des migrants et des attentes de la société, les coordinatrices sont à l'écoute pour repérer et ressentir ces nécessités, parfois non-dites, afin de pouvoir proposer les ateliers les plus adaptés possibles.

Chapitre 3. Projet de stage

Au-delà d'une distinction par niveau, les ateliers proposés revêtent également des spécificités transversales selon les compétences de l'animateur ou les besoins des apprenants, que ce soit des ateliers de conversation, de lecture, de français professionnel, d'alphabétisation, etc. Dans ce sens, l'ODTI a souhaité mettre en place un atelier spécifique pour un public souvent éloigné des ASL. Il s'agit du projet sur lequel porte ce mémoire, que je détaille ci-dessous.

1. Commande initiale

Au départ, la mise en place de ce projet consistait à proposer des ateliers sociolinguistiques pour des parents en situation de migration n'ayant pas de moyen de garde pour leurs jeunes enfants, à SMLV. Les parents seraient accueillis dans un lieu adapté et une garde pour leurs enfants serait proposée pendant l'atelier, à l'aide de bénévoles.

L'objectif était de rendre plus accessibles les ateliers de français à ces parents afin qu'ils puissent acquérir des savoirs conversationnels et sociaux pour s'adresser aux interlocuteurs de la petite enfance entre autres, et participer à un espace d'échange interculturel entre parents migrants pour sortir d'un éventuel isolement lié à leur jeune parentalité.

Tout en intégrant les thématiques classiques du français d'intégration, cette formation aborderait pour l'occasion les thématiques parentales telles que le plurilinguisme dans la famille, l'accompagnement à la scolarité, la santé et la dimension interculturelle dans la parentalité.

Le dispositif devait débuter le 19 mars pour 12 semaines à raison de 2 heures par semaine, le jeudi de 14h à 16h avec une dizaine d'apprenants (idéalement).

Dans cette optique, il m'était demandé pour la coordination de l'action de :

- Créer un référentiel adapté à la commande,
- Concevoir un programme thématique : lien avec les professionnels experts de la thématique parentale et interculturelle (recherche),
- Constituer l'équipe de bénévoles et les former,
- Mettre en place l'atelier et les outils pédagogiques.

Puis dans le cadre de l'animation :

- Préparer et animer les ateliers en face à face une fois par semaine sur 12 semaines

- Organiser des visites et des interventions une semaine sur 2 dans un créneau autre et tutorer les intervenants
- Suivre les apprenants : adaptation et remédiation
- Faire remonter des informations

Compte tenu du confinement, l'atelier n'a pu avoir lieu en présentiel et toutes les missions n'ont pu être envisagées à distance comme mettre en place l'atelier et les outils pédagogiques, former l'équipe de bénévoles ou organiser les visites et interventions extérieures par exemple. Ainsi, la restitution finale est adaptée en fonction de ce qu'il a été possible d'envisager en télétravail avec les outils numériques. L'objectif est désormais de proposer un outil synthétique retraçant ce qui peut être envisagé dans ce dispositif au regard de la méthodologie mise en place, qui soit transposable avec d'autres groupes, et utilisable par les coordinatrices et animateurs futurs.

2. Public visé et ses particularités

Ce projet répond à un besoin qui a été identifié dans cette commune depuis 3 ans, partant du constat que de plus en plus de jeunes parents sont confrontés à l'absence de place dans les lieux de garde due aux baisses de financements publics. Cette situation les amène à s'isoler de la communauté française entre autres car les ASL ne peuvent accueillir de manière systématique les parents avec leurs enfants.

Cette formation est gratuite pour tout parent en situation de migration habitant sur les communes de SMLV, de Saint Egrève et du Fontanil, de niveau A2 minimum à l'oral, avec des enfants en bas âge. La priorité est donnée aux parents avec enfants de moins de 3 ans. En effet, ceux qui ont des enfants plus grands ont plus facilement accès à des ateliers classiques pendant le temps de l'école (il existe aussi des formations qui leur sont spécialement destinées comme "l'école ouverte aux parents"). Mais ce n'est pas fermé, s'il reste de la place, ils peuvent tout à fait intégrer le module.

Ces parents tendent à s'isoler de la communauté française de par leur situation et il est difficile de les identifier. Grâce aux connaissances des coordinatrices, au bouche à oreille et à des visites sur des lieux dédiés (sortie d'école, la Coccinelle, etc.) nous avons pu identifier plusieurs personnes, des mamans essentiellement, susceptibles d'être intéressées.

La formation devait commencer jeudi 19/03, avec peu d'apprenantes (3). En raison d'une indisponibilité de la salle, nous avons dû décaler le début du dispositif d'une semaine et donc avoir le temps de recenser un peu plus d'apprenantes. Cette semaine

supplémentaire associée au délai (indéfini) imposé par le confinement, dû au virus du Covid-19 à partir du 16 mars 2020, a permis d'inscrire encore plus de mamans (7) et de prendre connaissance de leurs attentes de manière plus approfondie. Grâce à des entretiens téléphoniques individuels avec la majorité d'entre elles (d'autres restent difficilement joignables par téléphone), j'ai alors pu dresser un profil de chacune : leurs besoins, leur positionnement linguistique, leurs questionnements, leur situation, etc. Cela permettra d'envisager un dispositif encore plus adapté à leurs besoins. Le tableau 1 recense les profils de ces mamans, toutes mères au foyer actuellement (les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat tout en conservant une similitude culturelle) :

Nom, Age et origine	Niveau	Inscrite à un autre atelier	Agés des enfants	Vient avec ou sans enfant	mariée	Arrivée en France	Langues parlée	Etudes	Projet
Nadia 29 ans Maroc	A2	NON	2,5 et 3,5 ans	Sans	oui, mari marocain	2014	arabe, berbère, français	scolarisée jusqu'à 13 ans	Travailler quand les 2 enfants seront scolarisés
Anissa 41 ans Maroc	A2/B1	NON	11, 9, 3 ans	Avec	oui, mari marocain	2015	arabe, italien, français	scolarisée jusqu'à 11 ans	nc
Imane 35 ans Algerie	B1	Oui SMLV Jeudi matin	2 ans et 7 mois	Avec	oui, mari français	2017	arabe, français	Etudes supérieures (science éco, gestion d'entreprise)	Faire une formation dans le médical
Adama nc Guinée	A2 à l'oral, alpha à l'écrit	Oui SMLV Jeudi matin	10 mois	Avec	nc	nc	nc	nc	nc
Adelina nc Angola	B1	Oui SMLV Jeudi matin	14, 8, 5 et 2,5 ans	Avec	oui, mais seule en France	2018	Portugais et une autre langue (nc)	nc	Faire une formation de chauffeur de bus après l'obtention de ses papiers
Luliana 17 ans Roumanie	Alpha à l'écrit - A2 à l'oral	NON	9 mois	avec	nc	nc	nc	nc	nc
Maly 40 ans Cambodge	B1	Oui avec Pole emploi	4 ans et 12 ans	sans	divorcée	2007	khmer, français	Scolarisée jusqu'à 18 ans (Formatrice d'anglais à l'origine)	Chercher du travail comme vendeuse en France, passer le DELF B1 et le permis de conduire
Yvana 31 ans Russie	B1	NON	6 et 3 ans, 15 mois	sans	Oui	2015	russe, tatare, français	Etudes supérieures au conservatoire	nc

Tableau 1 : Profils des mamans apprenantes – Source : Durieux, 2020

3. Méthodologie mise en place

Les premières semaines ont été dédiées à une réflexion sur la nature et la façon dont seront construits les ateliers. Pour nourrir cette réflexion, seize entretiens avec des professionnels et des mamans ont été menés afin de récolter des données et des représentations sur les pratiques et ressentis de chacun. Avec une grille d'entretien relativement flexible, permettant de baliser l'entretien, les personnes pouvaient s'exprimer selon ce qu'elles avaient envie de dire, durant 30 minutes à 1h30. L'objectif était de recueillir du contenu qualitatif pour s'en imprégner et mieux cerner la parentalité en contexte de migration, les personnes et actions qui en découlent. Il est indispensable de se référer « à un savoir collectif » riche de leçons issues du cumul et de la croisée des expériences (Le Boterf, 1999 : 12). Ce savoir est une bibliothèque de « règles de l'art » où nous pouvons retrouver les manières de faire, les erreurs à éviter, les incontournables, les conditions pour réussir, les difficultés parentales qui semblent propres à l'exil et celles qui concernent tous les parents, etc. (*ibid.*).

3.1. Entretiens avec professionnels et parents

Pour commencer, j'ai identifié les actions existantes auprès de parents et familles migrantes, pour ensuite rencontrer des personnes ressources en entretien selon la grille proposée en annexe² :

- 2 **coordinatrices-animatrices d'ateliers « l'école ouverte aux parents »** ;
- une **référente famille** en MDH ;
- une **animatrice d'atelier parent/enfant** en MDH.

J'ai aussi rencontré des acteurs de la santé et de l'intégration des migrants :

- **infirmière de l'ODTI** ;
- **psychologue** en CMS (centre médico-social) et à l'ASE (aide sociale à l'enfance) ;
- **membre facilitateur de la TCI** (Thérapie Communautaire Intégrative) ;
- la **conseillère pédagogique en ASL** du Centre de Ressources et d'Illettrisme de l'Isère (IRIS).

En parallèle, j'ai réalisé des entretiens semi-guidés³ avec des jeunes mamans, migrantes ou non, aux profils divers (les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat tout en conservant une similitude culturelle) :

² Annexe 1 : Guide d'entretien : Acteurs de la parentalité, page 103.

³ Annexe 2 : Guide d'entretien : parents, page 104.

Florence Française	1 enfant (1.5 ans), mariée, en activité partielle, foyer multiculturel (français – indien /ladakhi) dont le papa est migrant en France et la maman l’est en Inde une partie de l’année.
Aurélié Française	2 enfants (3 et 5 ans), en couple, foyer francophone, en activité partielle.
Mina Iranienne	2 filles, (7 et 3.5 ans), mariée à un iranien, arrivée en France il y a 3 ans avec sa famille. Mère au foyer.
Imane Algérienne	2 enfants (2 ans et 7 mois), arrivée en France il y a 3 ans puis mariée à un français d’origine algérienne. Mère au foyer.
Maud Française	3 enfants (10 ans, 8 et 1.5ans), mariée, foyer francophone installé en ville. Ils ont voyagé et vécu à l’étranger avec les enfants à plusieurs reprises.
Anissa Marocaine	3 enfants (11, 9 et 3 ans), arrivée en France il y a 5 ans avec son mari marocain depuis l’Italie.
Nadia Marocaine	2 enfants (2.5 et 3.5 ans), arrivée en France en 2014 avec son mari marocain.
Maly Cambodgienne	2 enfants (4 et 12 ans) en recherche d’emploi. Elle est en France depuis 13 ans, divorcée d’un mari français. Mère célibataire au foyer.
Adelina Angolaise	4 enfants entre 2,5 ans et 13 ans. Arrivée en France sans son mari en 2018. Mère célibataire au foyer.

Tableau 2 : Profils des parents rencontrés en entretien. Source : Durieux.2020

Certains entretiens sont enregistrés (ils pourront être transcrits plus tard si besoin) d’autres sont relevés par prise de notes. Toutes ces rencontres sont pour moi un moyen de mieux comprendre l’univers des ASL, le contexte dans lequel s’inscrit notre action, de tenter de cibler les besoins linguistiques et culturels des mamans, de comprendre les réalités diverses du quotidien des mères et les questionnements transversaux (qu’elles soient françaises ou migrantes) afin de mieux cerner les enjeux de ce projet et d’en définir les objectifs.

Au-delà de toutes ces prises de conscience, j’essaie de découvrir quels sont les moyens de communication employés par les jeunes parents (WhatsApp avec la nounou, carnet de liaison, prises de rendez-vous par internet, etc.) et les actes de langage qui en découlent (décrire l’état de son enfant à la crèche, au médecin ; fixer et prendre des rendez-vous ; définir des horaires pour décrire le rythme de l’enfant, les rendez-vous ; poser des questions aux médecins, aux autres mamans ; etc.) afin d’envisager l’appropriation de ces moyens de communication dans les ateliers.

Dans cette phase d’émergence, je constate que mes représentations et les objectifs sont amenés à évoluer constamment au fil des échanges et rencontres.

3.2. Approfondissement de la distinction FLE et ASL

Dans un premier temps, j'ai pensé suivre une démarche FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) en recueillant un maximum de données pour pouvoir croiser les thématiques sur la parentalité avec les besoins langagiers et identifier les actes de langage nécessaires avec le médecin, les professionnels de la petite enfance, les enseignants (future rentrée scolaire), etc. J'avais alors envisagé de proposer un programme thématique sur 12 séances en travaillant ces actes de langage. Puis au fil des entretiens, en particulier avec la conseillère pédagogique d'IRIS, j'ai clairement compris que cela ne correspond ni au référentiel des ASL, ni aux potentielles attentes des mamans. Cette méthode, comme cela me l'a été notifié par deux formatrices ASL, se révèle « très FLE » (Français Langue Etrangère).

Ainsi, l'étude des actes de langages utiles selon les interlocuteurs, ne s'est pas avéré nécessaire, ou en tout cas impossible à exploiter à mon sens car il y a des profils, des besoins, des attentes trop différents selon le groupe/les parents et la finalité de l'action. Ici, l'objectif n'est pas spécifié particulièrement et selon le niveau des parents, l'âge des enfants, la composition du foyer et les personnes en contacts, il n'y a pas d'objectif qui puisse être transversal à tous. Un programme figé ne conviendrait donc qu'à très peu de parents. Mais alors, quelle est la distinction entre un cours de FLE et un ASL ?

Il est dans un premier temps essentiel pour moi de bien cerner cette différence. L'entretien avec la conseillère pédagogique d'IRIS m'a beaucoup éclairé sur ce point. Comme nous l'avons vu au départ, un ASL ne répond pas nécessairement à une progression thématique ou linguistique, mais à une progression en 3 phases en vue d'utiliser les espaces sociaux-culturels dédiés comme support d'apprentissage : découverte/connaitre - exploration/interagir – appropriation/faire-seul. L'autonomie sociale et communicative reste l'objectif principal. Ainsi, il est difficile de s'appuyer sur le référentiel du CECRL (Conseil Européen Commun de Référence pour les Langues) préconisé en FLE. Il est conseillé de s'appuyer sur le référentiel du Réseau des Acteurs de la Dynamique des ASL (RADyA) qui propose de nombreux outils pédagogiques accessibles.

3.3. Documentation et prospection

Ayant une grande marge de manœuvre dans ce projet et n'étant pas maman moi-même, j'ai commencé par un travail de bibliographie. Tout d'abord, je me suis inspirée de différents manuels de français à destination des parents migrants comme « l'école ouverte

aux parents » ou « carnet de santé » ; de manuels ASL classiques comme « Rendez-vous en France », « Ma clé Alpha », « L'apprentissage du français pour adultes migrants ». J'ai pris connaissance également de livres et magazines de la petite enfance à destination des nouveaux parents francophones. Cette documentation m'a éclairé sur les thématiques récurrentes en termes de français d'intégration et de petite enfance pour les croiser et cibler celles que nous pourrions aborder dans les ateliers. Cela m'a également permis de préparer des guides d'entretien pour les différents acteurs et parents.

La consultation de sites internet, comme celui de la commune de SMLV ou de la cité des familles par exemple, m'a permis de prendre connaissance des services proposés, des lieux dédiés où une sortie serait possible, des animations et événements proposés à proximité.

Par ailleurs, j'ai collecté autant de documents authentiques que possible au fil de ces rencontres, ne sachant pas encore l'utilisation didactique qui en sera faite : documents de prévention de la santé, prospectus d'inscription à l'école, fascicules de conseils en nutrition pour les parents, programmes d'animations/festivals gratuits à destination des enfants, etc.

3.4. Echanges avec les apprenantes à distance

Compte tenu du confinement, l'atelier n'a pas eu lieu cette année en présentiel. Ainsi pendant un mois et demi, j'ai pu constituer un groupe de 6 mamans à distance et animer pendant 5 semaines des échanges synchrones et asynchrones pour garder le lien et poursuivre ma collecte de données. Ces personnes avaient été identifiées en amont et elles ont été contactées pendant le confinement. Il n'y a jamais eu de contact physique avec elles (sauf Imane que j'ai pu rencontrer avant). D'autres professionnels avaient été identifiés pour des rencontres, mais pendant cette trêve il n'était pas toujours possible de les contacter. Je suis alors restée concentrée sur les mamans.

Ainsi, après avoir passé un entretien avec celles qui le pouvaient, j'ai créé un groupe WhatsApp. Certaines mamans n'ont pas pu participer n'ayant pas accès à cette application, et sont restées injoignables même par téléphone, d'autres pouvaient discuter par WhatsApp mais n'avaient pas le temps pour un entretien téléphonique comme Adelina par exemple, mère seule avec 4 enfants dont elle devait s'occuper pendant le confinement.

Les semaines étaient rythmées par des rendez-vous asynchrones (échanges par messages vocaux, écrits, vidéo ou photographiques) deux fois par semaine et un rendez-vous synchrone (en visio) une fois par semaine. Les échanges ont pris la forme de petits

défis à relever (envoyez la vue de votre fenêtre et commentez par exemple), d'échanges sur la vie quotidienne (cuisine, école, enfants, courses, etc.), sur la situation (confinement, virus, peurs, etc.), sur la santé (sport à la maison, remède pour renforcer ses défenses immunitaires, etc.), ou simplement de petits clins d'œil pour se dire « Bonjour, comment ça va ? ».

Il ne s'agissait pas de substituer à l'atelier initial un atelier à distance, mais de créer une cohésion de groupe en vue de pouvoir rapidement commencer l'atelier physique. Puis, nous nous sommes rendu compte, au fil des semaines, que les ateliers ne pourraient avoir lieu en présentiel. Mais la cohésion de groupe, même à distance a fonctionné, les mamans étaient aux rendez-vous et tous ces échanges enregistrés m'ont permis d'obtenir d'importantes données à analyser en vue de proposer un dispositif pour les parents pour les années à venir.

4. Pistes de réflexions et choix à faire

4.1. Problématique et remédiation du projet avec le confinement

Compte tenu de ces éléments, une problématique se dégage à présent : **Comment réunir, dans un dispositif adapté pour ces jeunes mamans, les questions de parentalité en contexte de migration et le processus d'apprentissage, pour permettre l'acquisition langagière, l'interaction et la rencontre interculturelle ?**

Pour résumer, l'objectif serait de rendre plus accessibles les ateliers de français à ces jeunes parents afin qu'ils puissent acquérir des savoirs conversationnels et sociaux pour s'adresser aux interlocuteurs de la petite enfance entre autres et participer à un espace d'échanges interculturels entre parents migrants pour sortir de l'isolement lié à leur jeune parentalité.

Avant le confinement, le temps imparti avant le début de la formation et le manque d'information sur les apprenants ne me permettaient pas de tout prévoir en amont. J'envisageais de faire au fur et à mesure le programme pour proposer à la fin un dispositif construit voir co-construit avec (et non par) les apprenantes. Or, cela a pris un tournant et il est désormais important de concevoir un dispositif réfléchi qui soit réutilisable à l'avenir. Pour définir les objectifs de chaque séance, l'idée est de croiser toutes les informations recueillies en amont pour créer une trame, qui serait encore croisée avec les attentes des apprenants.

4.2. Des thématiques au projet de groupe

Les pistes que j'ai pu dégager jusqu'à présent font ressortir un grand nombre de thématiques concernant la parentalité et les migrants. Faire un choix est indispensable. L'enjeu n'est pas de survoler toutes les thématiques, mais d'acquérir les ressources pour être plus à l'aise et plus autonome dans les conversations avec divers interlocuteurs. Comment faire ces choix ? Doit-on tout axer sur la parentalité ou, comme le fait une des animatrices de l'école ouverte aux parents, faire aussi des thématiques autres ?

Dans les différents entretiens réalisés, les thématiques comme l'interculturalité, la place de la femme, la solitude, la transmission et l'enfant sont très présentes. Comment traiter tout cela de manière légère et didactique ? Comment s'inspirer de l'intérêt et des besoins des apprenants pour créer des enjeux conversationnels plus forts ?

Par ailleurs, une thématique a attiré mon attention : la place de la mère, de la femme vis-à-vis du mari, des enfants et de la société. Il y a un enjeu à repositionner les parents en tant que parents (quand les enfants apprennent plus vite la langue que leurs parents) en les valorisant dans ce qu'ils savent et en valorisant leur(s) langue(s) première(s) par une approche interculturelle. Ceci est par exemple un des objectifs des ateliers parents-enfants proposés dans une des MDH.

Cette modalité m'intéresse beaucoup, cela pourrait se faire sous forme de projet en fil rouge dans nos ateliers. Il s'agirait de partager quelque chose qu'elles aiment/savent faire aux autres, pour reprendre confiance, afin de créer une sorte de recueil de ces savoirs, en utilisant les compétences de chacune (cuisine, bricolage, santé, culture, etc.).

4.3. Modalités envisagées

D'après la commande, il pourrait être intéressant de créer des ateliers hybrides qui se situeraient entre ASL et ateliers de conversation sur des temps distincts : conversation essentiellement et ASL pour la préparation de deux sorties ou rencontres.

Dans la commande de projet, ces sorties semblent devoir être en dehors des ateliers, mais quelques séances pourraient être dédiées à leur préparation. Le choix des lieux et professionnels me semble difficile avant de connaître le profil des apprenants. J'ai déjà identifié un certain nombre de lieux (bibliothèque, cité de la CAF, école, etc.) et d'intervenants (infirmière, enseignant de l'école, travailleuse sociale à la PMI, etc.) qui pourraient faire l'objet d'une rencontre.

Les ateliers de conversation pourraient être organisés autour de thématiques proposées avec une préparation progressive pour chacune : découverte du thème,

émergence en commun, discussion et échanges avec des activités (si nécessaire pour stimuler et répartir la parole), temps d'échange libre et conclusion pour recueillir le ressenti de chacune sur l'atelier (difficultés, fiertés, émotions, questions, etc. dans un souci constructif et évaluatif).

4.4. Posture de l'animateur

D'une part, des précautions sont à prendre avec ce public pour ne pas tomber dans la tendance à vouloir donner des conseils aux mamans. Cette question est d'autant plus présente pour moi qui ne suis pas maman. Quelle posture avoir pour éviter cet écueil et garder malgré tout une place bien définie au sein du groupe ? D'autre part, un tel atelier d'échange interculturel demande de se préparer à l'évocation de sujets parfois difficiles. Il semble que l'animateur ait besoin de développer d'autres compétences que celles liées à l'enseignement d'une langue, comme poser un cadre et des règles de bienveillance, de confiance et de respect, adopter une posture de médiateur, etc. Est-ce une posture de médiateur-animateur de lieu de parole ? Y a-t-il des comportements particuliers à adopter si des situations difficiles se présentent ? Sans que cela soit un espace psychologique ou thérapeutique, dans un souci d'anticipation, il semblerait intéressant d'être outillé pour gérer ces situations. C'est pourquoi il était question au départ que j'assiste à des ateliers de TCI (Thérapie Communautaire Intégrative), voire que je me forme à cela. En creusant l'origine de cette thérapie, j'ai noté qu'elle est basée sur les travaux du pédagogue Paulo Freire sur la pédagogie de l'autonomie. Peut-être est-ce une piste à creuser pour monter un atelier participatif.

4.5. Quand l'imprévu frappe à la porte

Comme la période d'atelier physique possible ne sera pas envisageable cette année, il est nécessaire de garder le lien avec les mamans. Une nouvelle dimension, encore assez méconnue de ma part, est soudain à envisager : la communication et l'animation à distance.

Cette expérience a été très riche, bien que les conditions ne semblaient pas toujours réunies pour simplifier la tâche, comme devoir constituer un groupe à distance avec des personnes qui ne me connaissaient pas et qui ne se connaissaient pas entre elles, animer des temps d'échange avec le téléphone (beaucoup n'avaient pas d'ordinateur) alors que leurs enfants en avaient besoin pour les rendez-vous scolaires ou les cours, etc. Il se peut qu'au-delà d'avoir simplement gardé le lien, ces moments de paroles aient permis d'atteindre quelques objectifs en partie.

Toutes les réflexions autour du projet ont évolué très vite et ont dû être adaptées aux circonstances. Malgré le confinement et les 12 temps d'animation à distance, j'ai choisi de poursuivre ma recherche dans l'objectif initial. En effet, après réflexion, étant donné la nouveauté de la situation et son caractère imprévisible, j'ai préféré rester sur l'idée que le projet finira par être réalisable (peut-être avec d'autres animateurs) et ainsi garder en vue un objectif fixe. La prise en compte de la dimension à distance était difficile car nous ne savions pas combien de temps cela allait durer, c'était compliqué pour les mamans qui ont toutes les enfants à la maison, etc. Ainsi, les données auraient été aléatoires et peu représentatives.

Tous ces éléments, contexte, entretiens, animation à distance, recherches, etc. vont je l'espère permettre une analyse représentative pour répondre à la problématique initiale afin de pouvoir concevoir un dispositif adapté, le plus complet possible et qui soit réutilisable à l'avenir, étant donné que cette année il n'aura pas eu lieu. Avant cela, il est temps de s'appuyer sur quelques recherches théoriques tant sur la parentalité en contexte de migration, que sur la rencontre interculturelle, l'interaction, et la mise en place et l'analyse des apports d'ateliers de conversation.

Partie 2

-

Cadrage théorique

À présent, grâce à une recherche approfondie et le croisement de nombreuses théories, nous allons tout d'abord nous focaliser sur la parentalité en contexte de migration, puis, sur ce qu'est la rencontre interculturelle dans un tel contexte. Ensuite, nous verrons les différents critères pour monter un dispositif d'ateliers de conversation interculturels pour jeunes parents et le rôle de chacun. Pour terminer cette partie, nous ferons une étape sur les aspects langagiers et sociaux de l'interaction.

Chapitre 4. La parentalité en contexte de migration

« Tant que l'arbre a ses racines bien enfouies dans le sol, le vent peut souffler, les feuilles repousseront. »

Proverbe fon (Moro *et al.*, 2008 : 130)

Bien qu'il soit question dans ce mémoire de parentalité, au sens large, en contexte de migration, ces écrits sont souvent tournés au féminin car dans les ressources consultées il est fait référence principalement aux mères. Nous verrons dans ce chapitre ce que signifie être migrants en France d'une manière générale, puis en tant que parent, pour enfin tenter de comprendre le processus cognitifs et de transmission en jeu.

1. Etre migrant en France

1.1. La migration : un voyage sans retour

Pour commencer, avant d'aborder la parentalité en contexte de migration, il semble important de comprendre ce que nous entendons derrière le vaste mot *migration*. Commençons par repositionner ce mot de manière objective :

Migration - « Déplacement de personnes d'un lieu dans un autre, en particulier d'un pays (émigration) dans un autre (immigration) pour des raisons politiques, sociales, économiques ou personnelles (...) » (CNRTL, s.d.).

Tout immigré a été émigré avant ça, ce qui signifie qu'il a déjà dû quitter son pays avant de venir dans un autre. Cela procure des sentiments complexes pour ces personnes comme le rejet d'une certaine insécurité, pauvreté ou *absence d'horizon* et la culpabilité d'avoir *abandonné* ses proches, ses racines, sa langue, sa religion et sa culture au sens large (la musique, les fêtes, la cuisine) nous explique Maalouf (2002 : 48).

Face à cela, les migrants ont tendance à atteindre des pays proches où ils pourront retrouver des parents pour les accueillir, c'est un moyen d'être moins seul dans ce pays étranger (Gloaguen-Vernet, 2013). Mais cela ne facilite pas l'intégration et les isole parfois des relations avec *les autochtones* (*ibid.* : 56). Adami relativise ces propos, selon lui cette

tendance naturelle à chercher un appui communautaire à travers le contact avec des personnes de même origine, n'aboutit pas systématiquement sur un « repli complet et pérenne sur cette communauté » (2009 : 35). Cela n'empêche que parfois un fossé peut se creuser, créer une distanciation et renforcer le sentiment d'étranger à leur égard.

Cette étrangeté semble être inhérente à tout immigré d'après Adami (2009), et ce statut leur confère souvent des regards paradoxaux de la part des citoyens du pays d'accueil. C'est-à-dire, que si d'un côté ils peuvent être considérés comme des « fers de lance de la lutte contre l'oppression et la malignité du système économique et social », ils sont d'un autre côté vus comme une menace identitaire de la part des français (*ibid.* : 10).

« La méfiance voire la haine de l'étranger sont des constantes dans l'histoire des sociétés humaines » (*ibid.*), qu'il soit celui du village d'à côté, celui qui a une religion différente, celui qui parle une autre langue qu'on ne comprend pas, etc., ou tout simplement celui qu'on ne connaît pas. Aujourd'hui, un migrant en France est reconnu administrativement comme « celui qui ne possède pas la nationalité du pays dans lequel il vit » (*ibid.*). Cela remet en quelque sorte un cadre dans cette difficulté identitaire, l'étranger est considéré selon son « identité administrative et politique » et non plus selon son origine « géographique, ethnique, religieuse, culturelle ou linguistique » (*ibid.*). Cette *reconnaissance sociale* est capitale car elle permet de se frayer une place dans la société et un droit à la parole explique Pourtois *et al.* (2004 : 56), en ajoutant qu'être considéré « comme un être de communication est un besoin fondamental de l'homme » (*ibid.*).

1.2. Acculturation et intégration en question

A partir du moment où l'exil du migrant est sans retour, un processus de *déaculturation/acculturation* se met en place (Adami, 2009 : 54), changement qui engendre la perte brutale « d'une langue, d'un système de référence, d'un système de codage des perceptions, des sensations et des représentations » précise Moro (1994 : 81). Désormais, il y a un avant et un après le voyage. Dans cet après, tout doit se reconstruire entre une nouvelle vie et des anciennes représentations qui ne sont plus animées au sein d'un groupe pour qui elles font du sens et perdent leur fonction en se rigidifiant (Moro, 1994 : 81).

Moro et Nathan parlent de rupture entre l'ici et là-bas. Cette rupture peut être relativement insécurisante face à l'incertitude et l'instabilité de cette nouvelle vie dans un monde inconnu (cité par Moro, 1994). L'adaptation à la culture d'accueil est alors indispensable, voir assignée (Moro, 1994). Moro dénonce que, après avoir cru longtemps qu'aider les pays du tiers monde c'était leur *imposer* notre *système de représentations*, on

puisse encore croire qu'aider les migrants en France serait qu'ils s'intègrent vite quitte à abandonner leur propre « système de représentations et leurs manières de faire », *prix à payer* de notre soutien (1994 : 213).

L'acculturation d'après Adami peut être *longue et complexe* car elle est possible principalement par une acquisition naturelle et non à travers un apprentissage, c'est-à-dire par « des activités linguistiques et communicationnelles non dissociées du faire social » (2009 : 37). Adami (2009) insiste sur le fait que les formations linguistiques se doivent de comprendre ce processus de manière objective pour s'adapter à une certaine réalité.

Quoi qu'il en soit, si l'on suit Maalouf, tout migrant a cette volonté d'acculturation rêvant d'être pris pour un *enfant du pays* (2002 : 48-49). Malgré toutes les tentatives d'imitation, bien souvent cet objectif est inatteignable : leur accent, leur couleur, leur nom, leurs papiers seront toujours les témoins de leur étrangeté (Maalouf, 2002). Cet *affrontement culturel* n'est pas sans risque pour leur propre identité ajoute Gloaguen-Vernet, et peut engendrer des blocages ou des peurs (2013 : 64). Comme la peur de perdre sa ou ses langue(s) d'origine, qui vont petit à petit perdre leur fonctionnalité tant sociale qu'identitaire et disparaître au profit d'une langue utile, soit la langue du pays d'accueil (Adami, 2009). Dans cette recherche d'une *efficacité immédiate* on verra se développer l'interlangue « au détriment de la recherche de solutions linguistiques moins situées et plus aptes à s'adapter à des situations de communication variées » (*ibid.* : 46).

Pour les parents, le processus d'« affiliation à la culture d'accueil/filiation à la culture d'origine », est encore plus fragilisant et insécurisant car il est difficile de trouver des repères (Pourtois *et al.*, 2004 : 54). Si d'un côté ils ont le souci de s'intégrer et de s'affilier à ce nouveau pays ; il reste vital d'un autre côté, qu'ils puissent maintenir des « attaches culturelles fortes et investir la transmission sociale, culturelle et familiale » (*ibid.*). Maalouf soutient ce besoin de réciprocité et d'équité en s'adressant « "aux uns" d'abord : "Plus vous vous imprégnez de la culture du pays d'accueil, plus vous pourrez l'imprégner de la vôtre" ; puis "aux autres" : "Plus un immigré sentira sa culture d'origine respectée, plus il s'ouvrira à la culture du pays d'accueil » (2002 : 51).

2. Parentalité entre ici et là-bas

Si on retient la recette de Moro (2007), la parentalité en contexte de migration regrouperait les ingrédients suivants : désir, filiation et culture. En ce sens que les environnements sociaux, culturels et politiques extérieurs se complètent, s'imbriquent rapidement et profondément avec l'environnement interne individuel et familial (*ibid.*).

2.1. La parentalité entre deux cultures

La filiation et la transmission est très complexe pour les parents qui se voient tiraillés entre le désir de « se conformer aux habitudes et valeurs éducatives de son pays d'origine » et la « volonté, parfois contrainte » d'acculturation (Pourtois *et al.*, 2004 : 52).

Souvent peu pris en compte, il semble important d'avoir conscience que ces parents, ces mères, se retrouvent souvent seuls-es ici, « sans personne pour les aider, les porter » alors qu'ils/elles ont grandi là-bas et vécu dans une culture où « lorsqu'on donne la vie, on est porté, entouré » (Moro *et al.*, 2008 : 84). Devenir mère en France peut être un apprentissage périlleux alors qu'il faut tout (ré)apprendre dans une culture individualisée, car pour ces mères leur culture favorise souvent une « circulation de l'enfant entre les membres de la famille » (Rabain-Jamin & Wornham, cité par Moro *et al.*, 2008 : 18).

Ces mamans exilées en occident devront s'accommoder de la solitude habituelle des mères du pays d'accueil (Moro *et al.*, 2008). Solitude plus grande encore que l'isolement, puisqu'elles seront à nu en l'absence de toute transmission culturelle traditionnelle dans leur environnement (*ibid.*). A cela s'ajoute d'une part l'angoisse et la peur de « ne pas être une bonne mère », ne pouvant protéger suffisamment son enfant, forcées d'intégrer une éducation qui n'est pas la leur (Moro *et al.*, 2008 : 84), et d'autre part l'appréhension du rejet ou de l'humiliation propre à tous les migrants comme le précise Maalouf (2002).

Le travail que devront faire ces parents pour élever leur enfant sera alors empreint des contraintes migratoires telles que « l'acculturation, la solitude et l'individualisme » (*ibid.*).

2.2. La femme/mère migrante dans tout ça

La mère migrante a une place toute particulière par le fait qu'elle soit migrante et qu'elle soit une femme. Tout d'abord, pour toute jeune femme qui devient mère, il est commun de trouver de l'appui auprès de sa famille, de sa mère. Or quand ce n'est pas possible à cause d'un exil, une plainte insistante semble être récurrente : « "je suis seule" et "ma mère et ma famille me manquent" » (Moro & al, 2008 : 17). Face cela, l'isolement peut engendrer une grande détresse, surtout pour les mères de familles nombreuses, happées par les multiples tâches du foyer, souligne le Conseil de l'Europe (1995).

A ce tableau, certes un peu dramatique, s'ajoute que bien souvent ces voyageuses exilées sont qualifiées, diplômées dans leur pays et que la non reconnaissance de leurs compétences dans le pays d'accueil peut les mettre dans des situations précaires, en particulier pour les mères seules (Conseil de l'Europe, 1995). Injustice que dénoncent par

ailleurs les associations au bénéfice d'une meilleure égalité des chances (*ibid.*). Mais cette valeur d'égalité est aussi remise en cause par la place qu'occupe encore bien souvent la femme dans certaines sociétés : celle d'être cantonnée à un rôle assigné par la famille et la communauté, où « la femme doit rester à la maison » (Gloaguen-Vernet, 2013 : 69). Cela pèse fortement sur ses chances d'accès à l'apprentissage (d'une langue, d'un métier, etc.), surtout s'il ne lui est pas autorisé de sortir de ce rôle (*ibid.*).

Qu'en est-il de la place des pères dans tout cela ? Je me garderai bien de faire des généralités, mais il faut avoir conscience que « l'importance et l'implication des pères et des maris » peut être abordée très différemment selon les cultures et que dans certaines sociétés traditionnelles, « la répartition des rôles sexuels est cardinale », ce qui peut engendrer des problèmes de communication difficiles à appréhender avec la société d'accueil (Conseil de l'Europe, 1995 : 31). Certaines réticences sont difficiles à vaincre, mais le Conseil de l'Europe est optimiste : les actions organisées pour associer les pères dans cette implication familiale réussissent si elles se font en douceur (*ibid.*). L'objectif est de promouvoir une meilleure mixité dans les actions pour parents. Le chemin est long, et « pour les femmes immigrées les rencontres "entre femmes" sont une première étape pour accéder à la prise de parole. Une fois la parole conquise, la coopération avec les familles, notamment avec les pères et les époux, s'avère fructueuse » (*ibid.*).

