

ISSN-L : 2661-7870

Vol. 05, n° 02/2022 p. 76-99

10^e numéro**Claude FINTZ** - claud.fintz@orange.fr

Université de Grenoble-Alpes (UGA), Laboratoire Litt&Arts.

Ngo-Thu-Thao PREBET-LE * - lengothuthao@gmail.com

Professeur de FLE à Saint-Chamond

**Analyse de corpus : un exemple méthodologique - réflexions autour de l'
« entre » en sociodidactique**

Article reçu le 07.09.2022;

Accepté le 01.12.2022;

Publié le 29.12.2022

Résumé : Dans cet article, les deux chercheur-e-s (l'interviewée et l'interviewer) mettent à distance une expérience plurilingue et pluriculturelle stéphanoise (France) pour interroger le lien possible entre rencontre des langues et des cultures hors de l'école et dans l'école. Leur point de départ est un dispositif mis en place par la première à la naissance de son fils, issu d'un couple mixte. Cet appareil (entretien / commentaires) est une occasion pour montrer une voie possible d'analyse d'un corpus oral.

Mots-clés : plurilinguisme - cadre scolaire - rencontre des cultures - innovation pédagogique

**Corpus analysis: a methodological example - reflections on the "between"
in sociodidactics**

Abstract: In this article, the two researchers (the interviewee and the interviewer) put at a distance a plurilingual and pluricultural experience of Saint-Etienne to question the possible link between the meeting of languages and cultures outside the school and in the school. Their starting point is a device put in place by the first at the birth of her son, who came from a mixed couple. This device (maintenance/ comments) is an opportunity to show a possible way to analyze an oral corpus.

Key words : plurilingualism - school setting - meeting cultures - educational innovation

Pour citer cet article :

FINTZ Claude et PREBET-LE Ngo-Thu-Thao (2022). Analyse de corpus : un exemple méthodologique - réflexions autour de l' « entre » en sociodidactique. *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 76-99. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Le présent article est constitué de deux moments. Le premier est la transcription d'un entretien entre un chercheur (Claude Fintz) et une étudiante en Sciences du langage¹, d'origine viet-namienne (Prebet-Le Ngo Thu Thao) à St Etienne. Celle-ci a mis en place un dispositif d'activités afin de recréer, de façon ciblée et momentanée mais récurrente, un environnement linguistique et culturel autour de la langue et des pratiques festives et culinaires du Vietnam. Le second moment propose quelques remarques du chercheur à propos de cet entretien qui devient alors un corpus dont l'analyse est propre à alimenter la problématique de ce numéro de *Action Didactique*. Parmi les expériences d'innovation didactique pour l'apprentissage des langues (et donc pour l'immersion dans une culture), on fait l'hypothèse que cette proposition, à la fois extérieure à l'espace algérien et à l'école, pourrait pourtant entrer en résonance avec lui. Notre deuxième objectif est d'ordre méthodologique puisqu'il vise à donner un exemple pour aider à structurer le moment d'une recherche qui embarrasse souvent les jeunes chercheur-e-s : comment aborder l'analyse d'un corpus ?

L'entretien a eu lieu en juin 2022 à St-Etienne, ville du Massif Central en France.

1. L'entretien

On va parler de ton projet de rencontre des langues pour ton enfant et d'autres enfants, dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Je te demanderai d'abord de te présenter et de présenter ton projet ; on cherchera ensuite à en détailler quelques points autour de deux notions théoriques avant de conclure².

Q1 - Je te suggère de nous dire qui tu es, d'où tu viens, où tu habites et quels sont tes projets.

R1 : Je viens du Vietnam et je suis à St Etienne depuis septembre 2015, j'y étais venue pour faire un Master. Maintenant je suis professeur de FLE au

¹ MASTER 2 Recherche, Didactique des langues et des cultures, Sociodidactique du plurilinguisme. Son mémoire a pour titre "Le plurilinguisme au Vietnam : discours sur les pratiques langagières et les représentations. Le cas des étudiants du Département de Français, à l'Université de Pédagogie de Hochiminh ville, Vietnam". Il a été soutenu en 2016.

² Dans ce qui suit, on a codé Q les questions de Claude Fintz et R les réponses de Prebet-Le Ngo Thu Thao.

collège et au Lycée à St Chamond, près de St Etienne. Par mon travail et les études, je suis toujours dans le bain du plurilinguisme et du pluriculturel, et dans ma vie personnelle aussi. C'est ma motivation de transmettre cela à mon enfant.

Q2 - Ajoutons pour les lecteurs que tu as épousé un Français, ce qui explique la suite de tes propos. En quoi ta situation personnelle t'a-t-elle amenée à mettre en place les activités dont tu vas nous parler ?

R2 : Tout d'abord, c'est parce que je pense à ma maman, qui est vietnamienne, qui ne parle pas français et je souhaite que M. (son fils) puisse parler couramment en vietnamien avec sa mamie – par les moyens du net, et avec sa famille au Vietnam, lors de nos futurs séjours au Vietnam. Deuxième raison : je suis persuadée que le plurilinguisme est vraiment un apprentissage et qu'il vaut mieux l'aborder le plus tôt possible.

Q3 - Et dans ce sens, quels étaient tes objectifs ? quelles étaient tes attentes pour toi, ton enfant, ton mari, la communauté vietnamienne, les familles françaises qui font partie du projet ?

R3 : Mon but était de créer un environnement, un réseau de personnes intéressées par l'apprentissage (des langues) et aussi par la découverte de la langue vietnamienne à St Etienne. Je voulais réunir de temps en temps des familles mixtes, comme nous, et pourquoi pas ? d'autres familles françaises ou d'autres nationalités autour de cette découverte linguistique.

Q4 - Tu avais l'idée que cela pouvait être un projet novateur ou pas ?

R4 : Non, je ne pense pas que ce soit un projet totalement novateur parce que ce modèle, ces activités existent dans d'autres villes, dans le contexte d'autres langues. Donc je savais que c'était faisable et que ça pouvait intéresser des gens curieux de langues et de cultures. Il s'agissait pour moi d'abord de réunir des mamans vietnamiennes qui ont le même profil que moi : mariées à des Français et qui ont donc des enfants franco-vietnamiens, issus de couples mixtes. Il y a parmi elles des mamans qui ont fait le choix de ne parler qu'en français à leurs enfants ; il y en a qui parlent les deux langues ou d'autres qui parlent exclusivement vietnamien avec leur enfant. Je trouve que c'est très intéressant, même si on est dans la même situation, de faire des choix de langues différents.

