

Les familles issues de l'immigration au sein des dispositifs de soutien à la parentalité

Postures des intervenants sociaux
et capacités d'action des parents



Anne Unterreiner
Cnaf - DSER

Table des matières

Avant-propos	3
Synthèse.....	5
Remerciements	10
Introduction	11
<hr/>	
LE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ EN FRANCE.....	14
<hr/>	
Politiques publiques de soutien à la parentalité : contexte général.....	14
Accompagner les parents dans la branche Famille	15
Les Laep.....	15
Les Reaap	17
Les Clas.....	18
<hr/>	
ÉTAT DE L'ART	21
<hr/>	
Les familles issues de l'immigration	21
Une diversification des flux migratoires et des populations issues de l'immigration en France.....	21
Un processus multidimensionnel d'intégration des migrants et de leurs descendants.....	23
L'intégration linguistique des migrants et de leurs descendants	24
Un durcissement des politiques publiques d'intégration.....	26
L'assimilation à la nation française	26
Les postures des intervenants sociaux	29
Les capacités d'action parentales.....	33
<hr/>	
MÉTHODE D'ENQUÊTE	36
<hr/>	
Le terrain d'enquête	36
Le protocole d'enquête.....	40
Modalités de sélection et caractéristiques des dispositifs et des familles	40
Étapes d'enquêtes principales	44
Le calendrier d'enquête	48

PRINCIPAUX RÉSULTATS D'ENQUÊTE 51

Postures des intervenants sociaux vis-à-vis des familles issues de l'immigration..... 51

Dans les discours : les registres interprétatifs des comportements parentaux 51

Dans les pratiques 62

Les modalités d'articulation entre les discours et les pratiques..... 74

Les déterminants des postures 82

Familles issues de l'immigration et agentivité..... 94

Une pluralité de ressources et de contraintes 94

Modalités d'organisation des actions 99

Typologie des capacités d'action des parents issus de l'immigration 105

CONCLUSION GÉNÉRALE 113

Références bibliographiques..... 117**ANNEXES****Dispositifs enquêtés, contexte d'observation et entretiens réalisés** 124

Les Laep..... 124

Les Reep 126

Les Clas..... 128

Les travailleurs sociaux 130

AVANT-PROPOS

Les personnes immigrées ou descendantes d'immigrés représentent en 2019 près d'un quart de la population vivant en France¹. Pourtant, en dehors du champ des politiques d'intégration ou de la lutte contre les discriminations, ce public est peu considéré en tant que tel dans les travaux portant sur l'action publique. Ce constat vaut également pour les travaux portant sur les politiques sociales et familiales. Il s'explique notamment par une tradition française d'absence de distinction liée à l'origine, justifiée par le principe d'égalité en droit entre citoyens français. De façon indirecte, on retrouve les individus, et notamment les familles, issus de l'immigration dans les travaux de recherche, d'étude ou d'évaluation adoptant une approche territorialisée, en particulier à travers le prisme des quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV). Cela dit, quand ces travaux ne se concentrent pas sur ces populations, cet axe analytique est souvent éludé.

L'accompagnement des parents, appelé de façon institutionnelle « *soutien à la parentalité* », constitue une priorité politique régulièrement réaffirmée : le doublement des crédits consacrés par la branche Famille de la Sécurité sociale (Caisses d'allocations familiales, Caf et Caisse nationale des allocations familiales, Cnaf) au soutien à la parentalité sur la période 2013-2017, le lancement de la stratégie nationale « *Dessine-moi un parent* » en 2018 ou plus récemment la remise du rapport de la commission des 1000 premiers jours en 2020 en sont quelques illustrations. La branche Famille constitue un acteur central de la politique de soutien à la parentalité, aux côtés des protections maternelles et infantiles (PMI), des collectivités locales et des nombreuses associations qui la font vivre sur le terrain. C'est dans ce contexte qu'un état des savoirs scientifiques sur le soutien à la parentalité² a été réalisé en 2017 pour la Cnaf sous la coordination du sociologue Claude Martin. Il a notamment mis en évidence le manque de travaux scientifiques faisant le lien entre interculturalité et questions de parentalité et invité à investir ce champ.

La Direction des Statistiques, des Études et de la Recherche (DSER) de la Cnaf s'est saisie de cette question et a souhaité lancer une recherche abordant spécifiquement la place des familles issues de l'immigration dans les dispositifs de soutien à la parentalité. Anne Unterreiner, sociologue des migrations, chargée de recherche et d'évaluation à la Cnaf, a mené une recherche d'ampleur sur le sujet entre 2018 et 2020. Grâce au soutien de Caf et de leurs partenaires, elle est allée à la rencontre des familles issues de l'immigration - souvent des mères - et des intervenants dans des Lieux d'accueil enfants-parents (Laep), des Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (Clas) et des actions s'inscrivant dans le cadre des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement aux parents (Reaap).

¹ Selon l'Insee (recensement et Enquêtes emploi) les personnes immigrées représentent 10 % de la population vivant en France, et les descendants d'immigrés (ayant au moins un parent immigré) 11,5 %.

² Martin C., Hammouche A., Modak M., Neyrand G., Sellenet C., Vandembroeck M., Zaouche-Gaudron C., Dauphin S., Moeneclaey J., 2017, *Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin*, Paris, Documentation française.

Ce travail a permis de mettre au jour la diversité des postures adoptées par les intervenants en direction de ces parents, mais aussi de rendre visibles les capacités d'action dont ces derniers disposent ou non dans le cadre des actions de soutien à la parentalité. En partant des familles issues de l'immigration, il apporte un éclairage plus général. Il donne ainsi des clés de compréhension quant à l'adhésion ou à l'investissement des parents dans ce type d'actions. Il met aussi en évidence à quel point le passage des principes d'intervention à leur mise en œuvre effective est une tâche ardue pour les intervenants lorsqu'il s'agit de soutien à la parentalité. Accompagner les parents en valorisant leurs compétences, apporter un appui sans imposer de normes, tenir compte de la situation et du vécu du parent, ou encore gagner sa confiance peut être d'autant plus difficile que la distance sociale ou culturelle est grande entre les familles et les intervenants. La formation de ces derniers et un effort toujours renouvelé de réflexivité sur les pratiques apparaissent ainsi comme des enjeux de taille.

Je vous souhaite une lecture stimulante de ce Dossier d'étude, et vous invite à prolonger la réflexion en consultant le n° 134 de la *Revue des Politiques sociales et familiales* consacré aux « *Parentalités en migration – Normes, pratiques et perceptions* »³.

Jeanne Moeneclay

Responsable du pôle recherche, études et veille scientifique
Direction des statistiques, des études et de la recherche (DSER)
de la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf)
jeanne.moneclay@cnaf.fr

³ <https://www.caf.fr/presse-institutionnel/recherche-et-statistiques/publications/revue-des-politiques-sociales-et-familiales/revue-des-politiques-sociales-et-familiales-ndeg-134>

SYNTHESE

Alors que les dispositifs de soutien à la parentalité sont conçus par la branche Famille pour accueillir tous les publics concernés dans leur diversité, rares sont les travaux portant sur les normes et les pratiques parentales des individus ayant connu une migration internationale et de leurs descendants d'une part, et sur leur prise en compte au sein de ces dispositifs d'autre part (Martin *et al.* 2017). Cette recherche institutionnelle a visé à combler ce manque.

Les « *familles issues de l'immigration* », dans toute leur diversité de parcours (social, migratoire et familial), peuvent être amenées à fréquenter différents espaces de soutien à la parentalité. Face à elles se trouvent des intervenants sociaux représentant la structure et les valeurs qu'elle porte, mais ayant aussi leur propre parcours de vie, leur conception de l'accompagnement social, de la parentalité et des normes qu'ils véhiculent.

La recherche menée apporte des éléments de connaissance sur l'inscription des familles issues de l'immigration au sein des actions parentalité, et notamment sur les perceptions et les postures des intervenants, ainsi que les capacités d'action de ces familles⁴.

Terrain et méthode d'enquête

L'enquête a été réalisée en 2018 dans trois départements de France métropolitaine. Après un terrain d'enquête exploratoire, deux territoires ont fait l'objet d'investigations plus fines. Ils ont été sélectionnés du fait de leurs similitudes (flux migratoires relativement anciens couplés à un grand différentiel de densité de population), mais aussi de leurs différences (variété des pays d'origine des populations issues de l'immigration, proximité avec la capitale dans un cas et avec les frontières du pays dans l'autre).

27 observations d'actions menées dans le cadre de dispositifs de soutien à la parentalité ont été réalisées : des Lieux d'Accueil Enfant Parent [Laep] accueillant des adultes y accompagnant de jeunes enfants, des actions de soutien à la parentalité à destination des parents menées dans le cadre de Réseaux d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents [Reaap] et celles élaborées dans le cadre de Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité [Clas]. La méthode ethnographique visait à observer le degré de fréquentation, les types d'usage et les interactions entre intervenants et participants, ainsi qu'entre participants. 86 entretiens semi-directifs menés avec les intervenants et les participants, auxquels s'ajoutent 6 entretiens avec des travailleurs sociaux, ont en outre été effectués. Ils ont permis d'apporter des connaissances sur les perceptions respectives des intervenants et des parents et des espaces d'accueil observés, sur leurs parcours de vie, et, pour les familles accueillies, sur leurs relations familiales.

⁴ Afin de « *comprendre* » (Schnapper, 2012) la réalité sociale complexe observée, et fidèlement à l'approche wébérienne, es types de postures d'intervenants au sein des actions parentalité seront d'abord présentés, avant de mettre au jour une typologie des capacités d'action des familles issues de l'immigration dans ce contexte.

Postures des intervenants sociaux vis-à-vis des familles issues de l'immigration

D'après la doctrine de la branche Famille, les intervenants des actions parentalité devraient adopter une posture « *de tiers neutre* » et de « *valorisation des compétences parentales* » (Cnaf, 2015, Circulaire n° 2015-014⁵). Or les travaux sur les relations aux usagers (Karsz, 2004 ; Neyrand, 2011 ; Pothet, 2015 par exemple) laissent penser qu'en réalité cet idéal est difficilement atteint.

Dans les discours : les registres interprétatifs des comportements parentaux

Les intervenants sociaux décrivent les familles et expliquent leurs comportements de différentes manières. De manière idéal-typique, on peut distinguer trois registres d'interprétation des comportements familiaux par les intervenants : le registre psychologique, le registre culturel et le registre socio-économique. Le registre psychologique renvoie à la mobilisation d'une culture psychologique et psychanalytique dans la compréhension qu'ont les intervenants des comportements parentaux et familiaux. Le registre culturel correspond quant à lui aux références faites aux cultures des acteurs sociaux pour expliquer leurs normes et leurs pratiques. Enfin, le registre socio-économique se fonde sur les caractéristiques sociales et économiques des familles.

Au cours de cette enquête, des usages différenciés de ces registres ont été constatés. Le registre socio-économique est le seul à avoir été mobilisé en se fondant systématiquement sur le contexte de vie effectif des familles. Les deux autres ont dans certains cas été employés comme des « *prêts à penser* ». Ainsi, plutôt que le registre culturel, c'est l'usage du registre culturaliste qui a été observé : celui-ci correspond au fait de mobiliser la « *culture* » homogénéisée comme un déterminant des conduites et valeurs de toutes les personnes assignées à ce groupe culturel. Il est employé dans le cas où l'intervenant évoque des normes et pratiques de groupes minoritaires (migrants, minorités visibles, gens du voyage, minorités religieuses, etc.) c'est-à-dire perçues comme différentes de celles du groupe majoritaire. Ces registres ne sont certes pas employés uniquement concernant les familles issues de l'immigration, mais le fondement du registre culturaliste vis-à-vis d'elles leur est propre.

Dans les pratiques : agir selon la visée et le fondement de son intervention

Parallèlement à la manière dont ils perçoivent les familles, les intervenants agissent vis-à-vis d'elles. Quatre grands types de pratiques au sein des actions parentalité ont par ailleurs été identifiés.

Quand les intervenants sociaux adaptent leurs pratiques selon les caractéristiques, les ressources et les contraintes des familles et des structures, ils adoptent une posture pragmatique. L'approche réflexive est elle aussi basée sur la prise en compte effective des contextes d'intervention, mais trouve son origine dans leur identité professionnelle, orientée autour du non-jugement et de la distanciation à leur propre système de valeurs. Face à ces postures fondées sur le temps présent des actions se trouvent deux autres approches trouvant leur source dans des idéaux de la parentalité : les intervenants agissent soit en soutien des normes et des compétences parentales en valorisant celles des parents, soit en cherchant à transmettre leur idéal de la parentalité aux familles, et ont alors des pratiques injonctives.

⁵ <http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Quisommesns/Textes%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence/Circulaires/C%202015%20014.pdf>, vu le 8 septembre 2020.

Les déterminants des postures des intervenants

Ces typologies permettent de mieux appréhender les postures des intervenants au sein des actions parentalité. Toutefois, selon les intervenants, le moment ou le lieu, les publics (parents *versus* enfants), voire simultanément pour un même intervenant, ces types de discours et de pratiques ont pu être superposés. Les modalités d'articulation entre discours et pratiques sont loin d'être homogènes. Il n'y a en effet pas stricte corrélation entre les différents types de discours et de pratiques.

Au-delà du type d'action ou de dispositif, les connaissances qu'ont les intervenants des familles se développent selon le type d'interactions entre intervenants et parents, et aussi parfois entre parents. Plus les parents vont être investis dans l'action, ou dans la structure qui la mène, plus leurs contextes de vie vont être connus des intervenants. Par ailleurs, le degré d'ouverture des familles à ces derniers est déterminant. Celui-ci s'accroît sur le temps long, au fil des rencontres, au cours et hors des actions parentalité.

En outre, plus les intervenants sont dans une posture de transmission de savoirs et de sachants, moins la parole des parents est possible et prise en compte. Plus les premiers emploient des registres « *prêts à penser* » et sont dans l'injonction normative à l'égard des familles, moins elles dévoileront leur contexte de vie. *A contrario* plus les échanges entre parents ou entre parents et intervenants sont favorisés, plus les familles échangent. Cela dit, nombreux sont les intervenants qui sont conscients de ne pas connaître parfaitement les familles venues lors de l'action parentalité observée. L'enjeu majeur réside donc dans le niveau d'adéquation entre le degré de connaissance des familles et la manière d'intervenir auprès d'elles.

Au niveau de la structure qui accueille les actions parentalité, différents aspects influencent les postures des intervenants, tels que leurs projets de fonctionnement, leurs règlements, ou encore les modalités d'organisation des actions décidées conjointement en équipe ou de manière plus verticale. La vision collective partagée par les intervenants peut aussi provenir des échanges informels au sein des équipes. Dans le cas des Laep, les formations collectives, les débriefings et les supervisions sont aussi des canaux par lesquels se construit la vision de la posture d'accueillant.

Les postures des intervenants sont également influencées par leur propre socialisation et leur univers normatif. Par exemple, l'utilisation du registre culturaliste, et le rapport aux langues des familles issues de l'immigration, dépendent du contexte institutionnel, de leur rapport à leur propre parcours migratoire familial et de leur conception de l'intégration en France.

Capacités d'action des familles issues de l'immigration

La branche Famille considère les parents comme étant les acteurs centraux des dispositifs de soutien à la parentalité (participant volontairement aux actions, voire y étant moteurs). La question se pose de savoir comment les familles issues de l'immigration s'adaptent dans les faits à l'action proposée, alors même que les postures des intervenants ne sont pas toujours en adéquation avec la doctrine institutionnelle.

Des familles prises dans une pluralité de ressources et de contraintes

La fréquentation des actions parentalité semble liée aux ressources dont les familles disposent et aux contraintes temporelles quotidiennes dans lesquelles elles sont prises.

Différents éléments mènent à formuler l'hypothèse que les familles les plus précaires fréquentent les dispositifs de soutien à la parentalité de manière limitée. Premièrement, la précarité économique des familles est souvent associée à leur isolement social, limitant ainsi la circulation de l'information. Deuxièmement, les entretiens avec des travailleurs sociaux ont souligné la nécessité que les besoins primaires des membres de la famille soient assurés pour être disposé à réfléchir sur et à prendre du temps dédié à la relation parent-enfant.

Les ressources et les contraintes vécues par les familles semblent également influencer les capacités d'action des familles. Par définition, les familles qui fréquentent des actions Reaap, Clas ou des Laep doivent être disponibles aux horaires des actions. Ainsi, les parents qui s'investissent dans leur organisation sont aussi ceux qui disposent du temps pour le faire.

Le caractère déterminant des modalités d'organisation des actions

Selon la manière dont les actions sont organisées, les capacités d'action des parents sont très variables. Le cadre institutionnel de chaque dispositif influence la manière dont les familles vont se positionner en leur sein. D'abord, la participation des familles n'est pas toujours pleinement volontaire. Les analyses tendent à montrer un écart entre les Laep d'une part, et les Clas et les Reaap d'autre part. Dans les premiers, des pratiques d'incitation à la présence n'ont pas été observées, alors que ça a été le cas dans plusieurs Clas et Reaap.

La place laissée aux parents au sein des dispositifs dépend également des pratiques des intervenants (*cf. supra*) ainsi que du type d'action organisé. On pourrait schématiquement situer les actions sur un axe allant de réunions d'informations / conférences avec transmission descendante de savoirs, à des actions où les parents sont actifs dans l'organisation, l'animation et le contenu des échanges.

Enfin, la fréquentation des actions parentalité et l'attitude des parents semblent être influencées par le soutien plus global apporté par les structures aux familles. Pour celles qui fréquentent les structures pour de nombreuses activités ou être aidées pour leurs démarches administratives et pour accéder à leurs droits, venir participer à une action parentalité peut équivaloir à une forme de « *contre-don* » (Mauss, 1925). La structure est alors présentée comme une « *seconde maison* », où les liens avec les intervenants sont forts, voire affectifs.

Typologie des capacités d'action des parents issus de l'immigration

L'approche de Sen (1985) sur les « *capabilities* » souligne l'importance du degré de « *liberté* » dont jouissent les acteurs sociaux. En tenant compte de ce facteur et de la position sociale des acteurs, on peut supposer que c'est la manière dont s'articulent une hiérarchie sociale éventuelle entre intervenants et parents et le degré de liberté des familles qui impactent les capacités d'action de ces derniers.

Quatre types de contexte d'action peuvent être distingués selon la perception des actions et le caractère plus ou moins contraignant des interactions entre parents et intervenants. Quand les relations entre intervenants et parents sont inégales et contraignantes pour eux, c'est-à-dire quand le cadre de l'action est posé par l'intervenant uniquement, et que la transmission des messages va des intervenants aux parents, ces derniers agissent différemment selon la manière dont ils perçoivent l'action. Si elle leur convient, ils y adhèrent. Sinon, ils participent certes, mais en usant de stratégies d'évitement telles que le silence. *A contrario*, quand les interactions sont plus égalitaires et la participation parentale est libre, les parents peuvent s'engager activement dans l'organisation, l'animation et le contenu de l'action s'ils l'estiment bénéfiques, ou sinon, s'y opposer en exprimant leur désaccord ou en ne participant pas.

Conclusion et perspectives

Ainsi, les résultats de cette recherche éclairent les postures des intervenants vis-à-vis des familles issues de l'immigration, et les réactions de ces dernières dans ce contexte. Cette enquête multisites permet d'une part d'analyser la pluralité des postures des acteurs qui y interviennent et, d'autre part, les déterminants conduisant aux modes d'interprétation et d'intervention à l'égard des familles issues de l'immigration qui les fréquentent. Enfin, les capacités d'action des familles ont pu être mises en évidence, soulignant l'importance de leur position sociale dans le cadre de l'interaction et du niveau de contrainte ou de liberté dont ils jouissent dans ce cadre.

À l'avenir, différents points mériteraient cependant des approfondissements. L'étude plus systématique des parcours de vie des familles issues de l'immigration au sein des actions parentalité permettrait d'affiner l'analyse et de mieux comprendre comment s'articulent les inégalités sociales, la vision des publics, potentiellement ethnicisés, et leurs langues (réelles ou supposées). Par ailleurs, l'analyse des normes et des pratiques effectives des familles serait également très utile, et ce dans une perspective comparative⁶.

⁶ Comparaison selon les catégories sociales, les types de structures familiales, en articulation avec le parcours migratoire effectif (primo-arrivant, familles mixtes, descendants d'immigrés, gens du voyage, etc.).

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas pu se réaliser sans le soutien de la Cnaf, et plus particulièrement du Conseil d'administration de la Cnaf et des responsables du département de la recherche, des études et de la valorisation scientifique (DREVS). Merci infiniment à elles pour les moyens financiers et en temps qui m'ont été mis à disposition. Les réflexions autour de la problématique de recherche et du protocole d'enquête ont été fortement enrichies par les échanges qui ont eu lieu avec mes responsables, les membres du Comité de suivi ainsi que mes collègues et les chercheurs avec qui j'ai échangés sur cette recherche. Je remercie Sandrine Dauphin, Frédérique Chave, Virginie Gimbert, Jeanne Moeneclaey, Jennifer Bidet, Marion Manier, Monique Cassol, Fatima Merdji, Benoît Cérroux, Cécile Ensellem, Clémence Helfter, Alexandra Filhon, Yamina Omrani, Gabrielle Varro, Maiténa Armagnague-Roucher et Romane Blassel pour la qualité de ces échanges.

Pour réaliser cette enquête au sein de dispositifs de soutien à la parentalité, trois Caf ont été sollicitées. Leurs équipes se sont montrées particulièrement disponibles en mettant à disposition la documentation dont j'avais besoin, en m'éclairant sur le mode d'organisation de l'offre parentalité de ces Caf, puis en m'introduisant auprès des structures qu'elles avaient sélectionnées sur la base de mes recommandations. Qu'ils en soient remerciés, ainsi que les travailleurs sociaux qui m'ont consacré du temps pour un entretien.

En outre, les entretiens enregistrés qui ont été réalisés dans le cadre de cette enquête ont été intégralement transcrits. Justine Dofal, Claire Gellereau, Samuel Imache et Léa Michel sont ici remerciés pour leur réactivité et leurs transcriptions fidèles au contenu des entretiens.

Ces remerciements vont tout particulièrement aux équipes des structures qui m'ont accueillies si chaleureusement. Je m'y suis toujours sentie la bienvenue et très souvent comme chez moi. Sans eux, aucune observation ni aucun entretien n'aurait eu lieu. Ils m'ont consacré de leur temps, se sont ouverts à moi et se sont exprimés en toute confiance et en toute sincérité, tout comme les familles rencontrées.

Merci à toutes et tous pour votre confiance !

INTRODUCTION

Depuis les années 1970, la famille a connu d'importants bouleversements : fortes évolutions des structures familiales (augmentation des taux de divorce et conséquemment des familles monoparentales et, plus récemment, reconnaissance du mariage homosexuel notamment) (Bastard *et al.*, 1996) et des modèles familiaux (de Singly, 2004), de dégradation du contexte économique dans lequel les familles évoluent et de fragilisation des liens sociaux (Castel, 2000 ; Paugam, 2011). Se saisissant de ces constats, les pouvoirs publics ont alors placé la « *parentalité* » au cœur de leurs dispositifs d'intervention. Soutenir les relations parents-enfants et plus généralement les rôles parentaux sont devenus au cours des années 1990 l'un des axes majeurs des politiques familiales en France. Les travaux portant sur les familles contemporaines tant au niveau de leurs structures que des rôles de leurs membres⁷, de même que des recherches sur ces dispositifs existent⁸.

Pourtant, certains champs de la recherche dans ce domaine restent inexplorés, et notamment la question de l'articulation entre migration et parentalité. Alors que les dispositifs de soutien à la parentalité sont théoriquement conçus à la fois pour transmettre un message universel et pour accueillir tous les publics concernés dans leur diversité, rares sont les travaux portant sur les normes et les pratiques parentales en contexte migratoire d'une part, et leur prise en compte au sein de ces dispositifs, d'autre part (Martin *et al.*, 2017). Prenant acte de ce constat effectué par l'équipe de chercheurs réunis par Claude Martin pour réaliser un état de l'art international sur l'accompagnement des parents à la demande du Directeur Général de la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf), la recherche réalisée au sein de la Direction des statistiques, des études et de la recherche (DSER) de la Cnaf en 2018 a visé à combler ce manque.

Les « *familles issues de l'immigration* », à savoir celles qui sont socialement définies comme telle, dans toute leur diversité de parcours (social, migratoire et familial) peuvent être amenées à fréquenter différents espaces de soutien à la parentalité. Ces dispositifs ne sont pas issus d'une politique publique unique et précise, et les acteurs institutionnels engagés sont multiples (État central, collectivités territoriales, Caf, associations, etc.). La manière dont sont accueillies les familles est l'objet de nombreuses interrogations que l'approche intersectionnelle, mettant l'accent sur l'importance de la position sociale en termes d'appartenance sociale, de genre et d'origine, permettrait d'éclairer. En effet, le rapport sur l'accompagnement des parents cité ci-dessus a souligné l'existence d'un phénomène de psychologisation des familles qui a pour double effet de désincarner les relations parents-enfants du contexte socio-économique dans lequel elles ont lieu et de considérer que les mères sont les premières responsables du bien-être de leurs enfants et plus généralement de l'organisation familiale. Ceci nous interroge sur la manière dont les familles issues de l'immigration sont prises en compte au sein de ces dispositifs.

Face à elles se trouvent des intervenants sociaux représentant la structure d'accueil et ses valeurs, mais ayant aussi leur propre parcours de vie (genre, âge, trajectoire professionnelle, rapport à la migration, etc.), leur conception de l'accompagnement social, de la parentalité et des normes qu'ils véhiculent. Ils ont une certaine vision de leur rôle vis-à-vis des publics qu'ils accueillent ou souhaiteraient accueillir.

⁷ Voir le Dossier « *Formes de parenté* » du numéro 126 de *RPSF* ou encore le Dossier « *Vivre la monoparentalité en situation de précarité* » du numéro 127 de la revue.

⁸ Voir par exemple le numéro 118 de *RPSF* intitulé « Production et réception des normes de 'bonne' parentalité ».

Au vu de la grande hétérogénéité des dispositifs, il est essentiel d'étudier sur quels référentiels les intervenants sociaux se fondent pour cibler et évaluer les familles, structurer leurs actions et établir les types de relations qu'ils ont avec elles. Derrière les notions d'« *intégration* », de « *laïcité* » ou encore d'« *interculturalité* » se cache une multiplicité de conceptions et de pratiques.

De la même manière, les familles issues de l'immigration, quand elles connaissent ces dispositifs, les perçoivent d'une certaine manière, et les fréquentent ou non. Là encore, les connaissances sur les capacités d'action de ces familles dans ce contexte d'intervention sociale sont rares et méritent de plus amples investigations. Ainsi, ce Dossier d'Études vise à apporter des éléments de connaissance sur l'inscription des familles issues de l'immigration au sein des dispositifs de soutien à la parentalité, et notamment sur les perceptions et les postures des acteurs qui y interviennent.

C'est dans ce contexte que la question générale initiale de la recherche a été formulée : Observe-t-on des différences de fréquentation, d'accompagnement ou encore d'interactions entre le public et les intervenants selon la position sociale des acteurs, le vécu et les relations de ces familles, et la manière dont les uns et les autres se perçoivent ?

Afin de répondre à cette question de recherche, une enquête multisites combinant différentes méthodes qualitatives a été privilégiée. La particularité d'un dispositif, d'un territoire, d'un intervenant ou encore d'un public ne peut être mise au jour que par la comparaison avec d'autres contextes locaux, permettant alors une meilleure visibilité des particularités, et de ce qui les explique, et des points communs entre les différents lieux d'enquête. Après un premier terrain d'enquête exploratoire qui a permis d'affiner la problématique et de préciser les types de dispositifs étudiés, deux territoires ont fait donc l'objet d'investigations plus fines⁹. Ces départements ont été sélectionnés du fait de leurs similitudes, mais aussi de leurs différences. Ils connaissent tous deux des flux migratoires relativement anciens et une grande variété de densité de population en leur sein. Parallèlement, ils se différencient fortement l'un de l'autre en termes de pays d'origine des populations issues de l'immigration, et de proximité avec la capitale dans un cas et avec les frontières du pays dans l'autre.

À cette nécessité d'effectuer une enquête multisites s'est ajoutée celle d'articuler l'observation ethnographique de différents dispositifs de soutien à la parentalité à des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs sociaux. La sélection des dispositifs a eu pour but que les familles issues de l'immigration dans leur diversité soient représentées, en termes de relations parents – enfants (différente selon l'âge des enfants notamment), de profils sociodémographiques, de parcours migratoire et de pays d'origine. Il a de plus été essentiel de prendre en compte la grande variété d'organisation des différents dispositifs localement (type de liens avec les travailleurs sociaux des Caf et les autres services, tissus associatif, dispositifs mis en œuvre au sein de centres sociaux ou non, etc.). La méthode ethnographique visait à observer et à analyser le degré de fréquentation, les types d'usage et les interactions (ou leur absence) entre intervenants et participants, ainsi qu'entre participants. Tandis que les entretiens individuels, menés avec les intervenants sociaux et les participants aux dispositifs de soutien à la

⁹ Le protocole de recherche initial prévoyait de réaliser une enquête dans trois départements, le troisième terrain devant être réalisé par un prestataire extérieur. Mais l'appel d'offres lancé dans ce département s'est révélé infructueux.

parentalité observés, ont permis d'apporter des connaissances sur les relations familiales au sein des familles accompagnées, les parcours de vie de chacun, et les perceptions que les acteurs sociaux ont les uns des autres et des espaces d'accueil enquêtés. Grâce à cela, il a été possible de contextualiser et d'ajouter du sens aux interactions observées.

Cette enquête a mis au jour deux grands ensembles de résultats, l'un relatif aux postures des intervenants sociaux vis-à-vis des familles issues de l'immigration et ce qui les influencent, et l'autre à l'agentivité¹⁰ des parents fréquentant les dispositifs de soutien à la parentalité dans ce contexte d'interaction. Afin de donner sens à ces analyses, le présent Dossier d'Études débute par un état de l'art problématisé des recherches sur le sujet. Celui-ci est suivi d'une présentation synthétique des politiques françaises d'accompagnement des parents et plus particulièrement des dispositifs enquêtés, à savoir les Lieux d'accueil enfants-parents (Laep), les Réseaux d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (Reaap) et les Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (Clas). Le protocole d'enquête est ensuite précisé, avant de détailler les résultats majeurs de cette recherche, puis de conclure.

¹⁰ Ce terme est employé dans ce dossier d'étude comme synonyme de capacités d'action.

Le soutien à la parentalité en France

L'accompagnement des parents dans l'exercice de leurs fonctions parentales, tel qu'il est actuellement envisagé en France par la branche Famille, présente la particularité d'être non contraignant pour les familles. En effet, la présence des familles ne leur est, en principe, pas imposée. Afin de bien comprendre le contexte d'intervention sociale particulier qu'est celui des Lieux d'accueil enfants-parents (Laep), des Réseaux d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (Reaap) et des Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (Clas), les politiques publiques françaises de soutien à la parentalité et de leurs évolutions vont à présent être succinctement présentées.

Politiques publiques de soutien à la parentalité : contexte général

« La définition de dispositifs de 'soutien à la parentalité', pour retenir l'expression consacrée aujourd'hui, prend appui sur (...) diverses contributions disciplinaires, mais aussi sur [d]es débats, controverses et ambivalences à propos des changements familiaux. Dans tous les cas, les mesures préconisées sont inscrites dans des périodes, des moments du débat public, des étapes dans la construction d'un problème public prioritaire, tout en faisant suite à d'autres mesures ou dispositifs, dont elles héritent en partie » (Martin, 2012, p. 46).

Martin identifie ainsi différentes actions à la genèse du développement des dispositifs de soutien à la parentalité tels que nous les connaissons depuis la fin des années 1990 : le développement des dispositifs de protection de l'enfance à partir de la fin du XIX^{ème} siècle, l'école des parents (1929), la création de la Protection Maternelle Infantile (PMI) en 1945, et « l'opération pouponnière » dans les années 1970. Au fil du temps, les actions de prévention se sont développées au détriment des actions de contrôle et de sanction¹¹. En outre, l'enjeu du soutien politique à la « parentalité », c'est-à-dire le recentrement de politiques familiales sur les parents (plutôt que la famille ou d'autres acteurs sociaux), est allé croissant depuis les années 1970¹².

Suivant Pioli (2006), les dispositifs de soutien à la parentalité oscillent entre des objectifs ayant plutôt trait à l'« émancipation » pour les uns, et au « contrôle » pour les autres. Dans la même lignée, Malochet et Boucher distinguent

« les mesures de nature préventive, ouvertes à l'ensemble des familles, qui visent à responsabiliser au travers de programmes de soutien tendus vers l'affirmation des compétences parentales, [et] les mesures de nature plus coercitive, ciblées sur les parents d'enfants repérés comme auteurs de troubles qui visent à responsabiliser au travers d'engagements contractuels, voire par la sanction » (Malochet et Boucher, 2012, p. 423).

C'est dans le premier axe que les actions des pouvoirs publics, et de la branche Famille plus particulièrement, se sont développées dans l'époque contemporaine.

¹¹ Pour une analyse approfondie de l'histoire des dispositifs de soutien à la parentalité en France, voir Martin, 2012 et Martin *et al.*, 2017.

¹² Pour une analyse théorique du concept de parentalité en sciences humaines et sociales, voir Martin, 2012.

« L'action publique auprès des parents, traditionnellement appelée 'soutien à la parentalité', consiste [ainsi actuellement] à les accompagner dans cette responsabilité première d'éducation et de soin. Elle constitue tout autant une réponse aux attentes que nombre d'entre eux expriment, qu'une politique de prévention précoce, généraliste, universelle de l'ensemble des risques pesant sur les familles » (DGCS, 2018, p. 4).

La mise en place de politiques de soutien à la parentalité par l'État français dans une visée préventive et plaçant la responsabilité éducative et de soin du côté des parents participe ainsi de cette première tendance, parallèlement aux dispositifs préexistants plus coercitifs tels que ceux de la protection de l'enfance par exemple. C'est lors de la Conférence de la famille de 1998 que l'État a officiellement marqué sa volonté d'accompagner l'ensemble des parents dans l'exercice de leurs fonctions parentales. Différents types d'actions ont alors été mis en place en se fondant sur l'existant et en s'appuyant sur le tissu associatif, les collectivités locales et la branche Famille de la Sécurité sociale (DGCS, 2018, p. 5).

Les PMI ont notamment une mission de soutien à la parentalité. L'Éducation nationale a par ailleurs mis en place ses propres dispositifs de soutien à la parentalité, tels que « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) s'adressant aux parents primo-arrivants et prioritairement ceux signataires du CAI¹³, dans les réseaux d'éducation prioritaire (Rep et Rep+), ou encore la « mallette des parents »¹⁴ (voir Moeneclaey, 2016). Le champ du soutien à la parentalité est donc particulièrement étendu, et ses contours sont quelque peu flous¹⁵. La branche Famille est l'un des acteurs majeurs du soutien institutionnel à la parentalité à visée préventive.

Accompagner les parents dans la branche Famille

Le noyau dur de l'action de soutien à la parentalité de la branche Famille s'appuie sur cinq dispositifs : les Laep, les Reaap, les Clas, la médiation familiale et les espaces de rencontre. La recherche institutionnelle sur laquelle se fonde le présent Dossier d'Études s'est concentrée sur les trois premiers. Ceux-ci ont une perspective générale d'intervention : « favoriser la qualité du lien d'attachement parents-enfants » pour les Laep ; « apporter un appui aux parents par la création et le renforcement des liens sociaux » pour les Reaap et « renforcer le lien entre les familles et l'école et offrir les ressources dont l'enfant a besoin pour développer ses compétences » pour les Clas (DSER, 2016, p. 8). Tandis que les deux derniers ciblent des situations plus spécifiques, les cas de conflit ou de rupture au sein de la famille, et visent à « prévenir la rupture du lien familial et favoriser l'élaboration d'accords dans l'intérêt de l'enfant » (Ibid.).

Les Laep

Les différents travaux portant sur les Laep permettent d'avoir un panorama assez clair du processus historique de création puis de développement des Laep en France. Comme le montrent Neyrand et ses collègues dans différentes publications (Neyrand, 1995 ; Bastard *et al.*, 1996 ; Neyrand, *et al.*, 2018), l'idée de créer de tels lieux est d'abord venue de la société civile au cours des années 1970. Ces

¹³ Pour une évaluation de ce dispositif, voir https://cache.media.education.gouv.fr/file/47/62/9/8228_annexe1-synthese_evaluation_dispositif_377629.pdf, vu le 13 janvier 2020.

¹⁴ <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/>, vu le 13 janvier 2020.

¹⁵ Pour une liste des différents dispositifs de soutien à la parentalité existant, voir DSER, 2016.

professionnels avaient une posture critique à l'égard de ce qui était perçu comme un contrôle des familles par le biais du travail social institutionnel et souhaitaient proposer des espaces de liberté aux familles de jeunes enfants. Parallèlement, ils faisaient le constat d'une évolution importante des familles et avaient, dans une perspective psychanalytique, le désir d'offrir des temps où les liens parents-enfants (principalement mères-enfants) pouvaient être travaillés. La visée était alors de prévenir, dès la petite-enfance¹⁶, les troubles à venir de ces liens plutôt que de les guérir plus tard. C'est dans ce contexte que des psychanalystes de l'Institut de Recherche Appliquée pour l'Enfant et le Couple (IRAEC) ont ouvert un « *Club parents-enfants* » en 1976 (Scheu et Fraioli, 2010) et que Françoise Dolto et son équipe ont créé la Maison verte à Paris en 1979 (Dolto, 2009).

La Maison verte suit ainsi une approche « *maïeutique* » visant à « *faire accoucher l'autre à la signification* » (Bastard *et al.*, 1996, p. 10) par le biais de la verbalisation de la relation parent-enfant par les acteurs eux-mêmes, les professionnels (des psychologues et des psychanalystes principalement) adoptant une posture d'observation, en retrait. Ce premier lieu a rapidement fait des émules dans le monde associatif. Certains ont un référentiel et un mode de fonctionnement très proches de ceux de la Maison verte. D'autres, créés à l'initiative de travailleurs sociaux, d'éducateurs de jeunes enfants ou encore de professionnels de l'animation, ont adopté une approche plus « *empathique* », ayant une conception plus pragmatique et moins théorisée de l'accueil des familles, s'adaptant au quotidien à leurs publics et à leurs besoins spécifiques. D'après Bastard *et al.* (*Ibid.*), cette approche a été suivie dans la plupart des Laep « *de quartier* », c'est-à-dire dans les Laep ayant un public plus défavorisé, ayant des besoins dépassant la seule question de la séparation parent-enfant et des liens familiaux, notamment un besoin de renforcer à la fois leurs connaissances et leur confiance envers les institutions (crèches, école, etc.) et leurs capitaux culturels, sociaux et économiques. Dans ce contexte, la posture vis-à-vis des publics s'en trouve nécessairement modifiée.

L'utilité sociale des Laep a progressivement été reconnue au niveau institutionnel. C'est ainsi, alors même que les premiers lieux étaient tous gérés par des associations, qu'à la fin des années 2000, 39 % des Laep enquêtés par Scheu et Fraioli (2010) dépendaient de communes ou d'intercommunalités. D'après les données Cnaf, 52 % des Laep sont gérés par des collectivités territoriales (dont les CCAS¹⁷) en 2018. Cette reconnaissance par les collectivités territoriales de l'utilité des Laep s'est faite parallèlement à celle de la branche Famille, qui a mis en place, à partir du 1^{er} janvier 1996, la prestation de service nationale apportant un soutien financier aux Laep. Entre 2013 et 2017, cette prestation a représenté plus de 52 millions d'euros sur l'ensemble de la période. Le versement de la prestation est soumis au respect des Circulaires de la Cnaf¹⁸, et depuis 2015, d'un « *référentiel des lieux d'accueil enfants-parents* ». On y voit transparaître l'inspiration Maison verte et le caractère particulier de ces dispositifs de soutien à la parentalité, dont le cadre structurant est le suivant : « *le volontariat, l'anonymat, la confidentialité et la gratuité* » ; l'obligation de présence d'un accompagnant responsable des enfants qu'il accompagne ; la présence de deux accueillants adoptant une posture de neutralité et de non-jugement, possible grâce à

¹⁶ Postulant que la prime-enfance est un moment clé du développement de l'enfant ayant des conséquences majeures sur les êtres en devenir et leurs liens sociaux.

¹⁷ Centre communal d'action sociale.

¹⁸ La dernière en date est la circulaire 2015-011 :

<http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Quisommesns/Textes%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence/Circulaires/C%202015%20011.pdf>, vu le 4 septembre 2020. Elle présente notamment le référentiel Laep.

leur formation, aux temps d'échanges réguliers en équipe et aux supervisions ; et proposant des supports n'ayant pas de visée à animer le lieu mais à « *favoriser la relation entre adultes et enfants.* »

Les enquêtes empiriques sur ce dispositif particulier commencent à dater. En outre, les auteurs de ces publications ne se sont pas concentrés sur les familles issues de l'immigration, à l'exception des publications sur les « *Laep de quartier* » où il est question, en filigrane, de ces familles. L'enjeu d'étudier l'intégration sociale de ces populations ainsi que les écarts entre leur « *culture* » et celle du groupe majoritaire reste néanmoins entier, puisque ces dimensions sont mentionnées principalement en relayant le discours des intervenants sociaux, et mériteraient d'être déconstruites.

Les Reaap

Les Reaap ont été instaurés en 1999. Ils se sont inscrits dans le mouvement général de renforcement de l'intérêt de l'État vis-à-vis de la parentalité dans le développement de ses politiques sociales et familiales (Bastard, 2007). Les défaillances parentales étaient alors au cœur des discours de l'époque sur la parentalité (Sehier, 2006), dans une mouvance qualifiée de « *parentalisme* » par Neyrand (2011). Les débats étaient alors particulièrement prégnants concernant les modes d'action à adopter vis-à-vis de cette « *parentalité en crise : maltraitante ou démissionnaire* » (Roussille et Nosmas, 2004, p. 8-9). Parallèlement, « *le constat [effectué dans différents rapports parlementaires, universitaires et d'experts] était qu'il existait de nombreux systèmes de prise en charge mais que ceux-ci étaient généralement parcellisés et spécialisés, souvent interindividuels (conseil conjugal), parfois inscrits dans des procédures quasi obligatoires et prescriptives (médiation familiale), pas toujours accessibles sur l'ensemble du territoire et très généralement confiés à des professionnels* » (Ibid., p. 9). Les initiateurs des Reaap se situaient de plus dans la lignée des évolutions des perceptions de l'éducation enfantine et de la parentalité, faisant la part belle à la psychologie, à la valorisation de l'égalité hommes-femmes et de la place prise par les pères (Bastard, 2007, p. 95-96).

Les Reaap ont alors été créés dans une logique préventive plutôt que de soin ou de sanction, tout comme les Laep, avec l'objectif de structurer un réseau « *cohérent* » des acteurs de la parentalité, les professionnels devant intervenir « *en seconde ligne et apprendre à travailler autrement : en réseaux, les uns avec les autres et en s'appuyant sur les parents* » (Roussille et Nosmas, 2004, p. 9), à rebours d'une perception d'une parentalité « *démissionnaire* ». La philosophie des Reaap s'appuie ainsi sur une Charte¹⁹ rappelant l'objectif poursuivi : accueillir les parents, acteurs centraux des réseaux, dans leur diversité, sans imposition de modèles familiaux ou de rôles parentaux préétablis par les professionnels qui interviennent dans ces réseaux. Le respect de cette charte conditionne l'obtention de financements dans le cadre du Reaap.

