

## RAPPORT D'EXPERTISE DU DISPOSITIF « ECOLE DES MAMANS »

---

Unité EvPo du pôle cité FPSE – Université de Genève

**Barbara Fouquet-Chauprade  
&  
Julia Napoli**

Février 2019

**Unité Évaluation des Politiques et Dispositifs Scolaires - EvPo -  
Université de Genève**

#### AVERTISSEMENT

L'expertise présentée dans ce rapport n'engage que les chercheuses qui l'ont produit. Il se limite à une expertise de la mise en œuvre du dispositif Ecole des Mamans sur la base des données récoltées sur le terrain et ne relève pas d'une étude d'efficacité du dispositif ou de sa pertinence institutionnelle. Toute décision concernant sa pérennisation, sa transformation ou sa disparition relève d'une décision politique et institutionnelle qui ne peut être attribuée aux auteures du présent rapport.

## Table des matières

<b>RAPPORT D'EXPERTISE DU DISPOSITIF « ECOLE DES MAMANS »</b> .....	<b>1</b>
<b>PRÉSENTATION DE L'EXPERTISE</b> .....	<b>4</b>
1. <b>Présentation du mandat</b> .....	4
2. <b>Expertise du dispositif par l'unité EvPo (Pôle cité FPSE de l'Université de Genève)</b> .....	5
3. <b>Présentation de l'approche méthodologique</b> .....	5
a. <i>Des méthodes scientifiques : analyse documentaire, entretiens et observations</i> .....	5
b. <i>Une analyse thématique sur la base du cahier des charges de l'EdM</i> .....	5
c. <i>Une analyse systématique</i> .....	6
<b>REVUE DE LITTÉRATURE</b> .....	<b>8</b>
1. <b>La relation des parents à l'école</b> .....	8
2. <b>La scolarisation des élèves migrants allophones primo-arrivants et son impact sur la famille</b> .....	10
3. <b>Cours de français pour les migrants : une perspective actionnelle</b> .....	11
4. <b>Les bénéfices du préscolaire pour les enfants issus des migrations</b> .....	13
5. <b>L'intégration sociale des femmes migrantes</b> .....	14
6. <b>Dispositifs compensatoires et l'Ecole des mamans</b> .....	16
<b>ANALYSE DOCUMENTAIRE</b> .....	<b>18</b>
1. <b>Le cahier des charges (Cacha) élaboré par le DIP</b> .....	18
2. <b>Les principes directeurs élaborés par le BIE</b> .....	20
3. <b>Le Programme d'intégration Communale PIC II (2018-2021)</b> .....	22
4. <b>Statuts des associations des Écoles des Mamans</b> .....	22
5. <b>Rapports d'exécution des Écoles des Mamans</b> .....	23
<b>ANALYSE DES ENTRETIENS ET OBSERVATIONS</b> .....	<b>26</b>
1. <b>Genèse du projet</b> .....	26
2. <b>Gestion de projet</b> .....	28
3. <b>Objectifs stratégiques</b> .....	30
4. <b>Impact du projet</b> .....	38
<b>POINTS POSSIBLES D'AMÉLIORATION DU DISPOSITIF</b> .....	<b>44</b>
1. <b>Gestion de projet</b> .....	44
2. <b>Objectifs stratégiques</b> .....	46
3. <b>Impact du projet</b> .....	47
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>48</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>51</b>

## PRÉSENTATION DE L'EXPERTISE

### 1. Présentation du mandat

Le présent rapport d'expertise est le fruit d'un mandat entre le département de la Cohésion Sociale (DCS), le Département de l'Instruction Publique, de la Formation et de la Jeunesse (DIP) et de l'Université de Genève (UNIGE).

Il s'inscrit dans le cadre du suivi du Programme d'Intégration Cantonal II<sup>1</sup> 2018-2021 (PIC II faisant suite au PIC I 2014-2017) pour étudier l'adéquation des dispositifs mis en place aux vues des objectifs initiaux. En l'espèce et d'après les termes du mandat, le dispositif de « l'école des mamans » s'insère dans les mesures 5.2 et 5.3 du PIC II.

*Mesure 5.2* : Encourager les activités permettant aux enfants de développer leur potentiel dans les domaines sociaux, moteurs, cognitifs et langagiers afin de leur permettre de grandir en pleine santé.

*Mesure 5.3* : Encourager les activités permettant de développer une forme de coéducation et en particulier renforcer les compétences parentales lors des moments de transition (ex : période périnatale, déménagement, début de l'école obligatoire, etc.).

Au sein de l'université de Genève, l'expertise est assurée par l'unité « Evaluation des politiques et dispositifs pilotes en éducation » (EvPo) du pôle *Cité FPSE*<sup>2</sup>. L'EvPo a pour mandat l'expertise externe du dispositif de « l'école des mamans » au travers d'outils scientifiques (compétences et méthodes d'investigation scientifiques) pour fournir des données probantes relatives à l'adéquation du dispositif aux objectifs.

L'objectif principal du projet est d'analyser l'évolution du dispositif de « l'école des mamans » au travers d'objectifs spécifiques présentés ci-dessous :

- Évaluer le fonctionnement du système actuel ;
- Vérifier l'adéquation entre les objectifs par le dispositif et leur mise en œuvre ;
- Mettre en évidence les dimensions pertinentes, redondantes ou incohérentes avec le projet de départ du dispositif ;
- Évaluer les besoins des acteurs qui pourraient être intégrés au dispositif.

L'unité EvPo s'engage à mener à bien cette expertise au travers des méthodes et étapes suivantes :

- Revue documentaire ;
- Enquête approfondie par entretiens (semi-directifs) et observations du terrain ;
- Remise d'un rapport final incluant une analyse systématique (revue documentaire, entretiens et observations) et la formulation de recommandations ;
- Présentation orale du rapport.

---

<sup>1</sup> <https://www.ge.ch/dossier/geneve-soutient-integration-etranagers/programme-integration-cantonal-2018-2021>

<sup>2</sup> <https://www.unige.ch/fapse/cite/pole-cite/>

## 2. Expertise du dispositif par l'unité EvPo (Pôle cité FPSE de l'Université de Genève)

La présente expertise a pour objet l'analyse de l'évolution du dispositif de l'école des mamans. Ancrée dans des méthodes d'investigation scientifiques, cette expertise s'articulera en deux temps : nous resituons d'abord le dispositif dans la littérature scientifique afin de saisir dans quel contexte ce dispositif a émergé et comment il a évolué, nous passerons ensuite à une analyse empirique du fonctionnement du dispositif à partir de 1. Une analyse documentaire 2. L'analyse des entretiens semi-directifs et 3. L'analyse des observations effectuées sur le terrain.

1. L'analyse documentaire vise à situer les objectifs des dispositifs en référence au PIC II et d'étudier leur adéquation avec les ambitions cantonales.
2. et 3. L'analyse des entretiens et observations traitera davantage de l'adéquation des objectifs avec leur mise en œuvre.

Plusieurs questionnements ont guidé le présent travail :

Pourquoi le projet a-t-il été initié ? Comment le projet a-t-il évolué depuis sa création ? Aux vues des objectifs principaux et des axes du projet, est-ce que les cours donnés aux mères bénéficiaires du projet permettent d'y répondre ? Qu'entend-on par « intégration sociale » ? Quelle est la plus-value de l'encadrement des enfants en termes de développement et d'insertion future à l'école ? Est-ce que et comment le projet pourrait-il évoluer pour assurer une mise en œuvre et des résultats optimaux ?

## 3. Présentation de l'approche méthodologique

L'Unité EvPo a pour mission d'expertiser le dispositif de l'école des Mamans (EdM) au travers de l'analyse de la mise en œuvre du dispositif et de ses effets. De par sa nature académique et scientifique, l'unité entend mener une évaluation externe, indépendante et basée sur des méthodes et outils scientifiques.

### a. Des méthodes scientifiques : analyse documentaire, entretiens et observations

Pour réaliser cette expertise, nous avons suivi une méthode scientifique en quatre étapes :

- Revue de la littérature
- Revue documentaire
- Entretiens semi-directifs (avec plusieurs guides d'entretien selon les acteurs en présence) et focus group (auprès des mères bénéficiaires du dispositif)
- Observations (externes pour les cours de français et la garderie avec deux grilles d'observation / directe et participante pour les repas)

Tous les outils méthodologiques sont regroupés en annexe du présent rapport.

### b. Une analyse thématique sur la base du cahier des charges de l'EdM

Pour répondre aux différents questionnements précités, les entretiens et observations ont été effectués à la lumière des thématiques centrales du dispositif. Nous avons choisi d'utiliser comme base

de travail les thématiques présentes dans le cahier des charges initial du dispositif de l'EDM que la DGEO soumettait aux associations qui développaient un projet d'école des mamans. L'utilisation du cahier des charges (Cacha) comme cadre et fil conducteur des entretiens et observations se justifie pour deux raisons :

- Il a été élaboré et utilisé à l'origine du projet de l'EdM et à ce titre, il permettra de mettre en lumière l'évolution du projet (objectif principal du mandat) en fonction des objectifs et de la conception initiale du dispositif et de sa mise en œuvre actuelle;
- Il recouvre de manière exhaustive les différents aspects liés au dispositif, tant en matière de gestion de projet (ex : identification des besoins, support associatif, budget, suivi et évaluation, etc.), que de vision et d'objectifs stratégiques (Public cible, objectifs, contreprestations, travail en réseau).

À ces thématiques s'ajoutent des questions plus ciblées sur l'origine, le sens, la portée et l'évolution du projet ainsi que sur sa pertinence. Ce questionnaire a été adapté en fonction des acteurs rencontrés et de leur fonction au sein du dispositif.

De plus, une grille spécifique a été développée pour les entretiens et focus group auprès des mères bénéficiaires du projet.

De même, deux grilles d'observation (une pour les cours de français et une pour les garderies) ont été élaborées pour assurer une homogénéité des critères d'observation dans les différents lieux visités.

### c. Une analyse systématique

Le dispositif est actuellement déployé dans quatre établissements scolaires de Genève et de Lancy et porté par trois associations :

- EdM des Pâquis (EdM P)
- EdM de Palettes Bachet (EdM PB)
- EdM de Jonction/Mail/Carl-Vogt (EdM JMC)
- EdM de Cayla Europe (EdM CE)

Afin d'adopter une approche scientifique et systématique, les mêmes documents ont été analysés et les mêmes grilles d'entretien et d'observation ont été utilisées pour chacune des EdM visitées.

Les acteurs identifiés pour les entretiens semi-directifs sont impliqués tant au niveau institutionnel qu'au niveau opérationnel. Le niveau institutionnel s'entend des acteurs travaillant pour les Villes de Genève et de Lancy et au BIE. Ces derniers sont d'une part les garants de la mise en œuvre de la politique cantonale en termes d'intégration des étrangers –LIEtr - et bailleurs du projet d'autre part). Le niveau opérationnel inclut les acteurs de terrain (directeurs, éducateurs, enseignants, associations et mères bénéficiaires). Les observations ont eu lieu dans les cours de français à raison d'une observation par enseignante. De la même manière, les garderies ont été visitées durant les cours de français observés. La participation aux repas a permis une observation directe et participante.

Enfin, sur la base des thématiques principales qui sont ressorties des différents entretiens, une grille ad hoc d'analyse des données a été élaborée. L'analyse est structurée en trois parties :

- les problématiques liées à la gestion du projet ;

- les problématiques liées aux objectifs stratégiques, et
- les problématiques liées à l'impact du projet.

Ci-dessous, les tableaux récapitulatifs des documents étudiés, des entretiens effectués et des lieux observés.

Revue documentaire
Cahier des charges développé par le DIP/DGEO
Principes directeurs développés par le BIE
Programme d'intégration cantonal II (2018-2021)
Statuts des associations des quatre EdM
Rapports d'exécution des quatre EdM (2016/2017)

Entretiens semi-directifs <sup>345</sup>		
<b>Niveau institutionnel</b>		
BIE / DIP-DGEO – Ville de Genève – Ville de Lancy – Université de Genève – association Kayu	Responsables, chargés de projets ou de mission, coordinateurs, etc.	9 entretiens semi-directifs individuels
<b>Niveau opérationnel</b>		
Écoles / établissements	Directions, éducateurs et enseignants	9 entretiens semi-directifs individuels
Dispositifs EdM	Responsables, enseignants, encadrants garderie	12 entretiens, dont 8 entretiens individuels et 4 focus groupes (9 personnes rencontrées en focus groupes)
	Mères	8 entretiens dont 4 en individuels et 4 en focus groupes (29 personnes rencontrées en focus groupes)
<b>Total : 38 entretiens et 68 personnes rencontrées</b>		

Observations		
Cours de français	5 enseignants	5 séances
Garderie	9 encadrants	5 périodes
Repas	Participation à 3 repas	

<sup>3</sup> Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont accepté de témoigner et de donner leur point de vue sur le fonctionnement du dispositif.

<sup>4</sup> Chaque personne enquêtée a signé un formulaire de consentement. De leur côté les chercheuses de l'EvPo s'engagent à la confidentialité des données ainsi récoltées.

<sup>5</sup> Les statuts sont mis au masculin dans le seul but de respecter la confidentialité des personnes rencontrées.

## REVUE DE LITTÉRATURE

École, mères et migration

L'école des mamans s'inscrit au carrefour de plusieurs champs de problématiques traitées dans la littérature sur l'école et en particulier celle relative aux relations école-famille d'une part et de l'accueil et la scolarisation des élèves migrants ou issus de l'immigration.

Au travers de ces deux axes principaux, les cours de français à visée d'intégration et de collaboration avec l'école et l'encadrement des enfants entre 0 et 4 ans, le dispositif questionne le modèle de cours de français dispensés aux femmes migrantes ainsi que les modalités d'encadrement, les conditions de développement et de préparation à l'entrée à l'école des enfants en âge préscolaire.

Enfin et de manière générale, le dispositif de l'école des mamans interroge l'intégration sociale des femmes migrantes, tant d'un point de vue idéologique que pratique : qu'entend-on par intégration sociale des femmes migrantes ? Quelles modalités doivent être mises en place pour les accompagner vers cette intégration ?

### 1. La relation des parents à l'école

La relation des parents à l'école est une problématique qui a été amplement traitée par la littérature et en particulier, la relation des publics issus de milieux populaires ou de l'immigration. Depuis la démocratisation de l'éducation dans les années 1960, le public scolaire s'est diversifié et l'institution fait face à de nouveaux profils (Delay, 2013 ; Dubet, 1997). Les résultats de la recherche montrent de façon consistante que les relations entre les parents et l'école sont marquées par une certaine distance et méfiance réciproque (Payet, 2017; Périer, 2012; Montandon & Perrenoud, 1987; Payet & Giuliani, 2014; Meirieu & Hameline, 2000).

L'institution exerce ainsi un rapport de domination symbolique envers les parents issus de milieux populaires et/ou de l'immigration et contribue à les disqualifier. L'institution met à distance et dévalorise les familles qui se voient jugées dans leur rôle éducatif, « les milieux populaires sont généralement perçus comme peu capables de fournir l'environnement familial stimulant et l'orientation éducative adéquate à une scolarité réussie de l'enfant » (Payet, 2017, p.85). La recherche montre en effet que ces parents sont souvent considérés comme démissionnaires (Payet, 2017 ; Périer, 2012) et l'institution tendrait à normaliser les comportements éducatifs attendus sur la base des comportements des parents de la classe moyenne (Delay, 2013).

Pourtant, la recherche montre aussi que ce qui est vu comme un désintérêt de la part de ces familles pour la scolarité de leur enfant est une erreur d'interprétation de la part de l'institution scolaire. Ainsi, Lahire (1995) réfute le « mythe » de la démission parentale et dénonce une interprétation erronée des comportements par l'institution. Cette position est corroborée par de nombreuses recherches qui démontrent que les parents font confiance à l'institution et que face à la faiblesse de leur maîtrise de la langue ou des codes de l'école, ils s'en remettent aux enseignants pour instruire leurs enfants (Delay, 2013 ; Payet, 2017 ; Périer, 2012). De plus, la majorité des parents se dit



préoccupé par la scolarité de leurs enfants et considère l'école comme un espoir d'ascension sociale via l'accès à un diplôme (Delay, 2013). Les familles se reconnaissent comme les « premiers responsables de l'éducation de leurs enfants » (Glasman, 2008, p.114). Dans le cas des familles migrantes, Perregaux et al. (2010) identifient cinq scénarii de relation entre les familles migrantes et l'école :

- La complémentarité: Les parents souhaitent que leurs enfants se comportent bien à l'école, mais ne considèrent pas qu'ils doivent s'investir dans leurs comportements au sein de l'école ;
- L'impuissance : les parents considèrent le système comme opaque et se retrouvent face à la nécessité de comprendre un nouveau système scolaire et d'adopter une nouvelle fonction parentale autour du rôle de parent d'élève ;
- L'obligation de preuve : les parents déploient deux fois plus d'efforts pour démontrer leur investissement et assurer la réussite scolaire de leur enfant ;
- La délimitation des espaces éducatifs : les parents développent une méfiance par rapport aux valeurs que les enseignants ou l'école transmettent et délimitent les espaces école-foyer ;
- L'adhésion à un modèle pédagogique : les parents adhèrent aux normes institutionnelles et les appliquent.

Elle précise que ces scénarii peuvent évoluer au cours du temps ou en fonction de l'attitude de l'interlocuteur institutionnel : volonté d'instaurer un dialogue ou injonction et prescription.

Malgré une relation complexe, le contexte général des politiques sociales actuelles encourage la collaboration entre les parents et les écoles, et ce de manière d'autant plus marquée avec les familles de milieux populaires et/ou issues de l'immigration (Delay, 2013 ; Payet, 2017). Cette collaboration intervient dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire (Chartier & Payet, 2014 ; Payet & Giuliani, 2014) et est pensée comme indispensable à la réussite scolaire de ces élèves. L'institution fait appel aux parents de milieux populaires pour les « responsabiliser » et les « impliquer » (Glasman, 2008, p.111) en créant de nouveaux espaces de participation et d'échanges. Ainsi, les politiques scolaires se préoccupent aujourd'hui de renouveler les relations entre les familles et l'école, particulièrement dans les milieux populaires. Les familles sont donc invitées à participer de façon plus intensive à la scolarité de leur enfant. Le canton de Genève s'inscrit dans ce mouvement. On peut le voir par exemple à travers la politique d'enseignement prioritaire (REP) et l'introduction des éducateurs sociaux dans les écoles qui sont chargés plus particulièrement du dialogue entre l'école et les familles. Le dispositif École des mamans s'inscrit lui aussi parfaitement dans cette volonté d'assurer une continuité entre l'école et la famille. La question qui se pose est alors de savoir si cette relation doit se situer dans une relation symétrique où chacun a à apprendre de l'autre ou s'il s'agit de transformer les familles à l'image des attentes scolaires (Giuliani, sous presse).