Q5 - Comment t'es-tu inspirée de ces choses que tu connaissais par ailleurs ?

R5 : J'ai participé à la réunion d'une association, on m'a parlé de mamans espagnoles qui ont organisé des réunions de ce type dans le sud de la France. Je me suis dit : pourquoi ne pas organiser ces mêmes ateliers, mais autour du vietnamien ? Mon idée serait de créer plus tard une association franco-vietnamienne à St Etienne, dont le but serait de promouvoir la culture et la langue vietnamiennes, et le plurilinguisme.

Q6 - - En relisant ta proposition pour cet article, j'ai été attiré par le mot « transmettre » que tu as utilisé. Que souhaites-tu transmettre en particulier à ton enfant ?

R6 : D'abord je veux transmettre la langue et, à travers la langue, des faits culturels qu'on ne peut pas saisir, en France en général et à St Etienne en particulier. Ici, ville pourtant multiculturelle, on ne peut pas aller, comme dans le XIIème à Paris, voir des fêtes traditionnelles. Par exemple, une des activités que j'ai faites, c'est donc la fête de l'automne, une des fêtes que tous les enfants connaissent au Viet Nam. Qu'est-ce qu'on y mange ? qu'est-ce qu'on y fait ? Mon fils peut découvrir tout cela dans nos réunions.

Q7 - Je comprends, merci. Peux-tu à présent nous préciser depuis quand ce projet existe ? qui précisément y a participé ? quand vous vous réunissez ? où, etc.. ?

R7 : Ces idées sont dans ma tête depuis ma grossesse en 2019. Puis, quand M. est né, j'ai cherché des mamans vietnamiennes motivées pour participer à ces ateliers. Puis, à la rentrée 2021, je me suis lancée. Le premier atelier a eu lieu le 15 septembre 2021. Le deuxième atelier, pour la fête de la mi-automne, c'est le 22 septembre et la troisième rencontre a eu lieu le 28 février. Ces ateliers ont été très plus marquants. Quatre familles y ont participé : trois familles mixtes et une famille française. Les réunions ont lieu tantôt chez l'une d'entre nous, tantôt dans un restaurant ; il n'y a pas de lieu fixe. Cela se fait en fonction des circonstances.

Q8 - Pourquoi des Français se sont-ils intéressés à ton projet ?

R8 : Parce que c'est ma meilleure copine, Cécile (*rires*) : elle s'intéresse à ma

culture, à ma langue et on est très proches. Même si son garçon ne parle pas du tout vietnamien, elle est convaincue aussi du bienfait du plurilinguisme pour lui, de l'importance de rencontrer d'autres langues. Le deuxième atelier a eu lieu dans le restaurant de Cécile ; d'autres familles sont venues. Les gens ont vu qu'on faisait des lanternes ; ils étaient curieux et ont voulu participer.

Q9 - Tu m'as parlé de trois activités principales. Il y en a eu d'autres, plus informelles peut-être ?

R9 : Oui, c'est cela, c'est difficile d'en parler. On est dans la même démarche, on parle vietnamien avec nos enfants, mais il y a des choses culturelles qu'on ne peut pas faire en français. Par exemple, quand on se met à table, au Viet-Nam ou pendant les ateliers, il faut que les enfants nous attendent pour manger, ; tandis qu'ici, en France, même si les grands n'ont pas commencé, les petits peuvent manger. Nous on dit : tu attends que tout le monde soit à table ; les grands commencent, et après ce sera ton tour. Il y a des choses, vraiment culturelles du Viet Nam qu'on ne peut transmettre qu'à travers les actions. Je prends un exemple personnel : pour ma part, quand on discutait, j'avais pas trop le droit de parler quand les grands parlent. Dans les familles françaises, les enfants participent beaucoup à la discussion avec les grands ; c'est très bien que les enfants participent, je souhaite juste le milieu entre les deux cultures. Cela veut dire pour moi qu'il y a des moments de partage où l'enfant peut parler mais il y a aussi d'autres moments où les adultes ont besoin de parler et où il faut que les enfants acceptent de garder le silence. Pour le moment, je n'applique cette règle qu'à mon fils ; j'ai pour démarche d'expliquer à P. (mon mari) que dans ma culture, c'est comme ça, dans ta culture, c'est comme ça. Je ne dis pas que telle pratique est bien ou pas. Je veux juste trouver le milieu entre les deux. Je ne sais pas si toutes les familles mixtes font comme cela ou pas....

Q 10 - Je voudrais savoir comment tu construis tes activités, est-ce empirique ou suis-tu une progression ?

R 10 : C'est empirique mais lié aux circonstances (je ne prends pas empirique dans le sens scientifique). Avec une maman très motivée, on prévoit en amont des activités tous les mois. Elles suivent d'une certaine façon la vie au Viet-Nam, ça fait comme une vie en parallèle à celle de la France, en suivant l'agenda. Par exemple au mois de septembre, on va s'occuper de la fête de mi-automne ; au mois d'octobre, on va faire un gâteau traditionnel, au mois de novembre, de la confiture à la vietnamienne, au mois de décembre, un gâteau à l'ananas avec des familles françaises. En janvier, on va faire de la

confiture de gingembre, en février, un gâteau de riz gluant avec de la viande, etc. C'est souvent lié à la cuisine, parce que cette maman a un restaurant ; souvent on fait les ateliers chez elle, c'est un prétexte.

Q 11 - Et alors, à quel moment intervient la langue vietnamienne dans ces activités ?

R 11 : On essaie de faire participer un parent / un enfant ; et avec les mamans, on fait tout l'atelier en vietnamien. S'il y a des papas (français) ou d'autres familles françaises, on parle aussi en français ou on mélange les langues.

Q 12 - À présent, quel bilan tires-tu du travail effectué ?

R 12 : Ma première conclusion : il faut continuer ces ateliers. Je ne sais pas si on a réussi ou pas quoi que ce soit, je n'ai pas assez de distance. Je trouve que c'est très bien pour nos enfants de se réunir, d'avoir des copains vietnamiens et français en même temps, et de mélanger leurs langues et leurs cultures.