Lors de leur création, les Départements ont été positionnés comme moteurs des Reaap (Bastard, 2007, p. 98). Les actions mises en œuvre dans ce cadre sont avant tout fondées sur des initiatives locales, et parfois parentales, ce qui a conduit à une grande diversité de pratiques sur le territoire nationale. La gouvernance nationale de ces réseaux est en évolution depuis les années 2000 : « *La période récente se caractérise par une dynamique croisée de montée en puissance de la branche famille et de désengagement*

¹⁹ <http://www.caf.fr/sites/default/files/caf/841/Images/pages-partenaires/newpartenaires/documents/Charte%20nationale%20REAAP.pdf> vu le 8 septembre 2020.

parallèle de l'État » (Jacquy-Vazquez *et al.*, 2013, p. 4). C'est ainsi qu'en 2016, dans les 100 Reap que compte le territoire français (un par département, à l'exception de Mayotte), la Cnaf a financé plus de 8 300 actions réalisées par 4 600 structures (Bérardier et Moeneclaey, 2018). À cette date, les actions parents-enfants étaient les plus fréquentes, suivies des groupes d'expression de parents ou d'activités et d'échange, des groupes de parole et des conférences ou cycles de conférences-débats. Elles portaient principalement sur les relations parents-enfants (petite enfance, 36 % ; enfance, 18 % ; préadolescence et adolescence, 11 %). En 2016, les actions Reap ont mobilisé près de 49 000 intervenants, salariés et/ou bénévoles, la majorité d'entre eux étant des intervenants extérieurs rémunérés. Le taux de fréquentation est plus important dans les départements les moins peuplés (Dom exceptés) et les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV, *Ibid.*).

Différentes évaluations réalisées par ou à la demande des pouvoirs publics (Roussille et Nosmas, 2004 ; Jacquy-Vazquez *et al.*, 2013) ou par des chercheurs (Barthélémy *et al.*, 2004) voire des professionnels (Sehier, 2006) ont été effectuées dans le but d'évaluer ce modèle d'organisation en réseaux locaux des acteurs de la parentalité. À ceux-ci s'ajoutent des données locales des Caisses d'allocations familiales (Caf) portant sur les attentes et la place des parents fréquentant ces actions (synthétisées par Crépin, 2011).

Ainsi, tout comme les Laep, les Reap ont été pensés comme des espaces de liberté pour les familles dans lesquels les intervenants ont une posture non injonctive et respectent la diversité de leurs publics. L'ensemble des travaux de recherche et d'évaluation des Reap ne traite en revanche pas des caractéristiques des familles qui fréquentent les actions Reap, et notamment des familles issues de l'immigration, que ce soit sous l'angle de leur fréquentation, de leur participation, ou encore des postures des intervenants vis-à-vis d'elles, à l'exception notable des travaux de Manier (2010 et 2020) en la matière (voir l'état de l'art de cette recherche).

Les Clas

Comme Omrani (2016) le montre, tout comme les Reap et les Laep, la genèse des Clas se trouve dans des actions locales portées par des acteurs associatifs dans les années 1970. S'en sont suivis, au cours des années 1980, différents dispositifs (création des zones d'éducation prioritaire, ZEP, en 1981 ; des animations éducatives périscolaires [AEPS]²⁰, en 1982, d'une charte d'accompagnement à la scolarité en 1992, etc.). Ces dispositifs ciblent les quartiers défavorisés et les enfants allophones, ou dont les parents ne peuvent suivre la scolarité du fait de leur méconnaissance de la langue et de l'institution scolaire française. Les Clas, créés en 1996, suivent cette mouvance en étant alors réservés au ZEP et aux zones urbaines sensibles (ZUS). Le dispositif est étendu à l'ensemble du territoire en 1999, et c'est en 2000 que les AEPS, les réseaux solidarité éducation (RSE) sont fusionnés avec les Clas, un an avant la publication de la seconde Charte des Clas²¹, en vigueur au moment de cette enquête²². L'octroi de financement par les Caf est soumis au respect de cette dernière.

L'objectif des Clas est de « *concourir à la réussite éducative* » (Moeneclaey, 2016, p.11). « *Le fait qu'il s'agisse d'un accompagnement 'à la scolarité' et non pas d'un accompagnement 'scolaire' marque bien*

²⁰ Pour une évaluation de l'AEPS et de l'École ouverte, voir Glasman et Luneau, 1999.

²¹ <http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-CLAS/charte-nationale-de-laccompagnement-a-la-scolarite-juin-2001-clas>, vu le 8 septembre 2020.

²² Une nouvelle Charte a été diffusée en 2019, soit quelques mois après la réalisation de cette enquête.

l'idée que l'on est ici en dehors de l'école, et que l'on adopte une approche et des techniques différentes de celles de l'école, avec l'objectif de compenser les inégalités d'accès à la culture et au savoir. » (Ibid.)

Les Clas sont considérés comme des dispositifs de soutien à la parentalité par les Caf parce qu'ambitionnant de

« renforcer les relations entre les familles et l'école. (...) Ils visent à contribuer à donner aux parents les outils nécessaires pour suivre la scolarité de leur enfant en leur offrant un espace d'information, de dialogue, de soutien et de médiation leur permettant de se positionner comme partenaires des actions mises en place. Ainsi, en s'adressant aux parents dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité, on cherche à atteindre l'accompagnement de la scolarité, au sens de la participation parentale au suivi scolaire. Pour permettre aux acteurs du Clas d'assurer ce rôle, il est prévu que la mise en œuvre du Clas se fasse en collaboration avec l'école » (Ibid., p. 13).

L'objectif de ce dispositif est ainsi, tout comme les Laep et les Reaap, préventif : *« prévention de la délinquance », « de l'échec scolaire » et « prévention et réparation des effets subjectifs de l'expérience sociale et de l'expérience scolaire » (Glasman, 2010).*

L'évaluation conduite par Moeneclaey (2016) a apporté des connaissances notables sur les caractéristiques sociodémographiques des familles des enfants fréquentant les Clas. On y apprend notamment que même si le dispositif a été élargi au territoire national, les Clas sont toujours mis en œuvre par des acteurs intervenants en QPV principalement. Les familles nombreuses, monoparentales, ayant un faible niveau de diplôme, d'activité professionnelle et de revenus y sont surreprésentées. *« [D]ans plus de la moitié des familles concernées par le Clas, le ou les parents sont nés à l'étranger, et pour 15 % d'entre elles l'un des parents est né en France et l'autre à l'étranger. Ainsi, les deux tiers des familles concernées par le Clas sont issues de l'immigration²³. En lien avec cet élément, dans 6 familles sur 10 concernées par le Clas, on parle à la fois le français et une autre langue. » (Ibid., p. 50).* À ceci s'ajoute la perception qu'ont les porteurs de projets Clas de leurs publics, dont les parents actifs connaissent souvent des conditions de travail précaires (travail en horaires décalés par exemple), et qui ont un faible niveau d'instruction et/ou des difficultés avec la langue française. En outre, la mobilité géographique (nationale et internationale) récente des familles dont les enfants fréquentent le Clas a été identifiée comme étant l'un des facteurs limitant les ressources que ces familles ont à leur disposition pour permettre la réussite scolaire de leurs enfants. D'après Larbiou *et al.* (2007), celles qui sont nouvellement arrivées dans le quartier sont plus isolées et bénéficient de liens de solidarité moindres que les autres.

Ainsi, le public (et la prévalence des familles de milieux populaires et/ou issues de l'immigration), ses difficultés et ses attentes vis-à-vis du dispositif Clas ont bien été identifiés (Moeneclaey, 2016). En outre, la recherche de Omrani (2016) a montré l'existence de conflits normatifs entre les familles de milieux populaires et l'Éducation nationale, le Clas pouvant alors faire le pont entre ces deux univers. Cela dit, les intervenants sociaux des Clas évoluent eux aussi dans un contexte normatif particulier. Larbiou *et al.* (2007) ont ainsi relevé leur appartenance sociale aux classes moyennes, la sur-représentation de membres ou d'anciens membres du corps enseignants et leur croyance en l'ascension sociale par l'accès

²³ Ce constat avait déjà été réalisé par Larbiou *et al.* (2007) dans l'Hérault.

à la « *culture* » et par la réussite scolaire. Mais, tout comme dans les Laep et les Reaap, il n'existe pas de travaux sur les postures des intervenants en Clas vis-à-vis des familles issues de l'immigration.

Les trois dispositifs ont été conçus sur le principe du respect de la diversité des publics, dans l'optique de valoriser les parents et leurs rôles éducatifs. Mais les travaux de recherche et d'évaluation existant n'apportent que peu d'éclairage sur les manières dont les familles issues de l'immigration sont perçues par les intervenants, sur le degré de normativité de leurs pratiques à leur égard, et sur la manière dont ces familles agissent dans ce contexte d'où l'enquête réalisée en 2018 par l'auteure de ce dossier d'étude.

État de l'art

Rares sont les travaux sur les familles issues de l'immigration au sein des dispositifs de soutien à la parentalité en France. Afin de comprendre au mieux le contexte d'interaction entre les intervenants sociaux et ces familles, des éclairages sur ces dernières et les travaux de recherche sur les migrants et leurs descendants, ainsi que sur les politiques publiques d'intégration ont semblé nécessaires. L'étude des travaux sur les postures des intervenants sociaux et les capacités d'agir des bénéficiaires a, en outre, permis de poser différentes hypothèses de recherche.

Les familles issues de l'immigration

Comme le montrent les travaux sur les familles issues de l'immigration en France, leurs caractéristiques sociodémographiques sont relativement hétérogènes. Les recherches sur les migrants et leurs descendants montrent que leur intégration est un processus multidimensionnel au long cours. Cela dit, cette complexité du social pourrait être masquée par les représentations sociales à l'égard de ces familles.

Une diversification des flux migratoires et des populations issues de l'immigration en France

Les travaux d'historiens et de politologues ont montré que les migrations internationales vers la France sont un phénomène ancien. L'industrialisation de l'économie française sous le Second Empire a eu pour conséquence que, de 1851 à 1881, la population étrangère a triplé (de 400 000 à 1 100 000 d'individus). Une nouvelle phase d'augmentation de la population étrangère en France a débuté au sortir de la Grande Guerre, pour permettre la « *reconstruction* » de l'économie française. Entre 1921 et 1931, elle passa de 1 à 3 millions, avant de diminuer au cours des années suivantes. La troisième vague d'immigration importante concerne la période 1960-1975, où le nombre d'étrangers vivant en France a augmenté de 1,5 millions (de 2 à 3,5 millions) (Noiriel, 1992). Aux migrations en provenance des pays limitrophes, la Belgique et l'Italie principalement, à la fin du XIX^{ème} siècle se sont ajoutées celles d'individus venus d'Europe de l'Est dont la Pologne surtout dans les années 1920 ainsi que des Nord-Africains dans une moindre mesure. L'après-guerre a connu des flux migratoires issus des colonies françaises, d'Afrique du nord majoritairement, l'Algérie en tête, parallèlement aux migrations de la péninsule ibérique (Schor, 1996 ; Noiriel, 1988). L'immigration de travail masculine a commencé, à partir du milieu des années 1970, à diminuer au profit de l'immigration familiale, ceci expliquant pour partie l'augmentation des femmes immigrées, dont la part est passée de 44 % en 1975 à 52 % en 2018. Cette perspective historique met en lumière que nombreuses sont les familles dont les ancêtres ont vécu une migration internationale au cours de leur vie, d'une part. D'autre part, le XX^{ème} siècle a été marqué par une diversification des origines migratoires.

Ce processus historique s'est encore accentué dans la période contemporaine²⁴. Les individus ayant connu une migration internationale au cours de leurs vies ou celles de leurs parents (ou l'un d'eux) sont loin

²⁴ Pour une synthèse de l'histoire des différents flux migratoires à destination de la France, cf. Safi (2007).

d'être minoritaires au sens statistique : ils représentent 23,4 % de la population résidant en France d'après le recensement de la population réalisé en 2018. Afin de bien comprendre ce phénomène, il est nécessaire de distinguer d'une part selon le pays de naissance et la ou les nationalité(s) des individus, et d'autre part entre personnes immigrées et descendants d'immigrés.

8,2 millions de personnes vivant sur le territoire français étaient nées à l'étranger. Les étrangers étaient 4,8 millions, tandis que les immigrés²⁵ étaient 6,5 millions à cette date²⁶, dont 4,1 millions de nationalité étrangère. Leurs pays de naissance les plus fréquents étant l'Algérie (13 %), le Maroc (12 %) et le Portugal (9 %). Et dans une période très récente, en 2017, parmi les 261 700 immigrés légaux arrivés en France, 37 % sont nés en Afrique et 35 % en Europe²⁷. Concernant les statuts des étrangers, 139 240 demandes d'asile ont été enregistrées en 2018²⁸.

En 2018, on comptait en outre 7,5 millions de descendants d'immigrés²⁹ sur le territoire français originaire d'Europe³⁰ pour 42 % d'entre eux, et d'Afrique³¹ pour 44 % de ces individus³². 55 % d'entre eux ont un seul parent immigré, et 4 % ont des parents immigrés nés dans des pays différents³³. On perçoit ainsi ici une grande variété de liens (plus ou moins récents) à la migration d'une part, et de statuts parmi les migrants et leurs descendants d'autre part, remettant *de facto* en cause toute vision homogénéisée des familles issues de l'immigration.

Cette grande hétérogénéité des caractéristiques des migrants et de leurs descendants est confirmée par l'étude de leurs niveaux de diplômes et leur activité professionnelle. En 2018, 43 % des immigrés qui avaient terminé leurs études avaient maximum le Certificat d'Études Primaires (CEP) et 27 % un diplôme d'enseignement supérieur, alors que 20 % et 32 % des non-immigrés (n.i.) sont respectivement dans ce cas³⁴. Et 15 % des immigrés âgés de 15 à 64 ans et en emploi en 2018 étaient cadres (20 % des n.i.), 30 % employés (27 % des n.i.) et 32 % ouvriers (19 % des n.i.)³⁵. Ces éléments soulignent à la fois les origines plus populaires des immigrés comparés aux natifs, mais aussi l'hétérogénéité de cette population. Parmi les descendants d'immigrés qui avaient terminé leurs études, 22 % avaient maximum le CEP et 29 % un

²⁵ Il est important de ne pas confondre les étrangers, c'est-à-dire les individus n'ayant pas la nationalité française, et les immigrés (les individus nés à l'étranger avec une nationalité étrangère). On peut en effet être né à l'étranger avec la nationalité française, être né en France sans, ou encore avoir été naturalisés au cours de sa vie.

²⁶ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>, vu le 11 décembre 2019.

²⁷ 8,6 % des immigrés arrivés en 2017 sont nés au Maroc, 7,6 % en Algérie, 4,5 % en Italie, 3,7 % au Royaume-Uni, 3,5 % en Espagne, 3,4 % en Tunisie, 3,2 % en Chine, 3,1 % en Roumanie et 3 % au Portugal.

²⁸ <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Statistiques/Essentiel-de-l-immigration/Chiffres-cles>, vu le 12 décembre 2019.

²⁹ Les descendants d'immigrés sont définis dans la statistique publique aux individus nés en France d'au moins un parent immigré. Ces chiffres incluent donc les enfants de couples mixtes.

³⁰ Le(s) parent(s) immigré(s) est né en Espagne, en Italie ou au Portugal pour 1/3 des descendants d'immigrés.

³¹ Le(s) parent(s) immigré(s) est né en Algérie, au Maroc ou en Tunisie pour un peu plus d'1/3 des descendants d'immigrés.

³² <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4186761#tableau-figure1>, vu le 12 décembre 2019.

³³ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2575541>, vu le 12 décembre 2019. Source : *enquête Emploi de 2015*, enquête annuelle de recensement de 2015.

³⁴ https://www.insee.fr/fr/statistiques/4187349#tableau-figure1_radio2, vu le 12 décembre 2019.

³⁵ https://www.insee.fr/fr/statistiques/4195806#tableau-figure1_radio1, vu le 12 décembre 2019.

diplôme d'enseignement supérieur³⁶. 16 % de ceux qui étaient âgés de 15 à 64 ans et en emploi en 2018 étaient cadres, 30 % employés et 20 % ouvriers³⁷. Ceci montre une relative ascension sociale au fil des générations, et renforce l'idée selon laquelle les personnes issues de l'immigration sont loin d'être un groupe homogène en termes d'appartenance sociale.

Ces analyses laissent supposer, vu la part que représentent les personnes ayant connu une migration internationale au cours de leur vie et leurs descendants, que la question de l'accueil des familles issues de l'immigration est loin d'être anecdotique au sein des dispositifs de soutien à la parentalité. En outre, ces données laissent transparaître la grande hétérogénéité des individus ayant un lien avec la migration, selon la génération ayant migré (deux parents, un parent ou l'individu lui-même), la nationalité (française ou étrangère³⁸), les pays étrangers d'origine, le niveau de diplôme ou encore la profession. Ceci conduit à envisager les familles issues de l'immigration au pluriel dans la présente recherche, et interroge sur la prise en compte de cette pluralité par les acteurs qui interviennent dans les dispositifs de soutien à la parentalité.

Un processus multidimensionnel d'intégration des migrants et de leurs descendants

Les travaux portant sur l'intégration ont souligné son caractère multidimensionnel et processuel. Ce sont les chercheurs américains qui, les premiers, ont étudié les migrants et leurs descendants au sein de la société américaine, puis théorisé la notion d'« *intégration* ». Le temps est apparu, dès les premiers travaux sur la question, comme un élément clé dans la compréhension des processus d'intégration. La Première école de Chicago a tout d'abord perçu l'« *assimilation* » des migrants dans leur pays d'accueil comme un processus unidirectionnel naturel d'absorption de ceux-ci au groupe majoritaire (Park et Burgess, 1921). Cette conception de l'intégration a été qualifiée d'approche classique de l'intégration, et à, comme nous le verrons ci-dessous, fortement marqué les politiques publiques françaises de l'intégration. À sa suite, Gordon (1964) a conceptualisé la notion de manière plus fine en identifiant différents « *types ou étapes d'assimilation* » (acculturation, « *assimilation structurelle* », « *maritale* », « *identificationnelle* », diminution des préjugés et des discriminations, « *assimilation civique* »). Plus récemment, et toujours suivant l'approche classique, Alba et Nee (1997) ont souligné le caractère essentiel des performances scolaires et de l'intégration sur le marché du travail parce qu'elles influencent les autres dimensions de l'intégration des migrants et de leurs descendants, telles que la socialisation interethnique ou encore l'accès à la nationalité. À la suite de ces travaux, « *l'assimilation linguistique* » a été considérée par les chercheurs étudiant l'intégration des migrants dans leur pays d'accueil comme un indicateur majeur de ce processus. La pratique de la langue du pays d'accueil permet d'interagir avec autrui, et facilite notamment l'intégration scolaire et professionnelle, de même que l'accès à la nationalité. La langue fait ainsi partie du « *capital humain* » (Chiswick, 2009) des migrants. Or, comme l'ont relevé les théoriciens de l'assimilation segmentée (voir Portes et Zhou, 1993 ; Zhou, 1997, Portes et Rumbaut, 2001), le passage d'une étape d'intégration à l'autre n'a rien de naturel. L'intégration peut correspondre à une mobilité

³⁶ https://www.insee.fr/fr/statistiques/4187349#tableau-figure1_radio2, vu le 12 décembre 2019. Notons ici que 58,4 % des descendants d'immigrés seulement ont terminé leurs études.

³⁷ https://www.insee.fr/fr/statistiques/4195806#tableau-figure1_radio1, vu le 12 décembre 2019.

³⁸ Sachant que les conditions de résidence sont différentes selon qu'il s'agit d'une nationalité de l'UE-28 ou d'un pays-tiers.

sociale ascendante (*upward mobility*), descendante (*downward mobility*), ou se faire par le biais d'une assimilation économique sans qu'il y ait assimilation culturelle.

C'est sous ce prisme que nombre de travaux de recherche ont étudié différents indicateurs d'intégration des immigrés et de leurs descendants en France, que ce soit sous l'angle de leur niveau d'éducation (Vallet, 1996 ; Brinbaum et Kieffer, 2005 ; Unterreiner, 2012 ; Ichou, 2018), de leur intégration professionnelle (Silberman et Fournier, 2006 ; Meurs, Pailhé and Simon, 2006), de leur conjugalité (Collet et Santelli, 2012), de leur accès à la nationalité française (Safi, 2007), ou encore de leur intégration sociale (Armagnague-Roucher, 2016). Il ressort de ces travaux qu'un ensemble de déterminants influence ces dimensions de l'intégration, d'une part, et qu'elles sont corrélées les unes aux autres, d'autre part. Le parcours migratoire, et notamment l'âge à l'arrivée en France a d'importants effets sur l'intégration, de même que la socialisation dans le pays d'origine (niveau de diplôme, langues apprises au pays, etc.). Un autre facteur influençant l'intégration des migrants et de leurs descendants est la perception qu'en a la population majoritaire et les situations de discriminations dont ils peuvent faire l'objet à des degrés variables. En outre, d'éventuels phénomènes de ségrégation urbaine de populations cumulant les difficultés (précarité économique, faible niveau d'éducation, difficultés linguistiques, isolement social, discriminations ethniques, etc.) peuvent apparaître et s'autoalimenter (McAvay, 2016). Ainsi, selon les modalités d'articulation de l'ensemble de ces facteurs, des phénomènes d'intégration vers le haut de certaines populations peuvent être observés, alors que d'autres connaissent une intégration vers le bas (Safi, 2007). Au sein d'un groupe de même origine nationale, les parcours d'intégration vont ainsi diverger selon la génération (Vallet, 1996 ou encore Collet et Santelli, 2012), les caractéristiques au pays d'origine (Ichou, 2018 notamment) ou encore les modalités d'organisation communautaire locale (voir Armagnague-Roucher, 2016). Ces différentes recherches soulignent ainsi là encore la grande hétérogénéité des populations issues de l'immigration et de leurs processus d'intégration.

Par ailleurs, à la suite de ces travaux et de ceux sur le transnationalisme, il semble nécessaire de considérer les migrants et leurs descendants comme évoluant potentiellement dans des espaces de vie dépassant les frontières des pays de naissance et de résidence. Le monde « *mobile* » (Faist, 2013) dans lequel nous évoluons tous fait que les migrants et leurs descendants peuvent avoir tissé des liens « *transnationaux* » (voir Basch *et al.*, 1994 ou encore Baldassar et Merla, 2014 par exemple). En outre, les migrants « *de transit* », « *en cours* » (*onward*), pendulaires, tels que les individus cherchant asile et passant par différents pays au cours de leur périple, les migrations internationales des élites expatriées ou encore celles des travailleurs saisonniers, viennent interroger les conceptions traditionnelles des migrations comme étant des mouvements de populations d'un point A vers un point B (King et Newbold, 2007 ; Paul, 2011).

Dans le contexte du soutien à la parentalité, on peut ainsi s'interroger sur la prise en compte du caractère multidimensionnel, processuel et particulièrement complexe de l'intégration des migrants et de leurs descendants.

L'intégration linguistique des migrants et de leurs descendants

Plus particulièrement concernant les langues en contexte migratoire, les travaux récents sur la question ont souligné l'important décalage qui pouvait exister entre les prénotions sur l'assimilation linguistique et

les multiples dimensions à prendre en compte concernant la ou des langue(s) pratiquées par les migrants et de leurs descendants. Ils ont tout d'abord mis au jour la nécessité de ne pas confondre la non-francophonie avec le fait de pratiquer plusieurs langues, c'est-à-dire le multilinguisme. Et les recherches sur le multilinguisme ont remis en cause l'idée selon laquelle le multilinguisme serait la cause de difficultés d'apprentissage du français (Abdallah-Preteille, 2017 ; Goï, 2005 ; Cummins, 2000). Des recherches en sciences cognitives notamment ont même observé un effet bénéfique du multilinguisme sur les apprentissages scolaires (voir la recension de Hirosh et Degani, 2018 par exemple) et sont mobilisées par les acteurs sociaux promouvant le multilinguisme. Cela dit, l'ancien paradigme percevant le multilinguisme comme un risque d'apprentissage plus difficile de la langue française a toujours des effets sur les préconisations données par certains enseignants aux familles concernées, ainsi que sur les choix linguistiques familiaux (Abdelilah-Bauer, 2006).

Il a de plus été observé que le « *bagage linguistique* » des migrants lors de leur migration peut inclure le français. Condon et Régnard (2016) ont en effet montré que la maîtrise du français est un « *moteur de la migration* » vers la France, que celle-ci soit liée au fait que le français soit l'une des langues officielles du pays, ou qu'il ait été pratiqué en famille et/ou appris à l'école. La migration internationale n'est donc pas synonyme d'absence de francophonie. Les résultats de différentes enquêtes statistiques françaises interrogeant les langues en contexte migratoire ont même mis au jour une nette diminution de la pratique de langues étrangères des pays d'origine au fil des générations, sachant que des variations existent selon l'âge de la migration du parent migrant, le type d'union parentale (mixte ou non), l'existence de liens transnationaux et le pays d'origine concerné (Filion, 2009 ; Unterreiner, 2008 ; Simon, 1996). Par ailleurs, ces langues, quand elles sont pratiquées, le sont surtout en famille (Condon et Régnard, 2016). La migration internationale n'est donc ni synonyme de pratique exclusive d'une ou plusieurs langues étrangères, ni de multilinguisme incluant le français.

Parallèlement, une « *hiérarchie sociale entre les langues* » (Filion, 2009), à savoir l'existence d'inégalités fortes selon les langues concernées, a été constatée. Les « *langues minorisées* »³⁹ sont d'ailleurs moins transmises au sein des familles que les autres. Condon et Régnard (2016) ont émis l'hypothèse d'une « *valeur sociale* » moindre de l'arabe par rapport à l'anglais, à l'espagnol ou encore à l'allemand. Cette hiérarchie entre les langues a été observée dans le cadre scolaire, créant ainsi des inégalités entre populations « *allophones* » selon la langue de leur pays étranger d'origine (Armagnague-Roucher, 2019). Dans ce contexte, on peut s'interroger sur la perception des langues des familles issues de l'immigration résidant en France. Comment les acteurs du soutien à la parentalité accueillent-ils la diversité linguistique potentielle des familles issues de l'immigration ?

En France, tout comme dans les autres pays, les populations migrantes et leurs descendants ont ainsi des conditions de vie objectives et subjectives très hétérogènes, rendant l'analyse des phénomènes d'intégration de ces populations complexes. La question se pose alors de savoir comment ceci est interprété et pris en compte par les intervenants sociaux au sein des dispositifs de soutien à la parentalité, et ce dans un contexte de durcissement des politiques publiques d'intégration.

³⁹ D'après Henri Boyer, « *la minoration (ou minorisation) linguistique est entendue (...) comme la réduction, selon des degrés divers, de l'exercice sociétal normal (et donc des domaines communicationnels) d'une langue. Une réduction pouvant remonter aux origines mêmes de son émergence mais le plus souvent fruit d'une domination subie par une communauté linguistique au cours d'une plus ou moins longue période (plusieurs siècles éventuellement) et selon des modalités plus ou moins violentes* » (Boyer, 2006, p. 261).

Un durcissement des politiques publiques d'intégration

Face aux travaux sur les migrants, leurs descendants et leur intégration, se trouvent des discours et des orientations de politiques publiques qui peuvent influencer la perception des familles issues de l'immigration qu'ont les intervenants sociaux au sein de dispositifs de soutien à la parentalité. En outre, ces politiques publiques marquent nécessairement les contextes de vie des familles, et notamment leurs droits et leurs devoirs selon leur statut et le cadre posé par l'État.

Ces politiques publiques ont une visée assimilationniste qui s'est renforcée ces dernières années, ceci étant particulièrement visible concernant l'usage de la langue française comme vecteur et indicateur d'intégration.

L'assimilation à la nation française

En France, Koopmans et Statham (1999) ont qualifié le modèle d'intégration d'« *assimilationnisme civique* » visant l'intégration d'individus, pouvant facilement devenir nationaux, et non de communautés, à rebours de modèles concevant les communautés ethniques comme des canaux d'intégration sociale des migrants et de leurs descendants.

Là encore, ce sont les travaux d'historiens et de politologues qui apportent des éclairages sur la manière dont ce modèle s'est progressivement construit. Le système politique post-révolutionnaire français a été construit sur le rejet des normes et des valeurs de la noblesse et du clergé, établissant ainsi l'égalité entre citoyens français comme principe fondamental, et rejetant tout privilège fondé sur l'origine. Ce processus d'établissement de la nation française explique pourquoi la nationalité, plutôt que des critères ethniques ou raciaux, est devenue le critère de catégorisation sociale. Ces valeurs sont perpétuées par le biais de la mémoire collective, de la langue, de la loi et des statistiques Noirielle (1992). Cet « *État-nation par excellence* » (Schnapper, 1992) n'avait pas pour optique d'intégrer uniquement les étrangers sous la Troisième République, mais aussi les ouvriers, les paysans et les habitants des différentes régions de France. Ce sont des institutions étatiques⁴⁰, l'école et l'armée surtout, qui ont permis l'intégration nationale, ces dernières étant des instances de transmission des valeurs patriotiques, d'apprentissage de la langue française, et d'éducation citoyenne (Schnapper, 1991 ; Kastoryano, 1996).

La langue française a en effet, dès la Révolution française, été conçue comme un vecteur d'intégration de la nation française. « *L'État souhaitait en valorisant la langue nationale lutter contre les idéologies cléricales et espérait également éviter une récupération par les pays frontaliers des régions non francophones, parlant flamand ou basque par exemple, comme ce fut le cas pour l'Alsace* » (Fihon, 2017, p. 20). Dans ce contexte, la langue française est devenue langue d'intégration à la communauté nationale. C'est ainsi que la « *forte valeur symbolique du français s'est construite au cours des siècles en tant qu'emblème d'une nation et espoir de promotion sociale pour les populations* » (Ibid., p. 135).

Le monde politique a longtemps ignoré le fait que la France était un pays d'immigration (Schnapper, 1991). C'est au début des années 1980 que la « *philosophie de l'intégration* » française prend le pas sur la politique pragmatique visant l'« *insertion socio-économique* » des migrants, perçus comme temporaires,

⁴⁰ L'Église et les syndicats ont eux aussi participé à ce processus d'intégration nationale.

dans le cadre des politiques menées par l'État-Providence (Favell, 1998). La visibilité croissante des secondes générations dans la sphère publique a eu pour conséquence la montée d'une conception « *différentialiste* » de l'intégration (Brubaker, 2001). Le « *droit à la différence* » a conduit à l'octroi du droit d'association aux étrangers (Safi, 2007). Cela dit, cette conception était davantage mise en avant dans les discours publics que dans la pratique, à l'exception de la politique d'intervention sociale (Schnapper, 1992).

Parallèlement à cette politique, un discours « *néo-assimilationniste* » (Brubaker, 2001) a vu le jour dès le milieu des années 1980, mettant en avant un « *droit à la ressemblance* » ou « *un droit à l'indifférence* », c'est-à-dire le droit d'être traité comme tout le monde. Ce discours a pris le pas sur la conception différentialiste dans la sphère publique (*Ibid.*, p. 536). À partir du milieu des années 1980, les modalités d'intégration spécifiques des « *secondes générations* » (individus nés en France d'au moins un parent né à l'étranger) et « *troisièmes générations* » (individus nés en France d'au moins un grand-parent né à l'étranger) par rapport à leurs ascendants a en effet été soulignée dans le cadre du débat politique sur la réforme du Code de la nationalité et sur l'identité nationale française⁴¹. On est ainsi progressivement passé de la distinction préalable entre national et non-national à celle d'immigrés et de leurs descendants. Un « *modèle français de l'intégration* » émerge dans le discours politique à cette époque. Le rapport du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) nouvellement créé précise que cette conception se fonde sur un « *principe d'égalité* », rejette le multiculturalisme et « *l'institutionnalisation de "communautés" dotées de statuts particuliers* » et vise à l'intégration des individus en général à la société française, non pas les étrangers uniquement (HCI, 1993, p. 8-9).

Parallèlement, à la fin des années 1990, le discours politique s'est réorienté : la lutte contre le racisme est devenue la lutte contre les discriminations (Fassin, 2006 ; Calvès, 2002). Mais même si cette dernière est au-devant de la scène politique et académique française, de fortes résistances vis-à-vis de la reconnaissance de l'existence de discriminations raciales subsistent (Fassin, 2006).

La politique migratoire française s'est en effet plutôt orientée autour de la nécessité de contrôler l'immigration dans le but de n'accepter sur le territoire, et à terme, parmi la « *communauté des citoyens* » (Schnapper, 2003), que des individus qui respectent les « *valeurs de la République* » et maîtrisent la langue française. Le Président de la République, Jacques Chirac, a ainsi réorienté la politique d'intégration française, en rappelant le « *refus des communautarismes* », la nécessité de contrôler les frontières, notamment par une « *réforme du droit d'asile* »⁴², et surtout en annonçant la mise en place d'un « *Contrat d'Accueil et d'Intégration* » (CAI) lors de son discours de Troyes le 14 octobre 2002. Le CAI est créé en 2005, contrat dont la signature par les « *primo-arrivants* » (demandeurs d'asile exceptés) est obligatoire depuis 2007⁴³ (Tucci, 2011). Depuis 2007, l'obtention d'un titre de séjour pluriannuel en France passe par un test de connaissances du français et des « *valeurs de la République* ». S'ils échouent, ils suivent alors une formation civique et linguistique. De plus, la loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration a mis en place une politique d'« *immigration choisie* », sélectionnant les actifs étrangers selon les besoins de l'économie française. Et cette loi ainsi que celle du 26 novembre 2003 ont durci les conditions du regroupement familial.

⁴¹ Discriminations ethniques spécifiques alors même qu'ils ont été socialisés en France par exemple.

⁴² Le droit d'asile a été encore durci depuis, avec la loi Collomb de 2018.

⁴³ Et depuis l'entrée en vigueur de la loi du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, la signature du CAI dans le pays de résidence avant la migration est obligatoire.

Le Code de la nationalité laisse lui aussi transparaître cette conception politique de la nation et ses évolutions, allant dans le sens d'un renforcement de l'adhésion à des marqueurs identitaires de la nation française. Les conditions d'obtention de la nationalité française pour les étrangers par une procédure de naturalisation ont ainsi été renforcées dans les années 2000. Le décret du 14 janvier 2005 visant à l'application de la loi du 26 novembre 2003 a mis en place un entretien individuel pour les candidats à la naturalisation, permettant d'évaluer leur « *assimilation à la communauté française* ». En outre, en vertu de la loi du 16 juin 2011, le candidat à la naturalisation signe la « *charte des droits et des devoirs du citoyen français* » à l'issue du « *contrôle de son assimilation* ». Et la loi du 24 juillet 2006 a instauré la cérémonie de naturalisation. Cette politique de naturalisation s'inscrit donc, comme le montre Safi (2007), dans une « *recherche accrue d'un certain symbolisme identitaire et un certain attachement à la dimension morale de la citoyenneté* »⁴⁴. Actuellement, en dehors des individus nés étrangers en France qui peuvent devenir Français par déclaration entre 16 et 21 ans, les citoyens étrangers pouvant être naturalisés doivent remplir les conditions suivantes : être majeur⁴⁵ ; avoir résidé légalement au moins cinq ans en France⁴⁶ ; être assimilé à la communauté française, c'est-à-dire maîtriser la langue française, adhérer aux « *principes et valeurs de la République française* », et connaître l'histoire, la culture et la société française ; remplir les conditions de « *bonne vie et mœurs* » ; ne pas avoir de condamnation pénale grave. On voit bien ici comment, dans le contexte contemporain de cette recherche, la nationalité se superpose à l'identité nationale.

Dans la période contemporaine, la langue est de ce fait toujours au cœur des politiques d'intégration françaises, un niveau de maîtrise plancher du français conditionnant l'obtention d'un titre de séjour dans le cadre du CAI et de la nationalité française en cas de naturalisation par décret (Unterreiner, 2015a ; Gourdeau, 2015 ; Tahata, 2016). Ce lien entre maîtrise de la langue française et intégration, présent aussi dans le cadre scolaire (Varro, 1999 ; 2012 ; Armagnague-Roucher, 2020), est d'autant plus fort que dans les cours de français langue d'intégration (FLI), les normes et valeurs françaises sont censées être transmises (Blassel, 2015 ; Manier, 2010). Les différents travaux antérieurs portant sur ces dispositifs ont ainsi montré que derrière la langue française se cache des enjeux identitaires forts (Tahata, 2016 notamment), la pratique d'autres langues que le français pouvant alors être perçue comme un frein à l'intégration.

Parmi les intervenants sociaux, et à l'école notamment, le bilinguisme a pendant longtemps été considéré comme un frein aux apprentissages scolaires, l'hypothèse étant que l'apprentissage de plusieurs langues générerait des difficultés d'acquisition du français (Abdelilah-Bauer, 2006). À rebours de ces conceptions, différents facteurs ont conduit à l'émergence d'une perception alternative du multilinguisme en contexte migratoire.

Premièrement, les enseignements de langues et cultures d'origine (ELCO), instaurés suite à la conférence franco-polonaise de 1924 et généralisés à partir de 1973 en France, ont eu pour objectif de permettre aux descendants de migrants que la langue de leur pays étranger d'origine leur soit transmise. Parce qu'ils ciblaient les enfants selon leurs origines étrangères, ils distinguaient de fait entre langues d'immigration

⁴⁴ Parallèlement à la réforme des conditions d'obtention de la nationalité française et de sa procédure, un délit d'outrage à l'hymne national et au drapeau tricolore a été instauré par la loi sur la sécurité intérieure du 18 mars 2003. De plus, la loi du 23 avril 2005 rend obligatoire l'apprentissage de la Marseillaise à l'école primaire (Safi, 2007).

⁴⁵ Les mineurs ayant résidé en France pendant au moins cinq ans avec leur parent naturalisé exceptés.

⁴⁶ Cette durée peut être réduite à deux ans, voire abrogée sous certaines conditions.

(les « *langues dominées* ») et langues dignes d'être enseignées à l'ensemble des élèves (« *les langues dominantes* » d'après Sayad dans un entretien datant de 1979, publié en 2014 et cité par Filhon, 2017). Face à ce constat, des modifications ont été effectuées ou sont en passe de l'être : décloisonnement des langues et des pays d'origine, ou encore ouverture des cours à l'ensemble des élèves (Filhon, 2017, p. 45).

Deuxièmement, le multilinguisme a été valorisé au niveau des institutions européennes, comme favorisant la constitution d'une identité européenne commune, d'une part, et permettant une meilleure intégration professionnelle sur le marché du travail européen, d'autre part (*Ibid.*). Cela dit, ces politiques internationales ont réaffirmé l'existence d'une reconnaissance différente des langues, minorisant certaines langues des pays d'immigration sans contrebalancer le durcissement des politiques nationales en matière d'assimilation linguistique (voir ci-dessus).

Troisièmement, les langues régionales ont connu une certaine reconnaissance depuis le milieu des années 1970, notamment par la loi « *Haby* » rendant possible l'enseignement des langues et cultures régionales tout au long du cursus scolaire. En outre, il est stipulé dans l'article 75-1 de la Constitution depuis la réforme constitutionnelle de 2008 que « *les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France* ». C'est sur ces fondements que l'enseignement bilingue s'est développé. Mais, tout comme les Elco et la reconnaissance européenne du multilinguisme, la valorisation des langues régionales n'est pas allée de pair avec une remise en cause du français comme langue de la communauté nationale. C'est ainsi que dans « *les années 1990, le droit linguistique renforce principalement la place du français sur le territoire. Ainsi, le français apparaît (...) dans la Constitution en 1992 comme langue de la République* » (Filhon, 2017, p. 21).

Ainsi, le modèle d'intégration français semble suivre une logique assimilationniste individuel plutôt que communautaire. Or c'est dans ce contexte que les intervenants de même que les familles évoluent, et ceci pourrait avoir des effets sur la perception qu'ont les premiers des seconds, de même que sur les capacités d'action des migrants et de leurs descendants.

Les postures des intervenants sociaux

La doctrine de la branche Famille pour les dispositifs de soutien à la parentalité prévoit une posture « *de tiers neutre* » et de « *valorisation des compétences parentales* » de la part des intervenants (Cnaf, 2015, Circulaire n° 2015-014⁴⁷). Or les travaux sur les relations aux usagers laissent à penser que dans la réalité cet idéal est difficilement atteint, et interrogent de ce fait les modes de perception et les pratiques de ces acteurs, y compris à l'égard des familles issues de l'immigration pour lesquelles les représentations en jeu sont sans doute plus fortes encore que pour les familles dans leur ensemble.

Les relations entre les professionnels de l'accompagnement social et leurs bénéficiaires permettent d'émettre des hypothèses vis-à-vis de la perception des familles issues de l'immigration que peuvent avoir les intervenants sociaux au sein de dispositifs de soutien à la parentalité. Le champ des recherches sur le travail social a notamment interrogé les pratiques de ces professionnels concernant la relation de domination entre accompagnant et accompagnés. Le contrôle et les injonctions normatives à l'égard des familles a par exemple fait l'objet d'un ouvrage phare, « *la police des familles* » (Donzelot, 1977), qui a

⁴⁷ <http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Quisommesns/Textes%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence/Circulaires/C%202015%20014.pdf>, vu le 8 septembre 2020.

conduit, dans les années 1970-1980, à une remise en cause des politiques sociales et familiales et des postures des travailleurs sociaux. Différents travaux sur les postures et les pratiques injonctives des travailleurs sociaux s'en sont suivis. Duvoux (2008), dans sa recherche sur les bénéficiaires du revenu minimum d'insertion (RMI, devenu le revenu de solidarité active, RSA, depuis) a notamment mis en avant l'existence de fortes injonctions à l'autonomie vis-à-vis de ce public. Gaspar (2012) a quant à lui montré que les postures des travailleurs sociaux sont plurielles, et distingue trois types de postures : la posture « *clinicienne* », fondée sur le soin aux accompagnés, adoptée par les travailleurs sociaux en quête de reconnaissance de la part des psychologues et des psychanalystes ; la posture « *militante* » prise par les professionnels dont l'accompagnement des bénéficiaires dépasse parfois le cadre de leur mission et qui s'investissent aussi à titre politique et associatif en dehors de leur travail ; et la posture « *normative* » visant au respect des normes administratives et plus généralement des normes sociales auxquelles ils adhèrent. On voit donc au travers de ce travail la question sous-jacente des perceptions des accompagnés par les professionnels ainsi que celle des potentielles injonctions normatives à leur égard. C'est aussi ce qu'il ressort des travaux portant sur l'appréhension de « *l'interculturalité* » par les travailleurs sociaux, ces publications visant à apporter des outils aux professionnels ayant des relations interculturelles avec les accompagnés au quotidien (voir Jovelin, 2003 ou encore Prieur *et al.*, 2006). Différents chercheurs ont alors montré que se focaliser sur la culture des personnes issues de l'immigration présente des risques. Bouamama (2003) met en avant le danger de hiérarchiser les cultures et d'imposer celle du groupe majoritaire sous couvert d'« *assimilation* ». Guélamine (2008) souligne un autre risque de dérive quant au fait de se concentrer exclusivement sur la « *culture* » ou la religion des accompagnés, l'essentialisation de leurs normes et de leurs pratiques, et la nécessité, quand il est question d'accompagnés issus de l'immigration, de tenir compte de leurs conditions de vie au sens large (parcours migratoire, liens sociaux et familiaux, conditions économiques, financières et administratives, etc.). Spire en préfecture (2008) et Eberhard en Caf (2001) ont ainsi mis en avant des phénomènes d'essentialisation et de stigmatisation des minorités ethniques dans les interactions entre professionnels et usagers. Ces travaux soulèvent la question de la perception des publics et d'un regard spécifique porté à ceux qui sont catégorisés comme autres, notamment du fait de leur origine ethnique et/ou de leur parcours migratoire individuel ou familial.