Tous ces facteurs (solitude, isolement, place de la femme au foyer) sont des explications de la difficulté d'atteindre ces femmes. Le Conseil de l'Europe n'hésite pas à mettre en avant l'imagination des associations pour « détruire le mur de l'enfermement ou de l'incommunicabilité » (entretiens improvisés dans la rue, contacts via les écoles, les lieux de petite enfance, les centres de protections, etc.) afin que *l'invisibilité générale* de ces femmes ne les amène pas à être « ignorées de la société d'accueil et de l'environnement social, des institutions et des services publics » (*ibid.*).

3. Indisponibilité cognitive et transmission

3.1. L'indisponibilité cognitive des parents en exil

Être parent en exil peut générer de l'épuisement moral et intellectuel du fait du traumatisme de la migration et des conditions de vie dans le pays d'accueil selon Pourtois *et al.* (2004). D'autant que, d'après Moro *et al.*, les compétences de la mère sont très sollicitées, car comme il n'y a plus *de transmission* par le groupe, notre société nourrit, au service d'une logique moderne de réalisation de soi et de valorisation de l'individu, une sorte *d'hyper responsabilisation* des parents (2008 : 19).

Cette exigence d'être une *bonne mère*, des *bons parents* se construit à travers le regard des autres, il s'agit d'être reconnu et désigné ainsi, qu'on soit ou non migrant (Pourtois *et al.*, 2004). On peut alors imaginer qu'à partir du moment où nous n'avons pas les clés communicatives, où nos structures sont éclatées, ou que l'on est peu considéré sur la scène sociale, le sentiment de *disqualification sociale* est fort probable comme l'expliquent Pourtois *et al.* (2004 : 56).

Dans ce contexte, souffrir « d'un déni d'accomplissement personnel ou de reconnaissance sociale » n'est pas rare et peut être source de tensions, menaçant son intégrité qu'elle soit physique, affective, cognitive ou sociale (*ibid.*). Ces difficultés linguistiques vont particulièrement toucher les mères qui en plus de cela sont « maintenues au foyer sans grand contact avec l'extérieur » précise le Conseil de l'Europe (1995 : 24).

3.2. Une nécessaire inversion des rôles et les enjeux de la transmission

Etre parent en situation de migration peut parfois faire perdre ses moyens en termes d'éducation. Pourtois *et al.* (2004) amènent la réflexion suivante : Comment savoir comment éduquer son enfant alors qu'on ne peut pas le faire comme on l'entend, qu'il faut se soumettre à de nouvelles formes éducatives perçues comme imposées ? Il leur faut choisir insiste-t-il entre ces deux éducations, désirée et assignée, sachant que quoi qu'ils choisissent « ils recevront des *renforcements* négatifs de l'entourage » (*ibid.*).

La particularité pour les parents, c'est que leurs enfants, scolarisés, ne rencontrent pas ces difficultés d'acculturation (Conseil de l'Europe : 1995). Ainsi il est fréquent d'observer dans ces familles ce que Nathan nomme *l'inversion des rôles*, signifiant que l'enfant exerce des rôles normalement destinés aux parents (cité par Pourtois *et al.*, 2004 : 56). Pourtois *et al.* (2004) l'expliquent par le fait que les enfants possèdent la langue mieux que leur mère ou leur père et vont prendre le rôle d'interprète familial. En conséquence, ces jeunes appuis, parfois très précoces, vont devoir faire face aux préoccupations d'adultes d'une part selon Pourtois *et al.*, et vont souffrir d'une *communication partielle* avec leurs parents d'autre part, creusant davantage le *fossé des générations* et la *distance linguistique* selon le Conseil de l'Europe (1995 : 24).

Adami (2009) tente de démêler cette distance linguistique expliquant que ces enfants se trouvent dans un univers qui leur est familier, étant scolarisés et acculturés en français. Ils n'ont aucun intérêt à « se replier sur la langue d'origine de leurs parents pour alléger la pression de la langue dominante puisqu'ils ne la subissent pas » (*ibid* : 35). Alors que pour les parents, perdre leur attache culturelle est une vraie peur, le risque de

déaculturation tant envers la culture d'origine que celle d'accueil génère une certaine *souffrance psychosociale* (Poutrois *et al.*, 2004 : 54). C'est pourquoi ces pères et ces mères ne vont cesser d'utiliser leur langue d'origine avec leurs enfants qui eux privilégieront la langue dominante (Adami, 2009).

Il est habituel que les familles migrantes vivent avec des formes de plurilinguismes toutes aussi uniques les unes que les autres comme le précise Adami (2009). Cette richesse peut s'avérer en revanche délicate pour les parents pris entre plusieurs codes culturels. Cela peut engendrer une certaine « incapacité d'agir au niveau éducatif », divisé entre les habitudes d'origine et celles du pays d'accueil (Poutrois *et al.* 2004 : 54), mais aussi la honte de devoir s'en remettre à leurs enfants pour s'en sortir dans cette nouvelle société : honte d'être contraints de leur exposer leurs humiliations, honte de voir l'image idéalisée du parent (surtout du père) s'effondrer, ou encore honte de devoir avouer son impuissance face aux situations économiques, administratives et linguistiques du pays d'accueil.

Qu'en est-il du côté de l'enfant ? Cette situation, qui lui procure parfois plus de liberté, n'est pas rose non plus. Cela l'amène à grandir dans une famille déstructurée soulignent Poutrois *et al.* (2004) et à « porter le vécu de leurs parents » selon Leclaire et Lemattre (2015 : 3). Ces dernières l'expliquent ainsi :

« *Grandir dans une famille pour laquelle l'espace se partage entre un ici et un là-bas et le temps entre un avant et un après n'est pas sans risque. Plongés dans un monde inconnu que leurs parents peinent à leur décrypter, certains établissent, pour se protéger, un clivage entre les mondes, d'autres s'enferment dans le silence* » (*ibid.*).

Pour conclure cette partie sur la parentalité en contexte de migration, retenons que l'exil est un voyage qui nécessite une certaine rupture entre ici et là-bas, et un long et laborieux processus d'acculturation de la part des parents qui se voient fragilisés tant dans leur place sociale que familiale et parentale. Comme Moro *et al.* le rappellent, être parent est « le plus vieux métier du monde, le plus universel, le plus complexe sans doute, peut-être même le plus difficile » et également le plus *multiple* (2008 : 198). C'est pourquoi, il est important que chaque parent puisse être libre de trouver sa manière à lui « d'être parent, de transmettre le lien, la tendresse, la protection de soi et des autres, la vie dans tous ses possibles » (*ibid.*). C'est un défi qu'il m'a semblé important de contextualiser, pour mieux appréhender la parentalité à travers le prisme de l'exil.

Chapitre 5. La rencontre interculturelle

« Une autre caractéristique humaine universelle est bien
entendu le fait que tout homme a une culture et que c'est peut-
être cela qui fonde son humanité et son universalité »

(Nathan, cité par Moro, 1994 : 48)

1. Métissage culturel et altérité

1.1. Culture et identité : un tissage multicolore

Avant d'évoquer la question interculturelle, il me semble intéressant de faire un tour du côté de la culture. Qu'entend-on à travers cette notion qui recèle de définitions, de représentations et de contenus ? Nous n'allons pas entrer ici dans la dichotomie entre *culture cultivée* et *culture quotidienne* (modes de vie, rites sociaux, habitudes, etc.) (Windmüller, 2011). Nous l'aborderons sous la forme d'un *système*, comme l'entend Moro (1994 : 30), qui se compose de la langue, d'un assemblage de parentés (relations, liens sociaux, etc.), de diverses techniques et savoir-faire relatifs à l'« outillage, [la] médication, [les] techniques agricoles, de construction, [les] rites, [la] gestion du temps et de l'espace, etc. » (Adami, 2009 : 52 ; Moro, 1994 : 30). A cette conceptualisation, Adami ajoute un élément : le *système symbolique*, fruit de la structuration cohérente de tous ces éléments et manières de penser, c'est-à-dire les représentations, les religions, les tabous, etc. (*ibid.*).

Aujourd'hui, il peut être plus ou moins aisé de se situer dans ces éléments car nous avons tendance à évoluer à travers une sorte de *mondialisation culturelle* où notre identité est un ouvrage « de fils de toutes les couleurs » et nous devenons capables de partager avec cette grande communauté mondiale la majeure partie des références, comportements et croyances (Maalouf, 2002 : 119). Cette évidente perception peut conduire à une difficile distinction entre ce que nous *pensons être* et ce que nous *prétendons être* (*ibid.*).

De quelle communauté nous revendiquons-nous, de quelle foi, de quelle appartenance ? Bien souvent c'est implicitement la notion de culture nationale qui prévaut, plus facile à cerner dans un monde « quadrillé jusqu'au moindre centimètre carré par les frontières », alors que le renvoi à l'appartenance ethnique peut être complexe, voire *très dangereux* met en garde Adami (2009 : 50). A ce jour, de nombreux débats sur la question n'ont pas suffi à conceptualiser plus clairement ces notions de communauté, d'identité ou de différence (*ibid.* : 51). Je me garderai ainsi de vouloir en proposer une vérité.

En revanche, cela permet de comprendre sous quel angle est souvent abordée l'identité en contexte de migration. Abdallah-Preteceille et Porcher se questionnent, est-ce suffisant de définir les cultures de migrants comme de simples *cultures étrangères* (c'est-à-

dire d'une nationalité autre) (cité par Adami, 2009 : 51) ? Cela n'en ferait-il pas une sorte de généralité qui supposerait qu'il y ait « une culture algérienne, une culture portugaise une culture turque et, par conséquent, une culture française, canadienne, allemande, etc. » (Adami, 2009 : 51) ? Cette *hypergénéralisation* est de l'ordre du stéréotype, au même titre que la catégorisation basée sur le sexe, la couleur de peau, la langue, etc., ce qui revient à considérer chacun comme identique à chaque autre membre de cette culture (De Carlo, 1998 : 85). Le risque est de voir s'affirmer avec toujours plus de détermination nos différences (Maalouf, 2002).

C'est pourquoi Adami préconise d'interroger davantage la nature, les contradictions, les évolutions de la culture des migrants pour ne pas tomber dans le scellement d'une réalité complexe, car il ne faut pas oublier qu'avant d'être des représentations, la culture c'est des pratiques, des rapports à une certaine réalité et des manières de faire (2009). En effet, on sait que les représentations sont en proie à toutes les interprétations et *croyances populaires* possibles au détriment des « valeurs fondamentales dont elles se prévalent » (Conseil de l'Europe, 1995 : 34). Ces préconisations fonctionnent dans les deux sens, nous rappelle Gloaguen-Vernet, j'entends que les migrants sont également empreints de stéréotypes et images réduisant par exemple la langue française à une langue *efféminée* ne convenant pas aux hommes, ou encore que la France est un « un lieu de tentations où il faut rester sur ses gardes » à cause des nombreuses libertés qui peuvent aller jusqu'à effrayer certains migrants (2013 : 66). Aucune culture n'est homogène ou immuable, que ce soit celle des migrants ou celle du pays d'accueil, l'enjeu est de les faire « coexister, vivre ensemble, échanger » (Adami, 2009 : 54).

1.2. Du multiculturalisme à l'interculturalité

C'est en ce sens que les nouvelles théories didactiques s'enrichissent aujourd'hui de ce que nous pouvons nommer une approche interculturelle. Cette approche permet de sortir du multiculturalisme, soit la simple juxtaposition « de diverses ethnies et cultures dans les mêmes espaces », pour favoriser « l'échange entre ces différentes cultures » (Cuq, 2003 : 136 ; De Carlo, 1998 : 34). Cette interconnexion, comme enrichissement mutuel, a pour but de promouvoir la compréhension « des problèmes sociaux et éducatifs » liés à cette diversité culturelle, ajoute à ce propos Abdallah-Preicelle, alors que le multiculturel se trouve hors de toute visée éducative (citée par De Carlo, 1998 : 40). L'approche interculturelle est fondée sur l'idée que toutes les cultures sont « égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles » (Cuq, 2003 : 137). Loin de

vouloir nier les différences ou identités des individus au service d'une prétendue égalité, la rencontre interculturelle devient indispensable pour comprendre ce monde où toujours plus d'échanges de capitaux, de biens, de personnes, d'idéologies et d'informations nourrissent la société (De Carlo, 1998). Cette approche serait une solution pour se protéger d'un universalisme prenant sa source dans les valeurs d'un groupe dominant (*ibid.*).

Dans la partie précédente, on a vu que l'étranger peut être source de menace pour sa propre identité. En ce sens, la rencontre interculturelle ne va pas systématiquement de soi, comme le rappelle Maalouf, car la cohabitation entre la population *autochtone*, détentrice de la culture locale, et les derniers arrivés avec leurs traditions autres, est source bien souvent de tensions dans les comportements, les relations sociales ou la scène politique (2002 : 48-49). Selon le Conseil de l'Europe :

« L'emploi du mot "interculturel" implique [...] reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde¹ » (cité par De Carlo, 1998 : 41).

Partant de là, la rencontre interculturelle est un processus d'échange, de confrontation nécessaire aux perceptions de l'autre, comme l'expliquent Moro *et al*, faute de quoi cela peut nous conduire à une rigidification (2008). De Nuchèze précise que deux notions principales constituent cette rencontre interculturelle :

- *ajustement* : confrontation par le langage (et ses innombrables variations) à l'altérité dans l'interaction avec l'autre ou malgré l'autre, pour réaliser ses objectifs.
- *métissage* : intégration des conduites langagières de l'autre (parmi toutes les variations interactionnelles possibles) pour alimenter son propre répertoire (2004 : 6).

A cela, j'ajouterai la notion de De Carlo selon laquelle la rencontre interculturelle permet de « développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente » (1998 : 44). Cela peut tout à fait s'appliquer aux multiples cultures parentales existantes qui sont souvent très empreintes d'« appartenances mythiques, culturelles, fantasmatiques » comme le précisent Moro *et al*. (2008 : 25) :

« Là, il ne faut pas annoncer sa grossesse, ailleurs, il faut éviter de manger certains poissons ou des tubercules qui ramollissent à la cuisson, ailleurs encore il ne faut pas que le mari mange certains types de viande pendant que sa femme est enceinte... ».

Ces quelques réflexions nous rappellent qu'il est important de sensibiliser migrants et formateurs au fait que, quel que soit leur origine, ils conçoivent et interprètent « le monde à la lueur de leur propre culture » (Gloaguen-Vernet, 2013 : 66), ou selon leur propre *grille de lecture* d'après les modèles culturels qu'ils ont reçus (Moro, 1994 : 77). C'est par une approche interculturelle que cette prise de conscience sera possible, pour favoriser l'intercompréhension et combattre les représentations négatives (*ibid.*).

2. Reconstitution d'une image de soi

2.1. Vers la reconstruction d'une image méprisée

Dans son parcours d'exil, les migrants vont changer de statut, de catégorie sociale et c'est bien souvent un *déclassement* vis-à-vis de leurs statuts d'origine (Adami, 2009 : 14). Ils vont majoritairement occuper des emplois non qualifiés dans le pays d'accueil ce qui peut être dévalorisant face à leurs compétences acquises dans une autre langue, et source d'une grande désillusion alors qu'ils sont venus avec l'espoir d'une *vie meilleure* (Maalouf, 2002 : 48). Rapidement, Maalouf explique qu'ils vont redouter d'être *rejeté[s]*, *humilié[s]* ou encore la cible de pitié ou mépris par le fait qu'ils se trouvent en compétition avec les travailleurs du pays d'accueil, ou simplement qu'ils représentent la diversité, l'étrangeté (De Carlo, 1998 ; Maalouf, *op. cit.*). De cette dualité, Gloaguen-Vernet (2013) met en lumière les comportements agressifs et de mise à l'écart qui effectivement peuvent se produire à leur égard, comportements de défense face à une certaine peur de l'inconnu. Peut-être injustifiée, en tout cas armée d'un moyen très efficace : la *réduction de l'autre* et de son image (De Carlo, 1998 : 89). L'impact de ce processus sur *l'autonomisation* du migrant sera fort et va lui faire perdre confiance petit à petit (Gloaguen-Vernet, 2013 : 65).

On sait que l'autonomisation passe par l'acculturation, mais ne nous cachons pas de la difficulté qui en découle dans un pays comme la France. Gloaguen-Vernet n'hésite pas en effet à dénoncer la considération exagérée autour de la *richesse inégalable* de la langue française qui selon elle nous amène à un désintérêt des langues et cultures étrangères (2013 : 65). Or comment peut-on facilement s'acculturer à une sorte *d'appartenance suprême* si nous ne sommes pas par ailleurs encouragés à « assumer notre propre diversité » et toutes nos appartenances (Maalouf, 2002 : 183) ? Ou encore, comment se sentir légitime lorsque, inévitablement, on risque *d'écorcher* la langue française ce qui expose à des retours dévalorisants, agressifs ou réducteurs (Gloaguen-Vernet, *op.cit.*) ?

2.2. Une enveloppe rassurante pour une meilleure confiance en soi

Ce qui est sûr dans tout cela pour Moro *et al.* (2008), c'est que plus une personne migrante, qui plus est une maman, sera en adéquation avec sa culture, sa langue d'origine, plus elle sera à même d'en intégrer une/des nouvelle(s) facilement. En effet, une culture, et sa langue qui l'encode, ont pour fonction d'envelopper les individus et coder toutes les interactions pour mieux comprendre le monde qui l'entoure (Leclaire, Lemattre, 2015 : 2). C'est pourquoi, pour garder confiance en soi dans la société actuelle, Maalouf (2002) considère qu'on ne doit aucunement être forcé d'abandonner sa langue d'origine.

Nathan traduit ce modèle par les termes de *culture externe/culture vécue* ou interne (cité par Moro, 1994 : 77). En général le cadre culturel interne est en résonance avec les contenus du cadre externe qui est de *même nature*, la langue étant considérée comme un filtre entre les deux, le tout constituant une *enveloppe psychique* solide et rassurante, nous éclairent Leclaire et Lemattre (2015 : 2). Nous pouvons dès lors faire le lien avec les personnes en contexte de migration, imaginant bien que face à la perte d'adéquation entre les deux cadres, ces dernières vont devoir trouver un équilibre pour s'ouvrir fièrement « à la culture du pays d'accueil » sans ressentir l'obligation de *dissimuler* honteusement la leur (Maalouf, 2002 : 183). Cela n'empêchera pas que le cadre interne de la personne migrante va petit à petit perdre de « sa pertinence » (Moro *et al.*, 2008 : 48). Comme un soulagement, Mestre (2015) nous rassure, le temps où les parents devaient parler uniquement français à leurs enfants (langue parfois non maîtrisée) est bien révolu. Ils pourront désormais librement s'enrichir de leur langue d'origine qui « contient dans ses mots et ses sons, la tendresse, la culture, avec ses couleurs, ses senteurs et émotions » illustre joliment Mestre (2015 : 187).

2.3. Des espaces de parole pour retrouver sa place

Pour faciliter leur quotidien et la confiance en soi, selon Pourtois *et al.* (2004) il convient de permettre aux parents migrants d'élargir leurs moyens d'actions. Ils sont tous dotés d'un certain *capital culturel* (ressources, savoirs, potentiels) susceptible d'enrichir la communauté ajoutent-ils, et la réponse se trouverait dans le développement d'« attentes sociales positives » pour se « (re)construire une image de soi » et accéder à des nouveaux statuts sociaux valorisants (2004 : 58).

Cela peut passer par des groupes de paroles pour parents proposent Pourtois *et al.*, une façon selon eux d'informer en échangeant sur des problématiques particulières, de conscientiser les multiples réactions et représentations face à différentes situations, ou

encore de permettre l'expérimentation de nouvelles possibilités en dehors des *jugements dépréciatifs* (2004 : 58). Dans ces espaces, « **la parole des femmes immigrées doit être, le plus souvent possible, restituée dans son authenticité** » car d'après le Conseil de l'Europe, elles ont une grande capacité à exprimer leurs revendications ou leurs difficultés. (1995 : 34). Et les difficultés auxquelles elles font face dans l'isolement sont bien réelles en situation transculturelle. Cette perte d'adéquation entre les cultures interne et externe peut conduire à des incertitudes « sur la façon de penser l'enfant et de s'en occuper, sur ce qui doit être transmis » (Leclaire, Lemattre, 2015 : 2). Ce dispositif pourrait-il alors devenir un lieu d'échanges constructifs et pourquoi pas une enveloppe rassurante ?

3. Valorisation du plaisir de la rencontre et de la culture de chacun

3.1. Une rencontre créative

En résumé, c'est en valorisant et respectant la culture de chacun que nous prendrons plaisir à se rencontrer. Cette rencontre permettrait de construire sa propre identité de par ses interactions avec « les autres donneurs de sens », dont la reconnaissance deviendrait un « besoin humain vital » (De Carlo, 1998 : 38). Voilà pourquoi, la grande diversité de langues, de cultures, de modes de pensée, d'apprentissage, de générations est une richesse pour la mise en place d'une formation à destination des migrants, si tant est que le formateur ait la volonté de chercher « des manières de gérer toutes les difficultés liées à l'hétérogénéité des publics et des parcours » (Gloaguen-Vernet, 2013 : 125).

La rencontre interculturelle, entre migrants, entre migrants et natifs, entre natifs, etc., c'est permettre un décodage des implicites sur les pratiques ou sur les représentations, « qui régissent les comportements » des uns comme des autres selon Adami (2009 : 117). D'après Moro *et al.* la clé pour sortir d'une potentielle rigidification serait de co-construire ensemble et de confronter nos perceptions (2008). Sur le plan de la parentalité, c'est en introduisant la mère au contexte culturel externe du pays d'accueil qu'elle pourra se l'approprier et entrer dans un *métissage créatif* (Moro *et al.*, 2008 : 50). La rencontre n'en sera que facilitée si déjà en tant que natifs nous reconnaissons ces parents comme porteurs d'une autre culture, parfois très différente de la nôtre (*ibid.*) et vice versa.

3.2. Vers un espace de rencontre interculturelle

De Salins parle de *programme culturel* comme quelque-chose qui diverge d'une culture à l'autre et qui peut être source de malentendus (1993 : 149). Du côté des natifs le programme peut s'avérer tellement logique qu'il n'est transmis qu'aux enfants « en cours

de socialisation » de manière explicite et comme quelque chose d'universel ; alors que pour les nouveaux arrivants, ce programme est si déconcertant, qu'il va ébranler leurs comportements naturels, leurs savoir-faire, donnant naissance à des confusions et gênes au contact des natifs (*ibid.*). Nous sommes tous porteurs d'une « vision du monde subjective » (le formateur comme tout autre individu précise De Carlo) et le processus éducatif interculturel puiserait davantage sa raison d'être dans la remise en questions d'une *neutralité* présumée que dans l'élimination des préjugés de l'autre (1998 : 86). Pour illustrer ces propos, je souhaite partager cette anecdote relatée par Moro :

« *Je rentre de mon congé maternité, très court il est vrai. Je reprends mes consultations transculturelles mères-bébés avec Yétonde, une traductrice de talent qui travaille avec moi depuis de nombreuses années à l'hôpital. Yétonde me regarde et me dit : "Je croyais que tu étais une femme intelligente, je me suis trompée ! - Mais pourquoi me dis-tu cela ? - Tu as abandonné ta fille ! - Non, je l'ai simplement confiée à une nounou !" C'est la même traductrice qui, peu de temps avant, m'avait appris qu'elle allait se remarier, après un premier divorce, avec un homme plus âgé qu'elle et dont elle serait la seconde épouse. Je lui avais dit tout de go : "Mais pourquoi as-tu accepté d'être coépouse ?" Elle m'avait répondu : "Décidément, tu ne comprends pas que j'ai choisi cette place de seconde épouse qui me convient parfaitement et qui me laisse une grande liberté !" Difficile d'être des femmes intelligentes dans notre monde multiculturel... » (2007 : 166).*

Pourtois *et al.* proposent différentes façons d'atteindre ces objectifs pour les intervenants auprès de migrants (2004). Tout d'abord en restaurant « les liens sociaux entre parents, entre parents et enfants ainsi qu'entre communautés » grâce à un environnement propice à la valorisation du plaisir et à l'*ouverture au monde extérieur* ; ensuite en créant un cadre *encourageant, compréhensif et dynamique*, et enfin en invitant les participants à s'investir dans un projet qui se base sur leurs propres intérêts et compétences (Pourtois *et al.*, 2004 : 58).

Ces actions peuvent prendre la forme d'espaces de parole, où différents thèmes et problématiques, parentales ou non, pourraient être abordés (*ibid.*). Dans ce cadre, il est préférable que l'interculturel soit un principe *transversal et inhérent*, et non réduit à de classiques exercices ou activités régulières tel que l'entend Adami (2009 : 117). Les thématiques sont multiples, cela peut concerner les codes sociaux comme la ponctualité, les relations entre les sexes et bien d'autres ajoute Adami (2009).

Chapitre 6. Dispositif d'ateliers de conversation interculturels

« Le meilleur résultat d'un croisement des cultures est souvent
le regard critique qu'on tourne vers soi »
T. Todorov, 1986, cité par De Salins, 1993 : 13

1. Enjeux conversationnels, sociaux et langagiers

1.1. Enjeux sociaux

Toute formation langagière pour migrant se dote systématiquement d'enjeux sociaux forts. Pour ce public, l'appropriation langagière de la langue du pays d'accueil, la langue cible, n'est pas le but ultime mais un *moyen d'intégration* (Adami, 2009 : 38). C'est ce qu'on nomme la sociolinguistique. D'après le Conseil de l'Europe (1995) une formation linguistique pour migrant ne peut, par conséquent, se baser sur les schémas académiques d'un enseignement classique. Dans un milieu exolingue, l'apprentissage du français doit aider les apprenants à gérer les urgences quotidiennes (travail, transports, consommation, démarches administratives, relations interpersonnelles) nous explique Adami (*ibid.*). Concernant les parents, les mères notamment, le Conseil de l'Europe ajoute que les ateliers linguistiques doivent permettre un accompagnement vers de meilleures connaissances « de la vie familiale, des problèmes de santé et d'hygiène, des usages sociaux et professionnels, ainsi que des institutions et des lois de la société de résidence » (1995 : 27).

Afin de prendre en compte ces éléments, et proposer un dispositif qui ait du sens, il faut pouvoir restituer au mieux les interactions authentiques dans lesquelles les migrants sont impliqués, ainsi il peut être utile d'avoir une certaine connaissance des contextes de vie des migrants (professionnels, scolaires, relationnels, etc.), insiste Adami (2009).

1.2. Enjeux pour les familles et enfants

Si on sait maintenant que l'inversion des rôles au sein des familles de migrants procure un sentiment de rabaissement et de dépendance vis à vis de ses enfants, il y a aussi une crainte de la part des enfants de dépasser leurs parents (Gloaguen-Vernet, 2013). Il y a donc un enjeu spécifique pour les jeunes familles exilées. La COFACE (2008) fait état des parents qui, devant la barrière de la langue, avec un faible niveau de scolarisation et une difficile compréhension de la société du pays d'accueil et du système scolaire, vont rapidement être dans l'impossibilité de suivre leurs enfants, qui eux ont les moyens, grâce à leur scolarité, de s'intégrer rapidement. Le risque est que les enfants ne puissent bénéficier d'une bonne orientation ou d'un soutien suffisant, ce qui peut les conduire à

« souffrir d'un sentiment d'insécurité » et à rencontrer des difficultés scolaires (COFACE, 2008 : 2).

Face à ce constat, l'insertion sociale et langagière des parents serait une solution, en particulier pour les femmes si on considère, comme la COFACE, que « les catégories de migrants qui ont le plus faible taux de réussite scolaire sont souvent aussi celles où les femmes sont les moins en capacité d'agir » (2008 : 2). Conforter les parents dans leur parentalité, les « rassurer dans leur savoir-faire » peut être un des enjeux des formateurs (Mestre, 2015 : 187). Dans ce sens, la COFACE ajoute que ce soutien à la parentalité peut permettre d'évoquer des questions d'éducation, de relations avec l'école, de compréhension du système scolaire ou encore l'impact de la migration sur leur parentalité (2008 : 4). Car plus la relation entre les parents et l'école sera facilitée, plus les parents se sentiront légitimes et rassurés dans leurs compétences conclut Mestre (2015).

1.3. Enjeux langagiers et conversationnels

Les cultures d'apprentissage, sont extrêmement variées chez les migrants. Une chose est sûre selon Adami, c'est qu'un immigré apprend *en communiquant* immergé dans un milieu naturel, à la différence des apprenants en contexte guidé qui apprennent à *communiquer* (2009 : 39). On comprend ainsi pourquoi le Conseil de l'Europe préconise de donner la priorité au départ à la langue parlée en initiant les apprenants à la conversation courante (1995 : 26). Cette approche pragmatique et liée à la vie quotidienne va les encourager et les aider à persévérer ajoute-t-il (*ibid.*).

L'enjeu sera la capacité du formateur à prendre en compte les contextes concrets d'utilisation de la langue, car « les acquis des migrants ne se structurent (...) pas dans un environnement socialement neutre » mais dans des interactions avec les natifs (Adami, 2009 : 44). Ces échanges peuvent être restreints au départ car les migrants ont moins de possibilités d'être en présence de *partenaires efficaces* pour bénéficier de l'interaction exolingue (*ibid.* : 45).

D'où l'intérêt des ateliers sociolinguistiques ou ateliers de conversation. Les apprenants y viennent pour acquérir des savoirs et des compétences (Meirieu cité dans Fournier, 2016). C'est pourquoi il est important de ne jamais perdre de vue en atelier les compétences orales visées, même dans un cadre semi-guidé comme un groupe de parole ou de conversation, c'est-à-dire que « la parole doit être encouragée » et le formateur doit être attentif aux composantes « linguistiques (phonétique, lexicque...), sociolinguistiques (normes sociales, règles de politesses...) et pragmatiques (maîtrise du discours,

cohérence...») (Gloaguen-Vernet, 2015 : 136). Gloaguen-Vernet dresse une liste intéressante de compétences visées pour ce type d'atelier, à adapter selon le niveau des apprenants : « comprendre un message ; s'exprimer de façon compréhensible ; donner une information ; répondre à une question en contexte ; dialoguer ; s'exprimer en public et entrer en communication ; donner son avis ; prendre part à un échange entre natifs ; raconter une anecdote » (2013 : 138). L'application de ces composantes va permettre aux migrants de relancer « le processus de construction de l'interlangue » (Adami, 2009 : 46).

Quel que soit le format, Meirieu met en garde que « ce qui est dit doit être présenté » comme un savoir qui se vérifie, objectif et transférable, c'est-à-dire que ce ne soit pas de l'ordre des croyances ou convictions personnelles (cité par Fournier, 2016 : 210). La qualité des contenus est plus importante que « le statut de celui qui parle » (*ibid.*). A l'inverse, Adami considère la parole comme *le savoir* et *la mémoire* sous un format non objectif car elle est un support vivant permettant un contact direct qui se diffusera et se transmettra (2009 : 62).

Ces différents enjeux sociaux, langagiers, familiaux et linguistiques, sont à prendre en compte pour envisager un processus de formation à destination des parents migrants. A partir de ces éléments, voyons à présent les choix méthodologiques envisageables.

2. Méthodologie et outils

2.1. Choix didactiques et méthodologiques

De prime abord, Gloaguen-Vernet nous annonce que :

« les possibilités en matière d'organisation et de réalisation des formations à destination du public migrant sont donc multiples. Le nombre des critères à prendre en compte est tel qu'il est impossible de proposer un dispositif adapté d'emblée à tous les publics » (2013 : 147).

Une fois que cela est dit, nous comprenons qu'il est indispensable de bien cibler les besoins de formation en fonction du public, appuie Adami (2009). Des priorités devront être établies face à la multitude de situations de communications et d'urgences sociales que rencontre le migrant (*ibid.*). Bien que la notion de méthodologie soit souvent écartée avec ce public, notons quand même que les réflexions sur les choix pédagogiques préconisées par Gloaguen-Vernet devront porter sur les compétences à acquérir, les supports, les connaissances sollicitées, les formes du discours priorisées, les formes linguistiques et le

traitement à envisager, la place du vocabulaire, de la grammaire, l'organisation de l'unité didactique, les phases, etc. (2013 : 124).

Ces choix seront sélectionnés selon les objectifs opérationnels fixés, ce qui en fait par nature une démarche actionnelle, puisqu'elle répond à des besoins concrets de la vie sociale, et modulaire, c'est-à-dire qui part « des situations de communication pour en analyser et en décomposer les éléments, notamment linguistiques, plutôt que le contraire » (Adami, 2009 : 105). Ce qui donne plus de sens aux aspects linguistiques étudiés.

Pour que l'aspect communicatif de cette approche puisse être un moteur d'apprentissage, Gloaguen-Vernet (2013) recommande les choix didactiques suivants :

- Droit à l'erreur : la production d'un message compréhensif prime sur la maîtrise des structures syntaxiques ;
- Interaction au cœur pour créer une dynamique d'échange et d'entraide ;
- Progression du connu vers l'inconnu ;
- Utilisation de documents authentiques ; pédagogie de projet ;
- Responsabilité partagée entre le formateur et les apprenants ;
- Organisation modulable et négociable selon les objectifs ;
- Place donnée à la motivation interne permettant le plaisir et la vue de ses progrès.

Quant à la grammaire, son évocation en termes métalangagiers n'est pas recommandée car, à la différence des apprenants possédant déjà de tels repères dans leur langue, pour les migrants peu ou pas scolarisés « elle ne représente qu'une obscure abstraction » (Adami, 2009 : 108). Il serait préférable de rester pragmatique en s'adaptant aux différents profils.

2.2. Choix du cadre et contexte

A ces choix, j'ajouterai quelques éléments concernant le public de parents spécifiquement. Pour les femmes, principales concernées, la question du choix d'un lieu à taille *familiale*, à proximité, et où elles pourront se sentir en confiance *comme avec des amies* pour vaincre leur gêne est centrale selon le Conseil de l'Europe (1995 : 31). Il faudra inévitablement qu'il y ait « l'organisation de modes de garde des enfants » en particulier pour les mères isolées ou de famille nombreuse (*op.cit.* : 26).

Quoi qu'il en soit, les choix pédagogiques ci-dessus sont fondamentaux pour éviter un écartisme d'activités proposées sans cadre ou objectifs particuliers, le public migrant a besoin d'un minimum de repères qu'ils retrouveront au fil des leçons (Gloaguen-Vernet, 2013). Meirieu propose que même dans un groupe de parole, il y ait un *protocole rigoureux* comme la mise en place de rituels, la définition des rôles, la reformulation

systematique de ce qui est dit en vue de parer aux malentendus, etc. (cité par Fournier, 2016 : 209). Une attention particulière doit être portée sur la qualité, la rigueur et l'efficacité des échanges pour qu'ils ne soient pas sous l'emprise de la pression ou de la séduction (*ibid.*). C'est toute la complexité de la position du formateur.

L'intérêt est de pouvoir doter les apprenants d'outils pour, non pas supprimer tout affect, mais pour gérer leur circulation au bénéfice d'une meilleure efficacité dans l'expression et l'appropriation des savoirs (*ibid.*), et pour guider l'apprenant à comprendre davantage ce qu'il est en train de communiquer afin d'éviter toute polémique et aller vers ce que Freire appelle le « penser juste » (2013 : 55). Une fois le cadre posé et intégré, les situations conversationnelles pourront revêtir une forme plus ou moins naturelle et spontanée. Car on peut désormais considérer que « toutes les séquences de l'interaction en situation naturelle sont potentiellement acquisitionnelles » (Adami, 2009 :112).

3. Choix des modalités, thématiques et contenus pour un atelier

3.1. Aspects informels et authentiques des ateliers

Pour mettre en place des ateliers de conversation, c'est-à-dire un groupe de parole entre parents migrants à vocation didactique et pédagogique, il me semble important de garder en tête la finalité qui est avant tout communicative. Pour cela, l'apprenant doit être un acteur impliqué, sa curiosité et son intérêt doivent être stimulés comme l'explique Caon (2006). Au-delà de l'objet de l'atelier, ce sont les conditions favorables que saura créer le formateur qui pourront influencer la perception que les participants ont de l'activité et donc favoriser leur motivation et leur implication, précise Viau (1994).

Nous savons désormais que dans les sociétés traditionnelles, « l'individu est pensé en interaction constante avec son groupe d'appartenance » (Moro, 2007 : 208). C'est pourquoi, pour les mères en exil, particulièrement les mères isolées, le groupe peut devenir un espace qui leur permette d'être telles qu'elles sont « avec leur peur, leur solitude, leur fragilité mais aussi leur force », un espace où l'apprentissage de la langue est au service d'échanges, de questionnements entre elles, qu'il s'agisse de maternité ou non d'ailleurs (Moro *et al.*, 2008 : 129). Car n'oublions pas que ce sont aussi des femmes et sortir de leur quotidien presque entièrement dédié à l'enfant serait comme s'offrir une pause (*ibid.*).