Q 13 - Mais en termes de langue, à ton avis, ces activités permettent-elles un apprentissage de la langue vietnamienne ?

R 13 : Je ne pense pas que, par ces types d'activités, on puisse évaluer l'apprentissage d'une langue. Pour l'instant, c'est trop court, on pratique, on vit ensemble un moment vietnamien. Je ne sais pas si je suis claire ... Concernant les limites, l'organisation se précise, par exemple il faut un parent pour un enfant, pas plus. Et tous les parents doivent participer à la gestion du groupe ; à la fête de mi-automne, j'étais seule à le faire et je me suis trouvée un peu débordée. Les enfants ne sont pas dans le cadre scolaire, et ils le sentent.

Q 14 - Je voudrais maintenant réfléchir avec toi à travers deux questions plus générales. Qu'est-ce que tu as appris sur cette rencontre des langues pendant les séances que tu as conduites ?

R 14 : Bien sûr, la rencontre du français et vietnamien est toujours riche ! Je suis convaincue, depuis ma formation à l'université en sociodidactique et plurilinguisme, que c'est un bienfait pour les enfants d'être ouverts le plus tôt possible à la langue et la culture des autres. C'est pour eux un des meilleurs moyens d'apprendre à vivre ensemble avec les autres. Bien sûr je mets cela en pratique mais je n'ai pas de preuves de notre réussite.

Q 15 - Quels aspects linguistiques as-tu pu aborder ?

R 15 : Le premier atelier a abordé l'écrit et l'oral puisqu'on a lu des livres ensemble et on a nommé des instruments de musique, on a reconnu et nommé aussi des airs de musique. Le deuxième atelier était plutôt oral et interactif puisqu'on a fabriqué des lanternes, il y avait des consignes à suivre, des questions. Même chose pour le troisième où on a préparé des plats ensemble. On transmet plutôt des savoir-faire ou savoir-être à comprendre : par exemple quand on fête le nouvel an vietnamien soit en janvier soit en février chaque année, selon le calendrier lunaire en Asie. C'est le même rythme qu'au Vietnam. La langue est un support pas un but en soi.

Q 16 - Ce n'est donc pas seulement le culturel, mais le savoir être culturel, qui t'importe. J'ai quelques questions conclusives à te poser. Par exemple sur ce retour d'expérience : est-ce que tu penses que ce type d'expérience pourrait inspirer des pratiques scolaires – ou pas ?

R 16 : Bien sûr ! je sais par les réseaux sociaux qu'à Nantes il y a une maman vietnamienne très active : elle propose ce type d'ateliers culturels dans les écoles publiques et c'est son enfant qui dirige les ateliers dans sa classe : il présente le Vietnam et la culture vietnamienne à travers la danse des licornes, l'utilisation des baguettes, la danse avec les bâtons, des petits jeux traditionnels. L'école peut s'en inspirer. Quand M. sera à l'école, je pourrai proposer ces activités avec ma participation.

Q 17 - M. pourrait diriger ces ateliers ?

R 17 : Cela dépendra de son évolution. L'idéal, c'est que les enfants prennent en charge les ateliers, et que nous, parents, nous soyons seulement observateurs, que nous soyons juste derrière eux pour les aider si besoin. Cela pourrait donner lieu à un « modèle » d'enseignement mixte, fait à l'école avec les familles et les enfants.

Q 18 - En conclusion : pour continuer, est-ce que tu changerais quelque chose à ta façon de faire, en fonction de ton expérience d'une année ?

R 18 : Je pense d'abord à des choses concrètes. D'abord nous inscrire comme association officielle de la ville de St Etienne - plusieurs personnes autour de moi sont partantes dans ce sens. Mieux m'organiser pour diffuser à l'avance le calendrier des activités. Et aussi revoir les questions d'organisation pour ne pas être débordés, un équilibre à trouver entre jeux et apprentissage éducatif pour les enfants, et dans la relation entre enfants et adultes. Concernant la langue, je voudrais aussi préparer des sortes de « flashcards » : on pourrait afficher des objets et le mot correspondant, s'appuyer sur ce qui est écrit pour faciliter la prononciation. Voir la graphie des mots en caractères latins pour les parents français, avec les accents, avec nos accents, peut faciliter l'accès à la langue et à la comparaison entre les langues et leur transcription. J'aimerais par exemple pouvoir dire qu'en sortant de chaque atelier, on a acquis trois nouveaux mots. C'est peu mais ce n'est pas rien.

Q 19 - En intégrant les conditions que tu décris, cette expérience te paraît donc transférable à d'autres situations sociolinguistiques ? Peux-tu l'envisager comme « modèle » pour d'autres rencontres des langues et des cultures ?

R 19 : Si on voulait transférer l'idée de ces ateliers, on pourrait en garder la trame en changeant les activités en fonction des cultures des pays concernés, voire en les combinant si plusieurs cultures sont en contact dans une classe ou une ville.

Q 20 - Je te remercie de t'être prêtée au rituel de l'entretien.

R 20 : Je suis très honorée d'y avoir participé.

2. Une analyse selon trois angles de vue

Nous allons désormais considérer cet entretien comme un corpus, à propos duquel nous formulerons un certain nombre de réflexions inspirées par l'argumentaire de ce numéro. Notre réflexion est construite en trois

moments : reprenant et interrogeant la question du *plurilinguisme*, nous la mettrons dans un second temps en relation avec la *dimension culturelle*, elle-même mise en question. Nous nous arrêterons ensuite sur la notion de la *transmission*, posée comme fondamentale par l'interviewée dans le contexte qui est le sien. Enfin, un développement conclusif commentera les dernières questions de l'entretien, à savoir ce qui est susceptible d'être transféré de cette expérience dans le contexte scolaire. Nous nous demanderons aussi en quoi cette contribution pourrait suggérer des glissements de la sociodidactique vers l'anthropologie - territoire connexe, mais encore peu exploré, qui n'est cependant pas disjoint des études sur l'enseignement. Finalement, notre analyse a pour fil directeur la question suivante : *que peut garder l'école d'expériences faites hors de l'école ?*, à partir de laquelle pourraient s'ordonner des développements issus des trois thèmes que nous venons de choisir et dégager – parmi d'autres possibles.