Si la relation entre ces institutions publiques et les usagers, qui sont parfois des parents, a lieu dans un contexte contraint pour les bénéficiaires (besoins financiers concernant le RSA, ou obligation scolaire pour les parents d'élèves), tel n'est pas le cas dans les dispositifs de soutien à la parentalité dans lesquels la fréquentation est, en principe, libre. Différents travaux menés sur ces dispositifs relèvent que les intervenants y transmettent des normes. Karsz (2004) le souligne :

« Même si des intervenants affirment aider les parents à 'récupérer' des capacités et des compétences naturelles, il s'agit en fait d'une acquisition, et parfois même d'une inculcation : le soutien à la fonction parentale mobilise des configurations psychiques et des postures comportementales, nouées par des ensembles de valeurs, d'idéaux, de modèles que ces intervenants transmettent. C'est justement pour cela que ce processus de transmission-acquisition ne se fait pas ex nihilo, mais au sein d'une culture donnée, dans une société donnée : c'est ce fond culturel, ce background social que les intervenants éveillent chez les parents. »

Les normes transmises sont de différents ordres. Elles sont sociétales, voire culturelles, comme l'a affirmé Karsz ci-dessus, mais aussi comme le chercheur l'indique, d'ordre étatique.

« [L]es démarches de soutien à la fonction parentale ne peuvent pas être idéologiquement et politiquement neutres. Leur force, leur pertinence, voire leur utilité, prennent racine dans cette transition sans fin entre le privé et le public, entre le domestique et le politique, entre l'affectif et l'idéologique : tant en s'activant auprès des parents et des enfants qu'en se faisant reconnaître par les administrations publiques et privées qui les autorisent et les financent. »

En outre, « les questions de parentalité rendent possibles un certain recyclage personnel et professionnel des intervenants, un *aggiornamento* de leur intérêt pour autrui, voire de leurs intérêts divers et variés » (*Ibid.*). Suivant Karsz, on pourrait ainsi supposer que les intervenants mobilisent, voire fondent, leurs normes et leurs pratiques sur leur parcours biographique personnel et professionnel. Pothet (2015) a ainsi constaté que les intervenantes observées faisaient référence à leur maternité. Les intervenants au sein des dispositifs de soutien à la parentalité sont ainsi porteurs d'un ensemble de normes, dont il serait particulièrement éclairant d'étudier les fondements (institutionnels, professionnels, personnels, etc.).

Tout comme parmi les travailleurs sociaux, les interprétations inspirées des théories psychologiques (telle que la théorie de l'attachement de Bowlby, 1969 et 1973, l'approche systémique, le lacanisme ou encore le freudisme par exemple) dominant. Ces dernières semblent marquer les conceptions de la parentalité et des enfants des intervenants au sein des dispositifs de soutien à la parentalité. Neyrand (2011) a ainsi mis en évidence l'existence d'injonctions normatives à l'égard des parents qui les fréquentent : l'enfant est reconnu comme un individu à part entière et l'intervention est centrée sur lui ; les parents sont responsabilisés et rendus responsables des agissements et du devenir de leur progéniture (ce qui est qualifié par les auteurs de « *parentalisme* »), la séparation mère-enfant (« *défusion* ») est perçue comme indispensable au bon développement de l'enfant. Pothet (2015) ajoute à la norme de l'intérêt de l'enfant au sein des dispositifs Reaap qu'elle a observés, celles ayant trait à la « *parentalité positive* », à la « *réflexivité parentale* » et à la mise en parole. Cette dernière peut être particulièrement difficile pour les parents issus de l'immigration : quand les parcours sont particulièrement difficiles à partager au sein d'un groupe (dans le cas de demandes d'asile, d'hébergement d'urgence, etc.), ou encore quand les parents rencontrent des difficultés avec la langue française (Oriv, 2012).

Il semble donc bien exister des normes de « *bonne parentalité* » parmi les intervenants sociaux. La question des normes de parentalité a en revanche été peu étudiée en tenant compte de leurs éventuelles spécificités face aux familles issues de l'immigration.

Nous pouvons de plus nous interroger sur les contextes dans lesquels l'imposition de normes sociales vis-à-vis des familles fréquentant les dispositifs est particulièrement forte. D'après Neyrand (2011), la norme de responsabilisation parentale est dominante quand les conditions de vie des familles sont ignorées : les parents peuvent alors être considérés comme les seuls responsables (voire coupables) de leurs enfants, alors même que le contexte social des uns et des autres n'est pas pris en compte. D'autres travaux soulignent que l'injonction normative apparaît en cas de différence d'appartenance sociale : entre parents des catégories populaires et des enseignants par exemple (Omrani, 2016). Comment les intervenants sociaux tiennent-ils compte du contexte de vie des familles issues de l'immigration au sein des dispositifs de soutien à la parentalité ? Dans quelle mesure est-ce que cela a un impact sur leurs perceptions de ces familles et leurs modalités d'intervention ?

Si la question du genre n'est pas le cœur du propos de cette recherche, il est cependant important de préciser que, dans les faits, les dispositifs de soutien à la parentalité sont avant tout une affaire de femmes, tant du côté des parents qui sont dans les faits des mères, que des intervenantes (Martin *et al.*,

2017). D'après Pothet (2015), la norme de « *coparentalité* » valorisée par les intervenants sociaux a tendance à gommer cette réalité et génère des injonctions parfois contradictoires. En effet, les normes en vigueur dans ces espaces d'interaction particuliers sont aussi genrées. Neyrand (2011) pointe ainsi que, dans ces dispositifs, ce sont les mères qui sont responsabilisées (et ce d'autant plus si elles appartiennent aux catégories populaires) et qu'il est question dans les Laep par exemple du lien mère-enfant avant tout. Manier (2010) pointe en outre que dans les ateliers socio-linguistiques qu'elle a pu observer, les intervenants sociaux ont pour objectif d'« *émanciper* » les femmes issues de l'immigration africaine ou maghrébine, supposant des logiques genrées inégalitaires au sein de leurs familles et de leur « *communauté* » plus généralement. D'après Cortesero (2013), cela participe d'une logique plus générale, au sein des centres sociaux qu'il a observés, au fondement d'actions fréquentées par des populations migrantes ou « *présentant des caractéristiques culturelles particulières* », sur le « *référentiel de l'intégration* » (*Ibid.*, p. 79). Manier (2010) montre ainsi que les intervenants sociaux catégorisent ces femmes et leurs familles à partir de schèmes interprétatifs, la « *psychologisation* » et la « *culturalisation* », qui ont pour conséquence d'essentialiser leurs normes et leurs pratiques. Le premier processus a pu être observé pour l'ensemble des familles fréquentant des dispositifs de soutien à la parentalité. Il peut en outre renforcer le second, qui, lui, est propre aux groupes perçus comme ayant une « *culture* » particulière qui explique des pratiques différenciées de celles du groupe majoritaire.

Selon la manière dont les intervenants sociaux perçoivent les familles, il semblerait qu'ils adaptent leurs pratiques. Fournier a ainsi observé des effets de l'interprétation culturaliste qu'a le corps médical des pratiques alimentaires des femmes maghrébines atteintes de diabète de type 2 devant modifier leur régime alimentaire.

« *[L]a perspective culturaliste masque le fait que la dynamique d'ajustements et de métissages alimentaires est simultanément influencée par d'autres facteurs tels que la situation économique ou encore l'étape de vie, et cela, avant, pendant et après l'événement migratoire* » (Fournier, 2017, p. 34).

Ceci avait d'ailleurs été noté concernant les parents non-francophones participant au dispositif OEP de l'Éducation nationale : les auteurs d'une évaluation de ce dispositif ont constaté une « *pratique quasi-systématique d'une pédagogie différenciée du fait de la diversité des niveaux de langues et de qualification de chaque groupe d'apprenants*⁴⁸. » On voit ici poindre l'existence d'une posture professionnelle relativement pragmatique. Cela dit, les modalités d'évaluation des niveaux de langues et de qualification des participants pourraient varier selon les origines migratoires de ces derniers, comme l'avait souligné Manier (2010) par exemple. Le lien entre les registres d'interprétation des comportements des familles issues de l'immigration et les pratiques des intervenants mériterait ainsi d'être étudié plus finement, de même que celui de l'articulation entre les discours et les pratiques relatifs aux langues.

Ces différents travaux de recherche poussent à s'interroger sur les postures des intervenants sociaux vis-à-vis des familles issues de l'immigration, c'est-à-dire à la fois leurs modes d'interprétation des comportements des familles, qui seront qualifiés de « *registres* » interprétatifs, et leurs perceptions de leurs langues, ainsi que leurs pratiques vis-à-vis de ces familles. Une fois ces analyses effectuées, il importera de voir comment ces dernières agissent dans un tel contexte d'intervention sociale.

⁴⁸ https://cache.media.education.gouv.fr/file/47/62/9/8228_annexe1-synthese_evaluation_dispositif_377629.pdf, vu le 13 janvier 2020.

Les capacités d'action parentales

Si l'on suit la philosophie des dispositifs de soutien à la parentalité telle que pensée dans la branche Famille, les parents devraient être les acteurs centraux des dispositifs, participant volontairement aux actions, voire y étant moteurs, les intervenants sociaux adoptant une posture de second plan face à eux. Dans quelle mesure ces principes se concrétisent-ils au sein des actions de soutien à la parentalité ? Les parents vivent en effet dans un milieu contraint : selon leurs ressources socio-économiques, leurs connaissances des institutions, leurs capitaux sociaux et culturels, les moyens à leur disposition pour s'investir dans ces dispositifs divergent. Pour les parents arrivés récemment en France, l'absence (pour certains) de titre de séjour pérenne ou encore les difficultés avec la langue française conduisent à questionner l'idéal institutionnel de parents moteurs d'actions de soutien à la parentalité. Et dans le cas où ce ne sont pas les parents qui posent le cadre des actions, les organisent et les animent, ceux qui participent à ces dispositifs doivent nécessairement s'adapter.

Le terme d'« *adaptation* » est souvent mentionné dans les travaux portant sur les migrants, voire parfois leurs descendants. Bronnikova et Emanovskaya (2010) montrent dans leur article sur les migrants russes à Paris et Londres que « *les Russes s'adaptent avec le temps aux préférences gustatives de leur pays d'accueil, mais aussi à la vision préexistante en France ou en Grande-Bretagne de ce qu'est la cuisine russe* ». Et Armagnague-Roucher (2010) souligne que l'intégration des descendants d'immigrés turcs résidant en France et en Allemagne suit des trajectoires d'adaptation différentes selon le contexte de vie. « *Les modalités d'adaptation sociale sont avant tout définies par ces évolutions structurelles et par la manière dont chaque sujet s'y inscrit, utilise les institutions et les ressources ethniques s'offrant à lui.* » Elle montre ainsi que les jeunes d'ascendance turque s'intègrent différemment selon la manière dont s'articulent « *la combinaison d'univers sociaux (sociétés d'accueil, communauté, monde juvénile urbain)* », les contextes socio-économique et socio-culturel de vie.

Dans les dispositifs de soutien à la parentalité, la question se pose alors de savoir comment les familles issues de l'immigration s'adaptent à l'action proposée et au contexte d'interaction avec les intervenants sociaux et les autres familles. Quelles sont leurs capacités d'action dans ce contexte ? Cette question renvoie au concept de « *capabilities* » de Sen (1985), soulignant que les capacités d'agir des acteurs sont fonction de leur degré de liberté, celui-ci étant plus ou moins limité selon les contextes. L'hypothèse, énoncée ci-dessus, est que les parents en général, qu'ils aient des origines migratoires ou non, agissent dans un milieu contraint. Ils ont peu de prises sur le cadre institutionnel (le mode de fonctionnement de l'école, des administrations ou des acteurs locaux tels que le centre social du quartier par exemple) ou les ressources locales à leur disposition (services de soins, d'accueil du jeune enfant, transports en commun, etc.). Sur ce dernier point, les travaux en sociologie urbaine ont par exemple montré, au travers de recherches sur les « *niches ethniques* » notamment, que l'intégration économique des populations, était influencée par leur cadre de vie local (Waldinger, 1994). En outre, ce champ de recherche a mis au jour l'existence de phénomènes de ségrégation urbaine, pouvant notamment générer des discriminations subies par les populations habitant ces quartiers (McAvay, 2016).

Et plus largement, les préjugés⁴⁹ à l'égard de certaines familles pourraient marquer le contexte d'interaction et d'action des familles concernées qui fréquentent les dispositifs de soutien à la parentalité. Lorsqu'un individu possède un attribut qui « *jette un discrédit profond* » (Goffman, 1963, p. 13) sur lui, il

⁴⁹ Les préjugés correspondent ici aux modalités de catégorisation de ces familles qui sont fondées sur des présupposés.

possède un « *stigmat* », c'est-à-dire « *une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. Il possède un stigmat, une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions* » (*Ibid.*, p. 15). Nous pouvons ainsi supposer que les capacités d'action des familles issues de l'immigration sont marquées à la fois par leur cadre territorial de vie et par la manière dont elles sont perçues, certaines étant stigmatisées, et traitées par autrui, ce qui pourrait influencer leur fréquentation et leurs comportements au sein des dispositifs de soutien à la parentalité.

Enfin, et comme souligné par Armagnague-Roucher (2010), ces individus « *s'adaptent* » selon leur contexte socio-économique et socio-culturel de vie. Fresnoza-Flot et Gonzalez (2020) ont souligné l'importance de l'activité professionnelle des mères et des modalités de répartition du travail domestique dans leurs modalités de transmission de normes et de pratiques culinaires à leurs enfants. En somme, pour vouloir, il faut d'abord pouvoir. Et donc, pour s'adapter aux dispositifs de soutien à la parentalité, encore faut-il être en capacité de le faire. Il est d'abord nécessaire d'avoir le temps de venir, dans un contexte où le niveau de précarité semble aller de pair avec un temps fortement contraint (FORS-Recherche sociale et Duvoux, 2019). Cette hypothèse des contraintes de temps est confirmée par l'évaluation conduite par Moeneclaey (2016) : parmi les 11 % des parents interrogés déclarant n'avoir participé à aucune action parentalité du Clas, la raison invoquée est le manque de temps⁵⁰, les parents actifs étant plus nombreux dans ce cas. Il est ensuite plus facile de participer si le parent comprend la langue d'interaction, c'est-à-dire la langue française le plus souvent, ou dispose d'une aide linguistique. Ainsi, selon leurs caractéristiques individuelles et leur contexte social de vie, les capacités d'agir des familles issues de l'immigration différeraient, ce qui pourrait avoir des effets sur leur fréquentation et leurs interactions au sein des dispositifs de soutien à la parentalité.

Par ailleurs, différents travaux sur les bénéficiaires d'accompagnement social ont montré le caractère plus ou moins injonctif des interventions sociales, soulignant la relation de domination dans laquelle les bénéficiaires et les professionnels peuvent être pris (voir ci-dessus, et Manier 2010 notamment). Mais des recherches ont aussi mis au jour l'existence de pratiques d'accompagnement social fondées sur la co-construction avec les bénéficiaires concernés (Cortesero, 2013). Concernant les dispositifs de soutien à la parentalité, on peut émettre l'hypothèse que les modalités d'adaptation des familles diffèrent selon la place que les parents occupent en leur sein. Sont-ils les bénéficiaires d'actions structurées par les intervenants au sein de ces actions et les structures qui portent ces dispositifs ? Ou sont-ils partie prenante dans l'élaboration de ces actions de soutien à la parentalité telles que les politiques familiales de soutien à la parentalité l'affirment en théorie ? C'est ici la question de la place dans la hiérarchie sociale des parents face aux intervenants sociaux qui se pose.

Et si la présence des parents au sein de ces dispositifs n'est théoriquement pas obligatoire, est-ce toujours le cas en réalité ? En effet, l'évaluation des Clas de Moeneclaey (2016) a mis au jour l'existence d'actions dont la participation peut être présentée aux parents comme obligatoire, ce qui a des effets sur leur niveau de fréquentation. La signature d'un contrat moral est par exemple mise en place dans 83 % des structures sachant qu'elle conditionne souvent l'inscription au Clas des enfants. Par ailleurs, et sans pour autant revêtir un caractère obligatoire, des échanges informels en fin d'accueil sont organisés dans 98 % d'entre-elles et permettent de toucher plus de la moitié des parents des dispositifs concernés. Mais les autres types d'action organisés sur des temps prédéfinis en cours d'année connaissent un succès moindre,

⁵⁰ Ceci peut pour partie s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une réponse plus facilement mobilisable que d'autres impliquant une critique sous-jacente de l'action.

et « *cela demande beaucoup d'énergie : les rappels et explications de l'intérêt et de l'importance de la réunion sont indispensables* » (Ibid., p. 94).

« Une partie des parents, prise dans son organisation et ses problèmes quotidiens, a tendance à oublier la tenue des actions, d'autres ne voient pas en quoi leur présence peut être utile ou ne considèrent pas ces actions comme prioritaires. Les difficultés de mobilisation peuvent aussi résulter de stratégies d'évitement de la part des parents » (Ibid.).

L'obligation de présence a été observée dans d'autres recherches Il est par exemple apparu que la participation à des « *actions parentalité* » est parfois obligatoire ou quasi-obligatoire pour les mères fréquentant des associations d'insertion sociale des femmes migrantes (Manier, 2020).

En somme, c'est la manière dont s'articulent une hiérarchie sociale éventuelle entre acteurs sociaux et le degré de liberté dont jouissent les familles qui impacterait l'agentivité des parents. Leur arbitrage entre « *Exit* », « *Voice* », et « *Loyalty* », identifié par Hirschman (1970) dans des organisations (telles que l'entreprise et l'État) est ainsi certes dû à l'analyse coût-bénéfice de la stratégie d'action adoptée, mais dans un contexte où cette dernière dépend des ressources et des contraintes parentales d'une part, et de leur degré de liberté, d'autre part. Manier (2010) souligne en outre que la réception qu'ont les mères migrantes des actions parentalité dépend du type d'action et de son mode d'organisation ainsi que de la posture des intervenants. Et selon la perception de ces actions qu'elles en ont, elles agiront différemment. Pothet (2015) distingue ainsi entre différents types de réaction des participants aux actions de soutien à la parentalité : « *le détournement* » (pour accéder à des droits, à d'autres dispositifs), et « *l'évitement* » (pour éviter le stigmaté).

Cela dit, les travaux ayant interrogé les parents fréquentant les dispositifs de soutien à la parentalité montrent que leur niveau de satisfaction est élevé. 95 % des parents dont les enfants sont inscrits au Clas interrogés dans le cadre de l'évaluation conduite par Moeneclae (2016) perçoivent un effet positif du dispositif sur leurs enfants et 92 % se déclarent satisfaits du Clas fréquenté. Cela dit, l'accompagnement à la parentalité théoriquement proposée par le dispositif n'est identifié spontanément que par 5 % des parents interrogés, dans un contexte où les porteurs de projets Clas se disent parfois en difficulté dans la mise en place d'actions de soutien à la parentalité.

Ainsi, on peut émettre l'hypothèse que selon la manière dont les familles perçoivent les dispositifs de soutien à la parentalité, de leurs possibilités d'y participer, de la relation entre parents et intervenants sociaux plus ou moins contraignante pour les premiers (obligation de présence plus ou moins formalisée, degré de dépendance des familles, etc.), du cadre de l'action et des postures des intervenants, les modalités d'action des parents issus de l'immigration vont diverger.

Les dispositifs de soutien à la parentalité sont donc ici pensés comme étant des espaces d'interaction entre les intervenants sociaux et les familles, dont les modalités évoluent selon les ressources et les parcours de vie des uns et des autres, et ce dans un contexte institutionnel local donné. Dans le cadre de ce Dossier d'Études, c'est plus particulièrement la question des postures des intervenants sociaux vis-à-vis des familles issues de l'immigration et les capacités d'action de ces familles dans ce contexte qui seront l'objet d'investigations plus approfondies, une étape préalable à ces analyses étant la présentation du dispositif d'enquête.

Méthode d'enquête

Les analyses développées ici sont tirées d'une recherche portant sur les familles issues de l'immigration au sein de dispositifs de soutien à la parentalité. Une enquête qualitative articulant observations d'actions de soutien à la parentalité et entretiens a été conduite en 2018 dans trois départements.

Le terrain d'enquête

La particularité d'un dispositif, d'un territoire, d'un intervenant ou encore d'un public ne peut être mise au jour que par la comparaison avec d'autres contextes locaux, permettant alors une meilleure visibilité des particularités, et de ce qui les explique, et des points communs entre les différents lieux d'enquête. Après un premier terrain d'enquête exploratoire dans deux départements permettant d'affiner la problématique et de préciser les types de dispositifs étudiés, deux territoires ont donc fait l'objet d'investigations plus fines : un département francilien (déjà impliqué dans l'enquête exploratoire) et un département frontalier.

Ces départements ont été sélectionnés du fait de leurs similitudes, mais aussi de leurs différences. Ils connaissent tous deux des flux migratoires relativement anciens et une grande variété de densité de population en leur sein. Parallèlement, ils se différencient fortement l'un de l'autre en termes de pays d'origine des populations issues de l'immigration, et de proximité avec la capitale dans un cas et avec les frontières du pays dans l'autre. La pratique de la langue locale régionale maintenue plus fréquemment sur ce territoire frontalier comparé aux langues d'autres régions (Filhon, 2017) n'a pas été un critère de choix initial de ce département frontalier. Pourtant ce contexte particulier a eu des effets sur le rapport aux langues des intervenants : quand il est question de langues familiales autres que le français, cela peut renvoyer à la langue régionale locale. De plus, cette région présente la particularité que de nombreuses écoles bilingues y soient actuellement implantées. L'enjeu du multilinguisme y est donc particulièrement fort.

Tableau 1 : Indicateurs socio-démographiques des départements d'enquête principale

	Département francilien	Département frontalier	France
• Densité médiane en 2016	980,7	235,8	85,4
• Part des familles avec enfant de moins de 25 ans en 2016	61,6 %	50 %	48,8 %
• Part des familles ayant 3 enfants ou plus de moins de 25 ans en 2016	13,9 %	8,4 %	8,4 %
• Part des familles monoparentales en 2016	18,1 %	14 %	14,1 %
• Part des HLM dans les résidences principales en 2016	23,3 %	11,3 %	12,2 %
• Part des non ou peu diplômés dans la population non scolarisée de 15 ans ou plus en 2016	29,1 %	25,1 %	31,3 %
• Taux de chômage annuel moyen en 2018	9,2 %	7,5 %	8,5 %
• Taux de couverture moyen des Caf ⁵¹ en janvier 2020	55,9 %	47,2 %	48,6 %
• Nombre de foyers allocataires bénéficiaires du RSA	35 176	27 404	1 893 363
• Nombre de QPV en 2019	41	21	1514

Sources : Données Insee, data.gouv.fr, Cnaf-Dser, Fichiers Allstat FR6 janvier 2020.

Les deux départements ayant fait l'objet de l'enquête principale semblent, aux vues des indicateurs socio-démographiques retenus, se distinguer en termes de caractéristiques de leurs populations de résidences respectives. Le département frontalier semble réunir des caractéristiques proches de celle des indicateurs nationaux, alors que le département francilien semble plus urbanisé, jeune et accueillir des populations plus précaires socio-économiquement (taille de fratries plus importante, monoparentalité plus fréquente cumulée à un taux de chômage et à une part de HLM dans le paysage immobilier plus conséquent, de même qu'à un moindre niveau de diplôme). Cela dit, ces départements présentent le point commun de connaître des écarts importants vis-à-vis de leurs populations entre leurs zones urbaines et leurs zones rurales. Et c'est au cœur des premières que se trouvent la majorité des quartiers politiques de la ville. Ce sont aussi plutôt dans ces territoires urbains que les actions Reaap, les Clas et les Laep de ces départements se sont développés.

⁵¹ Part des bénéficiaires de prestations sociales des Caf dans la population générale, toutes prestations confondues.

Tableau 2 : Comparaison des dispositifs Reaap, Clas et Laep des départements d'enquête principale en 2019

		Département francilien	Département frontalier	Moyenne par département	France entière
Reaap	Nombre de structures financées ⁽¹⁾	67	59	54	5 402
	Nombre d'actions financées	128	172	106	10 629
Clas	Nombre de structures financées	87	51	32	3 184
Laep	Nombre de structures ⁽²⁾	99	28	17	1740

Sources : Cnaf-Dser, Données financières.

(1) Financées par les Caf sur l'exercice 2019.

(2) Base Sias.

L'analyse du nombre de structures (et d'actions pour le dispositif Reaap) financées par les Caf dans le cadre des Reaap, des Clas et des Laep souligne que les départements d'enquête sont parmi les territoires les plus moteurs concernant ces dispositifs au niveau national. Ils se trouvent en effet tous deux au-dessus de la moyenne nationale, quel que soit l'indicateur considéré. Cela dit, des différences entre ces départements existent. Le nombre de structures accueillant des Clas est en effet supérieur dans le département francilien, ce qui pourrait s'expliquer par les caractéristiques sociodémographiques de ses habitants et le nombre plus important de QPV sur son territoire (voir ci-dessus). En outre, la comparaison du nombre de Laep, de même que les observations réalisées au niveau des Caf et des documents fournies par celles-ci dénotent un investissement fort du dispositif Laep dans le département francilien comparé au département frontalier qui lui s'est plutôt engagé dans les actions Reaap et Clas dans un contexte où les Laep sont fortement portés par la métropole du département. Le département francilien présente la particularité d'avoir une référente Laep dédiée, en charge de structurer le réseau des Laep du département et d'organiser la formation des accueillants⁵², l'objectif étant, au moment des observations, d'insuffler une dynamique analogue au niveau des Clas. Alors que dans le département frontalier, ce sont les actions Reaap et Clas qui ont plutôt été portées par la référente parentalité comparées aux Laep, dans un contexte où la communauté de commune de la capitale départementale s'est fortement investie dans le dispositif Laep.

⁵² Notons que la formation de base et la formation continue des accueillants est financée par la Caf elle-même sur ses fonds propres.

Tableau 3 : Présentation du terrain d'enquête en Reaap, Clas et Laep

		Terrain exploratoire	Département francilien	Département frontalier	Total
Reaap	Nombre d'observations	1	6	3	10
	Nombre de structures	1	4	3	8
	Nombre d'entretiens	1	19	12	32
Clas	Nombre d'observations	1	4	3	8
	Nombre de structures	1	3	3	7
	Nombre d'entretiens	3	14	10	27
Laep	Nombre d'observations	2	3	4	9
	Nombre de structures	2	4	3	8
	Nombre d'entretiens	6	13	8	27
Total	Nombre d'observations	4	13	10	27
	Nombre de structures	4	11	8	24
	Nombre d'entretiens	10	46	30	86

Sur ces territoires, auxquels s'ajoute un autre département francilien sur le temps exploratoire, 27 observations d'actions ont été menées dans 24 structures, dans lesquelles 86 entretiens ont été menés (voir Tableau 3). Cette recherche en Laep, Clas et Reaap effectuée dans ces départements a été réalisée suivant un protocole d'enquête particulier qui va maintenant être présenté.

Le protocole d'enquête

Le protocole d'enquête a été établi en amont de l'enquête principale et affiné lors de la phase d'enquête exploratoire.

Modalités de sélection et caractéristiques des dispositifs et des familles

Les Caf partenaires de cette recherche ont réalisé une présélection de structures dans lesquelles avaient lieu les actions Reaap ou Clas, ou où se trouvaient les Laep et ce sur plusieurs critères.

Les dispositifs sélectionnés devaient présenter des modes d'organisation variés (types de structures et de gestionnaires, profils des intervenants, influence plus ou moins grande du modèle « *Maison verte* » pour les Laep, etc.). Les actions devaient, dans la mesure du possible, impliquer conjointement parents et enfants, et supposer une participation active des parents dans l'action (les groupes de parole étant privilégiés aux conférences par exemple). L'objectif étant de toucher des parents d'âge différents, et comme les Laep concernent par définition des parents de jeunes enfants et les Clas une majorité d'élèves de primaire et de collège, les actions Reaap ciblant des parents d'adolescents ont été privilégiés. Il était en outre demandé que les dispositifs observés accueillent des familles issues de l'immigration (sans que ce soit à titre exclusif pour autant), qu'ils soient implantés dans des territoires diversifiés (rural/urbain, quartiers prioritaires de la politique de la ville [QPV] ou non, etc.) et s'adressent à des populations diverses (origine sociale, culturelle, migratoire).

Parmi les huit Laep de cette enquête, six sont des Laep communaux, dont un est rattaché à un Centre social communal, et cinq aux services petite enfance respectifs de leur commune. Deux sont des Laep associatifs. Parmi les équipes accueillantes, toutes comptent au moins un accueillant salarié, et deux Laep ont aussi des accueillants bénévoles (un Laep associatif et un Laep communal). À l'exception du Laep associatif comptant des bénévoles, toutes les observations ont été réalisées en présence d'équipes composées de femmes uniquement. Mais derrière cette relative homogénéité de ce corpus de huit Laep se cachent des particularités fortes. En termes de formation initiale des accueillants salariés, trois Laep comptent des psychologues (dont certains interviennent par ailleurs dans d'autres structures dédiées à la petite enfance), cinq des professionnels de la petite enfance (éducatrices de jeunes enfants) et deux des professionnels de l'animation. Le temps d'accueil varie fortement d'un Laep à l'autre, allant d'une demi-journée à plus de 20 heures hebdomadaires. Autre spécificité, le territoire d'implantation des lieux d'accueil : cinq sont situés en QPV (sachant que le lieu de résidence du public accueilli ne correspond pas toujours à la localisation du lieu). En outre, ils se trouvent dans des locaux et types de structures variés : quatre dans un espace multi-activité (centre social, maison de l'enfance, maison de service, etc.), trois dans des lieux particuliers (accueil famille d'une maison d'arrêt, salle d'attente d'un centre d'aide psychologique, ludothèque). Trois ont des lieux dédiés uniquement au Laep, cinq des lieux partagés (deux avec d'autres temps d'accueil de jeunes enfants, trois où ce n'est pas le cas, nécessitant un réaménagement de l'espace selon l'activité). Toujours concernant le lieu, un Laep a des temps d'accueil délocalisés : dans la salle d'attente d'une PMI une demi-journée par semaine, en se regroupant avec un autre Laep pendant les vacances scolaires, en extérieur si le temps le permet l'été. Deux autres Laep connaissent des temps d'accueil particuliers : un Laep accueille les familles qui le souhaitent pendant

qu'elles attendent leur rendez-vous à la PMI voisine ; un Laep est situé à l'étage de l'espace d'attente des familles se rendant au parloir d'une maison d'arrêt.

Vis-à-vis du public, des différences fortes apparaissent aussi. Tout d'abord, en termes de capacité d'accueil, qui va de 14 à 40 personnes accueillies (enfants et accompagnants)⁵³. Les âges des enfants accueillis varient eux aussi : trois accueillent des enfants de 0 à 4 ans (voire 6 ans en cas de handicap pour un Laep), quatre de 0 à 6 ans (deux acceptent les fratries plus âgées à titre exceptionnel) et un Laep n'a pas de limite d'âge. Dans les faits, les temps d'accueil observés ont compté entre 0 (quand au cours de deux temps d'accueil, aucune famille n'est venue) et 17 enfants. Concernant les accompagnants, l'accueil est réservé aux adultes référents de l'enfant, cette définition pouvant être plus ou moins large selon les lieux : incluant les futures mamans explicitement (ou non), les professionnels de la petite enfance (oui, non, si elles accompagnent aussi leur propre enfant), les travailleurs sociaux ou auxiliaires de vie, des membres de la famille élargie, voire des amis proches. Le nombre d'accueillants a ainsi oscillé entre 0 et 11 adultes, sachant que des hommes n'ont été présents que sur quatre temps d'accueil, et que dans deux cas, il n'y avait qu'un seul homme et, dans les deux autres, deux hommes étaient présents avec 5 à 8 accompagnantes féminines (voir les tableaux annexes page 123, pour plus de précisions).

Ces quelques données chiffrées portant sur un nombre limité de Laep invitent donc à la plus grande prudence quant aux généralisations possibles concernant les Laep et leurs modes d'organisation. Il en va de même concernant les actions observées en Clas, même si l'ensemble des actions parentalité observées se concentrait sur les groupes d'élèves fréquentant l'école primaire, et s'ils étaient soit situés dans des QPV (pour 5 d'entre eux), soit à côté. Parmi les 7 structures sollicitées, 5 étaient portées par des centres sociaux (3 centres sociaux communaux et 2 associatifs). Les 2 Clas restant étaient respectivement pilotés par une association et par une commune. Les actions parentalité des Clas observés étaient très variées : après-midi jeux ; spectacle des enfants suivi d'un goûter réalisé par les parents ; exposition et spectacle de fin d'année des enfants suivi d'un buffet préparé par les enfants ; petit-déjeuner des parents ; temps d'échange entre l'animateur, un parent et son enfant ; entretien individuel entre un parent et un animateur ; et enfin conférence sur la maison médicale communale. Les profils des intervenants étaient plus variés que dans les Laep. À l'exception du Clas dont l'action parentalité observée était une conférence⁵⁴, toutes les actions parentalité étaient prises en charge par des intervenants du Clas. Parmi eux, tous comptaient au moins le responsable du Clas ou 1 animateur salarié, 3 des bénévoles et 2 des stagiaires. Et tout comme dans les Laep, les hommes étaient minoritaires (3 sur l'ensemble des actions parentalité observées). Selon que les actions étaient individuelles ou collectives (et que celles-ci concernaient l'ensemble du Clas primaire ou seulement un groupe), que la présence des enfants étaient envisagées ou non⁵⁵, le nombre d'enfants présents variaient fortement, allant de 0 enfant à une soixantaine. Et concernant les parents présents, les actions ont compté de 1 à une vingtaine de parents. Des pères sont venus participer à 2 actions parentalité (3 avec une dizaine de mères dans un cas, 2 avec une vingtaine de mères dans l'autre).

Ainsi, tout comme dans les Laep, les actions parentalité des Clas sont avant tout une affaire de femmes, pourtant gommé par l'idéal de « coparentalité » avancé par l'usage même de la terminologie de la « parentalité » (Pothet, 2015). Dans les dispositifs observés, ce sont avant tout des intervenantes qui

⁵³ L'information est manquante pour un Laep.

⁵⁴ Dans ce Clas, l'intervenante était extérieure. La responsable du Clas avait organisé et régulait l'action mais ne l'animait pas.

⁵⁵ Voir les enfants sans leurs parents.

accueillent et s'adressent à des mères. Tel est en effet aussi le cas concernant les actions Reaap observées. Sur l'ensemble des intervenants auprès des parents⁵⁶ (21), on comptait 1 homme. Et parmi les parents présents, en dehors d'une action dédiée aux pères, et d'une action en sortie d'école, 4 actions sur les 8 restantes ont accueilli des pères (1 père pour 8 mères, 2 pères pour 6 mères, 4 hommes pour une quinzaine d'adultes, et 1 père pour une dizaine de mères respectivement).

Tout comme les Laep et les Clas, les structures portant des actions Reaap accueillait principalement des parents de milieux populaires, 5 sur 8 étant situés dans des QPV. Concernant les actions, l'objectif d'aller plutôt dans des actions ciblant des parents d'adolescents a été partiellement atteint, même si des parents présents pouvaient aussi, quand l'action ne se concentrait pas sur eux, avoir des enfants plus âgés que ceux qui étaient ciblés. Les actions observées ont été les suivantes : une conférence sur les « fratries » ; une autre sur les adolescents ; 5 groupes de paroles (2 sans thème, 1 avec un jeu sur le couple en appui, 1 sur le thème des conflits avec les enfants, 1 autre sur les « racines ») ; 3 temps parents-enfants (1 action sur l'alimentation avec des jeux à la sortie d'une école primaire locale, 1 atelier parents – jeunes enfants, 1 rencontre entre pères incarcérés et leurs enfants au moment de Noël). Les parents présents étaient entre 8 et 27. Des enfants étaient aussi présents dans 8 cas (de 2 à une quarantaine d'enfants). Et parmi eux, 3 actions ont accueilli des adolescents.

Ainsi, les actions observées étaient à la fois d'une grande variété mais présentaient des similitudes, à savoir la forte féminisation des intervenants et des publics, et la forte présence de familles de catégories populaires.

Le fait de se concentrer sur les familles issues de l'immigration dans la recherche et de demander aux Caf de cibler des dispositifs dans lesquels ces familles se trouvent ont eu des effets. Les actions présélectionnées l'ont ainsi été sur la base de l'image des familles issues de l'immigration que se font les personnes en charge de cette présélection, de leurs connaissances de l'implantation de ces familles sur certains territoires du département, et de la manière dont les dispositifs eux-mêmes perçoivent et présentent leur public aux Caf (par écrit ou oralement). Les territoires à forte représentation de minorités visibles (populations originaires d'Afrique, du Moyen-Orient ou d'Asie, primo-arrivants) ont de ce fait été sur-représentés parmi les structures enquêtées.

Ce phénomène est aussi visible quand on analyse les caractéristiques en lien avec la migration des parents enquêtés.

⁵⁶ Dans deux actions Reaap, des hommes (1 par action) ont pris soin des enfants pendant que les parents assistaient à l'action parentalité.

Tableau 4 : Caractéristiques migratoires des parents rencontrés en entretien

	Né à l'étranger	Né en France de parent(s) né(s) à l'étranger	Autre, en couple avec un conjoint né à l'étranger
Nombre total	27	7	2
Pays d'origine	Afghanistan, Algérie, Arménie, Croatie, Géorgie, Guinée, Haïti, Inde, Iran, Kosovo, Mali, Maroc, Pakistan, Russie, Sénégal, Sri Lanka, Tchétchénie, Turquie, Uruguay, Vietnam	Algérie, Congo, Turquie, Sénégal	Maroc, Allemagne ⁵⁷
Difficultés importantes avec la langue française	14		

Sur les 36 parents rencontrés en entretien, 27 sont ainsi nés à l'étranger et 14 d'entre eux ont des difficultés importantes avec la langue française, à savoir que les interactions avec l'enquêtrice ont été adaptées à celles-ci, nécessitant parfois l'usage de dessins, de signes ou d'une autre langue commune. L'orientation vers des minorités visibles est confirmée par les pays d'origine (pays d'Afrique et Turquie) des enquêtés descendants d'immigrés.

L'identification de ces minorités visibles par les Caf et les équipes était plus fréquente en zone urbaine, et notamment en QPV, qu'ailleurs. Ainsi, sur l'ensemble des structures enquêtées, 15 étaient situées dans un QPV, sachant que même dans les autres, des familles de milieux populaires étaient aussi présentes. Ce choix laissé aux agents des Caf, de même qu'aux structures qui ont sélectionné les familles qu'elles percevaient comme étant issues de l'immigration, était volontaire : il a ainsi permis en amont des observations et des entretiens d'avoir des éléments sur les processus de catégorisation des populations à l'œuvre.

Ce regard sur la migration s'est ainsi concentré sur certaines populations, à savoir des familles étant plutôt de milieux populaires, et (voire ou) dont l'origine migratoire était « visible » (du fait d'une migration récente connue, de difficultés avec la langue française, ou de leur apparence physique). Un tel constat d'une perception relativement homogène des populations migrantes et de leurs descendants avait déjà été fait par l'Observatoire régional de l'intégration et de la ville en 2012 (Oriv, 2012, p. 11) :

« [D]ans le cadre des recherches menées tout comme lors des entretiens, il ressortait fréquemment que la notion de parents immigrés était souvent assimilée à celle de familles populaires, voire plus encore de familles en difficultés, précaires... S'il apparaît, compte tenu des caractéristiques de l'immigration en France, qu'une partie des parents migrants relèvent de catégories sociales ouvrières, ils ne sont pas porteurs a priori de difficultés. L'amalgame courant entre les parents

⁵⁷ L'enquêtée dont le conjoint est né en Allemagne fait figure d'exception. Dans ce cas, la structure a fait le choix de discuter avec les parents fréquentant le Laep quels étaient les parents concernés par l'étude. Cette mère ne se sentait initialement pas « issue de l'immigration », mais la responsable de la structure a estimé que ses changements de régions fréquents (du fait de la mobilité géographique de son père, puis de son époux) faisait que son profil entrait dans le cadre de l'enquête. Elle ignorait cependant que l'époux de cette mère était né en Allemagne de parents français.

immigrés et les parents en difficultés suscite parmi les professionnels de nombreuses représentations, qui s'ajoutent souvent à celles relatives aux approches culturalistes. »

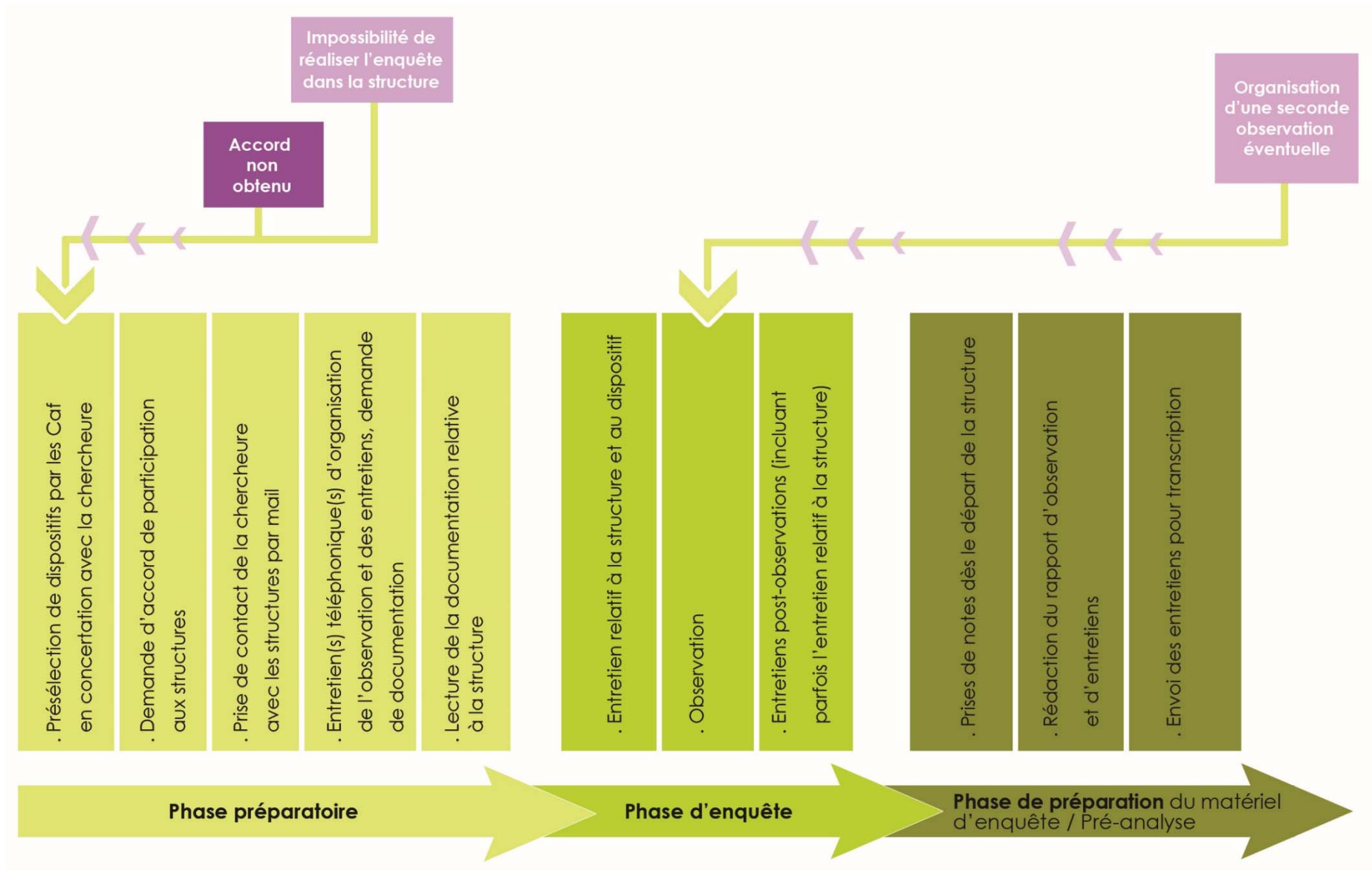
Ainsi, ce regard relativement homogène sur les populations issues de l'immigration, en contradiction avec la grande hétérogénéité des caractéristiques et des parcours de ces populations et la complexité de leur processus d'intégration (voir l'état de l'art de cette recherche), pourrait avoir des effets sur les modalités d'interprétation des comportements familiaux, et notamment l'usage d'un registre culturaliste par les intervenants.