Dans le contexte particulier du dispositif de l'école des mamans, la question de la relation familles-écoles se concentre davantage sur la problématique de la relation des familles migrantes avec l'école et scolarisant pour la première fois leurs enfants dans le système scolaire genevois.

## 2. La scolarisation des élèves migrants allophones primo-arrivants et son impact sur la famille

Perregaux (2006, 2008, 2010) s'est intéressée au rôle particulier que joue la scolarisation de l'aîné dans le processus d'acculturation vécu par les familles migrantes et leur rapport avec l'institution scolaire. Les résultats sont assez consistants : la scolarisation de l'aîné vient modifier l'organisation de la famille via une remise en question des normes familiales. En effet, celui-ci introduit pour la première fois dans la sphère familiale les normes institutionnelles. Montandon et Perrenoud (1987) qualifient l'enfant de messenger entre l'école et la famille. Les parents se sentent disqualifiés face à l'enfant et ils expriment le désir de connaître les normes de l'institution et d'être reconnus comme des partenaires à part entière. On observe ainsi une nouvelle structuration de la famille autour de l'école et de l'apprentissage des rôles d'élèves et de parents d'élèves.

Mais le rôle de l'aîné.e de la fratrie dans la famille est aussi étudié comme une ressource à disposition des familles migrantes. Ainsi, Ichou (2018) montre que le frère ou la sœur aîné.e déjà scolarisé.e constitue une forte ressource dans les familles, notons qu'il a particulièrement étudié le cas des familles originaires de la Turquie et de Chine. Ces aîné.es, qui, pour être déjà passé par l'école, jouent le rôle de soutien à la scolarité.

Ogay (2017) s'intéresse à la construction de la relation familles-école lors de l'entrée obligatoire des enfants aînés de leur fratrie des familles migrantes dans le canton de Fribourg. L'objectif du projet, toujours en cours, est de pouvoir théoriser les processus de construction de la relation entre l'école et les familles au moment de l'entrée à l'école. La population est représentée majoritairement par des familles immigrées (au moins un des deux parents) et aux revenus modestes. Sur la base d'analyse documentaire, d'entretiens semi-directifs et d'observations directes et participantes, les principaux résultats démontrent que malgré une bonne volonté de départ du côté des enseignants comme des parents, le partenariat souhaité à l'origine peine à s'installer. Deux séries d'explications peuvent être soulevées :

D'abord, la recherche montre que les parents doivent interpréter les frontières physiques, mais aussi symboliques, de l'école afin de comprendre comment se situer face à l'institution. Cela les amène à élaborer des stratégies pour se rapprocher (malgré les obstacles) ou se maintenir à distance de l'école.

Ensuite, l'étude met en lumière une asymétrie relationnelle liée directement aux statuts respectifs des enseignants (considérés comme experts) et des parents (considérés comme exécutants des prescriptions enseignantes). Ce constat est partagé par la littérature existante sur le sujet comme nous l'avons vu précédemment. Il n'existe pas de réciprocité dans la relation familles-écoles : les études menées constatent de fortes attentes des enseignants envers les parents sur la base de normes fortement ancrées peignant le portrait du bon élève ou du bon parent d'élève. À l'inverse, il n'y a pas ou peu de partage sur les pratiques ou les codes de l'école (Delay, 2013 ; Payet, 2017 ; Périer, 2012). L'ethnocentrisme institutionnel constitue un obstacle majeur à la collaboration familles-école. Les familles témoignent d'ailleurs de ces injonctions : « les parents interviewés évoquent souvent une école injonctive et prescriptive dont ils ont parfois de la difficulté à saisir le sens » (Perregaux et al., 2010).

Le dispositif de l'école des mamans s'articule autour de deux axes : les cours de français pour les mères et la transmission d'informations sur le système scolaire genevois ainsi que la prise en charge de leurs enfants entre 0 et 4 ans. Que nous dit la recherche sur les enjeux et les modalités des cours de français aux migrants ?

### 3. Cours de français pour les migrants : une perspective actionnelle

Suite à l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001, les modalités d'enseignement des langues étrangères ont profondément évolué (Hamez, 2012 ; Puren, 2014 ; Rosen, 2009). Ce document, émanant du Conseil de l'Europe, introduit en effet un changement de paradigme en passant d'une approche communicative à une perspective actionnelle des cours de langues. Les apprenants deviennent des « acteurs sociaux » qui doivent accomplir des tâches dans un projet donné (Hamez, 2012 ; Puren, 2014 ; Rosen, 2009). La vision portée par le CECRL induit un changement de « situation sociale de référence » : au-delà de la gestion langagière de rencontres occasionnelles, les cours de langue doivent préparer au vivre ensemble et à l'agir ensemble dans la durée (Puren, 2014 ; Rosen, 2009). L'articulation entre l'approche communicative et l'approche actionnelle se traduit par le passage d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif ou collaboratif (Puren, 2011 ; Rosen, 2009).

Tableau 1 : Comparaison entre l'approche communicative et l'approche actionnelle (adapté de Rosen, 2009)

Approche communicative	Approche actionnelle
Étranger de passage	Citoyen / acteur social
Parler avec l'autre	Agir avec l'autre
Jeux de rôle, simulation	Jeux de rôle, simulation et pédagogie de projet
Importance donnée au sens	Importance donnée à la co-construction du sens
Centration sur l'apprenant	Centration sur le groupe
Évaluation de la compétence de communication	Auto-évaluation et évaluation formative

Si ce document n'a pas de visée prescriptive, il se présente néanmoins comme un document d'appui et d'orientation pour les enseignants ou concepteurs de formation en langues étrangères (Sarroeira, 2011).

Les principes directeurs du CECRL se retrouvent par ailleurs dans le document FIDE élaboré par le Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM) sur mandat du Conseil Fédéral Suisse. Le FIDE a pour objet d'apporter des outils pour assurer un apprentissage des langues nationales aux migrants dans une optique d'insertion durable répondant aux attentes de la société suisse.

Dans le contexte particulier des cours de langue dispensés aux migrants nouvellement arrivés sur un territoire donné, il ne s'agit plus de leur apprendre une langue (de la même manière que pourraient le faire des touristes), mais de préparer leur intégration au sein d'un pays étranger dans lequel ils vont vivre et travailler (Puren, 2014).

Puren (2014) définit la compétence culturelle et ses composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Les composantes historiques de la compétence culturelle sont les suivantes :

- Transculturelle : valeurs universelles / reconnaître
- Métaculturelle : connaissances / repérer, réagir, analyser, interpréter, comparer, transposer
- Interculturelle : représentations / découvrir, communiquer
- Pluriculturelle : Attitudes et comportements / vivre avec
- Co-culturelle : conceptions, valeurs contextuelles / agir avec

La perspective actionnelle implique une rupture fondamentale dans la mesure où elle combine toutes ces approches interculturelle, pluriculturelle, co-culturelle, transculturelle telles que précédemment définies. De plus, ces approches peuvent être facilitées si les cours de langue donnés leur fournissent des apports ciblés de connaissances sur le pays d'accueil (approche métaculturelle).

Les modalités d'enseignement des langues aux migrants sont conçues comme devant s'adapter à cette nouvelle perspective actionnelle. Il serait ainsi nécessaire de mettre en place des activités autres que langagières pour donner aux apprenants des capacités d'action effectives dans un pays étranger, des activités qui aient du sens par rapport à leurs besoins et leurs situations propres (Sarroeira, 2011). Il convient donc de développer des stratégies d'apprentissage en fonction des buts et des besoins des apprenants à identifier en amont (Sarroeira, 2011).

Sarroeira (2011) souligne le rôle fondamental de l'enseignant censé adapter les contenus des cours en fonction des besoins identifiés pour le groupe des apprenants et ainsi garantir l'acquisition de compétences. Hamez (2012) ajoute que l'enseignant a un rôle de facilitateur, il n'est pas le seul détenteur du savoir. Il doit guider les apprenants dans leur apprentissage en vérifiant notamment le lien entre le projet visé et les compétences à développer. Ainsi, l'identification des besoins liés au projet (ou à la situation) est indispensable pour cibler les compétences à développer dans la mesure où, dans la perspective actionnelle, « le terme de compétence doit être pris plutôt comme un savoir-agir que comme un savoir-faire » (Sarroeira, 2011, p.89).

Dans une perspective actionnelle, la notion de tâche est au cœur de l'apprentissage, mais aussi de l'évaluation (Rosen, 2009). Les tâches doivent amener les apprenants à développer leurs compétences pour assurer leur intégration dans une société donnée en tant qu'acteur social. Ainsi, les tâches diffèrent d'un contexte à l'autre, d'une situation à l'autre, d'un groupe d'apprenants à l'autre. Rosen (2009) distingue trois types de tâches :

- Pré-communication : manipulation décontextualisée des formes
- Pédagogiques communicatives : faire-semblant / jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible
- Proches de la vie réelle : en fonction des besoins des apprenants

Dans ce cadre, l'apprentissage est un processus par lequel on observe une continuité entre la classe et le monde extérieur, « l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible » (Rosen, 2009, p.489).

De plus, pour Hamez (2012), la perspective actionnelle implique un nouveau mode de travail : la pédagogie du projet. Issue de recherches américaines (Dewey, *learning by doing* et Flipatrick, *project method*) l'apprenant devient acteur de sa formation. Dans le cadre de l'apprentissage du français par

les migrants, il s'agit de mettre en place une « culture d'action commune » vers un projet commun qui rassemble les cultures individuelles au profit du groupe. La pédagogie du projet étend le contexte social au-delà de la classe et permet de produire sur la base de capacités linguistiques, communicatives et actionnelles (Christin, 1997, cité par Hamez, 2012).

Enfin, l'évaluation du niveau des apprenants est appréhendée autour de la notion de tâches et plus particulièrement en fonction du nombre de tâches qu'il est capable d'entreprendre (Rosen, 2009).

#### 4. Les bénéfices du préscolaire pour les enfants issus des migrations

De manière générale et depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, il a été reconnu par de nombreux spécialistes de l'enfance que les premières années de la vie constituent une étape charnière en matière de développement de l'enfant, tant d'un point de vue psychologique et physique que social. Parmi eux, Piaget a notamment répandu l'idée que le développement des enfants dépend largement de la qualité et de la quantité des stimulations reçues les premières années (Crahay & Dutrévis, 2012).

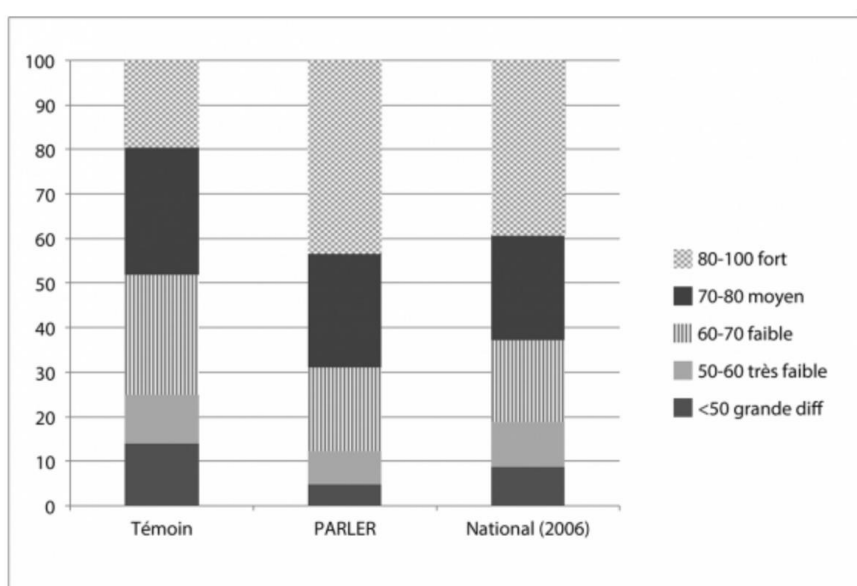
Dans le cadre de la scolarisation des enfants migrants, les bénéfices du préscolaire se situent principalement dans l'acquisition du langage.

Les facteurs prédictifs de réussite scolaire résident dans l'intelligence psychométrique de l'enfant ainsi que dans ses compétences de langage écrit (Zesiger & Patrucco-Nanchen, 2018). L'intelligence psychométrique découle des compétences de langage développées dans la petite enfance. L'intelligence non verbale à 4 ans peut être déduite du lexique en compréhension et en production à 24 mois (Reilly et al., 2010). De plus, le langage oral sera la base d'apprentissage du langage écrit. Dès lors, « si l'on veut donner à tous les enfants les mêmes chances de réussite scolaire et d'intégration sociale, ou du moins réduire les inégalités à l'entrée à l'école, il est important de s'assurer du bon développement du langage oral dans la petite enfance » (Zesiger & Patrucco-Nanchen, 2018, p.6). De nombreux chercheurs ont travaillé sur le langage oral à l'âge de 2-3 ans et ils démontrent qu'il prédit de nombreux paramètres ultérieurs : les capacités langagières ultérieures (Henrichs et al., 2011), l'entrée à l'école (Friend, Smolak, Liu, Poulin-Dubois, & Zesiger, 2018), les capacités de lectures (Duff, Reen, Plunkett & Nation, 2015), les compétences nécessaires à des études académiques (Morgan, Farkas, Hillemeier, Hammer & Maczuga, 2015), l'ajustement socio-émotionnel (Irwin, Carter & Briggs-Gowan, 2002) ainsi que les capacités cognitives (Marchman & Fernald, 2008)

Or, le langage s'apprend par la pratique et par l'interaction (Froment & Leber Marin, 2003). Zesiger et Patrucco-Nanchen (2018) indiquent que le langage et la communication se développent ensemble et qu'il faut dès lors s'intéresser au langage, mais aussi aux comportements sociaux non verbaux.

Zorman et ses collaborateurs (2015) ont évalué une intervention précoce auprès d'élèves de milieux populaires en partant du constat de la forte corrélation entre pauvreté et échec scolaire. Sans se centrer spécifiquement sur les élèves migrants, le dispositif parce qu'il était implanté en réseau d'éducation prioritaire (REP) comportait un nombre important d'élèves de langue maternelle autre que le français (presque 5% parlaient une autre langue que le français exclusivement et 40 % le français et une autre langue). Le dispositif PARLER vise à renforcer le langage oral chez le jeune élève, garantie de sa réussite scolaire future et en particulier ses compétences en lecture qui est le facteur le plus

déterminant de la réussite scolaire future. Ce dispositif vise en un enseignement explicite et intensif auprès d'élèves depuis la grande section de maternelle jusqu'en CE1 (2P à 4P).



Original (jpeg, 152k) ↓

Figure 1. Comparaison des résultats obtenus en fin de CE1 en compréhension de l'écrit par les élèves des groupes témoin et PARLER et par l'échantillon national ayant passé les épreuves de CE2 en 2006

1 2

Le graphique présenté ci-dessus est issu de l'article de Zorman et al (2015). Il montre des résultats plutôt encourageants et en conformité avec la littérature consacrée à cette question. On y voit que les élèves ayant bénéficié du dispositif PARLER sont plus nombreux à se trouver dans le groupe fort et moins nombreux en grande difficulté que dans la population témoin. Ces résultats confirment ainsi l'intérêt des interventions précoces chez les élèves.

## 5. L'intégration sociale des femmes migrantes

Nous pouvons retenir de l'abondante littérature qui est consacrée à la question de l'intégration des populations migrantes que les modèles théoriques contemporains mettent l'accent sur la diversité des mécanismes et processus d'intégration de ces migrants. La langue peut y contribuer, mais elle n'est de loin pas l'unique élément susceptible de favoriser l'intégration des familles migrantes. L'un des points cruciaux des mécanismes d'intégration réside également dans l'accès au marché du travail. Le maintien de la langue d'origine et des pratiques du pays d'origine ne sont à l'inverse pas considérés comme des freins à l'intégration.

La question plus spécifique de l'intégration sociale des femmes migrantes a été étudiée le plus souvent par la littérature au prisme de l'intervention sociale à leur égard et notamment au travers des cours de langue qui leur sont proposés.

Ralalâtiana et Vatz Laaroussi (2015) présentent une étude sur des femmes migrantes dans la région montréalaise. Elles décrivent le processus d'intégration de ces femmes comme un processus volontaire dont l'inscription dans un cours de français s'inscrit avant tout dans un projet personnel (même si elles reçoivent des allocations en fonction de leur assiduité). L'apprentissage de la langue ne doit pas se limiter à l'apprentissage d'un système de règles communicatives, mais il implique un apprentissage aux fins de participer à une pratique sociale. D'ailleurs, ces auteurs citent une étude de Pierce (1995), réalisée au Québec, qui met en évidence que les femmes considèrent le rapport à la langue française comme un outil pour mener à bien un projet personnel ainsi qu'un outil pour communiquer avec les autres, notamment les enseignants, le personnel administratif et les autres femmes du cours de français.

Dans le contexte suisse, Choffat et Martin (2014) ont analysé l'intervention sociale d'une association suisse d'accueil non mixte destinée à soutenir l'intégration des femmes migrantes. Elles ont mis en évidence qu'à la catégorie de « femmes migrantes » étaient associées de nombreuses représentations de la part des acteurs de l'association : domination masculine, structures familiales et communautaires sexistes, enfermement, isolement, désocialisation... En outre, il ressort de leur étude une attitude globalement paternaliste envers ces femmes sur la base de valeurs occidentales. Les acteurs considèrent ainsi que leur mission est de « faire sortir ces femmes de la maison » (lieu d'oppression et d'isolement) pour les faire entrer en contact avec le monde. Ils perçoivent les compétences de ces femmes dans l'extension de leur fonction familiale (scolarité des enfants et compétences culinaires) et leur proposent des activités dans le prolongement des travaux domestiques : « l'intervention sociale reproduit cette dynamique propre à la société et renforce les différenciations sociales édifiées par le genre lorsqu'elle présente les cours de français comme permettant aux femmes migrantes de mieux s'engager dans leurs rôles de mère et d'épouse ou qu'elle leur propose d'animer des ateliers culinaires, en tant que bénévole, pour qu'elles se sentent valorisées » (p.167).