Tout d'abord, qu'en est-il ici du **plurilinguisme**, concept pour lequel tant d'acceptions sont possibles ? Il est posé dans les réponses de Thao comme un « allant de soi » :

R1 : « je suis toujours dans le bain du plurilinguisme et du pluriculturel »,

voire comme un *credo* :

R14 : « Je suis convaincue, depuis ma formation à l'université en sociodidactique et plurilinguisme, que c'est un bienfait pour les enfants d'être ouverts le plus tôt possible à la langue et la culture des autres »,

mais sa définition en contexte s'avère difficile :

R1 : « il y en a qui parlent les deux langues ou d'autres qui parlent exclusivement vietnamien avec leur enfant. Je trouve que c'est très intéressant, si on est dans la même situation, de faire des choix de langues différents ».

Ses réponses nous suggèrent quelques réflexions : il semble pour elle y avoir plurilinguisme dès qu'il y a mélange ou contact de deux ou plusieurs langues, côtoiement de plusieurs langues en interaction, comme dans le cas de son amie Cécile,

R8 : « convaincue aussi du bienfait du plurilinguisme pour lui, de l'importance de rencontrer d'autres langues ».

Or la recherche fait plusieurs distinctions :

- la différence, à travers le mot « contact », entre « cohabitation » de plusieurs langues et « mélange » de ces langues ;
- et la différence entre contact sur un même territoire géographique ou dans une même communauté et contact dans les pratiques d'un même individu.

Cela permet d'ailleurs de différencier, sans que tous les sociolinguistes soient d'accord, multilinguisme³ et plurilinguisme.

Thao parle par ailleurs « d'apprentissage du plurilinguisme » :

R2 : « je suis persuadée que le plurilinguisme est vraiment un apprentissage et qu'il vaut mieux l'aborder le plus tôt possible ».

On peut se demander si le plurilinguisme est un savoir ou un savoir-être qu'on pourrait donc apprendre et enseigner, et sur quels critères pourrait se baser son apprentissage. On peut défendre l'idée que le plurilinguisme, comme le contact des cultures, serait plutôt une expérience à vivre, une situation à apprivoiser, à renouveler : dans ce cas, en effet, les ateliers mis en place seraient plurilingues et pluriculturels. Et il semble qu'ils relèveraient davantage du domaine éducatif ou pédagogique que du domaine didactique. Des enregistrements de séances pourraient permettre de constater qui parle telle ou telle langue, dans quelles proportions, comment évolue l'interlangue⁴ constituée des langues en présence et surtout à travers quelle dynamique dans le temps.

Le second axe d'entrée dans cet entretien, en lien avec le précédent, interroge la nécessaire **association du plan linguistique et du plan culturel** :

R6 : « je veux transmettre la langue et, à travers la langue, des faits culturels qu'on ne peut pas saisir, en France ».

³ Thème qu'un n° précurseur de *LIDIL* nous invite à examiner, *LIDIL* n° 6, 1992, cf. biblio.

⁴ Cf. La présentation de cette notion, dans l'ouvrage précurseur de Louise Dabène : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*.

Les propos enregistrés développent, comme nous l'avons dit, l'idée de l'acquisition d'un savoir être culturel, comme le souligne Michaël Byram dans l'entretien déjà cité : « *l'éducation a pour but (...) d'enseigner les aptitudes et les attitudes* », voire d'un savoir comportemental, lié à des situations sociales précises :

R3 : « Mon but était de créer un environnement »,

et aussi :

R15 : « On transmet plutôt des savoir-faire ou savoir-être à comprendre ».

Celles-ci sont sans doute liées à des valeurs et des traditions non explicitées. Selon l'expression de l'enquêtée, les ateliers ont pour vocation de recréer en France un « environnement culturel » spécifique au Vietnam, qu'il est impossible de trouver en accès direct (« *in vivo* ») en France :

R9 : « on parle vietnamien avec nos enfants, mais il y a des choses culturelles qu'on ne peut pas faire en français ».

C'est pourquoi elle imagine « *in vitro* »⁵ des situations d'immersion créées de toutes pièces mais dont l'authenticité est garantie par sa présence ou celle d'autres parents viet-namiens. Fidèle à l'héritage sociodidactique de son propre apprentissage universitaire, lors de son Master⁶ à Saint-Etienne :

R1 : « Par mon travail et les études, je suis toujours dans le bain du plurilinguisme et du pluriculturel »,

elle cherche à contextualiser un apprentissage linguistique en lui donnant du sens. Et c'est en cela que ces ateliers « empiriques » (dans le sens courant du terme) :

⁵ Extrapolant un peu l'intention de l'auteur, nous nous servons ici de la double expression que Louis-Jean Calvet utilise à propos des politiques linguistiques (ch. 4) dans son ouvrage *La sociolinguistique*, paru en 2017.

⁶ Ce master, dit de sociodidactique, a pour objectif de faire réfléchir les étudiant-e-s, la plupart du temps étrangers, à distance et en présentiel, sur les liens entre les langues de l'école et ce qui se passe hors de l'école.

R4 : « ça pouvait intéresser des gens curieux de langues et de cultures »,

et aussi

R10 : « je ne prends pas empirique dans le sens scientifique »,

peuvent intéresser et interroger la classe. Nous y reviendrons. Toutefois c'est aussi à cause de cette « inséparabilité » du linguistique et du culturel que la notion d'apprentissage est difficile à développer, à critérier, à objectiver :

R9 : « Il y a des choses, vraiment culturelles du Viet Nam qu'on ne peut transmettre qu'à travers les actions ».

Quelles sont les compétences culturelles visées ? comment les mesurer ? ou mesurer leur progression par exemple ? Didactiquement parlant, il est donc légitime de se demander si ce type d'activités pourrait prendre toute la place dans une classe de langue, ou s'il devrait venir en complément d'autres activités plus traditionnelles et ciblées – et dans ce cas-là, dans quelles proportions.