Étapes d'enquêtes principales

Une fois les dispositifs présélectionnés, un échange a eu lieu entre la chercheuse et la personne référente pour cette recherche dans la Caf afin d'affiner la sélection. Les structures ont ensuite été contactées par la Caf. Une fois leur accord de principe pour participer à l'enquête donné, l'enquêtrice leur a envoyé une note expliquant le protocole d'enquête par mail (note qui leur avait souvent déjà été transmise par la Caf), et leur a demandé de réaliser un premier entretien téléphonique. Le but de cet échange était de vérifier que le dispositif ciblé correspondait bien aux critères de sélection de la recherche, que la conduite de l'observation et des entretiens étaient bien faisables dans le calendrier contraint de l'enquête, de répondre aux questions des structures, de rassurer les participants, et d'organiser la venue de l'enquêtrice. Des allers-retours plus ou moins nombreux selon les dispositifs ont alors été nécessaires afin d'obtenir les documents demandés et de préciser les modalités d'enquête avant que l'observation et les entretiens aient lieu.

À la nécessité d'effectuer une enquête multisites s'ajoute celle d'articuler l'observation de différents dispositifs de soutien à la parentalité à des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs sociaux. Les entretiens avec les intervenants comportaient tout d'abord un entretien relatif à la structure, au fonctionnement du dispositif et au public. Cet entretien était réalisé sur la base de documents qui avaient été communiqués en amont de la rencontre (rapports d'activité, projet social, diagnostic territorial, évaluation du dispositif, demande de subvention, etc.). Il a permis de prendre en compte la grande variété de modes d'organisation des différents dispositifs localement (type de liens avec les travailleurs sociaux des Caf et les autres services, tissus associatif, dispositifs mis en œuvre au sein de centres sociaux ou non, etc.) et les perceptions institutionnelles des publics. L'observation des actions avait pour but d'étudier le degré de fréquentation, les types d'usage et les interactions (ou leur absence) entre intervenants et participants, ainsi qu'entre participants. Dans la plupart des dispositifs, l'enquêtrice n'a effectué qu'une observation d'un temps des parents ou parents-enfants. Cela dit, dans certains, elle a de plus observé des temps où seuls les enfants étaient présents (3 Clas), et a effectué plusieurs visites dans cinq structures (2 Laep, 2 Reaap et 1 Clas). Ces observations complémentaires ont permis d'enrichir le matériau initial et d'approfondir des points marquant pour l'observatrice lors de sa première observation.

Schéma 1 : Représentation schématique des étapes de l'enquête principale par dispositif



Puis, après l'observation de l'action, des entretiens individuels avec des intervenants et des parents présents lors de l'action ont été organisés et portaient notamment sur le temps observé. Il a par ce biais été possible de récolter des données relatives aux relations familiales au sein des familles accompagnées, des parcours de vie de chacun, et des perceptions que les acteurs sociaux ont les uns des autres et des espaces d'accueil observés. Ceci a permis de confronter les discours, de contextualiser et d'ajouter du sens aux interactions observées. À ces 86 entretiens⁵⁸ s'ajoutent 6 entretiens avec des travailleurs sociaux de Caf⁵⁹ exerçant dans les départements concernés par l'enquête. Ceux-ci ont apporté des éclairages sur l'articulation entre ces dispositifs et leurs actions, et ce notamment concernant la parentalité. Tous les entretiens enregistrés (n=82, 79h d'entretiens d'une durée moyenne de 58 minutes allant de 15 minutes à 1h53) ont été intégralement transcrits. Pour les autres, l'accord d'enregistrer l'entretien n'ayant pas été obtenu, des notes ont été prise en cours d'entretien, puis complétées ensuite.

Selon le temps à disposition, souvent contraint par les activités professionnelles des intervenants d'une part, et par celles des parents (s'occuper des enfants, démarches administratives, rendez-vous médicaux, etc.), les échanges étaient plus ou moins longs. Quel que soit l'entretien (portant sur la structure et le dispositif, ou post-observation), des informations sur les caractéristiques sociodémographiques étaient récoltées. Pour les familles, et parallèlement au niveau d'éducation et à au parcours professionnel, des questions ont sans difficulté pu être posées sur leur parcours migratoire⁶⁰ et leurs configurations familiales. Cela dit, ces questions pouvaient paraître hors de propos avec les intervenants avec lesquels un temps informel d'échanges n'avait pas eu lieu avant l'entretien. L'entretien sur la structure et le dispositif intégrait quant à lui des questions relatives à leur historique et à leur évolution, à leur mode de fonctionnement, à leur public, au territoire d'intervention, etc. et ce à partir des documents envoyés en amont de la venue de la chercheuse. Les entretiens post-observation portaient, en sus des questions d'ordre biographique, sur l'action observée : comparaison avec d'autres actions, mention d'évènements particuliers ayant eu lieu lors de l'observation, connaissance des familles et des intervenants. Quand le temps le permettait, il était de plus demandé aux parents rencontrés s'ils observaient (ou non) des points communs et des différences entre leur vécu en France et dans leur pays étranger d'origine.

Les temps de présence en structure étaient organisés de la manière suivante. Quand l'action avait lieu l'après-midi ou le soir, l'enquêtrice se présentait en cours de matinée ou d'après-midi à la structure pour faire connaissance avec l'équipe, avoir l'entretien présentant le dispositif, et participer à la mise en place de l'action voire aux réunions d'équipe la précédant. Les entretiens post-observation avaient lieu dans les jours suivants l'action observée, étant donné qu'il était difficilement possible de mobiliser familles et intervenants en soirée. Quand l'action avait lieu le matin, la sociologue arrivait au moment de sa préparation matinale, faisait connaissance avec l'équipe, puis restait la journée dans la structure,

⁵⁸ Tous réalisés dans les structures, à deux exceptions près.

⁵⁹ Tous effectués en Caf, à une exception près.

⁶⁰ Il a été demandé aux structures de ne pas annoncer aux familles que l'enquête portait sur les familles issues de l'immigration en amont de la venue de la chercheuse, ceci pouvant générer de la méfiance, une peur des amalgames qui aurait posé des difficultés sur le terrain. Ce principe a été respecté dans la quasi-totalité des cas. Les familles étaient informées de l'objet précis de la recherche en cours d'entretien post-observation, une fois la confiance établie. Il a de plus été demandé aux structures de ne pas annoncer aux familles quelle est l'affiliation institutionnelle de la sociologue, afin d'éviter tout amalgame entre Caf et Cnaf (et donc des demandes concernant les droits des allocataires, ce qui est d'ailleurs arrivé lors du terrain exploratoire), ou encore que les familles supposent que la chercheuse soit présente pour faire un contrôle de la structure, et que cela génère des biais dans la récolte des données.

observant ainsi l'action et les temps de débriefing, et réalisant les différents entretiens prévus. Chacune de ces observations (d'action, de débriefings collectifs, mais aussi de temps d'échanges informels) ont fait l'objet d'un rapport d'observation spécifique, fondé sur des notes prises pendant l'action (rarement), et surtout immédiatement après le départ de la structure. À l'exception des notes de terrain exploratoire, où le protocole d'enquête et de récolte de matériau était par définition en cours d'élaboration, chaque rapport est structuré de la manière suivante : modalités d'entrée sur le terrain ; description de l'action (type d'action, caractéristiques des intervenants et des publics, lieu) ; informations relatives à la présence de l'enquêteur (modalité d'introduction aux participants, posture, localisation, prise de note ou non) ; règles explicites et implicites lors de l'action ; description détaillée du temps d'action et des temps observés hors action (lieu(x), durée, phases, posture des intervenants, des publics, interactions, incidents/événements notables, etc.) et enfin synthèse des entretiens et de leur contexte de réalisation.

Cette recherche étant une recherche institutionnelle, et l'ouverture des terrains d'enquête ayant été réalisée par les Caf, il était essentiel de préciser à l'ensemble des participants qu'il s'agissait d'une recherche à visée compréhensive et non pas d'un audit, d'un contrôle ou encore d'une évaluation, d'une part, et de garantir l'anonymat des participants à l'enquête, d'autre part. Sur ce point, il a été précisé aux Caf participantes qu'elles ne seraient pas nommées dans les restitutions, et que celles-ci seraient générales, sans se concentrer sur leur département. Les observations réalisées dans les structures, et ce surtout en cas d'écart aux normes institutionnelles, n'ont pas été mentionnées aux référents Caf et les échanges qui ont pu avoir lieu ont porté sur des éléments connus des Caf, ou sans mentionner la structure concernée. De même, le contenu des entretiens n'a pas fait l'objet d'échanges précisant l'identité de l'auteur, que ce soit avec les Caf ou au sein des structures. Ceci était essentiel, notamment dans les cas où les familles avaient fait le choix de ne pas informer la structure de telle ou telle situation (un cancer par exemple), et de manière générale dans le cas des familles issues de l'immigration dont certaines ont vécu ou vivent des situations extrêmement difficiles (familles hébergées, endettées, en grande précarité, sans papier, ayant connu un parcours migratoire difficile, réfugiées, etc.).

Afin de perturber le moins possible le fonctionnement habituel de la structure et de ne pas altérer (autant que faire se peut) la qualité des observations menées (Weber et Beaud, 1997), il a été précisé à chaque fois avec les intervenants quel rôle et position ils entendaient donner à la chercheuse (allant de l'observation stricte à la participation en tant qu'intervenant). Il était donc essentiel que l'enquêtrice trouve à chaque fois la « *bonne* » place.

Concernant cette recherche, des difficultés de trois ordres ont été relevées. Premièrement, il a été plus difficile d'obtenir l'accord des structures pour participer à la recherche dans les cas suivants : du fait de la réorganisation interne du pôle parentalité d'une des Caf participantes et de ses relations quelque peu distantes avec les structures ; en cas de réorganisation ou de difficultés internes de structures ; et dans les Laep d'inspiration Maison verte, qui ont tous refusé de participer à l'enquête parce que réticents à accueillir des non-accueillants/parents. Deuxièmement, l'accord initialement obtenu a parfois été remis en cause : lorsque les équipes avaient peur de l'amalgame et de la stigmatisation des populations issues de l'immigration et que la chercheuse n'a pas pu les rassurer sur ce point ; en cas de réorganisation des structures ou de difficultés internes de structures ; et en cas d'absence de fréquentation par les familles en général ou issues de l'immigration plus particulièrement. Troisièmement, l'enquêtrice a dû s'adapter une fois sur le terrain : en cas de

difficultés de compréhension du protocole d'enquête par les intervenants ou responsables des structures ; en cas d'annulations d'actions, d'absence de parents prévus en entretien, d'annulation ou de fortes limitations du temps d'entretien ; en cas de présence de tiers en entretien (des enfants principalement) ou d'interruptions répétées ; et enfin de difficultés linguistiques de certains parents.

Ce protocole d'enquête qualitative multisites combinant observations et entretiens visait donc à étudier les « *mises en scènes* » (pour reprendre la terminologie goffmanienne, Goffman, 1973) des intervenants sociaux et des parents participants dans leurs interactions au sein des Laep, des actions Reaap et de celles des Clas observés, et de confronter les discours et les pratiques de ces acteurs sociaux. Ce que ce protocole de recherche ne permet en revanche pas de dire, c'est quelles sont les normes et les pratiques effectives des familles issues de l'immigration. Si des discours ont été récoltés, seules des observations ethnographiques au long court auprès d'elles, au sein et en dehors des dispositifs, éclaireraient cette question. D'autres chercheurs s'en sont par ailleurs saisis dans des études récentes, et certains d'entre eux font part de leurs conclusions dans le numéro thématique n° 134 de la *Revue des politiques sociales et familiale* (RPSF).

Cette enquête a été conduite sur un an, en 2018, à partir d'un calendrier théorique qui a connu des modifications du fait d'adaptations nécessaires face à la réalité du terrain découverte par la chercheuse au cours de ses investigations.

Le calendrier d'enquête

Le calendrier initial de la recherche était pensé de la manière suivante. L'enquête exploratoire devait avoir lieu en janvier-février 2018, pour affiner le protocole d'enquête en mars, et débiter l'enquête principale dans trois départements d'enquête (par la sociologue dans deux départements et par un prestataire dans le troisième) entre avril et juin, avec un terrain complémentaire réalisé à l'automne 2018 au besoin. Les analyses devaient ensuite avoir lieu au premier semestre 2019 et les restitutions orales et écrites au second semestre 2019.

Ce projet a connu des modifications pour différentes raisons. L'entrée sur le terrain exploratoire a été plus longue que prévue (notamment du fait d'importantes chutes de neige) et dans deux départements franciliens (au lieu d'un initialement prévu, deux Caf ayant donné un retour positif simultanément). Dans le département où seul le terrain exploratoire a été effectué, celui-ci a été réalisé en février. Dans l'autre, l'enquête exploratoire et principale se sont chevauchés entre février et avril.

L'enquête principale s'est finalement tenue dans deux départements au lieu de trois, le marché lancé pour la réalisation de l'enquête principale ayant été infructueux. Considérant le temps et l'investissement important déployé pour sélectionner les structures observées, obtenir leur accord et préparer la venue de la sociologue, ainsi que le fait que de nouvelles observations soient apparues comme nécessaires dans certaines structures, il a été décidé en Comité de suivi⁶¹ que l'enquête

⁶¹ Ce Comité de suivi, qui s'est réuni à trois reprises, était composé de membres de la DSER, de la DP-Fas et de la communauté scientifique.

principale serait réalisée en intégralité par la chercheuse en charge de celle-ci, et ce dans deux départements, avec des observations complémentaires dans certaines structures.

Dans le département qui n'a fait l'objet que d'une enquête principale, l'entrée sur le terrain a été plus longue que prévue pour différentes raisons : départ de la référente parentalité en Caf, grève des transports pendant plusieurs mois limitant les rencontres de l'enquêtrice avec l'équipe mobilisée en Caf, interactions entre Caf et dispositifs se faisant surtout par le biais de demandes écrites générant des difficultés d'identification des structures enquêtées et d'obtention de leur accord pour participer à l'enquête. En outre, et si le fait que les dispositifs de soutien à la parentalité soient moins actifs pendant les vacances d'été avait bien été pris en compte, d'autres facteurs propres aux calendriers des dispositifs et des familles ont généré un glissement du planning de recherche : réorganisations des structures et autres contraintes internes ; vacances de printemps suivies des ponts de mai puis du mois de Ramadan ; diminution de la fréquentation des familles en Clas dès mi-voire début juin ; rentrée des dispositifs en septembre rendant toute observation peu opportune avant début voire mi-octobre. Tous ces éléments ont eu pour conséquence que le terrain d'enquête principale s'est tenue d'avril à décembre 2018 (juillet-août-septembre exceptés).

Tableau 5 : Calendrier d'enquête

Période	Actions
Septembre - Octobre 2017	<ul style="list-style-type: none"> Rédaction du projet de recherche
Novembre - Décembre 2017	<ul style="list-style-type: none"> Premières prises de contact avec les Caf
Janvier - Mars 2018	<ul style="list-style-type: none"> Terrain exploratoire Affinement de la problématique, des types de dispositifs étudiés et du protocole d'enquête
Avril - Juin 2018	<ul style="list-style-type: none"> Première phase d'enquête principale Premier Comité de suivi de la recherche
Juillet - Septembre 2018	<ul style="list-style-type: none"> Lancement d'un appel d'offre de prestation de transcriptions d'entretiens et sélection des prestataires
Octobre - Décembre 2018	<ul style="list-style-type: none"> Seconde phase de l'enquête principale Suivi des prestations de transcription
Janvier - Mars 2019	<ul style="list-style-type: none"> Premières analyses des données des différents terrains d'enquête Deuxième Comité de suivi de la recherche
Octobre 2019 - année 2020	<ul style="list-style-type: none"> Poursuite des analyses Rédaction de publications (<i>L'e-ssentiel Recherche, Dossier d'études, articles pour des revues scientifiques, etc.</i>)
Avril 2020	<ul style="list-style-type: none"> Troisième Comité de suivi de la recherche
Automne 2020 - année 2021	<ul style="list-style-type: none"> Restitutions orales (au sein de la branche Famille et dans le monde académique)

La richesse de ce matériau d'enquête qualitative multisites combinant entretiens et observations permettrait d'aborder la thématique des familles issues de l'immigration à partir de nombreux axes analytiques. Le présent Dossier d'étude se concentre cependant sur la question de l'articulation entre postures des intervenants sociaux et l'agentivité de ces familles. D'autres questionnements, portant sur les écrans ou encore l'alimentation dans ce contexte pourraient faire l'objet d'approfondissements dans de futures publications.

Principaux résultats d'enquête

Les principaux résultats de cette recherche ont trait aux différentes postures des intervenants au sein des dispositifs de soutien à la parentalité enquêtés, c'est-à-dire à la fois leurs discours et leurs pratiques, vis-à-vis des familles issues de l'immigration. L'enquête qualitative a également permis de révéler certains déterminants ayant des effets sur ces postures, et comment les familles issues de l'immigration agissent dans ce contexte.

Afin de « *comprendre* » (Schnapper, 2012) cette réalité sociale complexe et fidèlement à l'approche wébérienne, des analyses typologiques ont fréquemment été utilisées. Des cas particulièrement probants, sans recherche de représentativité ni de quantification, sont ainsi mobilisés pour expliquer les phénomènes sociaux. Ces modèles analytiques compréhensifs, à distinguer des classifications, sont par définition simplificateurs de ce qui a été observé. Il ne sera ainsi pas ici question de classifications des structures, des dispositifs, des intervenants ou encore des familles, mais de types de postures et de réaction des familles.

Postures des intervenants sociaux vis-à-vis des familles issues de l'immigration⁶²

Les postures des intervenants sociaux vis-à-vis des familles issues de l'immigration correspondent à la fois à leurs discours sur ces familles, et à leurs pratiques d'intervention à leur égard. Ces dernières peuvent elles aussi être verbales, dans les demandes explicites ou implicites effectuées auprès des familles par exemple, mais pas uniquement. Les pratiques correspondent en outre aux modalités d'organisation des actions, aux outils mobilisés par les dispositifs en cours d'action, etc. Ainsi, après avoir mis en relief comment les intervenants sociaux perçoivent les familles issues de l'immigration, sera présentée la manière dont ils interviennent auprès d'elles.

Dans les discours : les registres interprétatifs des comportements parentaux

Quels sont les modes d'interprétation, qualifiés ici de « *registres* » interprétatifs, mobilisés par les intervenants sociaux observés dans le cadre de cette recherche ? Suivant des travaux antérieurs sur les « *répertoires culturels* » (Lamont *et al.*, 2000), ou les « *répertoires nationaux d'identification* » (Unterreiner, 2015b), les « *registres* » interprétatifs, terme déjà employé par Unterreiner (2015b) ou encore Lignier et Pagis (2017) dans leurs analyses de discours, correspondent aux schèmes d'interprétation des individus leur permettant d'expliquer et de comprendre les normes et les pratiques d'autrui.

⁶² Une synthèse de l'analyse sur les postures des intervenants sociaux est parue dans *L'e-ssentiel* Collection Études et Recherche n° 197 (Unterreiner, 2021).

De manière idéal-typique on peut distinguer trois registres d'interprétation des comportements familiaux par les intervenants : le registre psychologique, le registre culturel et le registre socio-économique. Le registre psychologique renvoie à la mobilisation d'une culture psychologique et psychanalytique dans la compréhension qu'ont les intervenants des comportements parentaux et familiaux. Tandis que le registre culturel correspond aux références faites aux cultures des acteurs sociaux pour expliquer leurs normes et leurs pratiques. Enfin, le registre socio-économique se fonde sur les caractéristiques sociales et économiques des familles.

Au cours de cette enquête, des usages différenciés de ces registres ont été constatés. Premièrement, le registre socio-économique est le seul à avoir été mobilisé en se fondant systématiquement sur le contexte de vie effectif des familles. Les deux autres ont dans certains cas été employés comme des « *prêts à penser* » (voir ci-dessous). Deuxièmement, plutôt que le registre culturel, c'est l'usage du registre « *culturaliste* » qui a été observé. Celui-ci correspond au fait de mobiliser la « *culture* » homogénéisée comme un déterminant des conduites et valeurs de toutes les personnes assignées à ce groupe culturel. Il est employé dans le cas où l'intervenant évoque des normes et des pratiques de groupes minoritaires (migrants, minorités visibles, gens du voyage, minorités religieuses, etc.) c'est-à-dire perçues comme différentes de celles du groupe majoritaire.

Ces registres ne sont certes pas employés uniquement concernant les familles issues de l'immigration. Mais le fondement du registre culturaliste vis-à-vis d'elles leur est propre. En outre, les modalités d'articulation de ces registres avec le genre prennent une tonalité particulière vis-à-vis des mères issues de l'immigration.

Le registre psychologique

Déjà identifié par le passé au sein des dispositifs de soutien à la parentalité (Neyrand, 2011 ; Martin *et al.*, 2017 ; Manier, 2010), le registre psychologique renvoie à la mobilisation de schèmes interprétatifs provenant de la psychologie et de la psychanalyse, allant d'un sens commun vis-à-vis de ces disciplines pour les uns à des connaissances beaucoup plus approfondies de ce champ, dans la compréhension qu'ont les intervenants des comportements parentaux et plus généralement familiaux.

Prenons l'exemple d'un Laep (n°6)⁶³ dans lequel les références à la psychologie et à la psychanalyse sont particulièrement nombreuses. Dans ce Laep situé dans une ludothèque, l'une des accueillantes explique par exemple à la chercheuse que le comportement de Madame A. vis-à-vis de sa fille trouve son explication dans son histoire familiale. D'après elle, cette mère a fait « *une espèce de burn-out maternel, où en plus elle cumule des problématiques familiales parce qu'elle a un papa qui est malade psychologiquement, elle a un frère qui est malade psychologiquement. [...] Elle a une sœur qui est décédée d'un cancer, et elle-même cette maman a eu un cancer.* » Elle précise qu'« *elle a beaucoup investi [sa fille]* » au moment du décès de sa sœur, que cette enfant porte pour second prénom celui de sa défunte tante. « *Y a eu beaucoup de transferts à mon avis, sur cette enfant, [...] on a déposé beaucoup de choses, quoi.* »

⁶³ Pour avoir des précisions sur l'usage du registre psychologique en Laep plus particulièrement, voir Unterreiner, 2021.

« E⁶⁴ : [C]ette petite fille dans la famille, qui était un peu... la petite sœur retrouvée, l'enfant mort qui renaît, enfin, c'était un peu compliqué, parce que la grand-mère a aussi beaucoup investi cette petite-fille [...]. Donc, du coup, à un moment donné, elle a été vraiment très très mal.

AU : La petite ?

E : Ouais. Donc, elle a été placée pendant trois mois chez sa grand-mère maternelle, parce que la maman avait beaucoup de... Alors, comme la maman n'arrivait pas à dire qu'elle n'allait pas bien, en fait, ce qui s'est passé, c'est qu'elle s'est mise dans les travaux dans la maison. »

(Entretien post-observation ; Laep 6)

Madame A. expliquait par ses origines portugaises ce choix de confier sa fille à sa mère. Mais les accueillantes estimaient que cette décision n'était pas adaptée, et ce en mobilisant le registre psychologique, comme le montre l'extrait suivant :

« [L]'aspect culturel a été très fort puisque c'est une famille portugaise. Elle nous disait : 'Mais moi, c'est comme ça au Portugal. Même parfois on envoie les enfants au Portugal, pendant plusieurs mois. Mais voilà, mes parents, moi, c'est pareil. Pour ma fille, c'est pareil.' Donc, il était difficile de lui faire comprendre que sa mère à elle, c'était pas pareil pour [sa fille] qu'elle. C'était compliqué. Pour elle, la grand-mère, c'est une extension de la maman, quoi. 'Et elle est très bien chez ma mère. Donc, je vois pas pourquoi ça poserait un problème.' Or elle était quand même avec un grand-père qui, psychologiquement, est malade. Donc, elle a fait en plus office de béquille pour la grand-mère, qui dormait avec la petite etc. Parce que ça la sortait un petit peu de tout cet univers de maladie quoi. » (Entretien post-observation ; Laep 6)

Le Laep était alors au cœur de cette histoire familiale, étant le lieu où mère et fille se rencontraient pendant la période où l'enfant vivait chez sa grand-mère. L'accueillante a noté, depuis que la petite fille habite à nouveau avec Madame A., « une amélioration dans le comportement de [la fille], qui s'est de nouveau ouvert aux autres, qui s'est détachée de sa maman. On était plutôt contents parce qu'elle avait plutôt bien rebondi [...] mais avec de gros problèmes d'endormissement maintenant. » On voit bien ici que les relations mère-fille et surtout l'attitude de la mère sont interprétées en les insérant dans le « système familial »⁶⁵ dans lequel elles se trouvent, c'est-à-dire en reprenant les schèmes interprétatifs de l'approche systémique à laquelle les accueillantes des Laep de ce territoire sont sensibilisés en formation.

Toujours dans ce lieu, sur le temps du déjeuner avec deux des trois accueillantes, les échanges portent notamment sur les grossesses. Ce sujet est un thème de prédilection, l'enquêtrice étant enceinte au moment de sa venue, et dans un contexte où l'une des mamans a fait une fausse-couche quelques semaines auparavant. D'après les accueillantes, cette fausse-couche est particulièrement difficile à vivre pour la mère et son fils, celle-ci ayant annoncé très tôt sa grossesse (qu'elle a un bébé dans le ventre) à son fils, pour ensuite lui dire qu'il n'y avait plus de bébé dans le ventre, mais qu'il était son bébé. Lors de ce déjeuner, les accueillantes donnent différents exemples de grossesses pensées et

⁶⁴ « E » fait référence à l'enquêté, « AU » à l'enquêtrice.

⁶⁵ L'approche systémique postule que tout individu est inscrit dans une multiplicité de « systèmes » passés et présents, et que les liens sociaux, familiaux, culturels, économiques, etc. ont une influence forte sur sa façon d'être et d'appréhender le monde.

dites comme non désirées. D'après elles, c'est « *l'inconscient* » qui de fait déclenche ces grossesses, insistant sur le fait qu'« *il n'y a pas de hasard* ». Les références à l'inconscient sont très présentes lors de cet échange, même lorsque la discussion glisse sur d'autres sujets.

Cette référence très forte à la psychanalyse se retrouve d'ailleurs dans le bilan 2017 et les perspectives de supervision 2018 de ce Laep : « *[En 2017], nous avons travaillé à l'occasion d'une séance les éléments théoriques des 'folies maternelles' ou de la possible folie du lien maternel. (...) Pour 2018, nous mettons en perspective la même équipe, (...), un approfondissement des savoirs et des connaissances au fur et à mesure des études pratiques, et une thématique en septembre qui serait 'La posture de l'accueillante du point de vue du versant paternel, et la loi symbolique'.* »

Et si lors de notre entretien, l'accueillante citée faisait aussi mention de la « *culture* » portugaise pour expliquer les valeurs et comportements de cette mère, renvoyant ainsi au registre culturaliste, c'est avant tout pour montrer qu'il est inadapté, et que le bien-être de l'enfant est perçu avant tout selon les canons du registre psychologique.

Le registre culturaliste

Le registre culturaliste, déjà identifié par Manier (2010) notamment, renvoie au fait de mobiliser la « *culture* », entendue comme un tout homogène comme un déterminant des conduites et des valeurs de toutes les personnes assignées à ce groupe culturel minorisé. Il se distingue des autres registres parce qu'il est employé dans le cas où l'intervenant se concentre sur des normes et des pratiques de groupes minoritaires (familles issues de l'immigration récentes, minorités visibles, gens du voyage, minorités religieuses, etc.) c'est-à-dire perçues comme différentes de celles du groupe majoritaire.

À partir d'une situation analogue, le fait que des parents ne jouent pas avec leurs enfants, la distinction entre registres psychologique et culturaliste devient particulièrement nette. L'une des accueillantes (psychologue de formation) d'un Laep (n° 8), Laep communal dans lequel les deux accueillantes sont psychologues, explique les raisons pour lesquelles des parents ne savent pas jouer avec leur enfant du fait d'un « *épisode traumatique* » vécu dans leur propre enfance. Ils n'y pensent pas, n'y prennent pas plaisir et ne savent pas comment faire. Le registre psychologique est ici particulièrement visible.

Les intervenants mobilisant le registre culturaliste mettent quant à eux plutôt en avant la culture des pays étrangers d'origine pour expliquer les normes et les pratiques des familles participant à l'action. C'est ainsi qu'une animatrice du Clas 1 explique, lors de l'entretien suivant une après-midi jeux de sociétés du Clas où les parents d'élèves d'école élémentaire étaient conviés à venir jouer avec leurs enfants sur le temps du Clas, que les mères originaires d'Afrique sub-saharienne présentes n'ont pas ou moins joué avec leurs enfants du fait de leur « *culture* ». « *[C]ertaines cultures surtout. [Les mères] ont beaucoup de mal à jouer.* » L'animatrice fait le parallèle avec ce qu'elle a elle-même vécu enfant, en tant que fille d'une mère antillaise.

« Moi je pense que c'est culturel [le fait de ne pas jouer avec ses enfants]. Moi je te dis si je prends mon cas à moi, [...] ma mère n'a jamais joué avec nous, [...] que ce soit n'importe quel

jeu hein (acq)⁶⁶. Jamais. [...] [N]on, elle joue pas (acq). Et [...] je pense que ces mamans c'est pareil. » (Entretien post-observation, Clas 1)

C'est donc au travers de la culture du lieu d'origine, plutôt qu'au prisme des théories psychanalytiques ou du contexte socio-économique de vie, ou encore de celles des catégories populaires, que cette animatrice interprète les comportements de ces mères.

Le registre socio-économique

Le registre socio-économique est quant à lui mobilisé par les intervenants qui inscrivent les comportements parentaux et plus généralement les dynamiques familiales dans le contexte de vie des familles. Là encore, la référence à une situation analogue, ici les châtiments corporels, et ce lors de groupes de paroles de parents organisés dans le cadre de Reaap, permet de comparer les registres mobilisés.

Dans le premier cas, c'est le registre culturaliste, différenciant culture occidentale/française et culture du pays, qui est mobilisé. La responsable de l'association qui organise cette action (Reaap 2), un groupe de paroles de parents dédié ce jour-là aux conflits avec les enfants, est née en France de parents nés en Afrique subsaharienne. Juriste de formation, en couple avec un homme dont elle ne mentionne pas d'origine étrangère, et mère de deux enfants, elle joue subtilement de ses identités multiples en cours d'intervention (Nous Africains, Nous Français, Nous descendants d'immigrés, Nous de la ville ou du quartier, Nous les mères, etc.) selon le message qu'elle souhaite faire passer aux participantes. Elle demande à un moment aux mamans s'il y a une différence d'éducation entre la France et « *au pays* ». Toutes approuvent. Le oui est général. Madame B. immigrée d'Afrique sub-saharienne dit qu'au pays, les coups sont la norme, que les enfants sont respectueux et écoutent à 100 % leurs parents, qu'il n'est pas envisagé de s'opposer. Deux autres mamans (l'une descendant d'immigrés maghrébins, l'autre franco-africaine élevée par son père congolais) disent cependant toutes les deux qu'elles ont été élevées de la même manière en France, et que maintenant, ce n'est plus comme ça. Une quatrième maman, dont les enfants ont un écart d'âge important entre eux, ajoute qu'il y a un gros écart de comportement entre les grands enfants et les plus jeunes, prenant son exemple personnel.

Voici ce que l'intervenante dit de l'échange lors de l'entretien post-observation :

« C'est quelque chose qui revient tout le temps parce que tout le monde, comme je dis tout le monde n'a pas, déjà de par son vécu personnel et de par ses origines / Toutes les sociétés ne sont pas au même niveau de réflexion [...] [L'intervenante explique que les parents sont dans un dilemme entre l'interdiction officielle de la fessée en France et les limites à poser à leurs enfants quand les paroles n'ont plus d'effets.] C'est pour ça que je demandais par rapport à, aux origines, est-ce qu'il y a une telle différence dans l'éducation ici et l'éducation du pays ? Ouais, il y en a une vraie (acq). Donc la discussion c'est : 'Est-ce que nous en tant que parents on se met au fait de cette éducation, de cette vision à l'occidentale et on l'applique, ou est-ce qu'on reste dans certains non-dits et des claques voleront ? Et comme elles voleront même

⁶⁶ Acquiescement de AU.

chez des Français de souche (acq), faut pas non plus se voiler la face (acq), mais en tout cas officiellement on le revendique ? On se positionne comment ? Ouais c'est compliqué (acq). » (Entretien post-observation, Reaap 2)

Ainsi, et alors même qu'elle connaît le contexte socio-économique de vie des participantes et le parcours de chacune, les épaulant notamment dans leurs démarches administratives et personnelles, elle met ici en avant l'hypothèse d'un choc entre la culture traditionnelle du pays d'origine et la culture « occidentale » et son cadre légal, plutôt que l'appartenance sociale de ces femmes de milieu et vivant dans un quartier populaires pour la plupart, pour traiter de la question des châtimements corporels.

Dans le second cas, *a contrario*, c'est plutôt le contexte socio-économique de vie qui est mentionné lors de l'entretien post-observation avec l'une des responsables de la structure qui avait organisé un groupe de paroles de parents sans thématique préétablie⁶⁷. Alors que nous revenons sur les thématiques abordées, voici ce qui est dit :

« [Cette thématique] ressort souvent oui. Ça ressort, surtout quand y a des mamies qui disent 'oui il faut donner une bonne raclée, ça va pas vous tuer, etc.' [L'intervenante rappelle alors que c'est interdit par la loi, tout comme celle du Reaap 2, qu'il faut communiquer avec son enfant, et dit qu'elle est elle-même contre les châtimements corporels.] Après bon.. y a des parents qui réagissent différemment hein. Et il faut savoir aussi que c'est des mamans qui sont complètement détruites, pas toutes hein, mais quelques-unes (acq), qui sont vraiment dans un.. (ch) voilà quoi c'est compliqué de gérer quatre enfants [...] les ressources (acq), y a pas d'ressources [...]

AU : Financières tu veux dire ?

E : Financières oui (acq). C'est compliqué de faire face à tout ça quoi. (...) [M]oi je t'avais parlé des deux femmes que tu as vues ce matin, une la Caf lui réclame 8000 euros, et l'autre 5000 euros quoi, et c'est compliqué (s'interrompt car le téléphone sonne). » (Entretien post-observation, Reaap 3)

Quand l'entretien reprend, la responsable explique alors de manière précise quelles sont les difficultés rencontrées par ces mères, et comment elle s'est investie pour leur permettre de comprendre leur situation face aux institutions et d'avoir accès à leurs droits éventuels. C'est parce qu'elle les côtoie au quotidien et leur apporte une aide substantielle dans leurs démarches, que l'intervenante connaît précisément leur contexte de vie. Pour la responsable de cette association, c'est le contexte de vie particulièrement difficile de ces femmes, dont certaines connaissent d'importantes difficultés financières, logent chez des marchands de sommeil, sont en train de se séparer de leurs conjoints⁶⁸, etc. qui expliquent que certaines ont recours aux châtimements corporels avec leurs enfants.

Ainsi, qu'il soit question des parcours de vie des familles, de leurs normes ou de leurs valeurs, différents registres ont pu être mobilisés par les intervenants des dispositifs observés. Ceux-ci sont fortement marqués par les dynamiques genrées, de l'interaction en particulier, et sociétales plus généralement.

⁶⁷ Ce n'est pas elle qui a animé l'échange, mais une intervenante extérieure.

⁶⁸ L'intervenante décrit en détail le contexte de vie des femmes rencontrées lors du groupe de parole au cours de nos échanges informels.

L'influence du genre sur les registres d'interprétation

Comme souligné par le passé (Neyrand, 2011 ; Martin *et al.*, 2017) ainsi que dans la présentation de cette recherche (voir la méthode d'enquête), les dispositifs de soutien à la parentalité observés sont fréquentés par des mères principalement⁶⁹, elles-mêmes accueillies par des intervenantes sociales avant tout. Le soutien à la parentalité est ainsi souvent synonyme d'accompagnement de mères dans leur rôle maternel et plus largement de femmes aux multiples liens sociaux et engagées dans des rôles sociaux variés (en tant que conjointe, professionnelle, habitante d'un quartier, bénéficiaire de prestations sociales, fille, grand-mère, mère, etc.), et ce dans un contexte où une certaine sororité pouvait exister. Dans le Laep 1 situé dans un centre social communal lors de la seconde observation par exemple, l'une des mères, Madame C., a enlevé son tchador à son arrivée, en dessous duquel ses cheveux sont recouverts d'un petit voile, laissant dépasser largement ses cheveux⁷⁰ et une djellaba. L'une des accueillantes explique ensuite en entretien qu'elle a fait cela parce qu'« elle est à l'aise » au Laep, et non pas par obligation⁷¹, sachant que « ça fait longtemps qu'on a pas vu de papas, d'ailleurs, au Laep ! ». Et c'est dans cette même structure qu'un des rares entretiens avec un père a été réalisé, la directrice du centre social ayant pensé pertinent qu'il soit rencontré, les pères n'étant pas légion, alors même que celui-ci ne fréquente plus le Laep depuis plusieurs mois au moment de l'observation. Pour les pères présents, leur présence était souvent soulignée par les intervenants sociaux, montrant encore une fois le caractère exceptionnel de la chose. Ainsi, dans le Clas 1 lors de la première après-midi jeux de société parents-enfants observée, aucun père n'est présent pour jouer. Un père cherche ses enfants au Clas à un moment et salue l'un des animateurs, mais ne vient pas jouer. Son arrivée, en tant que « papa » est d'ailleurs saluée par la directrice du centre social. Quand les pères sont là, c'est ainsi majoritairement pour chercher leurs enfants au Clas, voire participer à des temps conviviaux (présentation des travaux des enfants du Clas réalisés au cours de l'année suivi d'un buffet préparé par les enfants dans le Clas 3 par exemple) plutôt que de participer à des groupes de discussion (Clas ou Reaap) ou à des accueils en Laep. Cela ne signifie pas pour autant que les pères sont absents des discours, ceci se faisant en miroir des rôles des mères présentes ou encore pour les inscrire dans le « système familial » comme cela a été le cas pour le grand-père mentionné dans le Laep 6 situé dans une ludothèque (voir ci-dessus) ou lorsqu'il est question du couple dans l'action organisée au sein de l'atelier socio-linguistique (ASL)⁷² organisé dans le cadre du Reaap 1.

Cette forte féminisation du contexte d'intervention semble avoir des effets sur les registres d'interprétation des comportements des familles, confirmant les travaux antérieurs sur la question. Le genre est en effet apparu comme ayant une influence très importante sur les schèmes interprétatifs mobilisés. Neyrand (2011) avait déjà souligné le fait que la « responsabilisation parentale » était « maternelle » avant tout, et que le fondement de ce phénomène était la mobilisation d'un certain

⁶⁹ L'action Reaap 7 conduite auprès de pères incarcérés fait figure d'exception. Lors de cet après-midi, les pères ont accueilli leurs enfants autour d'un goûter de Noël au sein de la maison d'arrêt, avec des cadeaux réalisés la veille avec l'association qui organisait ce temps pères-enfants.

⁷⁰ La position du foulard et sa taille sont proches de celle d'un bandana attaché en triangle.

⁷¹ Elle explique en effet à la chercheuse que dans certains Laep du département, les municipalités ont demandé à ce que les mères concernées retirent leur tchador.

⁷² Ces ASL ont lieu dans le centre social communal, mais sont organisés et animés par une association extérieure. L'action Reaap organisée dans ces ASL est en revanche financée dans le cadre des activités de soutien à la parentalité du centre.

sens commun psychologique et psychanalytique au sein de ces dispositifs. C'est ainsi que dans certains Laep, des discours ont laissé entre-apercevoir la vision de certaines accueillantes d'une maternité pouvant être source de danger pour l'enfant, confirmant certaines observations menées par Bastard *et al.* (1996). Ils avaient en effet identifié dans les discours d'accueillants la mise en avant d'un risque de fusion et d'attachement entre mère et enfant jugé trop important, et perçu comme dysfonctionnel. Ainsi, derrière l'affirmation de l'absence de norme de fonctionnement familial peut se cacher une certaine vision des relations familiales, et de la relation mère-enfant surtout, inspirées des théories psychologiques et psychanalytiques. En outre, la centralité de l'enfant perçu comme un individu en voie d'autonomisation vis-à-vis de ses « *figures d'attachement* » (Bowlby, 1969 et 1973) est au fondement même de l'existence des Laep pensés, à la suite de la Maison verte, comme étant des lieux permettant au jeune enfant de se détacher à son rythme, en maintenant sa « *sécurité affective* », de ces figures de référence. Le fait qu'un enfant ne souhaite pas interagir avec des adultes ou enfants en dehors de ses accompagnants sera ainsi perçu comme une situation problématique pour les accueillants, le détachement progressif d'un enfant vis-à-vis de la mère, comme une victoire du Laep. C'est ainsi qu'à la fin du temps d'accueil du Laep 1, l'auxiliaire de vie accompagnant la maman (Madame C.), et les accueillantes font ensemble le constat que sa fille était moins collée à sa maman, a accepté de jouer au sol, que cela s'est beaucoup mieux passé que précédemment et que c'est un beau progrès. La petite fille sourit à toutes les personnes encore présentes dans le Laep à ce moment-là.