Krasniqi Malaj<sup>6</sup> (2015) précise que les sociétés d'accueil des femmes migrantes les considèrent le plus souvent comme des personnes faibles qui ne possèdent pas ou peu de compétences réelles. Ces femmes font face à des difficultés pour trouver un emploi, faire valider leurs diplômes du pays d'origine, difficultés qui les retranchent dans l'isolement, la frustration ou le découragement. Si jusqu'au début des années 2000, une vision traditionaliste et sexiste des femmes prédominait dans la prise en charge sociale de ces femmes migrantes au travers d'activités essentiellement tournées vers la couture ou la cuisine, on parle aujourd'hui davantage de construire avec elles leur autonomisation en les accompagnant dans l'évaluation de leurs compétences et l'élaboration de leurs projets professionnels. Dans la même ligne, Savoie, Gaudet, Lainey et Bourdon (2010) expliquent que ces femmes ne construisent pas leur identité de genre sur la base d'un « choix parmi d'autres possibles », mais sur la base d'un choix qui se pose comme « une évidente nécessité » (p.2). Le rôle traditionnel de la mère n'est donc toutefois pas remis en cause, car il est intégré comme un élément naturel. Les auteurs ajoutent qu'il faut développer le pouvoir d'agir des femmes (empowerment) pour « développer un sens de soi, une pratique de pouvoir dans les relations » pour aboutir à un projet

---

<sup>6</sup> Linguiste et spécialiste des politiques sociales suisses, directrice de l'Université populaire Albanaise de Genève, et membre de la commission fédérale pour les questions de migrations

personnel et in fine, s'inscrire dans un parcours de transformation et d'émancipation » (p.150). Malgré d'autres discours, les résultats de ces différentes analyses montrent qu'il n'est pas certain que l'on soit totalement sorti de visions paternalistes envers ces femmes.

Notons que les résultats de la recherche suggèrent que la prise en compte des caractéristiques pré-migratoires (expérience scolaire des parents dans leur pays d'origine, mais aussi leurs diplômes ou emplois passés) devraient être plus systématiquement considérées. Ainsi, Mathieu Ichou (2018) montre que ces caractéristiques sont importantes pour comprendre la relation et l'investissement scolaire des familles.

## 6. Dispositifs compensatoires et l'Ecole des mamans.

Pour finir cette partie théorique, nous souhaiterions aborder rapidement deux points : premièrement la question du potentiel effet de renforcement des processus de catégorisation par les dispositifs dits compensatoires et deuxièmement, nous voudrions évoquer rapidement les quelques recherches et travaux qui ont déjà été effectués sur l'Ecole des Mamans dans le canton de Genève.

Nous ne l'aborderons que de façon très rapide, mais les résultats de la recherche montrent que certains dispositifs compensatoires comportent un risque de stigmatisation des populations auxquelles elles s'adressent. C'est par exemple le cas des politiques d'éducation prioritaire. Quelques auteurs évoquent en effet des risques de labellisation qui fonctionnent comme des mécanismes de fixation des catégorisations associées aux publics auxquels ils s'adressent (voir par exemple Merle, 2012 ; Fouquet-Chauprade & Dutrévis, 2015 ; Dutrévis & Fouquet-Chauprade, 2016). La recherche montre par ailleurs la présence importante de biais ethniques qui sont des représentations stéréotypées des élèves et de leurs familles en fonction de leurs origines dites culturelles (voir par exemple Ichou, 2018). Ces biais peuvent être facilitants (ce qui est souvent le cas pour les élèves issus de l'immigration asiatique) ou impactent négativement les attentes et jugements professoraux (c'est ce qui est relevé pour les élèves issus de l'immigration d'Europe de l'Est, turcs ou d'Afrique du Nord).

Nous avons repéré quatre travaux qui analysent ou abordent le dispositif *d'Ecole des Mamans* et qui peuvent être utiles pour appuyer notre propos. Nous les prendrons par ordre chronologique.

Il s'agit d'abord d'un chapitre d'ouvrage de Changkakotti et Hutter (2015). Les auteures analysent le fonctionnement de l'Ecole des Mamans au regard du principe de l'école inclusive : « on s'intéresse à un projet novateur qui cherche à construire une école qui s'adapte aux différentes facettes et besoins des enfants : l'Ecole des Mamans, qui intègre les mamans migrantes dans l'espace scolaire en leur apprenant le français, avec le postulat que l'école réussira alors à intégrer au mieux les élèves » (p. 158). Il ressort de l'article, qu'en contraste avec des situations d'exclusion des élèves migrants dans certaines classes (ces situations sont relatées par des étudiants stagiaires dans les classes), le dispositif *Ecole des Mamans* apparaît comme une solution pour tendre vers une école inclusive. Il s'agit d'un témoignage du fonctionnement du dispositif à sa création. On y voit ainsi dans quel contexte et avec quels objectifs ce dispositif a vu le jour. Un élément fondamental du projet de départ réside dans l'importance de la formation (ici en ethnopsychiatrie) qui a impliqué l'ensemble de l'école et qui a



permis des changements de pratiques importants (nous aborderons ce point dans le rapport qui suit) mais les auteures évoquaient déjà le risque que constituent des changements d'équipe (et donc d'envie de s'investir dans le dispositif et de le reconnaître comme central dans l'amélioration des relations école-familles)

Le second texte est celui de Baeur et Laffranchini Ngoenha (2016). Il s'agit d'une recension des ressources à disposition des enseignants pour faciliter les relations avec les familles issues de la migration. Il n'interroge pas directement l'Ecole des Mamans mais le recense dans les dispositifs susceptibles de favoriser des pratiques efficaces en termes de relation école-familles migrantes. Les auteures font la synthèse de différents travaux et listent un certain nombre de pratiques et attitudes qui favorisent la collaboration (voir annexe) et sont organisés en 5 thèmes : explicitation des normes scolaires, temps supplémentaires de rencontres, communication orale (plutôt qu'écrite), rencontres informelles, décentration. Nous constatons que l'Ecole des Mamans se situe bien dans chacun de ces 5 thèmes sensés faciliter les relations avec les familles migrantes à l'école.

Nous avons ensuite pu repérer un travail d'une étudiante de Master à la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève (Peccoud, 2017). Cette étudiante a travaillé sur « La maison des familles Pâquis ». Il traite de la mise en œuvre de ce dispositif qui vise à développer des liens de proximité entre les habitants en proposant des activités communautaires, diverses activités et ateliers. Il se situe au sein de l'école des Pâquis (lieu où se trouve également un dispositif Ecole des Mamans). L'un des ateliers développés dans ce dispositif consiste à proposer un goûter aux familles du quartier à la sortie de l'école, goûter préparé par les mères fréquentant le dispositif. Il est intéressant de remarquer que comme pour l'Ecole des mamans, le vecteur utilisé est celui de la cuisine. Le rapport se questionne (comme nous le ferons plus loin dans le rapport) sur les stéréotypes de genre d'une telle démarche et sur la place des familles *versus* des mères (question tout aussi pertinente dans le cas de l'école des mamans).

Le dernier article que nous souhaiterions évoquer est celui de Giuliani (sous presse). Il traite des relations école-familles et des « changements des significations que les acteurs professionnels peuvent conférer, selon les situations, aux relations de collaboration avec les familles » (p.3). Il s'agit d'une analyse du fonctionnement de l'Ecole des Mamans. L'auteure analyse ce dispositif comme « symptomatique du changement qui a pu s'opérer avec l'introduction des éducateurs sociaux au sein des écoles ciblées par les Politiques d'Enseignement Prioritaire » (6) et d'une attention toujours plus importante à la collaboration entre l'école et les familles. L'auteure donne la parole à l'éducateur fondateur du dispositif qui resitue sa création dans un constat de l'époque de difficultés relationnelles entre les familles et l'école. On y apprend que les buts du dispositif dépassaient à l'origine largement ceux de l'apprentissage du français pour les mères. Il s'agissait aussi de rapprocher enseignants et familles. Les résultats de cette recherche montrent une transformation des représentations sur ces familles ainsi que d'importants bouleversements de l'institution elle-même qui accepte de laisser entrer en son sein ces mères, qui peuvent y circuler et y développer des activités. Au fil du temps, le dispositif s'est modifié et s'est davantage recentré sur les activités d'apprentissage du français et peut-être moins comme un outil de partage et de transformation des relations notamment des relations école-familles.

## ANALYSE DOCUMENTAIRE

L'École des Mamans : un objectif théoriquement ancré dans la littérature scientifique

Dans la présente section du rapport, nous avons recueilli et analysé les principaux documents relatifs au dispositif des mamans en termes de présentation du projet, d'objectifs et de moyens à mettre en œuvre. Nous ne traiterons pas les documents relatifs aux financements et aux budgets des projets dans la mesure où l'objet principal de cette expertise est d'en étudier l'efficacité et non l'efficacité, à la lumière des objectifs énoncés et des besoins identifiés. Les documents choisis émanent de différents acteurs et institutions et permettent dès lors de mettre en perspective leurs visions sur le dispositif et les potentielles assonances ou dissonances.

Notons qu'aucun de ces documents n'est réellement prescriptif, en tout cas il n'est pas appréhendé comme cela par les acteurs, mais ils permettent de donner des lignes directrices du dispositif et de l'insérer dans une réflexion plus générale par rapport aux questions de l'intégration des personnes migrantes dans le canton de Genève.

En 2018, le BIE et les communes financent quatre écoles des mamans dans des établissements REP : établissement des Pâquis, établissement Palettes-Bachet, établissement Jonction/Saint-Jean/Charmilles. Pour les établissements Jonction, Mail/Carl-Vogt et Cayla Europe, le dispositif est mis en œuvre par l'association *Kayu Intégration*. Pour les établissements des Pâquis et de Palettes-Bachet, le dispositif est mis en œuvre par des associations ad hoc.

Les documents sélectionnés sont les suivants :

- Le cahier des charges (élaboré par le DIP en 2010)
- Les principes directeurs (élaboré par le BIE en 2015)
- Le Programme d'intégration cantonale II (2018-2021)
- les statuts des quatre associations EdM à Genève (3) et Lancy (1) (élaborés par les comités de chaque EdM)
- Les rapports d'exécution des quatre associations EdM à Genève (3) et Lancy (1) (élaborés par les comités ou associations de chaque EdM)

Nous présenterons brièvement ces instruments dans un ordre chronologique tout en les mettant en perspective les uns des autres.

### 1. Le cahier des charges (Cacha) élaboré par le DIP

Le cahier des charges est le premier document qui formalise le dispositif de l'EdM. Il a été élaboré en 2010 par un responsable à la Direction Générale du Département de l'Instruction Publique, de la Culture et du Sport, Enseignement primaire (DIP/DGEO). Ce document est basé sur l'expérience pilote de l'Association de l'EdM de l'école des Pâquis Centre.

Comme son intitulé l'indique, ce document a pour objectif de préciser les grandes lignes du projet afin de permettre aux établissements scolaires qui souhaiteraient le mettre en œuvre d'en connaître les principaux tenants et aboutissants.

Il présente et définit les points suivants :

- Identification des besoins sur la base d'un constat de terrain : la direction de l'établissement doit identifier les besoins des familles, leurs contextes de vie et leurs dynamiques et potentialités mobilisables.  
→ *Ces deux derniers termes ne sont pas davantage précisés et laissent une marge d'interprétation très large aux acteurs de terrain.* Un temps d'accueil doit être organisé pour présenter l'EdM aux familles.
- Public concerné : Le Cacha distingue deux types de mères : les mamans d'élèves allophones en situation de précarité prioritairement et les mamans d'élèves allophones en situation d'isolement social.  
→ *Les termes de précarité et d'isolement ne sont pas davantage définis et, dès lors, ne permettent pas de définir des indicateurs plus précis pour les acteurs pour identifier les familles.*
- Support associatif : le projet doit être porté par une association pour recevoir des financements publics. Par ailleurs le directeur ne pourra pas exercer une fonction visible au sein du comité pour une durée supérieure à deux ans pour impulser une dynamique, terme auquel il devra passer le relais.
- Objectifs du projet : Le Cacha définit deux objectifs principaux: (1) permettre aux mères de mieux suivre la scolarité de leurs enfants par une meilleure connaissance du système scolaire du canton de Genève (sous-objectifs : favoriser le lien école-famille et faire un pont entre les apprentissages des enfants et leurs mères) et, (2) permettre aux mères allophones en situation de précarité d'apprendre le français dans le but de s'intégrer dans l'univers social du canton de Genève (sous-objectifs : favoriser les activités participatives pour rompre l'isolement et valoriser les compétences des mères).  
→ *Notons que la notion de valorisation des compétences des mères n'est pas explicitée aux acteurs et laisse de nouveau une marge d'interprétation large aux acteurs de terrain.*  
→ *Le projet est ici centré exclusivement sur les mères et n'indique rien sur leurs enfants en âge pré-scolaire et sur leur prise en charge*
- Localisation et action : Deux cours de français par semaine au minimum dans l'école dans le temps scolaire.  
→ *Ce point est beaucoup plus précis que les autres et le lieu fait par ailleurs l'objet d'une argumentation plus précise pour se justifier « symbolise le lieu des apprentissages (...) gage de sérieux et de reconnaissance pour les mamans ».*
- Choix de l'enseignante : L'enseignante doit avoir les compétences pédagogiques et didactiques requises pour les cours de FLE et doit être une femme.
- Accueil pour la garde des enfants durant le cours : Démarche de mise en œuvre à préciser par le porteur de projet.  
→ *Il n'est fait ici aucune référence aux compétences des encadrantes ou aux objectifs de cette garde pour les enfants.*
- Le troc : Le porteur de projet doit préciser quelles sont les modalités de troc à mettre en œuvre en échange des cours de français.  
→ *Les modalités de troc sont laissées à discrétion. Le repas préparé par les mères est donné à titre d'exemple, nous verrons que c'est le choix qui a pourtant été fait dans l'ensemble des structures.*
- Travail en réseau : le porteur de projet doit préciser comment il va travailler en réseau avec l'environnement de proximité pour favoriser l'intégration des mères vers d'autres structures.

→Ce point établit que l'EdM n'est qu'un passage pour les mères et que l'EdM a une vocation de transmission des informations relatives à la scolarité et de tremplin pour les orienter pas la suite vers des structures d'intégration.

- Suivi au quotidien : Mise en place d'un dispositif de suivi et de contrôle.  
→Les modalités sont ici laissées à l'initiative des porteurs de projet.
- Une action en lien avec le projet d'établissement : Volonté commune et démarche collective entre l'établissement et l'EdM.  
→ Le Cacha encourage une collaboration entre l'EdM et l'établissement et une pleine intégration de l'EdM dans le projet d'établissement.
- Budget : élaboration d'un budget dépenses/recettes.
- Mise en œuvre et évaluation : Le porteur de projet doit définir des outils de suivi, des critères d'évaluation et remettre un bilan qualitatif et financier tous les ans. L'impact sur les élèves devra être pris en compte.  
→Ce dernier point sur l'impact sur la scolarité des enfants n'a jamais été mis en œuvre par les EdM.

## 2. Les principes directeurs élaborés par le BIE

Ce document a été élaboré en 2015 par le BIE. Il n'a jamais été validé, mais son analyse permet de mettre au jour la vision du BIE sur le projet de l'EdM. Il a été élaboré sur la base du Cahier des charges présenté précédemment.

Ce document inscrit l'EdM dans une perspective plus tournée vers l'enfant dans une optique d'aide à la parentalité: l'objectif central est présenté comme l'égalité des chances scolaires des élèves et les deux axes spécifiques du projet qui concernent les mères et les enfants sont les suivants :

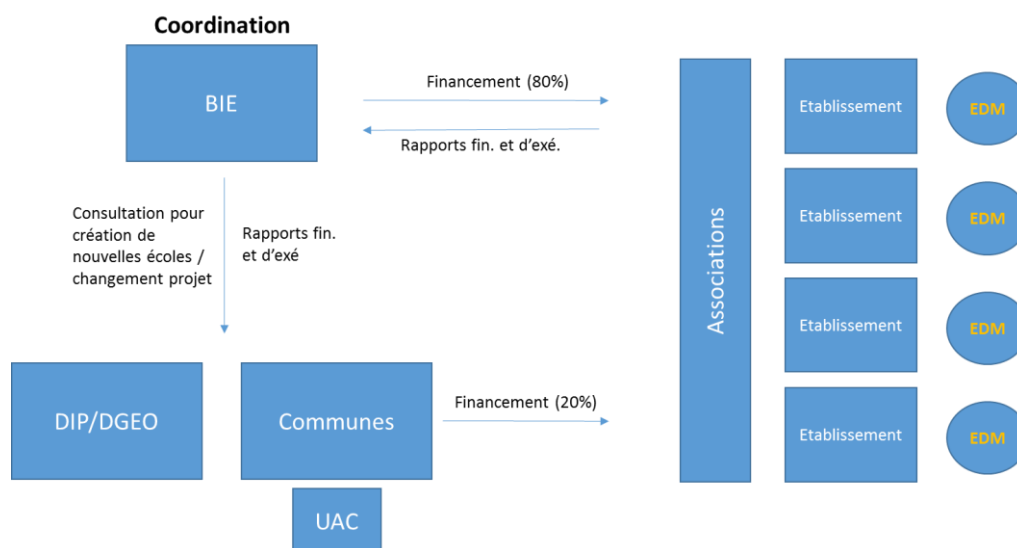
- Cours de français intégration pour favoriser l'intégration des mères autour de la compréhension du système scolaire et de l'information sur le réseau associatif et institutionnel environnant.
- L'encadrement des enfants comme un premier pas vers une intégration réussie à l'école.