Dans la lignée de cette réflexion, on peut aussi pointer le fameux « -inter » de l'interculturel., sous-jacent, nous semble-t-il, aux propos de Thao. Notons tout de même que celle-ci évoque plutôt la notion de « pluriculturel », qui se distingue de la première dans le sens où elle évoque la description d'une pluralité statique de cultures en présence plus que les « inter-actions », donc une dynamique, entre ces cultures :

R9 : « je souhaite juste le milieu entre les deux cultures. Cela veut dire pour moi qu'il y a des moments de partage où l'enfant peut parler mais il y a aussi d'autres moments où les adultes ont besoin de parler et où il faut que les enfants acceptent de garder le silence ».

Quelles rencontres sont possibles ? souhaitées ? Sont-elles au même niveau de prégnance dans un pays d'accueil entre la culture du pays et les cultures d'origine ? Peut-il y avoir, ou peut-on rechercher, comme l'affirme l'interviewée, un « juste milieu » entre deux cultures ?

R9 : « Je ne sais pas si toutes les familles mixtes font comme cela ou pas ».

Bien loin, voire à l'opposé, d'une négociation entre des faits culturels, la lecture de François Jullien (2012) par exemple nous apprend que la rencontre ne peut qu'être le lieu d'un dia-logue ouvert, où rien n'est décidable *a priori*. Nos observations et cette référence nous incitent à formuler la question suivante : quelle situation et quelles conditions peuvent se révéler favorables à un authentique dialogue des langues et des cultures⁷ ? L'ouvrage récent de Youcef Bacha qui réunit plusieurs entretiens avec des chercheurs donne entre autres la parole à Michaël Byram⁸ qui développe les distinctions suivantes :

« Il faudrait d'abord distinguer entre trois concepts liés mais différents. La compétence interculturelle est la capacité de comprendre la culture d'une personne d'un autre groupe social (par exemple un 'enseignant' qui parle avec un 'médecin' dans son rôle professionnel, chacun avec sa culture professionnelle) quand ils parlent la même langue. La compétence communicative interculturelle comprend l'utilisation d'une langue étrangère par au moins une des personnes (un médecin algérien qui parle avec un enseignant britannique en français - où tous les deux essaient de comprendre la culture professionnelle de l'autre avec la complexité d'une langue étrangère pour l'enseignant et seconde pour le médecin). La citoyenneté interculturelle est la capacité et la volonté d'agir en citoyen dans une situation interculturelle, en se servant de sa compétence interculturelle communicative pour changer la société internationale et nationale ou locale. »

Le troisième élément de synthèse que nous suggère cet entretien est relatif à la question de la **transmission**. Nous avons pu le noter, la transmission est présentée comme le but premier des ateliers :

R1 : « je suis toujours dans le bain du plurilinguisme et du pluriculturel, (...). C'est ma motivation de transmettre cela à mon enfant. »

et, comme souvent, comme exclusivement maternelle :

⁷ Et le didacticien (mais aussi l'épistémologue, dans le cadre d'une rencontre potentielle) pourrait aller légitimement aller jusqu'à demander : quand et à quelles conditions quitte-t-on l'univers, assez peu créatif, de l'inter- pour aborder celui de l'entre ?

⁸ Entretien avec Michaël Byram « Pour une éducation plurilingue et interculturelle », in Bacha Y., *Faire des recherches en Sciences du langage*, Bacha, 2021, p. 139-140.

R4 : « Il s'agissait pour moi d'abord de réunir des mamans vietnamiennes »,

ou

R7 : « quand M. est né, j'ai cherché des mamans vietnamiennes, motivées pour participer à ces ateliers ».

Cela pourrait faire l'objet d'un débat avec leur initiatrice et les participant-e-s. Mais, au-delà de ce point sans doute plus important qu'il n'y paraît, que veut-on transmettre ? que transmet-on ? La langue - bien sûr ou peut-être - puisque c'est l'objectif premier :

R2 : « je souhaite que M. (son fils) puisse parler couramment en vietnamien avec sa mamie – par les moyens du net, et avec sa famille au Vietnam, lors de nos futurs séjours au Vietnam »

du dispositif mis en place : du moins dans le début de l'entretien, car les propos évoluent sensiblement au fil des questions (*cf.* R13 *infra*). On veut transmettre aussi l'ensemble d'un patrimoine culturel et anthropologique, à travers des « moments » culturels anecdotiques et qui semblent disjoints (cuisine, chants, pratiques festives, etc.) mais sont liés par l'investissement des participant-e-s et l'incarnation d'un monde éloigné géographiquement : l'ambition future passerait aussi par une structure officielle associative :

R5 : « Mon idée serait de créer plus tard une association franco-vietnamienne à St Etienne, dont le but serait de promouvoir la culture et la langue vietnamiennes ».

On fait l'hypothèse que l'enfant peut devenir connivent avec l'univers culturel entrevu par interstices pour que l'héritage ne soit pas perdu, pour qu'il reste du lien au-delà des distances géographiques. Le « couple mixte » deviendrait alors le lieu de rencontre, le creuset où se justifie la « visibilité » des cultures en présence. Cela ne va pas sans poser problème parfois, ce que Thao ne cache pas et on constate parfois chez elle une forme d'indécision, autour des choix proposés de transmission :

R9 : « j'ai pour démarche d'expliquer à P. (mon mari) que dans ma culture, c'est comme ça, dans ta culture, c'est comme ça. Je ne dis pas que telle pratique est bien ou pas. Je veux juste trouver le milieu entre les deux ».

Par manque de définitions claires de départ, il est courant, dès que l'on évoque l'univers culturel dans l'attraction de l'apprentissage linguistique, qu'on tombe sur une nébuleuse - sorte de pelote de laine emmêlée où tous les faits et pratiques culturelles sont inextricablement impliqués et imbriqués, sans métadiscours pour les structurer. Une seule allusion est faite à de possibles activités métalinguistiques :

R 17 : « faciliter l'accès à la langue et à la comparaison entre les langues ».

Dans cette optique, un fait symptomatique est mentionné par l'enquêtée : elle déclare, par ses ateliers, faire entrer son fils dans « le rythme » vietnamien. Ce serait moins en effet, les pratiques culinaires ou festives, qui seraient au centre de « l'apprentissage », que la **temporalité** liée à ces activités humaines : une autre façon de vivre le temps, d'une culture à l'autre, et que rythment, par conséquence, des pratiques culturelles qui en soulignent les temps forts :

R 10 : « ça fait comme une vie en parallèle à celle de la France, en suivant l'agenda ».