Cela rejoint Cicurel pour qui, l'aspect informel serait une valeur ajoutée pour garder un équilibre entre une certaine planification didactique et une « relative liberté de la parole » (2013 : 32). Plus le formateur sera flexible, capable de faire des choix rapidement pour saisir les occasions d'interaction, plus l'autre « avec qui je parle, pour qui je parle »

aura une place significative et interactive ajoute-elle (*ibid.*). Il ne s'agit pas de n'avoir aucune méthodologie, mais dans les modalités, retenant l'approche de Caon, cela peut se traduire par une attention particulière à la communication, au culturel, à l'interculturel dont « le point de départ est le sujet avec ses pré-connaissances et ses préjugés » (1994 : 16). Cette modalité interculturelle de l'échange, en plus de permettre implication, authenticité de la communication, et curiosité pour la différence et la rencontre (avec ce que cela offre *de neuf et d'inattendu*) (Caon, 1994), permettrait une *matérialisation de l'altérité* tant entre les participants, que pour et avec le formateur (Moro, 2007 : 208). La co-construction et l'étayage inhérents à de tels échanges dans le groupe seraient en résumé un levier de transformation de cette altérité et un support à l'élaboration cognitive, voire psychique du point de vue de l'ethnopsychologue Moro (2007). Par cette approche, Freire (2013) estime que cette aptitude à l'échange *véritable*, va guider les apprenants à dialoguer et grandir en confrontant leurs différences dans le respect.

Un tel atelier de conversation serait un groupe *transversal*, au sens de Gloaguen-Vernet (2013), c'est-à-dire un groupe constitué sur une typologie de public, plus diversifié, avec des objectifs spécifiques, en parallèle d'autres groupes de base regroupés par niveaux auxquels ils peuvent être déjà inscrits. Cela offrirait des parcours plus riches et variés.

3.2. Modalités interculturelles, thématiques et contenus

Comme le préconisent Gloaguen-Vernet (2013) et De Salin (1993), les ateliers pourraient prendre la forme de réflexions et discussions sur les comportements de chacun, les modes de vie, etc. L'objectif ne serait pas de les imposer ou de s'en moquer, mais d'en considérer les valeurs inhérentes, de décoder certaines interactions, de les décrire, de les comparer. Chacun doit pouvoir dire ce qui le choque, ce qui le surprend ou le gêne, pour mieux comprendre les différentes attitudes et façons de penser tant dans la société d'accueil que dans les autres cultures présentes. De Salins (2013) ajoute que l'utilisation de vidéos authentiques illustrant des rencontres, des interactions peut être un support enrichissant, moins engageant personnellement pour les participants au départ.

La particularité d'un atelier de conversation est que bien souvent il suit une approche thématique constituée de modules autonomes, ce qui n'exclut pas des croisements possibles (Adami, 2009). Cela permet de varier les thèmes et de construire chaque module selon la demande du groupe confirme Moro *et al.* (2008). La possibilité de thématiques est très vaste et doit être adaptée aux public. En voici une liste non objective,

rassemblant les suggestions d'Adami (2009), Gloaguen-Vernet, (2013), De Carlo (1998) ou encore Moro *et al.* (2008) :

- caractérisation personnelle, maison, foyer, environnement, famille, ici et là-bas ;
- vie quotidienne, vacances, loisirs, transports ;
- relations avec les autres, au travail, relations intergénérationnelles, structures sociales, communautés, relations hommes/femmes, origines, langage du corps ;
- santé et bien-être, couvertures sociales, niveaux de vie ;
- éducation, école ;
- alimentation, consommation, formes de paiement ;
- services, lieux, démarches administratives ;
- jours fériés, fêtes traditionnelles, rituels (mariages, naissances, etc.), savoir-vivre (ponctualité, tabous, cadeaux, visites, etc.) ;
- culture générale, connaissance du monde, valeurs, croyances et comportements : identité, histoire, humour, religion, politique, etc.

L'exploitation de ces notions peut être délicate selon les passifs parfois tabous entre la culture étrangère et la culture maternelle de l'apprenant (guerres, religions, politique, idéologies, etc.) met en garde Zarate (1986). Le formateur peut se sentir démuni faute de formation dans ce domaine (Windmüller, 2011), mais « c'est justement dans ces zones de silence que naissent les malentendus culturels et les préjugés racistes » (Zarate, 1986 : 80).

3.3. Pédagogie de projet

Dans tous les cas, la communication interculturelle peut s'inscrire dans une *série de procédures* dans l'objectif de leur faire réaliser une activité commune, par l'échange interactionnel certes, mais aussi par la *réalisation de tâches* (De Nuchèze, 2004 : 105). Ainsi, ce seront des acteurs sociaux qui se verront impliqués dans des tâches réelles et authentiques pour réaliser un projet, ce qui va favoriser, d'après Berdal-Masuy et Botella (2013), l'acquisition de savoirs, savoir-faire et une autonomie transférables à d'autres situations. Le formateur, artisan (et non spécialiste), sera également investi dans ce projet. Si l'on se réfère au Conseil de l'Europe, qui explique que beaucoup de femmes immigrées ont ce besoin d'être valorisées dans leurs savoirs, le fait qu'elles s'impliquent dans des expériences et des projets (chorales, rédaction de journal, etc.) va valoriser leur capacité de création et leur donner confiance en elles (1995 : 28). Cela s'explique par le fait que l'estime de soi « se réfère à l'évaluation [cognitive et émotionnelle] favorable ou défavorable de soi » (Berdal-Masuy, Botella, 2013 : 4).

4. Rôle des interactants

4.1. *Posture de l'animateur*

Dans des ateliers de conversation interculturels avec des migrants, le rôle du formateur est bien plus vaste que la simple transmission d'un savoir relatif. Si grâce à son savoir-faire pédagogique et ses compétences linguistiques il facilite l'apprentissage et guide le participant à acquérir les bons outils, il joue aussi un rôle de conseiller social, voire de soutien psychologique car les apprenants migrants le considèrent souvent comme un *phare* qui éclaire sur la société d'accueil (Gloaguen-Vernet, 2013: 126). Meirieu, dans son interview avec Fournier, rappelle que son rôle didactique place le formateur dans une position dissymétrique par rapport au groupe, mais cela ne doit en aucun cas empêcher une « situation de symétrie affective » de se créer (2016 : 208). En effet, il ne doit pas hésiter à faire comprendre à ces apprenants que, dès qu'il entre dans la salle, il demeure un être humain, ouvert « aux questions, à la curiosité, aux demandes des élèves, à leurs inhibitions » (Freire, 2013 : 63), et que cet *engagement humain* vise avant tout leur réussite (Caon, 2006 : 32). Pour se faire, le formateur peut prendre le parti de se présenter au début des séances en tant que mère (si tel est le cas) ou qu'être social avec ses histoires personnelles pour privilégier une forme d'horizontalité et faciliter le partage d'expérience (Moro *et al.*, 2008).

Pour assumer ce rôle, il est important de respecter l'apprenant tant dans sa curiosité que dans sa timidité sans chercher à « l'aggraver par des procédures inhibitrices » (Freire, 2013 : 82) car il convient d'éviter les états d'anxiété ou de peur pour cultiver la confiance et la motivation de la part des apprenants (Caon, 2006 : 34). Le formateur se doit de conserver une attitude *éthique*, humble et tolérante (Freire, 2013). Cela implique d'un côté qu'il sache respecter les apprenants dans leur dignité (parfois ressentie comme affaiblie de par leur situation d'exil et d'apprenants) et dans leur identité *en construction*, et d'un autre côté qu'il sache avoir une réflexion critique sur sa pratique, laissant place pourquoi pas à l'évaluation des apprenants sur *son propre faire* (Freire, 2013 : 79).

4.2. *Attitude face à l'altérité, la parentalité et la discrimination*

Pour aller plus loin, de nombreux théoriciens sont unanimes, la personne occidentale qui accompagne les migrants doit être capable de se décentrer de sa pensée et de son être (Moro, 1994) en restant systématiquement attentive aux évidences « qui n'en sont pas » (Adami, 2009 : 117). C'est en cherchant à se comprendre elle-même, aussi bien en tant qu'observatrice, qu'en tant que personne inscrite dans telle profession, théorie,

société, culture, etc., qu'elle pourra accepter de reconnaître ses propres réactions, parfois implicites (Moro, 1994). Ces réactions peuvent facilement survenir en situation interculturelle, conscientes ou non. Nathan appelle cela en psychologie un contre-transfert (cité par Moro, 1994). Il s'agit de la façon dont nous nous positionnons « par rapport à l'altérité du patient, par rapport à ses manières de faire (...) par rapport à tout ce qui fait l'être culturel » du migrant (Moro, 2007 : 210). Si je me permets d'y faire référence ici, c'est que je rejoins Moro quand elle explique que le décentrage et l'analyse des contre-transferts culturels, mécanismes certes très difficiles à acquérir dans la pratique, sont des clés extrêmement précieuses dans une démarche interculturelle, particulièrement avec des parents de toutes origines (Moro, 2007).

Le domaine de la parentalité est nourri d'une tendance naturelle à juger sur « la meilleure façon d'être père ou d'être mère » qu'il est absolument nécessaire d'éviter de la part de tout professionnel (Moro *et al.*, 2008 : 24). Permettre que les capacités des apprenants, qui plus est des parents, émergent, c'est « s'intéresser à la pensée de l'autre » et par déduction, « penser notre propre pensée » (*ibid.*).

Il n'est pas rare que les jugements discriminants interviennent aussi entre apprenants. Le formateur a le rôle de lutter contre, pour une meilleure éthique. Freire préconise pour ce faire de vivre cette éthique dans notre pratique, de la témoigner (2013). Et il peut être nécessaire parfois d'aller jusqu'à rejeter catégoriquement toute forme de discrimination, car « la pratique fondée sur des préjugés relatifs à la race, la classe, le genre offense la substantialité de l'être humain et nie radicalement la démocratie » et ne doit jamais être considérée comme une vertu (Freire, 2013 : 53).

4.3. Inversion des rôles et horizontalité

D'après Caon (2006), il appartient au formateur de créer une atmosphère de travail sereine et agréable pour instaurer une relation de confiance avec les apprenants et entre les apprenants. Le respect réciproque et la coresponsabilité peuvent se développer dans une approche de groupe, surtout si le formateur garde en tête qu'il est là pour « contribuer positivement à ce que l'apprenant soit l'artisan de sa formation » (Freire, 2013 : 85). La mise en place d'une telle approche nécessite que le formateur accepte de devenir un « observateur participant averti », et avec l'expérience il se laissera transformer par les interactions de classe (linguistiques ou culturelles) en affinant sa perception et son regard quant à sa propre culture (De Salin, 1993 : 15). Ce qui signifie qu'il accepte de reconnaître ce qui est aujourd'hui, de rester ouvert et capable de développer de nouvelles

connaissances, et de laisser transparaître que les apprenants ont aussi la capacité d’agir sur lui (Freire, 2013).

Le formateur pourra agir sur les apprenants, entre autres sur l’aspect linguistique, car l’objectif reste la compétence linguistique et communicative, et l’asymétrie linguistique y est déterminante selon De Nuchèze (2004). En effet, même dans le caractère naturel (ou du moins le plus possible) des échanges, cela n’exclut aucunement les phases d’explications, d’étayage où le formateur fera part de sa connaissance linguistique (Freire, 2013). Ce qu’il faut c’est que les apprenants comprennent bien que leur rôle s’inscrit dans « le *dialogue*, l’ouverture, la curiosité, le questionnement, et non dans la passivité, que ce soit dans l’écoute ou dans la parole » (*ibid.*).

Pour stimuler la confiance et la participation, cela passe par des renforcements et une correction bienveillante pour éviter de mettre en danger la face de l’apprenant. Les appréciations de l’enseignant impactent l’opinion que les apprenants ont d’eux-mêmes (Viau, 1994) et favorise l’implication. Cette notion de face est primordiale avec les migrants adultes qui sont susceptibles de ressentir quelques blocages dus, d’une part, à la position *basse* qu’ils occupent en tant qu’apprenants (« peur du ridicule, crainte de ne pas être reconnu comme compétent ») et d’autre part, à la non reconnaissance de leur autre face (négative), soit leur profession, leurs possessions, leur capital culturel, etc. nous explique De Salins (1993). Il convient de faire en sorte de préserver leur face pour qu’ils se sentent en confiance et valorisés dans leurs fonctions de locuteurs et leurs fonctions sociales pendant l’apprentissage. Freire va encore plus loin avec l’utilité de devenir familier, ou en tout cas moins distant, avec eux pour réduire d’un côté son étrangeté vis-à-vis d’eux et réduire d’un autre côté la distance avec la réalité parfois hostile dans laquelle ils vivent. Cette notion d’ouverture délicate et complexe traduirait une *réelle adhésion* de sa part envers eux et à leur droit d’être (2013 : 148).

Chapitre 7. Interaction : apports langagiers et sociaux

« *J'aime être humain car, inachevé, je sais que je suis un être conditionné, mais, conscient de l'inachèvement, je sais que je peux aller plus loin* ».

Freire, 2013 : 69

A présent, afin de comprendre dans quel contexte s'inscrit un atelier de conversation interculturel et quelles en sont les finalités, il convient de regarder de plus près ce que signifient la communication et plus précisément les interactions en contexte interculturel. La définition de ce champ nous permettra d'en connaître les caractéristiques et les apports pour les apprenants, d'un point de vue langagier, social, interculturel.

1. Caractéristiques des interactions verbales dans la conversation

1.1. Définition du champ interactionnel

Dans des ateliers de conversation impliquant des apprenants de français, la langue n'est pas seulement la finalité, mais aussi le moyen pour arriver au résultat souhaité : faire la conversation. C'est un objectif particulier qui s'atteint par des « dialogues informels, quotidiens, qui prennent place "naturellement" entre les êtres humains » comme l'explique Matthey (2003 : 4). Pour se faire, les participants ont la nécessité de s'ajuster constamment respectivement et de négocier l'ensemble des éléments constitutifs de cette conversation selon Kerbrat-Orecchioni (2016).

Toutes les influences exercées dans le processus conversationnel sont ce que Goffman appelle *l'interaction* (Cuq, 2003). Celle-ci est considérée dans les récents travaux en science du langage comme un espace « ouvert de co-construction et de transformations permanentes des identités et des microsystemes sociaux » (Cuq, 2003 : 135). Il y a une dimension sociale forte, car la vie quotidienne est une scène où chaque acteur interprète un rôle différent, avec des *rituels d'interactions* particuliers, image Cuq (2003 : 134). Les caractéristiques de l'interaction sont énumérées ainsi par Bigot (1996) : petit nombre de participants ; relations horizontales, égales ; durée et thématiques non fixées à l'avance (ou qui n'apparaissent pas dans l'échange) ; rôles interactionnels partagés.

Dans ce champ d'analyse, les éléments externes de l'interaction (contexte, propriétés du lieu et des interactants) ont autant d'importance que les éléments internes (parole, style, thématiques, etc.), car la langue s'étudie en contexte social (Bigot, 1996 ; Cuq, 2003). Toutes les composantes de l'interaction sont présentées sous la forme

mnémotechnique SPEAKING, chaque lettre renvoie à un élément à prendre en compte dans l'interaction :

S (*setting*): *cadre* spatio-temporel ;

P : *participants* ;

E (*ends*) : *finalités* de l'interaction, intentions des locuteurs, leurs motivations ;

A (*acts*) : ce que *font* les participants pour réaliser leurs objectifs ;

K (*keys*) : "*tonalité*" des échanges (intonation, registre, ton de voix), registre de langue, aspects paraverbaux (prosodie essentiellement) ;

I (*instrumentalities*) : différents canaux (*instruments*) qui aident à la communication : les cinq sens, la voix, les codes et sous-codes de la communication (oral, écrit, autres) ;

N : *normes*, conventions, règles de communication. Elles déterminent les rituels, l'ordonnancement des tours de parole, selon les statuts et les rôles, ou selon la situation et les conditions des échanges ;

G : *genre* auquel de la communication étudiée : sermon, conférence, conversation sérieuse ou ordinaire, la discussion, le débat, etc. (De Salin, 1993 : 58).

Tous les niveaux sont négociables dans l'interaction, que ce soit le scénario, l'organisation, le genre de l'échange, l'alternance des tours de parole, les thèmes, les opinions, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 2016).

Nous comprenons ainsi que la compétence de communication n'est pas uniquement une compétence linguistique. Il convient de définir ce que doit maîtriser un apprenant pour acquérir cette compétence et par quels moyens il peut la mettre en œuvre (Cuq, 2003). Il peut s'agir de la faculté d'échanger, de négocier les tours de parole, de coordonner son action avec les autres individus pour qu'elle ait un sens et un objectif communs d'après Matthey (2003). Cette compétence n'est pas nécessairement en jeu dans un cours de langue classique « où l'enseignant réussit à s'autoproclamer unique ordonnateur de l'agencement des tours de parole » (Matthey, 2003 : 5).

1.2. Implication des acteurs et coopération

Tout d'abord, hors de toute hiérarchie prédéfinie, il est nécessaire qu'il y ait implication et coopération entre les interactants. Cet engagement est central, il se joue sur la flexibilité, la créativité, l'ouverture, l'écoute et l'observation que chacun sera capable de mettre en jeu (De Nuchèze, 2004). En plus d'un effort cognitif, cela demande à chacun de se décentrer pour ajuster son comportement à celui de l'autre et à l'objectif de la rencontre (*ibid.*). Les éléments constitutifs d'une bonne coopération sont définis par les maximes de

Grice : quantité (ne parler ni trop ni pas assez), qualité (éviter maladresses, mensonges, hors-propos, etc.), modalité (être clair et concis, sans ambiguïté) (De Salins, 1993).

Puis, il est essentiel de prendre en compte l'émotion dans la rencontre, moteur de toute action. De Nuchèze nous explique qu'elle est liée à l'évaluation que se fait l'interactant de la situation interactionnelle et qu'elle se matérialise par plusieurs canaux verbaux (« on est *ravi, confus, inquiet, surpris, humilié, furieux, etc* »), non-verbaux ou paraverbaux (« mimiques, gestualités, postures et déplacements, vocalités et prosodie ») (2004 : 13). L'enjeu pour les interactants sera de menacer le moins possible la face de l'autre en employant des procédés atténuateurs.

1.3. Interaction en atelier de Français

La face d'un apprenant de langue peut être facilement menacée, c'est pourquoi le formateur joue un rôle important pour favoriser l'interaction et l'émotion positive. De Salin (1993) conseille, par exemple, de regarder attentivement son interlocuteur, comme si on le comprenait facilement (même si ce n'est pas tout à fait le cas), car le regard est un moyen d'évaluer le degré d'intérêt ou de compréhension. Cela incite à poursuivre l'échange grâce aux gestes d'attention et d'intérêt (*ibid*).

Dans une situation didactique, où l'interaction n'est pas nécessairement naturelle, il peut être intéressant de rompre le schéma classique de la classe : réduire le nombre de participants, installer une proximité (disposition des tables, tutoiement, etc.), soutenir la parole avec des *feed-back* (silencieux ou verbaux) pour influencer la spontanéité, la menace de la face, l'alternance des tours de parole plus facilement auto-sélectionnés et non plus systématiquement distribués par le formateur (Bigot, 1996 ; De Salin, 1993).

2. Echanges exolingues et co-construction

2.1. Définition du champ des échanges exolingues

Dans le contexte des ateliers de conversation en français pour migrants, les échanges s'inscrivent dans le domaine des communications exolingues, c'est-à-dire que la langue utilisée est familière pour une ou plusieurs personne(s) et pas pour l'autre (les autres) (Matthey, 2003). Dans une situation plurilingue, cette notion renvoie d'une part à la façon qu'aura le locuteur non-natif de s'exprimer dans une autre langue que sa langue première et d'autre part à la façon dont se conduira l'échange avec le locuteur natif (Cuq, 2003). Se tisse alors peu à peu une interaction co-construite entre deux participants, par des moyens langagiers, non-verbaux ou paraverbaux, afin de communiquer réciproquement

(*ibid.*). Les critères d'un échange exolingue sont : l'impossibilité d'échanger avec une langue première commune ; la conscience de cet *état de chose* par les participants et les représentations qu'ils en ont ; l'adaptation comportementale et des conduites langagières de chacun (Matthey, 2003 : 53). Pour compléter De Nuchèze octroie à cette situation une difficile tolérance pour ce qui relève de l'implicite ; des normes linguistiques transgressées en conscience et tolérées ; et une sorte de *bricolage sémantique* pour négocier l'échange et co-construire le sens (2004 : 8). A l'inverse dans les échanges endolingues, on privilégierait l'implicite et tolérerait peu ce qu'on estime être des erreurs (*ibid.*).

Pour les migrants ce type d'interaction est « le vecteur principal de l'acquisition de la langue cible (...) dans la mesure où ils se trouvent en situation d'immersion. C'est par contact répété avec les natifs qu'ils construisent progressivement une interlangue » (Adami, 2003 : 41). Cette co-construction, cet accompagnement sera *bientraitant* souligne Moro *et al.* dans la mesure où on considère les ingrédients des apprenants, où on fait l'effort de les connaître (2008 : 199). En regardant et en pensant cette altérité, elle deviendra « **une chance de nouvelle rencontre avec ces femmes, ces hommes et leurs bébés** » et ne sera plus considérée comme un obstacle à l'interaction (Moro *et al.*, 2008 : 200).

2.2. Caractéristiques des échanges et rencontre interculturelle

Dans les échanges exolingues on a, par définition, une certaine asymétrie et variation entre les répertoires langagiers et culturels des locuteurs. D'un point de vue linguistique, cette asymétrie génère une *bifocalisation*, tant sur le code linguistique que sur le contenu du message (Matthey, 2003 : 59). Cette particularité est tangible dans la structure de l'interaction et fait apparaître des séquences latérales « thématissant le code de l'interaction » (*ibid.*). Mais cette variation peut influencer tous les plans de l'interaction ajoute Kerbrat-Orecchini, comme les aspects paraverbaux (débit, intensité, intonation), les aspects non-verbaux (gestes, regards, etc.), l'organisation des tours de parole (alternance, pauses, silences, chevauchements, interruptions, etc.), la relation interpersonnelle (système d'adresse, procédés honorifiques, etc.), ou encore la « formulation des actes de langage, [le] fonctionnement des rituels, et [la] conception de la politesse » (2016 : 126). Une asymétrie *linguistique* qui en conduisant à des procédures d'étayage, d'aide, traduit une relation dominant/dominé, précise De Nuchèze (2004). Mais cela peut être compensé par d'autres compétences fortes comme des savoirs ou savoir-faire pertinents dans cet échange, l'asymétrie sera alors discontinuée (*ibid.*).

Au-delà de l'asymétrie linguistique, d'autres variations, clairement classifiées par De Nuchèze (2004), sont présentes. Elles peuvent être *sociologiques* : comme c'est souvent le cas avec les migrants, c'est-à-dire que les statuts sont inégaux, et les groupes sociaux plus ou moins stigmatisés ou valorisés ; *interactionnelles* : cela comprend les procédures interactionnelles inégales marquées culturellement et souvent imprévisibles ; et *informationnelles* : inégalité des informations détenues sur le thème, les activités en question ou les partenaires. Cette asymétrie peut être source de partage selon le degré de coopération de la dyade, donc de séquences latérales isolées. Des représentations émergent alors de ces échanges devenant typifiées et partagées entre les interactants (2004 : 17 - 20).

Toutes ces variations sont la règle dans les échanges langagiers, mais elles sont aussi fragilisantes pour l'équilibre social, estime De Nuchèze (2004). Elles peuvent donner lieu à des malentendus, des contresens (jeux de mots, ironie, références, etc.) (De Nuchèze, 2004 ; De Salins, 1993, Kerbrat-Orecchioni, 2016). Après avoir identifié ces différences et pris conscience des variations de règles conversationnelles d'une société à l'autre, il convient surtout de comprendre les ressources qu'ont les apprenants et l'usage qu'ils en font pour gérer l'échange exolingue interculturel (De Nuchèze, 2004).

2.3. Interaction exolingue en situation didactique

Dans une situation didactique, à partir du moment où parmi les locuteurs il y a un formateur « expert » de la langue et des personnes là pour l'apprendre, un contrat didactique se dessine. Les rôles de chacun sont définis et leur comportement verbal spécifié et ritualisé (Dausendschön & Krafft cités par Matthey, 2003). Afin de bien comprendre les particularités du contrat didactique, nous allons tenter de les résumer d'après les travaux de Matthey (2003) et de Bigot (1996) :

- Accord explicite entre les participants : prise en compte de la notion d'acquisition du code par l'apprenant alloglotte et aide de la part du natif lui en facilitant l'accès ;
- Mise en évidence des divers lieux possibles de transmission de savoir, au-delà des lieux encadrés, où les interactants peuvent agir pour apprendre ;
- Conscientisation linguistique de la part de l'apprenant : sollicitations et répétitions lui sont un « moyen privilégié d'enrichir ses connaissances de la langue cible », elles traduisent l'attention qu'il porte sur les données linguistiques, sans pour autant conduire systématiquement à une acquisition et sont des indices de cette conscience pour l'observateur ;

- Spécificités et possibilités du rôle interactionnel du formateur : interruption des énoncés des participants, du développement thématique, au service d'un commentaire sur la langue ; structuration de l'interaction et de la participation par l'ouverture ou la clôture imposées des séquences ; ouverture des séquences latérales pour solliciter une reformulation ou une explication de la part de l'apprenant afin de gérer l'intercompréhension au sein du groupe, voire reformulation par lui-même d'un énoncé qu'il juge susceptible de poser un problème de compréhension.

Bigot (1996) ajoute de ce fait, que le formateur cherche souvent à limiter son temps de parole, déjà bien sollicité par la gestion de l'interaction, ce qui va restreindre ses possibilités à tenir un rôle vraiment interactionnel similaire à celui des apprenants et rendre plus complexe la relation voulue égalitaire. C'est pourquoi il est dans ce sens préconisé de jouer sur le rapport de place par la création d'un espace plus interactif (dispositions, tutoiement, proximité, etc.).

3. Apports langagiers, sociaux et interculturels de l'échange

3.1. Éléments constitutifs de la réussite communicative

Le rôle du formateur est de motiver la conversation et favoriser son aspect acquisitionnel. Il agira sur la motivation extrinsèque des apprenants (outils, modalités, etc.) en choisissant des thématiques et objectifs linguistiques ou communicationnels liés à une situation pratique qui puisse être testée dans la foulée (Gloaguen-Vernet, 2013). Plus les thématiques et objectifs seront utiles, en accord avec leurs besoins et projets intérieurs, plus l'influence sur la motivation intrinsèque sera favorable. La bienveillance, les renforcements et les émotions positifs générés dans la classe favoriseront les relations interpersonnelles, l'échange et l'interaction, et la confiance en soi (De Nuchèze, 2004). Petit à petit, la langue-culture de l'autre deviendra plus familière et la sienne *plus consciente*, amenant l'apprenant à approcher les « processus d'acquisition d'une langue maternelle (...) générant des conduites langagières forcément métissées » (*ibid.* : 28).

Dans les échanges exolingues, plusieurs procédés vont permettre de gérer et prodiguer une conversation réussie. L'intercompréhension primordiale répond à un besoin urgent et une tactique familière aux migrants (Adami, 2009). Ainsi, la réussite communicative en situation exolingue, passe par un contexte coopératif et une répartition fonctionnelle des actions entre le natif et l'alloglotte, c'est ce qu'Adami nomme le concept de *facilitation* (2009 : 42). Il s'agit de guider l'apprenant pour faire évoluer sa compétence communicative, objectif principal d'un atelier de conversation (Bigot, 1996). Pour cela, le

locuteur va mettre en place différents procédés d'*autofacilitation* (il agit pour faciliter son propre processus de communication) et d'*hétérofacilitation* (le locuteur natif cherche à faciliter ce processus à son interlocuteur) (Adami, *op. cit.*). Les procédés de facilitation de la part du formateur sont : « la **reformulation**, la **segmentation du discours** en petites unités plus aisées à produire et à comprendre ou la **mention, par exemple, qui consiste à laisser sa phrase en suspens** en invitant implicitement l'interlocuteur à finir » (*ibid.*).

3.2. Acquisition par la conversation

Il convient à présent de se questionner sur ce qui peut permettre d'évaluer l'aspect acquisitionnel d'une conversation. Pour cela, Matthey nous explique qu'il faut s'intéresser aux « observables linguistiques comme des indices d'un processus cognitif » (2003 : 60). Dans une interaction exolingue où les participants ne partagent pas le même répertoire langagier, nous verrons apparaître de grandes différences codiques, un phénomène de métissage intéressant, riches d'indices des changements effectifs chez les locuteurs (De Nuchèze, 2004 ; Matthey, 2003). Et les interactionnistes postulent que ces changements auront des effets transformatifs même dans les contextes autres dans lesquels ils se trouveront plus tard (De Nuchèze, 2004).

Ainsi, l'acquisition peut être observée et matérialisée à travers les *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) (*ibid.* : 39). D'après Py, les SPA sont :

« ces séquences [qui] articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef [des] énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable » (cité par Matthey, 2003 : 60).

Les SPA seraient sources de construction de connaissance, selon l'hypothèse de Matthey (2003), raison pour laquelle elles sont très intéressantes à analyser. L'hétérostructuration, ou hétérocorrection, favorise les SPA, c'est ce qu'on appelle l'étayage de la part du locuteur expérimenté.

L'acquisition peut également être observée d'après la notion de donnée-prise évoquée par Matthey (2003), c'est-à-dire le repérage de toute manifestation pouvant être considéré comme une activité d'apprentissage. Selon la typologie d'Alber et Py, il y a les *prises par mention* et les *prises en usage* (cité par Matthey, 2003 : 191). Dans les premières, l'apprenant cite la mention de son interlocuteur, dans les secondes, il reprend la

donnée pour l'intégrer dans son propre énoncé. La manifestation de ces prises dans l'hétérocorrection est un indice intéressant d'une potentielle acquisition. L'interaction est par conclusion un lieu d'acquisition, mais les indices conversationnels et linguistiques observables pour l'affirmer ne sont pas fréquents (Matthey, 2003).

3.3. *Evaluation des apports langagiers, sociaux et interculturels*

Les apports de la conversation exolingue sont de plusieurs nature et relatifs aux asymétries en jeu. Dans ce sens De Nuchèze définit chaque rencontre comme une « petite fabrique de nouveaux micro-contextes », de nouvelles représentations altéritaires, de nouveaux échanges langagiers et objectifs à atteindre ensemble, de nouvelles réussites d'actions conjointes, de nouvelles progressions thématiques (2004 : 20). Ces asymétries (linguistiques, sociologiques, interactionnelles et informationnelles) constamment en interaction s'articulent autour des notions d'*ajustement* et de *métissage* (*ibid.* : 6).

Kerbrat-Orecchioni précise l'importance de prendre conscience de la relativité des règles qui « sous-tendent nos comportements communicatifs » pour se prémunir d'un ethnocentrisme encore trop présent et d'une xénophobie souvent issue d'une « grave méconnaissance de la diversité culturelle des normes interactionnelles » (2016 : 129). La question n'est pas de forcer les participants à changer de comportement, mais d'aider à comprendre pourquoi nous pouvons parfois être exaspérés par l'étranger. En fait c'est accompagner vers une meilleure connaissance des autres et non pas vers une imitation selon De Salins (1993). Sur cet aspect altéritaire, De Nuchèze (2004) pense que les processus de métissages, identifiés dans des corpus par une analyse conversationnelle, peuvent permettre de prouver l'acquisition de la compétence interculturelle.

En termes d'acquisition linguistique, la grille d'évaluation proposée par Hymes permet de mettre en lumière ce sur quoi porter notre attention : la *grammaticalité* (évaluation de la compétence linguistique) ; l'*appropriété* (évaluation de la compétence sociologique) ; la *disponibilité* (élicitation de la compétence culturelle) ; l'*occurrence* (calcul de la fréquence des énoncés dans la langue cible) (cité par De Salins, 1993 : 59).

Cette approche relative aux sociolinguistes consiste à « pointer les lieux de langue où ça fonctionne différemment » pour les décrire exhaustivement (De Nuchèze, 2004 : 24). Aussi, il est important de se concentrer sur le « potentiel de transformation » de la rencontre interculturelle, avec un regard interactionniste (*ibid.*). C'est-à-dire de considérer les apports de l'interaction par l'émergence d'extraits langagiers de socialisation et l'apparition de compétences socioculturelles des interactants, ou encore la variation et/ou

la création langagière et le développement d'une compétence interactionnelle (De Nuchèze, 2004). Pour ce faire, l'observateur peut chercher à décrire les « introductions et des enchaînements de thèmes, des échanges initiant ou clôturant les conversations, ou encore les échanges liés au maintien de la face des interlocuteurs » précise Matthey (2003 : 5).

En conclusion de cette partie riche de nombreuses approches et démarches, nous pouvons retenir que des ateliers de conversation interculturels à destination des jeunes parents migrants auraient une place assez particulière dans le champ du français langue étrangère et des actions sociolinguistiques. Essentiellement centré sur les apports de l'interaction, les apports interculturels et sociaux, ce type d'atelier amène à se questionner sur des nouveaux outils de mise en place, inspirés des recherches précédentes. La démarche serait à la croisée des approches actionnelle, communicative et psychosociale (voire ethnopsychologique). Cette dernière, souvent peu évoquée dans les formations FLE en France, mériterait selon Moro *et al.* (2008) plus d'engagement de la part des universités. Et cela peut, dès à présent, bien avant même la participation aux ateliers, demander au formateur de déconstruire et remettre en question ses représentations et sa culture d'apprentissage pour tendre vers quelque chose de plus informel, éthique, bienveillant, adapté au public, au métissage des cultures et axé sur une spécificité qui ne lui est pas systématiquement familière : la parentalité.

« Entre le fait de "souffrir" parce que l'on a l'impression de ne pas être totalement compris, et le fait de "savoir" pourquoi on ne peut pas être totalement compris, je crois que tout le monde préférerait la seconde position... »

De Salins, 1993 : 77

Partie 3

-

Analyse des données et conception du dispositif

Pour cette dernière partie, il est question d'analyser les données récoltées au regard de ce que nous avons vu précédemment. Pour cela, je tenterai de faire apparaître les principales représentations et expériences qui ressortent des rencontres avec les professionnels en lien avec les parents migrants, et des rencontres avec les mamans elles-mêmes. Ensuite, il conviendra de nourrir cette réflexion des échanges qui ont eu lieu à distance avec les mamans pendant le confinement. Après quoi, nous allons appréhender les choix méthodologiques pour la conception de ce dispositif, pour enfin faire converger tous ces éléments afin de mettre en place un parcours de formation pour ces ateliers.

Chapitre 8. Démarche ethnographique et collecte de données

« Le savoir collectif, c'est ce qui permettra aux consultants en ingénierie de savoir ce que des collègues plus expérimentés feraient à leur place, face à telle situation particulièrement complexe et inédite, et de s'en inspirer. »

Le Boterf, 1999 : 12

1. Rencontres avec des professionnels en lien avec les parents migrants

Ces quatre entretiens ont eu lieu sur les lieux de travail de la personne majoritairement ou par téléphone, à l'aide de la grille d'entretien. Certains ont pu être enregistrés, d'autres ont été recueillis par prise de note⁴.

1.1. Actions sociales et éducatives identifiées au fil des rencontres

Plusieurs actions autour de la parentalité existent dans la région grenobloise, sous formes d'ateliers parents/enfants, d'actions sociales pour familles, ou d'ASL pour parents avec enfants scolarisés. Des personnes expérimentées ont été rencontrées pour recueillir des informations sur leur fonctionnement, le public, la mise en place et le retour sur leur action. Ces contenus ont été croisés afin d'en faire une analyse qualitative. La liste des acteurs sociaux rencontrés est la suivante, avec leur identification en gras :

- 2 coordinatrices-animatrices d'ateliers « L'école ouverte aux parents » : **C1, C2** ;
- une référente famille en MDH : **R** ;
- une animatrice d'atelier parent/enfant en MDH : **A**.

1.1.1. Contenus et objectifs des actions

Les ateliers « École Ouverte aux Parents » (EOP) s'adressent aux parents étrangers qui, comme le précise C1, sont souvent peu touchés par les ASL du fait qu'ils ont des enfants. L'une des actions a lieu à Grenoble, l'autre a lieu à Voiron, dans les écoles et

⁴ Annexe 1 : Guide d'entretien : Acteurs de la parentalité, page 103.

pendant les heures d'école des enfants. Ainsi, ces parents avec enfants scolarisés peuvent apprendre le français sans leurs enfants, selon un référentiel et un manuel. D'après C2, cette action récemment mise en place doit couvrir trois volets : apprentissage du français, des valeurs citoyennes et connaissances de l'école (pouvoir parler avec les maîtresses, avec les enfants et de leurs enfants).