L'emploi genré du registre psychologique peut être combiné avec celui du registre socio-économique, tout comme souligné dans le Laep 6 situé dans une ludothèque, où la relation mère-enfant est expliquée au prisme du système familial en se fondant sur la connaissance fine du contexte de vie de cette famille. Dans le Laep 1, le fait que la fille de Madame C. ne la quitte pas sur le temps d'accueil et son détachement progressif est ainsi interprété au regard des problèmes de santé de la mère qui ont conduit à son hospitalisation pendant un mois et demi. L'emploi genré du registre psychologique peut aussi s'articuler avec la vision qu'ont certaines accueillantes des cultures des pays d'origine des mères où la fusion entre elles et leurs enfants serait la norme. Ceci est notamment visible dans l'entretien post-observation conduit avec l'une des accueillantes du Laep 6 qui avait notamment mentionné les « *origines portugaises* » de Madame C.. Celle-ci fonde ses connaissances des familles « *selon ce qu'elles ont envie de dire* », ce qui est assez typique des Laep. Elle explique aussi les difficultés d'endormissement et de sommeil d'un enfant par le jeune âge et les « *origines* » de sa mère, Madame D., qui est voilée et semble d'origine maghrébine.

« [C]'est une maman qui a traversé une période un petit peu difficile, là, parce qu'elle avait son petit qui dormait avec elle, et... qui dormait pas beaucoup, donc c'est là qu'elle m'en avait parlé en disant que c'était un peu problématique parce que, du coup, la nuit il se couchait tard. Mais elle m'a dit qu'il se couche tard parce qu'en fait elle, elle se couche tard. Et du coup... enfin, en discutant, je comprends que le petit se couche en même temps qu'elle. Et qu'en fait, ils dorment ensemble (acq). Et du coup, ben... en discutant, (...) l'idée... c'était plus de lui dire : 'Est-ce que vous avez essayé.. du coup, est-ce qu'il a un lit ?' 'Oui, oui' 'D'accord'. Du coup, elle l'endormait, finalement elle le remettait après, mais des fois il se réveillait, donc on avait un petit peu échangé autour de ça, et puis (...) elle s'est saisie de ce qu'elle avait envie de se saisir, hein, de toute façon c'est toujours l'idée, hein. (...) [C]'est comme si ça lui faisait peur de le laisser dormir dans une pièce où elle ne pouvait pas l'entendre. Et je lui disais : 'Mais est-ce que vous avez essayé du coup avec les babyphones, parce que vous pouvez le voir et l'entendre, maintenant il se passe plein de

choses et tout.' Et donc, du coup, ça y est. Du coup, ça va beaucoup mieux parce qu'elle peut le laisser dormir un peu la journée, dans son lit, des fois elle arrive quand même un peu à l'endormir, il pleure un peu, des fois elle le prend un peu et elle le remet, donc il y a plus son lit, et elle se rend compte quand même que, le fait qu'il y ait un peu de décollage entre eux, lui permet à lui d'avoir une meilleure qualité de sommeil, et qu'il est moins fatigué. Quoiqu'il a des dents qui poussent en ce moment, et j'ai trouvé qu'il pleurait pas mal ce matin par rapport à d'autres matins (acq). Bon, c'est une maman qui chemine, on voit bien, c'est une jeune maman... elle savait pas non plus comment faire forcément, puis peut-être, voilà dans ses origines, l'enfant on le garde avec nous... dans sa culture, voilà, c'était... bon voilà, ce que je pourrais dire de [cette mère et de son enfant]. » (Entretien post-observation, Laep 6)

Cette idée d'une fusion importante entre mères et enfants, pouvant s'expliquer par la culture d'origine notamment, est aussi partagée par les accueillantes du Laep 7, toutes psychologues de formation. Lors de l'entretien collectif non enregistré avec l'équipe d'accueillantes, nous échangeons sur les problématiques des familles fréquentant le Laep. L'une des accueillantes dit qu'un enjeu fort est la séparation mère-enfant, surtout pour des mères étrangères (sri-lankaises notamment) très fusionnelles avec leurs enfants. Elle décrit leur parcours de la manière suivante : les femmes arrivent du pays pour le mariage, puis font des enfants auxquels elles se consacrent pleinement jusqu'à l'entrée à l'école maternelle du plus jeune. C'est ensuite qu'elles pensent à elles, ont leurs propres projets, et vont suivre des cours pour apprendre le français. De même, l'accueillante du Laep 2 situé dans une maison de l'enfance, décrit le caractère « *protecteur* » et la proximité de Madame E. et de son fils par sa culture notamment.

« [Prénom de l'enfant] c'est son premier (acq) effectivement. (...) [L]es parents sont en.. Afrique / AU : Les parents de la maman ?

E : / oui de la maman de [prénom de l'enfant]. Et bon je sais que maman est très protectrice (acq), et puis de toute façon on l'a vu hein, (...) elle l'a toujours dit hein (acq), et on sent effectivement qu'elle regarde beaucoup autour (acq), et papa aurait tendance à plus dire à maman 'écoute, laisse faire ! laisse', mais maman elle a énormément de mal. Énormément de mal à laisser [prénom de l'enfant] (acq). (...)

AU : Elle a dit aussi que son enfant était prématuré non ?

E : (...) [O]ui il est né un petit peu effectivement avant. Oui oui. Donc elle a effectivement ce désir de protection qui est toujours là, et on voit que le sein c'est souvent aussi, ça peut être soit culturel, ou ça peut être aussi parce que maman voilà a envie.

AU : Quand elle a parlé là de l'allaitement ?⁷³

E : Voilà, de l'allaitement. » (Entretien post-observation, Laep 2)

Au-delà de son articulation avec le registre psychologique, le registre culturaliste prend une perspective genrée quand il est question de l'« *émancipation des femmes* ». Dans le cas des femmes issues de l'immigration, le registre culturaliste peut en effet être associé à l'idée d'un écart normatif entre l'Occident et leur pays d'origine, entre modernité et tradition, la migration devant alors permettre à ces femmes de s'émanciper. La dynamique de genre apparaît alors clairement dans l'emploi de ce registre (comme les travaux antérieurs l'ont déjà montré, Manier, 2010 notamment).

⁷³ Pendant le temps d'accueil, cette mère parle de son allaitement. L'accueillante lui demande si elle lui donne le sein matin et soir, et elle dit qu'elle donne le sein à la demande. L'enfant demande aussi le sein la nuit. Il tétouille le soir pour s'endormir.

Les deux intervenantes (une intervenante extérieure et l'animatrice du dispositif) de la seconde action du Reaap 1 qui a lieu pendant une séance d'ASL observé dans cette structure emploient par exemple le registre culturaliste pour expliquer les comportements des femmes dans lesquelles l'action Reaap portant sur « *le couple* » a lieu, en mobilisant notamment le parcours migratoire de l'animatrice de l'ASL pour justifier le propos tenu. Par le registre culturaliste (englobant les normes et les pratiques de femmes venant pourtant de pays⁷⁴ et ayant des origines sociales différentes), elles interprètent les comportements des participantes sous l'angle des inégalités hommes-femmes supposées plus accentuées dans leurs pays d'origine respectifs qu'en France. Ceci est particulièrement visible dans l'échange informel tenu entre l'enquêtrice et les intervenantes en fin d'action, en l'absence des participantes. L'intervenante extérieure affirme ainsi que certaines femmes se sont en quelque sorte libérées en France, qu'elles font plus de choses que si elles étaient restées dans leur pays d'origine. L'animatrice de l'ASL confirme ces propos et dit avoir constaté que le fait de voir ce qu'on peut faire en France a modifié leurs conceptions des choses et leurs comportements. Elle dit qu'il y a souvent un écart entre la France et le pays d'origine, et prend pour exemple la Tunisie, le pays de naissance de ses parents.

Enfin, le registre socio-économique s'articule tout autant avec le genre que les deux autres registres. Les intervenants prennent ainsi en compte le fait que se trouvent face à eux des femmes. Leurs perceptions de celles-ci sont dans ce cas guidées par la connaissance de leurs multiples rôles sociaux et de leurs parcours de vie, comme l'a montré l'extrait d'entretien de la responsable de l'association du groupe de parole du Reaap 3 (voir ci-dessus) : elle explique leurs pratiques éducatives dans un contexte de grande précarité économique et de logement, de séparation ou encore de violences conjugales. La prise en compte du genre est particulièrement visible dans les discours de l'accueillante et responsable du Laep 5, situé dans les locaux où les familles rendant visite aux personnes incarcérées dans la maison d'arrêt locale attendent d'accéder au parloir. Dans les faits, ces dernières sont des hommes surtout, et quand des enfants se rendent au parloir, c'est majoritairement avec leurs mères⁷⁵. Ce contexte conditionne fortement la vie du Laep, comme l'extrait de son projet de fonctionnement le montre :

« Notre attention se porte sur la richesse d'offrir des accueillants hommes et une équipe davantage mixte culturellement. Avoir une figure masculine dans ce lieu n'est pas anodin. A la Maison d'Arrêt de [commune] 94 % des détenus sont des hommes, les enfants que nous accueillons vont très largement voir 'papa'. Au-delà de ce que peut alors représenter un homme pour ces enfants désormais plus largement entourés de femmes à la maison, les relations entre un homme adulte et un enfant demeurent souvent différentes de celles avec [qu'ils peuvent avoir avec une] femme adulte. » (Extrait du projet de fonctionnement 2018-2021 du Laep 5)

Dans ce même document, il est mentionné que l'incarcération du père crée un « *déséquilibre familial* », « *la mère pren[ant] alors la place du nouveau chef de famille seule à bord* », dans un contexte qui est parfois celui d'une interpellation musclée du père par les forces de l'ordre au domicile familial,

⁷⁴ Les huit femmes présentes sont originaires des pays suivants : Turquie, Bulgarie, Maroc, Croatie, Pakistan, Algérie et Mali.

⁷⁵ Elles sont parfois accompagnées d'amis ou de membres masculins de leurs familles. Et certains enfants rendent visite à leur père accompagnés d'autres adultes que leur mère en cas de séparation conjugale conflictuelle ou d'interdiction de parloir pour celle-ci. Mais il n'empêche que ce sont uniquement des familles dont le père (voir le beau-père) est incarcéré et dont la mère a en charge les enfants à l'extérieur qui ont été rencontrés lors des observations menées.

et où la prison est source de stigmatisation. L'incarcération du père peut alors devenir taboue, un « *secret* », et être peu mentionnée dans les discussions des familles. D'après le projet de fonctionnement de ce Laep, l'ensemble de ces éléments peut avoir des effets sur le comportement et le « *développement* » des enfants. Le Laep veille donc à renforcer les liens parents-enfants, voire familiaux, tout en étant pensé comme un lieu de transition entre le parloir et l'extérieur où il est possible de parler et d'échanger sur ce secret de famille qu'est la prison⁷⁶.

Pour l'accueillante et responsable du Laep, l'enjeu majeur est là. Et il se trouve renforcé pour les familles arrivées récemment en France, les mères étant alors particulièrement isolées socialement. Quand la sociologue et elle, échangent concernant l'objet de la recherche « *les familles issues de l'immigration au sein des dispositifs de soutien à la parentalité* », elle commence par dire que la migration « *[h]onnêtement, c'est pas l'enjeu principal* », que l'équipe doit déjà « *questionner* » « *tous les enjeux propres à un Laep classique* », à laquelle s'ajoute la « *thématique carcérale* » et le fait que ces familles sont nécessairement séparées. Elle prend ensuite l'exemple d'une mère de trois enfants, Madame F., venue la veille au Laep. Celle-ci est née en Algérie et a des difficultés avec la langue française⁷⁷. Elle s'est montrée très réservée et est restée assise seule sur l'un des canapés lors des deux temps d'accueil observés. Mais c'est aussi elle qui a apporté un couscous à l'équipe d'accueillants lors de l'accueil précédent celui qui a été observé. Voici ce que l'accueillante en dit :

« *[Prénom de Madame F.] (...) qui vient d'Algérie, qui vit depuis longtemps en France mais qui a aucune famille en France. Donc là où ça rejoint les enjeux, c'est que parfois quand je dis à l'équipe 'rappelez-vous que ces femmes, elles sont seules familialement.' C'est-à-dire que le socle familial, tout le monde a ses frères, ses parents en Algérie, (se corrige) à l'étranger, et le conjoint est à l'intérieur [de la maison d'arrêt]. Et à quel point l'isolement (...) social et familial de ces familles est important. Et du coup, c'est là notre rôle de socialisation. Vraiment. Pour qu'elles échangent entre elles. (...) [C]'est là aussi que souvent je dis à l'équipe 'rappelez-vous qu'en fait ils sont peut-être arrivés [en France] depuis pas longtemps.' Là, on a la famille soudanaise qui est arrivée il y a deux ans. Et comment nous on peut (...) faire en sorte qu'elle parle avec d'autres personnes. Il y a la culture aussi. Bah voilà, comme... le couscous [apporté par Madame F. à l'équipe du Laep], mais il y a déjà plein de familles d'origine étrangère qui nous ont ramené leurs produits régionaux. (...) [Et] je sais pas comment te dire ça mais en gros, le gros besoin... Encore plus le besoin de sociabilisation de ces personnes-là. Mais après... enfin non, pour être honnête, on n'en parle pas tant que ça [des origines des familles].* » (Entretien post-observation, Laep 5)

Ainsi, à rebours du registre culturaliste, c'est, dans ce discours, le contexte de l'incarcération marquant l'organisation familiale (la répartition des rôles et des tâches parentales notamment), fortement genrée, et les liens sociaux de ces familles qui influencent leurs pratiques éducatives et le quotidien des enfants.

Le genre a donc une influence forte sur les registres d'interprétation des normes et des pratiques familiales, dans un contexte où se sont principalement des mères qui fréquentent ces dispositifs. Face à ces dynamiques générales d'interprétation des comportements des familles issues de l'immigration,

⁷⁶ Des jeux tels qu'un château fort, des figurines de policiers ou encore la possibilité de dessiner sont ainsi mis à disposition dans cette optique.

⁷⁷ Pour une analyse dédiée aux rapports aux langues des familles issues de l'immigration qu'ont les intervenants en Reaap, Clas ou Laep, voir Unterreiner, 2020.

les intervenants agissent de manière différenciée. Il n'est pour autant pas possible de superposer un type de registre d'interprétation avec un type de pratiques. Avant d'étudier plus avant les modalités d'articulation entre discours et pratiques, il est nécessaire d'établir une typologie de pratiques.

Dans les pratiques

Selon le fondement de l'intervention d'une part, et sa visée d'autre part, les intervenants vont agir différemment au sein des dispositifs de soutien à la parentalité. Le fondement de l'intervention correspond au socle de normes et de valeurs sur lequel les intervenants se basent pour agir dans les actions parentalité. De manière idéal-typique, deux univers normatifs semblent exister, selon que les intervenants s'adaptent et/ou valorisent les normes, valeurs et pratiques parentales ou qu'ils fondent leurs pratiques sur leurs propres normes d'intervention au sein du dispositif et/ou leurs normes de parentalité. La visée de l'intervention renvoie quant à elle aux objectifs que se fixent les intervenants dans le cadre de l'action parentalité observée. D'un côté de l'axe se trouve un ensemble d'objectifs visant à adapter l'intervention de même que la posture de l'intervenant au plus près des familles, de leurs besoins, contraintes et attentes connues au moment de l'action. De l'autre, les intervenants ont des pratiques visant à atteindre un certain idéal de la parentalité, c'est-à-dire de permettre aux parents d'atteindre le leur dans un cas, ou plutôt celui des intervenants eux-mêmes dans l'autre.

En croisant ces deux axes, c'est-à-dire la visée de l'approche adoptée (accueil des familles versus idéal de parentalité) et l'origine des normes et des pratiques valorisées (parents *versus* intervenants), nous avons identifié quatre grands types de pratiques au sein des dispositifs de soutien à la parentalité : le pragmatisme, la réflexivité, le soutien aux normes et aux compétences parentales, et l'injonction normative.

Tableau 6 : Typologie des pratiques des intervenants

		Visée de l'intervention	
		Accueil des familles	Idéal de parentalité
Fondement de l'intervention	Normes, valeurs et pratiques des parents	Pragmatisme et adaptation (type 1)	Soutien des normes et compétences parentales (type 3)
	Normes, valeurs et pratiques des intervenants	Réflexivité (type 2)	Injonction normative (type 4)

Ces quatre types d'intervention peuvent se cumuler au sein d'un même dispositif et différer selon les actions, au cours d'une même action selon les intervenants, voire chez un même intervenant. Cette présentation sous forme de typologie a une visée didactique qui ne doit en rien effacer cette complexité du social.

Le pragmatisme (type 1)

Quand les intervenants sociaux fondent leurs actions au sein des dispositifs de soutien à la parentalité sur les caractéristiques concrètes des familles, leurs ressources et leurs contraintes ainsi que celles des structures, et ce en partant des normes, des valeurs et des pratiques des familles, ils font preuve d'adaptabilité et adoptent une posture pragmatique.

Différents exemples d'adaptation des modalités d'organisation et de fonctionnement des actions ont été relevés, comme par exemple le fait de garder les enfants pendant les actions des Reaap 1 (Conférence sur les fratries ouverte à tous et groupe de parole autour du couple au sein d'un ASL) et 8 (Conférence sur les adolescents) pour permettre aux parents n'ayant pas d'autres modes de garde de participer aux actions proposées sans leurs enfants.

L'adaptation aux langues⁷⁸ des participants est un exemple particulièrement saillant. Différents intervenants ont ainsi pointé la nécessité de communiquer différemment auprès des parents non-francophones, alors même que certains prônent, comme l'animatrice du Clas 1 ayant organisé une après-midi jeux de société entre parents et enfants, l'usage exclusif du français comme langue d'assimilation. L'animatrice du Clas 1, qui parle aussi créole, dit lors de l'entretien suivant l'observation de la première après-midi jeux observée qu'elle ne conçoit pas qu'une autre langue que le français soit utilisée au centre social, sauf quand la communication ne peut se faire autrement. Alors que la chercheuse mentionne que des mères maliennes ont parlé entre elles dans une autre langue que le français lors de l'après-midi jeux de société, elle répond « *tu as de la chance que j'ai pas entendu, parce que je leur aurais demandé de parler français !* », pour ne pas exclure les autres d'une part, et dans une perspective d'intégration de ces personnes non-francophones, d'autre part. Pour les intervenants dans le même cas que cette animatrice de Clas, l'emploi d'autres langues peut pourtant s'avérer nécessaire : mobiliser d'autres langues que le français est alors perçu comme le dernier rempart à l'exclusion totale du parent non francophone, dans une perspective pragmatique.

Toujours dans une perspective d'adaptation aux publics, parler une langue commune, qui peut ne pas être le français, participe de la vision de l'accueil des familles qu'ont d'autres intervenants. C'est le cas dans la structure accueillant le Clas 5, où des temps d'échanges conviviaux entre animateurs, parents et enfants du Clas sont régulièrement organisés. Différentes langues (l'anglais et l'espagnol notamment) sont pratiquées entre l'équipe et les personnes venues à l'association au cours du temps d'observation.

La responsable du Reaap 1 ayant animé la Conférence sur les fratries explique quant à elle la nécessité d'adapter les pratiques au public des mères primo-arrivantes non-francophones, en parlant plus doucement avec elles, et en organisant des actions Reaap dédiées comme celle qui a lieu dans le cadre des ASL⁷⁹ tout en proposant que les jeunes enfants soient gardés pendant ces ateliers. Dans ce cadre-là, les actions Reaap ne font pas l'objet d'échanges au sein du Comité Reaap local, mais d'une discussion avec l'association en charge des ASL et l'intervenante extérieure « *pour réfléchir à des choses qui soient abordables aux personnes en difficulté de langage* ». Cette décision a été prise suite à différentes expériences malheureuses de ces femmes aux actions Reaap habituelles :

⁷⁸ Pour une analyse fine du rapport aux langues qu'ont les intervenants, voir Unterreiner, 2020.

⁷⁹ Seconde observation du Reaap 1 au cours de laquelle une discussion autour du couple a eu lieu.

« [O]n a essayé de les faire venir et (...) les pauvres elles n'ont pas réussi à suivre. Enfin les 'pauvres', elles sont pas pauvres hein (acq) mais (...) on les a mises en difficulté et c'était pas bien (acq). C'était pas bien de notre part que de mettre des personnes en difficulté. » (Entretien structure, Reaap 1)

Dans le Laep 2 situé dans une maison de l'enfance, l'une des accueillantes, éducatrice de jeunes enfants (EJE) par ailleurs, intervient à la fois en tant qu'accueillante au Laep et que responsable de la crèche familiale communale. Elle discute avec Madame G., qui est née en Algérie et est arrivée en France en 2014. Cette dernière a des difficultés avec la langue française. L'accueillante lui parle plus doucement, articule, emploie des mots simples, et s'assure que cette mère a bien compris ses propos.

« [J]e sais qu'elle avait beaucoup de difficultés pour comprendre et je trouve qu'elle a fait beaucoup de progrès (acq), et elle était beaucoup accompagnée de papa [né en France de parents algériens] parce qu'elle osait pas sortir, (...) elle osait pas se confronter en fin de compte à l'extérieur (acq).

AU : J'ai vu que tu lui parlais.. plus doucement /

E : Oui voilà !

AU : / avec des mots plus simples..

E : Oui tout à fait, parce que ../

AU : Tu fais attention à ça ?

E : Oui, oui oui. Je fais beaucoup attention. Quand les parents je vois parlent couramment français, alors je vais utiliser un vocabulaire différent ; quand c'est une maman où je sais aussi qu'elle est assez timide, qu'elle aime pas trop.. (cherche ses mots) donc je vais effectivement peut-être baisser plus mon ton (acq), m'adapter plus, changer de vocabulaire, être beaucoup plus claire dans ce que je dis pour qu'elle puisse comp[renne], parler plus doucement aussi, en prenant mon temps, et je sais que ça la rassure et ça la met beaucoup plus à l'aise. Je vois qu'elle est très à l'aise en fin de compte avec moi, et qu'elle se confie très facilement aussi, et (...) moi ça me conforte dans ma position d'accueillante (acq). » (Entretien post-observation, Laep 2)

Au-delà de l'adaptabilité linguistique dont fait preuve cette accueillante, elle adopte une posture fortement réflexive au sein du Laep, combinant ainsi adaptation et réflexivité.

La réflexivité (type 2)

Tout comme l'approche pragmatique, l'approche réflexive se fonde sur la prise en compte effective des contextes d'intervention, et de ce qui se passe lors de l'accueil des familles. Mais elle se distingue de la première parce qu'elle trouve son origine dans la vision qu'ont les intervenants de leur identité professionnelle, fondée sur le non-jugement et la distanciation à leur propre système de valeurs. Le discours de l'accueillante du Laep 2 montre le caractère particulier de sa posture d'intervention en Laep en comparaison avec sa posture de professionnelle de la petite enfance. Elle note par exemple en entretien qu'elle a « toujours » une certaine « appréhension » quant à ses pratiques professionnelles avant chaque temps d'accueil au Laep alors qu'elle ne l'a pas en tant qu'EJE à la crèche familiale : « [E]st-ce que je vais être à la hauteur ? Est-ce que je vais pouvoir être bien.. bien accueillante, bienveillante.. ?' (...) [J]'ai souvent ce questionnement-là. » Elle explique cela par la présence des parents en Laep et par son « public ».

« [C]’est un public aussi différent, (...) c’est pas du tout un public que français, y a des étrangers, j’ai accueilli aussi des mamans qui parlaient qu’anglais, donc il fallait que je parle... (cherche ses mots) bon ça va je me débrouille quand même assez bien en anglais... / Mais c’est toujours ne pas déranger, j’ai toujours peur d’être.. (réfléchit) comment dire.. de blesser un parent, par ma manière d’être, ma manière de faire, donc je suis beaucoup plus vigilante. Et cette vigilance en fin de compte m’amène à toujours me remettre en question, à toujours me réajuster, à toujours faire très attention pour quand je vois que le parent n’a pas envie de parler, prendre du recul, savoir me retirer, ça c’est (...) la position d’accueillante, en tout cas pour moi hein (acq), elle m’amène à être beaucoup plus vigilante, à être tout le temps dans un questionnement, et dans un réajustement aussi de manière permanente. » (Entretien post-observation, Laep 2)

D’après elle, cette « vigilance » accrue est due au fait qu’elle ne voit pas toujours régulièrement les familles, contrairement aux familles de la crèche familiale, et peut donc les heurter sans le vouloir.

« [A]u niveau de la vision, c’est vraiment au jour le jour. On est avec une famille qu’on a peut-être pas vu pendant cinq mois donc il faut vraiment être vigilante pour (...) qu’ils soient vraiment très à l’aise, et aussi suffisamment sécurisés pour que l’enfant aussi se sente en sécurité pour qu’il ait envie lui d’aller vers les jeux, d’aller vers les autres. (...) [J]e dirais presque c’est comme un emballage d’un cadeau, où il faut vraiment faire attention comment voilà.. on va emballer, comment on va poser le cadeau dedans. Donc je suis beaucoup dans cette sensibilité de l’autre (acq), et des autres (acq), qui fait que je vais peut-être être plus vigilante, faire beaucoup plus attention, être beaucoup plus dans l’observation, voilà. » (Entretien post-observation, Laep 2)

Elle perçoit notamment qu’elle a une posture particulière quand elle adopte une position d’observatrice du temps d’accueil, et échange ensuite avec les autres accueillantes, en débriefing notamment, sur ce qui s’est passé au Laep, prenant l’exemple de « changements d’attitudes », signe d’« agacements », de la part de parents alors qu’ils discutaient avec une collègue au cours de temps d’accueil passés. Ainsi, cet entretien révèle que cette accueillante adopte une posture professionnelle différente selon qu’elle est accueillante en Laep ou intervient à la crèche familiale d’une part, et qu’elle a une posture beaucoup plus réflexive avec les familles issues de l’immigration qu’avec les autres, et ce dans le souci de ne pas heurter ces familles et d’« être dans la bienveillance », d’autre part.

Dans ce type d’approche, des temps collectifs d’échange sur les actions ainsi que sur les postures des intervenants sont fréquemment organisés. C’est en effet plutôt dans les structures et les actions où ils ont eu lieu que cette approche a été observée. Les postures des accueillants en Laep sont ainsi toutes plus ou moins réflexives, et ce dans un contexte où des temps de débriefing ont lieu de manière systématique après chaque accueil, et où une supervision est organisée de manière mensuelle.

C’est ainsi que la responsable du Laep 5, qui se situe dans l’espace d’attente de familles se rendant au parler d’une maison d’arrêt, tente, lors des débriefings suivant chacun des temps d’accueil que les bénévoles et les stagiaires EJE adoptent tous une posture réflexive. Lors de la seconde observation d’un temps d’accueil, une famille, dont l’un des enfants est atteint de handicap moteur et a des difficultés à s’exprimer, est présente. À un moment, celui-ci se rend dans le coin lecture et est installé sur le canapé. Il est avec une partie de sa famille. Il a un téléphone et se met à regarder des vidéos. Il pousse de petits cris. La responsable du Laep s’y intéresse. Sa mère, Madame H., vient à son tour et dit « Tu regardes Rocky ? » Effectivement, c’est bien cela : il regarde une vidéo Youtube de Rocky sur

le smartphone. La responsable exprime sa surprise que Madame H. ait reconnu de quoi il s'agissait juste aux petits bruits de son fils. Elle explique qu'il agit de la sorte quand il regarde Rocky, qu'il adore ça, qu'il s'est mis à regarder ces vidéos lors de ses multiples rendez-vous, séjours et interventions médicales, et que cela l'apaisait. Une accueillante bénévole, enseignante à la retraite, arrive elle aussi à un moment avec un livre et lui propose de lui raconter. L'enfant n'a pas envie, il préfère poursuivre le visionnage des vidéos *Youtube*. Elle nous dit en débriefing qu'il est passé d'une vidéo Rocky à une vidéo de J.L. Mélenchon puis au foot et préférerait regarder ces vidéos plutôt que d'écouter les histoires, ce qu'elle ne comprend manifestement pas. La responsable du Laep rappelle alors le caractère apaisant de Rocky pour cet enfant. L'accueillante insiste en disant « *Mais Mélenchon ! Et le foot !* ». La responsable suggère dans ces cas d'échanger sur les vidéos, d'entrer en quelque sorte dans le monde de l'enfant plutôt que d'essayer de proposer quelque chose d'autre. L'accueillante répond que c'est ce qu'elle a fait, et que l'enfant s'est alors mis, grands gestes à l'appui, à lui parler de foot de manière éloquente. Toujours pendant ce débriefing, une autre accueillante, psychologue de formation, raconte qu'elle a lu « *Ceci est un livre* » et qu'une enfant était contente parce qu'elle la connaissait parce qu'ils l'avaient raconté à l'école. Elle dit que c'est positif de pouvoir faire le lien avec d'autres moments et d'être valorisé parce qu'on sait déjà. Elle explique aussi qu'elle a raconté aux enfants de Madame F. l'histoire de Rufus. Elle dit que l'aîné de la fratrie se souvenait uniquement du moment de la « *mort* » de Rufus, et pas de l'après, où apparemment, il n'est pas mort. Elle pense qu'il y a quelque chose autour de ça, parce que sur le dessin fait ce jour-là pour son père, il a inscrit de manière phonétique « *Je t'aime au ciel* », qu'elle interprète comme « *Je t'aimerais même mort* ». La responsable lui dit que les enfants disent parfois « *Je t'aime jusqu'au ciel* », qu'il a peut-être oublié le « *jusqu'au* », d'autant plus qu'il écrit de manière approximative. Elle demande à l'accueillante si elle lui a demandé ce que cela voulait dire. Cette dernière répond que non. Cette accueillante mentionne aussi l'attitude d'un enfant qu'elle estime être « *clairement en régression* », ce à quoi la responsable répond en contextualisant sa venue : il s'est rendu au Laep à la sortie de sa visite de la maison d'arrêt, moment particulièrement chargé en émotions de tous ordres pour les enfants. Puis les échanges reprennent autour de l'usage des portables, des parents ayant regardé leurs smartphones au Laep, de même que l'enfant mentionné, et qu'une adolescente et sa mère. La responsable relativise la chose, vécue comme un problème par la première accueillante notamment, en expliquant le contexte de l'emploi du téléphone pour le premier, le fait que l'adolescente arrive à un âge où souvent les enfants ne veulent plus venir, que la semaine précédente, elle était restée dans la voiture. Elle dit que le téléphone permet à certains de se rassurer, de couper de toutes les choses difficiles vécues. Ainsi, par ces temps collectifs, la responsable du Laep tente d'amener les accueillants bénévoles à prendre du recul sur leurs propres pratiques et à adopter des postures moins jugeantes et plus réflexives.

Ces temps d'échange sur les familles et les pratiques des accueillants ne sont pas propres à ce Laep, et ont pu être observés dans l'ensemble des lieux d'accueil observés, ce qui peut s'expliquer par le contexte de création et le cadre actuel de fonctionnement de ce dispositif (voir la présentation qui en est faite ci-dessus). Des temps dédiés au fait de se questionner sur ses propres normes, et sur ses pratiques d'intervention étaient en revanche moins fréquents dans les actions menées dans le cadre des Clas et des Reaap. Cela n'a rien de surprenant étant donné que, contrairement aux Laep, ces temps ne sont pas une condition d'existence et de financement de ces dispositifs. La mise en œuvre de tels temps nécessite donc à la fois une sensibilité des équipes vers ce type de démarche (comme la responsable du Reaap 1, voir ci-dessus), et le temps de le faire. Une réunion collective quotidienne avec l'ensemble de l'équipe du Clas 5 (organisant des rencontres conviviales entre animateurs du Clas,

parents et enfants), qui semble faire figure d'exception, a ainsi pu être observé. Celui-ci semble avoir pour but que l'équipe échange sur d'éventuels incidents, adopte des stratégies collectives d'action, mais aussi réfléchisse sur ses pratiques. Le directeur de l'association aborde ainsi, le jour de l'observation, un incident qui a eu lieu la veille dans le groupe des CE1, demandant aux animateurs de ce groupe s'ils souhaitent en parler. Ils ne réagissent pas trop. Mais le directeur poursuit en explicitant qu'il y a eu des débordements de trois garçons. Les enfants ont fini par être mis à l'écart du groupe par les animateurs. Le directeur est intervenu auprès des enfants. Il leur a demandé pourquoi ils avaient fait cela. L'un d'eux a répondu qu'il ne savait pas, l'un de ses acolytes a repris la phrase. Pour le directeur, cela peut vouloir dire quelque chose, que l'enfant se sent dépassé par son comportement, qu'il ne sait réellement pas l'expliquer. Tandis que l'autre enfant aurait repris la phrase histoire de ne pas avoir à se justifier. Il a été demandé aux enfants de prendre des livres. Ils se sont mis à lire. Le directeur valorise alors les enfants, disant qu'ils se sont pris au jeu, ont réellement lu, surtout le premier, très intéressé par l'histoire qu'il lisait. Le directeur poursuit en disant que ces enfants ont des réflexions tout à fait pertinentes, qu'ils ont une grande capacité de réflexion. Il semble par ce discours inviter l'équipe à adopter une posture non-jugeante vis-à-vis des enfants, et à les valoriser plutôt qu'à percevoir uniquement l'acte considéré comme inadapté. Il suggère à l'équipe, vu le nombre d'enfants par rapport au nombre (suffisant) de bénévoles, de séparer le groupe en deux quand cela se produit, disant qu'il peut certes intervenir de temps en temps, mais pas tout le temps, et que rien que le fait d'avoir des groupes plus petits peut résoudre ce genre de problèmes. Une animatrice demande s'il y avait des hommes dans l'équipe des CE1, on lui répond que non, ce qui semble, sans pour autant avoir été explicité à voix haute, être une clé de compréhension du débordement de ces garçons pour plusieurs animateurs.

Si les temps observés d'échange réflexifs sur les pratiques des intervenants ont plus souvent eu lieu sur un mode d'organisation d'équipe plus horizontal, ces deux exemples d'organisation plus verticale dans le Laep 5 et le Clas 5, montrent clairement l'invitation au décentrement de ces responsables valorisant la réflexivité des pratiques des intervenants.

Face à ces postures pragmatique ou réflexive fondées sur le temps présent des actions et les caractéristiques des publics accueillis se trouvent deux autres approches visant à atteindre un certain idéal de la parentalité.

Le soutien aux normes et aux compétences parentales (type 3)

Deux idéaux de la parentalité sont à distinguer selon qu'ils se fondent sur les normes et les pratiques parentales ou sur celles des intervenants. Dans le premier cas, les intervenants agissent en soutien des normes et des compétences parentales. L'objectif est alors d'aider les parents à devenir les parents qu'ils souhaitent eux-mêmes être, à les renforcer dans leurs rôles parentaux tels qu'ils se les imaginent. Il s'agit de les aider à atteindre leur propre idéal de parentalité. C'est ce qu'il ressort par exemple du discours du responsable de l'association pilotant le Clas 5.

« [Y] a des problématiques qui dépassent le cadre, j'allais dire de la lecture, écriture, méthodologie, etc., (...) qui sont de l'ordre de... (réfléchit) à la maison, personne ne peut m'aider, parfois, par rapport à la question due aux langues, à la langue, ou au niveau de formation parfois. Encore que certains parents disent peut-être trop vite qu'ils sont dépassés, qu'ils peuvent pas. Nous, on essaie aussi de leur dire aussi tout ce qu'ils peuvent. Déjà, pour ne pas les exclure d'un

dispositif qui pourrait aussi avoir comme conséquence de dire : 'On vous les confie'. C'est pas qu'ils sont amenés à nous les confier, on essaie de voir dans quelle mesure on peut ensemble les accompagner. En complémentarité. » (Entretien structure, Clas 5)

Celui-ci insiste sur le fait non pas de remplacer, mais d'agir en complémentarité avec les parents, que le Clas soit un espace où les enfants prennent « confiance en eux » par l'encouragement.

« [L]e rapport aussi à eux-mêmes, c'est-à-dire la question de la confiance en eux. C'est pour ça qu'on parle aussi d'explorer des potentialités qui sont pas toujours prises en compte etc. parce que ça nous semble être un magnifique endroit où on peut aussi, presque à l'envie, encourager. Encourager. Ça, à la maison, ils peuvent le faire aussi. Mais nous, on veut conceptualiser ça (sourire de E.) et prendre conscience du fait que c'est une opportunité extraordinaire que de les encourager. Ça veut pas dire que tout ce qu'on fait, c'est encourageant. Peut-être que parfois, on les décourage (acq). Mais la tendance, la recherche, l'objectif, ce sera aussi dans ce sens-là. (...) [L]e rapport à soi-même, la question de la confiance en soi, c'est pas rien (acq). C'est pas rien. Et parfois, vous avez aussi des lycéens par exemple, qui sont : 'C'est trop dur'. Et ben, vous savez quoi ? Un mot, un geste, fait parfois que le sourire revient. Pas toujours. Faut pas exagérer. Mais parfois, oui. Et donc, ça va jouer. Ça va jouer beaucoup plus fort qu'on ne croit (acq). » (Entretien structure, Clas 5)

Étant sur le quartier depuis de nombreuses années, le directeur de cette association conçoit son intervention sur le long court, considérant que cette confiance gagnée par les enfants d'aujourd'hui sera celle des parents de demain, qui font alors confiance à cette structure qui a été un socle pour eux au cours de leur enfance.

« [D]es [actions de l'association] de ce type-là peuvent produire des choses dans la durée qui sont fondamentales, parce qu'ils vont toucher à ce qu'on pourrait appeler un rapport de confiance qui est assez extraordinaire, puisque des parents de toutes origines, viennent inscrire ici aujourd'hui des enfants. Les enfants qui viennent ici, c'est à l'image du quartier, hein (acq). C'est à l'image du quartier. D'origines vraiment diverses. Je sais pas combien de nationalités d'origine il y a, mais je suis pratiquement sûr au moins une vingtaine. Au moins. Je pense peut-être plus. Mais bon, faudrait affiner pour répondre de façon plus claire, mais c'est sûr que sur l'ensemble de ceux qui sont ici, inscrits ou qu'ils l'auront été, et ben y a énormément de cultures d'origine par exemple. Et c'est pour moi la traduction d'un rapport de confiance, pour moi incroyablement chouette (rire de E.). Extraordinaire. » (Entretien structure, Clas 5)

Ce responsable de Clas insiste ainsi beaucoup sur la confiance en soi et en les autres, la structure notamment, dans la durée, permettant de mener collectivement des « actions éducatives » sur ce quartier. Dans cet entretien, les parents sont des partenaires, qu'il faut soutenir pour qu'ils prennent confiance en eux, dans le respect de leurs parcours et origines diverses.

Et mentionnant des concerts organisés par l'association sur le quartier, le directeur de cette association met en avant sa vision du travail réalisé.

« Ces tonalités musicales, elles apparaissent aussi dans la voix des enfants (sourire de E.). Quand ils parlent, c'est autant de tonalités (acq). Parfois, ça ressemble, quand ils sont ici, à une

cacophonie, mais on essaie de travailler avec eux, avec les parents, les partenaires de l'école etc., pour que de cacophonie, progressivement, on arrive à quelque chose qui pourrait s'appeler symphonie (acq). Oh, je sais pas si elle sera fantastique, mais quand même, symphonie, oui. [E]t dans ce sens-là, on va sans cesse remettre l'ouvrage sur le métier. Sans cesse. Mais on va faire avec joie parce que c'est quelque chose qu'on aime. Voilà (acq). Qu'on aime. Beaucoup (sourires). Voilà. » (Entretien structure, Clas 5)

Pour lui, l'objectif est ainsi de créer une « *symphonie* » au sein du quartier, soulignant ainsi qu'il conçoit un vivre ensemble respectant les normes, les valeurs et les pratiques des uns et des autres.

La directrice du centre social dans laquelle ont lieu les actions du Reaap 1 spécifiques aux ASL a elle aussi pour objectif d'adapter ces actions aux besoins des participantes. Pour cela, elle s'appuie sur ce que lui dit la responsable des ASL qui côtoie ces mères plusieurs fois par semaine et les connaissances qu'elle a de ces dernières afin que les thématiques choisies correspondent aux « *questionnements* » des mères.

« On les connaît pas ces personnes, on les fréquente pas au jour le jour, alors que [prénom de la responsable des ASL] elle les a deux fois par semaine ! (acq) Donc deux fois par semaine elle les entend, elle entend leurs questionnements sur un sujet (...), elle est plus à même de faire remonter l'information. Bon le premier sujet obligatoirement c'était les règles dans la famille, parce qu'elle s'était aperçue que bah.. y en avait (acq) c'était tout et n'importe quoi, voilà. Après là le deuxième sujet qui est revenu c'est le couple (acq), la problématique du couple, et du coup voilà elle est à même de faire remonter l'information. (...) [E]lle, elle s'en fiche de la thématique qui va être abordée, ce qu'elle veut c'est que ce soit une thématique qui parle aux personnes qu'elle touche. » (Entretien structure, Reaap 1)

Ainsi, même si on peut s'interroger, vu les propos tenus par la responsable des ASL et la manière dont l'action a été conduite, sur le fait que ces actions Reaap répondent aux interrogations des mères avant de correspondre aux perceptions que les intervenantes ont de ces femmes (voir ci-dessus), c'est dans une logique d'adaptation et de soutien aux compétences parentales que la directrice du centre social organise ces actions particulières.

Cette mise en avant des compétences parentales et ce respect de la diversité des normes éducatives familiales ont notamment été observées dans les structures valorisant explicitement le multilinguisme. Leurs intervenants sont alors plutôt dans une logique de laisser-faire, rappelant (par une décoration multilingue⁸⁰ notamment) qu'il est possible de parler la langue de son choix. C'est ainsi que la chercheuse assiste dans le Laep 4 au jeu d'un enfant âgé de deux ans et demi. À son arrivée, sa mère, Madame I., qui est née en Iran, s'installe à l'entrée de la pièce, où son fils joue avec des aliments en demandant (sans verbaliser) à celle-ci de dire de quoi il s'agit. Elle lui répond (et lui parle de manière générale) en persan. L'une des accueillantes les rejoint. Le garçon la sollicite de la même manière. Elle lui dit en français à quoi correspondent les objets que l'enfant montre. Le jeu se poursuit tandis que l'accueillante et la maman s'installent par terre et discutent. L'enfant viendra plus tard solliciter la sociologue, lui demandant de nommer les objets, ce qu'elle fait en français, en s'intéressant surtout

⁸⁰ Arbre aux langues, comptines en différentes langues, etc.

aux couleurs de ceux-ci. Il lui montre de multiples fois les mêmes objets, notamment des balles aux textures différentes.