Par ailleurs, le document encourage l'inclusion des pères dans le dispositif (ex : un café des pères le samedi matin) pour qu'ils bénéficient aussi des informations sur le suivi de la scolarité de leurs enfants.

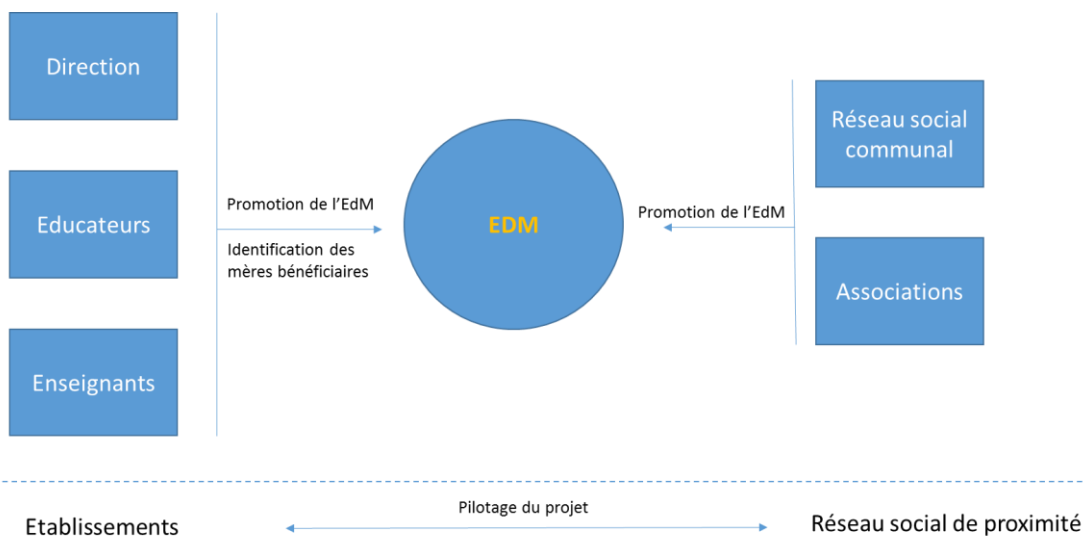
Les bénéficiaires sont identifiées comme les mères non-francophones d'enfants déjà scolarisés et en âge préscolaire. Ici encore, on peut noter que le texte s'oriente différemment : contrairement au Cacha, il n'est pas fait référence aux notions de précarité et d'isolement, mais avant tout de mères allophones d'enfants en âge préscolaire ou scolaire. Par la suite, le document précise néanmoins que les EdM doivent être implémentées dans des quartiers identifiés comme socio économiquement défavorisés par le rapport CATIGE.

Le document définit le partage des compétences au niveau institutionnel ainsi que le pilotage terrain que l'on peut résumer au travers des schémas ci-dessous :

**FIGURE 1: ORGANISATION INSTITUTIONNELLE DEPUIS 2014**



**FIGURE 2: PILOTAGE DE L'EDM SUR LE TERRAIN**



En outre, le document du BIE présente les objectifs relatifs aux deux axes du projet, l'un orienté vers les mères, l'autre vers les enfants qui les accompagnent pendant les heures de cours de français :

- Pour les mères, les objectifs définis par le BIE rejoignent ceux du Cacha: favoriser le lien famille-école, favoriser le lien social et favoriser l'intégration sociale ;
- Pour les enfants, le BIE introduit des objectifs qui n'étaient pas présents dans le Cacha : développer des compétences (motrices, cognitives, sociales et langagières) pour promouvoir l'égalité des chances à l'entrée à l'école.

Sur les questions pratiques, les principes directeurs du BIE reprennent les éléments du Cacha : deux cours de 90 min dans l'école pendant le temps scolaire. Cependant, le BIE spécifie les

caractéristiques du lieu d'accueil des enfants (adapté à la tenue d'activités permettant le développement et l'encadrement de l'enfant) qui n'avaient pas été définies par le Cacha.

Enfin, la notion de contreprestation est reprise par le document du BIE en laissant une liberté quant à sa forme. Il précise néanmoins que celle-ci doit permettre de favoriser le lien école-famille et qu'elle mettra en valeur les compétences des mères.

### 3. Le Programme d'intégration Communale PIC II (2018-2021)

Le PIC II est un document-cadre du BIE qui concerne les domaines de l'intégration spécifique et de la lutte contre les discriminations. Il contient moins de mesures que son prédécesseur pour garantir plus d'efficacité opérationnelle et un meilleur pilotage. Le PIC II présente un axe innovant de développement de projet d'accompagnement à la parentalité pour les familles les plus vulnérables. Par ailleurs, il encourage la coopération entre structures ordinaires (ex : communes, école, petite enfance) pour une meilleure intégration sociale.

L'EdM telle que défini par le Cacha du DIP et les principes directeurs développés par le BIE s'inscrit en droite ligne de différentes mesures du PIC II, parmi elles :

- **La Primo-information** : qui concerne l'accueil et la primo-information au travers de projets spécifiques pour des populations précarisées. *Mesure 1.3 et 1.4* : les personnes migrantes sont informées sur le fonctionnement des institutions en Suisse/GE, orientées vers les services spécifiques en fonction de leurs besoins/devoirs et conseillées sur les offres d'intégration disponibles.
- **Langue et formation** : *Mesure 4.1* : cours de français à but d'intégration (CFBI) ; *Mesure 4.3* : financer des projets associatifs CFBI en fonction des besoins identifiés ; *Mesure 4.4* : Mettre en place un groupe de suivi du dispositif ; *Mesure 4.5* : Évaluer et adapter annuellement l'efficacité du dispositif selon des indicateurs qualité établis.
- **Enfance** : Le PIC formule le besoin de qualité des stimulations à cette période comme facteur prédictif important de la réussite sociale, économique et personnelle à l'âge adulte. La fréquentation d'un lieu extrafamilial est le meilleur facteur de réduction des inégalités socio-économiques et culturelles. *Objectif fédéral* : les familles migrantes sont informées des offres concernant la petite enfance et l'enfance dans les domaines de la prise en charge médicale, du soutien familial, de l'encouragement de l'intégration et de la promotion de la santé, et elles ont accès à ces offres dans le respect du principe d'égalité des chances ; *Mesure 5.3* : Encourager les activités permettant de développer une forme de coéducation et en particulier renforcer les compétences parentales lors des moments de transition (ex : période périnatale ; déménagement ; début de l'école obligatoire, etc) ; *Mesure 5.9* : Développer l'offre de formation continue des professionnels dans les domaines spécifiques à l'intégration des enfants et des familles dans une dynamique d'équité.

### 4. Statuts des associations des Écoles des Mamans

Si les EdM sont généralement créées par les directeurs et éducateurs d'établissements, elles doivent être portées par des associations pour recevoir les financements du BIE et de la Ville de Genève. Les associations soumettent les demandes de financement type avec présentation du projet et du budget y afférent et envoient tous les ans un rapport exécutif et un rapport financier.

Nous étudierons ici les statuts des associations des quatre EdM étudiées ainsi que les statuts de l'association faîtière de l'Ecole des mamans – ville de Genève et plus particulièrement les buts annoncés de chacun d'entre elles.

Les **EdM de Pâquis et de Palettes-Bachet** sont des associations *ad hoc*. La création de la seconde a été fortement inspirée de la première, et on observe d'ailleurs des statuts identiques en tout point pour ces deux associations. Les buts énoncés de l'association sont :

- la recherche de fonds pour les cours de français,
- le suivi et le bilan réguliers des cours
- ainsi que le lien avec l'extérieur.

On constate qu'il n'est pas directement fait référence aux objectifs de l'EdM tels que présentés dans les documents précédemment étudiés.

Les deux autres **EdM de Jonction Mail Carl Vogt et de Cayla Europe** sont gérées par l'association Kayu dont les statuts ne font pas expressément référence à l'EdM. Mais les buts énoncés de l'association correspondent aux objectifs de l'EdM tels que présentés dans les documents précédemment étudiés, parmi eux :

- favoriser l'intégration des personnes migrantes à travers des cours de français pour une meilleure compréhension du pays d'accueil,
- renforcer la motivation à apprendre le français au travers de différentes animations et notamment pour les enfants,
- faciliter l'accès à l'information nécessaire à l'intégration sociale, professionnelle et culturelle de la population migrante pour lutter contre la précarité et l'isolement.

Il existe par ailleurs un comité de pilotage (copil) spécifique au projet de l'EdM.

Enfin, en 2018 a été créée une **association faîtière des EdM** de la Ville de Genève. Celle-ci regroupe les trois EdM situées à Genève (EdM P, EdM JMC, EdM CE). Son but est avant tout de pérenniser le financement du projet (création d'une seule ligne budgétaire pour toutes les EdM de la Ville de Genève) et de définir un socle commun minimum de fonctionnement sur la base du socle commun relatif aux objectifs du Cacha.

## 5. Rapports d'exécution des Écoles des Mamans

Sur ce point, nous avons étudié les rapports d'exécution de l'année 2017 des EdM de Pâquis, de Palettes-Bachet et de Jonction/Mail/Carl-Vogt et de Cayla/Europe (1 seul rapport pour les deux EdM).

Le premier constat concerne le niveau de détails de ces rapports en fonction des EdM.

Le rapport exécutif de l'EdM de PB est constitué de 3 pages, celui de P de 4 pages et celui de JMC et CE de 12 pages (pour deux EdM). Ce dernier rapport détaille toutes les activités menées et les résultats obtenus et permet d'avoir une idée précise des aboutissements et des faiblesses du projet pour les deux EdM concernés. Les deux autres rapports permettent d'avoir une vision globale et mettent en valeur les grandes lignes du projet (forces et faiblesses) sans entrer dans le détail.

Cependant, les rapports d'activités des EdM de P et PB, qui présentent les activités et les bilans pour l'année 2017, reprennent globalement complètent les informations des rapports exécutifs de manière plus détaillée que dans les rapports d'exécution. À l'inverse, le rapport d'activités des EdM de JMC et CE présente de manière plus générale les activités et les bilans pour l'année. À partir de ces documents, il est donc possible d'avoir une vue d'ensemble du fonctionnement concret des EdM tout en mettant en avant les réussites et les difficultés. Pourtant, cette hétérogénéité du niveau de précision des rapports, même s'il permet d'apprécier l'exécution des mandats qui leur sont confiés, pose question quant à leur utilité en termes de pilotage.

De manière générale, nous pouvons néanmoins constater que certaines problématiques se retrouvent d'une EdM à l'autre :

- Difficultés : Absentéisme des mères et donc des enfants qui freinent leur progression en français et par conséquent leur intégration ;
- Réussites : bonne ambiance et bonne dynamique d'apprentissage dans les groupes de mères ; repas qui favorisent le lien social et le lien école-famille.
- Collaboration avec d'autres organismes : Les EdM de P et PB ont collaboré avec les maisons de quartier et une ou deux associations, notamment en santé publique. De leur côté et sous l'impulsion de Kayu, les EdM de JMC et CE ont collaboré avec de nombreuses associations pour animer les cours avec les mères, pour orienter les mères qui en avaient besoin ou pour développer les compétences du personnel. Il semble ici que l'intégration de Kayu dans le réseau associatif genevois permet d'inscrire l'EdM dans un tissu associatif plus ample et plus approprié pour accompagner les femmes bénéficiaires.

De plus, le formulaire du rapport exécutif interroge les EdM sur les objectifs atteints ou non. Dans les différents rapports, les informations renseignées concordent vers une atteinte des objectifs en termes d'intégration des mères dans la vie de l'école (participation aux réunions, lien avec les enseignants et autres acteurs scolaires). Les rapports des EdM de P et PB ne présentent que les aspects relatifs aux mères alors même que les EdM de JMC et CE présentent des objectifs relatifs aux mères et aux enfants. Ceci est également probablement révélateur de compréhensions différenciées des objectifs prioritaires qui s'expliquent eux-mêmes en partie par des documents de référence qui définissent des objectifs pas toujours similaires ou complémentaires.



## Conclusion

Suite à l'analyse de ces documents, le projet de l'EdM apparaît comme un projet théoriquement ancré dans la littérature sur la thématique du lien entre l'école et les familles.

En effet, il a pour objectif premier de permettre aux mères de se familiariser avec le système scolaire genevois pour favoriser le lien entre l'école et les familles (ici entendu principalement à travers les mères). Cet objectif est en droite ligne des conclusions de Périer (2012) qui explique « qu'accéder au statut de partenaire implique, en effet, une compréhension et appropriation du 'mode d'emploi' et des règles d'interaction » (p.87). Transmettre ces règles apparaît donc comme un pré requis essentiel à une collaboration équilibrée entre l'école et les familles.

Lahire (1995) montre aussi que la réussite scolaire est liée à l'harmonie qui existe entre le milieu scolaire et le milieu familial, autrement dit à la dissonance ou à la consonance « des formes de relations sociales d'un réseau d'interdépendance à l'autre ». Ainsi, le projet de l'EdM qui apporte des éléments de compréhension du système et des acteurs en présence permet de poser les fondements d'une relation de partenariat entre l'école et les familles.

Par ailleurs, on constate une évolution entre la vision initiale du projet (Cacha) et la vision du bailleur (principes directeurs et PIC II du BIE) ainsi qu'une mise en œuvre plurielle du projet dans les différentes EdM (statuts des associations et rapports d'exécution). Cette disparité au niveau des différents documents recueillis auprès des EdM peut s'expliquer par le document fondateur qui laisse une large marge d'interprétation aux acteurs à différents niveaux et par la perception différente des objectifs du projet centré sur les mères pour les uns et sur les mères et les enfants pour les autres.

Cahier des Charges	Principes directeurs
- <u>Public</u> : Les EdM s'adressent à des mères allophones en situation de précarité et/ou isolement social	- <u>Public</u> : mères allophones / inclusion des pères (quelques exemples) / quartiers défavorisés
- <u>Objectifs</u> : 1. mieux suivre la scolarité de leurs enfants (meilleure connaissance du système scolaire) 2. Apprendre le français	- <u>Objectifs</u> : 1. Intégration sociale par des cours de français-intégration 2. Développer le lien famille-école ; le lien social ; l'intégration sociale
- <u>Garde d'enfants</u> (sans plus de précision)	-Enfants : développer les compétences motrices, sociales, cognitives
- <u>Troc</u> : peu défini (le partage de repas n'est qu'un exemple)	- <u>Contrepartie</u> : favoriser le lien école –famille et mettre en valeur les compétences des mères

## ANALYSE DES ENTRETIENS ET OBSERVATIONS

L'École des Mamans : une mise en œuvre à formaliser et à faire évoluer

La présente section développe les principaux résultats des entretiens menés auprès d'une soixantaine d'acteurs qui participent à différents niveaux au projet de l'EdM (institutionnels, acteurs scolaires, ressources humaines du projet, mères bénéficiaires, partenaires).

Il s'agit de présenter la perception des acteurs sur différents points saillants du projet et de les analyser à la lumière de la revue de la littérature préétablie ainsi que des documents présentés, constitutifs du projet ou émanant de sa mise en œuvre.

La présentation des résultats et leur analyse suivront trois grands axes: la gestion de projet, les objectifs stratégiques et l'impact du projet. Ces axes sont ressortis nettement des entretiens que nous avons menés et permettent de structurer l'analyse en fonction de problématiques prédominantes. Dans chaque axe, nous développerons des sous-thématiques qui découlent directement des grilles d'entretien et d'observation (voir annexes).

Mais avant de rentrer dans ces considérations, nous reviendrons brièvement sur la genèse du projet à l'aune du discours des acteurs interrogés.

### 1. Genèse du projet

Les principaux éléments qui nous ont permis de retracer la genèse du projet pour en définir les contours et les enjeux initiaux ont été recueillis d'abord et avant tout auprès des acteurs qui l'ont initié et que nous avons pu rencontrer. Leurs propos ont été ensuite complétés par les informations données par d'autres acteurs qui ont vécu de plus loin la création de l'EdM.

L'apparition du dispositif de l'école des mamans s'inscrit dans les tendances des nouvelles politiques éducatives qui invitent au renforcement de la collaboration entre l'école et les familles (voir partie 1). Plus précisément, il découle de l'introduction des éducateurs dans le système scolaire genevois et en particulier dans les écoles du réseau d'enseignement prioritaire (REP) (Giuliani, sous presse).

L'école des mamans a été initialement créé dès 2009 par l'éducatrice exerçant à l'école des Pâquis face au constat de liens distendus entre les familles et l'école. À l'origine, ce projet s'ancrait dans un second constat important, ce qui semble aujourd'hui relativement « oublié »: les initiateurs du projet constataient en effet que l'école développe des perceptions négatives des familles où interprétations et jugements des comportements n'encouragent pas au partenariat.

Dans le même temps, l'éducatrice et le directeur constatent lors des entretiens d'accueil des familles que beaucoup de mères sont allophones, seules à Genève et dans des situations de précarité. Certaines d'entre elles se renseignent directement sur les possibilités de cours de français lorsque la question de la langue du pays d'accueil est évoquée dans la conversation. Les acteurs de l'époque

constatent que ce sont justement ces profils de familles qui se rendent peu au sein de l'école, elles viennent peu aux rendez-vous ou ne remplissent pas les documents de l'école.

Ainsi et pour répondre aux deux problématiques identifiées à l'école des Pâquis (comment ces familles allophones peuvent-elles suivre la scolarité de leurs enfants alors qu'elles ne parlent pas la langue ? faire évoluer les représentations des enseignants ?) des cours de français sont mis en place pour les mères allophones dans l'école. En parallèle, une formation d'ethnopsychiatrie est proposée aux enseignants pour comprendre les enjeux des cultures plurielles des parents de l'école et réduire les préjugés. Selon les personnes rencontrées, les enseignants ont été amenés à envisager différemment les « cultures » (par exemple que le suivi de la scolarité est une tâche plutôt dévolue au père ou inversement, à la mère, pour ne pas penser qu'il s'agit de la démission d'un des parents).

En 2010, le directeur des Pâquis interpelle le responsable du service REP au sein du DIP pour lui présenter le projet mis en place à l'école des Pâquis. Le projet est également présenté à un magistrat qui en financera l'impulsion à hauteur de 10 000 CHF.