R et A animent des ateliers parents/enfants le mercredi, en présence des enfants. A précise qu'ils peuvent avoir jusqu'à 6 ou 7 ans, mais que ce sont souvent des bébés. Leurs objectifs sont, selon R, de « repositionner les parents en tant que parents quand les enfants apprennent plus vite (...) la langue », et de répondre à leur besoin en étant à l'écoute, ajoute A. Il s'agit dans ces ateliers de proposer un temps collectif sous forme de loisirs d'après R, pour permettre de passer du temps en famille en dehors de la maison et de rencontrer d'autres parents tout en parlant français, ajoute A.

Pour l'EOP, nous pouvons constater que pour un même dispositif, cadré par un référentiel, l'interprétation et l'animation peuvent être totalement différentes. Pour l'une il s'agit, avec son groupe peu ou pas scolarisé, de permettre d'entrer dans l'écrit et la lecture ; pour l'autre, avec un groupe de niveau A2, c'est un lieu pour mieux communiquer, prendre la parole en parlant de ce qu'elles aiment. Notons que dans les deux cas, elles ont choisi de s'écarter du référentiel EOP qu'elles trouvent « un peu trop difficile et froid », trop spécifique selon C1, ou peu adapté aux besoins utiles du groupe selon C2. Elles ont plutôt choisi de s'adapter aux groupes, à leurs attentes et d'aller au plus utile. Pour C1, cela consiste à ne pas utiliser le manuel pour proposer sa propre méthodologie avec un objectif communicatif central (beaucoup d'oral, de jeux pour faire parler, peu d'écrit et de grammaire), car les mamans allophones peuvent avoir peur de s'exprimer ou de ne pas comprendre. C2, utilise l'approche *Silent Way*⁵ pour l'entrée dans le français, ce qui permet aux apprenantes d'être autonomes plus rapidement, et plus actives pendant les ateliers.

Dans tous les ateliers présentés, bien que mixtes, ils recensent uniquement des femmes. R estime que c'est dû au fait que souvent les hommes travaillent, ou cherchent du travail précise C2. Il s'agit aussi souvent de femmes seules et isolées ajoute-elle. Globalement elles sont d'origines très variées.

⁵ « Le *Silent Way* est une approche pédagogique élaborée par Caleb Gattegno pour l'enseignement des langues : son objectif est de rendre les apprenants autonomes. Le nom même de *Silent Way* met en valeur le fait que l'enseignant reste silencieux, autant que possible, durant son cours ; il n'est pas là pour transmettre des connaissances ni pour donner des modèles ou des réponses » : <https://www.uneducationpourdemain.org/langues-etrangeres/>

1.1.2. Evaluation de ces actions par les acteurs concernés

Dans la mise en place et l'animation de ces actions, R estime qu'il est nécessaire d'avoir une posture empathique pour pouvoir imaginer leur vécu et leurs difficultés, et cela peut être parfois difficile. C2 me rassure sur la difficulté de mise en place d'une action à destination des migrants car il faut du temps pour qu'ils en prennent connaissance et y adhèrent. Il ne faut pas s'étonner s'il y a peu de monde au départ, dans tous les cas, même s'il n'y a que trois personnes « ça n'est jamais pour rien », insiste-elle, c'est *déjà* utile pour ces trois personnes. En effet, comme le rappelle R, dans ce genre d'action, il y a beaucoup d'absentéisme, et souvent un *noyau dur* va persister et c'est l'essentiel d'après C2.

Malgré les difficultés et le peu de personnes touchées, ces deux actrices sont optimistes quant à l'utilité de ces actions. Selon elles, si cela a permis à certaines mamans de reprendre un peu de confiance et leur place, cela a permis à d'autres d'avoir le sentiment de progresser, voire de créer des relations en se voyant en dehors. R nous confie avoir vu les regards bouger en se rappelant le geste d'une enfant signifiant : « ma mère c'est un boulet, elle ne sait pas dire le bon mot », pour devenir fière lors d'un atelier cuisine : « vous allez voir, ma mère elle cuisine trop bien ». Pour le groupe de C1, les mamans sont très contentes, il n'y a jamais d'absente et elles viennent à d'autres ateliers depuis. D'une manière générale, elles sentent les mamans présentes motivées et investies.

1.2. Rencontre avec des acteurs de la santé et de l'intégration des migrants

Ces personnes ressources permettent de connaître un peu mieux le public des jeunes parents migrants, leurs besoins et difficultés dans la société d'accueil. Les grilles d'entretiens étaient les mêmes que celles des acteurs sociaux, adaptées au fil de la conversation, avec un accent mis sur la dernière partie concernant leur accompagnement des parents migrants et la thématique en générale. J'ai rencontré trois acteurs de la santé et de l'intégration des migrants dont voici la liste ainsi que leur identification :

- infirmière de l'ODTI : **I** ;
- psychologue en CMS (centre médico-social) et à l'ASE (aide sociale à l'enfance) : **P** ;
- membre facilitateur de la TCI (Thérapie Communautaire Intégrative) : **F**

I est coordinatrice santé auprès des résidents de l'ODTI, elle les aiguille vers les bons spécialistes, centres de santé, etc. ; et médiatrice en termes de prévention sur les traitements, la santé, l'alimentation, etc. Par ailleurs, elle souhaite proposer des « cafés santé femmes » pour créer un temps d'échange où la parole peut se libérer surtout en

termes d'hygiène féminine. Cet entretien m'a permis d'être plus éclairée sur les droits et les démarches de santé accessibles aux migrants ainsi que les principales problématiques qu'ils rencontrent (allaitement, contraception, hygiène féminine, etc.).

P, en tant que psychologue a travaillé à l'ASE (aide social à l'enfance), et travaille actuellement en CMS (centre médico-social) en suivant, entre autres, des mamans migrantes. L'échange avec P a été très riche sur la dimension de la parentalité en contexte de migration d'une manière générale et sur l'éthnopsychologie.

F quant à lui, bénévole à l'ODTI, est membre facilitateur de la Thérapie Communautaire Intégrative (TCI). Bien que cet entretien non prévu était informel et sans note, il m'a semblé important de le notifier car il m'a ouvert la voie sur les espaces d'écoute, de parole et de lien, de la TCI, grande source d'inspiration pour ce dispositif. Cette thérapie, ouverte à tous, entre autres aux personnes exilées, se base sur l'échange et le partage des expériences, dans un cadre défini, au sujet d'un problème rencontré ou de souffrances ressenties, etc. Chaque personne du groupe est invitée à partager ses connaissances, ses apprentissages qu'elle a reçus dans une même situation. Cela a du sens car selon P, dans les cultures traditionnelles l'espace familial ne se restreint pas au foyer, mais il est constitué de tout le tissu social qu'il l'entoure. La communauté et le groupe interagissent en permanence. C'est pourquoi le psychologue Tobi Nathan reçoit souvent en consultation avec la personne qu'il suit, 5 ou 6 personnes qui l'accompagnent en même temps. Cela permet selon P, de restaurer l'enveloppe sociale de la personne qui peut avoir un rôle essentiel pour elle. Le groupe et la communauté seraient indissociables de l'individu, et cette notion élargie pourrait ne pas trouver de résonance dans un pays comme la France où la culture est davantage dans l'individualité.

1.3. Recueil de leurs représentations sur la parentalité en contexte de migration

Ces professionnels ont bien voulu confier leur regard sur la parentalité des migrants et leurs difficultés. Lorsque C1 dresse le profil de ses apprenantes, il ressort que ce sont souvent des femmes seules, voire très seules, qui sortent peu de chez elles par timidité, par manque de repères sociaux. Cette solitude, souvent présente dès leur arrivée en France, peut tout autant être ressentie par les femmes mariées. P fait référence à une femme, mère de trois enfants, lui confiant sa solitude due à l'impossibilité de se retrouver avec les femmes de la communauté algérienne en France (trop différentes de la sienne en Algérie) et avec les femmes françaises n'ayant pas la langue. Il faudrait réfléchir la parentalité de façon plus globale avec ces femmes pour qui les parents ne sont pas les seuls dépositaires

de l'éducation de l'enfant, car tout le monde l'élève et beaucoup de gens ont le droit d'intervenir (P). Alors qu'en France, la place des autres, extérieurs au cercle familiale, est moins importante. Il y a très peu de référents autour des enfants occidentaux, bien que cela soit une richesse. À cette solitude s'ajoute un fossé qui se creuse dans les liens avec la famille restée au pays, souligne C1. Dans ce contexte d'exil, la perte de lien avec son propre enfant est une vraie angoisse ajoute-elle, quand l'enfant se met à parler une autre langue, très vite il utilise moins la langue maternelle : il corrige ses parents, la maman sait moins que son enfant et le rôle du parent change.

C2 précise que l'écoute de ces difficultés est importante, car si on leur demande ce qu'elles veulent elles ne le savent pas toujours. Les participantes aux ateliers (de français, de cuisine, de couture, de marche, de groupes de femmes, etc.) viennent pour le français, mais surtout pour s'ouvrir socialement (C2). Elles apprécient de se donner des conseils sur comment être maman et elles se rejoignent beaucoup sur l'éducation des enfants à la maison ajoute C1. Par ailleurs, I met en garde que si d'un côté il peut être intéressant de créer des temps d'échange avec des mamans françaises, d'un autre côté, il faut faire attention à ne pas trop valoriser les françaises (« celles qui savent ! »).

Dans tous les cas, P trouve que tout cela soulève la question de la place de la femme, notion très complexe et différente selon les cultures : « Est-ce que la place de femme ce n'est que mère ? Est-ce que l'homme leur laisse leur place de femme ? Comment ces femmes l'envisagent ? C'est complètement différent selon les cultures ».

2. Rencontres avec des mamans de divers horizons

L'objectif de ces entretiens était pour ma part de m'ouvrir davantage à ce qu'on entend derrière « la parentalité en contexte de migration ». Pour cela, il m'a semblé indispensable de rencontrer les principales concernées, des mamans en exil ou non, pour croiser les regards et les préoccupations de chacune.

Les neuf entretiens ont eu lieu soit à l'ODTI, soit chez la maman, soit par téléphone (en raison du confinement). Une autre grille d'entretien⁶ a été réalisée de manière prudente, car il s'agissait de ne pas trop guider les mamans, afin de les laisser dire ce qu'elles avaient vraiment envie de dire. Les entretiens ont tous été enregistrés, il n'y a pas eu de transcription car pour ceux réalisés à distance avec des personnes n'ayant pas

⁶ Annexe 2 : Guide d'entretien : Parents, page 104.

d'ordinateur, je n'ai pu obtenir de consentement écrit officiel pour l'enregistrement. Le contenu principal a été retenu de la manière la plus exhaustive possible.

2.1. Profil des personnes enquêtées

Comme nous l'avons vu dans la première partie (chapitre 3), les profils des personnes interviewées sont assez divers. Parmi elles, trois mamans sont natives françaises, deux d'entre elles sont mariées à des natifs et l'une d'elle est mariée avec un non-natif (et elle se trouve migrante à son tour quand ils sont dans le pays du mari). Les six autres mamans sont d'origines cambodgienne, marocaine, iranienne, angolaise ou algérienne. Certaines sont arrivées avec leurs maris en France, une autre est arrivée avec ses enfants sans son mari, d'autres sont arrivées seules et ont fondé leur famille dans le pays d'accueil en se mariant soit à un natif, soit à une personne de la même origine. La plupart vit encore en couple, sauf Mina qui a divorcé de son mari français et Adelina qui n'a plus de nouvelles de son mari resté au pays.

Les profils scolaires et professionnels divergent également. Trois des mamans en exil ont été peu scolarisées, d'autres ont étudié jusque dans le supérieur. Les mamans natives rencontrées travaillent à temps partiel. Les mamans migrantes quant à elles sont mères au foyer à temps plein. Certaines ont travaillé avant, en France ou à l'étranger, d'autres n'ont jamais travaillé. La plupart d'entre elles ont des projets de formation ou de travail, après la maternité ou dès qu'elles auront les papiers nécessaires. Pour cela, elles ont toutes le projet de progresser en français.

Ce sont essentiellement des mamans entre 29 et 41 ans, avec des enfants âgés de un à 13 ans. Les langues parlées à la maison sont nombreuses. Si les deux familles franco-françaises n'utilisent que le français comme langue véhiculaire, il en est tout autrement pour les autres foyers. Il peut y avoir entre deux et quatre langues parlées entre les parents et avec les enfants. Les mamans allophones parlent toutes français, étant dans le pays depuis 2 à 6 ans pour la plupart, voir 13 ans pour Mina. Les mamans francophones quant à elles sont aussi plurilingues.

Le mode d'apprentissage du français est très différent pour les mamans en exil. Anissa et Adelina ont appris en immersion regardant la télévision, en parlant avec le docteur, la maîtresse, etc. Imane a appris grâce à des ASL, que Adelina n'a jamais pu suivre car elle était enceinte à son arrivée. Imane et Nadia avaient des notions de français en arrivant du Maroc ou d'Algérie. Maly, elle, a tout de suite intégré une formation de 200 heures, mais pendant 13 ans elle a vécu au sein de sa communauté Khmer en France.

Toutes différentes et toutes mamans en France, leur regard sur la parentalité est teinté de multiples couleurs qui s'harmonisent à travers quelque chose d'universel.

2.2. Être maman qu'est-ce que c'est ?

Être maman, qu'est-ce que c'est ? Sous ses aspects naïfs, cette vaste question a permis de recueillir des paroles différentes, mais pas tant que ça. Parfois, une seule phrase : « Être maman c'est être avec ses enfants toute la journée, c'est normal » (Anissa). Parfois, c'est plus complexe. Mais une chose est unanime, c'est qu'être maman, c'est « beaucoup de travail », c'est une difficile gestion du temps et du sommeil. Si pour certaines c'est devenu naturel dès la grossesse, ce n'était pas une évidence pour toutes de devenir maman. Pour Maly, cela peut être assez stressant car elle est toute seule et subit la barrière de la langue. Pour ces mamans allophones, être maman c'est à temps plein, « tu ne peux rien faire d'autre » d'après Imane. En particulier si, comme Nadia, son enfant a besoin de soins et donc de rendez-vous constamment. Impossible d'avoir des activités pour soi, de bien manger voire même de « pouvoir prendre le café chaud » (Imane) ! Ou si elle veut le faire, cela peut être culpabilisant avoue Mina. Tout est tourné vers l'enfant, concluent Florence et Maud, l'organisation est indispensable car tout prend plus de temps.

Pour la plupart de ces femmes devenir parent a été un grand chamboulement, en revanche pour Maud ça n'a rien changé. Elle a toujours voulu être mère et cela ne l'a pas empêchée de continuer ses projets, voyages, etc. Pour les autres, on parle de prises de responsabilités, de changements (de vie, de rythme, du corps, etc.), de prises de conscience sur soi, de liberté, de sens retrouvé, de transmission, etc. Toutes ces valeurs semblent prendre une autre couleur dès l'arrivée d'un ou plusieurs enfants.

En ce qui concerne la transmission, cela peut être compliqué quand on est loin de sa famille confie Imane : « des fois tu pleures, tu appelles ta maman ». Cette transmission semble lui manquer. Alors que pour Mina, c'était une libération d'élever ses enfants loin de sa famille et de ses jugements dus aux codes culturels. Elle a pu réaliser et accepter que ce n'était pas grave si ses enfants n'étaient pas parfaits, cela lui a permis de lâcher prise et d'aller à l'essentiel. Avoir la famille proche n'est donc pas systématiquement aisé, car nous n'avons pas toujours résolu les choses avec nos ascendants, et la notion de transmission peut poser question ajoute Aurélie. D'autant que si le conjoint est peu disponible, l'isolement de la mère peut se faire sentir quelle que soit l'origine du foyer.

La notion d'être « une bonne mère » n'a visiblement pas de frontière. Si certaines s'affranchissent de la pression d'avoir une maison toujours bien tenue et des enfants bien

habillés comme Mina, pour Imane et Nadia c'est indispensable. Toutes ces responsabilités ont tendance à les assigner à la maison. Malgré l'isolement pour certaines, elles peuvent toutes compter sur leurs maris ou leur ex-mari pour les aider : dans les tâches domestiques, avec les enfants, pour la langue, pour les papiers administratifs, voire même en étant père au foyer. Que ce soit pour leur permettre d'avoir du temps pour elles, de pouvoir participer aux ateliers de français ou de pouvoir travailler, le père a une place non négligeable, en tout cas dans le soutien à la mère.

Pour toutes, l'entrée des enfants à l'école ou la possibilité d'un moyen de garde est une facilité retrouvée pour avoir plus de temps pour la maison et la cuisine, pour aller aux ateliers de français, pour travailler, pour se retrouver entre amies, ou encore se retrouver seules ou aller se promener. Cet espace permet par exemple à Florence d'être plus sereine avec sa fille face au manque de sommeil. Certaines ont encore peu de temps et attendent ce moment avec impatience pour leur projet (passer le permis de conduire afin d'être plus indépendante, trouver un travail, faire une formation de vendeuse, etc.).

Quoi qu'il en soit, être maman ne s'invente pas. Que ce soit par la famille, les mères, les amies, les sages-femmes, la protection maternelle et infantile (PMI), voire le psychologue, toutes ont été accompagnées dans leur maternité. Pour certaines les réseaux d'amies, de mamans, les lieux d'accueil parents/enfants ont été la meilleure réponse, pour d'autre cela aura été la consultation de sites internet, de vidéos en ligne, de livres ou magazines. Ces ressources et informations sont parfois inaccessibles aux mamans en exil à cause de la distance avec la langue, avec leur famille, etc., ce qui a tendance à les isoler.

2.3. Être parents entre ici et là-bas

Si certaines dimensions de la parentalité sont universelles, il est évident que le fait d'élever ses enfants dans un pays d'accueil loin de sa famille et de ses origines donne naissance à des situations bien particulières.

La question de la transmission culturelle et linguistique leur est centrale. Faire grandir ses enfants entre deux cultures nécessite des choix et des efforts constants pour, d'un côté, s'intégrer dans la langue/culture du pays, et de l'autre, faire vivre la culture des parents, parfois étrangère aux enfants. Parmi les parents en exil rencontrés, plusieurs ont des foyers multilingues : soit le parent migrant (et le conjoint s'il y a) parle à ses enfants en langue du pays d'accueil et dans sa langue d'origine comme chez Adelina, Imane, Florence (concernant son mari) ou Maly ; soit le parent parle toujours dans sa langue d'origine à ses enfants comme chez Anissa ou Nassira. Il semble que cela dépende parfois du niveau de

langue cible de la personne. Quand les enfants regardent la télévision en français et le conjoint ne parle qu'en français à ses enfants, le parent exilé en profite pour améliorer son français comme nous le confie Nadia. Souvent les enfants, plus rapidement acculturés, parlent français entre eux, et certains parents usent de stratégies pour maintenir le plurilinguisme : refuser de répondre si leurs enfants ne leur parlent pas en perse comme chez Mina, ou leur donner de vrais cours de langue khmer comme chez Maly.

La volonté de conserver la langue d'origine est différente selon les cultures et les personnes. Pour tous la raison principale est de pouvoir garder le lien avec la famille dès lors qu'ils retournent au pays. Par ailleurs, cela peut être un moyen pour la mère de garder le lien avec sa langue et sa culture, comme pour Maly, et le refus de parler cette langue de la part d'un de ses enfants peut être vécu difficilement par le parent. C'est le cas aussi pour Imane qui confie ressentir de la colère envers les parents qui n'enseignent pas leur langue à leurs enfants. Selon elle, « il ne faut pas oublier sa culture, son origine, ses principes ». Pour d'autres c'est important de parler la langue de la religion comme l'arabe par exemple.

Il semble évident que pour chacun d'entre eux il y a une recherche constante d'équilibre entre ici et là-bas, entre les deux cultures. Cette transmission lorsqu'elle ne fait pas sens pour l'enfant peut amener la fille de Maly à refuser de parler la langue par exemple, ou les enfants de Mina et Nadia à entrer dans un certain mutisme sélectif pendant plusieurs mois. Pour Imane, il y a une volonté de pouvoir connaître davantage la culture française afin de mieux échanger avec ses enfants. Quoi qu'il en soit, comme le souligne Maud, il est préférable de parler avec ses enfants dans sa langue maternelle, celle que nous maîtrisons, plutôt que dans une langue dans laquelle on fait des erreurs.

Élever ses enfants entre deux cultures, c'est aussi faire des choix entre des façons de faire, des traditions, des valeurs parfois très différentes. Toutes les mamans ont livré beaucoup d'anecdotes, que je ne pourrai malheureusement pas toutes conter ici, mais elles illustrent très bien le tiraillement pour certaines, la libération pour d'autres ou encore la complémentarité.

Voici succinctement quelques exemples :

- Imane apprécie que ses enfants lisent plus en étant en France que les enfants *arabes*, selon elle les enfants *français* sont bien éduqués, respectueux et lecteurs.
- Maud a apprécié la liberté laissée aux enfants au Danemark, les laissant s'amuser devant le supermarché pendant qu'ils font leurs courses. Et à l'inverse, elle a la sensation d'avoir choqué aux Etats-Unis quand elle a élevé la voix sur son enfant,

cela n'étant pas dans leur culture. Elle a pu s'adapter à beaucoup de choses dans ses voyages, mais pas à cette dernière différence.

- Florence quant à elle apprécie que son mari, originaire du nord de l'Inde, soit issu d'une culture beaucoup moins patriarcale que dans le reste de l'Inde. Tout est partagé à la maison et le mari est devenu cuisinier après son arrivée en France. Peu amateur de la cuisine française, désormais il cuisine tout le temps.
- Mina elle a vécu une véritable libération car sa façon de vivre n'est pas acceptable « chez elle ». Loin des jugements, de ses liens très forts à la famille, elle a réalisé en France qu'elle pourra élever ses enfants comme elle le souhaite. Ils cherchent un équilibre entre les deux cultures, par exemple ils fêtent Noël avec les cadeaux pour que ses enfants puissent être comme les autres enfants.

Toutes ces dimensions peuvent être source d'angoisse pour certains parents. Comme le confie Florence, avoir pu, grâce aux vidéos sur internet, voir que d'autres couples subissent les mêmes difficultés les a beaucoup rassurés et leur a montré qu'ils n'étaient pas seuls dans cette situation. Surtout lorsqu'on est migrant comme le mari de Florence, et qu'en arrivant en France, pays « super valorisé », on a le sentiment que sa culture de pays « sous-développé » est dévalorisée, infériorisée. Ce sentiment ne facilite pas, pour le mari de Florence entre autres, le besoin de se sentir accepté dans sa façon de vivre, de manger, d'éduquer, etc.

Le choix de tous ces entretiens a été fait pour mieux comprendre dans quel contexte s'inscrit ce projet (avec les acteurs professionnels) et pour appréhender au mieux cette parentalité en exil, même si cela reste un tout petit échantillon de la réalité. Tout ce partage d'expériences a été une grande source d'inspiration pour faire ressortir des pratiques possibles dans notre contexte.

Chapitre 9. Analyse des échanges à distance pendant le confinement

1. Types d'échanges et d'interactions

Comme expliqué précédemment, un confinement de deux mois est survenu avant que les ateliers aient pu commencer et que le groupe de mamans soit constitué. A l'image des autres ASL de l'ODTI, nous avons choisi, non pas de proposer des ateliers, mais de créer et maintenir le lien à distance entre ces mamans. L'idée était de permettre à celles qui le souhaitaient de pratiquer leur français et d'être un soutien aux personnes isolées pendant cette période. Ces échanges ont rendu possible la constitution d'un corpus inspirant pour le montage de ce dispositif.

1.1. Cadre des interactions et finalités

Rapidement un groupe de six jeunes mamans migrantes, identifiées en amont, a été constitué à distance⁷. Pour cela, j'ai d'abord échangé en individuel avec chacune par téléphone pour me présenter, leur expliquer les objectifs du groupe et faire mieux connaissance avec elles pour instaurer un climat de confiance. Le groupe a été ensuite créé sur WhatsApp afin qu'elles fassent connaissance entre elles. S'en sont suivies cinq semaines rythmées par une quinzaine de rendez-vous synchrones (en Visio) et asynchrones (échanges par messages vocaux, écrits, vidéo ou photographiques). Sans être habituée à ce genre de modalité d'enseignement, il m'a fallu chercher des outils, des idées pour animer au mieux ce groupe, avec des objectifs simples comme garder le lien, les faire pratiquer par des défis, des thématiques, etc.

Il n'a malheureusement pas été possible d'intégrer certaines mamans qui sont restées injoignables, ou qui n'avaient ni WhatsApp, ni téléphone comme Adama et Luliana. Cette adaptation n'était pas non plus aisée pour toutes les mamans qui n'avaient pas toujours d'ordinateur et avaient beaucoup de contraintes (être seules avec enfants, devoir faire l'école à la maison, etc.). Dans ce groupe, il y avait une certaine différence de niveaux : début A2 pour Nadia ; entre A2 et B1 pour Adelina, Anissa et Maly ; presque B2 pour Imane et Yvana. Une hétérogénéité parfois complexe à gérer à distance.

Les attentes n'étaient pas non plus les mêmes : échanger et discuter pour la plupart, et avoir de vrais cours de français pour d'autres, en particulier Imane. L'implication était

⁷ Les participantes sont recensées dans le tableau 1 page 18 de ce mémoire.

très inégale car leur planning changeait constamment, elles étaient rarement disponibles le même jour à la même heure ; leur téléphone était fréquemment utilisé par leurs plus grands enfants pour les rendez-vous avec l'école ; d'autres ne souhaitent pas parler avec d'autres mamans (Nadia ne voulait échanger qu'avec moi) ; certaines n'avaient pas le temps pour les rendez-vous synchrones et préféraient discuter par message comme Yvana ; et enfin, quelques mamans, notamment Imane, étaient très en attente de ce groupe. Si la participation était aléatoire, lorsqu'elles étaient au rendez-vous de mes sollicitations, elles jouaient le jeu.

1.2. Modalités et moyens mis en œuvre

Au départ, j'ai commencé par me présenter en vidéo et leur poser des questions de manière informelle. Rapidement il s'est avéré nécessaire de fixer des rendez-vous hebdomadaires afin de leur lancer des défis linguistiques et communicatifs. Ainsi, deux rendez-vous étaient proposés les mardis et vendredis matin de manière asynchrone (messages écrits et vocaux) et un rendez-vous collectif en direct était proposé en Visio le jeudi après-midi. Cela a permis d'éviter d'être dans l'écueil de la communication permanente et quotidienne, et de proposer aux apprenantes un rituel chaque semaine.

Des photos, des vidéos, des dessins de presse humoristiques, des liens internet étaient partagés à travers les échanges par messages. Les animations étaient proposées selon l'exemple de séquence ci-dessous :

Jour 7 03/04/2020 : Défi 2 du vendredi : « Santé et confinement »⁸

Introduction : « Avec le confinement, difficile de faire de l'exercice (du sport), non ? » (*envoyer le dessin humoristique de D.Delarue "je suis un peu rouillé"*).

Avec explication des expressions : "être rouillé = avoir le corps raide, faible quand on ne fait pas assez d'exercice" ("Kim Kardashian = célébrité américaine").

Discussion : « C'est quoi faire de l'exercice pour vous ? Est-ce que vous pouvez en faire en ce moment ? Comment ? Et normalement, pouvez-vous faire de



Figure 1 : Confinement - faire de l'exercice- Source : Delarue.2020

⁸ Annexe : 3 : Détail des échanges du vendredi 3 avril : Jour 7, Défi du vendredi : « Santé et confinement », page 104.

l'exercice avec les enfants ? Est-ce que vous avez des conseils à nous donner ?

Pour finir, envoyer la vidéo « Sport avec des objets quotidiens »⁹

Cette séquence, par exemple, a relativement bien fonctionné, le thème les a intéressées et elles se sont vivement impliquées (conseils, questions de vocabulaire, partages de vidéos et tutoriels YouTube, partages de chansons a capella de la part de chacune de nous), l'émotion et la bonne humeur étaient au rendez-vous.

Pour les rendez-vous Visio, nous pouvions être quatre maximum sur WhatsApp (tous les autres canaux proposés aux mamans ont été un échec : Snapchat, Skype, Zoom). Afin que ces échanges puissent être les plus constructifs possibles, sous les conseils avisés de ma tutrice de stage, nous avons élaboré un cadre pour guider l'interaction, sans que ça soit un cours de langue :

1 : Temps de parole libre, monologue suivi (15min) où personne ne corrige (je relève les erreurs communes à chacune) ;

2 : Temps de correction ensemble ;

3 : Temps d'échange/questions sous forme d'interaction.

Ce cadre permettait surtout aux apprenantes plus avancées qui corrigeaient systématiquement les autres mamans de laisser la place à celles qui étaient moins à l'aise. Ces rendez-vous duraient entre 1h30 et 2 heures, et les thèmes abordés étaient très variés. Cela prenait rapidement et facilement la forme d'une conversation, avec de l'écoute et de la bienveillance de la part de chacune. Pour ma part, si je le pouvais, je témoignais également de mon expérience, tout en restant concentrée pour relancer la conversation et aider sur le plan linguistique.

Pour tenter de mettre en confiance les personnes qui n'osaient pas parler sur le groupe, je les contactais régulièrement en privé. Elles ont pu faire part de leurs confidences, de leurs peurs et craintes de ne pas assez bien parler, de ne pas comprendre face à celles qui parlaient très bien, etc. Nadia est revenue un peu dans le groupe après cela, mais participait toujours peu, elle suivait simplement les conversations.



Figure 2 : Echange visio du 2/04/2020, « les peurs et les écrans ». Source : Durieux.2020

⁹ Source : Site internet de l'Université Grenoble Alpes « On est ensemble » : <https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/7516-sport-avec-des-objets-quotidiens-par-olivia-wendling/>

1.3. Contenus et thématiques abordés

Afin d'animer ces rencontres en distanciel, il a semblé évident qu'il fallait réfléchir à des thématiques et des modalités intéressantes pour ces mamans. Tout en m'inspirant des entretiens et des recherches effectuées, dans les grandes lignes les thématiques étaient :

- **petits défis à relever** (envoyez la vue de votre fenêtre et commentez par exemple) ;
- **échanges sur la vie quotidienne** (cuisine, école, enfants, courses, etc.) ;
- **échanges sur la situation** (confinement, virus, peurs, etc.) ;
- **échanges sur la santé** (sport à la maison, remède pour renforcer ses défenses immunitaires, etc.),
- **simples petits clins d'œil** pour se dire « bonjour, comment ça va ? », etc.

Les thématiques ainsi que le détail de chaque séance (organisation et remarques) est consultable en annexe 4 (« Petits rituels quotidiens sociolinguistiques », page 112). Globalement, les thématiques qui ont bien fonctionné étaient : les rêves, les peurs, le sport à la maison, la santé, la cuisine, les langues, la musique. Elles aimaient parler de leurs enfants également, partager ce qu'elles font avec eux.

Compte tenu de la situation, elles pouvaient participer quand elles le souhaitaient. J'ai tenté de lancer plusieurs défis et thématiques, et tous n'ont pas toujours fonctionné pour des raisons que je ne peux définir exactement (difficile d'apprécier à distance la non-participation des personnes) : défi trop difficile, thématique pas intéressante, participantes non disponibles, fatiguées, ne pouvant utiliser leur téléphone à ce moment-là, etc.

Quoi qu'il en soit, nous remarquons que comme le précisait C1, ce sont des femmes qui aiment parler d'autre chose que de parentalité, bien que pour certaines, ce soit leur réalité constante.

2. Échanges interculturels et relations interpersonnelles

2.1. Relations interpersonnelles et tonalité des échanges

Bien que les mamans ne se connaissaient pas avant, nous nous sommes toutes tutoyées directement. La cohésion de groupe a, semble-t-il, fonctionné. Peut-être du fait de la situation et du besoin de communiquer que cela a généré, mais aussi grâce au climat de bienveillance qui régnait.

Il a été nécessaire d'intervenir à plusieurs reprises pour tenter de maintenir un équilibre dans les échanges, comme de réfléchir à comment impliquer plus Imane pour

canaliser son potentiel (un niveau supérieur aux autres mamans et un grand besoin de communiquer). Sa grande présence et sa façon de corriger les autres mamans¹⁰ ont eu tendance à faire se retirer certaines comme Nadia et Anissa qui, plus réservées, avaient peur de ne pas être à la hauteur. Un niveau homogène n'étant pas la priorité dans ce groupe et pour permettre des relations bienveillantes et plus équilibrées, il a été utile de redéfinir le contrat didactique avec Imane : lui proposer de suggérer des thématiques, des défis ; passer plus de temps en aparté à travailler la langue avec elle ; lui faire prendre conscience d'éviter de conserver ce rôle de correcteur avec les autres. Elle l'a bien compris semble-t-il et son attitude a changée par la suite.

Dans les rendez-vous asynchrones toutes pouvaient participer selon leur disponibilité et volonté, et nous observions des implications différentes. Les renforcements positifs et les encouragements étaient présents, de ma part, mais aussi de celle des mamans envers chacune de nous. Afin de minimiser la menace de la face et de mettre en confiance, ils venaient soutenir la prise de parole, particulièrement de ma part, et les savoir-faire et actions de chacune.

Exemples d'échanges écrits/oraux asynchrones (conversation WhatsApp du 3/04¹¹) :

43	11:45	Maly	Salut tout le monde, mon exercice est karaoké 🎤 l'OL
44	11:45	Adelina	PTT-20200403-WA0023.opus (audio) : « <i>Merci, merci beaucoup Stéphanie (rires). Merci beaucoup. Esti*, é, étirement, estir* (long silence), étirement.</i> »
45	11:46	Stéphanie	PTT-20200403-WA0024.opus (audio) : « <i>Super Maly, donc tu chantes beaucoup j'imagine. C'est un bon exercice, ça fait travailler les muscles du, mince comment on appelle ça, mince, le diaphragme.</i> »
46	11:46	Stéphanie	PTT-20200403-WA0025.opus (audio) : « <i>Et la respiration aussi en chantant.</i> »
47	11:47	Stéphanie	le dernier "étirement" est super Adelina ! Bravo

82	12:08	Imane	PTT-20200403-WA0052.opus (audio) : « <i>Je sais que cette partie en français : (refrain d'Imane « Je t'aime » de Lara Fabian).</i> »
83	12:08	Maly	J'attends d'entendre ta chanson 😊
84	12:09	Imane	Stéphanie
85	12:09	Stéphanie	PTT-20200403-WA0053.opus (audio) : « <i>(chanson de Stéphanie « Mistral Gagnant » de Renaud).</i> »
86	12:09	Adelina	PTT-20200403-WA0054.opus (audio) : « <i>Ouah, Iman, Imana, super, super joli ! Très bien !</i> »
87	12:10	Maly	Bravo Stéphanie ☐☐☐
88	12:10	Imane	PTT-20200403-WA0055.opus (audio) : « <i>Très bien Stéphanie ! t'as une belle voix. T'as une belle voix doux* qui rentre au cœur directement (rire).</i> »
89	12:10	Adelina	PTT-20200403-WA0056.opus (audio) : « <i>Ouah, super Stéphanie, super, super, super, super ! Merci beaucoup (rire), merciiii !</i> »

¹⁰ Annexe 5 : Passage de correction d'Imane lors de la présentation d'une maman, page 116.

¹¹ Annexe 3 : Détail des échanges du vendredi 3 avril : Jour 7, défi du vendredi « santé et confinement », page 105.

90	12:11	Nadia	Bravo Iman
117	13:42	Maly	Voilà Aujod'hui enseigne le khmer à ma fille
118	13:55	Imane	C'est bien Maly bravo

Ce genre de séance forte émotionnellement a certainement joué un rôle dans les relations qui se sont tissées.

Au départ, la prise de contact était ritualisée trois jours par semaine, l'occasion de prendre des nouvelles des unes des autres. Puis, elle est ensuite devenue quasi quotidienne et déclenchée par elles-mêmes. Elles n'hésitaient pas à lancer les conversations et prenaient des nouvelles des unes des autres encore deux mois après la fin des animations.

Lors de la séance Visio du 9 avril, un débat de valeur délicat s'est amorcé avec à la volonté d'une apprenante de vouloir convaincre les autres de sa conception intolérante de l'homosexualité ou de certaines libertés démocratiques françaises. La gestion de ce débat m'a moi-même perturbé. Face à cette prise de position, sous l'emprise de mes émotions, je n'ai su immédiatement comment gérer cela. Tout d'abord, j'ai tenté de la convaincre également de l'inverse, et rapidement j'ai senti que j'entrai dans le même jeu, que c'était stérile. Au bout de quelques tours de paroles, j'ai vu Maly commencer à se mettre en retrait (recule de l'écran, visage inexpressif et silencieuse). La gêne était alors partagée, désormais il était nécessaire d'agir face à ces propos qui touchaient les valeurs démocratiques et non des échanges interculturels. Sans trop savoir comment faire, la seule chose qui m'est venu a été de remettre le cadre¹² en lui expliquant que c'était important de parler avec "Je", de dire « c'est ma logique », « moi je pense », en insistant que toute position est propre à chacun et qu'elles ne sont pas obligées d'être partagées. Ce recadrage a fonctionné et toutes sont revenues dans la conversation. Aujourd'hui je me questionne encore sur la manière dont j'aurais pu mieux gérer cela. En effet, il est difficile de faire un lien de cause à effet, mais suite à cet évènement, les mamans ne participaient presque plus aux défis, ne répondant qu'en individuel, quelque chose s'est creusé dans la relation.