Dans le cadre de l'action menée par le Reaap 6 au sein d'un groupe de parents d'une école élémentaire réunis par la responsable du Rep, la valorisation du multilinguisme atteint son apogée. Ce groupe de parole qui se réunit mensuellement a pour thème du jour le « *multilinguisme* », d'où le fait d'avoir sollicité l'association spécialisée sur cette question. Il ressort des observations et des entretiens que la visée de l'action est de rassurer les parents vis-à-vis de leurs pratiques linguistiques effectives, certes, mais aussi dans ce qu'ils ne font pas mais aimeraient mettre en place, en les outillant pour soutenir leur projet. C'est la présidente de l'association, chercheuse sur les questions de plurilinguisme, qui anime l'échange. Les participants sont principalement des mères suivant des cours de langue française dans le cadre du dispositif *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants* (OEPRE), auxquelles s'ajoutent des intervenants sociaux que la thématique intéresse, et notamment la professeure de français de l'OEPRE. Les échanges soulignent un grand désarroi de ces mères quant à leur projet de transmettre leur langue d'origine, parce que faisant face à différents types d'obstacles : manque de compétences linguistiques dans la langue en question, manque d'outils, manque de soutien institutionnel⁸¹, etc. En réponse à cela, l'intervenante de l'association adopte une posture qui se veut rassurante et déculpabilisante. La professeure de l'OEPRE intervient par exemple avec sa casquette de mère et de fille en disant qu'elle est arrivée à l'âge de 6 ans en France avec sa famille. D'après elle, sa mère polonaise « *s'est sacrifiée* » pour ses enfants, pour qu'ils réussissent, apprennent le français avant tout, au point de ne pas travailler, et de ne pas transmettre elle-même le polonais, ni apprendre correctement le français. Elle relate qu'elle comprenait le polonais plus jeune, mais que cela c'est perdu, jusqu'à ce qu'elle ressente le besoin d'aller à l'Université effectuer un Deug de polonais. En hommage à sa mère et à son sacrifice, il est essentiel pour elle que ses enfants apprennent le polonais. Mais ceux-ci le comprennent sans le parler. L'intervenante lui dit que c'est normal. Plus tard, elle précise que les enfants sont considérés bilingues à partir du moment où ils grandissent avec plusieurs langues, même s'ils répondent en français. La professeure intervient alors en disant « *mes enfants sont bilingues alors ?!* », et elle confirme, rassurant ainsi la maman. L'intervenante valorise ce que les mères font déjà, tout en mentionnant des outils de transmission qu'elles pourraient utiliser si leur projet est de transmettre une langue étrangère. Elle dit qu'il est possible de se regrouper entre mères / parents parlant la même langue, qu'elles ont des compétences et peuvent les valoriser, qu'elles peuvent voir avec l'association quels sont les outils existants (comptines, livres, etc.) et faire cela entre parents. Elle mentionne aussi les ateliers d'éveil aux langues de l'association.

Ainsi, dans cet idéal du soutien à la parentalité, ce sont les normes, les valeurs et les pratiques des parents qui sont valorisées. Tandis que dans le dernier cas, ce sont celles des intervenants sociaux eux-mêmes qui sont mises en avant.

⁸¹ Au cours des échanges, qui ont eu lieu, rappelons-le, au sein d'une école, nombreuses sont les mentions d'incidents dans le cadre scolaire vis-à-vis des langues : enfant repris parce qu'il avait dit « *à tes souhaits* » en arabe à l'un de ses camarades dans son ancienne école ; enfant diagnostiqué « *Dys* » à l'école alors même qu'il parlait quatre langues chez lui et les mélangeait parfois ; etc. L'intervenante rappelle alors que les enseignants sont peu formés sur le multilinguisme, et que concernant les langues régionales déjà (en prenant l'exemple d'osselets utilisés en Bretagne pour freiner l'emploi du breton à l'école), l'institution scolaire avait eu pour objectif que le français soit employé de manière exclusive en son sein. En outre, les Elco font l'objet de discussions au cours de ce temps d'échange.

L'injonction normative (type 4)

Un dernier type de pratiques correspond à la situation où les intervenants souhaitent transmettre et faire appliquer leur propre idéal de la parentalité. Dans ce cas, les intervenants ont des pratiques plus injonctives.

La présence d'un idéal de parentalité du côté des intervenants peut cependant se trouver en adéquation avec les attentes des participants. Dans la perspective que les parents migrants trouvent leur place face à leurs enfants qui ont grandi ici, la responsable des actions du Reap 2 estime nécessaire de faire des actions dédiées aux familles issues de l'immigration⁸², et notamment des actions permettant que les parents prennent confiance en eux et soient valorisés aux yeux de leurs enfants⁸³. Avant que commence l'entretien dédié à la présentation de la structure, des actions, du quartier et du public, la responsable de l'association reçoit l'appel d'une mère bénévole, qui doit venir préparer une action montée autour de la connaissance de l'histoire de l'Afrique⁸⁴. Elle explique à l'enquêtrice qu'elle a monté cette action après avoir fait le constat que personne ne connaît cette histoire. L'action envisagée vise à ce que les jeunes présentent chacun l'une des dix femmes importantes dans l'histoire de l'Afrique et que les parents et les enfants participant échangent ensemble à ce sujet. La responsable dit que l'enjeu de transmission de la mémoire et la connaissance de ses origines est très fort. « *Il faut savoir d'où on vient pour savoir où on va.* » D'après elle, les jeunes ignorent tout du passé de leurs parents, que ce soit leur enfance ou les conditions de leur migration. Toujours d'après elle, les enfants perçoivent dans ce contexte leurs parents comme étant ceux qui ne savent pas, qui ne savent rien et qui sont constamment rabaissés par les autres. Il est donc essentiel que les parents relèvent la tête, prennent confiance en eux, au travers notamment du partage de ce qu'ils savaient faire au pays. Elle prend l'exemple d'une mère qui ramenait les chèvres à quatre blocs de chez elle à l'âge de 7 ans. Ses enfants ignoraient totalement cette anecdote, et ont été très impressionnés quand ils l'ont apprise. Ce silence s'ajoute, d'après elle, à une relation parents-enfants inversée, surtout dans le cas où les enfants font la traduction aux parents. Cette méconnaissance de la mémoire familiale et cette dévalorisation des capacités parentales génèrent des conflits parents-enfants importants. Elle dit que même des étudiants, en situation de réussite scolaire, connaissent des troubles psychiques importants et qu'elle en a orienté chez des psychologues. Elle mentionne aussi les difficultés de pères africains, du fait de ce manque de reconnaissance sociale. Son objectif est donc que les pères s'engagent, et parlent de leur parcours, migratoire notamment, à leur entourage et aussi aux mères. « *Ça rééquilibrerait les choses* » tant du point de vue de la relation parents-enfants qu'au sein du couple. C'est sur ce qu'elle sait du quotidien et de l'histoire propres à ces familles que cette intervenante organise des actions Reap particulières, afin que chacun trouve sa place au sein de la cellule familiale, et ce d'après un idéal de la parentalité se fondant sur deux normes : la (re)connaissance, jugée nécessaire, de ses origines, et le respect de la hiérarchie entre parents et enfants (Oriv, 2012). Au sein du Reap 2, l'intervention se fonde donc bien sur un idéal de la

⁸² L'enquêtrice y observe deux groupes de parole : un sur le thème des « *conflits* » parents-enfants, l'autre sur les « *racines* ».

⁸³ Les familles dont elle parle au cours des échanges semblent être en grande difficulté. Aux difficultés économiques se joignent les violences conjugales et les problèmes de santé. Elles sont telles que la santé (au sens de suivi régulier, de prévention, de traitement à un premier stade de maladie) n'est, d'après elle, pas une priorité.

⁸⁴ Elle dit en riant que l'enjeu fort est de faire une action « *sans bouffe !* »

parentalité. Mais les observations soulignent que l'imposition normative ne semble pas être de mise, ceci pouvant s'expliquer par l'adéquation entre ces normes et celles des participantes.

Selon que l'idéal de la parentalité de l'intervenant est plus ou moins en adéquation avec les normes, les valeurs et les pratiques parentales effectives ou souhaitées par les parents, les pratiques d'intervention des intervenants seront en effet plus ou moins injonctives. Des cas d'injonctions particulièrement fortes ont été observées quand les intervenants avaient comme objectif, plus ou moins conscientisé, que les familles s'intègrent à la société française dans une logique assimilationniste, c'est-à-dire que l'intégration des familles issues de l'immigration se fasse par la convergence de leurs normes et pratiques vis-à-vis de celles du groupe majoritaire. Les actions visant à « *l'émancipation des femmes* » déjà identifiées dans des travaux antérieurs, de même que dans le cadre de cette recherche (voir ci-dessus) se trouvent dans cette lignée. De même, le rapport aux langues des familles qu'ont certains intervenants laisse transparaître leur vision de ce que serait une « *bonne* » parentalité où les parents seraient autonomes au sein de la société française et permettraient à leurs enfants de l'être par le biais de l'acquisition de la langue française. Les intervenants sociaux qui partagent une conception du français comme langue d'assimilation, et valorisent cette langue plutôt que d'autres, ont des pratiques plus injonctives que ceux qui valorisent le multilinguisme (voir ci-dessus). C'est ainsi que lors de l'observation du groupe de parole sans thématique du Reaap 3, l'intervenante extérieure insiste fortement auprès de Madame J. pour qu'elle apprenne mieux le français. Celle-ci est kosovare. Elle est venue avec sa fille adolescente au groupe de parole. Sa fille, elle, a compris qu'elle accompagnait sa mère pour l'aider à faire des démarches administratives avec l'association. Madame J., quant à elle, semble être venue suite à l'invitation de la responsable de l'association, pensant qu'elle serait ensuite aidée dans ses démarches. Madame J. commence par se présenter à la chercheuse en aparté. Elle lui glisse qu'elle parle bien allemand mais pas français, que ses enfants ont très vite appris le français mais pas elle. Nous sommes alors plusieurs autour de la table, attendant l'arrivée d'autres participantes pour débiter le groupe de parole. Elle se présente ensuite à la responsable de l'association, qu'elle a déjà rencontrée, et à l'intervenante extérieure, disant qu'elle est arrivée en 2010 en France, qu'elle vient du Kosovo. L'intervenante extérieure lui demande alors si elle a fait les ASL. Madame J. répond que non, qu'elle a travaillé dès son arrivée, comme pour s'excuser de ses difficultés avec la langue française. Elle dit qu'elle est à présent au chômage. L'intervenante lui dit alors avec insistance qu'il faut qu'elle fasse les ASL, et ce alors que la discussion est collective. Elle semble lui signifier qu'après 8 ans en France et un tel niveau de français, et qu'elle s'appuie sur sa fille, elle devrait vraiment améliorer son français (par les ASL) souscrivant ainsi, tout comme la responsable des actions du Reaap 2 (voir ci-dessus), à la norme sociale de la non-inversion de la relation de dépendance entre parents et enfants (Oriv, 2012). Madame J. baisse alors les yeux, et semble très mal à l'aise.

Quand, pour les intervenants, la pratique de plusieurs langues devient synonyme d'allophonie, c'est-à-dire quand le multilinguisme est pour eux identique à l'absence de maîtrise de la langue française⁸⁵, elle empêche, d'après eux, toute intervention sociale. C'est ce qui a été observé dans le Reaap 5, où une action parents-enfants était organisée. Au cours de cette action, la responsable du centre social qui avait organisé l'action⁸⁶ intervient alors auprès d'une mère, Madame K., concernant la langue que cette dernière parle à son fils. Madame K., son fils et la mère de celle-ci entrent à un moment de

⁸⁵ Alors que ce n'est pas toujours le cas dans les faits.

⁸⁶ L'action est animée par deux intervenantes extérieures à la structure.

l'animation dans la salle. La responsable les salue. Madame K. lui présente sa mère, en disant qu'elle est en vacances chez elle, qu'elle vient de Turquie. Comme celle-ci ne parle pas français, elle l'accueille et lui souhaite la bienvenue, signifiant ses mots de manière non verbale. La mamie semble avoir compris le message. L'enfant se met à courir vers une table, puis une autre. Sa mère le suit, lui parle en turc, semble vouloir le canaliser. La mamie reste au milieu de la pièce, debout. La responsable du centre social demande à la chercheuse si elle serait intéressée de faire un entretien avec Madame K. et il est convenu entre elles que la première ferait l'introduction. Quelques instants plus tard, le petit garçon est à l'une des tables, sa mère à côté de lui, accroupie, lui parlant turque. La mamie est assise sur une chaise à côté d'eux, les observe, en souriant. Le petit garçon passe ensuite à d'autres tables. La responsable du centre social aborde alors Madame K., qui n'est pas loin de la sortie, avec sa mère, et le petit garçon qui est à la table des jeux. Elle lui demande comment va son fils, elle dit que « *ça va* » (signifiant, on fait aller, ça n'a pas empiré, qu'il n'y a rien de particulier à signaler). Elle lui demande s'il va entrer à l'école primaire en septembre. Madame K. lui dit que non, qu'il a encore un an à l'école maternelle. Elle lui demande si elle a pensé à faire son dossier pour la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), qu'il faut faire la demande bien en avance, que les délais de traitement sont longs. Madame K. explique, répète devant l'insistance de la responsable du centre social, qu'elle est suivie, que c'est une travailleuse sociale qui gère les démarches administratives, que son enfant est identifié, que les démarches administratives, « *c'est pas [s]on truc* ». Puis, la responsable du centre social présente la sociologue, et demande à Madame K. si elle accepterait de venir le lendemain matin faire un entretien. Madame K. demande des précisions. La responsable du centre social lui dit que cela concerne des activités comme celles d'aujourd'hui, et les femmes, ce qu'elles font, le quartier. L'enquêtrice ajoute qu'elle s'intéresse aux familles qui fréquentent des actions comme celles-là, à elles, à leur parcours, à ce qu'elles pensent. Madame K. répond qu'elle va voir, qu'elle viendra peut-être. Puis la responsable du centre social lui dit « *si je peux me permettre.* » Madame K. la regarde, l'écoute. « *Il faudrait parler plus français à votre fils.* » Ce à quoi Madame K. répond qu'il est important qu'il parle le turc, que cela fait partie de son héritage, qu'il doit connaître ses origines. La responsable du centre social lui dit alors que c'est bon, que maintenant, il parle le turc. Madame K. rétorque que ce n'est jamais vraiment acquis, qu'elle a été élevée de la même manière, avec le turc à la maison et le français à l'école. La responsable du centre social renchérit en lui disant que vu ses difficultés, il serait bon qu'il comprenne le français, pour pouvoir communiquer avec les professionnels de santé, les enseignants, ici au centre social, que tout le système français est en français, que ce serait bon pour lui. Madame K. dit alors que le neuropsychiatre qui suit son fils lui-même a dit que comme l'enfant a commencé à parler turc, il est important qu'il continue ainsi. La responsable du centre social dit qu'elle n'est pas en train de lui dire d'arrêter de parler turc, mais qu'il faudrait lui parler les deux, qu'il comprenne et puisse s'exprimer dans les deux langues. Madame K. dit qu'elle continuera à parler turc à son fils. La discussion s'arrête là. Madame K. est visiblement énervée. Son fils joue par terre. Quelques minutes plus tard, elle dit à son fils qu'ils s'en vont. Elle semble remontée. Elle le prend dans ses bras, et dit au revoir à la sociologue (pas à demain). Effectivement, Madame K. ne se présente pas le lendemain au centre social pour l'entretien.

Lors de l'entretien avec la responsable du centre social suite à l'action, l'échange porte notamment sur les parents ayant parlé des dossiers à envoyer à la MDPH. Elle mentionne « *la maman turque* », qu'elle sait avoir été scolarisée en France, et son fils dont elle ignore le prénom. « *Je pense que c'est de l'autisme à voir comme ça, y a certainement un spectre autistique autour.* » Elle fonde son diagnostic sur le comportement de l'enfant qu'elle a pu observer dans la cour de récréation de l'école maternelle,

mitoyenne du centre social. Alors même qu'elle sait que l'enfant est scolarisé dans le système français et évolue donc dans un univers francophone au quotidien, qu'elle n'est pas sûre que l'enfant parle tout court (turc ou une autre langue), qu'elle ignore le contexte exact⁸⁷ dans lequel l'enfant est suivi et le diagnostic médical concernant son état, la pratique familiale exclusive de la langue turque pose *a priori* problème pour elle quant à l'intervention institutionnelle (au centre social, à l'école ou de l'orthophoniste) dont il pourrait bénéficier. Elle ajoute en entretien que cela aurait pour conséquence d'enfermer l'enfant dans des comportements violents, l'autisme étant lié, pour elle, à des troubles du langage, et la communication n'étant pas possible pour lui parce que non-francophone. C'est donc bien suivant son idéal de la parentalité, impliquant la mise en place d'un suivi particulier de même que la transmission de la langue française pour les enfants en difficulté, que la responsable du centre social fonde son intervention, quelque peu injonctive, auprès de Madame K.

Ainsi, selon les fondements et la visée de l'intervention, les pratiques des intervenants divergent. Cela dit, et comme nous l'avons vu, une multiplicité de discours et de pratiques peut se combiner au sein d'une même structure.

Les modalités d'articulation entre les discours et les pratiques

La typologie de pratiques présentées ci-dessus permet de mieux appréhender le fondement et la visée de l'intervention au sein de dispositifs de soutien à la parentalité. Pour autant, il serait erroné de classer les intervenants, les actions, les dispositifs ou encore les structures suivants ces quatre catégories de pratiques. Face à cette complexité du social, il est en outre apparu que les modalités d'articulation entre discours et pratiques sont loin d'être homogènes. D'une part, les différents registres interprétatifs sur les familles ne sont pas strictement corrélés avec les discours et les pratiques des intervenants en cours d'action. D'autre part, les interventions peuvent diverger selon les intervenants, les publics et les dispositifs concernés.

De l'interprétation à l'action ?

Comme souligné ci-dessus, les intervenants sociaux interprètent les comportements des familles selon trois types de registres : le registre psychologique se fondant sur un sens commun psychologique, le registre culturaliste interprétant les comportements des familles selon leur culture supposée d'origine, et le registre socio-économique prenant en compte leur contexte de vie. Or l'existence de ces registres interprétatifs n'est pas synonyme de pratiques injonctives d'intervention.

⁸⁷ Elle apprend toutefois de Madame K. lors de l'échange que celle-ci est accompagnée par une travailleuse sociale et qu'un neuropsychiatre suit son fils.

Les registres mobilisés et leurs modalités d'articulation peuvent différer selon les structures, les actions⁸⁸, ou d'un individu à l'autre au sein du même dispositif⁸⁹. Ainsi, si les trois registres ont été présentés ci-dessus de manière distincte, dans la réalité, ils peuvent être combinés.

Schéma 2 : Représentation des registres d'interprétation des comportements des familles



Cette combinaison des registres peut intervenir dans le discours d'un même intervenant, l'accueillante du Laep 6 situé dans une ludothèque mobilisant ainsi les registres psychologique et culturaliste lors de notre échange au sujet de la famille Madame A., née au Portugal, et de sa fille. Et c'est d'ailleurs en cas de combinaison des trois registres que les pratiques injonctives sont les moins fréquentes, ceci supposant une connaissance approfondie des familles (voir ci-dessous), qui

est un garde-fou à l'emploi de schèmes interprétatifs généraux. C'est *a contrario* en cas d'absence de prise en compte des contextes de vie des familles que les risques de hiérarchisation des comportements sont les plus importants⁹⁰, les siens étant alors supposés meilleurs. En somme, la mobilisation d'interprétations « *clés en main* » des normes et des pratiques familiales fondées sur son propre idéal de la parentalité qui ont conduit à des pratiques injonctives a été observée plus fréquemment en cas de méconnaissance des familles.

À la connaissance des familles s'ajoute une autre dimension apparue comme déterminante dans le degré d'injonctivité des intervenants, à savoir leur posture plus ou moins réflexive (voir ci-dessus). C'est ainsi qu'on a expliqué à la sociologue dans différents Laep, sans pour autant intervenir, que les mères maghrébines étaient très fusionnelles avec leurs enfants, ou encore que les familles des gens du voyage avaient la « *culture de l'enfant roi* », et un rapport hommes-femmes qualifié de « *machiste* » et inégal, ce qui déroge aux valeurs partagées par les accueillantes de Laep (valorisant une relation mère-enfant permettant le développement de l'enfant en tant qu'individu reconnu comme tel, mais connaissant des limites, ainsi que l'égalité entre les sexes). Dans le Laep 2 situé dans une maison de l'enfance par exemple, lieu où les discours sur les pratiques et la posture d'accueillant étaient clairement fondés sur la réflexivité et l'importance du non-jugement des familles, l'accueillante (d'origine antillaise) explique pourtant lors d'un échange informel à trois (entre elle, la responsable de la structure ayant la double-casquette d'accueillante et l'enquêtrice) que si les enfants africains ont

⁸⁸ Comme l'a montré la comparaison des observations d'une conférence sur les fratries et d'un groupe de parole de participantes aux ASL dont la thématique du jour était le couple et entretiens réalisés dans le Reaap 1.

⁸⁹ Comme souligné dans le Reaap 3 ayant organisé un groupe de parole sans thématique animé par une intervenante extérieure.

⁹⁰ Voir les exemples de l'action au sein des ASL du Reaap 1 et les discours tenus par l'intervenante extérieure du Reaap 3.

peur de se salir, lors d'activités de peinture ou en jouant avec du sable par exemple, c'est du fait du rapport qu'ont ces familles à l'hygiène et à la propreté. D'après elle, leurs mères les « *briquent* » littéralement tous les matins : la peau, le nez, les oreilles, tout. Ils doivent être propres, ne pas avoir de tâches, manger proprement. Du coup, ils ne supportent pas d'avoir de la peinture, ou de la nourriture sur les mains. Elle dit qu'en plus, sur les peaux noires (comme la sienne), la peinture se voit beaucoup. La responsable de la structure me dira plus tard que les familles antillaises et africaines n'aiment pas laisser les enfants jouer dans le sable, qu'elle pensait que c'était parce qu'il est très difficile d'enlever le sable des cheveux crépus, mais qu'après ce qu'a dit l'accueillante, elle émet l'hypothèse que c'est peut-être lié à leur rapport général à la propreté et à l'exigence d'avoir toujours une peau douce et immaculée. Pourtant lors du temps d'accueil, cette accueillante échangera avec les familles en se positionnant dans une posture d'écoute et d'échange, sans formuler d'avis, de conseils, ni intervenir auprès des uns et des autres sans avoir été sollicitée au préalable. C'est ainsi selon la posture adoptée que les intervenants vont développer ou non des pratiques injonctives.

En outre, les intervenants peuvent s'adapter au contexte concret d'intervention. Malgré leurs propres normes et valeurs et la visée qu'ils ont à plus long terme de leur intervention, ils vont alors faire preuve de pragmatisme. Le rapport aux langues des familles illustre bien ce point. La valorisation de la pratique exclusive du français est ainsi apparue dans la majorité des discours. Dans cette optique, et comme on a pu le voir précédemment, la connaissance du français est perçue par certains intervenants comme une nécessité, la pratique d'autres langues étant alors vue comme problématique, parce que freinant l'intégration à la société française. C'est en outre, dans cette logique, source d'exclusion pour les personnes qui ne parlent pas cette langue⁹¹, voire de « *communautarisme* »⁹². Dans cette perspective, la pratique de plusieurs langues (ceci pouvant inclure différents niveaux de maîtrise du français) devient synonyme de non-francophonie, ce qui empêche toute intervention sociale, comme lors de l'atelier parents-jeunes enfants du Reaap 5, où le fait que Madame K. parle turc à son fils a été interprété comme une absence de compréhension de la langue française par son fils alors même que celui-ci est scolarisé (voir ci-dessus). Cependant, dans les faits, des intervenants sociaux associant la langue française à l'intégration à la société française ont, malgré cette conception de la langue française, une approche pragmatique face à leurs publics non-francophones (en parlant une langue commune, en faisant appel à un traducteur, par des gestes, etc.), et ce tout en les invitant à suivre des cours de français en s'inscrivant aux ASL.

Enfin, différents éléments permettent de supposer que les cas d'injonctions normatives sont moins forts en cas de correspondance entre les normes et les valeurs des intervenants et celles des familles. Les familles qui jouent avec leurs enfants par exemple pourront trouver tout à fait normal de jouer avec leurs enfants lors de l'après-midi jeux de société organisée par le Clas 1 par exemple. Cela semble être le cas pour Madame X.. Celle-ci est née en Haïti et est arrivée en France où elle a rejoint son père à l'âge de 11 ans. Mère de cinq enfants⁹³, en couple non-cohabitant, elle et ses enfants fréquentent allègrement le centre social (Laep, Clas, accueil de loisirs, etc.). Madame X. participe ainsi à de nombreuses activités parents-enfants, et apprécie de jouer avec ses enfants dans ce cadre. Lorsqu'il

⁹¹ Voir les discours tenus par l'animatrice dans le Clas 1 ayant organisé une après-midi jeux ou le Clas 5 conviant les parents et les enfants à un temps d'échange convivial avec l'animateur par exemple.

⁹² Lors du groupe de parole sans thématique du Reaap 3 ou encore au sein du Clas 4 mettant en place des petits-déjeuners des parents.

⁹³ Âgés de 13, 8, 6, 5 et 3 ans.

lui est demandé ce qu'elle a pensé de l'après-midi organisé le vendredi précédent l'entretien, voici ce qu'elle répond :

« *Vendredi j'ai bien aimé moi.*

AU : Ouais ça vous a plu ?

E : Ah oui oui ça m'a plus. (...)

AU : Vous avez joué à quoi ?

E : À Puissance 4.

AU : C'est ça hein ? C'est ce que je me disais ouais.

E : À Puissance 4 ouais. C'est moi qui ai.. (se corrige), parce que c'est un jeu j'aime bien, beaucoup, je jouais toujours avec mon fils qui a 8 ans.. (...) Et à chaque fois il gagne, il est tout.. / des fois je le laisse gagner, il est tout content ! (rires) Après je dis 'arrête, c'est moi qui te laisse gagner', je dis 'ok je vais plus te laisser gagner.'

AU : Donc c'est vous qui avez choisi le jeu ?

E : Voilà c'est moi.

AU : Vous avez dit 'tu vas chercher le jeu Puissance 4' et..

E : Nan nan je me suis levée moi-même, je suis allée le chercher, j'ai demandé 'qui joue ?', à la fin (...) ils me l'ont pris [et] je me suis retrouvée avec rien (rires), je suis allée chercher un autre encore pareil.. tous les jeux que je prenais ils voulaient même pas me les donner, après j'ai joué avec eux. » (Entretien post-observation, Clas 1)

Ainsi, pour Madame X., jouer à des jeux de société et avec ses enfants semble être une pratique régulière pour laquelle elle éprouve du plaisir, et correspond aux objectifs d'intervention de l'animatrice du Clas 1, alors que les mères maliennes sus-mentionnées semblaient avoir des pratiques plus éloignées, d'où le fait que l'animatrice leur suggère de jouer avec leurs enfants. De la même manière, l'importance de la transmission intergénérationnelle et de la valorisation des origines de la responsable du Reaap 2 semble correspondre aux attentes des mères présentes, partageant leurs expériences éducatives en France et « *au pays* » entourées d'enfants et d'adolescents, lors d'échanges marqués par de nombreux rires.

Ainsi, les liens entre la compréhension des comportements familiaux, les normes et les valeurs des intervenants et leurs pratiques d'intervention sont loin d'être en corrélation directe. En outre, des différences au sein des structures sont apparues selon l'intervenant, le public ou encore le dispositif concerné.

Une intervention différenciée selon l'intervenant, le public et le dispositif

Il peut exister un écart de posture, de visée et de fondement de l'intervention selon les intervenants, comme c'est apparu nettement lors de la Conférence sur l'adolescence organisée par le Reaap 8. Cette action est pensée par l'association comme un groupe de parole de parents, avec boissons et aliments sucrés proposés aux parents présents qui sont assis tout autour de tables formant un rectangle. Pourtant, elle est annoncée comme une conférence, et il semble que les intervenantes extérieures conviées à venir échanger autour de la question de l'adolescence ont compris que leur mission était de transmettre les savoirs qu'elles avaient, en tant que psychologue et sophrologue respectivement, sur cet âge de la vie. Elles adoptent donc une posture nette de transmission descendante de savoirs :

elles omettent de faire un tour de table (ce qui est alors proposé par la présidente de l'association pour qui il était indispensable de le faire), elles expliquent ce qu'est l'adolescence d'après les théories psychologiques (une phase indispensable du développement de tout individu), affirment que les adolescents vont nécessairement manquer de respect à leurs parents à un moment, que c'est un passage obligé, disent ce qu'« *il faut faire* », et présentent « *la solution* » (communiquer dès le plus jeune âge avec les enfants). Ce caractère fortement injonctif a fortement déplu à l'équipe de l'association qui conviait ces intervenantes extérieures pour la première fois.

Des écarts de pratiques linguistiques selon les intervenants au sein d'un même dispositif ont en outre été relevées, comme dans le Clas 5, organisant des temps d'échanges conviviaux entre animateurs du Clas, parents et enfants. Si au sein de la structure, différentes langues sont pratiquées, suivant des objectifs d'accueil et de communication entre salariés, bénévoles, et familles accueillies, l'animateur estime que c'est la langue française qui doit être parlée par les enfants sur le temps du Clas, ceux-ci participant au dispositif « *[p]our parler français, pour apprendre le français, pour vivre français. C'est aussi quelque chose d'important. En arrivant ici, il va s'intégrer et il va vivre le français.* » Concernant les adultes, les observations, confirmées par l'animateur, ont montré que l'anglais, l'espagnol ou encore l'arménien⁹⁴ sont pratiqués au sein de la structure. Pourtant ce dernier relate qu'avec lui « *[i]ls parlent français. Je parle aucune autre langue. (...) [Donc] on essaie de se débrouiller comme on peut. Des fois, on parle avec le sourire, et les mains (sourire de AU) et en faisant des gestes. Et on y arrive aussi* ». Le fait que des adultes parlent d'autres langues que le français au sein de la structure lui pose problème, même s'il laisse faire sans demander expliciter à ce que la langue française soit pratiquée :

« Moi, ça me dérange. [A]près c'est souvent des salariés qui parlent entre eux, en africain, des choses comme ça, quoi. Mais moi, ça me dérange, j'ai pas été élevé comme ça. On parle pas [la langue régionale locale] devant les autres non plus. Je parle pas [la langue régionale], mais c'est des choses qui me marquent. On parle en fonction de ce que les autres te comprennent. Parce qu'à un moment donné, tu peux aussi penser qu'on parle de toi, machin, ce qu'on apprend aux enfants. Donc, faut respecter soi-même (acq). Mais ouais, y a pas de consignes particulières.

AU : Et toi, t'interviens ou (...) y a pas de règle instituée, tu laisses couler.

E : Non, j'interviens pas, je laisse couler (acq). (...) Y a pas de raisons qu'on parle de moi, déjà (sourires) mais si c'est le cas, c'est pas grave, quoi. (...) C'est toujours embêtant quand on parle pas la langue et qu'on comprend pas. C'est embêtant. Pour moi, personnellement, ça peut être embêtant. » (Entretien post-observation, Clas 5)

Pour cet animateur, le Clas est un espace où les enfants peuvent réaliser leur intégration linguistique, améliorer leurs compétences en langue française, ce qui leur permettra de combler des difficultés scolaires, mais plus largement de s'intégrer. Ne pas exclure ceux qui ne parlent pas la langue étrangère est une question de savoir vivre, renvoyant à ce qui lui a été transmis concernant la langue régionale locale. Ainsi, au nom des objectifs officiels du dispositif Clas visant notamment à l'acquisition du français, la pratique collective exclusive du français peut devenir, pour certains intervenants, un outil d'assimilation à la société française. Toute la confusion réside dans le fait qu'au nom de la réussite

⁹⁴ L'une des mères parlait arménien à sa fille pendant le rendez-vous individuel parents-enfants-animateur du Clas.

scolaire, on en vient à interdire aux enfants de parler une langue étrangère entre eux sur des temps informels. Ceci revient à confondre l'objectif de l'acquisition du français avec celui de l'intégration.

Les observations et entretiens menés dans ce Clas soulignent en outre que des écarts peuvent apparaître entre la vision institutionnelle de l'intervention et celle de l'intervenant. Dans le Reap 3 ayant mis en place un groupe de paroles sans thématique par exemple, alors que les salariées arabophones de l'association et les mères bilingues traduisent les propos tenus lors du groupe de parole aux mères ayant des difficultés avec la langue française, de même qu'une adolescente à sa mère kosovare, l'intervenante extérieure en charge d'animer la discussion n'est pas favorable à cette pratique. Elle dit à l'enquêtrice en entretien post-observation :

« AU : [A]ujourd'hui qu'est-ce qui vous a interpellée ?

E : Rien.. C'est la vie normale de [l'association] pour moi (acq). C'est la vie normale (acq). J'aurais un défaut, et d'ailleurs [Prénom de la responsable] l'a fait un moment donné, (...) elle a dit un moment donné 'mais tu peux parler en arabe, je vais traduire' (acq). Et moi c'est quelque chose que je refuse. (...) [P]our un entretien individuel, ok, mais pour quelque chose où on est dans un lieu où on apprend la langue française (rire de E.), moi je veux collectivement, et quand je viens faire des interventions, je parle pas l'arabe, et ça passe quand même (acq). Alors des fois je dis 'ce mot-là est compliqué, quelqu'un veut le traduire ?', mais c'est pas la même chose (acq). C'est-à-dire que moi (...), mais je l'ai déjà dit hein, je pense que c'est [l'association et son public] encore trop maghrébin. » (Entretien post-observation, Reap 3)

Ainsi, pour elle, derrière l'emploi de la langue arabe se cache un manque de diversité ethnique, qui freine l'intégration linguistique à la société française, conception qui ne semble pas être partagée par l'équipe de l'association.

Il peut aussi être demandé aux familles de parler français au sein de la structure ou du dispositif, parallèlement à un discours valorisant le multilinguisme, en famille notamment. C'est le cas dans le Clas 4, où un petit-déjeuner est organisé avec les parents du Clas. La responsable du Clas demande à Madame L., seule mère présente, si sa fille parle turc. Elle répond que oui, que ses enfants parlent turc. Madame L. ajoute qu'elle avait regretté que ses fils ne fassent pas la classe bilingue⁹⁵, et avait souhaité que sa fille y aille. Les enseignants avaient été hésitants au début, et ont accepté de faire un essai pour un an. La petite fille a finalement fait trois ans de classe bilingue. À la fin de la troisième année, les enseignants ont dit à Madame L. qu'il était peut-être trop compliqué pour sa fille d'être en classe bilingue, qu'il valait mieux arrêter. La petite fille est donc sortie du dispositif. La responsable du Clas demande à Madame L. ce qu'elle en a pensé. Celle-ci répond qu'elle ne l'a pas mal vécu, qu'au moins, elle a essayé. Elle dit qu'en plus, sa fille a en tête certains mots de la tierce langue, qu'elle utilise parfois selon le contexte, au besoin. Les bénévoles et la responsable du Clas acquiescent en disant que ce n'est pas perdu et que ces connaissances restent toujours quelque part. Elles disent toutes que le bilinguisme est une chance, que d'avoir une langue maternelle autre que le français est un plus, à valoriser. La responsable donne l'exemple d'un père turc souhaitant que son fils arrête de vouloir apprendre l'anglais, disant que cela faisait trop, ayant déjà le français et le turc dans son environnement. Son fils regarde des séries, s'intéresse à la langue, apprend des mots, de manière autodidacte. Elle lui a dit qu'au contraire, c'était une richesse, qu'il fallait l'encourager, et que s'il est

⁹⁵ Il ne s'agit pas d'une classe franco-turque, mais d'enseignements en français et dans une troisième langue.

à l'aise avec les langues, c'était une très bonne chose. Une bénévole souligne alors qu'il y a quelques années, notamment dans l'Éducation nationale où elle travaillait, le multilinguisme n'était pas valorisé du tout, que le discours du corps enseignant était que la transmission d'une langue maternelle non française nuisait à l'apprentissage du français et à la réussite scolaire. La seconde bénévole dit que c'est ce qu'elle a vécu avec la langue régionale locale, celui-ci étant interdit à l'école. Ainsi, l'apprentissage des langues dans la famille est valorisé, et ce en s'adaptant aux « *compétences* » et aux envies des enfants.

Mais parallèlement, la responsable dit à la sociologue en entretien qu'il y a un « *effet communautaire* » concernant les familles turques notamment, qu'elle ne voit pas les mères qui ne parlent pas le français, qu'elles « *ne sortent pas* ». Avec ce diagnostic, où un certain entre-soi communautaire est décrit, de même que des conflits entre « *Turcs* » et « *Arabes* » parmi les enfants et pour « *qu'on puisse échanger avec les autres* », il est demandé aux enfants de parler français au centre social, dans une optique de bon déroulement de l'action, de lutte contre le communautarisme, et d'amélioration des compétences en langue française⁹⁶. Il est ainsi inscrit dans le règlement intérieur du secteur enfant affiché dans toutes les salles, « *parler français* » au même titre que « *se dire des mots gentils et pardonner* », « *partager* », « *s'entraider* », « *jouer ensemble* » ou encore « *être heureux* ». Cette analyse révèle ainsi que les pratiques au sein du dispositif peuvent diverger des pratiques des familles et des discours sur ces dernières.

Les analyses plus fines concernant le rapport aux langues des familles montrent de plus l'existence d'une différence entre ce qui est demandé aux parents et aux enfants fréquentant les structures. Ceci qui peut notamment s'expliquer parce que les enfants sont inscrits dans des dispositifs tels que le Clas ou l'accueil de loisirs, et doivent respecter leurs règles de fonctionnement, alors que les parents viennent plus librement dans la structure, pour accompagner leurs enfants, participer à des actions non-obligatoires telles que la plupart de celles qui sont organisées dans le cadre des Reaap, ou encore demander de l'aide pour accéder à leurs droits. Une telle distinction selon que l'on s'adresse aux parents ou aux enfants pourrait aussi être due au fait que les enfants fréquentant les structures enquêtées ont, aux dires des intervenants, sauf rares exceptions, des connaissances en langue française, alors que certains parents peuvent être parfaitement allophones. Dans leur cas, il est donc nécessaire, au moins dans un premier temps, de trouver le moyen de communiquer par d'autres moyens que la langue française. Une certaine tolérance vis-à-vis des langues peut ainsi être envisagée pour les parents non-francophones, et ce dans une logique pragmatique, telle que celle de l'animatrice du Clas 1 ayant organisé l'après-midi jeux, mais pas pour les enfants. Tel est aussi le cas au Clas 6, où les animateurs rencontrent chaque trimestre les parents pour échanger sur la scolarité de leur enfant en s'appuyant sur le bulletin scolaire de ce dernier. Voici ce que dit l'animatrice du Clas concernant le fait que deux frères aient parlé pakistanais entre eux au moment de la sortie du Clas la veille :

« [D]es fois, quand ils sont avec nous, assis pendant l'atelier, on leur dit : 'Essaie de parler en français pour que nous aussi on comprenne. Ou alors, dis pourquoi.' Mais bon, quand ils sont entre eux, ils ont tendance à parler comme ça (acq). [Quand ça arrive entre eux ou avec leur cousin, lui aussi arrivé il y a deux ans en France] on leur dit de pas parler : (...) 'Vous avez quelque chose à dire, vous le dites, on l'entend.' (...) 'Sinon, t'attends dehors. T'es dans le Clas, évite de parler dans ta langue.' (...)

⁹⁶ Mêlant, comme cela a déjà été souligné ci-dessus, les objectifs d'amélioration du niveau de connaissance en langue française comme vecteur de réussite scolaire et d'intégration sociale.

C'est par respect, on leur dit. On leur explique que ça se fait pas, c'est par respect pour les autres, les personnes qui nous entourent, et puis voilà. Ils comprennent (acq). » (Entretien post-observation, Clas 6).

Quand il s'agit de communiquer avec des parents non-francophones, l'équipe mobilise les membres qui parlent la langue en question, comme l'algérien parlé par l'animatrice interrogée par exemple, et il leur est suggéré de s'inscrire aux ASL.

« [O]n les pousse à aller voir [l'association en charge des ASL] (acq). C'est ce qui se passe pour deux-trois mamans qui sont [aux ASL] parce qu'on leur a dit : 'On va pas tout le temps parler dans votre langue ou quoi que ce soit, en anglais, quoi que ce soit, donc essayez aussi, vous, d'avoir la pratique du français, ça peut aider aussi l'enfant. (...)

AU : Et (...) y a pas de règles d'interdiction de parler une langue...

E : Non. Non, non. Enfin, avec les parents. Avec les enfants, on les incite, mais non, y a pas de règle. (...) On ne va pas obliger une personne à parler en français. Après, comme je vous disais, la maman qui parlait qu'arabe... ben le jour où j'étais pas là... ben 'allez parler à [prénom d'une collègue non arabophone]', hein ! (rires) Donc, voilà, on les incite effectivement, mais si y a quelqu'un qui peut parler plus rapidement, on est là, quoi. » (Entretien post-observation, Clas 6).

Ainsi, les pratiques peuvent diverger selon le destinataire de l'intervention : dans l'incitation pour les parents et dans l'obligation pour les enfants.

De plus, les écarts de postures selon que l'on s'adresse aux enfants ou aux parents peuvent s'expliquer par la conjonction d'objectifs différents. Ainsi, si pour les parents, les intervenants peuvent considérer que leur objectif est atteint à partir du moment où ils participent à une action du dispositif, quelles que soient leurs normes, valeurs ou pratiques, les attentes vis-à-vis des enfants fréquentant le Clas par exemple sont beaucoup plus fortes, en termes d'acquisition de savoirs, de savoirs être, et de savoirs faire. La visée de l'intervention peut même être différente selon la casquette avec laquelle le parent fréquentant le dispositif est perçue, en tant que parent de son enfant ou plutôt en tant qu'adulte devant s'intégrer à un groupe par exemple. Dans le Laep 4, l'une des accueillantes distingue ainsi entre les pratiques linguistiques entre parents, et entre parents et enfants. Elle estime nécessaire de poser des limites aux parents parlant une langue étrangère entre eux (pour éviter l'entre-soi), tout en valorisant les langues pratiquées entre parents et enfants. Voici ce que sa collègue dit par rapport au multilinguisme pratiqué sur les temps d'accueil :

[Nous échangeons sur les différents outils mis à disposition dans le Laep qui valorise le multilinguisme : livret avec des termes traduits dans de nombreuses langues, « Bonjour » et « Au revoir » traduit sur la porte d'entrée, comptine en langue arabe, etc.] « Mais c'est important, ouais, c'est important pour nous, pour les familles aussi, et en fait on s'est rendu compte [que] quand on disait à un enfant 'Bonjour' ou 'Au revoir' dans sa langue, il se passait d'emblée quelque chose (acq) parce que du coup c'était familier pour lui en fait. Y a eu (...) tout un colloque organisé sur deux jours, 'plurilinguisme et petite enfance', et c'était super intéressant. (...) Moi j'avais pioché ces idées de pouvoir afficher les 'Bonjour' et 'Au revoir' parce que c'était... en Laep, c'est important ces deux mots-là (sourire de E.) pour accueillir et accompagner au départ (...) [E]t puis on a complété derrière avec des mamans. Là, c'est la

maman qui a animé l'atelier en comptines en langue arabe qui nous a appris cette comptine-là. [elle montre une comptine en langue arabe affichée au mur] Et puis, il y en a eu quelques autres (...). Et en fonction des familles qui sont là, ça va, ça vient (acq). Donc ça, c'est une manière aussi d'accueillir les autres en fait, d'accueillir l'autre, d'entrer un peu dans sa langue. C'est une façon d'aller vers (acq). Et ça, c'est important, quoi. » (Entretien post-observation, Laep 4).