Cette temporalité spécifique, dans quelque pratique culturelle que ce soit, de quelque origine qu'elle soit, est singulière, voire unique – si ce n'est dans une immersion, que tentent précisément de recréer les « mamans » vietnamiennes, dans les ateliers qu'elles organisent. En effet, chaque culture s'inscrit dans un ensemble de rythmes, voire de rites, à caractère anthropologique : l'année, le mois, les saisons, voire les croyances, la vie et la mort, sont caractérisés par des cycles singuliers - lesquels supposent une appréhension collective du temps :

R10 : « Elles suivent d'une certaine façon la vie au Viet-Nam ».

Dès lors, les pratiques suggérées ne sont que des prétextes pour accéder à cette autre temporalité, des façons de la faire émerger concrètement dans le vécu commun.

Mais les choses peuvent s'avérer complexes : ainsi le silence des enfants face aux adultes qu'essaie de faire comprendre et d'instaurer Thao suppose sans doute simultanément une autre relation sociale et une autre façon d'occuper le temps (et l'espace) car toute relation (cuisine) ou activité sociale (participer à une fête) s'inscrit dans une temporalité spécifique, singulièrement vécue.

Un autre implicite consiste à faire le lien entre les faits ou habitudes mis au jour et transmis et les valeurs, sociales et éthiques, qui leur donnent sens et les réunissent. Par exemple, quand Thao (nous gardons le même exemple sur lequel elle insiste) tente d'instaurer un « silence » des enfants devant les adultes, c'est moins une obligation et encore moins une interdiction, qu'une façon de vivre la valeur « de hiérarchie » (ou relation de respect, d'écoute, de reconnaissance pour les personnes plus âgées que soi) :

R9 : « Je prends un exemple personnel : pour ma part, quand on discutait, j'avais pas trop le droit de parler quand les grands parlent »,

peu ou moins présente en France entre adultes et enfants, et en général pour toute personne face à une autre personne d'une génération plus âgée – **relation éthique** qui structure la société d'origine mais qu'elle explicite à peine :

R4 : « tu attends que tout le monde soit à table ; les grands commencent, et après c'est toi ».

Ce discours s'adresse aussi aux parents français, présents dans les ateliers, pour leur communiquer des « éthèmes », selon le néologisme tenté par Catherine Kerbrat-Orecchioni, fondateurs de sa culture.

Pour terminer, nous reviendrons sur notre question initiale : qu'est-ce que l'école peut retirer de cette expérience - qui ne revendique toutefois pas le statut d'expérimentation ? C'est ce que nous allons développer dans la première partie de notre conclusion avant de terminer sur notre objectif méthodologique.

3. Réflexions conclusives

Y a-t-il apprentissage ? et si oui, est-il d'ordre linguistique ? Thao crée une passerelle explicite vers l'école, lorsqu'elle mentionne, à titre de poursuite de

son expérience, l'usage ponctuel de « flashcard » :

R18 : « Concernant la langue, je voudrais aussi préparer des sortes de « flashcard » : on pourrait afficher des objets et le mot correspondant, s'appuyer sur ce qui est écrit pour faciliter la prononciation »,

ou les interventions possibles de son fils devenant animateur potentiel dans sa future classe. Mais, force est de constater qu'il n'y a pas de véritable réponse à la question de l'apprentissage linguistique - lequel, à ce stade « empirique » de l'expérience, ne peut rester que lacunaire :

R13 : « Je ne pense pas que, par ces types d'activités, on puisse évaluer l'apprentissage d'une langue »,

ou

R15 : « La langue est un support pas un but en soi ».

On notera que cet intérêt, central dans le cadre didactique de l'école, n'est pas, dans le contexte des ateliers stéphanois, une véritable préoccupation, contrairement, du reste, à ce qui est affirmé au début de l'entretien :

R13 : « Pour l'instant, c'est trop court, on pratique, on vit ensemble un moment viet-namien. Je ne sais pas si je suis claire ».

Si ce positionnement ambigu souligne une tension non résolue entre divers possibles, et on se heurte ici à une vraie question didactique, fondamentale, même si elle n'est pas nouvelle : que veut dire « apprendre une langue » ? Valide-t-on cette définition :

R18 : « J'aimerais par exemple pouvoir dire qu'en sortant de chaque atelier, on a acquis trois nouveaux mots et façons de les utiliser. C'est peu mais ce n'est pas rien. » ?

Dans quel rapport avec les aspects linguistiques de la langue et son usage, son potentiel de transmission culturelle et sociale ? Et dans quel rapport avec les langues qui l'entourent ?

R14 : « Bien sûr, la rencontre du français et vietnamien est toujours riche ! (...) Bien sûr je mets cela en pratique mais je n'ai pas de preuves de notre réussite. »

On voit quelles implications évaluatives supposent les diverses réponses qu'on peut donner à cette question.

En lien avec la « morale sociale et citoyenne » évoquée plus haut :

R14 : « c'est un bienfait pour les enfants d'être ouverts le plus tôt possible à la langue et la culture des autres »,

est clairement posée la question de la gestion d'un groupe d'enfants, lorsqu'ils ont la possibilité d'interagir avec les autres si on leur laisse une certaine liberté de mouvement :

R13 : « je me suis trouvée un peu débordée. Les enfants ne sont pas dans la cadre scolaire, et ils le sentent ».

Mais si cette liberté est présentée comme une limite dans les activités de l'atelier, notre attention est plutôt retenue comme le préconisait Freinet, par les moyens à mettre en œuvre pour rendre l'enfant ou les enfants responsable(s), tout en lui / leur laissant prendre des initiatives. Thao, qui veut reprendre la voie ouverte par une école nantaise, se donne par ailleurs pour idéal de responsabiliser l'enfant lequel, bouleversant les statuts traditionnels, pourrait même devenir maître de séance :

R16 : (à Nantes) « c'est son enfant qui dirige les ateliers dans sa classe » :

les parents et enseignants deviendraient alors des acteurs de gestion, d'observation, de mise en scène de la situation éducative :

R17 : « L'idéal, c'est que les enfants prennent en charge les ateliers ».