Le DIP et le directeur de l'école des Pâquis se rapprochent également du délégué à l'intégration, qui accepte à son tour de financer de manière plus pérenne le projet. Cette formalisation implique la nécessité de créer une association pour que l'EdM devienne récipiendaire des fonds du BIE dès 2010 et de la Ville de Genève à partir de 2012. Une association *ad hoc* est créée.

Par la suite, les autres EdM seront créées au fur et à mesure sur le modèle de celle des Pâquis et sur la base d'un cahier des charges. Initiées par des échanges entre les éducateurs et la collaboration avec l'Antenne Sociale de Proximité (ASP) des Charmilles, l'EdM CE sera la deuxième à voir le jour. L'association Kayu en prendra la charge administrative et par la suite sera aussi responsable de l'EdM de JMC. Enfin, l'EdM de PB sera mise en place sur l'impulsion de l'éducatrice qui avait découvert l'EdM lors d'un stage dans l'école des Pâquis. Une association *ad hoc* y est créée aussi.

De 2010 à 2014, le dispositif a été coordonné institutionnellement par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) en collaboration avec le Bureau de l'Intégration des étrangers (BIE). À cette époque, la DGEO a élaboré le cahier des charges qu'elle soumettait aux associations qui souhaitaient mettre en œuvre des EdM dans de nouveaux établissements. Les EdM existent essentiellement dans les établissements REP qui présentent des profils d'élèves plus souvent issus de milieux populaires et/ou issus de l'immigration que dans la moyenne des autres écoles genevoises. Depuis 2014 et le départ du responsable du service REP, le BIE assure seul le suivi des projets et informe la DGEO des changements et étapes majeures.

Enfin, l'association faîtière regroupant les associations des EdM au niveau de la Ville de Genève (EdM P, CE et JMC) a été discutée depuis 2016 et les statuts ont été signés en 2018. La constitution de cette association est le fruit de négociation menée par la Ville de Genève. L'objectif premier était de pérenniser les lignes de financements de la Ville de Genève, mais les négociations ont aussi permis d'institutionnaliser le cahier des charges comme fondement commun des EdM existantes et à venir en Ville de Genève.

Ce bref retour sur l'historique de la création des EdM permet de mettre en lumière deux éléments que nous reprendrons plus tard dans l'analyse thématique:

- L'objectif initial de l'éducatrice et du directeur de l'école des Pâquis avait pour origine l'amélioration du rapport entre l'école et les familles par un travail avec les mères (apprentissage du

français pour communiquer, transmission des codes de l'école pour mener à bien leur fonction de parent d'élèves et plus généralement intégration sociale dans le quartier) et un travail avec les enseignants pour faire évoluer les représentations et mettre en place les bases d'une communication réciproque et équilibrée;

- Les modalités de mise en œuvre ont pris des formes diverses : si toutes les EdM se sont basées sur l'expérience de celle des pâquis pour se mettre en forme, les modalités de gestion diffèrent d'une EdM à l'autre : association ad hoc pour les EdM P et PB et association externe (Kayu) pour les EdM JMC et CE.

## 2. Gestion de projet

La gestion de projet est apparue rapidement dans les entretiens que nous avons menés comme une problématique importante tout particulièrement pour les directeurs d'école et les acteurs institutionnels. En effet, dès les premières rencontres, nous avons pu constater l'absence d'outils de suivi et d'évaluation formalisés, un manque de coordination au niveau opérationnel, des perceptions dissonantes de la gestion des EdM et une gestion des ressources humaines plurielle selon les EdM.

### 1. Suivi et évaluation

Dans le cadre de l'expertise menée, l'objectif premier était de vérifier l'adéquation des objectifs initiaux avec les objectifs atteints in fine. Or, cet exercice nécessite l'utilisation d'indicateurs de suivi pour mesurer l'évolution d'un projet (mise en perspective de l'état initial et de l'état à un temps t). Le PIC II (2018-2021) fait d'ailleurs référence à la création d'indicateurs pour l'évaluation des cours de français à but d'intégration : *mesure 4.5. Évaluer et adapter annuellement l'efficacité du dispositif selon des indicateurs qualité établis.*

Lors de l'expertise, il est rapidement apparu que ces indicateurs n'existaient pas, même s'il existe de nombreux outils déjà en place qui pourraient être utiles pour l'évaluation du fonctionnement des dispositifs en lien avec les objectifs prioritaires. Pour certains acteurs, il s'agit d'un manque à combler, pour les autres, d'un vœu pieux dans la mesure où ils estiment qu'on ne peut quantifier un projet humain et qu'il ne peut s'agir que de leurs perceptions. Ce point sera repris lors des recommandations, disons dès à présent que compte tenu de cette divergence et s'il est jugé nécessaire d'effectuer un meilleur suivi, il serait intéressant que l'élaboration des indicateurs fasse l'objet d'une décision collégiale afin qu'ils soient au plus près des besoins et attentes des acteurs de terrain.

### 2. Coordination

La question de la coordination du projet intervient en deux temps : la coordination globale des EdM et la coordination de chacune des EdM avec le tissu social en présence.

Au niveau de la coordination globale des EdM et comme présenté dans la genèse du projet, le service REP de la DIP/DGEO assurait initialement la coordination opérationnelle des EdM. Les acteurs relatent des réunions à raison de 2 à 3 fois par an pour discuter de différents points tels que l'harmonisation des salaires des ressources humaines. Ces réunions régulières permettaient d'assurer un échange entre les différentes EdM. Ensuite, le BIE reprend seul la coordination des EdM, mais d'un point de vue essentiellement administratif. Peu à peu, les réunions de coordination ne sont plus

organisées. La majorité des acteurs rencontrés déplorent la disparition de cette coordination sous l'égide du DIP. Nous avons pu constater sur le terrain que les EdM échangent peu entre elles ou de manière ponctuelle et sur la base des affinités des acteurs en présence, alors même qu'elles partagent des problématiques communes (hétérogénéité des cours de français, absentéisme) ou qu'elles pourraient échanger autour de leurs pratiques respectives (encadrements des enfants, lien avec le quartier).

Au niveau de la coordination au niveau de chaque EdM avec les partenaires de quartier associatifs ou communaux, nous avons constaté que certaines EdM sont très ancrées dans le réseau associatif de quartier (associations, maisons de quartier) et avec les antennes de la Ville de Genève (ASP -Antenne sociale de proximité-, ludothèque, bibliothèque) alors que les autres sont plus tournées vers l'école et les partenaires proches de l'école (maison de quartier, espace de quartier).

Ces différences au niveau du travail en réseau peuvent être analysées à la fois comme des choix locaux qui correspondent à des nécessités locales divergentes, mais sont aussi à mettre en lien avec des modes de gouvernances différenciés.

### 3. Gouvernance

Pour recevoir des financements, les EdM sont gérées par des associations. Comme évoqué précédemment, il existe des associations ad hoc (formées par et avec les acteurs scolaires avec pour seul objet l'EdM), comme aux EdM P et PB, les autres EdM sont gérées par une association extérieure, en l'espèce Kayu association qui s'occupe de la gestion des EdM JMC et CE au même titre que d'autres activités dont elle a la charge. Dès lors, se pose ici la question du mode de gouvernance.

Sur cette problématique, le point de vue des acteurs est partagé.

Pour les acteurs des EdM P et PB, il est indispensable que l'association soit interne à l'établissement scolaire pour assurer un suivi de proximité des mères et de leurs enfants et pour intégrer au comité de gestion des enseignants de l'établissement. Ils considèrent que les acteurs scolaires sont le plus à même de connaître les publics et les enjeux relatifs aux EdM. De plus, si l'association est interne à l'établissement, ils estiment que son intégration au projet d'établissement et à la vie de l'établissement de manière plus générale sera favorisée.

Pour les EdM JMC et CE, le choix d'une association extérieure est apparu naturellement face à l'ampleur de la tâche administrative. Les directeurs des établissements concernés plaçaient la gestion des EdM par une association extérieure comme une condition nécessaire à la perpétuation de l'initiative. Ils trouvent en effet que les demandes de financements, les rapports d'exécution et de financements sont des tâches chronophages qu'ils ne peuvent assurer en plus de leurs mandats de directeurs. Les éducateurs partagent ce point de vue. La prise en charge des EdM par Kayu a permis de faire perdurer le projet sans impacter le mandat des acteurs scolaires. De plus, le Cacha étudié précédemment indique que si le directeur peut initier une dynamique pour la création de l'EdM, il ne doit pas exercer une fonction visible au sein du comité pendant plus de deux ans.

D'après notre étude de terrain, trois éléments peuvent être soulignés:

- une association ad hoc permet d'intégrer plus d'enseignants dans le comité de pilotage et de ce fait, de favoriser la sensibilisation et la potentielle collaboration des enseignants dans le projet.

- Une association externe permet de garantir la pérennité du projet dans la mesure où, comme nous l'avons vu pour le cas de l'EdM CE, les changements de directions ou d'équipes pédagogiques des établissements n'impactent pas la pérennité du projet ;
- Une association externe bien intégrée dans le tissu associatif et public local permet de créer plus de liens entre l'EdM et d'autres acteurs de l'intégration au niveau du quartier, voire de la ville.

#### 4. Ressources humaines

Les employées des deux volets opérationnels du projet sont d'une part les enseignantes des cours de français et d'autre part les encadrantes de la garderie.

D'après les entretiens menés, on constate une évolution dans la gestion des ressources humaines. Les EdM cherchent aujourd'hui à recruter des personnes formées en FLE (ou FLI) et dans l'encadrement d'enfants ce qui n'était pas toujours le cas dans le passé.

Aux vues des entretiens et des observations de terrain, nous avons pu constater que les méthodes plus « traditionnelles » ou des méthodes « académiques » produisaient une passivité du côté des participantes contrairement aux séances inspirées des méthodes du français langue d'intégration plus proche d'une approche actionnelle comme le préconise la littérature étudiée (Hamez, 2012 ; Puren, 2014 ; Rosen, 2009).

Dès lors, même si on observe encore des méthodes peu à propos, nos observations et les entretiens que nous avons pu effectuer montrent qu'il existe une prise de conscience qui est visible dans d'autres EdM.

Nos observations relèvent que les encadrantes des garderies n'ont pas toutes de diplômes pour l'accueil et l'encadrement d'enfants. S'il n'est pas ici question de remettre en cause leurs qualités humaines pour s'occuper des enfants dont elles ont la charge, il apparaît indispensable de recruter des personnes francophones et formées dans la petite enfance, pour optimiser l'accueil des enfants et en faire un véritable tremplin pour leur socialisation et leur scolarisation future par un apprentissage de la langue de scolarisation (Herberts & Lauren, 1991). C'est dans ce sens que nous avons constaté, lors de l'expertise, que le BIE proposait aux encadrantes une formation sur le développement du langage des enfants au travers du projet PAM (Parle avec moi) mené par l'université de Genève. Cette initiative s'inscrit d'ailleurs dans les mesures du PIC II (2018-2021) qui recommandent : *mesure 5.9. Développer l'offre de formation continue des professionnels dans les domaines spécifiques à l'intégration des enfants et des familles dans une dynamique d'équité.*

### 3. Objectifs stratégiques

Après avoir passé en revue les problématiques générales de gestion de projet, ce deuxième point s'intéresse plus particulièrement aux objectifs stratégiques du projet.

À l'origine, les créateurs du projet avaient pour ambition de renforcer le lien entre l'école et les familles par une aide à l'intégration aux mères allophones (à travers les cours de français) et une

transmission des codes et pratiques de l'école ainsi que par la formation des enseignants pour assurer une réciprocité dans les rapports. Si le cahier des charges a ciblé davantage les mères bénéficiaires, l'évolution du projet et les attentes des bailleurs y ajoutent un objectif relatif à la prise en charge des enfants de ces dernières. Ce sont ces différents axes que nous discuterons ici.

## **OBJECTIF 1 : INTÉGRATION SOCIALE DES MÈRES**

### 1. Identification du public

À l'origine du projet, les bénéficiaires du projet étaient des femmes issues de foyers précaires (familles monoparentales, migrants) et qui étaient allophones. Elles étaient identifiées lors des entretiens d'accueil des familles par le directeur et l'éducatrice. Par la suite, le Cacha définira les conditions générales pour sélectionner les mères bénéficiaires du projet sur la base « d'un constat de terrain ». Sur la base de la procédure initiale, cette tâche incombe à la direction qui doit évaluer les besoins et les profils des familles qu'elle reçoit dans son établissement. Le Cacha prévoit un temps d'accueil pour présenter l'EdM aux familles. À l'EdM des Pâquis il a par exemple été instauré un temps d'accueil formalisé pour toutes les nouvelles familles qui intègrent l'école. Ce temps dédié permet de mettre en place les premières bases d'une collaboration avec les familles en prenant le temps d'échanger sur leurs parcours et sur les modalités de l'école genevoise et le cas échéant de les diriger vers l'EdM.

Les entretiens révèlent que l'identification des familles est réalisée par différents acteurs : directeurs, éducateurs, enseignants, voire partenaires extérieurs à l'école. Certaines familles viennent d'elles-mêmes demander leur inscription à l'EdM dont elles ont entendu parler par les affiches présentes dans les écoles ou par des amies qui ont déjà bénéficié du programme.

L'identification des mères bénéficiaires découle des critères définis par le projet. Dans le Cacha, deux profils sont mis en avant : les mères d'élèves allophones en situation de précarité (1) ou d'isolement social (2).

Pour tous les acteurs interrogés, le premier critère de sélection des mères est l'allophonie. Sur les critères de précarité et d'isolement social, le constat est plus mitigé. Selon les EdM, les profils des mères sont très disparates. La question des notions mêmes de « précarité » et « d'isolement social » ont été discutée lors des entretiens et les réponses recensées illustrent la difficulté de clarté de ces critères sans une opérationnalisation en amont de ces notions. Or, le Cacha ne précise pas davantage ces termes et les acteurs disposent d'une marge d'interprétation certaine. Cela ne constitue pas nécessairement une difficulté pour les acteurs de terrain, mais doit rendre attentif à un risque de catégorisation des femmes allophones incluses dans le dispositif : risque de catégorisation sociale (toutes les mères seraient par défaut perçue comme précaire), risque de non prise en compte des parcours pré-migratoires dans le pays d'origine (expériences scolaires et diplômes en langue d'origine pouvant être ignorés), risque de ne pas reconnaître de compétences chez ces femmes (en-dehors de celle de la cuisine par exemple).

Pourtant, nous avons rencontré dans les différentes EdM, des mères de tous horizons tant au niveau économique et social (précarité) que de leur sentiment d'isolement : certaines mères sont issues de familles favorisées, mais sont isolées quand d'autres sont issues de milieux précaires, mais bien intégrées dans leur quartier ; certaines mères arrivent seules en Suisse pour se marier et n'ont ni

famille ni ami, d'autres sont venus avec leurs familles ou ont développé rapidement un réseau de connaissance dans leur quartier (le plus souvent dans leur communauté d'origine), d'autres encore ont des connaissances ou de la famille en Suisse, mais sont relativement seules à Genève.

## 2. Cours de français : Apprentissage du français, lien avec l'école et intégration sociale

Dès sa création, le projet de l'EdM avait pour vocation première d'apprendre le français à des mères allophones pour leur donner la possibilité de communiquer avec les acteurs de l'école de leur enfant (intégration scolaire) et, par extension, avec les acteurs de la communauté d'accueil dans les commerces, les services publics et autres interlocuteurs du quartier (intégration sociale).

Le Cacha fait d'ailleurs référence à deux objectifs qui concernent directement les mères : suivre la scolarité des enfants et apprendre le français. Dans le cadre de nos entretiens, il ressort que ces cours de français sont essentiels pour communiquer, mais qu'ils représentent aussi un moyen d'intégration : les mères viendraient au cours pour sortir de chez elles, rencontrer d'autres femmes dans les mêmes conditions (mères, migrantes, le plus souvent au foyer ou en recherche d'emploi...) et comprendre le pays dans lequel elles habitent et plus particulièrement le système scolaire dans lequel évolue leurs enfants.

Sur ce dernier point, l'ambition de l'EdM de transmettre les codes de l'école répond de manière pertinente aux constats des recherches sur la relation parents-école qui démontre qu'il n'existe pas de réciprocité et que les enseignants ont des attentes fortes envers les parents sans même que soient partagés avec eux les codes et pratiques de l'école (Delay, 2013 ; Payet, 2017 ; Périer, 2012). De plus, elle offre également un potentiel certain pour rendre aux parents (ici, aux mères) une légitimité face à leur enfant par une connaissance de la langue et des codes et pratiques de l'école. Montandon et Perrenoud (1987) ont constaté que les parents se sentent disqualifiés face à l'enfant et qu'ils souhaitent connaître les normes de l'institution pour être reconnus comme partenaires à part entière. De plus, Perregaux (2008) affirme que les parents qui acquièrent la compréhension du système scolaire influent de manière positive sur la scolarité de leurs enfants.

La littérature montre que les cours de français pour migrants gagneraient à adopter une approche actionnelle pour assurer in fine leur intégration (Hamez, 2012 ; Puren, 2014 ; Rosen, 2009). C'est à la lumière de ce cadre théorique que nous avons mené nos entretiens et nos observations de terrain. Les professeurs de français rencontrés disent toutes utiliser une approche actionnelle (même si le terme précis n'est pas systématiquement formulé). En pratique, nos observations nous permettent de distinguer deux formes d'enseignement. Dans certaines structures les séances se présentaient de façon très académique, centrées sur un manuel proposant exclusivement des lectures de dialogue suivies par des exercices de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire. La classe était très passive et la leçon revêtait un caractère quasi exclusivement magistral.