Avec la distance, cela a été difficile de comprendre ce changement d'attitude. Les relations étaient toujours là, mais moins présentes. Quoi qu'il en soit, l'arrêt des animations n'a pas arrêté le groupe qui continue toujours de manière plus informel.

¹² Annexe 6 : Règles de l'atelier de groupe WhatsApp, page 118 : règles de l'atelier de groupe adaptées pour l'échange à distance, envoyées au début des animations aux apprenantes.

2.2. Echanges interculturels

Lors de des animations synchrones en Visio avec le groupe de mamans, de nombreux interactions ont fait l'objet d'échanges interculturels et plutôt de manière spontanée, sans volonté systématique de ma part. La curiosité venait des mamans elles-mêmes, en particulier Imane qui avait un rôle moteur pour cela. Exemple d'échanges interculturels :

- **Loisirs** : Adelina adore la cuisine et essaie d'apprendre la cuisine française pour ses enfants, qu'ils préfèrent à la cuisine angolaise. Imane aime la cuisine et lire le coran pour se préparer au ramadan. Anissa aime cuisiner et lire des livres en arabe par ce qu'en français c'est trop difficile (23/03/2020).
- **Langues** : Adelina parle portugais (sa langue maternelle) et ses enfants le parlent très bien. Imane a des facilités en français grâce au statut de cette langue en Algérie. Ca n'est pas le cas pour Anissa, contrairement à ce que pensait Imane, car au Maroc on parle plus l'espagnol que le français (27/03/2020). Mali expliquant qu'elle ne pense jamais à corriger les verbes car ils ne le font pas en khmer (2/04/2020).
- Questionnement sur toutes **les religions** de chacune de la part d'Imane (protestant, bouddhiste, musulman, catholique, etc.). Chacune a joué le jeu et expliqué en quoi elle croyait globalement. Puis c'est devenu un peu trop insistant et gênant pour certaines, nous avons changé de sujet (9/04/2020).
- Partage de photos de lieux géographiques appréciés par les mamans (souvent leur région d'origine) (10/04/2020).
- Partage sur les **remèdes maison** de chacune pour être en bonne santé et sur les plantes aromatiques, médicinales répandues dans leur pays d'origine avec leur prononciation dans leur langue (17/04/2020).

On peut retenir que la place de Dieu est souvent présente pour ces mamans, mais de manière plus ou moins pudique (partage de vidéos religieuses, questions insistantes sur la pratique des autres, volonté de convaincre sur certains concepts, etc.). Les religions peuvent tout à fait avoir leur place et doivent être respectées, dans la mesure où cela reste équilibré et à vocation (inter)culturelle. Ce positionnement est important à mon sens afin de conserver équité et relativité dans un principe de laïcité, et pour respecter l'aspect intime que cela revêt pour certaines.

Il est difficile de faire une analyse approfondie de ces échanges à distances (métissage et intégration des conduites langagières de l'autre, ou relativité de ses propres certitudes, etc.). En revanche nous avons pu à plusieurs reprises constater l'ajustement, soit la confrontation par le langage à l'altérité dans l'interaction, par des prises de consciences exprimées, des silences ou des gênes.

2.3. *Echanges exolingues*

Les niveaux de langue des participantes étaient très variés, allant de fin A2 à B2. Donc, en plus des variations sociologiques, interactionnelles et informationnelles, l'asymétrie linguistique était perceptible.

J'ai, par exemple, souvent dû expliquer des expressions que j'employais, ou encore reformuler le langage familier, et pas forcément partagé, de certaines mamans, comme « Ça me saoule » afin que cela soit accessible à toutes.

Il n'était pas rare, comme on peut le voir dans l'exemple d'échange en annexe 3 page 105 (où nous voyons tout le long Adelina qui s'efforce de bien prononcer et utiliser les nouveaux mots), qu'il y ait des séquences latérales autodéclenchées ou hétérodéclenchées. L'accord explicite de la prise en compte d'acquisition langagière, par les participantes allophones, et d'étayage de ma part était donc bien considéré. Ces demandes d'étayage concernaient pour la plupart du vocabulaire sur le thème, et/ou des corrections grammaticales. En particulier pour Imane qui souhaitait se perfectionner en me sollicitant souvent pour que je la corrige.

L'aspect asynchrone et les multiples conversations simultanées rend difficile l'analyse des données-prises et des séquences potentiellement acquisitionnelles. Mais la conscientisation linguistique des unes et des autres était tangible dans les nombreuses sollicitations et répétitions de leur part.

Une autre particularité a été la présence parfois des enfants avec leurs mamans pendant les échanges. Nous pouvions entendre ceux-ci aider, souffler un mot, une phrase à leur mère en français, ou encore traduire un mot ou une question dans sa langue maternelle. Cette aide était bien acceptée, dans une certaine mesure semble-t-il. Par exemple pendant la séance visio du 9/04, l'enfant d'Adelina l'aidait dans la construction de son discours, et au bout d'un certain temps, elle lui a dit quelque chose en portugais sans que je comprenne, mais nous ne l'avons plus entendu ensuite.

Parfois, les demandes d'étayages étaient informationnelles, thématiques pour comprendre une autre religion, une recette de cuisine, en savoir plus sur le rêve ou les peurs de l'autre, etc. En ce qui concerne l'aspect conversationnel, je ne pense pas pertinent d'en faire une analyse avec les données présentes : soit les échanges étaient asynchrones, soit synchrones avec beaucoup de chevauchements, de tentative d'harmonisation de la conversation due à la modalité (décalages, qualité du son, réduction du non verbal aidant à s'ajuster, etc.).

Ces animations informelles à distance n'avaient pas pour objectif de remplacer les ateliers, mais elles ont permis d'affiner, de confirmer ou d'écarter certaines hypothèses sur les thématiques, les modalités envisagées ou le rôle de chacun. Cela m'a amené aussi à être confronté à des situations qui ne pouvaient être anticipées sans la pratique, en particulier concernant la posture de l'animateur, la gestion de l'interculturel et la place de chacun dans le groupe. Cela a rendu possible une prise de recul afin de proposer un dispositif le plus adapté possible compte tenu de la situation.

Chapitre 10. Choix méthodologiques pour la conception d'ateliers

Les choix ont été faits le plus possible en tenant compte des professionnels et parents rencontrés, et des critères de la commande (public, niveau, objectifs, etc.). Il n'est jamais facile d'opérer des choix car cela implique le deuil de vouloir couvrir tous les besoins. Les recherches théoriques réalisées ont permis de renforcer les directions prises.

1. Formalisation des objectifs généraux

Ce dispositif est nouveau pour l'ODTI et la commande est assez ouverte. Il fallait donc commencer par définir la direction à prendre pour ce dispositif.

1.1. Besoins et attentes d'un tel dispositif

Dans ce contexte d'ASL lié à la parentalité, en plus d'être là pour pouvoir chercher du travail, pour être autonome (médecin, école...), pour comprendre le système d'après C2, ces mamans sont là aussi pour trouver des repères dans l'éducation de leurs enfants en français (C1), pour les aider à réussir à l'école et avoir une bonne relation avec leurs enseignants (C2). R ajoute qu'étant donné l'inversion des rôles inhérente à la situation, le parent a aussi besoin d'être valorisé dans ce qu'il sait faire (transmettre un de ses savoir à travers une activité, un projet, etc.). De plus, ces professionnels précisent que les parents exilés ont, au-delà des objectifs ASL, besoin d'ouverture sociale à travers des groupes de discussion ou des ateliers pratiques. Ce temps passé hors de leur foyer est signifiant car il permet de rencontrer d'autres parents, de parler d'eux, de leur famille, de parler français, etc.

Leurs principales difficultés sont de pouvoir parler et échanger, se faire comprendre avec les interlocuteurs de la petite enfance, mais aussi de pouvoir parler de tout selon Anissa et Nadia. Que ce soit pour parler plus facilement avec des natifs (Imane et Nadia), ou pour trouver du travail (Maly), l'oral reste leur priorité. L'attente d'un tel atelier serait pour Anissa de pouvoir trouver les informations plus facilement pour ses enfants. En effet, c'est en fréquentant des cafés familles, que Mina a pu avoir accès aux informations. Ecouter les autres parler de leurs expériences avec leurs enfants a permis à Mina et Maud de se sentir moins seules, moins isolées. Maud précise qu'il n'est pas nécessaire de parler que de bébés, au contraire, et qu'un lieu social pour cela serait pertinent.

1.2. Objectifs et finalités du dispositif

Au regard de ces éléments, nous pourrions répondre à cette question : **Quel est l'objectif du dispositif ?** Au départ, j'ai été amenée à me demander sous quelle forme

monter ces ateliers ? Serait-ce des ASL ou des ateliers de conversation ? Les finalités sont différentes et je n'en avais pas suffisamment conscience.

J'ai alors tenté d'approfondir cela et de schématiser ci-dessous la distinction entre un ASL (selon le site internet du RADyA (s.d.)) et un atelier de conversation de rencontre interculturelle selon De Nuchèze (2004).

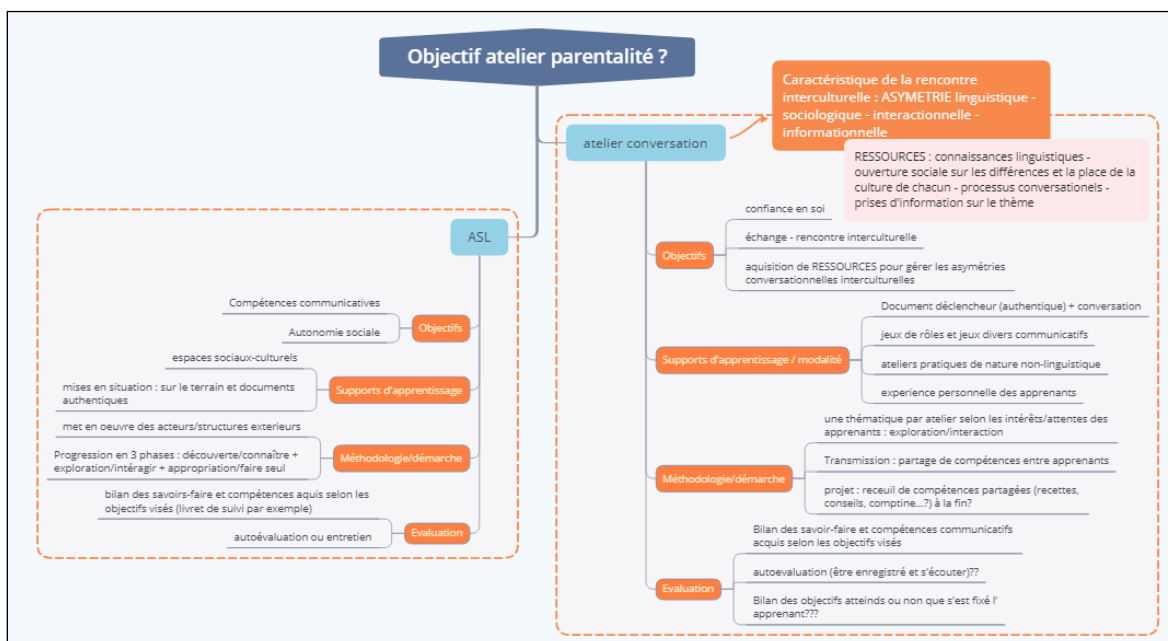


Figure 3 : Distinction des objectifs de l'atelier parentalité. Source : Durieux.2020

Pour résumer, l'objectif d'un ASL est l'acquisition de compétences communicatives socio-culturelles, pour une meilleure autonomie sociale grâce à une progression en 3 phases (détaillées dans le schéma). Alors qu'un atelier de conversation permet d'acquérir des ressources pour gérer les asymétries conversationnelles interculturelles (linguistiques, sociologiques, interactionnelles, informationnelles) par la prise de confiance en soi, en pratiquant dans une situation qui se veut le plus proche du naturel possible (De Nuchèze, 2004). Ces ressources à acquérir sont les connaissances linguistiques, l'ouverture sociale sur les différences et la place de la culture de chacun, les processus conversationnels et la prise d'information sur le thème (*ibid.*).

D'après les rencontres et la formulation de la commande initiale : « *créer un espace de discussion autour de la parentalité en situation **interculturelle** en français afin de favoriser **l'échange** et **l'intercompréhension** et l'usage du français. Ce sera l'occasion d'aborder les **thématiques** centrales qui sont : le **plurilinguisme** dans la famille, l'accompagnement à la scolarité, la dimension **interculturelle** dans la **parentalité** » , il semblerait presque évident que le dispositif adopte la forme d'un temps d'échange entre*

parents sur des thématiques suggérées (parentalité ou non), où ils pourront parler d'eux, de leurs enfants, etc.

Il y aurait une grande place pour l'interculturel car nous tenons à ce que le groupe soit le plus multiculturel possible. Le rôle de l'animateur serait de les guider au niveau linguistique et dans la compréhension du système français (scolaire, médical...), et pour la part éducative interculturelle, elles en seront les actrices elles-mêmes à travers leurs échanges. Il s'agira également de valoriser leur langue d'origine, ajoute R, car il n'est pas question de la bannir. Pour Mina, ce temps d'échange interculturel entre mamans serait très intéressant en atelier de français : « on est tellement attaché à notre culture qu'on ne se rend pas compte que c'est* pas si important, il faut dédramatiser les choses ». Cela serait d'après elle un moyen de casser sa pensée et d'accepter plus de choses pour ses enfants (comme avoir des relations avant le mariage, etc.).

De plus, vu l'hétérogénéité des niveaux écrits (analphabètes, débutants, intermédiaires), nous pouvons déjà écarter l'objectif écrit. Ensuite, certaines des apprenantes visées participent déjà à d'autres ASL.

2. Choix méthodologiques

2.1. Définition des intentions pédagogiques

En partant sur la création d'un **espace de discussion interculturel autour de la parentalité, des échanges et de l'intercompréhension**, les objectifs pédagogiques pourraient être hybrides entre un atelier sociolinguistique et un atelier de conversation. L'objectif est de créer des enjeux conversationnels s'inscrivant dans un contexte social pour favoriser les échanges authentiques, à la différence d'un atelier classique où les apprenants viennent plus pour pratiquer que pour connaître leurs pairs (conversation artificielle). Cela semble possible vu l'enjeu réel qui existe pour les mamans de vouloir échanger sur leurs expériences en plus d'apprendre le français.

Cet atelier serait transversal (selon la terminologie de Gloaguen-Vernet, 2013) car certains des apprenants visés participent déjà à d'autres ASL (ateliers de base). Voici une synthèse des choix méthodologiques qui découlent des analyses et documentations précédentes :

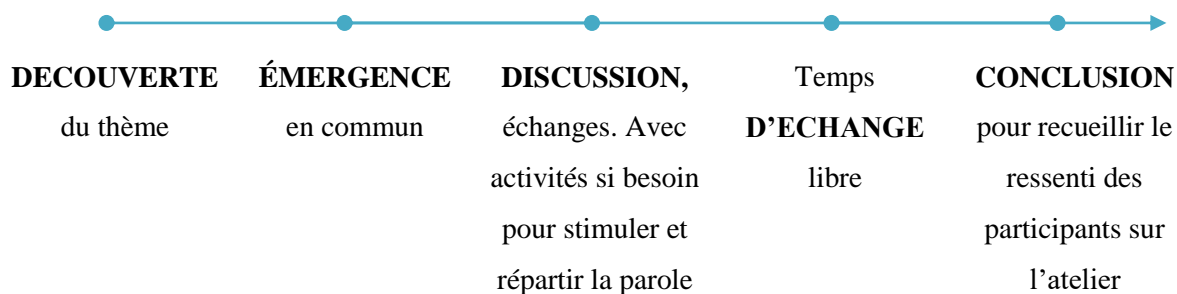
Objectifs d'un ASL	Objectifs d'un atelier de conversation
Acquisition de compétences communicatives dans des domaines socio-culturels, pour une meilleure autonomie sociale	Acquisitions de ressources permettant de gérer les asymétries conversationnelles et interculturelles (linguistiques, sociologiques, interactionnelles, informationnelles)
Objectifs pédagogiques	
<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des espaces sociaux • Maîtrise de situations spécifiques à l'oral et à l'écrit • Connaissance des codes sociaux • Travailler les actes de paroles dans des situations concrètes et contextualisées 	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de confiance en soi • Pratiquer dans une situation authentique • Connaissances linguistiques • Ouverture sociale sur les différences et la place de la culture de chacun • Maîtrise des processus conversationnels et de prise d'information
Méthodologie	
Progression en 3 phases : <ul style="list-style-type: none"> • découvrir/connaitre • explorer/interagir • s'approprier/faire-seul Mises en situation sur le terrain (utilisation et visite d'espaces sociaux, rencontres d'intervenants, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> • 1 thématique par atelier selon les intérêts et attentes des apprenants • Phases d'exploration (document déclencheur authentique) et d'interaction • Possibilité de jeux de rôles et jeux communicatifs • Atelier pratique de nature non-linguistique

Tableau 3 : Synthèse des choix méthodologiques. Source : Durieux.2020

2.2. Choix du format et des modalités des ateliers

La méthodologie de ces ateliers hybrides se situera entre des temps distincts : conversation essentiellement, et ASL pour la préparation de deux sorties ou rencontres, tel que le préconise la conseillère pédagogique d'IRIS. Dans le choix des lieux, il faudra tenir compte du fait que les enfants seront là rappelle-t-elle, car il n'est pas envisageable de les laisser garder par un bénévole (non agréé) sans que les mamans soient à proximité.

Ces sorties seront en dehors des ateliers et quelques séances seront dédiées à leur préparation pendant les ateliers, selon les modalités d'un ASL. Un certain nombre de lieux et d'intervenants envisageables ont été identifiés à travers les divers entretiens : bibliothèque locale, cité de la CAF, école, infirmière, enseignant de l'école, travailleuse sociale à la PMI, etc. Chaque atelier de conversation sera organisé autour d'une thématique avec un déroulement progressif :



La conclusion permettrait dans un souci constructif d’instaurer une certaine horizontalité tout en permettant de recueillir des éléments d’évaluation du dispositif. Ce déroulement est inspiré d’un guide des ateliers de conversation conçu par Ferchiche-Jay (2019), que j’ai eu l’occasion d’utiliser et adapter à plusieurs reprises pour des ateliers de conversation avec des migrants dans une autre association.

Le fait de proposer un tel cadre permet de ritualiser l’atelier afin que les apprenants, malgré l’aspect informel, puissent trouver des repères. Les modalités d’activités pour stimuler l’échange sont nombreuses : choisir un thème déclencheur qui stimule en soit, faciliter la prise de parole par des jeux ou activités créatives comme le fait A, ou encore par des jeux de l’oie avec des questions, suggère C1 (« Quel est le dernier cadeau ? Ton dernier rêve ? Si tu gagnes au loto ? » etc.). Ces supports vont favoriser l’interaction si celle-ci n’est pas évidente et aussi offrir une plus grande variété des thématiques d’après A.

Les choix méthodologiques sont importants et doivent être anticipés. Il convient aussi de se questionner sur la posture des animateurs formateurs dans un tel atelier, puisque celle-ci n’est pas la posture classique de l’enseignant transmetteur de savoir.

3. Rôle et place de chacun

Le public, le format de l’atelier et les objectifs, nécessitent de remettre en question la place du formateur, et surtout, d’accorder une place non négligeable à sa capacité de décentration.

3.1. Quelle place pour l’équipe d’animation : formateurs et bénévoles

Pour encadrer cet atelier, le formateur sera chargé de concevoir les séances en partenariat avec un bénévole. Un second bénévole sera chargé de gérer la garde des enfants et le roulement des parents. Chaque semaine un parent se joindra au bénévole pour s’occuper des enfants.

Pour A, il est nécessaire de créer un lieu gratuit, d’échange, et où l’animateur serait à l’écoute préconise C1. Son rôle sera de gérer si nécessaire le temps et les tours de paroles (répartition, interaction, etc.). Pour stimuler et favoriser l’échange, il est nécessaire de créer

un climat de confiance dans le groupe, et dans ce contexte il peut être indispensable, comme dans les TCI ou les entretiens psychologiques avec les migrants, de poser un cadre de bienveillance rappelle la psychologue. Dans sa pratique, elle l'a écrit et le laisse affiché. Ce cadre doit rappeler la bienveillance, le respect des heures, l'écoute de l'autre, etc. J'ai proposé une charte pour le groupe de mamans, inspirée de ces mots et du cadre de la TCI¹³. Cette dernière a pour objectif que chacun puisse trouver sa place dans l'atelier, dans le groupe. Il pourra rester affiché à toutes les séances, et il ne faut pas hésiter à le répéter, insiste P, car on peut facilement avoir l'impression que tout va bien, mais ce n'est pas toujours le cas.

L'animateur doit se garder d'être dans les conseils, les « il faut » car « on apprend ensemble, on est fragile ensemble », quel que soit l'origine du participant (C1). Il pourra en revanche être source de partage d'expériences, au même titre que les apprenants, et informer sur ce qui est accessible, gratuit, sur les possibilités de rencontrer d'autres personnes, etc., d'après C2. Les animateurs devront concevoir des séances construites, mais Ferchiche-Jay (2019) nous rassure dans son guide, « il ne faut pas s'inquiéter si la conversation part naturellement sur d'autres plans ». Au fond, c'est ça l'objectif. Il convient simplement de veiller à ce que cela concerne tout le groupe et pas seulement des personnes isolées.

Suite aux expériences d'atelier de conversation que j'ai pu avoir, j'ai remarqué qu'il était utile d'être préparé à l'évocation de sujets difficiles relatifs au parcours migratoire des apprenants ou aux diverses réalités et valeurs culturelles présentes. Ces réalités peuvent heurter nos propres valeurs et réalités, et envahie par les émotions, il peut être difficile de gérer l'échange. Pourtant ces évocations ont leur place, dans la mesure où cela ne vient pas nier les valeurs démocratiques de la France souligne une des coordinatrice ASL. La décentration dans un atelier interculturel, c'est la clé pour comprendre leur monde, « se mettre à leur diapason » et les aider dans leurs parcours linguistique et migratoire (P).

Outre les valeurs politiques, religieuses, culturelles, P précise que la place des croyances et de la magie n'est vraiment pas anecdotique pour bon nombre de mamans en exil. Toutes ces croyances autour de l'enfant peuvent émerger à partir du moment où l'on entre dans un climat de confiance. C'est pourquoi P insiste : « il faut être dans l'accueil, même si on tombe des nus », car on ne peut pas travailler avec nos propres références sur ces angles de vues. Il faut accepter qu'elles adhèrent à ce monde, partant du principe que

¹³ Annexe 6 : Règles de l'atelier de groupe face à face, page 118

nous-même, nous adhérons à des choses qui peuvent aussi être insensées pour elles (P). Souvent elles n'en parlent même plus après avoir vue la réaction des occidentaux.

La survenue de conflit à la croisée de toutes ces diversités culturelles, de caractères, d'éducation, n'est pas à exclure, et rappeler les règles de bienveillances peut aider. Mais il faut aussi faire confiance à son bon sens pour désamorcer la situation et garder une certaine objectivité.

3.2. Horizontalité et correction

Dans un tel atelier, il est intéressant de conserver une certaine horizontalité en partageant ses expériences au même titre que les autres participants. La posture n'est pas ici la position haute classique du transmetteur de savoir. Le formateur peut se présenter (métier, famille, loisirs, etc.) au début et expliquer son rôle dans l'atelier (appui linguistique, animation et participation aux conversations). Pour conserver un caractère le plus naturel possible, il est important qu'il s'implique dans les conversations dans la mesure du possible, tout en veillant à la correction linguistique.

Pour l'aspect linguistique et la correction, cela dépend de l'animateur et de sa pratique. En général, pour favoriser la conversation, il est possible de prendre en note les erreurs repérées qui ne nuisent pas à la compréhension et proposer un temps de correction en commun par la suite, préconise une des coordinatrices. Ainsi, les personnes peuvent réaliser des monologues suivis ou des interactions en étant interrompues le moins possible.

Beaucoup de demande d'appui (étayage) seront autodéclenchées par l'apprenant dans son discours (hésitation, répétition, tonalité montante, regards interrogateur) envers l'animateur. Le formateur pourra y répondre directement ou solliciter l'entraide des autres apprenants. L'animateur peut aussi intervenir si le message n'est pas compréhensible en essayant de reformuler pour vérifier la compréhension et corriger. Pour favoriser la motivation, la confiance et l'engagement des apprenants, il est intéressant d'utiliser des renforcements positifs pour encourager, féliciter, soutenir.

Chapitre 11. Mise en place du dispositif d'ateliers pour parents migrants

Il est temps à présent de donner forme à tous ces éléments. Afin de s'adapter aux conditions exceptionnelles de cette année 2020, il s'agit de proposer un parcours et une organisation pour que de futurs animateurs puissent peut-être le mettre en place.

1. Elaboration du parcours de formation

1.1. Finalités pédagogiques et thématiques

Après avoir croisé les données recueillies en entretiens avec les recherches théoriques, les objectifs communicatifs, linguistiques et socio/interculturels proposés de ce dispositif seraient les suivants :

Objectifs communicatifs	Objectifs linguistiques	Objectifs socio/interculturels
<ul style="list-style-type: none"> • Prise de confiance • Exprimer ses idées, les développer, débattre (dès B1) • Interagir • S'engager dans l'échange, prendre la parole • Parler de soi, de sa famille • Communiquer avec les professionnelles de la petite enfance • Gagner en autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition et appropriation de ressources pour gérer les asymétries conversationnelles interculturelles : linguistiques, sociologiques, interactionnelles, informationnelles • Acquérir du vocabulaire pour s'exprimer 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation des langues premières • Prise de conscience interculturelle, de l'altérité • Décoder les implicites de tout ordre de la société d'accueil, issus des pratiques et des représentations • Ecouter les expériences des autres, partager • Participer à un lieu social d'échange (pour rompre l'isolement) • Favoriser l'ouverture sociale (doublement nécessaire pour migrants et jeunes parents) • Revaloriser le parent migrant dans son rôle de parent, dans sa langue et sa culture

Tableau 4 : Objectifs communicatifs, linguistiques, socio/interculturels du dispositif. Source : Durieux.2020

Grâce à un travail de documentation, j'ai pu être un peu plus éclairée sur les thématiques récurrentes en termes de français d'intégration et de petite enfance. Parmi les manuels consultés : manuels de français à destination des parents migrants : « l'école ouverte aux parents », « carnet de santé » ; manuels ASL classiques : « Rendez-vous en France », « Ma clé Alpha », « L'apprentissage du français pour adultes migrants » ; livres et magazines de la petite enfance à destination des nouveaux parents francophones.

J'ai pu croiser leurs thématiques avec les entretiens et cibler celles qu'il serait opportun d'aborder dans les ateliers. C1 précise que cela peut être aussi bien la parentalité, l'école que tout ce qu'elles aiment en général, avec toujours un lien interculturel. Le choix n'est pas nécessairement ciblé sur la parentalité car le bien fondé de cet atelier est aussi de

proposer un espace d'échange où les parents ne sont pas seulement des parents et peuvent parler de tout également (C1).

L'idéal serait de créer des enjeux conversationnels forts, voici une liste non exhaustive, fruit de ces recherches, d'où il est possible de tirer des idées :

Domaine	Thématiques
Espace privé	Parler de soi, de sa famille, de ses enfants, de ce qu'on aime, etc. Parler de ses projets. Si entre femme : féminité et maternité (beauté, bien-être, rythme, etc.). Parler de ses activités (culturelles, manuelles, détente, maternelles, etc.).
Espace public	Santé et suivi des enfants et mamans. Maladies et virus à la maison et à l'école. Etre en bonne santé, bien manger, etc. Moyens de garde et lieux pour les familles dans la commune. Aides pour les familles et lieux publics (CAF, cité des familles, etc.). Où trouver les informations quand on arrive en France ? Faire ses courses et s'équiper pour sa famille.
Espace professionnel	Parler de ses projets professionnels, de son travail. Parcours pour trouver du travail, congé parental.
Espace culturel	Les lieux culturels de ma commune, fêtes traditionnelles, familiales. Parler de son livre, film, musée préféré, en découvrir. Les écrans et la lecture avec les enfants.
Espace éducationnel	Comprendre le système scolaire français. Une journée à l'école (rythme, activités, etc.). Aider les enfants avec leurs devoirs (pour les enfants scolarisés). S'intéresser à ce que fait son enfant et ceux des autres parents. Préparation à la rentrée scolaire.
Interculturel	Education des enfants en français, cuisine, langues, etc Place des langues des parents et du français à la maison. Politesse, français formel et informel, ponctualité. Rythme et organisation des repas selon les cultures. Liberté d'expression, égalité homme-femme.

Tableau 5 : Thématiques possibles en atelier pour jeunes parents migrants. Source : Durieux.2020

Ces thématiques peuvent être déclencheuses d'activités, jeux, conversations qui serviront de prétexte à l'acquisition langagière, communicative et socioculturelle. Les thématiques possibles sont très vastes, il est intéressant que le choix reste à l'appréciation du formateur selon le groupe constitué, les compétences et intérêts du formateur selon moi.

L'enjeu n'est pas de survoler toutes les thématiques, mais d'acquérir les ressources pour être plus à l'aise et autonome dans les conversations avec divers interlocuteurs. Les thématiques ASL classiques peuvent être abordées, bien que déjà abordées dans les ateliers de base auxquelles certaines participent. D'une manière générale, les thématiques comme l'interculturalité, la place de la femme, la solitude, la transmission et l'enfant restent très présentes dans les entretiens. Voir comment traiter de tout cela de manière légère et didactique à travers les supports et les choix pédagogiques serait préférable.

1.2. Articulation autour d'un projet et des rencontres extérieures

Comme l'a précisé R l'enjeu pourrait être d'accompagner les parents migrants à se repositionner en tant que parents en valorisant leurs savoir-faire, leur culture par une approche interculturelle. Cette dimension serait intégrée aux ateliers sous forme de projet dont voici une suggestion de trame réalisée en croisant le maximum de données :

Projet "journal de parents" :

- **Objectif** : valoriser les parents dans leur place de parents, de mères, transmetteurs de savoirs. Avoir un but commun sous forme de réalisation concrète et créative.
- **Idée générale** : réaliser un journal de parents avec différentes rubriques (cuisine, beauté, santé, culturel, musical...) selon les intérêts exprimés par les parents présents.
- **Objectifs pédagogiques** : être actifs de son apprentissage, développer une ouverture interculturelle, travailler en équipe, présenter quelque chose, interagir, questionner.
- **Compétences développées** : TICE (filmer, photographier, mise en page ?) / comprendre des informations transmises / travailler en équipe / collaborer / coopérer / partager des tâches.
- **Place animateurs (formateur et bénévoles)** : médiateurs, ne cherchant pas à apporter les réponses, mais à faire se questionner les apprenants. Selon le niveau écrit du groupe, la transcription et la conception finale sera faite par l'équipe d'animation.
- **Intégration dans le dispositif** :
 - Commencer après une ou 2 séances (temps que la cohésion de groupe se crée) ;
 - Prévoir 20/30 minutes à la fin des séances pour la planification puis la réalisation du projet (un parent présente son savoir, les autres participent selon leurs compétences : prise de photo, de notes, questionnement...);
 - Créer un espace (Padlet ou Whatsapp) où on partage cela.
- **Support** : trouver des supports exemples à montrer lors du choix du format, regarder un journal pour parents, voir les rubriques, etc.

A partir de cela, le développement des tâches du projet doit être défini dans le temps en plusieurs phases pour être intégré aux ateliers¹⁴. Grâce à la consultation de magazines pour parents et les idées des différents professionnels rencontrés, j'ai pu dresser un tableau de ce qui peut être attendu dans ce projet¹⁵.

Par ailleurs deux sorties et/ou rencontres principales peuvent être proposées pendant ou en dehors des ateliers. Ces temps feront l'objet d'une préparation et d'un retour pendant l'atelier. D'autres sorties pourront être proposées de manière plus informelle, à l'appréciation du formateur. Les sorties envisageables seraient la visite de la PMI de SMLV, de la bibliothèque et/ou ludothèque, de la cité des familles de Grenoble ou encore la participation aux animations familiales de la commune. Les rencontres seraient possibles avec l'infirmière de l'ODTI, l'assistante maternelle de SMLV, la responsable de la Coccinelle (lieu de rencontre parents/enfants), etc.

Ces sorties ou rencontres ont pour objectif de permettre aux parents de s'approprier les lieux culturels, sociaux, etc., qu'ils ne fréquentent peut-être pas ou peu, et qui les concernent. Cette introduction, au-delà des aspects linguistiques travaillés, peut permettre de réelles découvertes comme pour cette femme qui a découvert, lors d'une sortie organisée par R, des livres dans sa langue à la bibliothèque. Elle a pu les lire aux autres participants avec fierté, et a ensuite pris l'abonnement pour elle et ses enfants.

Pour intégrer ces temps dans les ateliers, on peut dédier une séance à la préparation et une séance à un retour commun selon la méthodologie des ASL du RADyA (s.d.).

Exemple de contenus pour une visite :

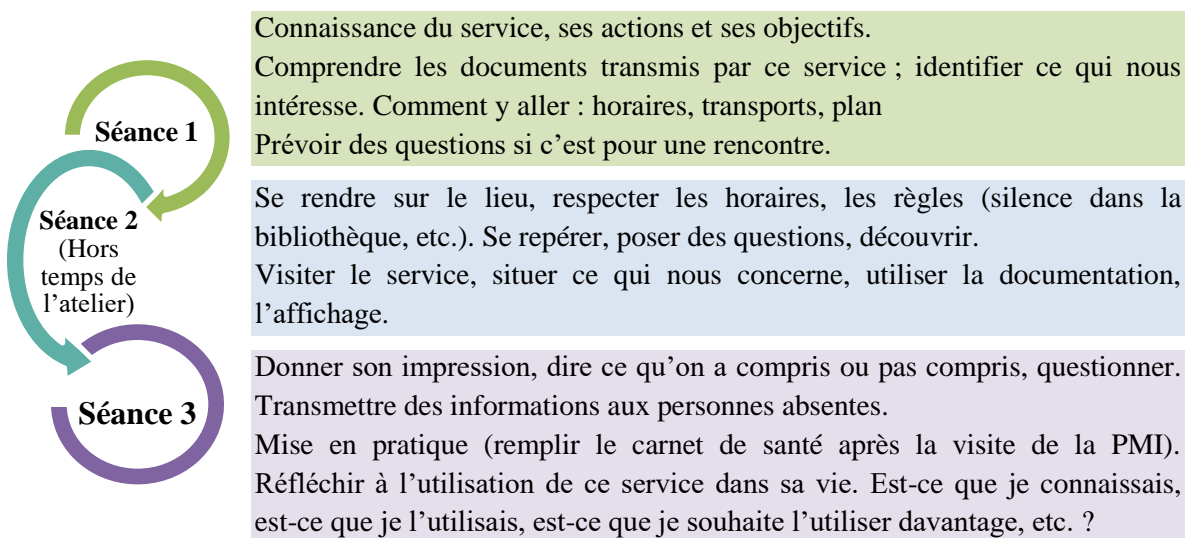


Figure 4 : Organisation de l'atelier autour d'une visite extérieure. Source : Durieux.2020

¹⁴ Annexe 7 : « Journal de parents » en 3 phases : tâches et projet, page 119.

¹⁵ Annexe 8 : Tâche et projet, simulation de ce qui peut être attendu, page 120.

1.3. Plan de formation et calendrier

Le dispositif est prévu pour une durée de 12 semaines, à raison d'un atelier par semaine. Les séances pourraient s'articuler ainsi autour des ateliers de conversation, du projet et des sorties/rencontres :

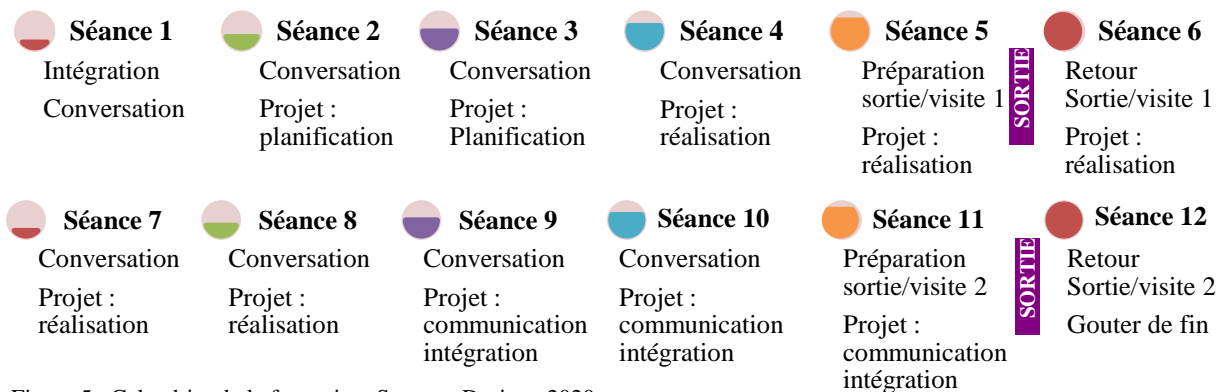


Figure 5 : Calendrier de la formation. Source : Durieux.2020

La proposition de ce parcours et de ses finalités tient compte de la commande d'origine, tout en tentant de répondre aux besoins et attentes identifiées dans cette recherche.