Où est passé le maître ? ou l'adulte « qui sait » ? Ce dispositif peut mettre en valeur l'enfant, et ce transfert de statuts peut inviter à réorganiser et déployer autrement l'espace-temps socio-scolaire :

R17 : « Cela pourrait donner lieu à un « modèle » d'enseignement mixte, fait à l'école avec les familles et les enfants ».

Il rejoint d'autres innovations pédagogiques par le fait qu'on s'enrichit d'expériences collectives effectuées dans un cadre extra-scolaire, dans lesquelles les parents, ou les adultes, voire la société en général, sont impliqués – Freinet, Montessori ou d'autres pédagogues fondateurs ont créé cette lignée⁹. C'est dans ce sens que, questionnant réciproquement les deux espaces scolaire et social (si tant est qu'on puisse séparer l'école de la société), l'implication parfois implicite d'une morale sociale et citoyenne irrigue une forme de discipline ou de pratique ou d'interaction requise à l'école, qui renvoie alors à l'environnement socio-familial et aux valeurs qui le fondent. En effet, si on parle de gestion des énergies enfantines dans une pédagogie du projet qui pourrait s'inspirer des ateliers mis en place, cela suppose de combiner aspect ludique et contrainte :

R18 : (il y aurait) « un équilibre à trouver entre jeux et apprentissage éducatif pour les enfants, et dans la relation entre enfants et adultes » :

dans quelle mesure est-ce possible ? sous quelles conditions ? La tentative de dialogue entre l'espace scolaire et familial que tente Thao et qu'elle nomme « le milieu » n'est pour l'instant qu'une hypothèse. Finalement, et bien que Thao, dans sa grande modestie :

R10 : « Je ne sais pas si on a réussi ou pas quoi que ce soit, je n'ai pas assez de distance »,

soit consciente des limites de sa proposition en termes d'apprentissage, on voit apparaître en filigrane ce qui pourrait être une contribution à un modèle non neuf mais encore minoritaire du système scolaire : celui d'une école ouverte sur le monde et en dialogue avec l'espace citoyen. On y prône entre autres de nouvelles formes d'apprentissage, qui s'apparentent, sur le plan linguistique, au principe de « la main à la pâte »¹⁰ : c'est en faisant qu'on

⁹ Cf. biblio.

¹⁰ « La main à la pâte » est une fondation, créée en 2011, qui a pour objectif de développer un enseignement des sciences fondé sur l'investigation, à l'école primaire et au collège. Cf. son site et son adresse : Fondation La main à la pâte, 43 rue de Rennes, 75 006 – Paris.

apprend. On pourrait appeler cela une « forme d'immersion », telles que la pratiquent en France des écoles associatives comme les *Ikastola* au Pays basque par exemple : l'idée est que lier une pratique linguistique à une situation et une action précises va activer les compétences de réception puis de production. Si les apprentissages concrets et la participation aux rituels impliquent une dimension collective, parents-adultes compris, les apprentissages deviennent collectifs également au sens où d'autres adultes (parents français dans le cas présent) deviennent eux aussi des apprentis puisqu'ils font, comme leur enfant, l'expérience d'un cadre culturel et linguistique qu'ils ignorent. Pour la langue, une passerelle peut consister dans le fait de passer par l'écrit :

R18 : « Voir la graphie des mots en caractères latins pour les parents français, avec les accents, avec nos accents, peut faciliter l'accès à la langue et à la comparaison entre les langues et leur transcription ».

Ces conditions de rencontre suscitent de nouvelles interrogations (socio)didactiques : qu'apprend-on de différent (ou différemment) quand on est ensemble ? Qu'apprend-on personnellement dans une tâche collective ? et comment l'évaluer ? Comment organiser et formaliser l'échange entre milieu extérieur et milieu scolaire ? Enfin, dans l'hypothèse d'un transfert de compétences en direction d'autres contextes linguistiques et culturels, comment envisager la nécessaire adaptation des contenus, en fonction de la variation des espaces culturels envisagés – qui n'est d'ailleurs pas vue comme un obstacle :

R19 : « Si on voulait transférer l'idée de ces ateliers, on pourrait en garder la trame en changeant les activités en fonction des cultures des pays concernés ».

Une ultime question anime enfin notre lecture : si *l'inter-* demeure problématique, et si *l'écart* (et non la différence !) et *l'entre* seraient à reconsidérer, à ré-expérimenter dans d'autres situations plurilingues et pluriculturelles, on trouve chez Thao un idéal de valeur qui mobilise un *entre* à explorer : l'*entre* de la tradition et de l'ouverture, l'*entre* de l'apprentissage scolaire et des apprentissages « empiriques », l'*entre* de l'école et des apprentissages sociaux, l'*entre* des rythmes scolaires, du rythme sociétal et des rythmes culturels relevant d'autres contextes, dans le cas des familles mixtes. Ces familles mixtes, dans toutes les sociétés, risquent d'être de plus en plus courantes, voire devenir peu à peu majoritaires dans le monde. On touche sans doute là à une clé de voûte de la

dimension *anthropologique* d'une école qui voudrait rester en prise avec son temps : faire s'articuler différents rythmes, qui impliquent le corps, la gestuelle en même temps que la parole, sa prosodie et sa dimension interactive : en somme ce qui constitue les *habitus* de tout citoyen dans toute culture singulière¹¹. En définitive, on postule que la langue, qui réalise le découpage du « réel », peut permettre de revisiter le continent de « l'entre-culturel », notion grâce à laquelle le chercheur en sociodidactique pourrait devenir passeur de « *l'entre-les-langues* » (P. Blanchet, 2016).

Ce sont des pistes à poursuivre en sociodidactique, ouvrant les observations des chercheurs et des enseignants aux questions socio-anthropologiques. Ainsi, une recherche qui enregistrerait ou filmerait les ateliers de Thao pour en analyser les interactions, permettrait :

- d'affiner nos interrogations sur le plurilinguisme, à travers l'étude de toutes les interactions (verbales, paraverbales, etc.),
- de mettre en perspective la mise en usage des langues dans le macro-contexte anthropologique où elles baignent,
- de lier comportements corporels et non verbaux,
- d'étudier leur dimension émotionnelle, comme le suggérait Jean-Marc Colletta (cf. biblio. Colletta et Tcherkassof),
- de dégager ou pas les évolutions chronologiques des acteurs et actrices au fil des mois,
- etc.