Dans d'autres, les cours utilisent différents supports qui ont pour vocation d'outiller les mères pour communiquer avec l'école ou avec les acteurs du quartier (de la ville). Les discours ont été corroborés par les observations. En effet, lors de la plupart des cours auxquels nous avons pu assister, les enseignantes ont généralement un déroulé de cours où s'alternent notions de grammaire ou de vocabulaire et exercices pratiques sur des documents authentiques fournis par l'école. Nous avons observé l'utilisation des documents authentiques transmis par les enseignants ou récupérés par les enseignantes chez les partenaires (maison de quartier, musée) comme support didactique. L'analyse des livres pour enfants semble également utile pour permettre aux mères de connaître le vocabulaire



de base qui peut favoriser l'aide aux devoirs par exemple. L'utilisation de ce matériel pédagogique *ad hoc* inscrit bien la démarche d'une enseignante en particulier dans la perspective actionnelle et notamment à la notion de tâche au cœur de l'apprentissage pour devenir un acteur social (Rosen, 2009). Nous avons pu observer de nombreux échanges entre l'enseignante et les apprenantes ainsi qu'entre les apprenantes elles-mêmes. Les enseignantes FLE et les mères co-construisent les cours : les mères apportent certains documents de l'école qu'elles souhaitent voir expliciter ou elles demandent aux enseignantes de créer des documents types pour l'école (ex : mot d'excuse pour absence, demande de rdv...).

Les témoignages des acteurs et notamment des mères bénéficiaires pointent les forces et faiblesses du dispositif.

Les enseignantes de FLE nous ont fait part de l'hétérogénéité des profils des mères bénéficiaires tant d'un point de vue du niveau de français de base que du niveau d'études dans leurs pays d'origine. En effet, certaines peuvent déjà exprimer des phrases simples (celles qui ont suivi d'autres cours antérieurement –notamment avec l'association Camarada) quand d'autres ne comprennent ni ne parlent un seul mot. Certaines détiennent des diplômes d'études supérieurs quand d'autres sont analphabètes. Pour les enseignantes, l'hétérogénéité des niveaux de français peut être gérée, mais la plus grande difficulté est de pouvoir prendre en charge les mères analphabètes. Les enseignantes suggèrent de recruter une autre enseignante ou d'avoir une autre séance dédiée pour ces profils particuliers (en l'espèce, il arrive qu'une bénévoles assure ce rôle, mais ce n'est pas une solution pérenne).

Les mères se disent satisfaites des cours de français, mais considèrent que l'hétérogénéité des niveaux et la venue de nouvelles apprenantes de manière irrégulière pénalisent les apprentissages, car il faut régulièrement revoir les bases pour les débutantes.

Enfin, l'absentéisme est un sujet qui est revenu de manière récurrente dans les discours, tant des acteurs de terrain, que des institutionnels et des mères bénéficiaires. Il est le plus souvent la conséquence de problèmes de santé des mères ou de membres de leurs familles dont elles ont la charge. Si aucune solution n'a été trouvée aujourd'hui pour contrecarrer ce phénomène, il est déploré par l'ensemble des acteurs, y compris les mères elles-mêmes.

***Focus : l'école comme lieu d'apprentissage des mères***

*La majorité des acteurs de terrain que nous avons rencontrés estiment pertinent et favorable que les cours aient lieu au sein de l'école. Ils développent aussi l'idée que le fait que ces cours se déroulent à l'école rassurerait les pères qui autoriseraient alors leurs épouses à s'y rendre. Nous n'avons retrouvé aucun témoignage allant dans ce sens auprès des mères que nous avons interviewées. Celles-ci à l'inverse insistent sur le côté pratique : l'école est proche de chez elles, elles peuvent s'y rendre facilement. Certaines témoignent d'ailleurs qu'elles avaient dû renoncer à des cours de français via d'autres organismes à cause de problèmes logistiques (distances, horaires et absence de garderie pour les enfants).*

*Ce résultat renvoie aux conclusions d'Ogay (2017) qui pointe l'enjeu autour de la notion d'espace à l'école et de la difficulté des parents de se rapprocher de l'école à cause des frontières physiques ou symboliques établies par l'institution. De même, le Cacha justifie les cours dans l'école par le*

*symbolisme : lieu d'apprentissage, gage de sérieux pour les mères. L'EdM dans l'école permet aux mères et à leurs enfants de se familiariser les lieux. Les mères sont plus à l'aise et se sont approprié l'école, et les enfants sont préparés à leur entrée à l'école dans la mesure où c'est un lieu connu qu'ils ont pu découvrir au préalable.*

### 3. Valorisation des compétences des mères et contrepartie au cours

Le projet prévoit dès son origine une contrepartie (un troc) en échange des cours de français gratuits. Si le Cacha institutionnalise cette contrepartie, il n'en spécifie pas la nature et en donne pour simple exemple un repas préparé par les mères. Pourtant, c'est la contrepartie choisie unanimement par les EdM. Des acteurs à l'origine du projet explicitent ce choix. Les mères ciblées étaient toutes issues de familles précaires, le plus souvent monoparentales, et n'auraient pas pu assister à un cours payant. À l'origine, lorsque le directeur et l'éducatrice recevaient les mères et les orientaient vers l'EdM ou d'autres cours de français, ces dernières apportaient des friandises ou des gâteaux de leurs pays d'origine. Les acteurs à l'origine du projet se sont également interrogés sur les compétences et l'expérience des mères et ont estimé que toutes les mères rencontrées savaient faire la cuisine. Ils souhaitaient par ailleurs créer un vecteur de lien entre les mères et les enseignants. De là est née l'idée de faire préparer aux mères des repas à base de plats traditionnels à partager avec les enseignants de manière régulière.

Tous les acteurs de terrain rencontrés à une exception près estiment que le repas est une excellente contrepartie aux cours de français. Pour eux, c'est une compétence que toutes les mères concernées possèdent, elles ont du plaisir à le faire et les enseignants du plaisir à participer aux repas. Les mères interrogées corroborent de manière quasi unanime le point de vue des acteurs.

De leur côté, les acteurs institutionnels rencontrés estiment majoritairement qu'il s'agit d'une compétence stéréotypée et qu'elle renvoie les mères à leur condition de femme sans chercher d'autres compétences plus valorisantes pour leur intégration. L'un des acteurs nous dit néanmoins que les repas et la nourriture de manière générale sont fédérateurs dans les quartiers populaires.

Cette contrepartie pose deux questions : y a-t-il réellement nécessité d'une contrepartie ? N'y a-t-il pas moyen de valoriser des compétences moins stéréotypées ?

Sur le premier point, la réflexion doit s'ancrer dans ce que l'on sait des mécanismes d'intégration pour les populations migrantes. Ces processus mis en œuvre sont coûteux pour les familles symboliquement et socialement. L'idée de devoir donner une contrepartie ignore en partie ce travail opéré par les familles et découle probablement d'une psychologisation du processus. Bien entendu, cette contrepartie peut aussi s'analyser comme une forme de don/contre-don<sup>7</sup> dont le but est de maintenir un équilibre symétrique entre les différentes parties, une forme de réciprocité.

S'agissant de la question du stéréotype de genre, elle a été abordée avec les acteurs rencontrés. Les acteurs institutionnels peu favorables à ce format pensent que l'objectif du projet est l'intégration des femmes dans la société suisse et par là même, le référentiel doit bien être le référentiel de droits et de valeurs suisses. La majorité des acteurs de terrain pensent à l'inverse qu'il s'agit avant tout d'une activité qui procure du plaisir à ces femmes et qui leur permet de faire découvrir

---

<sup>7</sup> Théorisé par M. Mauss (1925). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques.

les plats de leur pays d'origine. Leurs discours insistent sur le fait que les cultures d'origine des femmes valorisent la cuisine comme compétence. Ces perceptions différenciées devraient faire l'objet d'un profond travail de déconstruction. En effet, cette vision de supposées cultures d'origine renvoyant les femmes à des compétences domestiques, visibles ici à travers ce mode de troc, mais qui traverse plus probablement l'ensemble des rapports sociaux au sein des dispositifs, comporte des risques de réification culturelle et d'enfermement des femmes dans des rôles peu valorisants socialement. À l'inverse, s'il était jugé nécessaire de garder ce troc, il serait probablement plus efficace d'amener les femmes à valoriser leurs compétences (sociales, scolaires, professionnelles, etc.) dans une société d'accueil dont elles ne connaissent pas nécessairement encore tous les codes (nous reprenons ce point en fin de rapport dans la partie « points possible d'amélioration »).

Nos observations ont permis de constater que le format des repas dans certaines EdM place les mères dans une situation de représentation : elles doivent dire quelques mots sur leur profil, sur le plat qu'elles ont préparé et le cas échéant, préparent une activité censée créer du lien (lecture de poème, jeux de français). En réalité, ce format crée une asymétrie des rapports entre les mères et les acteurs présents aux repas.

Les résultats de nos entretiens et observations s'inscrivent en droite ligne de la littérature étudiée qui démontre que le monde associatif a une tendance marquée au paternalisme envers les femmes migrantes ainsi qu'à les diriger vers des activités ou valoriser des compétences qui s'inscrivent dans le prolongement de leur situation familiale (enfants, cuisine, ménage) (Choffat et Martin, 2014). Krasniqi Malaj<sup>8</sup> (2015) ajoute que la société de manière générale les considère comme des personnes avec peu de compétences.

Or, il ressort des entretiens menés avec les mères qu'elles proviennent d'univers sociaux et professionnels variés et qu'elles seraient à même de mobiliser des compétences plurielles dans le cadre d'une contrepartie. Elles sont par exemple nombreuses à parler plusieurs langues. Si beaucoup sont mères au foyer, certaines avaient des métiers dans la comptabilité ou la finance, d'autres dans l'administratif dans l'entreprise de leur époux. Ainsi, on pourrait imaginer d'autres formes de contrepartie tel que des activités scolaires (en partenariat avec les enseignants) sur des projets plurilingues (certaines mères participent déjà à de tels projets dans certaines EdM). Lors des observations, nous avons d'ailleurs pu constater que les mères qui maîtrisent plusieurs langues se sentaient valorisées pendant les cours lorsque l'enseignante les mettait à contribution pour traduire à leurs collègues du français à la langue d'origine lorsque l'une des apprenantes ne suivait plus.

L'évolution de la nature de la contrepartie ne remet pas en question l'existence même des repas, mais dans ce cas ils pourraient être conçus comme un moyen de découverte de leur pays d'accueil et de rencontre (goûter la tarte aux pruneaux à la période du jeûne genevois, s'initier à la fondue par exemple). Suite à nos entretiens et nos observations, il semble en effet que le format de cette rencontre ait un potentiel certain pour créer un lien entre les acteurs de l'école, les institutionnels et partenaires et les parents. Cependant, les modalités pourraient évoluer pour 1. Lutter contre les stéréotypes et préjugés à l'encontre de ces mères 2. Renforcer les échanges entre les enseignants/acteurs scolaires et les mères, car nos observations ont montré que ces échanges n'existent pas dans toutes les écoles.

---

<sup>8</sup> Linguiste et spécialiste des politiques sociales suisses, directrice de l'Université populaire Albanaise de Genève, et membre de la commission fédérale pour les questions de migrations

## OBJECTIF 2 : INTÉGRATION SOCIALE ET SCOLAIRE DES ENFANTS

Suite à notre analyse, il apparaît des divergences de perception quant au rôle du dispositif à destination des jeunes enfants : pour le BIE, il s'agit d'encourager l'intégration scolaire de l'enfant (via une compréhension du système par les parents) et l'angle principal est donc centré sur le développement de l'enfant. Cette perception explique le discours du BIE de s'adresser aux deux parents et pas seulement aux mères. Pour les acteurs de terrain, les mères étaient et sont les bénéficiaires principales et par extension, l'impact du projet bénéficie à leur enfant. Un acteur de terrain nous explique d'ailleurs se centrer essentiellement sur les mamans, délaissant sciemment l'éveil pré-scolaire de leurs enfants (ils sont dans un dispositif plus proche de la garderie).

Les différentes EdM ont ainsi plus ou moins développé les aspects d'encadrement des enfants, d'une simple garderie pour faciliter la venue des mères à un véritable temps de travail sur le développement de l'enfant.

Nous avons pu constater des modalités très différentes d'une EdM à l'autre. Dans une partie des dispositifs nous avons observé que, les enfants sont en jeux libres pendant toute la durée de la séance à l'exception du goûter. Les encadrantes sont à leurs côtés pour les aider si besoin et elles leur parlent en français, mais les séances ne sont pas structurées ni réfléchies pour les amener spécifiquement à développer telles ou telles compétences.

Dans d'autres au contraire, les encadrantes ont mis en place un accueil rythmé par des rituels tout au long de la séance qui permet aux enfants de se familiariser avec les règles futures de l'école. Le rythme choisi est identique à celui réalisé dans les crèches :

- accueil
- jeux libres ou guidés en fonction de l'âge et des compétences
- rangements des jeux
- réunion sur les canapés : bonjour / histoire / jeu collectif
- collation

De plus, les encadrantes sont en interaction constante avec les enfants et leur transmettent les apprentissages de base (vocabulaire, chiffres, couleurs, animaux) dans tous les échanges au cours des jeux, de la collation, des histoires...

Ce type de prise en charge permet de répondre à plusieurs enjeux majeurs du développement de l'enfant avant son entrée à l'école :

- *Apprentissage de la vie en communauté* : pour la majorité des enfants rencontrés, c'est la première fois qu'ils sont gardés par quelqu'un d'autre que leur mère (ou famille proche) ;
- *Apprentissage de la langue* : les encadrantes parlent en français aux enfants et leur apprennent le vocabulaire de base qui sera utile à l'entrée en 1P. Cette démarche s'inscrit dans la littérature qui rappelle l'importance d'acquérir la langue de scolarisation avant l'entrée à l'école (Herberts & Lauren, 1991).
- *Apprentissage de l'autonomie* : l'autonomie s'apprend à deux niveaux, séparation avec la mère et apprentissage de gestes simples, mettre et enlever ses chaussures/vêtements, lavage des mains avant le goûter.

- *Apprentissage des règles et des pratiques de l'école* : lors de nos observations, nous avons constaté que les enfants suivent les règles mises en place par les encadrantes et savent écouter. Ils restaient bien assis sur les bancs, écoutaient l'histoire puis participaient en français lorsqu'ils étaient sollicités. De plus, les enfants se familiarisent avec les différents univers de l'école : l'univers spatial (ils sont dans l'école, dans une classe avec ces principaux attributs, tableau, chaises, banc, livres), l'univers social (socialisation, jeux avec d'autres enfants, interaction avec des adultes autres que leurs parents), l'univers scolaire (rituels, chansons, lecture...) et l'univers sonore (sonneries régulières, cris des enfants dans la cour de récréation).

Enfin, il est ressorti des entretiens avec les mères que leur intégration impacte directement celle de leurs enfants. En effet, l'EdM transmet aux mères des informations sur les activités du quartier pour elles, mais aussi pour leurs enfants : ludothèque, bibliothèque, expositions et animations gratuites pour les enfants pendant les vacances scolaires.

## 4. Impact du projet

Enfin, cette dernière partie fait état de l'impact du projet à la lumière des entretiens menés et des observations effectuées sur les différents sites. Elle fait également part de commentaires générés par les acteurs pour faire évoluer le projet et en améliorer potentiellement la portée.

### 1. Impact du dispositif

Face à l'absence d'indicateurs d'objectifs quantitatif ou qualitatif élaborés en amont du projet, il est difficile d'apprécier l'impact réel du dispositif de l'EdM. Nous l'analysons donc à partir des discours des acteurs et des observations de terrain à partir des objectifs identifiés du projet à savoir : l'intégration sociale des mères via des cours de français, le lien avec l'école et le développement des enfants.

De manière générale, les discours sont mitigés quant à l'impact du projet. Les acteurs sont conscients qu'en l'absence d'outils de suivi et d'évaluation, il est difficile de mesurer les résultats effectifs du projet. Dès lors, l'impact mesuré au travers de leur ressenti uniquement.

### **Impact sur les mères bénéficiaires du dispositif**

Les acteurs de terrain disent voir les femmes plus épanouies et plus à l'aise dans l'école, tant d'un point de vue spatial que social. Elles s'approprient l'espace « école » et créent un réseau entre elles. Certains acteurs disent voir des mères auparavant seules à la sortie des classes, rester aujourd'hui dans la cour pour discuter avec d'autres mères, notamment celles de l'EdM, pendant que les enfants jouent. Ce discours est corroboré par les mères bénéficiaires elles-mêmes.

Lors des entretiens, nous avons pu identifier trois points positifs principaux qui ressortent des discours à propos de l'EdM :

- *Plus de lien social* : l'EdM a permis aux mères de créer du lien social au sein de l'EdM et au niveau du quartier. En effet, les mères constatent qu'elles se sont créé un réseau de connaissances au sein de l'EdM et elles soulignent le caractère multiculturel de ces nouvelles relations (habituellement, elles côtoient majoritairement des personnes de leur communauté). Elles ajoutent que grâce aux informations reçues par l'EdM et aux visites effectuées, elles participent plus aux activités du quartier. Une mère nous dit qu'elle habitait à côté de la maison de quartier depuis plusieurs années sans savoir réellement quelles y étaient les activités proposées.
- *Plus de facilité à s'exprimer en français* : le deuxième point soulevé est celui des progrès en français. La plupart n'en parlaient pas un mot en arrivant en Suisse et elles sont capables aujourd'hui de mener des discussions de base avec différents interlocuteurs. Les mères notent en particulier leur satisfaction à pouvoir échanger quelques mots avec la maîtresse à la sortie des classes ou leur autonomie pour prendre des rendez-vous chez le médecin par exemple. Elles insistent sur le fait qu'auparavant elles devaient faire appel à des proches qui maîtrisent le français, aujourd'hui elles n'en ont plus besoin. Ce résultat rappelle celui des travaux de Pierce (1995) présentés dans la revue de littérature.
- *Une meilleure intégration des enfants à leur entrée en 1P* : enfin, les acteurs estiment que les mères ont pris conscience de l'importance du préscolaire en comprenant les prérequis à la scolarisation. Les mères pensent que la garderie a permis à leur enfant de préparer leur entrée

à l'école tant d'un point de vue de la langue que de l'apprentissage de la vie en communauté avec des règles. La majorité d'entre elles soulignent le fait qu'avant l'EdM, leurs enfants n'avaient jamais été gardés. Celles qui ont plusieurs enfants disent avoir vu une différence notable entre l'intégration à l'école de leurs aînés plus difficile que celle des plus petits qui sont passés par la garderie de l'EdM. Les encadrants constatent eux-mêmes les progrès des enfants en français.