2. Conception et organisation des ateliers

2.1. Modalités, supports et contenus

Pour la mise en place et la conception de l'atelier, en suivant l'exemple des coordinatrices de l'EOP et du Guide de conversation de Ferchiche-Jay (2019), l'idéal serait de varier les modalités autour de la conversation et les activités. Par exemple :

- Modalité principale : l'**échange**, l'oral. Prévoir de disposer d'un tableau pour des éventuelles corrections, jeux, explications (schéma, dessin, etc.), pour le vocabulaire.
- L'idéal est une **disposition en U ou autour d'une table** (ronde par exemple).
- Les activités proposées pendant les ateliers peuvent se faire à différents moments en **petit, groupe, (équipes), en groupe entier, voire en individuel**.
- **Ritualiser** les ateliers par des temps distincts.

Les supports sont là pour déclencher les thèmes, les conversations, ou mener l'activité. Ils dépendent des activités proposées, du thème et du matériel à disposition.

- Exemple de supports déclencheurs : Photo/image, vidéo/reportage, émission de radio, dessin de presse (humoristique).

- Exemple de support pour animer la conversation : jeu de l'oie pour parler de soi, d'un thème ; jeu de dés avec images, quiz (à faire en équipe), questions/réponses autour du thème (sans support).

Un atelier sans support est possible avec un jeu de questions, prévues en amont au cas où. Le choix des supports est très vaste (beaucoup de ressources en ligne sur les sites FLE, sur Youtube, etc.). Il convient ensuite de les intégrer et de les articuler dans l'atelier selon les objectifs et thématiques souhaités.

Comme vu précédemment, il est préférable que les ateliers conservent la même structure pour permettre aux participants de se repérer et agir spontanément sans perdre de temps à comprendre ce qu'ils doivent faire. Un temps de mise en **pratique** pour réaliser les tâches afin de constituer le projet peut être conservé à la fin de l'atelier de 2 heures.

- Temps court **d'échange informel** au début : « Quoi de neuf ? Comment ça va ? Qu'est-ce qu'il se passe en ce moment ? »
- Prendre un temps pour que les parents sélectionnent une image correspondant à leurs **émotions/humeurs avant l'atelier**.
- Faire **l'activité/conversation** prévue selon le schéma : Découverte > émergence > discussion cadrée > échange informel.
- Prévoir un temps de **conclusion** pour recueillir les humeurs des personnes (voir si elles ont changé), leurs difficultés, leurs questionnements. C'est un moyen d'évaluation de l'atelier et cela replace l'animateur dans une certaine horizontalité.

Le tableau des contenus proposé en annexe¹⁶ est une simple trame, tout à fait modifiable, adaptable et améliorable. Avec le confinement dû au COVID-19, il n'a pu être testé et approfondi. En revanche, il s'inspire de ce qui a été fait à distance par Whatsapp avec les mamans et des données recueillies à travers le diagnostic.

2.2. Perspectives d'évaluation

Les ateliers n'ayant pas pu être testés comme prévu, il est donc impossible d'en faire une évaluation et d'estimer les apports de l'outil tel qu'il est proposé ici. En revanche, les mamans ont pu me confier, à la fin des animations à distance, que celles-ci étaient très importantes pour elle, car elles ont appris beaucoup de choses, elles étaient corrigées et

¹⁶ Annexe 9 : Tableau des contenus (suggestions), page 121.

pouvaient parler avec une native. Aussi, elles ont trouvé cela utile, car cela leur a fait faire des efforts pour mieux parler au sein du groupe et leur a permis d'échanger avec d'autres mamans (surtout pendant le confinement).

Concernant le dispositif, je souhaite suggérer des perspectives d'évaluation pour juger de l'atteinte des objectifs. Ce sont des procédés d'évaluation informelle sur divers plans car il n'y a pas d'examen, certification ou résultats précis escomptés.

- **Évaluer la satisfaction** des apprenants sur les ateliers : Il s'agit autant de recueillir leur ressenti sur la formation que de contrôler leur assiduité et observer leur participation. Nous avons imaginé qu'il serait intéressant d'installer à chaque séance un court temps de conclusion pour recueillir leur ressenti.
- **Estimer les acquis pédagogiques** des apprenants grâce à des bilans d'entrée et de sortie individuels (déjà existants à l'ODTI). Il est possible de mesurer l'acquisition des connaissances et savoir-faire définis par les objectifs pédagogiques. Pour cela nous pouvons repérer, noter les erreurs et besoins de chaque apprenant (identifiés lors de l'entretien individuel au départ et pendant les ateliers), et faire un bilan à la fin, selon ce qui aura été travaillé au cours des ateliers (comparaison).

Par exemple des erreurs récurrentes ont été repérées chez Maly : Prononciation (omet souvent la fin des mots : *A cause de, Faire la bise, Coronavirus*) ; Ne conjugue pas les verbes spontanément (mais elle sait les conjuguer) : *Ma fille elle déjà avoir peur, nous rester, nous utiliser* ; Syntaxe à travailler et prononciation en général. Si l'atelier avait eu lieu, il aurait été possible de comparer à son terme si ces éléments d'interlangue avaient évolué ou non.

- **Mesurer l'évolution des compétences** conversationnelles en observant les apprenants. Cela pourrait s'effectuer en observant la mise en œuvre de ressources pour gérer les asymétries conversationnelles et interculturelles : prise de confiance en soi ; connaissances linguistiques ; ouverture sociale sur les différences et la place de la culture de chacun ; maîtrise des processus conversationnels et de prise d'information.
- **Évaluer les effets du dispositif** en s'assurant qu'il ait contribué à l'évolution de chacun et du groupe par rapport aux résultats visés (cohésion de groupe, travail en équipe, lieu d'échange, appui linguistique, espace social pour rompre l'isolement, etc.). Cette évaluation permet de juger notamment de la pertinence des objectifs de formation mais également de la pertinence de sa mise en place et de ses limites éventuelles.

Cette troisième partie d'analyse et de conception a pu être réalisée selon les données acquises dans la phase de collecte et de recherche. Ce dispositif¹⁷ d'ateliers de conversation interculturels pour jeunes parents en contexte de migration est une réponse à la problématique qui est apparue presque évidente après toutes ces investigations. En permettant un lieu social de rencontre et d'échange, il constituerait à la fois un support au service d'interactions plus authentiques, et un lieu de pratique de la langue et de valorisation de soi et de sa culture. J'ai conscience qu'il s'agit d'un prototype et qu'il peut manquer de données pour affiner sa réalisation vu le contexte. Je tenais à ce qu'il reste une trace de ce travail et surtout qu'il puisse être enrichi après avoir été testé à l'avenir.

¹⁷ Annexe 10 : Extrait du guide « dispositif d'atelier de français pour jeunes parents migrants », page 124.

Conclusion

Au terme de ce travail d'ingénierie et de recherche sur la parentalité en contexte de migration au sein des ASL de l'ODTI, j'en conclus que le dispositif proposé est assez différent du projet initial. En partant de la thématique de parentalité en contexte de migration, j'ai tenté de proposer un format d'atelier qui s'inscrive dans le climat de convivialité des ASL de l'ODTI, en donnant une place centrale à l'aspect humain, social et bienveillant. Afin que ce dispositif soit le plus adapté possible et réponde à la problématique, il a été nécessaire de bien distinguer les objectifs des ASL et des ateliers de conversation. A la suite de quoi j'ai fait le choix d'en faire des ateliers principalement communicatifs, n'écartant pas l'aspect ASL sur des temps distincts, pour répondre aux attentes des mamans interviewées : être moins seules, rencontrer d'autres mamans, échanger plus facilement, avoir de nouvelles informations, etc. Et également pour répondre aux besoins non-dit, mais bien présents, selon les théoriciens consultés, de retrouver une confiance en soi fragilisée par l'exil, la difficile acculturation et l'inversion des rôles avec les enfants.

Ainsi, faire de ces ateliers un espace de parole s'est révélé utile, selon moi, aussi bien sur le plan linguistique que social et interculturel. Ces trois notions transversales seront, dans cette approche, mises en mouvement à travers les échanges sur des thématiques parentales certes, mais pas seulement, afin de revaloriser ces personnes dans ce qu'elles sont aussi avant d'être des parents. Cette démarche, nourrie d'une réflexion psychologique, aurait une place assez spécifique dans le champ du français langue étrangère et des ASL sans-doute. A l'aide d'un référentiel, d'un programme adapté et adaptable selon le public, les objectifs seraient mesurés d'après les apports de l'interaction dans les échanges exolingues et interculturels, et le ressenti des apprenants. Le formateur, expert linguistique et non en parentalité, veillera à une certaine horizontalité afin de favoriser la parole en confiance et spontanée, tout en mettant des règles applicables par tous, pour rester dans la bienveillance.

Ce travail fut passionnant tant il m'a permis d'aller au-delà de ce à quoi je m'attendais. Au départ, j'envisageais une méthodologie très pragmatique pour faire ressortir les besoins langagiers communs des parents migrants et proposer un dispositif linguistique y répondant exactement. Cela m'a rapidement quitté, voyant la complexité

d'une telle dimension et la multitude de profils et de besoins possibles. Comment allais-je pouvoir proposer quelque chose qui réponde aux enjeux de tous ces parents ? Cela s'est dessiné au fil des entretiens. Il m'a fallu laisser un temps de côté mes approches « très FLE », pour cerner mieux les ASL et accepter d'être dans l'inconnu. Pour reprendre l'expression de Moro (1994), il me fallait partir en quête de nouveaux *ingrédients* pour trouver la recette. Sans trop savoir ce que j'allais retirer des entretiens, d'ailleurs ma grille d'entretien a très peu été utilisée en tant que telle, il m'a semblé essentiel de rencontrer les acteurs du domaine et les mamans concernées. Cette approche m'a énormément appris d'une manière extrinsèque et intrinsèque, si je peux m'exprimer ainsi, sur cette thématique. J'ai pris conscience de la condition de ces femmes, des choses culturellement propres à chacune et de celles universelles, en particulier leur besoin d'être moins seules et de s'acculturer pour pouvoir suivre leurs enfants. J'ai appris beaucoup des professionnels en contact avec ces familles, et cela m'a donné de nombreuses clés à associer à mes connaissances FLE et à de fascinantes recherches théoriques pour monter ce dispositif.

Si au départ la commande était de monter un atelier « parentalité » ou encore un ASL « parent-enfant », j'ai pris la liberté de m'écarter de ces intitulés et de leurs objectifs sous-entendus (atelier pour parler de parentalité ou atelier pour faire des activités avec ses enfants) pour proposer, au final, un « atelier de conversation pour jeunes parents migrants ». Il ne m'aura pas été possible de le tester cette année, mais j'espère que le format proposé sera utile à de futurs animateurs, bénévoles ou professionnels, pour que ce projet voit le jour, puisse être amélioré et enrichi de la pratique. En contrepartie, les animations WhatsApp, qui ont pu voir le jour pendant deux mois avec des mamans migrantes, m'ont donné un aperçu de l'utilité potentielle de ces ateliers, mais surtout de la belle dynamique qui est née de leurs sourires, de leur détermination, de leur bonne humeur, de leur force et de leur joie d'être ensemble, surtout dans cette période difficile de confinement. Je suis encore émue de cette expérience humaine qui m'a transformée moi-même, peut-être encore plus qu'elles, et je regrette de ne pas avoir pu animer les ateliers, même après le confinement. La complexité de la situation sanitaire, la crainte des mamans face à cela et l'absence de lieu pour le faire a eu raison de notre volonté.

Ce projet a rendu possible de nombreuses rencontres, mais surtout UNE rencontre, celle de l'ethnopsychologie et la possible, voire nécessaire, croisée avec le champ de l'enseignement du français. Tout formateur, aussi expert qu'il soit en didactique du français, n'est pas outillé de la même manière face à l'émergence d'émotions fortes

dans sa classe. Je n'en ai jamais eu autant conscience qu'à présent, en particulier dans les ASL où sont présentes des personnes de cultures très différentes, au parcours souvent difficiles, aux représentations parfois contraires aux nôtres, etc. L'émotion peut s'emparer autant des participants que du formateur, nous sommes humains avant tout, et dans des situations de colère, de tristesse, de honte, de peur, etc. possibles en ateliers, il est utile d'avoir des notions d'interaction et violence verbale, mais aussi je pense d'ethnopsychologie. Cela permettrait une prise en considération de la personne « étrangère » dans sa totalité, avec ses richesses et ses limites issues de sa culture et de ses représentations, mais aussi une meilleure décentration et prise de recul de la part du formateur face à sa propre culture et ses propres représentations. Comme l'expliquent Moro *et al.*, il serait intéressant que l'université soit plus engagée auprès des organismes de formations pour pouvoir développer une « articulation plus grande » entre psychothérapie et sciences humaines, telle que la linguistique par exemple (2008 : 203). Une formation dans ce sens m'avait été proposée par ma tutrice de stage, mais cela n'a pu aboutir. C'est en tout cas un domaine que je serais ravie d'approfondir dans mon parcours professionnel auprès des migrants ou, pourquoi pas, dans un futur travail de recherche.

Bibliographie

Ouvrages :

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris, France : CLE International.

Berdal-Masuy, F., Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. *Lidil : L'émotion et l'apprentissage des langues*, n°48, 57-76. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/3314> [consulté le 10/03/2020].

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les carnets du Cediscor*, n°4, 33-46. En ligne : <https://journals.openedition.org/cediscor/362> [consulté le 08/05/2020]

Conseil de l'Europe. (1995). *Les femmes immigrées et l'intégration*. Strasbourg : Les éditions du Conseil de l'Europe. En ligne : https://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/documentation/Series_Community_Relations/Immigrant_women_and_integration_fr.pdf [consulté le 14/04/2020].

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, France : CLE International.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris, France : Clé International.

De Nuchèze, V. (2004). *La rencontre interculturelle* (Vol. 29). Grenoble, France : Lidil 29.

De Salins, G. D. (1993). *Une introduction à l'ethnographie de la communication : Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris, France : Didier.

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse, France : Eres. En ligne : <https://www-cairn-info.sid2nomade-2.grenet.fr/pedagogie-de-l-autonomie--9782749236391.htm> [consulté le 24/04/2020]

Ferchiche-Jay, N. (2019). *Ateliers de conversation : guide à destination des étudiants du master FLES*. Grenoble, France : Bibliothèque Bulles.

Fournier, M. (2016). Le formateur et la communication : entretien avec Philippe Meirieu. In Dortier, J.F (dir). *La communication* (p. 208-214). Auxerre, France : Sciences Humaines. En ligne : <https://www-cairn-info.sid2nomade-2.grenet.fr/la-communication--9782361063627-page-208.htm> [consulté le 08/05/2020]

Gloaguen-Vernet, N. (2013). *Enseigner le français aux migrants* (2e éd.). Paris, France : Hachette FLE.

Le Boterf, G. 1999. Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? *Journées d'étude : Ingénierie des dispositifs de formation à l'international*. En ligne : http://www.agropolis.fr/formation/pdf/Le_Boterf.pdf consulté le 08 juin 2019.

Leclaire, F., Lemattre, B. (2015). Dépasser les frontières pour retisser les liens : l'éveil aux langues en contexte thérapeutique. Dans Simon D.-L. *et al. Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. 45-72. Paris : Riveneuve Editions

- Maalouf, A. (2002). *Les Identités meurtrières*. Paris, France : Le livre de poche.
- Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue* (2e éd.). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Mestre, C. (2015). Bébés d'ici et d'ailleurs : Les parents migrants et l'école. *Spirale*, n°75, 186-187. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-spirale-2015-3-page-186.htm> [consulté le 24/04/2020]
- Moro, M.R. (1994). *Parents en exil : Psychopathologies et migrations*. Paris, France : PUF.
- Moro, M. R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs : histoires transculturelles*. Paris, France : Odile Jacob.
- Moro, M.R., Neuman, D., Réal, I. (2008). *Maternité en exil. Mettre des bébés au monde et les faire grandir en situation transculturelle*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Pourtois, J.P., Demonty, B., Jouret, D. (2004). Souffrances affectives, cognitives et sociales des parents en exil. *Pensée plurielle*, n°8, 51-60. En ligne : <https://www-cairn-info.sid2nomade-2.grenet.fr/revue-pensee-plurielle-2004-2-page-51.htm> [consulté le 03/04/2020].
- Windmüller, F. 2011. *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Péronnas, France : Belin.

Rapports :

COFACE. (2008). *Réponse de la COFACE au Livre vert de la Commission européenne "Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens" : Renforcer le soutien aux parents migrants en relation avec l'éducation scolaire de leurs enfants : un instrument clé pour la réussite scolaire et l'inclusion sociale*. [pdf]. En ligne : <https://www.unaf.fr/IMG/pdf/WG4-2008-PositionCOFACE-educationmigrants-FR.pdf> [consulté le 24/04/2020]

Sites internet :

Association RADyA. (s.d.). *ASL WEB RADyA*. En ligne : <http://aslweb.fr/asl-menu> [consulté le 21/03/2020].

CNRTL. (s.d.). *Définition de MIGRATION*. En ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/migration> [consulté le 20/04/2020].

Larousse. (s.d.) *Définition d'ETHNOPSICOLOGIE*. En ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ethnopsychologie/31425> [consulté le 11/06/2020].

Sigles utilisés

ASE :	Aide Sociale à l'Enfance
ASL :	Atelier ou Action SocioLinguistique
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CMS :	Centre Médico-Social
EOP :	Ecole Ouverte aux Parents
FLE :	Français Langue Etrangère
FOS :	Français sur Objectif Spécifique
IRIS :	Isère Relais Illettrismes
MDH :	Maison des Habitants
ODTI :	Observatoire des Discriminations et Territoires Interculturels.
PMI :	Protection Maternelle Infantile
QPV :	Quartier Prioritaire de la Ville
TCI :	Thérapie Communautaire Intégrative
SMLV :	Saint Martin le Vinoux

Table des illustrations

Figure 1 : Confinement - faire de l'exercice- Source : Delarue.2020.....	73
Figure 2 : Echange visio du 2/04/2020, « les peurs et les écrans ». Source : Durieux.2020.....	74
Figure 3 : Distinction des objectifs de l'atelier parentalité. Source : Durieux.2020.....	82
Figure 4 : Organisation de l'atelier autour d'une visite extérieure. Source : Durieux.2020.....	91
Figure 5 : Calendrier de la formation. Source : Durieux.2020.....	92
Figure 1 : Temps libre pendant le confinement - D. Delarue - mars 2020.....	129
Tableau 1 : Profils des mamans apprenantes – Source : Durieux. 2020	18
Tableau 2 : Profils des parents rencontrés en entretien. Source : Durieux.2020.....	20
Tableau 3 : Synthèse des choix méthodologiques. Source : Durieux.2020.....	84
Tableau 4 : Objectifs communicatifs, linguistiques, socio/interculturels du dispositif. Source : Durieux.2020	88
Tableau 5 : Thématiques possibles en atelier pour jeunes parents migrants. Source : Durieux.2020	89

Table des annexes

Annexe 1 Guide d'entretien : Acteurs de la parentalité	103
Annexe 2 Guide d'entretien : Parents	104
Annexe 3 Détail des échanges du vendredi 3 avril : Jour 7, défi du vendredi : « Santé et confinement »	105
Annexe 4 Petits rituels quotidiens sociolinguistiques	112
Annexe 5 Passage de correction d'Imane lors de la présentation d'une maman.....	116
Annexe 6 Règles de l'atelier de groupe en face à face et par WhatsApp.....	118
Annexe 7 « Journal de parents » en 3 phases	119
Annexe 8 Taches et projet : Simulation de ce qui peut être attendu	120
Annexe 9 Tableau des contenus (suggestions).....	121
Annexe 10 Extrait du guide « dispositif d'ateliers de français pour jeunes parents migrants ».....	124

Annexe 1

Guide d'entretien : Acteurs de la parentalité

Bonjour, j'effectue un stage à l'ODTI dans le cadre d'un Master Français langue étrangère. Je suis amenée à monter un dispositif ASL sur la parentalité à destination des parents avec enfants en bas âge sans moyen de garde. Cette action débutera en mars à Saint Martin le Vinoux. Je vous remercie de me recevoir et de m'accorder du temps pour répondre à quelques questions.

Date entretien :		Structure :	
Heure :		Personne Enquêtée :	
Lieu :		Rôle/statut :	

Présentation succincte de l'interviewé :

- Missions au sein de la structure
- Autres missions/implications

Parentalité et migrants : Action mise en place

Pouvez-vous me parler de votre action en lien avec la parentalité et les migrants ?

Où, quand, comment, pourquoi ?

Quels sont les objectifs ?

Quel format (modalités, rythme, lieu...) ?

Quel public, (mixte ou non, niveau, origine) ?

Leurs enfants sont-ils scolarisés, gardés ?

Depuis quand cette action existe ?

Quel est le contenu de cette action ? A quelles attentes répond-t-elle ?

Thématiques abordées ?

Programme ?

Quelle place accordée à la grammaire, linguistique... ?

Quels sont les besoins et préoccupations des apprenants ?

Comment y répondez-vous ?

Evaluation de l'action

Quelles ont été les difficultés rencontrées dans la mise en place, la conduite de l'action ?

Quels sont /ont été les retours sur ce dispositif ? Les résultats observés ?

Parentalité et migrants : approfondissement

Côtoyez-vous (dans votre vie professionnelle ou personnelle) des parents migrants avec enfants en bas âge ?

Quels sont leurs profils (constitution de la famille, travail, répartition des tâches au quotidien) ?

Quelles sont leurs activités, quels lieux de loisirs fréquentent-ils/elles avec les enfants ?

Quels sont les structures, les professionnels qu'ils/elles fréquentent le plus à votre avis ?

Quels sont ceux qu'ils auraient besoin de fréquenter, mais qu'ils ne font pas faute de pouvoir communiquer facilement ?

Selon vous, quelles sont leurs difficultés ? Préoccupations majeures ?

Connaissez-vous d'autres actions en lien avec la parentalité et les migrants ?

Quelle type d'action, quel organisme, personnes ressources ?

Selon vous quelles sont les objectifs essentiels d'une action de formation sur la parentalité (Pédagogiques, sociaux, communicationnels) ?

Remarques...

Merci de m'avoir accordé de votre temps.

Annexe 2

Guide d'entretien : Parents

Bonjour, j'effectue un stage à l'ODTI dans le cadre d'un Master Français langue étrangère. Je suis amenée à monter un dispositif sur la parentalité à destination des parents avec enfants en bas âge sans moyen de garde. Cette action débutera en mars à Saint Martin le Vinoux. Je vous remercie de me recevoir et de m'accorder du temps pour répondre à quelques questions.

Date entretien :		Personne Enquêtée :	
Heure :		Nombre d'enfants :	
Lieu :		Âge des enfants :	

Aucune obligation de répondre à toutes les questions, partagez ce qu'elles souhaitent...

Présentation succincte de l'interviewé :

- La personne se présente succinctement (origine, famille, ville...)

Parentalité

Etre parent/maman c'est quoi pour vous ?

Qu'est-ce que ça a changé dans votre vie ?

Qu'est-ce qui vous a le plus surpris ? Le plus plu ?

Qu'est ce qui est le plus difficile ?

Quelle est la place du père/du conjoint dans l'éducation, la famille, le foyer ?

Quelles sont les personnes qui vous suivent, vous conseillent (sage-femme...) ?

A quel rythme ?

De quoi parlez-vous avec elles ?

Comment organisez-vous votre temps ?

Quels sont les différents temps dans la semaine, dans la journée ?

Travaillez-vous ?

Etes-vous en congé maternité ? Si oui, combien de temps ?

Quelle part accordez-vous à vos propres activités bien-être, physique ?

Avez-vous des aides familiales ?

Si oui, lesquelles ? Sous quelles formes ?

Avec quels organismes ?

Comment échangez-vous avec eux ? (internet, application, téléphone, direct ?)

Administratif :

Quels papiers, formulaires avez-vous remplis ?

Quels documents avez-vous concernant votre enfant ?

Naissance / Education

Comment se passe l'alimentation de l'enfant ?

Allaitiez-vous ? Donnez-vous le biberon ?

Avez-vous un régime particulier ?

Au niveau santé, quelles ont été les virus, problèmes que vous avez déjà rencontrés ?

Quels spécialistes avez-vous consulté ? Quels traitements ?

Comment et où vous équipez-vous pour le matériel et les vêtements ?

Achetez-vous d'occasion, neuf ?

Comment consommez-vous ? (en ligne, magasins, grandes surfaces, magasins spécialisés) ?

Quel mode de garde avez-vous pour votre enfant ?

A quel rythme ?

Quel genre de relation avez-vous avec la personne en charge de votre enfant ?

Comment communiquez-vous (sms, téléphone, réseau social, direct...) ?

Avez-vous eu des difficultés à trouver ? Lesquelles ?

Votre enfant va-t-il bientôt à l'école ?

Comment préparez-vous sa future et première rentrée ?

Etes-vous en contact avec les professeurs ?

Quelles questions vous posez-vous ?

Avez-vous des inquiétudes ?

L'enfant et la langue

Quelles sont les langues du foyer ? du père, de la mère ?

Dans quelle langue parlez-vous à votre enfant ? Et votre conjoint ?

Comment gérez-vous les situations interculturelles dans votre foyer et en dehors (en termes d'éducation, de langue...) ?

Remarques...

Merci de m'avoir accordé de votre temps.

Annexe 3

Détail des échanges du vendredi 3 avril : Jour 7, défi du vendredi : « Santé et confinement »

Transcription des échanges écrits et audio (en italique) des échanges sur WhatsApp. L'orthographe des messages écrit est reproduite comme l'ont écrit les participants.

* Mots signalés comme grammaticalement erronés et volontairement orthographiés ainsi pour être fidèle à la parole des personnes

XX Inaudible

- 1 09:55 **Stéphanie** Bonjour les filles ! Comment ça va ce matin ? Vous avez bien dormi ?
- 2 10:06 **Maly** Bonjour Stéphan
- 3 10:14 **Stéphanie** Comment ça va Maly ? Comment tu te sens aujourd'hui ? ;)
- 4 10:20 **Imane** Bonjour Stéphanie bonjour à toutes les mamans
- 5 10:25 **Stéphanie** Bonjour Imane !
- 6 10:27 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0000.opus (audio) : « Bonjour à toutes, j'espère que ça va ce matin. Que vous avez heu bien dormi et que vous êtes en forme ! Alors aujourd'hui le soleil est bien de retour et j'avais envie de vous parler d'un thème... c'est vrai souvent quand il fait beau on a envie de sortir, on a envie de faire de l'exercice, d'aller se promener, d'aller faire un peu de sport peut être. Et là on ne peut pas. Avec le confinement on est vraiment obligé de rester un peu immobile. Mais pourtant, pour la santé, c'est bien de bouger quand même, de faire de l'exercice. Vous n'êtes pas d'accord ? »
- 7 10:30 **Stéphanie** (Dessin humoristique D. Delarue : Faire de l'exercice)



- 8 10:30 **Stéphanie** être rouillé = avoir le corps raide, faible quand on ne fait pas assez d'exercice
- 9 10:30 **Stéphanie** Kim Kardashian = célébrité américaine
- 10 10:31 **Stéphanie** Est-ce que vous vous sentez "rouillées" aussi ? Est-ce que l'exercice vous manque ?
- 11 10:43 **Imane** PTT-20200403-WA0002.opus (audio) : « Bonjour Stéphanie. Oui heu pareil pour moi. A chaque jour quand je me suis réveillée, je sens que tout mon corps il est, il est faible. Il est rou.. uilé*, rouilé*. Et j'arrive pas à se lever tout de suite. Je, je pris longtemps, je mets longtemps pour se lever. »
- 12 10:50 **Adelina** PTT-20200403-WA0003.opus (audio) : « Bonjour Stéphanie, bonjour à toutes les mamans. Oui mmm.. heu... je vou* bien, je me réveille très bien. Et maintenant j'ai en train de faire heu... de faire heu... un petit peu d'exercice (pause) à la maison. Hé oui, hé voilà ! »

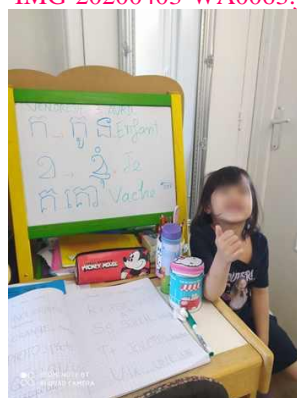
- 13 10:56 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0004.opus (audio) : « *Oui Imane, super ! Tu as bien employé l'expression. Alors, on prononce comme ça : je suis rouillée, je suis rouillée. Voilà. Donc c'est une expression, c'est une image de, de langage courant, voire familière pour dire que justement quand on ne bouge pas beaucoup et bien notre corps est un petit peu plus raide. Alors heu, en ce moment c'est difficile, on ne peut pas aller marcher, on ne peut pas (pause) bouger donc on est un peu raide si on ne fait pas d'exercices en effet. Et heu, je comprends que tu puisses mettre du temps à te lever. Tu peux le dire comme ça : je mets du temps à me lever. »*
- 14 10:57 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0005.opus (audio): « *Bonjour Adelina! D'accord, donc tu es en train de faire de l'exercice. C'est super ! Est-ce que tu peux nous donner des conseils ? Qu'est-ce que tu fais comme exercice ?*»
- 15 11:01 **Imane** PTT-20200403-WA0006.opus (audio) : « *Moi après l'accouchement heu, je suis allée chez la sagefemme pour faire des exercices du périnée. Mais j'ai fini les, les 30 séances. Donc heu, chaque jour je fais 10min/un quart d'heure, parce qu'avec les enfants c'est difficile un petit peu, j'ai des exercices de, du périnée. »*
- 16 11:03 **Imane** PTT-20200403-WA0007.opus (audio) : « *J'essaie de faire des exercices de l'abdo. Mais j'arrive pas. C'est trop difficile pour moi et j'aimerais bien heu, s'est faire ».*
- 17 11:07 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0008.opus (audio) : « *Hé oui Imane, c'est vrai que tu as accouché il n'y a pas très longtemps ! Donc c'est important la rééducation du périnée. C'est bien que tu arrives à prendre un petit temps chaque jour pour ça je pense. Après les abdo en effet, ça peut être intéressant de faire des abdos. Est-ce que les filles heu, Maly, Nadia, Anissa, Adelina, vous avez des conseils pour Imane, pour faire des abdos ? »*
- 18 11:10 **Adelina** PTT-20200403-WA0009.opus (audio) : « *Heu oui, moi je fais l'exercice heu, pour heu, youtube. Moi je cherche l'exercice c'est heu, à youtube. Et je fais jusque 10 min aussi. Heu oui 10min, heu des fois 6. Et je fais des allongements*. Je sais pas si c'est, si c'est dit comme ça en français, je sais pas. Et oui, et aussi comme vous dites heu. Heu bah je n'sais pas comment di.. comment dirait heu en français pour aspira* et espira*. Je sais pas comment c'est dit. Et je fais aussi des abdominaux, ab., abdominal c'est ça ? Abdo. Je sais pas. Oui et je fais aussi un petit peu des exercices là. Et conseil pour, pour. C'est pour qui, pour Nadia c'est ça ? Conseil que laisse c'est quand elle se réveille le matin, c'est bien de faire un petit peu de sport. Même si, même si elle va pas courir dehors. Mais aussi à la maison elle peut faire un petit peu des allongement*. Je sais pas si si c'est dit comme ça. Elle peut faire un petit peu des exercices aussi heu, heu chez elle. Ça, ça fait bien ça parce que quand nous je reste comme ça, pas d'exercices et pas de choses à faire, olala c'est dur ça, c'est, c'est pas bon comme ça, c'est pas bon. »*
- 19 11:11 **Maly** PTT-20200403-WA0010.opus (audio) : « *Oui allo bonjour à tous ! Oui ça va bien mais ma fille aujourd'hui elle heu, fait coquine. Voilà c'est pour ça (rire). Je, elle XXXXX, elle heu voilà elle pleurait voilà. Mais par contre, avant comme d'habitude elle XXXXX, elle a sourire mais maintenant voilà elle fait coquine. (rire) »*
- 20 11:16 **Adelina** <https://youtu.be/Fh67CxIDxMQ>
- 21 11:17 **Stéphanie** Merci Adelina, pour résumer, tes conseils sont : Faire des "étirements" tous les matins avec des exercices de "respiration (inspiration, expiration)" et quelques "abdominaux" pendant 10 min. C'est bien ça ?
- 22 11:18 **Adelina** Merci Stéphanie
- 23 11:20 **Stéphanie** C'est en quelle langue ? Est- ce que tu peux nous expliquer Adelina pour quoi est cette vidéo ?
- 24 11:21 **Stéphanie** Et Maly, est-ce que tu arrives aussi à faire un peu d'exercice avec ta fille à la maison ?
- 25 11:22 **Adelina** Ce message a été supprimé.
- 26 11:25 **Stéphanie** Et Imane, à quel moment tu fais tes exercices ? Plutôt le soir, le matin ? pendant la sieste ?
- 27 11:27 **Imane** PTT-20200403-WA0012.opus (audio) : « *Non je fais heu, le matin. Le matin, heu 10min un quart d'heure. J'aimerais bien faire plus mais j'arrive pas. Ca fait un booon moment j'ai pas fait le, ça fait un long, ça fait longtemps j'ai pas fais le, du sport. Depuis que j'étais au lycée. C'est vraiment, c'est, c'est trop. »*

- 28 11:30 **Adelina** PTT-20200403-WA0013.opus (audio) : « Heu, voilà Stéphanie, heu (génée), he je ne sais même pas comment expliquer parce que c'est, heu c'est beaucoup des exercices qui est... mais moi aussi je fais pas tout parce que j'arrive pas aussi. Heu, mais y a des exercices abdominales*, y a des exercices heu aspi, aspirateur, heu aspira* et espira*. Et y a aussi des allongements* heu, oui et un petit peu des danses aussi dedans. Heu oui, moi j'aime bien chanter danser. Et, et, et voilà c'est ça ! »
- 29 11:33 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0014.opus (audio) : « Hé oui cette vidéo ça a l'air intéressant, c'est très dynamique on voit. Je pense que c'est bien pour faire travailler aussi le cœur un peu. Parce que quand on ne bouge pas, le cœur a besoin de travailler aussi. Alors, juste Adelina, tu peux pour, ce que tu dis comme des allongements, en français on dit des étirements, étirements. Et pour la respiration, tu peux dire inspiration (bruit d'inspiration), on inspire, expiration (bruit d'expiration), on expire. Ça va ? »
- 30 11:34 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0015.opus (audio) : « Et qu'est-ce que tu aimerais faire comme sport Imane ? »
- 31 11:35 **Imane** PTT-20200403-WA0016.opus (audio) : « A l'école heu, j'étais, j'étais à la hand, handball. Et j'aime bien le volley et j'amuse temps en temps avec le football. Avec heu, avec les belles sœurs et les enfants. »
- 32 11:40 **Stéphanie** Ha oui... ça va être difficile de s'y remettre maintenant ! Le football ou le handball à la maison ça peut être dangereux ! ☐
- 33 11:42 **Adelina** PTT-20200403-WA0017.opus (audio) : « Inspiration, expiration*, c'est ça ? Inspiration (bruit d'inspiration), expiration* (bruit d'expiration), c'est ça ? »
- 34 11:42 **Adelina** Ce message a été supprimé.
- 35 11:42 **Stéphanie** Quelles idées d'exercices on peut encore trouver pendant le confinement ? Du step (on monte et on descend les escaliers), des étirements, de la danse, des abdominaux, des exercices pour le périnée...
- 36 11:42 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0019.opus (audio) : « C'est pas mal Adelina. Inspiration, c'est très bien. Pour expiration pense bien, il y a le « x », EXpiration. Voilà, mais c'est, c'est bien tu l'as presque. »
- 37 11:43 **Adelina** PTT-20200403-WA0020.opus (audio) : « Aspira heu aspiration, EXpiration. Ça va maintenant ? »
- 38 11:43 **Stéphanie** Super!! 🙌🙌🙌
- 39 11:44 **Adelina** PTT-20200403-WA0021.opus (audio) : « C'est itirement*, c'est ça ? XXXX Que je dis allongement*, c'est pas allongement*, c'est itirement*, c'est ça Stéphanie ? »
- 40 11:44 **Stéphanie** Quoi d'autre ? Des idées ?
- 41 11:45 **Adelina** 🙌📺😊😊😊
- 42 11:45 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0022.opus (audio) : « Oui c'est ça Adelina, tout à fait. On dit donc étirement. Je sais pas si je l'entends bien avec l'ordinateur, mais j'entends « i ». Heu, fais bien attention à prononcer « é », étirement. Voilà. Mais c'est, c'est ce mot oui tout à fait, super ! »
- 43 11:45 **Maly** Salut tout le monde, mon exercice est karaoké 🎤 l'OL
- 44 11:45 **Adelina** PTT-20200403-WA0023.opus (audio) : « Merci, merci beaucoup Stéphanie (rires). Merci beaucoup. Esti*, é, étirement, estir* (long silence), étirement. »
- 45 11:46 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0024.opus (audio) : « Super Maly, donc tu chantes beaucoup j'imagine. C'est un bon exercice, ça fait travailler les muscles du, mince comment on appelle ça, mince, le diaphragme. »
- 46 11:46 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0025.opus (audio) : « Et la respiration aussi en chantant. »
- 47 11:47 **Stéphanie** le dernier "étirement" est super Adelina ! Bravo
- 48 11:47 **Imane** PTT-20200403-WA0026.opus (audio) : « XXXX tu m'as dit, heu tu dis, heu Stéphanie y a pas grand-chose sur heu sur, heu juste les abdos heu les exercices de périnée, c'est, c'est, c'est tout. »
- 49 11:47 **Maly** PTT-20200403-WA0027.opus (audio) : « Oui heu parce que dans la, dans la musique, dans la chamson*, il y a comment dire, la XXXXX. Parce que le chamson* c'est heu l'histoire, quelques fois les chamsons* c'est heu le histoire vraie. Quand je chanter je penser heu dans heu comment dire. Je penser dans la XXXX les chamsons*. C'est pas heu c'est, elle est drôle, comment dire, elle est drôle. Voilà (rires). »