Selon les intervenants, les publics et les visées des interventions à leur égard, les discours et les pratiques d'intervention peuvent donc diverger. Elles peuvent aussi être différentes selon le lieu ou le type de dispositifs. Lors de la première observation au Laep 1 situé dans un centre social, l'enquêtrice a ainsi pu constater qu'aucune remarque n'était faite aux mères concernant les langues parlées ou encore le fait de porter le voile sur le temps du Laep. Pourtant, hors temps d'accueil en Laep, l'une des accueillantes a accueilli une mère portant un tchador et des gants au centre social en riant avec elle du fait qu'elle porte un « *déguisement* ». De plus, si elle n'est absolument pas intervenue sur le temps du Laep lorsqu'une mère uruguayenne a parlé espagnol à son fils, elle dit en souriant à la mère de celle-ci, venue déposer ses petits-enfants au centre de loisirs l'après-midi et qu'elle présente à l'enquêtrice comme étant en vacances en France pour quelques semaines, qu'il faut qu'elle parle et qu'elle apprenne le français.

Ainsi, les modalités d'articulation des discours et des pratiques sont complexes. Ceci peut s'expliquer par la multiplicité des déterminants des postures des intervenants sociaux.

Les déterminants des postures

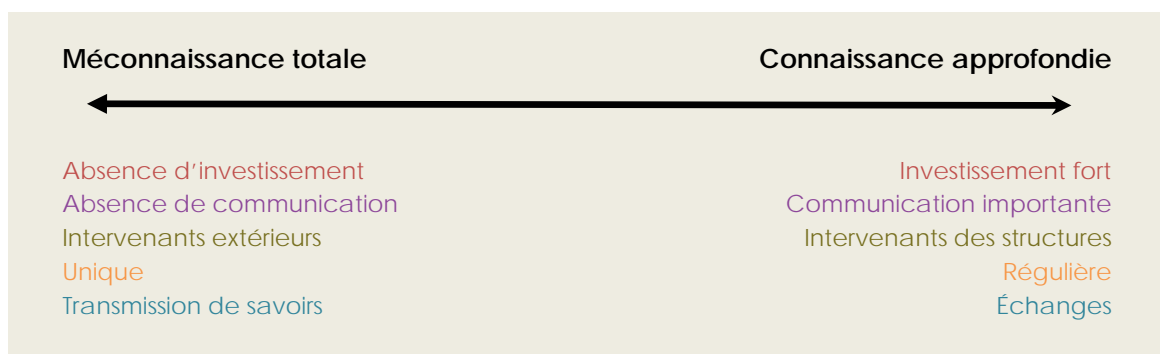
Comme les analyses réalisées ci-dessus commencent à le laisser transparaître, différents facteurs influencent les postures des intervenants au sein des dispositifs de soutien à la parentalité vis-à-vis des familles en général, et des familles issues de l'immigration en particulier. Les deux premiers sont liés au contexte d'intervention, le degré de connaissance des publics et les conceptions institutionnelles de l'intervention ayant des effets importants sur ces postures. Le troisième relève quant à lui plutôt de la personne qu'est l'intervenant, à savoir son rapport à sa propre socialisation et son univers normatif de référence.

Interpréter les comportements des familles selon la connaissance des publics

Les intervenants au sein des dispositifs de soutien à la parentalité n'effectuent pas de suivi individualisé des familles dans le cadre de ces actions, comme pourraient le faire des travailleurs sociaux. Leur cadre d'intervention est en effet tout à fait différent. Les actions de soutien à la parentalité peuvent prendre des formes très variées, allant d'une action unique dans une structure que les familles fréquentent peu (voire pas du tout) par ailleurs à des actions régulières dont le public est fidèle. En outre, les intervenants peuvent être des bénévoles ou des salariés de la structure, mais aussi des intervenants extérieurs conviés à animer l'action du jour. Celle-ci peut aussi être organisée de différentes manières, permettant la participation des familles à des degrés variables. Ainsi, les intervenants qui animent les dispositifs de soutien à la parentalité ne connaissent pas toujours les familles qui les fréquentent. Cette méconnaissance peut concerner tous les domaines de la vie de ces familles (santé, finances, logement,

emploi, scolarité des enfants, etc.), mais nous prendrons ici quelques exemples propres aux familles issues de l'immigration. Il a par exemple pu être constaté à plusieurs reprises que des intervenants ignoraient ou confondaient les pays d'origine des familles. Il va être fait mention de « Japonais » fréquentant un centre d'accueil de demandeurs d'asiles (Cada) voisin il y a quelques années, alors même que la probabilité que des Japonais demandent l'asile en France et résident dans de tels centres est proche de zéro, ou encore expliquer à la chercheuse que la mère choisie pour l'entretien post-observation vient de Croatie, qu'elle y a connu la guerre, et ce dans le but d'être moins, pour elles, dans les migrations typiques et attendues que sont celles du Maghreb, alors que cette mère vient du Kosovo. Une animatrice en Clas dira encore que tous les enfants originaires d'Afrique sub-saharienne avec qui l'enquêtrice était sur le temps d'observation étaient issus de familles congolaises. Pourtant la mère rencontrée en entretien explique à la sociologue qu'elle vient du Mali. Or par définition, l'ignorance des lieux exacts d'origine des familles empêche leur prise en compte dans l'intervention, Cela nécessiterait en outre une connaissance fine de ces pays, voire régions, de même que de la position de la famille dans ce contexte, alors même que pour la plupart des intervenants ce n'est pas spécialité, et qu'ils côtoient de nombreuses familles. Quand cette méconnaissance est ignorée, cela peut conduire à des interprétations hâtives et généralisées de leurs comportements fondées sur des catégorisations englobantes, voire inexactes. Dans ce contexte, seuls des registres « clés en main » ou des pistes d'interprétation quelque peu éloignés de la réalité peuvent être mobilisés. Les deux exemples des intervenantes expliquant pourquoi des mères ne jouent pas sont à cet égard frappant : « épisode traumatique » dans un cas, « culture » du lieu d'origine dans l'autre. Dans les discours de ces intervenantes, ni la diversité des contextes de vie dans différents pays d'origine, ni l'origine sociale, ou encore les contraintes quotidiennes vécues par ces mères (manque de temps par exemple) n'ont été mentionnés. La question se pose alors de savoir dans quels contextes d'intervention les publics sont plus ou moins connus des intervenants.

Schéma 3 : Déterminants de la connaissance des publics par les intervenants



Légende

- Investissement parental dans l'action
- Ouverture des familles aux intervenants
- Identité des intervenants
- Fréquence de l'action
- Type d'interactions

De manière synthétique (voir schéma 3), on peut dessiner un axe allant de la méconnaissance totale des publics par l'intervenant à leur connaissance approfondie, ce qui permet d'établir de manière idéal-typique quels sont les contours de leurs contextes d'intervention respectifs. Cinq aspects apparaissent alors comme déterminants : le degré d'investissement parental dans l'action, d'ouverture des familles aux intervenants, l'identité des intervenants, la fréquence de l'action et les types d'interactions.

Plus les parents vont être investis dans l'action, ou parfois dans la structure qui la mène, plus leurs contextes de vie vont être connus des intervenants. C'est ainsi que les parcours de vie des parents qui interviennent en tant que bénévoles ou salariés dans les actions (ou plus largement dans les structures), sont mieux connus que ceux des autres. Ce n'est donc pas un hasard si ces parents engagés (parents animateurs au Clas ou encore intervenant dans le cadre du Reaap) ont été plus fréquemment sollicités par les structures pour qu'ils réalisent un entretien avec la chercheuse.

Mais qu'ils soient bénévoles ou non, pour que leurs contextes de vie respectifs soient connus des intervenants, encore faut-il qu'ils s'ouvrent à eux. C'est ainsi que lors du premier temps de rencontre entre l'animateur et les parents depuis la rentrée, c'est-à-dire un temps d'échange libre entre parents, enfants, et l'animateur du Clas 5, l'animateur qui suit le fils cadet de Madame M., pourtant animatrice bénévole dans le même groupe de Clas que lui depuis quelques semaines, découvre que le père des enfants est décédé il y a deux ans. Ce qu'ignore en revanche l'animateur, c'est le contexte d'arrivée de Madame M. et de ses deux fils en France, qu'ils sont en pleine procédure de régularisation de leurs titres de séjour, sans ressource et hébergés (et toutes les difficultés inhérentes au fait de résider chez quelqu'un, de dormir dans son salon, etc.). Ces informations sont volontairement cachées par Madame M. qui souhaite s'investir pleinement dans son rôle d'animatrice bénévole, sans que l'on puisse penser qu'elle attende quoi que ce soit en retour, dans un contexte où son hébergeur est connu dans la structure. D'autres parents ont dit en entretien avoir choisi de ne pas divulguer certains éléments de leur vie (à l'ensemble de l'équipe, certains d'entre eux, à l'extérieur), et ce notamment pour éviter

toute propagation de l'information par quelque biais que ce soit dans le quartier. Madame N. dévoile ainsi lors de l'entretien qu'elle souffre d'un cancer et ne l'a pas dit à l'équipe du Clas 3 du centre social qu'elle fréquente, l'une de ses amies proches ayant propagé la nouvelle dans le quartier, ce qu'elle a très mal vécu. Elle ne souhaite pas que cela se reproduise. Madame O. quant à elle explique en entretien qu'en dehors de la responsable du Clas 2, personne ne sait (dans la structure, dans le quartier, et même ses enfants), que son époux, ses enfants et elle sont des réfugiés pakistanais. Elle craint à la fois que sa famille soit victime de discriminations parce que supposée être une famille à « problèmes », et que des questions soient alors posées sur le contexte de leur venue, particulièrement sensible. La famille était fortement menacée au Pakistan : des membres de sa famille ont été tués, avant que de nouvelles menaces ne soient proférées, entraînant ainsi le départ de la famille du Pakistan.

Cette ouverture aux intervenants se fait sur le temps long, au fil des rencontres, au cours et hors des actions de soutien à la parentalité. C'est la raison pour laquelle les intervenants (salariés ou bénévoles) présents régulièrement dans les structures connaissent mieux les familles que les intervenants extérieurs. La responsable de la structure organisant le groupe de parole sans thématique dans le cadre du Reaap 3 connaît certes bien les familles comme l'a montré l'extrait présenté ci-dessus. Mais tel n'est absolument pas le cas de l'intervenante extérieure qui anime le groupe de paroles de parents ce jour-là. Lors de l'observation de cette action, il a semblé que l'intervenante extérieure employait fortement le registre culturaliste pour expliquer le comportement des familles face à elles, qu'elle rencontre pourtant pour la première fois. À un moment de l'échange, cette intervenante parle de l'école, et dit qu'elle va devenir obligatoire à 3 ans, que l'école c'est vraiment important, et que les vacances au bled (« *parce que je sais comment ça se passe* »), ce sera fini pendant l'année scolaire. Cette séance est alors marquée par un événement qui a eu une incidence majeure sur la dynamique de groupe. Madame P., une femme âgée, voilée et qui semble être d'origine algérienne, prend alors la parole disant qu'elle garde ses petits-enfants et que sa belle-fille a pris avec elle son enfant alors scolarisée à l'école maternelle pour un mois en Algérie. Madame P. a dit à sa belle-fille que c'était la dernière fois que cela arrivait, que l'école était quelque chose de très important. La belle-fille a alors répondu que le petit ne passait pas le Bac, et Madame P. a rétorqué que Bac ou pas Bac, l'école n'était pas quelque chose à rater. L'intervenante lui a alors dit « *c'est important pour vous parce que vous n'êtes pas allée à l'école* », ce à quoi Madame P. a dit « *oui* ». L'intervenante a alors dit « *Vous étiez une fille donc vous n'êtes pas allée à l'école* » et Madame P. répond là encore par l'affirmative. « *Vos sœurs n'y sont pas allées non plus...* », supposant une inégalité d'accès à l'éducation en fonction du genre des enfants. Madame P. précise alors que « *Si, si, [s]es frères et sœurs y sont allés* ». Ce à quoi l'intervenante conclut « *Ah ! Vous êtes l'aînée* », et Madame P. répond « *Oui* ». L'une des salariées de la structure a alors interpellé Madame P. en lui demandant d'expliquer la situation. « *Il faut aussi expliquer le contexte, la France et les politiques de l'époque, ce n'était pas comme maintenant... Ce n'est pas une histoire de femme ou pas femme... Expliquez votre situation...* » L'intervenante a alors coupé sèchement la salariée, lui disant de ne pas intervenir de la sorte. Cette dernière a alors enjoint Madame P. de bien expliquer comment elle est venue en France. Gênée, celle-ci a quand même expliqué qu'elle est venue en France à 14 ans avec sa famille, et que dans sa commune de résidence, il n'y avait pas d'école pour l'accueillir. L'intervenante a alors dit que oui, effectivement l'école n'étant obligatoire que jusqu'à 14 ans à l'époque, elle n'avait pas pu être scolarisée. Elle lui a alors demandé si elle était mariée à l'époque et elle a répondu qu'elle s'était mariée à 16 ans et demi, confirmant ainsi l'intervenante dans le fait que les études n'étaient pas envisageables pour une femme dans ce contexte

familial. L'intervenante a interpellé à nouveau la salariée, lui disant qu'elle n'acceptait pas qu'elle se comporte de la sorte, que ce n'était pas la première fois qu'elles se voyaient et que leur rencontre précédente avait déjà été « *fort désagréable* », qu'elle savait ce qu'elle disait et qu'on ne pouvait pas présupposer d'elle qu'elle tenait des propos racistes. Cette altercation a créé un grand malaise, un grand froid. L'intervention de la salariée et la réaction de l'intervenante montrent bien, même si les mères acquiescent poliment, l'imposition de schèmes interprétatifs à leur égard, de même que le caractère essentialisant de ces derniers. Endossant pleinement le registre culturaliste, cette intervenante estime ainsi que ses connaissances générales sur les familles issues de l'immigration suffisent à comprendre leur contexte de vie, quels que soient celles qu'elle a effectivement face à elle.

Ces oppositions entre intervenants extérieurs et intérieurs se superposent plus ou moins avec les types d'actions, la dichotomie se faisant alors entre actions régulières et actions uniques. L'intervenante du Reaap 3 ne connaît pas les familles, parce que c'est la première fois qu'elle intervient auprès des femmes présentes. De même, il est difficile pour les intervenants de parler à la chercheuse des parents ayant été sensibilisés lors d'une action sur l'alimentation à la sortie d'une école élémentaire (Reaap 4), en dehors des familles fréquentant par ailleurs le centre social à l'initiative de l'action, ou de celles connues par Madame Q. dont les enfants fréquentent cette école et qui fera un entretien post-observation avec l'enquêtrice. La connaissance des familles est donc plus approfondie quand les familles fréquentent régulièrement les dispositifs, quand elles se rendent régulièrement au Laep (voir le récit de l'accueillante du Laep 6 concernant la famille portugaise fréquentant le lieu d'accueil cité ci-dessus) par exemple, sont connues par le biais d'autres actions (ce qui est souvent le cas dans les centres sociaux ou les associations n'ayant pas ce statut mais des pratiques similaires, comme la responsable de l'action du Reaap 3), que dans des actions ponctuelles (de type conférence, animation unique autour d'un thème).

Nombreux sont les intervenants qui sont conscients de ne pas connaître parfaitement les familles venues lors de l'action de soutien à la parentalité observée. Tel est par exemple le cas de l'une des animatrices du Clas 3 organisant régulièrement des temps conviviaux avec les parents le vendredi soir, et notamment la fête de fin d'année observée où les enfants ont préparé un buffet pour leurs parents avant de présenter leurs réalisations de l'année en deuxième partie de temps du Clas. Cette animatrice souligne dans son discours toute la complexité de tisser des liens avec les parents du Clas, et du centre social plus généralement, d'amener ces parents à s'ouvrir à l'équipe, et que ceci a des effets sur les connaissances qu'elle a de ces familles.

« [L'échange précédent portait sur le parcours migratoire des familles] [N]ous on va pas questionner plus que ça les familles donc si les familles viennent pas entre guillemets raconter leur histoire ou depuis combien de temps ils sont là ou... / Voilà y'a des choses on s'en rend pas forcément compte (acq). (...) On a des méconnaissances parce qu'on va pas forcément chercher l'information. Ça va plus être des familles avec qui maintenant on a des bons liens parce que justement ces petits temps des vendredis... niveau parentalité ça apporte pas forcément énormément sur le moment (acq) parce qu'on est vraiment plus sur un temps convivial et dans la valorisation de l'enfant aussi qui est le premier point, mais c'est toutes ces petites rencontres qui font que au fur et à mesure ben la discussion arrive et qu'ils viennent plus facilement parler de petits soucis ou d'autres choses et c'est à partir de ce moment-là qu'on arrive entre guillemets à faire passer des messages (acq). Mais c'est très compliqué la parentalité mine de rien à mettre en place (rires de AU). Nan mais... c'est bien beau de faire des conférences, des

groupes de parole comme on a essayé d'en faire, des groupes de discussion avec des parents, mais comme c'est des parents qui sont déjà très en (...) difficulté de parler la langue, qui sont pas forcément à l'aise, ben c'est très dur pour eux de venir. Même si c'est eux qui en auraient besoin peut-être plus que d'autres (acq)... ils se sentent pas à l'aise pour venir (acq). (...)

AU : Il y a la barrière linguistique pour toi ?

E : Pas que (acq). Barrière sociale aussi (acq) et le... jugement. (...) Mais pour pouvoir parler de soi, de ses soucis qu'on peut avoir avec les enfants ou de ci, il faut déjà être bien, bien dans sa tête, avoir confiance avec les gens qu'on rencontre et c'est pas évident (acq). Voilà donc c'est plus des petites relations qu'on essaye de mettre en place après c'est de aussi par le biais des enfants, aussi. Parce que les enfants vont soulever des fois des choses qui font qu'on va aller vers les parents sur des choses spécifiques et sur des problématiques... » (Entretien post-observation, Clas 3).

L'enjeu majeur vis-à-vis de la connaissance des familles réside donc dans le niveau d'adéquation entre le degré de connaissance des familles et la manière d'intervenir auprès d'elles⁹⁷.

Ainsi, au-delà du type de dispositif (Reaap, Clas ou Laep), c'est le type d'interactions entre intervenants et parents, et aussi parfois entre parents, qui développe les connaissances qu'ont les premiers des seconds. Plus les familles seront connues, et plus les registres permettant d'interpréter leurs comportements pourront être mobilisés de façon croisée (voir le schéma 3) et adaptée à leurs conditions réelles de vie. Ce niveau de connaissance des familles se combine avec la posture adoptée par les intervenants. Plus les intervenants sont dans une posture de transmission de savoirs et de sachants, moins la parole des parents est possible et prise en compte. Et plus les intervenants emploient des registres « *prêts à penser* » et sont dans l'injonction normative à l'égard des familles, moins elles dévoileront quel est leur contexte de vie. *A contrario*, plus les échanges entre parents et entre parents et intervenants sont favorisés, sans se situer dans une posture de jugement professionnel, plus les familles s'ouvrent. Ce n'est donc pas un hasard si, à plusieurs reprises, des mères enquêtées ont remercié la sociologue d'avoir réalisé un entretien avec elles, qu'elles aient pu parler et être écoutées.

Ces modalités d'intervention sont donc très liées aux postures des différents intervenants, elles-mêmes influencées par leur socialisation et leur univers normatif de référence, de même que par la conception institutionnelle de l'intervention.

La conception institutionnelle de l'intervention

Au niveau de la structure qui accueille les dispositifs de soutien à la parentalité, différents aspects influencent les postures des intervenants. Les projets de fonctionnement des structures sont souvent considérés comme étant le cadre dans lequel s'inscrit l'action de soutien à la parentalité. C'est ainsi que le Laep 5 structure son accueil spécifique de familles venant rendre visite à un proche incarcéré dans son projet de fonctionnement (voir ci-dessus). De même, l'association en charge d'animer le groupe de parole sur le multilinguisme dans le cadre du Reaap 6 a pour objectif de « *souten[ir] [l]es*

⁹⁷ Notons qu'une connaissance très approfondie peut aussi être enfermante quand elle conduit les intervenants à catégoriser les publics et à intervenir en fonction de ces catégories plutôt qu'en tenant compte du moment présent.

parents dans la transmission des langues et cultures familiales, [de] valoris[er le] plurilinguisme auprès des familles, des enfants et des professionnels sociaux éducatifs » (demande de subvention envoyée à la Caf). Les règles de fonctionnement plus spécifiques des structures, voire des dispositifs ancrent en outre les modalités de fonctionnement et la place attendue des participants. On peut penser ici au « *Ici on parle français* » affiché dans toutes les salles du secteur enfant du centre social en charge du Clas 4 ayant organisé un petit-déjeuner des parents (voir ci-dessus), mais ce n'est pas un exemple isolé. C'est ainsi que dans la plupart des Clas observés, un contrat d'accueil des enfants impliquant la participation parentale à des temps dédiés a été signé par les parents inscrits. Et dans la plupart des Laep observés, les règles de fonctionnement du lieu étaient affichées, rappelant le référentiel Laep et précisant généralement les règles d'hygiène et de sécurité, les horaires d'ouverture, l'identité des accompagnants, l'âge des enfants accueillis, mais aussi l'usage attendu des smartphones, les règles éventuelles vis-à-vis de l'alimentation (autorisation de manger ou non, pour qui, dans quel espace, à quel moment, etc.), ou encore le type d'interactions attendues (respect, bienveillance, etc.). Voici par exemple le règlement intérieur affiché au Laep 8, lieu où les accueillantes sont des psychologues salariées de la commune.

Encadré : Règlement intérieur du Laep 8

[Le Laep 8] est un lieu d'accueil et d'écoute de la parentalité pour les futurs parents, les parents et leurs enfants âgés de moins de 7 ans. Encadré par les accueillantes, [le Laep 8] est un lieu de prévention précoce et de soutien autour des questions concernant la maternité, la paternité, les relations parents-enfants et l'éducation du jeune enfant. Les accueillantes présentent le cadre, animent l'accès libre et spontané aux jeux et activités pour les enfants en lien avec les parents, favorisent l'autonomie, la socialisation et les relations entre les enfants. Elles accueillent la parole et les réflexions des parents, soutenues par le collectif, favorisent les échanges entre les parents sur leurs questionnements concernant les différents aspects du développement de l'enfant et les relations avec l'enfant.

Chaque participant s'engage à garantir la confidentialité des échanges et l'absence de jugement de l'autre. Toutes les personnes veillent au respect de l'autre, du lieu, des objets et des règles de vie (tolérance, non-violence, vigilance à ne pas mettre l'autre en difficultés ou en danger) et contribuent au maintien d'une ambiance bienveillante et chaleureuse.

L'accès [au Laep] est libre d'adhésion, sans inscription, gratuit et anonyme. Le nombre d'enfant présents en même temps dans le local est limité à 7. Les enfants peuvent aussi être accompagnés par leurs grands-parents, oncles et tantes, frères et sœurs majeurs, assistants familiaux, mais il est préférable que les accueillantes rencontrent les parents au moins une fois. [Le Laep 8] n'est pas un mode de garde, les enfants ne peuvent pas être confiés aux accueillantes. Les gardes d'enfants ou les assistantes maternelles ne peuvent pas fréquenter [le Laep 8] dans le cadre de leurs activités professionnelles.

Quelques règles pour les repères et le bien-être de tous

- Un planning indiquant les éventuelles fermetures ou modifications d'horaire est affiché le mois précédent pour le mois suivant.
- Les accueillantes inscrivent le prénom de chaque enfant présent ainsi que le lien avec l'adulte ou les adultes qui l'accompagnent sur la feuille de présence.
- Lors des accueils, il est proposé un goûter ou une collation auxquels chacun peut participer.
- Les enfants rangent les jeux ou le matériel des activités après leur utilisation, ils sont accompagnés en fonction de leur âge.
- Les enfants ont besoin de rencontrer les adultes autour de leurs jeux, chaque adulte pourra être amené à accompagner les différentes activités avec les enfants présents.
- L'accès au tapis et jeux de motricité nécessite d'enlever ses chaussures, certains jeux comme les trotteurs y sont interdits par soucis de sécurité.
- Les adultes seront vigilants à ce que les enfants n'ouvrent pas les portes d'entrée et ne prennent le risque de sortir.
- Pendant les saisons chaudes, nous pouvons sortir jouer dehors aux alentours du local, les règles d'accompagnement des enfants et de vigilance sont aussi valables.

Ainsi, quand elles sont écrites, les modalités d'accueil au sein des structures en général, et des dispositifs en particulier, sont inscrites dans leur ADN, en quelque sorte. À ce sujet, les observations et les documents mis à la disposition de l'enquêtrice montrent un formalisme plus important concernant les Laep et les Clas comparés aux actions mises en place au sein des Reaap. Nous pouvons émettre différentes hypothèses pour expliquer ces différences. Premièrement, les Clas et les Laep sont financés par la branche Famille par l'intermédiaire d'une prestation de service, et sont donc plus standardisés que les actions Reaap qui recouvrent des formes plus variées. Seule l'adéquation à la charte des Reaap cadre ces actions. Deuxièmement, le référentiel des Laep et l'inspiration Maison verte de ce type de lieux structurent fortement l'intervention en leur sein. Troisièmement, les Laep et les Clas accueillent systématiquement des (jeunes) enfants, ce qui implique le respect de normes spécifiques, alors que tel est loin d'être le cas pour l'ensemble des actions Reaap. En outre, comme il a déjà été souligné ci-dessus, les postures d'intervention sont moins contraignantes quand le public concerné est adulte, plutôt qu'enfants. Quatrièmement, les actions ayant lieu dans le cadre de Reaap sont moins fréquentes que les temps d'accueil en Clas ou en Laep. Les actions Reaap observées étaient en effet des actions mensuelles le plus souvent, voire uniques, alors que les temps d'accueil en Laep pouvaient être quotidiens, avoir lieu plusieurs fois par semaine, de manière hebdomadaire a minima. Et si les actions parentalité des Clas étaient en général trimestrielles, les enfants fréquentaient tous le Clas plusieurs fois par semaine, les parents pouvant, selon l'âge des enfants, être vus avant ou après le Clas. Cinquièmement, les intervenants au sein des actions des Reaap étaient plus fréquemment extérieurs à la structure, contrairement au Laep où l'accueil ne peut être réalisé que par des accueillants formés, et au Clas où les actions observées ont toutes été réalisées par des salariés ou bénévoles des structures, à l'exception du Clas 7 où une conférence sur la maison de santé communale avait été organisée. Tous ces éléments pourraient expliquer pourquoi le cadre d'intervention est plus formalisé dans les Laep et les Clas que pour les actions Reaap.

Par ailleurs, les modalités d'organisation des actions peuvent être décidées conjointement en équipe, ou de manière plus verticale, avant de faire l'objet ou non d'une traduction écrite de cette approche particulière de l'intervention. C'est ainsi par exemple que le directeur de l'association accueillant le Clas 4 organisant des temps d'échange conviviaux entre animateurs, parents et enfants, la directrice du centre social du Reaap ⁹⁸, ou encore la responsable du Laep 5 situé au sein de l'accueil famille d'une maison d'arrêt insufflent aux équipes d'animateurs ou d'accueillants la vision qu'ils ont de l'accueil des familles et des postures à adopter vis-à-vis d'elles au cours de réunions d'équipe. Les projets de fonctionnement des Laep observés ont par exemple souvent été discutés en supervision (voire en formation), comme l'explique la directrice du centre social vis-à-vis du Laep 1 dans lequel elle est aussi accueillante. Elle souligne en quoi la formation et la supervision ont permis que le temps d'accueil de jeunes enfants avec leurs parents préexistant devienne formellement un Laep.

« [L]a formation nous a quand même pas mal aidées. [A]u départ, elle nous a surtout bousculées. En fait, on a eu quand même pas mal de temps d'échanges, même en supervision, et heureusement que la psy [de la supervision] était super pour nous accompagner. (...) C'est pendant les temps de supervision en fait, où on réfléchissait... à tout. À la façon dont on s'était lancées, à la façon dont on avait commencé à accueillir les parents, avec le cahier des charges [des Laep du département]: fallait deux accueillants formés, respecter l'anonymat des personnes, pas avoir de rituels en fait... d'animations, de choses établies, qu'on accueillait

⁹⁸ Conférence sur les fratries et groupe de parole sur le couple au sein des ASL.

vraiment cette relation, donc voilà, tout ça, ça s'est mis en place. Et puis, (...) y a des choses qu'on avait faites naturellement en disant : 'Bon voilà, on va accueillir l'enfant, marquer son âge et l'accompagnant, donc maman, papa ou grand-mère ou grand-père ou tata.' [E]t on s'est rendu compte qu'en effet, y avait des choses des fois stigmatisantes. C'est-à-dire que les parents comparaient : 'Eh ben, le mien marche pas encore alors que le tien il marche déjà...', 'Je vois que le tien il joue, il empile etc., et (...) le mien il joue avec les voitures, mais il s'en sert comme cuillère alors que...' Enfin voilà, des discussions aussi à avoir là-dessus. Et donc, faire évoluer en tout cas notre modalité d'accueil (acq). On accueille l'enfant, quand son prénom est noté, c'est qu'il est entré dans le lieu, il est vraiment là. Les parents, donc c'est maman, on cherche pas forcément à savoir le prénom (acq), bien évidemment on est dans un centre social, donc du coup, on a des familles qui viennent sur d'autres actions, donc qui nous connaissent avec notre autre casquette, qu'ont tendance des fois à vouloir nous poser des questions (...) sur les activités du centre, mais de moins en moins, parce qu'ils voient bien en fait que c'est pas lieu (acq). Et ils voient bien qu'on est posées comme eux, qu'on va interagir à un moment donné, mais qu'on va pas forcément animer sur les peintures, un atelier dessins, un jeu de société, [une] séance de parcours de motricité : 'Tout le monde fait des roulades, c'est comme ça et c'est pas comme ça.' Enfin, voilà. Donc là, ils ont bien compris (acq). Et quand on accueille, pour la première fois, (...) on leur présente quand même ici comment ça se passe. On avait réfléchi aussi sur le cadre du téléphone, portable hein, objet transitionnel pour certains parents, donc y a des petites étiquettes dans la salle, hein, où le téléphone il est barré etc. Maintenant, on laisse les gens responsables aussi, et on peut supposer des fois que... comme là, y avait une maman qui attendait une naissance.» (Second entretien structure réalisé suite à la seconde observation, Laep 1).

Ainsi, les formations collectives de même que les débriefings et les supervisions sont un autre canal par lequel la vision institutionnelle passe dans le cas des Laep. Ils permettent en effet aux accueillants des Laep de partager un socle commun concernant leur posture, pensée comme non-jugeante et réflexive (voir ci-dessus), confirmant ainsi les travaux antérieurs sur ce type de dispositifs. En outre, le registre psychologique est largement partagé dans les Laep, qui s'inspirent tous, rappelons-le, à des degrés variables de la Maison verte. Dans tous les Laep observés, les formations des accueillants de même que leurs supervisions étaient réalisées par des psychologues ou des psychanalystes, ces professionnels intervenant souvent au sein des dispositifs de soutien à la parentalité. Un sens commun psychologique a en outre, depuis les années 1970, fortement irrigué les champs de l'éducation, de la parentalité, de la petite enfance et du travail social. C'est ainsi que les professionnels intervenants dans les dispositifs de soutien à la parentalité en France ont souvent été sensibilisés à ces approches dans le cadre de leurs études ou de leurs formations initiales, qu'ils soient travailleurs sociaux, directeurs ou référents famille dans des centres sociaux, animateurs, éducateurs de jeunes enfants, ou encore psychologues.

La vision collective partagée par les intervenants au sein d'un même dispositif peut aussi provenir des échanges informels qui ont lieu au sein des équipes, cette culture orale permettant là encore d'établir un socle commun, sans pour autant qu'il soit formalisé dans les textes officiels de la structure ni qu'il fasse l'objet de réunions d'équipe. Ces éléments ont pu être relevés lors de nombreux temps d'échanges. Ceux-ci peuvent avoir trait à la posture d'intervenant, comme celui qui a eu lieu suite à la conférence sur l'adolescence organisée au Reaap 8 entre la présidente de l'association et les

animateurs salariés de la structure face à la posture jugée inadaptée des intervenantes extérieures (voir ci-dessus). Ils peuvent aussi concerner la perception des publics, comme l'ont montré les discussions qui ont eu lieu avec l'enquêtrice suite au jeu sur le couple organisé lors de l'ASL dans le cadre du Reaap 1, où la responsable des ASL et l'intervenante extérieure partageaient une vision commune des mères fréquentant les ASL (voir ci-dessus). Ceci a aussi été observé suite à un temps d'accueil du Laep 5 situé dans l'accueil famille d'une maison d'arrêt, où les accueillants bénévoles partageaient l'idée qu'une petite fille avait volontairement parlé « *dans sa langue* » à l'une des accueillantes dans le but qu'ils ne comprennent pas ce qu'elle était en train de dire, et que vu le ton et le regard, ils savaient qu'elle parlait mal, et qu'elle était insolente, regrettant qu'aucun membre de sa famille ne soit intervenu⁹⁹. Enfin, les échanges informels peuvent concerner la parentalité elle-même, comme au sein du Clas 4 au cours du petit-déjeuner des parents (voir ci-dessus) au sujet du multilinguisme en famille.

Et plus spécifiquement, dans les dispositifs de soutien à la parentalité valorisant le multilinguisme, des outils institutionnels spécifiques ont été mentionnés, sans que ce soit le cas pour ceux prônant la pratique exclusive du français. La présidente de l'association qui a animé le groupe de parole sur le multilinguisme du Reaap 6 mobilise ainsi tout au long de l'échange les travaux de recherche récents sur le plurilinguisme et la terminologie de ce champ de recherche. Elle explique par exemple qu'elle n'utilise pas le terme de « *langue d'origine* » (employé par la responsable du Rep à plusieurs reprises), parce que cela ancre la langue dans le passé. Il est pour elle préférable de parler de « *langues du monde* », mettant les langues sur un pied d'égalité d'une part, et montrant que les langues en question sont aussi celles d'aujourd'hui et de demain, d'autre part. Elle met l'accent sur « *l'identité* » et la « *construction identitaire* », soulignant qu'il est important de savoir d'où l'on vient pour savoir où on va. Elle souligne l'importance des langues dans ce processus. Et quand une maman intervient sur la difficulté de transmettre sa langue, l'intervenante parle de « *perte de transmission* », signifiant que la transmission ne se fait pas d'une génération à l'autre¹⁰⁰. Elle mentionne en outre l'existence d'une hiérarchie sociale entre les langues (faisant référence à la notion de « *langues minorisées* » par exemple). Elle dit qu'il est plus facile de transmettre certaines langues que d'autres, celles-ci étant par exemple enseignées à l'école. Elle donne l'exemple théorique d'un enfant dont la langue maternelle est l'anglais ou encore l'allemand et qu'on va qualifier de « *bilingue* », qu'on va valoriser à l'école, alors que les autres se font appeler « *allophones* », un terme dont personne, en dehors du personnel de l'Éducation nationale, ne comprend le sens, et qui signifie que l'enfant parle une langue étrangère, mais est entendu comme « *ne parle pas français* ». La responsable du Rep mentionnera plus tard dans la discussion que dans les écoles plus « *élitistes* » de la commune, le bilinguisme est perçu différemment. Là-bas, les bilingues sont ceux qui parlent allemand ou anglais. L'intervenante renchérit en disant que dans la région, les « *classes bilingues* » font référence au français et à une autre langue principalement, ignorant le bilinguisme impliquant d'autres langues, comme le turc ou l'arabe par exemple. En outre, les intervenants de ces dispositifs ont suivi des formations sur le plurilinguisme (sur les résultats de recherche, les outils à disposition, etc.), ainsi que participé à des cycles de conférence sur la question. Ils sont ainsi en mesure de faire valoir leur vision des langues des

⁹⁹ Précisons ici que cette conception de la langue n'est pas partagée par la salariée de l'association en charge de coordonner le travail de ces bénévoles, mais qu'elle n'était pas présente au moment de l'échange. Celle-ci, consciente de ces perceptions des familles, mène tout un travail de déconstruction avec l'équipe.

¹⁰⁰ Il est possible que l'intervenante fasse ici référence aux nombreux résultats d'enquêtes ayant observé ce phénomène (Fihon, 2009 ; Condon et Régnard, 2016, etc.).

familles grâce à l'usage de différents outils : arbres aux langues, comptines ou champs plurilingues, kamishibai, etc. C'est ainsi qu'au sein du Laep 4 on trouve sur la porte d'entrée de la salle du Laep les mots « *Bonjour* » et « *Au revoir* » en plusieurs langues, qu'il en était de même dans la cuisine du Laep quelques mois auparavant avec le terme « *Bon appétit* », qu'un fascicule accessible à tous alimenté par les familles du Laep mentionne différents termes en leur langue, ou encore qu'une comptine en arabe est affichée au mur. La valorisation du multilinguisme passe enfin par des partenariats plus ou moins formels¹⁰¹ où s'échangent connaissances théoriques et outils plurilingues. La multiplication des outils institutionnels dont disposent les intervenants valorisant le multilinguisme confirme le caractère minoritaire de cette posture : c'est le signe qu'elle nécessite un véritable engagement institutionnel, une déconstruction d'un discours dominant sur les langues des familles issues de l'immigration.

Par le biais de l'ensemble de ces canaux, les intervenants au sein de chaque action de soutien à la parentalité peuvent construire une identité plus ou moins collective, selon le degré de cohérence et de formalisme de ce socle commun d'intervention, et selon le niveau d'intégration des intervenants. Si les intervenants extérieurs sont par définition moins enclins à partager la vision institutionnelle de l'action, de manière plus fine, l'analyse montre que le parcours individuel est déterminant. Ou, pour le dire autrement, c'est l'articulation entre identité collective et individuelle de ces intervenants qui marque leurs postures vis-à-vis des familles issues de l'immigration.

Le rapport à sa propre socialisation et l'univers normatif des intervenants

L'analyse des observations et des entretiens a montré que si le registre psychologique se fonde à la fois sur le cadre institutionnel et la formation des intervenants, le registre culturaliste, de même que le rapport aux langues des familles issues de l'immigration, sont quant à eux mobilisés selon le contexte institutionnel certes, mais aussi selon le rapport à son propre parcours migratoire familial d'une part, et à sa conception de l'intégration en France, d'autre part. En outre, les intervenants peuvent percevoir les familles et leurs membres selon leur propre parcours de vie ou encore intervenir en valorisant leurs multiples casquettes, tant professionnelles que personnelles.

Des intervenants fondent, comme on a pu le voir précédemment, leur intervention sur leur conception plus ou moins conscientisée de l'intégration. Le français est par exemple perçu par certains intervenants comme langue d'intégration, comme une nécessité, la pratique d'autres langues étant alors vue comme problématique, parce que bloquant l'assimilation à la société française. C'est en outre, dans cette perspective, source d'exclusion pour les personnes qui ne parlent pas cette langue¹⁰², de « *communautarisme* »¹⁰³. En outre, pour ces intervenants, l'intégration à la société française se fait par la distanciation d'avec les normes et les pratiques du pays d'origine, ces cultures étant perçues comme deux ensembles homogènes et imperméables entre lesquels les familles issues de l'immigration seraient prises, comme les cas d'injonctions à l'émancipation féminine le montrent.

¹⁰¹ Comme celui qui a eu lieu à l'égard de l'organisation de l'action du Reaap 6 entre l'association et le Rep.

¹⁰² Voir les discours tenus dans le Clas 1 ayant organisé une après-midi jeux ou le Clas 5 ayant mis en place des temps d'échange conviviaux entre animateurs, parents et enfants par exemple.

¹⁰³ « *[C]'est encore trop maghrébin* », pour l'intervenante extérieure ayant animé le groupe de parole sans thématique du Reaap 3.

C'est ainsi au regard de sa propre socialisation dans une famille antillaise que l'animatrice du Clas 1 citée ci-dessus explique pourquoi les mères originaires d'Afrique sub-saharienne ne jouent pas avec leurs enfants, et pourquoi elle considère que les familles fréquentant le centre social devraient y parler français uniquement. Parler une autre langue serait un manque de respect vis-à-vis de ceux qui ne la comprennent pas, comme l'affirme l'animateur du Clas 5 cité ci-dessus qui mentionne qu'on lui a appris qu'il était impoli de parler la langue régionale locale en public, que parler une autre langue que le français est source d'exclusion. Le parcours de vie est alors mobilisé pour justifier la vision assimilationniste partagée par ces intervenants. Les deux intervenantes (une intervenante extérieure et l'animatrice du dispositif) de la seconde action Reaap 1 emploient ainsi le registre culturaliste pour expliquer les comportements des femmes dans lesquelles l'action Reaap portant sur « *le couple* » a lieu, en mobilisant notamment le parcours migratoire de l'animatrice de l'ASL pour justifier le propos tenu (voir ci-dessus). De la même manière, l'intervenante du Reaap 3 mentionne son avortement doublé d'une septicémie non traitée par des religieuses pour expliquer aux mères présentes, dont 9 sont voilées sur les 25 femmes présentes, le contexte français de « *haine du voile* » (voir ci-dessous).

La directrice du centre social qui anime l'action Reaap 1 (première observation) dont le thème est « *les fratries* »¹⁰⁴ se refuse quant à elle tout jugement des familles issues de l'immigration, ayant elle-même vécu dans différents pays au cours de sa vie. Mère de trois enfants, elle a vécu pendant onze ans à l'étranger ce qu'elle vit comme une « *chance* », d'abord en Norvège, puis en Algérie et au Gabon. Deux de ces filles sont à présent en France¹⁰⁵, et la troisième est aux États-Unis. Elle en conclut :

« [Ç]a voyage beaucoup chez nous (rires).

AU : Bah vous m'aviez dit justement la dernière fois que c'était quelque chose qui... qu'était marquant dans votre parcours et... /

E : [Je] pense que oui [...] que ce soit pour moi comme pour mes enfants je crois qu'on a appris ce que c'était de vivre à l'étranger. [...] En tout cas moi je comprends les gens qui arrivent en France et qui ont du mal parce que je l'ai vécu dans l'autre sens (acq) donc finalement je suis en capacité de me mettre à leur place (acq). Ce qui est pas toujours évident : 'pourquoi il fait pas d'effort ?' 'bah si, il fait des efforts. Mais c'est pas si évident que ça, allez à l'étranger vous allez voir' (acq). »

(Intervenante lors de la première observation réalisée dans le cadre du Reaap 1)

De la même manière, la responsable du Rep du groupe de parole sur le multilinguisme du Reaap 6 met en avant à plusieurs reprises au cours des échanges ses regrets de ne pas avoir reçu une éducation bilingue, ceci étant un véritable moteur dans le projet actuel de valorisation du multilinguisme qu'elle défend. Elle se présente par exemple lors du tour de table en début d'action en disant qu'elle est la coordonnatrice Rep. Elle précise que la thématique du multilinguisme est à son sens essentielle à traiter, étant elle-même descendante d'immigrés turcs qui ne lui ont ni transmis le turc, ni le kurde, à son grand regret. Elle affirme qu'à l'époque, l'intégration se faisait par la langue française, les langues des pays d'origine étant perçus, notamment par l'école, comme pénalisantes concernant la réussite scolaire. C'est plus tard, jeune adulte, qu'elle fera les démarches pour apprendre ces langues. Lors d'échanges informels après l'action entre elle, l'intervenante de l'association et l'enquêtrice, elle explique qu'elle parle turc comme les femmes participants à l'OEPRE parlent français, et que cela les

¹⁰⁴ Elle explique d'ailleurs préférer à présent animer ces temps d'échange plutôt que de les confier à des intervenants extérieurs, notamment des psychologues, qui sont, d'après elle, par trop dans l'injonction normative à l'égard des parents.