Cependant, les enseignantes FLE et les mères pointent également les faiblesses du projet : niveau hétérogène dans les cours de français et pas plus de participation aux réunions avec l'école. Ce constat est partagé par les acteurs scolaires qui n'ont pas observé plus de participation de la part des mères aux réunions et qui ne semblent pas pouvoir affirmer qu'ils voient une différence entre les mères qui ont suivi l'EdM et celles qui n'y ont pas participé (sauf exemples ponctuels).

#### **Focus: l'après EdM**

La question du sort des femmes après leur passage par l'EdM ne fait pas l'objet d'un suivi. On constate que les enseignantes gardent de très bons contacts avec de nombreuses mères et ont régulièrement de leurs nouvelles, mais de manière informelle. Pour l'instant, l'issue de l'EdM se résume quasi exclusivement à l'orientation des mères vers d'autres cours de français. Par ailleurs, les mères semblent avoir certaines difficultés à quitter le groupe.

Certains acteurs imaginent que l'on pourrait renforcer leur intégration dans le tissu social local avec l'aide des associations partenaires.

Par exemple, l'EdM des Pâquis a créé un troc de vêtements au sein de l'école qui est tenue par une ancienne mère de l'EdM. Elle y assure une permanence une fois par semaine et c'est l'occasion pour elle d'accueillir notamment les anciennes mères du dispositif, le plus souvent autour d'un thé.

Au-delà de l'intégration dans le quartier et si l'on se concentre sur l'objectif de renforcement des liens entre l'école et les familles, l'implication des mères dans les écoles pourrait être un axe de travail pour l'après EdM en favorisant leur intégration aux associations de parents d'élèves par exemple.

#### **Impact sur la scolarité des enfants des mères bénéficiaires du dispositif**

Le Cacha avait prévu dans le cadre de la mise en œuvre du projet et de son évaluation de prendre en compte l'impact du projet sur les élèves. D'après nos entretiens, aucune démarche n'a été mis en place pour recenser de telles informations.

Par ailleurs, les différents acteurs nous ont relaté des cas individuels, mais sans pouvoir généraliser ou faire ressortir de tendance dominante.

Notons, que malgré nos interpellations il n'a été possible de rencontrer qu'une seule enseignante, ce qui est trop peu pour juger des effets du passage des mères et des jeunes enfants dans le dispositif, alors qu'il serait intéressant de disposer d'éléments de suivi (comprenant les observations des enseignant.es de 1P qui reçoivent ensuite ces enfants), ne serait-ce qu'en termes de pilotage et d'identifier par exemple quels sont les domaines à travailler en termes de prérequis scolaires.

## 2. Plus-value, évolution et besoins du dispositif

Les acteurs rencontrés ont été interrogés sur la plus-value du dispositif de l'EdM et sur les évolutions et besoins potentiels du projet qui pourraient conduire à une amélioration de sa mise en œuvre et idéalement de son impact.

Nous livrons ici leurs propos, plusieurs thématiques récurrentes sont ressorties de ces échanges que nous pouvons synthétiser de la manière suivante.

### **Plus-value de l'EdM**

L'EdM pourrait apparaître comme un cours de français pour migrants de plus dans la palette existante dans le canton. Mais, d'après les acteurs, l'EdM présente plusieurs avantages par rapport aux autres cours de français :

- Ils considèrent que le dispositif permet la socialisation des femmes en créant des liens entre elles et en les intégrant dans le quartier, « faire sortir les mères de chez elles », « l'EdM leur permet d'avoir un moment à elles, en dehors de la famille » ;
- Ils constatent une progression du niveau du français pour les mères et les enfants ;
- Ils considèrent que le dispositif permet le renforcement du lien entre l'école et les familles en transmettant les informations nécessaires aux mères sur le système scolaire suisse ;
- Ils considèrent aussi que « les mères sont plus ouvertes », « plus impliquées », « plus épanouies », « elles ont plus d'assurance » face aux acteurs scolaires et en général.;
- La mise à disposition de la garderie est une plus-value importante puisqu'elle permettrait aux mères de venir alors qu'ils considèrent qu'elles ne le feraient pas si leur jeune enfant n'était pas pris en charge.
- Ils nous relatent également constater la fierté de leurs enfants à voir leurs mères progresser dans leurs apprentissages du français.
- La garderie permettrait aussi de faire de la prévention de problèmes potentiels avec les familles ou avec les enfants (détection précoce chez l'enfant) ;
- Enfin, les enseignants de l'école seraient plus sensibilisés et feraient « plus d'efforts avec les familles ».

Compte tenu des données que nous avons pu récolter et en l'absence du témoignage des enseignants de l'école et du suivi des familles et des élèves passés par le dispositif, il nous est impossible de vérifier les atteintes des objectifs en termes d'effets sur la scolarité, sur l'entrée des élèves à l'école, sur les progrès des mères en français et sur les rapports entre les familles et les enseignants. Nous notons



toutefois des propos qui sont marqués par de possibles biais culturels, ainsi les acteurs se sentent investis de la mission de « faire sortir les mères de chez elles », et les considèrent plus heureuses et épanouies par la simple fréquentation du dispositif. Cette observation des acteurs de terrain est probablement en partie réelle et notre propos n'est pas de dire qu'ils ont tort, ils sont au plus près du terrain, des mères et des familles, ils connaissent parfaitement leur métier et les personnes avec lesquelles ils travaillent. Toutefois, l'observation des discours et du fonctionnement questionne de nouveau sur la nécessité d'un travail de déconstruction de la catégorisation généralisante à propos de ces mères et de ces familles et des préjugés culturels qui y sont possiblement associés.

### **Évolution et besoins du dispositif**

Les acteurs ont ici fait part de leurs besoins, mais ils ont aussi tenté d'identifier les points à développer pour faire évoluer le projet.

Sur la gestion du projet :

- Autoriser une réserve budgétaire pour assurer les paiements mensuels des ressources humaines sans contrainte budgétaire liée au calendrier des bailleurs ;
- Renforcer les moyens humains : enseignantes spécifiques pour les mères analphabètes et encadrantes qualifiées pour venir en aide aux situations complexes avec les enfants en garderie ;
- Remettre en place une coordination et favoriser les échanges entre les EdM, notamment sur les difficultés rencontrées -malgré un problème de temps pour les acteurs ;
- Porter le projet au niveau du politique pour l'inscrire dans une vision à long terme.

Sur le lien entre l'EdM et l'école :

- Informer les enseignants sur le dispositif de l'EdM de manière plus systématique;
- Former les enseignants : les directeurs et éducateurs ont évoqué l'intérêt de mettre en place des formations régulières pour les enseignants. Ceci permettrait de replacer le projet en ligne avec les objectifs initiaux de renforcer la réciprocité entre enseignants et familles. Par ailleurs, nos entretiens ont montré que les enseignants sont toujours réticents face aux propositions de formations pour mieux comprendre et interagir avec les familles, ils n'en voient pas les enjeux et n'ont pas conscience des préjugés qui les habitent ;
- Renforcer le lien des EdM avec les classes et les enjeux de l'école ;
- Favoriser le lien entre les enseignantes FLE et les enseignants de l'école, mieux intégrer les enseignantes FLE au sein des établissements.

Sur le contenu des cours :

- Faire plus de sorties avec les mères pour les ouvrir à d'autres quartiers, d'autres endroits et les intégrer davantage à la culture du pays d'accueil ;
- Créer des séquences dédiées sur les documents authentiques.

**Focus : Place des pères dans l'EdM**

La place des pères dans le dispositif de l'EdM a été discutée lors des entretiens. Si les acteurs institutionnels y sont globalement favorables, les acteurs de terrain estiment que ce ne serait pas pertinent en l'espèce pour deux raisons principales :

- les pères parleraient déjà le français et seraient intégrés dans la société par leur travail ;
- les pères de certaines communautés refuseraient que leur femme assiste à un cours mixte.

Certaines mères nous ont également dit préférer participer au cours sans la présence des pères. Elles nous disent qu'elles ne seraient pas aussi à l'aise pour s'exprimer si leur mari était à côté, notamment lors des sessions informatives où elles peuvent s'exprimer librement sur des sujets parfois tabous telle que la contraception, « si le père est là on n'a plus envie de parler », « mon mari a une mentalité dure ». De plus, pour elles, l'EdM est un outil pour leur donner de l'autonomie sans avoir besoin de l'appui de leur mari ou de leurs enfants (ex : traduction).

Notons toutefois que ce point de vue n'est pas partagé par toutes les femmes et devrait être discuté plus avant d'autant plus si le dispositif vise in fine une amélioration des relations école-famille, qui est ici restreinte aux mères.

## **Conclusion**

Aux vues de l'analyse des entretiens et des observations réalisées sur le terrain, nous pouvons faire les mêmes conclusions que pour l'analyse documentaire : on distingue deux visions distinctes du projet qui entraînent deux types de mise en œuvre sur le terrain.

En effet, la vision du BIE et celle des acteurs qui ont fondé le projet diffèrent quant aux objectifs principaux. À l'origine, l'intégration des femmes et leur connaissance du système scolaire suisse étaient l'objectif principal. L'encadrement des enfants était alors assimilé à un simple outil logistique qui permettait aux mères d'assister aux cours de français. Le BIE estime quant à lui que l'encadrement des enfants comme vecteur de développement et d'intégration des enfants est un objectif à part entière.

Sur le terrain, deux types de mise en œuvre se dégagent: la première plus centrée sur l'intégration des mères et la seconde qui allie intégration des mères et développement des enfants avant l'entrée à l'école. Néanmoins et de manière générale, deux points forts du projet ressortent nettement des entretiens et observations de terrain:

(1) L'EdM permet de rendre une légitimité aux mères face à l'école, mais aussi face à leurs enfants en apprenant la langue véhiculaire et les codes et pratiques de l'institution.

(2) L'EdM permet de préparer les enfants qui y sont encadrés à l'entrée en 1P en apprenant la langue de scolarisation, en se familiarisant avec les codes et l'environnement de l'école et en apprenant la séparation avec la mère.

Enfin, l'évolution du projet pourrait notamment porter sur la perception genrée du dispositif qui ne permet pas en l'état de concourir à une émancipation des femmes qui y participent en les cantonnant le plus souvent aux rôles qui leur sont assignés traditionnellement.

## POINTS POSSIBLES D'AMÉLIORATION DU DISPOSITIF

### AVERTISSEMENTS

Comme énoncé en préambule de ce rapport, celui-ci n'a pas vocation à décider de la pérennité du dispositif, de son financement ou de ses aménagements qui relèvent de décisions politiques et qui dépassent le rôle du mandat qui nous a été confié. Toutefois, il est possible sur la base de nos observations d'indiquer quelques points susceptibles d'être modifiés et/ou améliorés dans le but d'une plus grande adéquation entre les buts et le fonctionnement effectif du dispositif.

Notons également que beaucoup d'aspects positifs ressortent du fonctionnement de l'EdM comme cela a été développé ci-dessus, les développements ci-dessous visent à pointer des zones de flou ou d'ambiguïté du projet et viennent compléter les idées et besoins des acteurs que nous avons recensés dans la partie précédente.

À la lumière de la présentation et de l'analyse de la littérature relative à l'EdM, des documents institutionnels et opérationnels étudiés et des entretiens et observations effectués, nous avons pu dégager dans la présente et dernière partie de ce rapport quelques points qu'il nous semble possible d'améliorer afin de garantir l'adéquation entre les objectifs et la mise en œuvre.

### 1. Gestion de projet

#### 1. S'accorder sur les objectifs du projet et créer des indicateurs qualitatifs et quantitatifs pour assurer un suivi/évaluation efficace et constructif :

Afin de créer des indicateurs qualitatifs et quantitatifs du fonctionnement du dispositif pour l'aide au pilotage et au suivi, il est essentiel de s'accorder sur ses finalités. Comme nous l'avons dit, l'absence d'indicateur pour le projet de l'EdM ne permet pas d'en mesurer l'évolution et l'adéquation des objectifs et de la mise en œuvre. Afin que chacun partage une même vision, il serait probablement intéressant de rassembler l'ensemble des acteurs du dispositif des EdM (BEI, DIP, associations) pour définir de manière conjointe des indicateurs qualitatifs et quantitatifs sur la base des objectifs préalablement établis. Voici quelques exemples autour de l'objectif « favoriser le lien famille-école » en intégrant différents paramètres : nombre de participations aux réunions (quantitatif) ; justification si absence (qualitatif), demande de rendez-vous individuel formel ou informel ou non (quantitatif et qualitatif), contenus des échanges (qualitatif)... Un autre indicateur pourrait concerner l'intégration sociale des femmes : connaissance des associations du quartier (qualitatif), inscription à des activités du quartier pour elles, pour leurs enfants (quantitatif et qualitatif), etc. Ces indicateurs n'ont pas pour objectifs d'alourdir les démarches administratives liées au projet, mais bien de fournir des informations indispensables à l'évaluation de l'impact du projet pour en garantir sa pertinence et par là même, sa pérennité.

**2. Rétablir une coordination opérationnelle des EdM sous l'égide du DIP :**

La quasi-totalité des acteurs rencontrés déplore la disparition de la coordination par le DIP. Par ailleurs, à la lumière des difficultés et des réussites observées sur le terrain, il semblerait intéressant de rétablir une coordination opérationnelle qui permettrait notamment d'échanger sur les situations vécues comme plus complexes (hétérogénéité du niveau de français des femmes, absentéisme) et de partager autour des réussites et difficultés de chacun. Si l'objectif prioritaire identifié par les acteurs devait être celui, central, des relations école-famille, il semble alors nécessaire que le DIP reprenne une place dans cette coordination.

**3. Assurer une gouvernance efficace et cohérente via une gestion administrative externe, mais un pilotage interne:**

Lors des entretiens de terrain, les acteurs ont souligné la lourdeur administrative de la gestion des EdM (dossiers de demande de financements, rapports annuels). Il est apparu que les EdM dont la gestion administrative avait été déléguée à une association extérieure présentent de meilleurs résultats en termes de qualité des rapports et de gestion des ressources humaines ainsi que de lien avec les réseaux associatifs et communaux de proximité. Ainsi, dans le cadre de la création de nouvelles EdM, le choix d'une association externe pour la gestion des EdM semble opportun d'un point de vue administratif (élaboration des rapports exécutifs et financiers, gestion des ressources humaines) tout en priorisant au sein des comités de pilotage la participation et la gestion par les acteurs scolaires (en intégrant notamment des enseignants). La gestion des tâches administratives permettrait aux acteurs scolaires de se concentrer sur les questions opérationnelles, pédagogiques et stratégiques des EdM. Cela n'empêche évidemment pas le comité de relire et de valider les différents documents administratifs à remettre aux bailleurs. Notons par ailleurs que l'implication d'associations externes dans la gestion administrative permet de favoriser la pérennisation du projet, car il assure une continuité au-delà des arrivées et départs successifs des équipes éducatives.

**4. Garantir une politique de ressources humaines en adéquation avec les objectifs du projet :**

pour atteindre les objectifs énoncés d'intégration des mères (sociale et dans le cadre de la scolarité de leurs enfants) via l'apprentissage du français et le développement des compétences des enfants en vue de préparer de manière optimale leur entrée à l'école, les acteurs montrent une préoccupation grandissante pour l'engagement de personnel qualifié. Les enseignantes de français doivent être diplômées en FLE, ou présenter une expérience équivalente, et proposer une approche actionnelle de leurs programmes de cours pour assurer une intégration sociale des femmes et renforcer le lien avec l'école via une compréhension du système scolaire genevois (règles de base et développement des outils de communication avec les acteurs). De la même manière, pour assurer le développement de compétences pré-scolaires et langagières chez leurs jeunes enfants, il paraît important d'engager des encadrantes des groupes d'enfants diplômées d'une formation relative à la petite enfance ou à l'enfance, ou présenter une expérience équivalente (ex : parascolaire), ou de proposer des formations complémentaires afin d'accompagner au mieux les enfants vers l'entrée en 1P (ex : Formation PAM sur les outils de développement du langage). Un « programme » spécifique de prise en charge des jeunes enfants pourrait être proposé, sur le modèle de ce qui se fait déjà

dans certaines garderies de l'EdM afin de travailler sur les prérequis scolaires dont nous avons vu l'importance pour une entrée réussie à l'école.

## 2. Objectifs stratégiques

### 5. Définir la population cible et travailler sur les possibles biais culturels de l'ensemble des acteurs (terrains, scolaires notamment) :

Ce point est à mettre en lien avec le premier point présenté ci-dessus. Comme développé à plusieurs reprises, il apparaît que les acteurs n'ont pas la même appréciation des publics cibles : familles pour certains (relations école-famille), les mères allophones pour d'autres, ou allophones et en situation de précarité, mères et enfants, voire même les pères.

L'analyse du fonctionnement concret montre que le dispositif s'adresse essentiellement aux mères (et à leurs jeunes enfants) au risque de renforcer des stéréotypes genrés.

À l'origine, le dispositif s'adressait aussi aux enseignants des écoles : travailler sur les représentations et préjugés en sortant de vision réifiante de la culture (souvent supposée et stéréotypée) pour travailler davantage sur les mécanismes de l'intégration et déconstruire les préjugés ou biais culturels. Dans ce sens l'intervention de psychologues sociaux et de sociologues pourrait être utile et formatrice pour les intervenants du dispositif, mais aussi pour les enseignants des écoles concernées. Cela permettrait de revenir à l'un des objectifs de départ du dispositif à savoir un rééquilibrage des relations école-famille.

### 6. Assurer un temps dédié d'accueil et de présentation du projet de l'EdM aux parents et aux enseignants des établissements concernés :

D'après les différents entretiens réalisés, il ressort que les temps d'accueil et de présentation de l'EdM aux familles devraient être formalisés pour s'assurer d'identifier un public qui correspond aux critères des bénéficiaires potentielles et de leur transmettre les informations essentielles du dispositif pour les sensibiliser aux enjeux en présence. En parallèle, un temps de présentation de l'EdM auprès des enseignants des écoles concernées serait également intéressant pour qu'ils en connaissent, dès le début de l'année, les contenus exacts.