On terminera ce défrichage analytique de l'entretien proposé en entrée, par quelques points ou ponts méthodologiques que le lecteur attentif y aura peut-être dénichés lui-même :

- on ne part pas à l'aveuglette dans la lecture de données : une analyse de corpus ne peut être qu' « orientée », c'est-à-dire guidée par des hypothèses de lecture préalables, suggérées par une lecture cursive de premier temps¹², à

¹¹ Or ces *habitus* sociaux, lorsqu'ils s'appliquent à des situations « mixtes » et mouvantes (migration, immigration, émigration) risquent d'être vécus dans la différence, la concurrence, l'exclusivité, voire le conflit, et non dans *l'entre* dialogal - d'un *entre* délibérément non binaire et intégratif.

¹² Cf. Rispail Marielle, « Étudier un corpus d'interactions verbales - Entre incertitudes et certitudes », in Blanchet et Chardenet, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, pp. 216-227.

confirmer et enrichir ;

- partant, aucune analyse ne peut se prétendre exhaustive, et on ne peut lui en faire le reproche. Autant de chercheurs, autant de lectures possibles ;
- étayer ce qu'on a trouvé par des exemples extraits du corpus ne peut épuiser leur commentaire : celui-ci coule comme un fleuve qui nous mène hors du corpus, vers des ailleurs nourris par d'autres auteurs, d'autres références¹³, qu'on découvre au fur et à mesure de l'étude. Il ne faut pas se les interdire même si elles débouchent sur d'autres champs scientifiques qu'on maîtrise moins que le champ de départ.

La langue, ou les langues, nous menant là où on ne l'avait pas prévu, on aura compris qu'on plaide ici pour une lecture des corpus où analyse rime avec aventure, ce qui est sans doute une des magies de notre discipline scientifique.

Références bibliographiques

- BACHA Youcef (coord.), (2021). *Faire des recherches en Sciences du langage - Paroles de chercheur-e-s, Repères pour les étudiant-e-s*. éd. EME, coll. Proximités
- BLANCHET Philippe, (2016). « Le triple enfermement linguistique et l'inventivité de l'entre les langues ». Revue *IRIS*, n° 37, éd. ELLUG, Grenoble, p. 35-50.
- BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, (2011) (1^è éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. éd. Archives contemporaines.
- CALVET Louis-Jean, (2017). *La sociolinguistique*. éd. Poche.
- COLLETTA Jean-Marc et TCHERKASSOF Anna, (2022) (rééd.). *Les émotions - Cognition, langage et développement*. éd. Mardaga
- DABÈNE Louise, (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- (Les) enfants de Barbiana, (1968) puis (2022) (rééd.), *Lettre à une maitresse d'école*, éd. Agone, Marseille.
- FREINET Célestin, (1957) (1^è éd.), *L'école moderne française*, éd. Rossignol,

¹³ Comme celle de F. Jullien dans le cas présent.

Montmoreillon, Vienne.

JULLIEN François, (2012). *L'écart et l'entre* : Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité. Ed. Galilée

LIDIL n° 6, (1992). *Autour du multilinguisme*, n° coordonné par J. Billiez et L. Dabène, éd. PUG.

MONTESSORI Maria, (1946) puis (2010) (rééd.). *Education pour un monde nouveau*. Desclée de Brouwer.

MONTESSORI Maria, (1936) puis (2001) (rééd.), *L'éducation et la paix*. Desclée de Brouwer.

RISPAIL Marielle, (2011). « Étudier un corpus d'interactions verbales – Entre incertitudes et certitudes », in Blanchet et Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 1^{ère} éd., pp. 216-227.

AUTEURS

Claude Fintz, depuis 2018, est professeur émérite de langue et littérature françaises à l'Université de Grenoble-Alpes (UGA). Outre ses travaux dans le champ de la poétique contemporaine (française et francophone, où il s'est préoccupé de la langue - des langues et des cultures), il a réalisé un certain nombre de publications dans le registre des sciences du langage, de la didactique et dans le champ de l'entre-culturel. Enfin il s'est impliqué dans de nombreuses missions de formation universitaires en Algérie, au Maroc et en Asie du Sud Est et il a été associé à des travaux de conception d'ingénierie pédagogique en Algérie.

Ouvrages, articles, conférence en sciences du langage et didactique :

Claude Fintz et Marielle Rispail : Le français dans le supérieur : ouvrage d'expression et de méthodologie de l'expression écrite et orale », (350 pages), Paris, Ellipses, 1997

Direction scientifique de l'ouvrage : « *La didactique du français dans l'enseignement supérieur*, Bricolage ou rénovation ? » Ouvrage collectif, L'Harmattan, collection Sémantiques, 380 pages, septembre 98.

« Ouverture d'un champ en didactique des langues et des cultures », in *Synergies Pays du Mékong* n° 4, année 2012, 179-194 : « Le plurilinguisme : enjeux sociolinguistiques et didactiques » (de plus, parution sur le site : <http://www.gerflint.eu>)

« Comment penser l'entre ? », conférence proposée lors des 3èmes rencontres scientifiques du réseau LaFef, Alger, octobre 2016, conférence reportée à mai 2017, Oran.

Ouvrages en littérature contemporaine

Les imaginaires du corps, Pour une approche interdisciplinaire du corps, 2 Tomes, 730 pages, Paris, L'Harmattan, 2000

« Henri Michaux, homme-bombe », sous-intitulé : « L'œuvre du corps : théorie et pratique », Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble III (ELLUG), 2004

Le poème imaginal du corps, de l'œuvre et de la société : Pour une socio-anthropologie de l'œuvre du corps, 350 pages, Paris, L'Harmattan, 2012

« Salah Stétié ou l'avant-pays des mots », ouvrage sur l'œuvre de S. Stétié, Les Editions du Littéraire, Paris, (104 pages), 2012

Ngo-Thu-Thao PREBET-LE est professeure de FLE à Saint-Chamond, ville en Massif Central en France. Elle a obtenu son diplôme de Master 2 Didactique du FLE à l'Université Jean-Monnet à Saint-Etienne en 2016 et s'intéresse à la transmission de la langue vietnamienne en contexte migratoire en France.