- 50 11:49 **Stéphanie** On peut aussi faire du yoga, du ménage (et oui c'est du sport!), du step (monter et descendre les escaliers)... 😊
- 51 11:49 **Imane** PTT-20200403-WA0028.opus (audio) : « Tu peux nous faire heu un morceau de chan, chan, chanson Maly ? On aimerait bien écouter ta voix. »
- 52 11:50 **Imane** PTT-20200403-WA0029.opus (audio) : « Oui le ménage c'est sport mais, l'est pas vraiment, on peut pas (silence), faire l'étirement. Moi j'ai, j'ai grand problème avec l'étirement. J'suis bloquée dans tous les sens. »
- 53 11:50 **Maly** PTT-20200403-WA0030.opus (audio) : « Et heu, Stépha, heu, Stéphanie et Ima, vous dansez aussi ou non ? (silence) Et heu, am, adel, adela, adela ? »
- 54 11:51 **Imane** PTT-20200403-WA0031.opus (audio) : « Oui je danse, je danse tout seule des fois avec mon mari. Je danse avec mes enfants, il aime bien heu quand me voit que je suis contente, mes enfants. »
- 55 11:51 **Imane** PTT-20200403-WA0032.opus (audio) : « Tu chantes Maly ? »
- 56 11:51 **Maly** PTT-20200403-WA0033.opus (audio) : « Oui, comme ça c'est de : (chanson de Maly « T'en va pas » de Elsa). »
- 57 11:51 **Adelina** PTT-20200403-WA0034.opus (audio) : « Oui moi aussi je danse avec mes enfants, je danse toute seule aussi, moi j'aime bien danser, chanter aussi. Moi j'aime bien faire ça aussi moi. »
- 58 11:52 **Imane** PTT-20200403-WA0035.opus (audio) : « Ha tu chantes bien Maly ! Ola, c'est très bien ! »
- 59 11:52 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0036.opus (audio) : « Oui moi j'aime bien danser, mais je le fais pas assez souvent. Heu, chanter, heu j'aime beaucoup mais je ne sais pas si j'ai une très belle voix. Par contre j'aime bien faire de la musique, heu, pour les personnes qui chantent (rire). »
- 60 11:52 **Adelina** PTT-20200403-WA0037.opus (audio) : « Ouah, Maly tu chantes bien, tu chantes bien ! Ouahou, c'était XXXXX. Moi aussi j'aime bien chanter, mais ça fait longtemps heu que je chante pas beaucoup, heu. Heu, ça fait longtemps. Je chante des fois ici mais pas trop, heu, et... »
- 61 11:52 **Maly** PTT-20200403-WA0038.opus (audio) : « D'accord, peut-être un autre jour nous peut heu, voilà faire la fête ! Danser, karaoké, et na* quelqu'un est danser et na* quelqu'un chanter, d'accord ? avec les enfants (rires), pourquoi pas ? »
- 62 11:52 **Stéphanie** C'est beau Maly !!! Merci ☐
- 63 11:53 **Stéphanie** Tu nous chantes quelque chose Adelina ??
- 64 11:53 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0039.opus (audio) : « Ça c'est une belle idée Maly ! (rire) On va faire la fête, on va chanter, on va danser et on va manger des bon plats ! J'espère bientôt qu'on pourra le faire en vrai ! »
- 65 11:55 **Maly** PTT-20200403-WA0041.opus (audio) : « Ok c'est essayer encore, c'est « t'en va pas » (chanson de Maly en entière cette fois). Ma fille elle est pas contente quand je chanter le, le chamson*. Là elle dit c'est heu ma chanson maman, n'as pas droit à chanter. Voilà. »
- 66 11:55 **Adelina** PTT-20200403-WA0042.opus (audio) : « (chanson de Adelina en portugais) »
- 67 11:56 **Adelina** PTT-20200403-WA0043.opus (audio) : « Là c'est une chanson heu, religieuse. C'est ça que c'est dit. C'est une chanson religieuse, moi j'aime bien chanter heu, les chansons religieuses et heu, je ne sais pas beaucoup chanter les chansons qui sont pas, les, qui sont pas heu religieuses. Moi j'aime bien les musiques de heu, de heu, olala comment s'appelle, comment s'appelle, comment s'appelle. Heu j'ai oublié son nom, mais quand heu, quand je m'souviens, c'est ça que c'est dit Stéphanie ? Quand je m'souviens je veux, je veux chanter un petit peu. C'est, c'est française aussi. »
- 68 11:59 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0044.opus (audio) : « Ouahou, bravo Adelina, c'était très beau aussi ! Maly aussi, vous nous avez fait un beau cadeau aujourd'hui ! Heu, c'est un régal de vous écouter. Moi j'aime tellement la musique, j'aime tellement écouter les chansons, les instruments. C'est super ! Donc avec plaisir Adelina, quand tu te souviens de la chanson et du nom, tu nous feras une démonstration. Super ! »
- 69 12:00 **Maly** Bravo Tu as bien chanté Adelina
- 70 12:01 **Maly** PTT-20200403-WA0045.opus (audio) : « Allez-y heu, Stéphanie ! Je veux entendre heu, heu, heum, ta voix. Ta voix c'est belle aussi, allé essayer en chanson s'il te plait (rires) pour nous. »

- 71 12:02 **Adelina** PTT-20200403-WA0046.opus (audio) : « *Merci beaucoup Stéphanie, merci beaucoup Maly, merci beaucoup heu, Nadia c'est ça ? Imana ? Heu, merci beaucoup !* »
- 72 12:02 **Stéphanie** Tu chantes aussi un peu Imane ?
- 73 12:02 **Imane** PTT-20200403-WA0047.opus (audio) : « *(paroles en arabe puis chanson de Imane en arabe)* »
- 74 12:03 **Adelina** PTT-20200403-WA0048.opus (audio) : « *XXX que moi j'aime bien les écouter heu, en français. Seulement, seulement heu, seulement XXXX, heu Black XXX et y a aussi (chuchotement de son enfant), et y a aussi une fille heu (chuchotement de son enfant) Kendijira, quelque chose comme ça. Heu oui, et les chansons et James XXXX aussi moi je l'aime bien (chuchotement de son enfant), heu, heu, la, heu j'aime bien l'écouter et (chuchotement de son enfant), heu, mé, mé, méli ? Méli aussi. XXXXXX Oui moi, moi j'aime bien les chansons, la, la musique français, moi j'aime bien parce que quand moi je se, je me réveille, des fois quand moi j'ai en train de faire le ménage à la maison, moi je, je mets et la musique à télé, dans, dans la télé. Je crois que c'est dit comme ça, je sais pas Stéphanie. Oui moi je fais bien le ménage avec heu la musique. Heu oui, et (en chantant en français) « avant toi je, je », heu c'est compliqué (chuchotement de son enfant), heu oui. « Avant toi, je ne fais rien ». Et c'est comme ça, cette musique là et les autres aussi, j'aime bien. »*
- 75 12:04 **Maly** Très bien Imana
- 76 12:05 **Imane** PTT-20200403-WA0049.opus (audio) : « *(chanson d'Imane en arabe)* »
- 77 12:05 **Adelina** PTT-20200403-WA0050.opus (audio) : « *Merci Imana ! Bravo, tu chantes bien aussi hein !* »
- 78 12:06 **Maly** □□□□👉
- 79 12:06 **Stéphanie** Magnifique !
- 80 12:07 **Maly** Maintenant c'est le moment chantons va si Stéphanie
- 81 12:08 **Adelina** PTT-20200403-WA0051.opus (audio) : « *Heu Stéphanie, maintenant moi je, je vais m'arrêter un peu parce que j'ai, j'ai besoin d'aller heu, à Lidl pour acheter quelque chose. Est-ce que tu peux m'é, m'excuser ? C'est ça que tu dis ?* »
- 82 12:08 **Imane** PTT-20200403-WA0052.opus (audio) : « *Je sais que cette partie en français : (refrain d'Imane « Je t'aime » de Lara Fabian).* »
- 83 12:08 **Maly** J'attends d'entendre ta chanson 😊
- 84 12:09 **Imane** Stéphanie
- 85 12:09 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0053.opus (audio) : « *(chanson de Stéphanie « Mistral Gagnant » de Renaud).* »
- 86 12:09 **Adelina** PTT-20200403-WA0054.opus (audio) : « *Ouah, Iman, Imana, super, super joli ! Très bien !* »
- 87 12:10 **Maly** Bravo Stéphanie □□□
- 88 12:10 **Imane** PTT-20200403-WA0055.opus (audio) : « *Très bien Stéphanie ! t'as une belle voix. T'as une belle voix doux* qui rentre au cœur directement (rire).* »
- 89 12:10 **Adelina** PTT-20200403-WA0056.opus (audio) : « *Ouah, super Stéphanie, super, super, super, super ! Merci beaucoup (rire), merciiiiiiii !* »
- 90 12:11 **Nadia** Bravo Iman
- 91 12:11 **Maly** □😊□□🌸👉🌸 pour tous
- 92 12:11 **Stéphanie** Oulala, merci les filles! J'ai pas l'habitude de chanter comme vous pouvez le voir!! haha
- 93 12:11 **Imane** Merci Nadia tu ou on vous cherchez
- 94 12:12 **Maly** Nadia toi aussi peut chanté ?
- 95 12:12 **Stéphanie** Bravo les filles! De quoi commencer la journée avec plein de joie! Vive la musique ;)
- 96 12:13 **Stéphanie** Nadia, une chanson dans ta langue si tu veux...
- 97 12:13 **Stéphanie** A bientôt Adelina! Bon week end ;)
- 98 12:13 **Nadia** Bravo Stéphane

- 99 12:14 **Maly** PTT-20200403-WA0057.opus (audio) : « *Aujourd'hui c'est très content, heu, de me écouter la chanson de heu, chacun et les voix aussi. Merci beaucoup ça fait plaisir. Et maintenant je manger voilà, je heu écouter aussi. C'est, c'est vraiment parfait (rire).* »
- 100 12:14 **Adelina** Merci Stéphanie
- 101 12:15 **Adelina** Á vous aussi
- 102 12:15 **Stéphanie** Bon appétit à toutes et voici une petite vidéo pour faire des exercices avec votre balais!!
<https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/7516-sport-avec-des-objets-quotidiens-par-olivia-wending/>
- 103 12:15 **Adelina** Á toi aussi
- 104 12:16 **Maly** D'accord
- 105 12:16 **Adelina** PTT-20200403-WA0058.opus (audio) : « *(raclement de gorge) Qu'est-ce que tu préfères Stéphanie ? "A vous aussi" ou "à toi aussi" ?* »
- 106 12:16 **Stéphanie** Merci et encore bravo pour cette séance!! On se retrouve mardi matin?
- 107 12:16 **Stéphanie** PTT-20200403-WA0059.opus (audio) : « *Je préfère que on se tutoie entre nous. Donc tu peux dire "à toi aussi".* »
- 108 12:17 **Stéphanie** Snapchat n'a pas fonctionné hier, est-ce que vous avez skype sur votre téléphone?
- 109 12:20 **Adelina** Merci Stéphanie pour le vidéo
- 110 12:21 **Imane** PTT-20200403-WA0060.opus (audio) : « *J'espère que tout le monde est content que qu'on parle avec tu ? C'est pas un manque de respect. C'est qu'on a pas l'habitude, c'est tout. C'est heu, chaque femme, chaque maman elle a, elle est de, dans une heu, comment ? Dans sa culture normalement, comme moi, à notre culture on parle pas avec vous, mais c'est pas un manque de respect. C'est que on a pas l'habitude c'est tout* ».
- 111 12:22 **Imane** PTT-20200403-WA0061.opus (audio) : « *Merci tous les mamans, bon week end et merci Stéphanie beaucoup. Heu, c'est vraiment, tu, tu m'as donné l'envie d'apprendre le français tout de suite, heu tu m'as donné l'envie de faire plein de chose et merci beaucoup ! Je te souhaite beaucoup de bonheur et plein de joie et bon santé à toi et ta famille et, et merci.* »
- 112 12:23 **Stéphanie** Merci beaucoup Imane, merci à toutes, à moi aussi vous m'avez donné plein d'énergie ce matin!
- 113 12:39 **Stéphanie** Et si chaque jour quelqu'un veut nous chanter une chanson ça serait super ☺
- 114 12:40 **Imane** Oui bon idée
- 115 13:39 **Maly** Ce message a été supprimé.
- 116 13:42 **Maly** IMG-20200403-WA0063.jpg



- 117 13:42 **Maly** Voilà Aujod'hui enseigne le khmer à ma fille
- 118 13:55 **Imane** C'est bien Maly bravo
- 119 14:18 **Maly** Merci Imana
- 120 14:28 **Imane** Tu as deux filles Maly R ou une seule fille
- 121 16:18 **Adelina** Oui bonne idée Stéphanie on peut faire
- 122 17:04 **Maly** J'ai deux filles

- 123 17:07 **Maly** Salut mes amis Si vous vous sentez agité, vous pouvez boire du thé, du miel, du citron tous les jours, une bonne santé....
- 124 17:13 **Imane** Merci
- 125 17:13 **Imane** Bon conseil
- 126 17:33 **Maly** <Médias omis> (audio endommagé)
- 127 17:42 **Imane** PTT-20200403-WA0064.opus (audio) : « *Les filles s'il vous plaît, est-ce que j'ai le droit de sortir avec mes enfants en bas de la maison ? Y a pas de souci ? Si je trouve heu, les flics ?* »
- 128 17:44 **Imane** Merci may
- 129 17:51 **Stéphanie** Petit coucou rapide pour répondre à Imane et pour vous toutes.
- 130 17:53 **Stéphanie** Vous avez le droit de sortir de chez vous pour des petits déplacements avec les personnes de votre foyer
- 131 17:53 **Stéphanie** Si vous n'avez pas d'imprimante, vous pouvez l'écrire à la main sur un papier
- 132 17:55 **Stéphanie** (**Attestation de sortie.pdf**)
- 133 17:56 **Stéphanie** Merci Maly pour cette recette ! Je fais ça souvent aussi quand je suis malade, c'est super !
- 134 17:56 **Stéphanie** Bon week end à toutes 😊🌸
- 135 17:56 **Imane** Merci Stéphanie
- 136 17:57 **Stéphanie** La voici en français plus facile
- 137 17:57 **Maly** Oui.. Demain je voudrais sortie aussi pour faire les cours a LD
- 138 17:57 **Stéphanie** (**attestation-deplacement-falc.pdf**)
- 139 17:59 **Stéphanie** Et n'oubliez pas votre carte d'identité ! Avec tout ça, vous n'aurez aucun problème.
- 140 18:02 **Imane** Parfait

Annexe 4

Petits rituels quotidiens sociolinguistiques

Petits rituels quotidiens sociolinguistiques	Remarques
<p>Jour 1 : chacune se présente en vidéo (ou photo plus enregistrement) : prénom, origine, nombre d'enfant. J'envoie ma vidéo de présentation</p>	<p>Quelques mamans se sont présentées à l'oral (pas de vidéo).</p>
<p>Jour 2 : Décrire sa journée</p>	<p>Seulement 2 ou 3 ont décrit. Imane a beaucoup investi le groupe et montré beaucoup de vidéos. Questions : proposer un cadre et des règles pour que chacune ait la place de parler et se sente à l'aise</p>
<p>Jour 3 26/03 : Défis lancés comme brise-glace "chacune pose 1 question à 2 mamans"</p>	<p>Cela a bien Fonctionné, bonne participation. D'un côté j'ai discuté en privé avec celles qui ne participaient pas trop : pour l'une, elle avait peur de ne pas assez bien parler, pour l'autre elle a beaucoup de travail à la maison avec les enfants, pour une autre sa fille a de la fièvre... Après cela, elles ont toutes participé au défi. En parallèle j'ai fait le point avec celle qui parlait énormément, ne comprenant pas pourquoi les autres ne participaient pas autant. Pour éviter d'être trop sollicitée, 2 RDV défis par semaine et 1 RDV visio collectif en direct seront proposés pour parler toutes ensemble.</p>
<p>Jour 4 27/03 : RDV visio Idée : chacune prend un objet qu'elle aime et on devra se poser des questions dessus. - Envoyer un message le matin : "pour le RDV vidéo en direct de cet après-midi, prenez un objet que vous aimez beaucoup. Par exemple : une photo, un aliment, un instrument, un bibelot (objet de décoration), un vêtement, un livre...." - Exemple de questions à se poser : Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que tu fais avec cet objet ? Pourquoi est-ce que tu aimes cet objet ? Raconte-nous son histoire... - pendant l'échange : petit tour de présentation (prénom), pourquoi je suis là. - présentation de l'objet de chacun et échange de questions - retour : qu'avez-vous pensé de cet échange ?</p>	<p>Participant(e)s : Adelina, Imane, Anissa L'activité n'a pas fonctionné, elles n'ont pas choisi d'objet. On a parlé du Coronavirus et du confinement. Puis de ce qu'elles aiment : Adelina adore la cuisine et essaie d'apprendre la cuisine française pour ses enfants qui préfèrent à la cuisine angolaise. Imane aime la cuisine et lire le coran pour se préparer au ramadan. Anissa aime cuisiner et aussi et lire des livres en arabe par ce qu'en français c'est trop difficile. On a parlé des langues du foyer : Adelina et le portugais (sa LM), ses enfants le parlent très bien. Imane et ses facilités en français grâce au statut de cette langue en Algérie. Anissa pour qui ça n'est pas le cas (contrairement à ce que pensait Imane) car au Maroc c'est plus l'espagnol que le français.</p>
<p>Jour 5 31/03 : Défi 1 du Mardi : "SMLV depuis ma fenêtre" Règle du jeu : envoyer une photo de votre fenêtre (quartier, rue, balcon, jardin, monument, montagne...) et expliquez-nous ce que vous voyez. « Ici vous pouvez voir les habitants de Besançon qui font ça pour garder le moral : https://france3-regions.francetvinfo.fr/bourgogne-franche-comte/doubs/besancon/besancon-vue-ma-fenetre-instagram-bisontins-racontent-images-leur-horizon-confinement-1805710.html 😊 »</p>	<p>J'ai envoyé les règles du groupe à chacune individuellement. Personnes qui ont relevé le défi vraiment : Imane, Anissa Personnes qui ont participé : Adelina (a envoyé une photo hors sujet) et Maly (pas de photo). Globalement elles ont toutes bien participé (Adelina et Anissa sont un peu en retrait quand même). Imane Participe toujours très bien... Adama ne participe jamais (je l'ai relancé en individuel, mais rien). Nadia me contacte en privé pour me dire qu'elle n'ose pas trop parler à cause de son niveau. Je lui propose qu'elle me demande en privé (à l'écrit ou à l'oral) pour que je la corrige et qu'elle puisse ensuite publier sur le groupe. Adelina s'excuse de ne pas avoir participé hier, je lui rappelle le cadre et que ce n'est pas obligatoire.</p>

<p>Jour 6 02/04 : Appel visio avec Snapchat = possibilité d'être à 32 personnes !</p> <p>1) Monologue suivi 15/20min : tps d'échange chacune son tour sur une question (personne ne corrige et je note les erreurs communes les plus récurrentes)</p> <p>"De quoi avez-vous peur en ce moment? Et pour après ?" :</p> <ul style="list-style-type: none"> * je leur envoie la question en individuel avant avec des idées de réponses. <p><i>Ex : Peur d'être malade, peur de ne pas avoir de travail, peur de ne jamais sortir, peur de grossir, peur de ne plus supporter les enfants ou mon mari... .</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * Je leur explique le principe de la rencontre d'aujourd'hui. <p>2) Langue et grammaire : 10/15 min : temps de correction en commun ou chacune essaie d'apporter sa réponse. Solliciter Imane (« comment tu expliquerais cela ? »)</p> <p>3) Interaction : 20/30 min : Conversation :</p> <p>Questions sur un thème pour lancer une conversation libre :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Les écrans c'est quoi pour vous ? (chacune répond, on fait la liste) * Comment utilisez-vous les écrans pendant le confinement ? * est-ce comme d'habitude ? Pourquoi ? * Comment faites-vous pour limiter les écrans ? * Qu'est-ce que vous pensez des écrans dans la vie quotidienne ? Pour les enfants ? 	<p>Msg envoyé à Imane à côté : "Nous ferons un premier échange où chacun s'exprime individuellement et pendant lequel personne ne corrige (on fera une correction commune après), puis on fera une conversation sur le thème "des écrans" comme tu le proposais."</p> <p><i>"L'idée est que chacune puisse parler de son utilisation des écrans dans sa vie, puis de donner son avis si elle le souhaite. Comme tu étais intéressée par ce thème, veux-tu réfléchir à des questions à poser aux autres mamans pour les aider à parler d'avantage ? (questions en français simple, questions ouvertes pour faire parler...)"</i></p> <p>Echange visio : Maly a déjà répondu à la question à l'oral en privée... elle se sent bien concernée.</p> <p>Pendant l'échange : Anissa - Maly – Imane</p> <p>Maly n'a pas réussi à se connecter à Snapchat et l'appel n'a pas fonctionné avec les autres. Retour sur WhatsApp à 4 (Adelina ne répondait pas).</p> <p>J'ai suivi la structure et cela a très bien fonctionné. Nous avons passé pas mal de temps sur la première partie (chacune a fait son monologue) car elles étaient très concernées. Ça s'est transformé en échange riche et presque philosophique (les peurs, les angoisses puis les choses positives).</p> <p>Pendant le temps de correction : elles étaient très attentives, notaient et réfléchissaient, s'entre-aidaient.</p> <p>Petit échange interculturel avec Maly expliquant pourquoi elle ne pensait jamais à corriger les verbes (ils ne le font pas en cambodgien).</p> <p>Puis pour l'interaction : Imane a lancé le sujet, je l'ai aidé pour m'assurer que toutes voyaient de quoi on parle et elle a pu poser ses questions.</p> <p>Conclusion : l'échange a été bien réussi !)</p> <p>Nadia n'a pas manifesté sa présence, par contre dès que je la contacte en privé, elle répond tout de suite et parle beaucoup. Du coup nous avons discuté par message vocal après toutes les deux.</p>
<p>Jour 7 03/04 : Défi 2 du vendredi : "Santé et confinement"</p> <p>Intro : « avec le confinement, difficile de faire de l'exercice (du sport), non ? »</p> <p>Envoyer le dessin humoristique de Delarue "je suis un peu rouillé". Avec explication des expressions : "être rouillé = avoir le corps raide, faible quand on ne fait pas assez d'exercice" - "Kim Kardashian = célébrité américaine"</p> <p>Discussion - questions « C'est quoi faire de l'exercice pour vous? Est-ce que vous pouvez en faire en ce moment ? Comment ? Et normalement vous pouvez faire de l'exercice avec les enfants ? Est-ce que vous avez des conseils à nous donner ? »</p> <p>Pour finir, envoyer vidéo de l'UGA = "Sport avec des objets quotidiens" https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/7516-sport-avec-des-objets-quotidiens-par-olivia-wendling/</p>	<p>Personnes qui ont participé : Imane, Maly, Adelina</p> <p>Nadia était là en privé toujours (elle a un peu participé à la fin, en tout cas elle suit les conversations).</p> <p>Le thème les a beaucoup intéressé, elles se sont donné des conseils, on a imaginé des choses pour faire de l'exercice, on a travaillé le vocabulaire de l'exercice (abdominaux, respiration, inspiration, expiration...).</p> <p>Puis Mony a lancé la chanson comme exercice et nous avons toutes chanté chacune notre tour, c'était super et très énergisant et émouvant !</p> <p>Elles ont beaucoup de gratitude et Imane dit que tout ça lui donne envie d'apprendre le français.</p>
<p>Jour 8 07/04 : Défi 3 du mardi : "Racontez-nous votre sortie pendant le confinement"</p> <p>Intro : « Bonjour les filles ! Comment allez-vous ce matin ? Etes-vous sorties un peu avec ce beau soleil ? Racontez-nous votre expérience ! »</p> <p>« Comment ça se passe pour vous quand vous allez faire les courses ? Et est-ce que c'est bizarre de faire les courses en ce</p>	<p>Lancé à 9h45 - aucune réponse à 10h53</p> <p>Discussion individuelle avec Imane (grammaire : passé composé "je suis sortie" vs "j'ai sortie" - distinction jeune (adj) et jeûne et verbe "jeûner").</p> <p>A 11h30 j'ai relancé Nadia individuellement et elle s'est mise à participer sur le groupe ! youpi !! Nous avons fait un dialogue avec Nadia sur le groupe au sujet des sorties (45min). Les</p>

<p>moment ? Ou c'est normal ? (les gens, l'ambiance, le magasin) »</p>	<p>autres mamans ne se sont pas jointes.</p>
<p>Jour 9 09/04 : RDV Visio : "Mon rêve d'enfant Mission et outils envoyés en individuel + essai sur les émotions (envoie d'image avec émotions et elles doivent dire comment elles se sentent et faire une phrase) : « Enfant, je rêvais de.... Après le confinement je rêve de.... » 1) MONOLOGUE SUIVI 15/20min : tps d'échange chacune son tour sur une question (personne ne corrige et je note les erreurs communes les plus récurrentes) Quel était votre rêve d'enfant? Quel est votre rêve aujourd'hui ? 2) LANGUE ET GRAMMAIRE : 10/15 min : temps de correction en commun ou chacune essaie d'apporter ça réponse. 3) INTERACTION : 20/30 min : Conversation : « Qu'est-ce que vous rêvez de faire après le confinement si tout est possible ? Est-ce que vous voulez voyager ? Où ? Est-ce que vous voulez des vacances ? Partir seule loin des enfants ? Faire la fête ? Travailler ? Avec qui ? »</p>	<p>Les émotions : Imane et Anissa ont répondu et fait des phrases avec leurs émotions. Personnes présentes : Imane, Adelina et Maly La séance a bien fonctionné, chacune a présenté ses rêves d'enfants, de maintenant, d'après le confinement... La conversation a duré 1h45. Ça a été très riche : Nous avons parlé de l'entrée dans les langues des enfants, de religion, d'homosexualité... Il a fallu beaucoup recadrer Imane (je parle avec "Je", « c'est ma logique », « moi je pense ») car elle était un peu extrême et j'ai senti Maly (et moi aussi), mal à l'aise. Ce recadrage a fonctionné et toutes sont revenues dans la conversation (surtout Maly qui s'était mise en retrait : recul de l'écran, visage inexpressif et silencieuse). A la fin, elles m'ont fait part de leur satisfaction quant à ces échanges malgré les conditions à distance. Nous avons aussi fait un point sur leurs erreurs rapidement.</p>
<p>Jour 10 10/04 : Défi du vendredi "Partons en voyage dans le monde" Défi du jour en groupe : « Aujourd'hui je vous propose de nous évader (partir en voyage !). Envoyez-moi une photo d'un lieu dans le monde que vous aimez beaucoup. NE DITES PAS OU C'EST ! ☐ On devra deviner ». - J'ai commencé avec une photo de la Yakoutie - puis j'ai donné des outils de questions : « Quelques outils pour poser des questions ✂ ☐ : Est-ce que c'est au nord? au Sud ? à l'est ? à l'ouest ? C'est sur quel continent ? C'est dans quel pays ? Es-tu déjà allé là-bas ? Pourquoi tu aimes ce lieu ? (Si vous avez d'autres questions vous pouvez les proposer bien sûr)... » - c'était l'occasion d'introduire Yvana pour qu'elle nous aide à trouver le lieu (En Russie)</p>	<p>Personnes qui ont répondu individuellement : Maly, Adelina, Personnes qui ont joué le jeu du défi : Nadia, Imane, Yvana, Anissa, Adelina. Elles ont réagi facilement à ma photo. Puis ont mis un peu de temps à proposer une image. Certaines ont posté des images plus tard dans la journée mais peu ont commenté et posé des questions. Ma consigne était peut-être trop difficile. Le jeu des devinettes n'était-il pas adapté ?</p>
<p>Jour 11 14/04 : défi du mardi "activités pour les enfants à la maison) Consigne envoyée : « Encore 1 mois de confinement (jusqu'au 11 mai)... et pendant ce temps les enfants ont besoin de s'occuper! Comment trouver des idées pendant cette période ? Regardez la vidéo et échangeons vos idées d'activités pour s'entraider*... (*s'aider entre nous, se soutenir mutuellement) » Vidéo : https://www.journaldesfemmes.fr/maman/enfant/1969171-activites-pour-occuper-les-enfants-confines-a-la-maison/ « Envoyez-nous des photos, des conseils, des idées d'activités pour les enfants : bricolage, dessin, sport, cuisine, jardinage, jeux... »</p>	<p>A part Imane, aucune n'a répondu. Adelina a juste dit qu'elle était fatiguée. Est-ce que 3 RDV c'est trop pour elles ? Est-ce la modalité, le principe qui ne leur convient pas ? Est-ce qu'elles sont trop occupées (psychiquement et physiquement) ? C'est le lendemain de la nouvelle de Macron concernant le prolongement jusqu'au 11 mai. J'ai tenté de contacter Maly et Nadia en privé, normalement elles répondent. Mais aujourd'hui RIEN !</p>
<p>Jour 12 16/04 : RDV visio du vendredi "remèdes pour renforcer ses défenses immunitaires" Poser la question : Envoyer une <u>image sur le thème des défenses immunitaires.</u> Questions prévues : « C'est quoi les "défenses immunitaires"? Comment ça se dit dans votre langue ? Pourquoi c'est important de les renforcer (les rendre plus fortes) ? Comment on peut faire ? (nourriture, sommeil, sport, huiles essentielles, plantes</p>	<p>Annulé car seule Imane était disponible</p>

<p>médicinales...) Qu'est ce qui n'est pas bon pour la santé? (nourriture industrielle, trop de canapé, trop de médicaments...) Quels sont vos meilleurs remèdes pour vous, pour vos enfants? »</p>	
<p><u>Jour 13 17/04 :</u> Imane m'a permis de lancer le thème en demandant de mes nouvelles (j'étais malade la veille) : Ainsi je leur ai parlé de moi en disant que j'allais mieux et en expliquant ce que j'ai fait ou pris (jus de citron, fruits pour vitamines, kefir...). Je leur ai ensuite demandé ce qu'elles faisaient elles pour rester en forme (*Rester en forme = avoir une bonne santé / *renforcer ses défenses immunitaires = rendre son organisme (son corps) plus fort). J'ai appuyé cette fois sur l'interculturel en demandant comment s'appelait telle plante dans leur langue ...</p>	<p>Imane et Adelina ont bien participé. L'échange était intéressant, elles étaient concernées.</p>
<p><u>Jour 14 21/04 :</u> Contact individuel oral avec chaque maman pour leur expliquer l'arrêt des ateliers et leur demander un retour sur le groupe : Pourquoi as-tu participé à ce groupe de mamans ? Est-ce que c'était utile pour toi ? Pourquoi ? Sur le groupe : partage de la chanson d'Aldebert "c'est quoi la vie ?"</p>	<p>Participation individuelle : Anissa, Imane, Maly, Yvana, Adelina. Participation groupe : Anissa, Imane, Maly, Adelina, Nadia. RETOURS : Atelier très important pour elle car elles apprennent beaucoup de choses, je les corrige, elles veulent parler avec une native. Elles font l'effort de parler mieux sur ce groupe et elles peuvent échanger avec d'autres mamans (surtout pendant le confinement).</p>

Annexe 5

Passage de correction d’Imane lors de la présentation d’une maman

Echange Visio du 27/03/2020 :

<italique> gestes et non verbal

: Allongement de syllabe

↑ Intonation montante

↓ Intonation descendante

— Chevauchement

+ Pause

XX Inaudible

MAJ Insistance, plus fort

1	Stéphanie	Et les filles vous voulez dire qui vous êtes ↑
2		<i><bruitages, silence, rires gênés></i>
3	Imane	Je m’appelle+ Imane++ XXXXX+ J’suis:: heu:: j’ai deux en deux enfants+ j’habite à Saint Martin le Vinoux+ comme vous↑ <i><rire></i>
4	Stéphanie	<u>D’accord</u>
5	Adelina	<i><rire></i>
6	Anissa	Je s heu je suis+ je suis Anissa+ j’ai habite à Saint Martin le Vinoux+ j’ai mariée+ j’ai trois enfants+ deux garçon et+ fille +++ j’ai quaXXXXX
7	Adelina	<u>ok</u>
8	Anissa	Quato::: heu : qua quaXXXX XXXXXXXXX
9	Imane	<u>ANISSA heu Stéphanie on dit XXXXXX mariée</u>
10	Stéphanie	Alors attendez+ parce que là j’entends beaucoup de voix en même temps: je n’comprends pas tout
11	Anissa	Oui <i><rire></i>
12	Imane	Anissa <u>XXXXXX</u>
13	Stéphanie	<u>Anissa tu peux fi : finis ta phrase</u> Anissa s’il te plait ↑
14	Imane	<u>XXXXXXXXXX</u>
15	Stéphanie	Attends deux petites secondes Imane
16	Anissa	Mariée
17	Stéphanie	Finis ta phrase Anissa
18		<i><silence></i>
19	Anissa	Mariée
20	Imane	par
21	Anissa	Mariée
22	Stéphanie	Ouai <u>je suis mariée</u>
23	Imane	<u>Je suis mariée</u>
24	Adelina	Ouai moi : ha moi je XXX
25	Anissa	Je suis mariée ↑

26	Stéphanie	Très bien <silence>
27	Imane	<u>J'AI deux enfants</u>
28	Anissa	<u>XXXXXXXX</u> <parle très bas> <u>XXXXXXXX</u>
29	Imane	J'AI deux enfants : <u>JE SUIS mariée</u>
30	Anissa	<u>XXXXXX</u> d'accord d'accord <rire>

Annexe 6

Règles de l'atelier de groupe en face à face et par WhatsApp



Annexe 7

« Journal de parents » en 3 phases

2 séances (pas dès la première)

- **Planification** (travail collectif) : définition ensemble des objectifs (quoi, pourquoi, pour qui, comment et quand), carte mentale des thématiques et contenus, formation des équipes selon les intérêts (rubriques) et compétences (mise en page, photographie).
- **Idée diffusion** : mamans de la Coccinelle, PMI, ASL, Mairie SMLV
- Phase très importante pour qu'elles s'approprient le projet et s'investissent (leurs choix).

5 séances

- **Réalisation** (travail individuel et en équipe) : réflexion en équipe sur les données à transmettre, planification des temps de partages (chaque maman transmet quelque chose au début de la séance), présentation et sélection des contenus
- **Exemples de données** : Secret maquillage, recette de cuisine, musique ou chanson, bricolage, décoration, conseil shopping, Culturel (fêtes), activité bien-être, lieu à visiter, connaissance spécifique (travail)...

3 séances

- **Communication/intégration** : intégration sous forme de journal (rédaction, prise de photo, choix des titres, mise en page) selon le format choisi (blog, papier, vidéo), communication auprès des publics ciblés.
- **Idée de restitution** : journal de quelques pages avec des courts articles organisés par rubriques avec photo, adresse, lien internet, mode d'emploi, recette...
- Journal transmis dans différents lieux ciblés.