L'analyse montre aussi une inscription variable des dispositifs dans les projets d'établissements et dans leurs fonctionnements concrets. Or, pour une meilleure adéquation avec les objectifs, il semble important de retravailler à l'articulation entre les activités de l'EdM et les besoins de l'école (particulièrement pour aider à de meilleures relations école-famille et favoriser une meilleure scolarité des élèves à leur arrivée dans les petits degrés).

### 7. Identifier et proposer des contreparties qui valorisent les compétences plurielles des mères :

l'intérêt de la contrepartie devrait être questionné au regard du fonctionnement actuel. S'il était alors décidé de son intérêt et de sa nécessité, il serait bénéfique d'en repenser les modalités et la « philosophie » générale (ce point est en lien avec le point 5). En discussion avec les mères et les familles, il pourrait être utile d'identifier chez chacune les compétences afin de voir comment elles peuvent les valoriser dans leur nouveau contexte sociétal. Afin d'inscrire définitivement ce dispositif dans les écoles et les projets d'établissements il pourrait

par exemple être proposé (ou pérennisé) des activités au sein même de l'école: projets autour des langues d'origines (intervention des mères dans certaines classes) par exemple.

**8. Instituer une réciprocité dans le rapport école-famille en intégrant pleinement les enseignants des écoles dans lesquelles sont implantées les EdM**

L'un des constats de l'expertise menée révèle une absence de réciprocité dans le dispositif de l'EdM entre les enseignants et les mères. Or l'objectif de favoriser les liens familles-écoles est nécessairement à double sens pour assurer un échange. Pour cela, il pourrait par exemple être institué (1) des réunions régulières entre les enseignants de l'établissement et l'enseignante de français de l'EdM pour évoquer les problèmes potentiels de communication, transmettre des documents authentiques à travailler avec les mères et identifier des contreparties potentielles (accompagnement en sortie de classe/projet autour des langues d'origines, etc) ; et de (2) conserver le repas comme un moment d'échange convivial en y intégrant une réciprocité dans la participation des acteurs : le repas ne doit plus être une mise en scène des mères face aux enseignants, mais bien un lieu d'échange pour favoriser le lien famille-école. Par exemple, les enseignants et les mères pourraient présenter conjointement des activités communes liées potentiellement aux nouvelles modalités de contrepartie (ex : présentation et retour sur des activités de lecture de contes en langue d'origine en classe – accompagnement des mères à des sorties, etc.). Il existe différents dispositifs, dont certains déjà existants dans les classes, qui pourraient utilement venir compléter l'offre de l'EdM (voir annexe : attitudes pouvant favoriser la collaboration - extrait de Bauer et al. (2016)).

### 3. Impact du projet

**9. Assurer un suivi (monitoring) des dispositifs pour une aide à la gouvernance et à la régulation des pratiques effectives des acteurs de terrain (feed-back sur leurs pratiques)**

Comme nous avons pu le mettre en évidence, les acteurs de terrain ont un sentiment positif quant aux effets du dispositif. Cependant, afin de leur permettre d'ajuster leurs pratiques au plus près des besoins des familles et de l'école, il serait pertinent d'évaluer les effets à court et long termes de la prise en charge des familles dans ce dispositif. Cela serait aussi très probablement utile pour le pilotage de celui-ci. Afin de ne pas surcharger les intervenants divers, ce monitoring pourrait se faire à échéances régulières espacées en prenant en compte à la fois la vision de l'ensemble des acteurs impliqués, les familles, les élèves qui ont pu bénéficier du dispositif et leur suivi scolaire ainsi que les enseignants les recevant dans leurs classes (1 et 2P) afin d'identifier les besoins concrets et les bénéfices d'un tel dispositif.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bauer, S. & Laffranchini Ngoenha, M. (2016). Les relations École-familles au service de l'intégration des élèves migrants. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 44-50.
- Changkakoti, N., & Hutter, V. (2015). « L'école des mamans et autres histoires d'accueil : une expérience d'histoire inclusive ». Dans A. Manço (Ed.), *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble* (pp. 157-169). Paris : L'Harmattan.
- Chartier, M., & Payet, J. (2014). « Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue Française De Pédagogie*, 187(2), 23-34.
- Choffat, D., Martin, H., Parazelli, M., Gonin, A., Harper, E., & Kurtzman, L. (2014). L'intervention sociale en faveur des femmes migrantes à l'intersection des rapports sociaux de sexe, de race et de classe. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 26(2), 157-170.
- Chomentowski, M. (2010), *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.
- Crahay, M., & Dutrévis, M. (2012). Prévention de l'échec scolaire par l'éducation pré primaire. Genève : Université de Genève.
- Delay, C. (2013). L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein des familles populaires : Un exemple genevois. *Education Et Sociétés*, 32(2), 139-153.
- Dubet, F. (1997). *École, familles le malentendu*. Paris : Textuel.
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-856.
- Dutrévis M. & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Labelliser des territoires : Les risques de stigmatisation en éducation prioritaire. *Diversité*, 186, 59-64.
- Friend, M., Smolak, E., Liu, Y., Poulin-Dubois, D., & Zesiger, P. (2018). A cross-language study of decontextualized vocabulary comprehension in toddlerhood and kindergarten readiness. *Developmental psychology*.
- Fouquet-Chauprade, B. & Dutrévis, M. (2015). Les impensés des politiques d'éducation prioritaire : Les dimensions non-académiques. *Education Comparée*, 13, 187-200.
- Froment, M., & Leber Marin, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits : Un atelier de langage à l'école maternelle* (Didactique du français. ESF). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Giuliani, F. (sous presse). Changer l'école ou changer les parents ?. *SociologieS*.
- Glasman, D. (2008). L'institution scolaire et les parents de milieux populaires: habilitation ou disqualification. La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance, Rennes, PUR, 107-119.
- Hamez, M. P. (2012). La pédagogie du projet: un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, (1), 77-90.



- Herberts, K., & Lauren, C. (1991). *Papers from the sixth Nordic conference on bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Henrichs, J., Rescorla, L., Schenk, J. J., Schmidt, H. G., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... & Tiemeier, H. (2011). Examining continuity of early expressive vocabulary development: the generation R study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(3), 854-869.
- Irwin, J. R., Carter, A. S., & Briggs-Gowan, M. J. (2002). The social-emotional development of "late-talking" toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1324-1332.
- Krasniqi Malaj, A. (2015). Quelles Sont Les Pressions Et Les Difficultés Que Vivent Les Femmes Migrantes En Suisse ? *Questions au féminin*. 50-51.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (Hautes études). Paris : Gallimard - Le Seuil.
- Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental science*, 11(3), F9-F16.
- Meirieu, P., & Hameline, D. (2000). *L'école et les parents : La grande explication*. Paris : Plon.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : Un dialogue impossible ? : Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Francfort-s. Main : P. Lang
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S., & Maczuga, S. (2015). 24-month-old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry. *Child Development*, 86(5), 1351-1370.
- Moro, M.R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants et des adolescents*. Paris : Dunod.
- Moro, M.R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : Hachette.
- Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de la rentrée à l'école*. Université de Fribourg : rapport scientifique du projet FNS n°100019\_152695.
- Payet, J. (2017). *École et familles : Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Education.
- Payet, J., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement désqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : Pratiques, épreuves et limites. *Education Et Sociétés*, 34(2), 55-70.
- Peccoud, N. (2017). *La maison des familles Pâquis – Goûter ensemble*. Travail académique dans le cadre de l'obtention du Master Analyse et intervention en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6(1), 85-96.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M., & Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné (e) peut-elle provoquer dans une famille migrante?. *Cahier thématique du PNR 52*, (52), 8-13.

- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., & Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse: tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol: revue de sociolinguistique en ligne*, (11), 95-109.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M., & Hutter, V. (2010). Des familles migrantes en recherche de dialogues avec l'école. In : Mc Andrew, M., Millot, M., & Triki-Yamani, A. *L'école et la diversité : perspectives comparées. Politiques, programmes, pratiques*. Laval : Presses universitaires de Laval, 195-203.
- Pearce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1), 9-31.
- Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité*, (Vol. XXX N° 1), 11-24.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle : Une problématique didactique. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 7, 21-38.
- Ralalaitiana, M., Vatz-Laaroussi, M., Meintel, D., & D'Haenens, L. (2015). Quand projet d'immigration rime avec inscription dans les cours de francisation. La trajectoire langagière de neuf immigrantes scolarisées dans la région montréalaise. *Diversité Urbaine*, 15(1), 87-107.
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics*, peds-2010.
- Rosen, E. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (Le français dans le monde. Recherches et applications 45). Paris : Le français dans le monde.
- Sarroeira, D. (2012). Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le français sur objectifs spécifiques : Un voyage sur-mesure ou un forfait "tout-inclus"? *Language Learning in Higher Education*, 1(1), 77-94.
- Savoie, L., Gaudet, J., Lainey, C., & Bourdon, S. (2010). Le rapport entre le monde de l'enfance et la démarche d'alphabétisation des femmes : Une analyse féministe. *Éducation Et Francophonie*, 38(1), 138-153.
- Zesiger, P., & Patrucco-Nanchen, T., (2018). *Le retard de langage et les signaux d'alerte*. (Journée de formation PAM) [Présentation Powerpoint]. Genève : université de Genève.
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193,

## ANNEXES

THÉMATIQUE GÉNÉRALE	THÉMATIQUE SPÉCIFIQUE	ITEMS	EXEMPLES DE QUESTIONS
<b>Dispositif</b>	Origine	Genèse du projet	
	Sens	Lien social / lien école-famille / notion d'intégration	Quels objectifs pour les mères? Quelle vision de l'intégration ? pourquoi les mères ?
		Encadrement des enfants	Quels objectifs ? quelle vision ?
	Evolution	Changements identifiés par les acteurs	Avant/après financement par le BIE ?
<b>Éléments du dispositif</b>	Identification des besoins	Besoins des familles/contexte/ dynamiques et potentiels mobilisable	
		Temps d'accueil de la part de l'établissement pour identifier les familles et présenter le projet	
	Public Cible	Mères allophones en situation de précarité prioritairement	Quid de la motivation des mères ? absentéisme ? suivi des présences ? occasions de pratiquer la langue en dehors des cours?
		Mères allophones en situation d'isolement social	
	Support associatif	Projet porté par une association pour bénéficier des financements publics	
		Directeur peut impulser le projet pendant les deux premières années	
	Objectifs projet	Suivre la scolarité des enfants / meilleure connaissance du système scolaire	Est-ce que l'on sait ce que l'on veut transmettre aux parents ? quelles informations doivent-ils connaître ? s'approprier ? existe-il un plan défini des différents points à leur transmettre via le dispositif de l'EdM ? Quel rôle pour les enseignants ? comment sont-ils informés de l'existence et des enjeux autour de l'EdM ?
		Apprendre le français pour s'intégrer dans l'univers social genevois / rompre l'isolement / valoriser les compétences	Quel niveau départ ? arrivée ? quelle durée du programme ? niveau hétérogène ou homogène dans les classes ? perspective actionnelle ? est-ce qu'un programme a été défini en amont ? deux temps : bases puis perspective actionnelle ? Analyse des compétences à développer pour atteindre l'objectif ? Mise en situation ? après l'EdM ?

		Développer les compétences des enfants	Quel programme ? basé sur quelles méthodes ? quels objectifs définis en amont ?
Choix personnels ressources		Enseignants FLE (doivent être des femmes)	Diplôme FLE ? recrutement ?
		Accueil enfants	Diplôme ? rémunération ? motivation ? recrutement ?
Contreprestations		Troc comme moyen de paiement des cours	
		Favoriser le lien famille-école / mettre en valeur les compétences des mères	
Travail en réseau		Porteur de projet doit expliquer les démarches de travail en réseau	
		Favoriser l'orientation des mamans vers d'autres structures d'intégration	
Suivi quotidien		Référent / Dispositif de suivi et de contrôle des présences	
Lien avec le projet d'établissement		Volonté commune / démarche collective	
Budget		Recettes / Dépenses du projet (Fin. BIE et Communes)	
Mise en œuvre du projet et évaluation		Porteur de projet doit expliquer les outils de M&E	
		Bilan qualitatif et financier (une fois par an)	
		Critères d'évaluation du projet (atteinte des objectifs)	
		Impact sur les élèves doit être pris en compte	
<b>Évolution du dispositif</b>	Objectifs	Lien social / lien école-famille / intégration sociale	
		Développement des compétences des enfants	
	Besoins	Axes du projet à revoir / à modifier / à compléter	
Coordination	Quels liens entre les acteurs au niveau de l'établissement ? avec les autres EdM ?		

L'objectif principal du projet est d'analyser l'évolution du dispositif de « l'école des mamans » au travers d'objectifs spécifiques présentés ci-dessous :

- Évaluer la pertinence du système actuel ;
- Vérifier l'adéquation entre les objectifs visés par le dispositif et leur atteinte effective ;
- Mettre en évidence les dimensions pertinentes, redondantes ou incohérentes avec le projet de départ du dispositif ;
- Évaluer les besoins des acteurs qui pourraient être intégrés au dispositif.

Rôle des acteurs dans le dispositif.

<b>Grille d'entretien - Mères bénéficiaires (ou ex-bénéficiaires) du projet de l'EdM</b>		
<b>Avant l'EdM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles activités ?</li> <li>- Insertion dans la communauté ? connaissances dans le quartier ? la ville ? famille ? amis ?</li> <li>- Insertion dans le quartier ? connaissance des services (biblio, ludo, PE, asso, MdQ...)</li> </ul>		
<b>Inscription à l'EdM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qui vous en a parlé ?</li> <li>- Pourquoi venir à l'EdM ?</li> </ul>		
<b>Cours de français</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel niveau en français au début du cours ? maintenant ?</li> <li>- Travailler sur du matériel pour enfants ?</li> <li>- Travail sur documents authentiques ? utile ?</li> <li>- Infos quartier ?</li> <li>- Repas ?</li> </ul>		
<b>Enfants/scolarité</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Combien d'enfants ? quels âges ?</li> <li>- Impact de la garderie de l'EdM sur les enfants ?</li> <li>- Suivi des devoirs ?</li> <li>- Présence aux réunions à l'école ?</li> <li>- Relation avec les enseignants ? le dir ? l'édu ?</li> <li>- Vision de l'école : avant EdM ? après EdM ?</li> </ul>		
<b>Après l'EdM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est ce qui a changé depuis l'EdM ?</li> <li>- Quels projets ?</li> </ul>		
<b>EdM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Points positifs</li> <li>- Points négatifs</li> <li>- Place des pères ?</li> </ul>		

**EdM - Grille d'observation cours de français**

<b>Date:</b>	<b>Lieu:</b>	
	<b>Observation</b>	<b>Commentaires</b>
<b>Ressources humaines</b>		
Taux d'encadrement		
Formation des formatrices		
Nombre d'années d'expérience		
Nombre de mères présentes		
<b>Local</b>		
Taille de la salle en fonction du nombre d'apprenants		
Caractéristiques de la salle		
<b>Matériel</b>		
Support de cours papier		
Support de cours Sons/Vidéos		
<b>Modalités</b>		
Durée du cours		
Place de la communication en interaction avec les pairs		
Place de la communication en interaction avec la formatrice		
Division du tps en fonction de buts pédagogiques identifiés		
Langue(s) parlée(s)		
Divers		

## EdM - Grille d'observation des espaces enfants

<b>Date:</b>	<b>Lieu:</b>	
	<b>Observation</b>	<b>Commentaires</b>
<b>Ressources humaines</b>		
Taux d'encadrement en fonction du nombre d'enfants		
Formation des encadrants		
Nombre d'années d'expérience		
Nombre d'enfants présents		
<b>Local</b>		
Taille de la salle en fonction du nombre d'enfants		
Caractéristiques de la salle		
<b>Matériel</b>		
Présence de jouets permettant le mouvement		
Présence de jouets permettant le jeu symbolique		
Présence de jeux permettant le dév. logico-mathématique		
Présence de livres à disposition des enfants		
<b>Modalités</b>		
Place de la communication en interaction avec les pairs		
Place de la communication en interaction avec un adulte		
Division du tps en fonction de buts pédagogiques identifiés		
Langue(s) parlée(s)		
Divers		



<b>GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS ET OBSERVATIONS</b>			
<b>Gestion de projet</b>			
	Suivi et évaluation	Indicateurs	
		Évaluation	
	Coordination	DIP / BIE / VdG	
		EdM	
	Gouvernance	Association ad hoc	
		Association extérieure	
	Ressources Humaines	Recrutement du personnel	
<b>Objectifs stratégiques</b>			
	Mères	Identification du public	
		Apprentissage du français	Contenu des cours
			Absentéisme
		Lien avec l'école	Informations
			Relations acteurs scolaires
			Enseignants (réciprocité)
		Intégration sociale	Quartier
		Valorisation des compétences des mères	Contrepartie / repas
	Enfants	Développement	
		Intégration à l'école	
		Intégration sociale	Ressources quartier
<b>Impact / Après EdM</b>			
	Impact du dispositif		
	Évolution du projet		
	Orientation des mères	Identification des compétences	
		Définition d'un projet pour les mères	

Extrait de Stéphanie Bauer et Moira Laffranchini Ngoenha (2016). Les relations École-familles au service de l'intégration des élèves migrants. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 44-50.

**Tableau 3. Pratiques et attitudes pouvant favoriser la collaboration**

Pratiques et attitudes	Description	Enjeux
Explicitation de la norme scolaire	Expliquer le système éducatif et ses attentes formelles et informelles	Permettre aux familles de comprendre l'école, son fonctionnement et ses attentes
Prévoir et accorder du temps supplémentaire	Temps supplémentaire pour les rencontres avec les familles et le suivi des élèves	Faciliter la communication avec les familles
Utiliser la communication orale	Communication orale avec les parents, car les documents écrits sont peu lus par les parents allophones ou peu formés	Faciliter la communication avec les familles
Rencontre informelle extra scolaire	L'organisation de moments de rencontre informels, par exemple un repas, un spectacle, une promenade, etc.	Faciliter la rencontre et l'échange sans enjeu hiérarchique
Décentration	L'attitude de décentration, de remise en question de ses propres stéréotypes et préjugés, facilite la communication	Éviter les discriminations Construire une relation équitable de type partenariat