Annexe 8

Taches et projet : Simulation de ce qui peut être attendu

Rubrique	Format de la présentation orale	Supports requis	Participation groupe	Contenu intégré dans le journal	Modalités dans le journal
Recette de cuisine	<ul style="list-style-type: none"> • Description plat et contexte • Recette • Dégustation 	<ul style="list-style-type: none"> • Plat cuisiné 	<ul style="list-style-type: none"> • Déguster • Ecouter • questionner 	<ul style="list-style-type: none"> • Photo du plat • Recette • Petit texte de présentation du plat 	<ul style="list-style-type: none"> • photo • Texte
Chanson	<ul style="list-style-type: none"> • Chant (avec paroles écrites ?) • Contexte et histoire de la chanson pour la personne 	<ul style="list-style-type: none"> • Voix • Instrument 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter • Questionner 	<ul style="list-style-type: none"> • Paroles (+ traduction en français ?) • Illustration • Texte de présentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Illustration • Parole chanson • Texte
Secret de beauté	<ul style="list-style-type: none"> • Démonstration • Explication 	<ul style="list-style-type: none"> • Produit de beauté • Miroir 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter • Regarder • Questionner 	<ul style="list-style-type: none"> • Photo • Mode d'emploi • Explication • Liste matériel 	<ul style="list-style-type: none"> • Photo • liste • Texte
Remède santé	<ul style="list-style-type: none"> • Démonstration et explication d'un remède naturel • Préconisation (administration, mode de prise) • Témoignage expérience 	<ul style="list-style-type: none"> • Remède 	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter • Questionner 	<ul style="list-style-type: none"> • Liste ingrédients • Mode d'emploi • Témoignage 	<ul style="list-style-type: none"> • Liste • illustration • Texte
Bricolage/ déco (ex : module en origami)	<ul style="list-style-type: none"> • Explication / enseignement • Mise en pratique collective • Photo de chaque étape • Histoire de l'objet, utilisation ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Papier origami • Ficelle • Branche 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre des photos • Essayer • Ecouter • Regarder • Questionner 	<ul style="list-style-type: none"> • Photo de chaque étape • Mode d'emploi • Explication/ histoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Photos • texte
Activité bien-être	<ul style="list-style-type: none"> • Explication (où, quand, comment, pourquoi ?) • Description de l'activité, démonstration (ex : petite séance de d'étirements collective) • conseils 	<ul style="list-style-type: none"> • flyer ou photo de l'activité • Mimes 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter • Regarder • Essayer • Questionner 	<ul style="list-style-type: none"> • Photos/ plaquette • Présentation, préconisation • conseils 	<ul style="list-style-type: none"> • Texte • photo
Lieu à visiter	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire le lieu • Expliquer où c'est, comment on y va, quand ? • Donner des conseils (saison, période...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Photo • Carte 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter • Questionner 	<ul style="list-style-type: none"> • Photo • Adresse • Description, • Conseils 	<ul style="list-style-type: none"> • photo • Texte

Annexe 9

Tableau des contenus (suggestions)

Séance	Thématiques / Lexique	Savoir-faire	Socio et interculturel	Supports et modalités
1 Intégration Conversation	<ul style="list-style-type: none"> • Se présenter • Faire connaissance • Echanges sur les origines et profils de chacun 	<ul style="list-style-type: none"> • Se présenter (origine, famille, âge, loisirs, etc.) • Poser des questions • Interagir • Découvrir et s'appropriier le cadre et l'organisation des ateliers 	<ul style="list-style-type: none"> • Premiers échanges et rencontres. • Découverte du groupe et de chacun. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chacun se présente individuellement • Jeu de brise-glace (ballon) avec des questions en groupe • Charte des ateliers de groupe
2 Conversation Projet : planification	<ul style="list-style-type: none"> • Parler de sa famille, de ses enfants, de sa maison 	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter et décrire quelqu'un, un lieu • Poser des questions • Interagir 	<ul style="list-style-type: none"> • Place des langues des parents et du français à la maison • Langues parlées dans le groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Photo de famille, de son logement • Jeu de l'oie sur la famille en équipe
Tache 1 : « Journal de parents » : définition ensemble des objectifs (quoi, pourquoi, pour qui, comment et quand).				
3 Conversation Projet : planification	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire sa journée • Utiliser le lexique des tâches quotidiennes 	<ul style="list-style-type: none"> • Parler de sa journée et des tâches • Faire une chronologie simple • Comparer 	<ul style="list-style-type: none"> • Rythme et organisation des repas en France et dans leur pays d'origine 	<ul style="list-style-type: none"> • Vidéo témoignage de différentes familles
Tache 2 : carte mentale des thématiques et contenus, formation des équipes selon les intérêts (rubriques) et compétences (mise en page, photographie).				
4 Conversation Projet : réalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Parler de ce qu'on aime (dans tous domaines confondus) • Parler de ses goûts, en particulier en cuisine 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir un objet et expliquer, justifier pourquoi ce choix • Dire ce qu'on aime, l'expliquer (comment on le fait, quand...) • Justifier, dire pourquoi on l'aime 	<ul style="list-style-type: none"> • Clichés culinaires sur chaque pays et la France • Où trouver ce qu'on aime en France • Liberté d'expression, égalité homme-femme 	<ul style="list-style-type: none"> • Objet choisi par chacun (pris chez soi ou en photo proposées par l'animateur) • Photo d'images clichées sur les plats de différents pays
Tache 3 : réflexion en équipe sur les données à transmettre, planification des temps de partages où chaque parent transmet quelque chose au début de la séance à tour de rôle.				

<p>5 Préparation sortie 1 Projet : réalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation à une sortie/rencontre 	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte du service, de ses actions et de ses objectifs. • Comprendre les documents transmis pas ce service • Identifier ce qui nous intéresse • Prévoir des questions si c'est pour une rencontre • Comment y aller : horaires, transports, plan 	<ul style="list-style-type: none"> • Partage de la pratique ou non de ce service entre parents • Politesse en français 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan • Documents sur le service • Eventuellement site internet • Vidéo de présentation du service
<p>Tache 4 : une ou plusieurs présentations de la part des parents et sélection des contenus.</p>				
<p>6 Retour sortie 1 Projet : réalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retour et débriefing de la sortie • Partage d'expérience 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner son impression, dire ce qu'on a compris ou pas compris, questionner • Transmettre des informations aux personnes absentes • Appropriation, mise en pratique (remplir le formulaire d'inscription par exemple) 	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir à l'utilisation de ce service dans sa vie. Est-ce que je connaissais, est-ce que je l'utilisais, est-ce que je souhaite l'utiliser davantage, etc. ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Photos de la sortie • Documents récoltés pendant la visite
<p>Tache 5 : une ou plusieurs présentations de la part des parents et sélection des contenus.</p>				
<p>7 Conversation Projet : réalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bien-être, seul et en famille 	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir à sa pratique • Conseiller • Parler de ses difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> • Différentes pratiques avant et pendant qu'on est parent 	<ul style="list-style-type: none"> • Dessin humoristique • Vidéo « séance de gym avec les objets du quotidien »
<p>Tache 6 : une ou plusieurs présentations de la part des parents et sélection des contenus.</p>				
<p>8 Conversation Projet : réalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre soin de soi et de ses enfants • La santé et les maladies 	<ul style="list-style-type: none"> • Nommer les maladies courantes enfantines • Décrire et expliquer ses astuces pour garder la forme • Parler des douleurs, des bienfaits, du corps • Echanger des recettes/astuces 	<ul style="list-style-type: none"> • Partage d'astuces maison pour garder la santé • Partage de bonnes adresses 	<ul style="list-style-type: none"> • Mémo des maladies et de la santé • Jeu de dés « être en bonne santé »
<p>Tache 7 : une ou plusieurs présentations de la part des parents et sélection des contenus.</p>				
<p>9 Conversation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partage d'expérience en éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • Parler de ses expériences • Témoigner 	<ul style="list-style-type: none"> • Echange sur les idées reçues • Qu'est-ce qui vous a le plus 	<ul style="list-style-type: none"> • Vidéo sur l'utilisation des écrans

<p>Projet : communication, intégration</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants et les écrans 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Interagir 	<p>surpris en arrivant en France ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de l'oie (à créer) sur les soi-disant bonnes ou mauvaises pratiques
<p>Tache 8 : choix des données et intégration sous forme de journal (rédaction, prise de photo, choix des titres, mise en page) selon le format choisi (blog, papier, vidéo).</p>				
<p>10 Conversation Projet : communication, intégration</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le système scolaire français • Une journée à l'école (rythme, activités, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les métiers de l'éducation • Partager son expérience (pour les parents avec enfants déjà scolarisés) • Questionner, interagir • Décrire une journée à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Education des enfants en français • L'école dans son pays d'origine • Où trouver les informations en France 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation vidéo d'une journée à l'école (témoignage)
<p>Tache 9 : choix des données et intégration sous forme de journal (rédaction, prise de photo, choix des titres, mise en page) selon le format choisi (blog, papier, vidéo).</p>				
<p>11 Préparation sortie 2 Projet : communication, intégration</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation à une sortie/rencontre 	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte du service, de ses actions et de ses objectifs • Comprendre les documents transmis pas ce service • Identifier ce qui nous intéresse • Prévoir des questions si c'est pour une rencontre. • Comment y aller : horaires, transports, plan 	<ul style="list-style-type: none"> • Partage de la pratique ou non de ce service entre parents • Français formelle, salutations 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan • Documents sur le service • Eventuellement site internet • Vidéo de présentation du service
<p>Tache 10 : communication et diffusion auprès des publics et lieux ciblés.</p>				
<p>12 Retour sortie 2 Gouter de fin</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retour et débriefing de la sortie • Partage d'expérience • Moment convivial autour d'une collation 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner son impression, dire ce qu'on a compris ou pas compris, questionner • Transmettre des informations aux personnes absentes • Appropriation, mise en pratique (remplir le formulaire d'inscription par exemple) 	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir à l'utilisation de ce service dans sa vie. Est-ce que je connaissais, est-ce que je l'utilisais, est-ce que je souhaite l'utiliser davantage, etc. ? • Dégustation de plats (traditionnels ?) préparés par chacun • Fêtes traditionnelles, familiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Photos de la sortie • Documents récoltés pendant la visite

Annexe 10

Extrait du guide « dispositif d’ateliers de français pour jeunes parents migrants »

❖ Thématiques et contenu d’atelier

Tout en s’inspirant de l’intérêt et des besoins des apprenants pour créer des enjeux conversationnels plus forts, voici une liste non exhaustive d’où il est possible de tirer des idées :

Ces thématiques peuvent être déclencheuses d’activités, jeux, conversations qui serviront de prétexte à l’acquisition langagière, communicative et socioculturelle.

Thématiques	
Espace privé	Parler de soi, de sa famille, de ses enfants, de ce qu’on aime, etc. Parler de ses projets. Si entre femme : féminité et maternité (beauté, bien-être, rythme, etc.). Parler de ses activités (culturelles, manuelles, détente, maternelles, etc.).
Espace public	Santé et suivi des enfants et mamans. Maladies et virus à la maison et à l’école. Etre en bonne santé, bien manger, etc. Moyens de gardes et lieux pour les familles dans la commune. Aides pour les familles et lieux publics (CAF, cité des familles, etc.). Où trouver les informations quand on arrive en France ? Faire ses courses et s’équiper pour sa famille. Prévention (soleil, chaleur, habits, froid, etc.).
Espace professionnel	Parler de ses projets professionnels. Parcours pour trouver du travail. Congé parental. Parler de son travail.
Espace culturel	Les lieux culturels de ma commune. Parler de son livre, film, musée préféré, en découvrir. Les écrans et la lecture avec les enfants. Fêtes traditionnelles, familiales.
Espace éducationnel	Comprendre le système scolaire français. Une journée à l’école (rythme, activités, etc.). Aider les enfants avec leurs devoirs (pour les enfants scolarisés). S’intéresser à ce que fait son enfant et ceux des autres parents. Préparation à la rentrée scolaire.
Interculturel	Education des enfants en français. Place des langues des parents et du français à la maison. Politesse, français formel et informel, ponctualité. Rythme et organisation des repas selon les cultures. Liberté d’expression, égalité homme-femme. Cuisine, langues, etc.

Les thématiques possibles sont très vastes et il est intéressant que le choix reste à l'appréciation du formateur selon le groupe constitué et les compétences et intérêts du formateur.



Quelques recommandations :

- L'enjeu n'est pas de survoler toutes les thématiques, mais d'acquérir les ressources pour être plus à l'aise et plus autonome dans les conversations avec divers interlocuteurs ;
- Le choix des thématiques n'est pas nécessairement ciblé sur la parentalité, car le bien fondé de cet atelier est aussi de proposer un espace d'échange où les parents ne sont pas seulement des parents et peuvent parler de tout également ;
- Les thématiques ASL classiques peuvent être abordées, bien qu'elles soient déjà abordées dans les ateliers de base auxquelles certaines participent ;
- D'une manière générale, les thématiques comme l'interculturalité, la place de la femme, la solitude, la transmission et l'enfant restent très présentes. On verra plus loin comment traiter de tout cela de manière légère et didactique à travers les supports et les choix pédagogiques.

❖ Pédagogie de projet

Une thématique était très présente dans les rencontres réalisées : **la place de la mère, de la femme ou plus généralement du parent** (s'il y a des hommes) vis-à-vis du conjoint, des enfants et de la société. L'enjeu serait d'accompagner les parents migrants à se **repositionner en tant que parents** (quand les enfants apprennent plus vite la langue que leurs parents). Pour cela, il s'agit de le valoriser dans ce qu'il sait et de valoriser sa/ses langue(s) première(s) par une approche interculturelle.

Cette dimension peut être intégrée aux ateliers sous forme de projet :

PROJET "JOURNAL DE PARENTS"

- **Objectif** : valoriser les parents dans leur place de parents, de femmes, de mères, transmetteurs de savoirs - avoir un but commun sous forme de réalisation concrète et créative.
- **Idée générale** : réaliser un recueil de savoirs de parents sous forme de journal avec différentes rubriques (cuisine, beauté, santé, culturel, musical...) selon les intérêts exprimés par les parents présents.
- **Objectifs pédagogiques** : les rendre actifs de leur apprentissage, développer une ouverture interculturelle, travailler en équipe, présenter quelque chose, interagir, questionner.
- **Compétences développées** : TICE (filmer, photographier, mise en page ?) / comprendre des informations transmises / travailler en équipe / collaborer / coopérer / partager des tâches.
- **Place animateurs (formateur et bénévoles)** : médiateurs, ne cherchant pas à apporter les réponses, mais à faire se questionner les apprenants. Selon le niveau écrit du groupe, la transcription et la conception finale, se feront avec l'aide des bénévoles et du formateur.
- **Intégration dans le dispositif** :
 - Commencer après une ou 2 séances (temps pour que la cohésion de groupe se crée)
 - Prévoir 20/30 min ensuite à la fin de chaque séance pour la planification puis la réalisation du projet (un ou deux parent présente son "truc", son savoir, les autres participent selon leurs compétences : prise de photo, questionnement, prise de notes...).
 - Créer un espace (Padlet ou Whatsapp) où on partage cela.
- **Support** : trouver des supports exemples à montrer lors du choix du format, regarder un journal pour parents, voir les rubriques...

❖ Rencontre, visites et interventions extérieures

Deux sorties et/ou rencontres principales peuvent être proposées pendant ou en dehors des ateliers. Ces temps feront l'objet d'une préparation et d'un retour pendant l'atelier. D'autres sorties pourront être proposées de manière plus informelles à l'appréciation du formateur.

Voici une liste pour exemple de sorties envisageables :

Sorties

PMI à SMLV (protection maternelle et infantile)

Bibliothèque de SMLV ou Grenoble, Ludothèque

Participation aux animations de la commune

Cité des familles à Grenoble

Rencontres

Infirmière ODTI (prévention et santé)

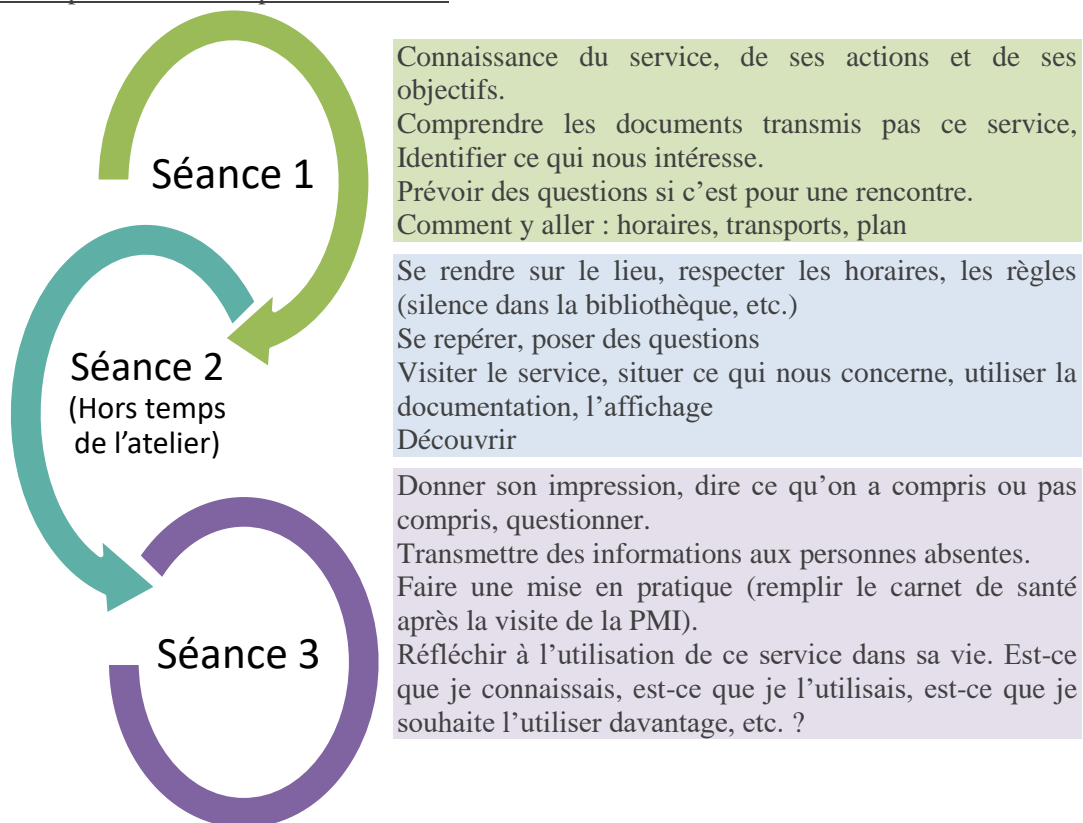
Assistante maternelle de SMLV (cf site SMLV : petite enfance)

Florence Moreau - La Coccinelle (lieu de rencontre entre parents)

Selené Spinosa - coordinatrice à Seyssinet diplômée de massage pour bébé

Pour intégrer ces temps dans les ateliers, il est intéressant de dédier 1 séance à la préparation, la découverte et 1 séance à un retour commun, l'appropriation.

Exemple de contenus pour une visite :



Equipe (rôle et place de chacun)

Pour encadrer cet atelier, un formateur sera chargé de concevoir les séances en partenariat avec un bénévole.

Un second bénévole sera chargé de gérer la garde des enfants et le roulement des parents. Chaque semaine un parent se joindra au bénévole pour s'occuper des enfants.

❖ Quelques recommandations pour l'animation de l'atelier et son bon déroulement :

- **Se présenter** (métier, famille, loisirs, etc.) au début et expliquer **son rôle** dans l'atelier (appui linguistique, animation et participation aux conversations) ;
- Veiller à gérer le **temps** et les **tours de paroles** (répartition, interaction, etc.) ;
- Ne pas tomber dans la tendance à vouloir donner des conseils ou des « il faut » aux parents, quelle que soit leur origine ;
- Conserver une certaine **horizontalité** en partageant ses expériences au même titre que les autres participants. La posture n'est pas ici la position haute classique du transmetteur de savoir ;
- Mettre un **cadre** et des **règles de bienveillance**¹⁸ pour que chacun trouve sa place dans l'atelier et dans le groupe, les laisser affichés dans la salle à toutes les séances.
- **Concevoir** des séances construites, mais ne pas s'inquiéter si la conversation part **naturellement** sur d'autres plans. Au fond, c'est ça l'objectif. Veiller simplement à ce que cela concerne tout le groupe et pas seulement des personnes isolées.
- Se préparer à l'évocation volontaire de **sujets parfois difficiles** relatifs au parcours migratoire des apprenants ou aux **diverses réalités et valeurs culturelles** présentes. Ces réalités peuvent heurter ses propres valeurs et réalités, elles ont leur place, dans la mesure où cela ne vient pas nier les valeurs démocratiques de la France. La **décentration** est nécessaire dans un atelier interculturel, c'est ce qui le rend intéressant.
- En cas de **conflit**, rappeler les règles de bienveillances peut aider et faire confiance à son bon sens pour désamorcer la situation et garder une certaine objectivité (médiation).

❖ Langue et correction

Pour l'aspect linguistique et la correction, cela dépend de l'animateur et de sa pratique. En général, il est conseillé, pour favoriser la conversation, de prendre en note les erreurs repérées qui ne nuisent pas à la compréhension et proposer un temps de réflexion, correction en commun par la suite.

Beaucoup de demande d'appui (étayage) seront automatiquement déclenchées par l'apprenant dans son discours (hésitation, répétition, tonalité montante, regard interrogateur) envers l'animateur. Ne pas hésiter à y répondre ou à solliciter les autres apprenants pour l'entraide.

L'animateur peut aussi intervenir si le message n'est pas compréhensible en essayant de reformuler pour vérifier la compréhension et pour corriger.

Pour favoriser la motivation, la confiance et l'engagement des apprenants, il est intéressant d'utiliser des mots de soutien pour encourager, féliciter, etc.

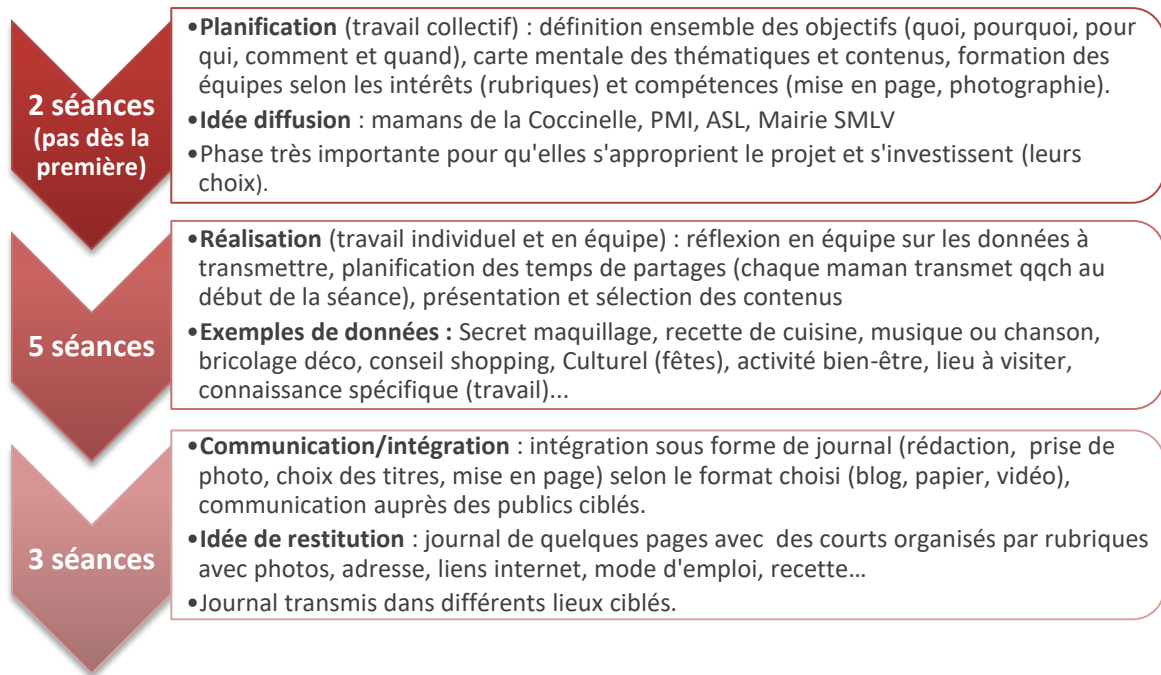
Plan de formation

❖ Développement des tâches et projet

Projet « Journal de parents » en 3 phases (non linéaires)¹⁹ :

¹⁸ Annexe 3 : Règles de l'atelier de groupe

¹⁹ Annexe 4 : Tâches et projet : Simulation de ce qui peut être attendu



❖ Calendrier

Le dispositif est prévu pour une durée de 12 semaines à raison d'un atelier par semaine. Les séances peuvent s'articuler ainsi autour des ateliers de conversation, du projet et des sorties/rencontres :

Séance 1 Intégration Conversation	Séance 2 Conversation Projet : planification	Séance 3 Conversation Projet : Planification	Séance 4 Conversation Projet : réalisation	Séance 5 Préparation sortie/visite 1 Projet : réalisation	Séance 6 Retour Sortie/visite 1 Projet : réalisation
Séance 7 Conversation Projet : réalisation	Séance 8 Conversation Projet : réalisation	Séance 9 Conversation Projet : communication intégration	Séance 10 Conversation Projet : communication intégration	Séance 11 Préparation sortie/visite 2 Projet : communication intégration	Séance 12 Retour Sortie/visite 2 Gouter de fin

3. Mise en place

3.1. Conception et organisation des ateliers

Modalités

Pour la mise en place et la conception de l'atelier, l'idéal est de varier les modalités autour de la conversation et des activités. Par exemple :

- La modalité principale sera les **échanges**, l'oral. Prévoir de disposer d'un tableau pour des éventuelles corrections, jeux, explications (schéma, dessin, etc.), pour le vocabulaire.
- L'idéal est une **disposition en U ou autour d'une table** (ronde par exemple).
- Les activités proposées pendant les ateliers peuvent se faire à différents moment en **petit groupe (équipes), en groupe entier voire en individuel**.
- **Ritualiser** les ateliers par des temps distincts.

Rituels

Il est préférable que les ateliers conservent la même structure pour permettre aux participants de se repérer.

Exemple :

- Temps court **d'échange informel** au début : Quoi de neuf ? Comment ça va ?
- Prendre un temps pour que les parents piochent une image correspondant à leurs **émotions/humeur avant l'atelier**.
- Faire **l'activité/conversation** prévue selon le schéma : Découverte > émergence > Discussion cadrée > échange informel.
- Prévoir un temps de **conclusion** pour recueillir les humeurs des personnes (voir si elles ont changé), leurs difficultés, leurs questionnements. C'est un moyen d'évaluation de l'atelier et cela replace l'animateur dans une certaine horizontalité.
- Si le temps le permet, garder un moment de mise en **pratique** pour réaliser les tâches afin de constituer le projet.

Supports

Les supports sont là pour déclencher les thèmes, les conversations ou mener l'activité. Ils dépendent des activités proposées, du thème et du matériel à disposition.

Exemple de supports déclencheurs :

- Photo/image
- Vidéo, reportage
- Emission de radio
- Dessin de presse (humoristique)

Exemple de support pour animer la conversation :

- Jeu de l'oie pour parler de soi, d'un thème
- Jeu de dés (exemple avec l'atelier sur la « santé » dans la rubrique suivante)
- Quiz (à faire en équipe)
- Questions/réponses autour du thème (sans support)



Figure 6 : Temps libre pendant le confinement - D. Delarue - mars 2020

Un atelier sans support est possible avec un jeu de questions, prévues en amont au cas où. Le choix des supports est très vaste (beaucoup de ressources en ligne sur les sites FLE, sur Youtube, etc.). Il convient ensuite de l'intégrer et de l'articuler dans l'atelier selon les objectifs et thématiques souhaitées.

3.2. Tableau des contenus

Le tableau des contenus proposé ci-dessous est une simple trame, tout à fait modifiable, adaptable et améliorable. Avec le confinement dû au COVID-19, il n'a pu être testé et approfondi. En revanche il s'inspire de ce qui a été fait à distance par Whatsapp avec les mamans et des données recueillies à travers le diagnostic.

(Tableau en annexe 9 de ce mémoire)

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Contexte du stage.....	10
CHAPITRE 1. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A DESTINATION DES MIGRANTS.....	11
1. CONTEXTE GENERAL DES ACTIONS SOCIOLINGUISTIQUES	11
2. ACTEURS DES ACTIONS SOCIOLINGUISTIQUES	11
3. PARTICULARITES PEDAGOGIQUES ET OBJECTIFS.....	12
CHAPITRE 2. PRESENTATION DES ACTIONS SOCIOLINGUISTIQUES DE L'ODTI	13
4. ACTEURS DU CENTRE DE RESSOURCES DE L'ODTI.....	13
5. LIEUX D'ACTION	13
6. COORDINATION AU SEIN DES ASL.....	14
CHAPITRE 3. PROJET DE STAGE	16
1. COMMANDE INITIALE	16
2. PUBLIC VISE ET SES PARTICULARITES	17
3. METHODOLOGIE MISE EN PLACE	19
3.1. Entretiens avec professionnels et parents.....	19
3.2. Approfondissement de la distinction FLE et ASL.....	21
3.3. Documentation et prospection.....	21
3.4. Echanges avec les apprenantes à distance	22
4. PISTES DE REFLEXIONS ET CHOIX A FAIRE	23
4.1. Problématique et remédiation du projet avec le confinement	23
4.2. Des thématiques au projet de groupe.....	24
4.3. Modalités envisagées	24
4.4. Posture de l'animateur	25
4.5. Quand l'imprévu frappe à la porte	25
Partie 2 - Cadrage théorique	27
CHAPITRE 4. LA PARENTALITE EN CONTEXTE DE MIGRATION	28
1. ETRE MIGRANT EN FRANCE.....	28
1.1. La migration : un voyage sans retour	28
1.2. Acculturation et intégration en question	29
2. PARENTALITE ENTRE ICI ET LA-BAS.....	30
2.1. La parentalité entre deux cultures	31
2.2. La femme/mère migrante dans tout ça.....	31
3. INDISPONIBILITE COGNITIVE ET TRANSMISSION.....	32
3.1. L'indisponibilité cognitive des parents en exil	32
3.2. Une nécessaire inversion des rôles et les enjeux de la transmission	33
CHAPITRE 5. LA RENCONTRE INTERCULTURELLE	35
1. METISSAGE CULTUREL ET ALTERITE	35
1.1. Culture et identité : un tissage multicolore.....	35
1.2. Du multiculturalisme à l'interculturalité.....	36
2. RECONSTITUTION D'UNE IMAGE DE SOI.....	38
2.1. Vers la reconstruction d'une image méprisée.....	38
2.2. Une enveloppe rassurante pour une meilleure confiance en soi	39

2.3. Des espaces de parole pour retrouver sa place.....	39
3. VALORISATION DU PLAISIR DE LA RENCONTRE ET DE LA CULTURE DE CHACUN.....	40
3.1. Une rencontre créative	40
3.2. Vers un espace de rencontre interculturelle.....	40
CHAPITRE 6. DISPOSITIF D'ATELIERS DE CONVERSATION INTERCULTURELS.....	42
1. ENJEUX CONVERSATIONNELS, SOCIAUX ET LANGAGIERS	42
1.1. Enjeux sociaux.....	42
1.2. Enjeux pour les familles et enfants	42
1.3. Enjeux langagiers et conversationnels.....	43
2. METHODOLOGIE ET OUTILS.....	44
2.1. Choix didactiques et méthodologiques.....	44
2.2. Choix du cadre et contexte.....	45
3. CHOIX DES MODALITES, THEMATIQUES ET CONTENUS POUR UN ATELIER.....	46
3.1. Aspects informels et authentiques des ateliers.....	46
3.2. Modalités interculturelles, thématiques et contenus	47
3.3. Pédagogie de projet	48
4. ROLE DES INTERACTANTS	49
4.1. Posture de l'animateur	49
4.2. Attitude face à l'altérité, la parentalité et la discrimination	49
4.3. Inversion des rôles et horizontalité	50
CHAPITRE 7. INTERACTION : APPORTS LANGAGIERS ET SOCIAUX.....	52
1. CARACTERISTIQUES DES INTERACTIONS VERBALES DANS LA CONVERSATION	52
1.1. Définition du champ interactionnel.....	52
1.2. Implication des acteurs et coopération	53
1.3. Interaction en atelier de Français	54
2. ECHANGES EXOLINGUES ET CO-CONSTRUCTION.....	54
2.1. Définition du champ des échanges exolingues	54
2.2. Caractéristiques des échanges et rencontre interculturelle	55
2.3. Interaction exolingue en situation didactique	56
3. APPORTS LANGAGIERS, SOCIAUX ET INTERCULTURELS DE L'ECHANGE.....	57
3.1. Eléments constitutifs de la réussite communicative	57
3.2. Acquisition par la conversation	58
3.3. Evaluation des apports langagiers, sociaux et interculturels.....	59
Partie 3 - Analyse des données et conception du dispositif.....	61
CHAPITRE 8. DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE ET COLLECTE DE DONNEES.....	62
1. RENCONTRES AVEC DES PROFESSIONNELS EN LIEN AVEC LES PARENTS MIGRANTS	62
1.1. Actions sociales et éducatives identifiées au fil des rencontres.....	62
1.2. Rencontre avec des acteurs de la santé et de l'intégration des migrants.....	64
1.3. Recueil de leurs représentations sur la parentalité en contexte de migration	65
2. RENCONTRES AVEC DES MAMANS DE DIVERS HORIZONS	66
2.1. Profil des personnes enquêtées.....	67
2.2. Etre maman qu'est-ce que c'est ?	68
2.3. Etre parents entre ici et là-bas	69
CHAPITRE 9. ANALYSE DES ECHANGES A DISTANCE PENDANT LE CONFINEMENT.....	72
1. TYPES D'ECHANGES ET D'INTERACTIONS	72
1.1. Cadre des interactions et finalités	72
1.2. Modalités et moyens mis en œuvre.....	73
1.3. Contenus et thématiques abordés.....	75

2.	ECHANGES INTERCULTURELS ET RELATIONS INTERPERSONNELLES.....	75
2.1.	Relations interpersonnelles et tonalité des échanges	75
2.2.	Echanges interculturels	78
2.3.	Echanges exolingues.....	79
	CHAPITRE 10. CHOIX METHODOLOGIQUES POUR LA CONCEPTION D’ATELIERS	81
1.	FORMALISATION DES OBJECTIFS GENERAUX	81
1.1.	Besoins et attentes d’un tel dispositif	81
1.2.	Objectifs et finalités du dispositif	81
2.	CHOIX METHODOLOGIQUES.....	83
2.1.	Définition des intentions pédagogiques	83
2.2.	Choix du format et des modalités des ateliers	84
3.	ROLE ET PLACE DE CHACUN	85
3.1.	Quelle place pour l’équipe d’animation : formateurs et bénévoles.....	85
3.2.	Horizontalité et correction	87
	CHAPITRE 11. MISE EN PLACE DU DISPOSITIF D’ATELIERS POUR PARENTS MIGRANTS	88
1.	ELABORATION DU PARCOURS DE FORMATION	88
1.1.	Finalités pédagogiques et thématiques	88
1.2.	Articulation autour d’un projet et des rencontres extérieures	90
1.3.	Plan de formation et calendrier.....	92
2.	CONCEPTION ET ORGANISATION DES ATELIERS	92
2.1.	Modalités, supports et contenus.....	92
2.2.	Perspectives d’évaluation	93
	Conclusion du mémoire.....	96
	Bibliographie.....	99
	Sigles utilisés.....	101
	Table des illustrations.....	101
	Table des annexes.....	102
	Table des matières	124

MOTS-CLÉS : ASL, parents migrants, atelier de conversation, parentalité, rencontre interculturelle, dispositif de formation.

RÉSUMÉ

Ce mémoire concerne la création d'un dispositif d'ateliers de conversation interculturels, avec moyen de garde, pour parents migrants et leurs enfants en bas âge. Au sein des ASL de l'ODTI de Grenoble, cette étude tente de situer les objectifs et enjeux d'un tel dispositif pour en faire ressortir les éléments constitutifs. La collecte de données, basée sur des entretiens avec des professionnels et des parents, et les recherches théoriques sur les thématiques de la parentalité en contexte de migration, de la rencontre interculturelle, du montage d'un dispositif d'ateliers de conversation et de l'interaction, ont permis de faire ressortir les choix à opérer et les apports langagiers, sociaux et interculturels possibles. L'analyse de ces données et des animations à distance réalisées avec des mamans pendant la crise sanitaire du Covid-19, aboutit sur la proposition de choix méthodologiques pour la conception et la mise en place du dispositif par de futurs animateurs.

KEYWORDS : Sociolinguistic action, migrant parents, conversation workshop, parenthood, intercultural meeting, training plan.

ABSTRACT

This thesis concerns the creation of an intercultural conversation workshop plan for migrant parents and their young children, with a child care. Within the ODTI's sociolinguistic actions in Grenoble, this study attempts to situate the objectives and issues of such a plan, to identify all the elements which constitute it. Data collections are based on interviews with professionals and parents, and theoretical researches concerning parenthood in the field of migration, intercultural meeting, and conversational workshop plan implementation and interaction. They enabled to highlight the proper choices and the linguistic, social and intercultural possible contributions. The analysis of these data and of the remote coordination with the mothers during the health crisis of Covid-19, leads to proposals of methodological choices, to develop and implement this plan in the future.