¹⁰⁵ L'une des deux rentre tout juste de Kuala Lumpur.

rassure. Son turc fait rire les mères turcophones. Cela les met sur un pied d'égalité en quelque sorte. Cet exemple est particulièrement illustratif des intervenants pour qui le multilinguisme est synonyme d'un modèle d'intégration à une société multiculturelle, ne hiérarchisant pas les groupes en présence. C'est ainsi à partir d'un certain rapport à la migration et de sa conception de l'intégration que les intervenants mobilisent plus ou moins le registre culturaliste, et perçoivent les langues des familles.

Parallèlement à cette vision de l'intégration et de son propre parcours migratoire ou linguistique familial, il a été observé que des intervenants mobilisent, plus ou moins volontairement, leurs multiples casquettes en cours d'intervention, à la manière de la responsable des actions organisées dans le cadre du Reaap 2 qui se met tour à tour en scène en tant que mère, descendante d'immigrés, Française, Africaine, etc. (voir ci-dessus). Ceci est beaucoup moins visible dans le cadre des Laep, mais les familles peuvent connaître les accueillants par ailleurs, parce qu'habitent le même quartier, ou encore parce qu'ils interviennent dans d'autres dispositifs (comme les professionnels de la petite enfance qui sont présents dans d'autres structures petite enfance de la ville, ou encore les animateurs de centres sociaux). La mobilisation assumée des rôles parentaux est particulièrement forte pour les parents bénévoles au sein des actions Reaap, où ils peuvent à la fois participer en tant que membres actifs du Reaap, et échanger avec les autres parents présents sur la thématique du jour. C'est ainsi que lors du groupe de parole sans thématique organisé au sein du Reaap 3, ce sont les mères « *relais* » de l'association, c'est-à-dire les mères investies d'un rôle de relais entre les mères, l'association et plus généralement les structures locales, qui poursuivront les échanges avec l'intervenante externe après l'incident entre une salariée de l'association et cette dernière.

Or selon ces univers normatifs de référence, ainsi que le fondement de leur intervention, les intervenants au sein des dispositifs de soutien à la parentalité vont avoir des pratiques différenciées, celles-ci pouvant aller jusqu'à l'injonction normative. Comment les familles issues de l'immigration réagissent-elles face aux discours et aux pratiques des intervenants ? Tel est l'objet des analyses développées ci-dessous.

Familles issues de l'immigration et agentivité

Les familles issues de l'immigration semblent fréquenter les dispositifs de soutien à la parentalité et y trouver leur place selon la manière dont leur propre contexte de vie s'articule avec les modalités d'organisation des actions (entendues au sens large, c'est-à-dire à la fois selon le cadre institutionnel, l'organisation de l'action et les postures des intervenants).

Une pluralité de ressources et de contraintes

La fréquentation des dispositifs de soutien à la parentalité semble être liée aux capacités des familles de le faire, et donc aux ressources (économiques, sociales, linguistiques, etc.) dont elles disposent et aux contraintes temporelles quotidiennes dans lesquelles elles sont prises. Différents éléments mènent à formuler l'hypothèse que les familles les plus précaires fréquentent les dispositifs de soutien à la parentalité de manière limitée.

Une grande précarité économique couplée à un isolement social conduisant à un déficit d'information et de fréquentation

Tout d'abord, et en toute logique, pour fréquenter un dispositif de soutien à la parentalité, il faut connaître son existence. Or la précarité économique des familles peut être associée à leur isolement social (Castel, 2000 ; Paugam, 2011). Et sans lien avec d'autres, les informations ne circulent pas. C'est ainsi que l'Oriv soulignait en 2012 que « [l]a question de la connaissance de l'offre d'actions disponible concerne tous les parents, mais elle se pose avec plus de force pour les parents migrants qui risquent de 'passer' à côté de l'information du fait de difficultés linguistiques notamment » (p.44). Le cumul de liens sociaux faibles voire inexistantes, pour les primo-arrivants notamment, peut ainsi conduire à l'absence de transmission de l'information, ce qui aurait alors des effets sur leur fréquentation des dispositifs. On peut donc supposer que les familles les plus isolées socialement ne fréquentent pas les dispositifs de soutien à la parentalité. Les familles arrivées récemment sur le territoire national, le quartier, qui ne parlent pas français, ne connaissent personne localement pourraient y être moins présentes.

Et même informées (par des institutions telles que l'école, la PMI, la Caf notamment), on peut émettre l'hypothèse qu'il leur est plus difficile de se rendre dans ces dispositifs parce qu'elles n'y connaissent personne. Le soutien de connaissances, à la manière de la « *force des liens faibles* » dans la recherche d'emploi mise au jour par Granovetter (1973), peut *a contrario* permettre de participer à de tels dispositifs. C'est ainsi qu'au Clas 7, différentes mères traduisaient les échanges à celles qui avaient des difficultés à comprendre les échanges relatifs à la maison de santé de la commune. À la fin de la conférence¹⁰⁶, deux mères se présentent à la chercheuse. L'une d'elle dit qu'elle accompagne Madame R., à ses côtés, que cette dernière a de grandes difficultés, son mari venant d'être incarcéré, n'ayant plus de frigo ni de ressources. Elle sollicite alors l'enquêtrice pour qu'elle apporte son aide, ayant cru que cette dernière travaillait à la Caf locale¹⁰⁷. Ainsi, pour que les parents viennent dans ces dispositifs, un minimum de ressources semble nécessaire.

Ensuite, différents entretiens avec des travailleurs sociaux ont mis en avant que pour être disposé à réfléchir sur et à prendre du temps dédié à la relation parent-enfant, il est nécessaire que les besoins primaires des membres de la famille soient assurés. Pour le dire autrement, avant d'être dans une posture réflexive face à ses propres pratiques, de prendre du temps qualitatif avec son enfant, il faut être (et mettre ses enfants) en sécurité et subvenir aux besoins physiologiques de la famille (avoir à manger, des couches, un toit, être au chaud). Une travailleuse sociale enquêtée prend l'exemple de familles hébergées (hébergement d'urgence, ou chez une connaissance) dans un autre département que celui où leur suivi Caf est effectué. Extrêmement mobiles (parce que sans résidence propre et fixe) et dans une situation économique très précaire, fréquenter le Laep n'est pas envisagé par ces mères, malgré le fait que la travailleuse sociale leur parle de ces structures.

¹⁰⁶ Cette conférence a initialement été présentée aux familles comme un « *café discussion* », dans le but, d'après la responsable de l'action, de faire venir plus de parents.

¹⁰⁷ Cette observation a été effectuée dans le cadre de l'enquête exploratoire. La confusion entre Caf et Cnaf générant des présupposés quant au rôle de l'enquêtrice a conduit à ne plus dire aux parents quelle était l'appartenance institutionnelle de la sociologue en cours d'enquête principale.

« E2¹⁰⁸ : Les gens qui sont domiciliés ici qui viennent je sais pas d'un autre département, y en a qui viennent du [département voisin], du [département voisin], quand on leur dit : 'Ben vous voyez le lieu d'accueil enfant-parent¹⁰⁹ il est là dans la structure, ce serait bien de pouvoir voilà...'

E1 : 'Si vous voulez j'ai une heure et demie de train...' (rires de AU)

E2 : Voilà c'est aussi la réalité (...) c'est leur quotidien aussi. Donc... alors on leur dit : 'Ben (...) où vous habitez peut-être que sur la commune où vous êtes hébergée, il y a peut-être des choses comme ça qui existent aussi, essayez de vous renseigner, de voir parce que de toute façon pour fréquenter il n'y a pas besoin d'inscription, c'est anonyme, vous pouvez venir...'

AU : Il n'y a pas besoin d'avoir d'adresse.

E2 : Voilà on ne vous demande pas par rapport à l'enfant voilà. Et puis quelques fois enfin moi je pense à une dame qui était sur [nom d'une commune d'un département voisin] à la rue, qui était hébergée chez la famille mais qui dans la journée devait aller dehors...

E1 : C'était un endroit pour aller se mettre au chaud.

E2 : ... avec son gamin, je lui ai dit : 'Mais voilà, ça peut être un moment pour vous et votre enfant, plutôt que de squatter la galerie marchande de Carrefour (acq de AU) et ben vous allez dans un lieu d'accueil parent-enfant. Au moins votre enfant à un moment donné il est avec d'autres petits enfants, il joue. Vous pouvez partager ou ne pas partager avec d'autres mamans si vous ne voulez pas mais c'est aussi... ça peut être une petite solution à un moment donné'.

AU : Bien sûr. (acq de E2) Et du coup vous les mettez en lien quand c'est des gens qui sont là administrativement mais qui n'habitent pas là, du coup est-ce que vous les mettez en lien avec d'autres, d'autres travailleurs sociaux, d'autres dispositifs ou est-ce que vous faites la passerelle, vous voyez ce que je veux dire, le relai avec des lieux plus près de chez elle ou...?

E2 : Pas forcément parce que ben non, quand elles sont dans [d'autres départements] on ne recherche pas, on ne maîtrise pas ça nan (acq). On essaye de leur donner les moyens pour qu'elles puissent elles faire leurs démarches, enfin voir un petit peu, mais...

E1 : Non.

AU : Et, et vous savez si elles le font ? Si elles utilisent les clés que vous leur donnez ?

E1 : Je pense pas.

E2 : Je pense pas, c'est difficile.

E1 : Elles sont dans d'autres problématiques.

E2 : C'est pas leur priorité.

E1 : Voilà, ouvrir les droits, après c'est aller vers la formation. Formation ou emploi. Donc mode de garde voilà c'est pour ça qu'elles travaillent principalement. Ou éventuellement : Ouvrir les droits et puis me stabiliser en termes d'hébergement ou de logement et après on travaille l'insertion. Mais c'est très, très, très compliqué. Très compliqué (acq de E2). » (Entretien avec deux travailleuses sociales)

Les mères dont il est question ici semblent être dans une situation extrêmement précaire, et ce à plusieurs niveaux : en tant que mères sans domicile fixe, hébergée dans un hôtel social ou chez un

¹⁰⁸ L'entretien est réalisé avec deux travailleuses sociales, E1 et E2.

¹⁰⁹ Les références nombreuses au Laep au cours de cet entretien s'expliquent par le fait que ces travailleuses sociales de Caf interviennent et ont été rencontrées dans le centre social du Laep 1. C'est en outre la directrice du centre social qui les a sollicitées pour participer à l'enquête et qui a organisé l'entretien avec la sociologue.

particulier, ayant un bas niveau de diplôme (ou un diplôme non reconnu en France), « v[enir] de l'étranger », avoir parfois des difficultés avec la langue française, etc.

« AU : Et vous parlez beaucoup de formation, donc c'est des femmes qui n'ont pas de diplôme du tout ?

E2 : Non pas souvent.

E1 : La plupart du temps elles viennent de l'étranger...

E2 : Ouais elles ont un parcours un petit peu chaotique, elles sont passées par d'autres filières.

E1 : Et puis elles se sont arrêtées très tôt à l'école là-bas ou alors quand elles ont eu, quand elles ont un niveau correct là-bas c'est pas reconnu ici (acq de E2).

AU : Et elles viennent de quels pays ?

E1 : Pff... Congo, Mauritanie, Haïti...

E2 : Nigeria...

E1 : Nigeria, beaucoup d'Afrique noire (acq de E2).

AU : Afrique francophone ? Parce que Nigeria nan, mais Congo...

E1 : Pas toujours. On en a qui parlent anglais (rires de E1). C'est un problème !

E2 : Ça nous pose de gros problèmes parce qu'elles parlent anglais mais PAS NOUS (rires). (...) Pour leur expliquer les droits, les démarches, le contrat d'engagement, c'est des termes...

E1 : L'enfer !

E2 : ... particuliers. (...) [P]our leur expliquer ça voilà, c'est pas toujours [évident] / Le lieu d'accueil parent-enfant... jouer avec l'enfant alors que bon y a des choses (...) ... c'est pas qu'elles veulent pas mais c'est loin de leurs préoccupations. (...)

E1 : On est complètement démunis face à ça. (...) Mais de toute façon pour celles [qui ont des difficultés avec la langue française], l'apprentissage du français c'est compliqué quand même parce qu'on est vraiment sur la base. Si elles ont pas les bases pour pouvoir faire une formation... et puis l'alphabétisation déjà pour trouver une structure maintenant qui fait de l'alphabétisation qui ait de la place c'est très, très compliqué. (acq de E2) (...) Ça s'est énormément, énormément réduit. Alors pour des tas de raisons, aussi tout ce qui est budgétaire hein. Et puis souvent elles peuvent pas aller en alphabétisation sereinement si elles ont l'enfant avec elles donc voilà. Toujours le problème des modes de garde (acq de E2). Et on dit : 'Oui mais assistante maternelle, s'il n'y a pas de place assistante maternelle.' Oui d'accord, mais bon nous on n'est pas tout le temps derrière pour les aider à gérer tout ce qui est administratif. C'est très compliqué l'emploi d'une assistante maternelle agréée. Il y a tout ce qui va derrière hein (acq de E2), la mensualisation, la signature du contrat, donc il faut maîtriser le français. Les déclarations de salaire sur le Pajemploi¹¹⁰ donc c'est incontournable donc même si vous pouvez faire le papier, il faut comprendre ce qu'on est en train de lire. Et pour celles-là c'est compliqué (acq). Après d'autres se débrouillent avec des compatriotes à qui elles font garder le bébé.

E2 : Ouais. On ne sait pas trop dans quelles conditions.

E1 : Elles ont de drôles de conditions ouais je pense aussi.

AU : Ah oui ? (acq de E2)

¹¹⁰ Plateforme de l'Urssaf de déclaration des jours de travail et de congés des assistantes maternelles et des gardes d'enfants à domicile destinés à leurs employeurs : <https://www.pajemploi.urssaf.fr/pajewebinfo/cms/sites/pajewebinfo/accueil.html>, vu le 11 septembre 2020.

E1 : Souvent c'est soit la chambre de la voisine dans le foyer d'hébergement, soit c'est quelqu'un qu'elles ont rencontré en accueil de jour...

E2 : Qu'elles connaissent à peine des fois mais c'est le même pays ou le même... (...)

AU : Le temps d'aller au cours de français quoi ?

E1 : Ben oui, ou d'aller en formation (acq de E2) ou en entretien au Pôle Emploi et puis souvent quand même pour des coûts assez élevés aussi (acq de E2), qui au final si on fait le compte, si elles employaient quelqu'un de la mairie ça leur reviendrait certainement moins cher (acq de E2) avec les aides légales.

E2 : Elles se font pas de cadeaux entre compatriotes.

AU : Avec les aides de la Paje¹¹¹ ça leur reviendrait moins cher ?

E1 : Ouais. On est quand même souvent sur des 200 euros par mois quand même.

E2 : Facile ouais. » (Entretien avec deux travailleuses sociales)

On voit ici que pour les familles migrantes non-francophones dont il est question, les difficultés sont encore accrues par le manque de connaissance des institutions françaises, les démarches administratives complémentaires, voire un statut administratif précaire, et la garde des enfants. Et comme mentionné ci-dessus, même dans les familles qui ne sont pas en situation d'extrême précarité, l'emploi du temps des parents dépend de multiples contraintes (activité professionnelle, maladie des enfants en bas âge, rendez-vous médicaux, aide au conjoint [professionnelle, santé, repas, etc.], démarches administratives, visites de la famille, ASL, école des aînés, etc.) ce qui a une influence sur la fréquentation des dispositifs de soutien à la parentalité. Ceci a été constaté fréquemment sur le terrain, des parents ne participant finalement pas à l'action observée, arrivant en retard ou partant plus tôt, annulant ou écourtant les entretiens prévus avec la chercheuse, pour une multitude de raisons. Or il semble que plus la famille est dans une situation difficile, plus les contraintes et imprévus divers et variés s'accumulent. Le rapport au temps, et la possibilité de fréquenter un dispositif de soutien à la parentalité, s'en trouvent nécessairement impactés.

L'engagement des mères « professionnalisées »

Au-delà du niveau de fréquentation des dispositifs, ces mêmes facteurs semblent influencer les capacités d'action des familles au sein des dispositifs de soutien à la parentalité. Par définition, les familles qui fréquentent des actions Reaap, Clas ou des Laep doivent être disponibles aux horaires des actions ou temps d'accueil. Et les parents qui s'investissent dans leur organisation sont aussi ceux qui ont le temps de le faire. Ceci explique notamment pourquoi les mères inactives, ou qui exercent une activité professionnelle qui leur permet de s'investir, sont aussi celles que l'on retrouve le plus dans les dispositifs, ou en tout cas, qui ont accepté le principe d'un entretien avec la chercheuse. Tel est par exemple le cas de Madame Q., rencontrée à la fois en tant que mère fréquentant les actions Reaap du centre social, et que bénévole au Reaap. Madame Q., âgée de 37 ans, est la mère de trois enfants (âgés de 10, 5 et 3 ans). Elle est mariée et, depuis six ans, mère au foyer. Comme sa plus jeune fille est à la crèche depuis plusieurs mois Madame Q. souhaite à présent reprendre une activité professionnelle dans son secteur initial d'activité¹¹². Parent d'élève à l'école maternelle et à l'école élémentaire devant

¹¹¹ Prestation d'accueil du jeune enfant.

¹¹² Madame Q. dispose d'un Master dans ce domaine.

laquelle l'action Reaap 4 sur l'alimentation observée a eu lieu, Madame Q. est aussi bénévole depuis 2016 dans le réseau Reaap communal suite à la sollicitation de la référente parentalité du centre social communal. Ainsi, le profil de Madame Q. laisse transparaitre une autre caractéristique des parents les plus investis dans les dispositifs : de manière caricaturale, on pourrait dire que ce sont des parents « *professionnalisés* ». Madame S., pacsée et mère de cinq enfants (11, 9, 7 et 3¹¹³ ans), qui a participé à la conférence sur les fratries du Reaap 1 est ainsi elle aussi représentante des parents d'élèves. Exerçant une activité professionnelle à temps plein, elle ne peut pas être présente aux actions Reaap ayant lieu le matin, mais vient régulièrement aux actions organisées en soirée. D'autres mères rencontrées sont à la fois animatrices en Clas et mères d'enfants fréquentant le dispositif. Tel est par exemple le cas de Madame T. (47 ans), qui a deux enfants et est séparée de son mari. Après une carrière professionnelle semée d'embûches, elle a finalement été recrutée en tant qu'animatrice au Clas 2 que fréquente aussi son fils. N'intervenant pas dans le groupe de son fils, elle a obtenu sa soirée libre pour pouvoir assister, tout comme la chercheuse, au spectacle préparé par les enfants qui a ensuite été suivi d'un goûter partagé.

Mais pour que les parents puissent s'engager activement au sein des dispositifs de soutien à la parentalité, encore faut-il que les modalités d'organisation des actions le permettent.

Modalités d'organisation des actions

Selon la manière dont sont organisées les actions, les capacités d'action des parents divergent. Le cadre institutionnel de chaque dispositif va influencer la manière dont les familles vont se positionner en leur sein, qu'elles soient issues de l'immigration ou non. Les facteurs influençant l'agentivité des familles en général seront développées ici de manière plus succincte que ceux qui sont propres aux familles issues de l'immigration.

Des actions à la présence parentale plus ou moins volontaire

Comme cela a déjà été mentionné ci-dessus, même si la présence des familles au sein des dispositifs de soutien à la parentalité est en principe volontaire, tel n'est pas toujours le cas en réalité. En effet, des actions Reaap peuvent être incluses dans des dispositifs dans lesquels les familles sont inscrites par ailleurs. Tel est le cas d'actions parentalité observées par Manier (2020), ou encore de la seconde action du Reaap 1 qui a eu lieu au sein d'un ASL, sur le temps d'un cours. De même, comme souligné par Moeneclaey (2016) dans les Clas, la signature de contrats moraux entre animateurs, parents et parfois enfants, ou encore la prise de rendez-vous d'inscription conditionnent parfois la participation des enfants au Clas.

Et de manière moins impérieuse, par écrit (mots aux parents, affiches, textos), ou de vive voix, par des appels téléphoniques ou en face à face, des rappels sont parfois effectués aux familles au sujet de la date et de l'utilité d'une action Reaap ou Clas destinée aux parents. La répétition de ces démarches,

¹¹³ Il s'agit de jumeaux.

parfois en lien pour les intervenants des Clas avec le contrat moral signé par les parents en début d'année, peut paraître quelque peu injonctive, comme cela a été le cas dans le Clas 7. La chercheuse assiste à une conférence où le centre de santé de la ville est présenté aux parents dont les enfants fréquentent le Clas communal. Un mini-bus a fait le tour des quartiers de la ville pour permettre de venir aux parents ayant des difficultés de déplacement. De nombreux acteurs sociaux exerçant sur ce territoire sont présents. Deux d'entre eux, dont la responsable du Clas au niveau municipal, disent explicitement à la sociologue qu'ils vérifient que les mères attendues se sont bien rendues à la conférence. Ainsi, le principe de la libre participation des parents semble être la norme. Pour autant, la frontière entre liberté et obligation de présence est parfois floue.

Ces analyses tendent à montrer un écart entre les Laep d'une part, et les Clas et les Reaap, d'autre part. En effet, dans les premiers, de telles pratiques d'incitation à la présence n'ont pas été observées, alors que cela a été le cas dans plusieurs Clas et Reaap, les accueillantes en Laep soulignant d'ailleurs qu'il serait difficile d'organiser les entretiens avec la chercheuse avec les parents en amont des observations, leur présence n'étant pas obligatoire, et les familles n'étant pas sollicitées par principe. Les accueillantes de certains Laep ne connaissaient ainsi pas les noms des familles, ni n'avaient leurs coordonnées téléphoniques.

La place laissée aux parents par les intervenants

Une autre différence entre les Laep comparés aux Reaap et aux Clas, est qu'aucun « *parent professionnalisé* », à savoir des parents ayant la double casquette de parent participant, et d'intervenant (bénévole, salarié, ou organisateur) n'y a été rencontré en tant qu'accueillant, confirmant ainsi les travaux antérieurs sur les Laep (Bastard *et al.*, 1997). Ceci dit, des parents pouvaient proposer des activités, comme dans le Laep 4 où une mère allait, de son initiative, confectionner un gâteau avec les enfants dans le cadre de la semaine du goût une semaine après l'observation, et où un goûter surprise (organisé par la grand-mère) d'anniversaire d'une des mamans du Laep a été réalisé le jour de la venue de la chercheuse. Dans les Clas, des parents bénévoles ou salariés ont été rencontrés dans de nombreux dispositifs (voir ci-dessus). Dans le Clas 5 organisant des temps d'échange conviviaux entre animateurs, parents et enfants, les parents étaient très investis : certains étaient animateurs, d'autres se portaient volontaires pour accompagner les enfants en pédibus de l'école à l'association, ils venaient aux temps d'échange entre l'animateur du Clas, les parents et les enfants, des échanges avaient lieu entre les animateurs et les familles à la sortie du Clas, etc.

Plus largement, la place laissée aux parents au sein des dispositifs de soutien à la parentalité dépend du type d'action organisé. La distinction ne se fait plus ici entre Laep, Reaap et Clas, mais selon que l'action requiert que les parents soient plus ou moins « *actifs* ». De manière schématique, on pourrait situer les actions sur un axe allant de réunions d'informations / conférences avec transmission descendante de savoirs¹¹⁴, à des actions où les parents sont actifs dans l'organisation, l'animation et le contenu des échanges¹¹⁵.

¹¹⁴ Comme au sein du Clas 7 ayant organisé une conférence sur la maison de santé locale mentionnée ci-dessus.

¹¹⁵ Comme dans l'action sur l'alimentation où Madame Q. était active dans le Reaap local.

En outre, les pratiques des intervenants (voir ci-dessus) vis-à-vis des familles influencent la place qu'elles trouvent dans les dispositifs. La manière dont les intervenants adaptent, ou non, leurs pratiques à leurs publics a des effets sur la place que les familles en général, et les familles issues de l'immigration en particulier, peuvent occuper au sein des dispositifs. C'est ainsi que lors d'un échange informel dans une structure, la directrice explique que lorsque des séjours de vacances famille sont organisés, le choix a été fait d'établir des menus incluant de la viande non halal et de la viande de porc, au nom de ce qu'elle considère être la « laïcité », estimant que c'est aux familles de s'adapter et de manger (ou non) les plats proposés. Tandis que dans le centre social accueillant les actions Reaap 1, où la conférence sur les fratries incluait un buffet comprenant des mets fournis par la structure et par les familles, un autre choix a été fait : celui de proposer un peu de tout, et que chacun opte pour les aliments de son choix. C'est ce qu'invoque la directrice de la structure lorsque la chercheuse l'interroge sur le terme de « laïcité » employé dans les différents documents du centre social qui lui ont été communiqués.

« E : [O]n est en train de faire un travail (...) [au sujet] de la citoyenneté et de la laïcité. Et nous on s'en réfère aux textes, et la laïcité, c'est [que] tout le monde peut avoir la religion qu'il veut mais il doit pas l'imposer aux autres (acq). Voilà.

AU : Ouais. Et l'imposition elle commence où pour vous ?

E : En disant bah.... (réfléchit) 'on fait un repas festif, mais il est pas question qu'y ait du porc'. 'Y aura du porc. Vous en mangerez pas, c'est votre droit, mais y en aura. (acq) Et y aura pas que du porc, y aura de tout.' (acq) (...) [O]n est Centre social et pour nous dire que 'et bah y a du porc et y a pas autre chose', nan. Là par contre nous, pour nous la laïcité c'est toutes les religions confondues donc il faut que toutes les religions s'y retrouvent (acq). Ou les non religions hein d'ailleurs. (...)

AU : Toi l'idée derrière c'est d'accueillir tout le monde /

E : Voilà.

AU : / et d'accepter tout le monde ?

E : On accepte tout le monde tel qu'il est comme il est. Tu sais la pub de Macdo 'viens comme tu es'

AU : Ouais ouais.

E : Bah voilà ! Pour moi c'est ça. (acq) Un centre social c'est ça, c'est 'viens comme tu es (acq). Avec tes défauts, tes qualités, tout ce que tu voudras, et on ne juge pas. (acq).' Ce qui est compliqué. Les gens ne peuvent pas s'empêcher de juger, même nous.. involontairement on juge aussi (acq). Mais peut-être qu'après on a un peu plus de recul pour dire 'bon là c'est pas bien ce qu'on a fait' (acq) et remettre les pendules à l'heure.

AU : Vous avez ces temps un peu.. 'réflexifs' d'équipe ?

E : On essaye. On essaye entre nous. Moi des fois, je reprends les agents en leur disant 'mais là, tu joues la commère là c'est pas possible (acq). (...)' Mais bon c'est compliqué.. (inspire fort) c'est compliqué parce que les gens ils ont des vécu, ils ont des passifs (...). » (Entretien post-observation, Reaap 1)

Cet enjeu autour de la conception de la laïcité, et plus largement de l'accueil des familles, a nécessairement des effets sur ce que ces dernières vont pouvoir faire ou non au sein du dispositif, l'exemple donné montrant très concrètement que ce cadre normatif influence ce qu'elles pourront manger ou non au centre social. En outre, tout comme le discours tenu par l'accueillante du Laep 2 situé dans une maison de l'enfance mentionné ci-dessus, l'enjeu d'entrée en interaction avec des

groupes minoritaires, ici de confession musulmane et/ou d'origine étrangère, ou stigmatisés plus largement¹¹⁶, invite cette directrice de centre social à adopter une posture réflexive, et à conduire son équipe à le faire. Or selon ces postures, le cadre posé aux familles sera différent, ce qui aura nécessairement une incidence sur leur place et leurs possibilités d'actions au sein des dispositifs de soutien à la parentalité.

Toujours concernant les pratiques des intervenants, différentes stratégies sont mises en œuvre pour inciter les parents à participer aux actions d'une part, et pour poser le cadre de l'interaction, d'autre part. L'exemple de la conférence sur la maison de santé communale organisée dans le Clas 7 est particulièrement marquant concernant le premier point. Celle-ci est présentée comme un « *café des parents* » aux familles. Pourtant, la disposition de la salle est celle d'une conférence avec l'intervenante extérieure située à une extrémité de la pièce, les institutionnels¹¹⁷ sur le côté de cet espace, et les parents alignés les uns derrière les autres de l'autre côté. Aucune boisson n'est proposée. Et lorsqu'une mère a demandé de l'eau avant le début de la conférence, il n'y en avait pas. Elle est allée à l'accueil chercher une bouteille, que les mères se sont passées entre elles (sans gobelet). Lorsque l'enquêtrice interroge la responsable communale du Clas sur l'absence de café à ce qui s'intitule un « *café des parents* », celle-ci explique que le nom a été choisi pour être sûr que des parents viennent, qu'autrement ils ne seraient pas venus, mais que c'est une conférence plus qu'un café débat. Nombreuses sont les structures qui adoptent *a contrario* des pratiques dans le but de faire de ces actions des espaces conviviaux. Différentes manifestations festives ont ainsi été observées, et notamment des temps de restitution des réalisations des enfants des Clas. Les pratiques de convivialité passent aussi souvent par l'alimentation, et le partage alimentaire : buffets partagés dans les Clas 1 (après-midi jeux de société) et Reaap 1 (conférence sur les fratries) lors des premières observations, réalisé par les enfants du Clas 3 lors de la restitution des réalisations des enfants en fin d'année, mise à disposition de boissons chaudes dans certains Laep, possibilité que les parents apportent à manger dans d'autres, petit-déjeuner des parents dans le Clas 4, rencontre entre parents, animateurs et enfants dans le Clas 5 où des boissons et des gâteaux sont proposés, boissons chaudes et aliments sucrés lors de la « *conférence* » sur l'adolescence du Reaap 8 (dans les faits un café-débat pour les organisateurs de l'action), etc.

Ainsi, dans la plupart des dispositifs observés, l'un des objectifs des intervenants était que les familles se sentent bien, ceci passant par la création d'un espace d'échange chaleureux et convivial. Pour ce faire, l'alimentation n'était pas le seul moyen employé. C'est ainsi que dans le Reaap 2, la responsable en charge d'animer le groupe de parole, sur les conflits parents-enfants lors de la première observation et sur les « *racines* » lors de la seconde, prend tour à tour la casquette d'animatrice (interrogeant les participantes, veillant à ce que chacune s'exprime, relançant le débat), de mère de famille (comme elles, voire de jeune mère de famille qui tâtonne avec ses propres enfants à présent adolescents face à des mères parfois plus âgées qu'elle), de Française, d'Africaine (faisant partie du « *Nous* » formé par la plupart des mères présentes), de descendante d'immigrés (face aux mères immigrées qui connaissent très bien l'Afrique), etc. Cette posture aux multiples facettes, ainsi que l'emploi fréquent du rire, de l'autodérision et de l'humour au cours des échanges, semblent avoir pour objectif implicite,

¹¹⁶ La Directrice du centre social prend l'exemple de personnes obèses au cours de cet entretien.

¹¹⁷ Excepté une équipe de trois nouveaux intervenants sur la ville membre d'une association de prévention qui se sont installés au fond de la pièce après s'être présentés officiellement aux parents en début de conférence, les salariés de la maison de santé, agents de la commune, éducateurs de rue, animateurs, etc. sont installés sur les côtés à l'avant de la pièce.

sans que ce soit dit par l'intervenante elle-même, de diminuer la hiérarchie sociale entre les différents protagonistes, la casquette de sachant pouvant passer plus aisément d'une participante à l'autre au cours des échanges.

Enfin, et parallèlement aux ressources personnelles et communautaires disponibles et aux contraintes d'emploi du temps des familles, la fréquentation des dispositifs de soutien à la parentalité et l'attitude des parents qui les fréquentent semblent être influencées par le soutien plus global apporté par les structures aux familles.

Des familles fréquentant des structures polyvalentes

Dans certaines structures, des centres sociaux mais aussi des associations, les familles la fréquentent pour y effectuer de nombreuses activités (dans le cadre de l'accueil de loisirs, d'actions parentalité, vie sociale, ASL, Clas, etc.) et aussi pour les aider dans leurs démarches administratives, tel qu'accéder à leurs droits. Ainsi, il semble que la plupart des mères présentes lors du groupe de parole sans thématique organisé dans le cadre du Reaap 3 sollicitent régulièrement les salariés de l'association pour les aider dans leurs démarches, comme le témoignage de la responsable de l'action observée le montre (voir ci-dessus). Tel est aussi ce qu'il ressort des observations hors action et des entretiens effectués dans les structures où les Clas 1 (après-midis jeux), 5 (temps d'échange convivial entre animateurs, parents et enfants) ou encore 6 (entretien entre animateur et parent suite à la remise du bulletin scolaire trimestriel) ont lieu (voir ci-dessus).

Venir participer à une action de soutien à la parentalité semble dans ce contexte équivaloir à une forme de « *contre-don* » pour reprendre la terminologie maussienne (Mauss, 1925). La structure est alors présentée comme une « *seconde maison* », où les liens avec les intervenants sont forts, voire affectifs. Madame U., présente lors de l'action Reaap 3 en tant que mère et salariée de la structure, dira ainsi que l'association « *c'est une famille pour moi* ». Dans ces cas-là, et même pour les parents qui n'y voient pas grand intérêt *a priori* ou qui vivent une situation d'injonction normative forte en cours d'action, des mères ont répondu présentes. C'est ainsi que dans le Reaap 3, les 16 mères participants au groupe de parole de parents semblent des habituées de l'association, certaines ayant été conviées par les salariés de la structure à participer à cet échange lors d'ASL ou encore lors de leur venue dans les locaux, notamment pour les aider dans leurs démarches administratives. L'intervenante extérieure souligne d'ailleurs au cours des échanges qu'elle « *admire* » l'association qui l'accueille pour sa capacité à mobiliser autant de personnes (une trentaine quand on additionne l'ensemble des mères avec l'équipe et des intervenants extérieurs du quartier) lors de ses groupes de parole. Cette présence et la manière d'agir de ces femmes particulièrement polies et respectueuses malgré le caractère fortement normatif des propos tenus par l'intervenante extérieure pourraient ainsi s'expliquer parce qu'elles sont redevables à l'association, et souhaitent faire plaisir, en quelque sorte, à sa responsable et aux autres salariés de la structure. En effet, lors de l'altercation entre la salariée et l'intervenante extérieure mentionnée ci-dessus, aucune d'entre-elles n'intervient. En outre, elles acquiescent poliment à tout ce qui sera dit. Pourtant, un malaise ambiant a bien été ressenti, ce qui a eu des effets sur les prises de parole, les mères qui interviennent ensuite étant principalement les mères relais, dont Madame U.. Celle-ci est mère de quatre enfants (âgés de 16, 13, et 10¹¹⁸ ans), salariée de l'association

¹¹⁸ Il s'agit de jumelles.

en tant que médiatrice et qu'animatrice au Clas, et séparée de son époux depuis quatre ans. Elle affirme clairement dans son discours que l'association a fortement contribué à son épanouissement personnel, à « *prendre confiance* » en elle, à gagner en autonomie (en l'aidant dans ses démarches administratives et en l'embauchant notamment), et à tisser des liens en son sein. Elle se sent donc redevable à l'association, sa « *famille* ». C'est dans ce contexte qu'elle n'intervient pas lors de l'altercation entre la salariée et l'intervenante extérieure, quand bien même elle se dit « *choquée* » de l'attitude de cette dernière, aurait agi différemment à sa place, et a perçu un froid suite à cet échange houleux. Il a fallu plusieurs relances de la chercheuse pour que Madame U. s'exprime sur le sujet, soulignant le fait qu'elle ait été mal à l'aise quant au fait d'être critique vis-à-vis de la situation, et le profond respect qu'elle a vis-à-vis de sa « *famille* ».

« AU : Et par rapport à ce qui s'est dit ce matin, qu'est-ce que vous en avez pensé, qu'est-ce qui vous a interpellée ? Comment cette matinée vous l'avez vécue ?

E : Ah moi super ! Moi j'aime bien l'échange (acq). Moi j'aime bien apprendre, j'aime bien bien écouter.. Si je peux donner quelque chose à quelqu'un je le fais avec plaisir, et j'aime bien aussi apprendre et.. voilà. L'échange moi c'est important pour moi. Et je le fais aussi d'ailleurs chaque lundi, [dans une autre association] on a un psy et un groupe de parole, et on parle de toutes les thèmes (...) (acq). Et ça je trouve c'est important, j'ai aimé (...) et on le fait souvent aussi ici hein (acq).

AU : D'échanger.. de discuter..

E : Discuter.. voilà. Déjà, [l'association] (acq) y a tout le temps du monde. Et c'est comme, je vous dis, c'est comme une famille, à force qu'on fréquente [l'association], donc on connaît les gens qui sont là et les gens qui viennent (acq). (...) [E]t même si on s'assoit ici par exemple [dans] la salle d'attente, donc on discute, ça dépend y a des problèmes.. (cherche ses mots) on parle des enfants, donc y a un échange, on n'est pas isolé à la maison (...)

AU : Et y a aussi eu (...) à un moment y avait la dame qui garde ses petits-enfants /

E : Oui.

AU : / et qui a dit 'moi [j]'ai dit à ma belle-fille qu'elle doit plus amener ses enfants au bled pendant l'année scolaire, que ça se fait pas et tout.' Qu'est-ce que vous en pensez, vous, de ça ?

E : Bah c'est bien, c'est important. C'est important le rôle de grand-mère aussi, c'est un autre étape, donc moi je le connais pas. Mais c'est vrai (...) c'est important oui, si y a quelque chose à régler, pourquoi pas, elle parle pas avec sa belle-fille, elle lui dit 'non c'est interdit, normalement les enfants..' et c'est normal moi je trouve c'est bien. (...)

AU : Et un moment du coup [l'intervenante extérieure] lui demandait 'mais alors du coup vous l'école, est-ce que vous y avez été ou pas..' et y a une autre personne qui est intervenue et qui a dit 'mais explique ton cheminement' (acq). Comment vous avez vécu ce moment où [l'intervenante extérieure] et cette jeune fille ont échangé toutes les deux /

E : L'échange entre les deux ?

AU : / Ouais.

E : Moi, pour moi, l'échange, c'est bien, c'est important (acq). On apprend de l'échange. Mais après chacun comment il voit les choses (...), voilà.

AU : Mais quand [l'intervenante extérieure] a dit par exemple (...) 'on a déjà eu des situations, on s'est vues et on a déjà pas été d'accord' (acq). Comment vous avez vécu ce moment ? C'est des choses qui arrivent souvent que.. ?

E : Nan.. Nan nan. Nan moi en plus j'étais choquée moi.. de.. la part de.. (cherche ses mots) /

AU : De [l'intervenante extérieure] ?

E : / de [l'intervenante extérieure]. Parce que c'était pas une façon de parler avec quelqu'un, même si y avait quelque chose, je pense que tu lui dis 'pardon c'est pas maintenant, on parlera après', mais c'était (acq) sec (acq), donc euh voilà (acq).

AU : Honnêtement je demande parce que moi aussi je l'ai vécu comme ça.. Je me suis dit 'mais qu'est-ce qui s' passe ?'

E : Oui.. voilà, ça fait comme un froid (acq). Comme ça on parle avec une personne, elle dit 'l'échange' et tout, et tout à coup c'est.. (acq). On parle de respect, on parle de communication, donc voilà (acq).

AU : Et vous pensez que (...) du coup après les gens osaient plus trop parler ou.. ? Vous pensez que ça a eu un effet cette petite altercation ou.. ? Vous vous êtes sentie un peu mal à l'aise.. ?

E : Oui mal à l'aise oui oui, on a senti mal à l'aise. Déjà y avait un froid hein (acq). Et après on s'est arrêté (acq).

AU : Nan moi je demande parce que je me suis aussi dit 'mais.. qu'est-ce qui /

E : Oui..

AU : / qu'est-ce qui se passe.. je comprends pas l'enjeu'.

E : Oui. Parce que déjà on n'a pas vécu la première fois comment elle a parlé avec elle, donc j'ai pas vu (acq). Donc la deuxième fois j'ai pas trouvé ça.. (cherche ses mots). Même si y avait quelque chose elle le stoppe, elle lui dit 'non, après on parlera', mais pas cette façon. J'ai trouvé elle est dure (acq), dans... (réf) Ouais. » (Entretien post-observation, Reaap 3)

Ainsi, même si elle n'est pas obligatoire, les parents peuvent se sentir obligés de participer et d'accepter les modalités de fonctionnement de l'action, parce qu'ils sont redevables à la structure qui l'organise. Plus largement, il semble que c'est l'articulation des ressources et des contraintes des familles avec les modalités d'organisation des actions de soutien à la parentalité qui déterminent comment les familles en général et plus particulièrement les familles issues de l'immigration « réceptionnent », pour reprendre Manier (2010) les actions, et agissent en leur sein.

Typologie des capacités d'action des parents issus de l'immigration

Selon la perception plus ou moins positive qu'ont les familles des dispositifs de soutien à la parentalité et le rapport plus ou moins égalitaire qui existe entre les intervenants sociaux et les parents, les capacités d'action des parents vont diverger.

La hiérarchie plus ou moins forte qui peut exister entre les intervenants et les parents dépend de leurs positions sociales respectives, et donc des ressources à la disposition des familles ainsi que des modalités d'organisation des actions de soutien à la parentalité, ceci incluant les pratiques des intervenants.

Tableau 6 : Présentation synthétique des types d'interaction entre intervenants et parents

	Posture rigide – injonction normative	Posture souple – co-construction
Position sociale inégale, au profit de l'intervenant social	Interaction fortement contraignante pour le parent	Interaction faiblement inégalitaire
Même position sociale	Interaction contraignante pour le parent	Interaction égalitaire, fondée sur la liberté

Suivant l'approche de Sen (1985) sur les « *capabilities* » soulignant l'important du degré de « *liberté* » dont jouissent les acteurs sociaux, et en tenant compte de leurs positions sociales respectives (voir le cadre théorique), c'est la manière dont s'articulent une hiérarchie sociale éventuelle entre acteurs sociaux et le degré de liberté des familles qui impacte l'agentivité des parents. Ainsi, de manière schématique, le fait pour un parent de cumuler une origine sociale populaire, des situations de précarité socio-économique, une appartenance à un groupe minoritaire (du fait de son pays étranger d'origine ou encore de sa religion) et des difficultés avec la langue française face à un intervenant social des classes moyennes et supérieures, membre du groupe majoritaire et dont la langue maternelle est le français, dans un contexte d'action dont la présence est obligatoire et dont le cadre est défini par l'intervenant où celui-ci adopte une posture d'imposition normative, générera une interaction fortement contraignante pour les parents. À l'inverse, les interactions seront relativement égalitaires entre intervenants et parents ayant une appartenance sociale similaire, et où l'action est pensée avec les parents, en s'adaptant à eux et en ayant une posture réflexive.

Il est ainsi possible de distinguer, de manière idéal-typique, et donc nécessairement simplificatrice de la réalité sociale observée, quatre types de contexte d'action selon la perception des actions et le caractère plus ou moins contraignant des interactions entre parents et intervenants.

Tableau 7 : Typologie des capacités d'action des familles

Relation entre intervenants et parents	Perception positive	Perception négative
<i>Inégalité et contrainte</i>	Adhésion (type 1)	Participation (type 3)
<i>Égalité et liberté</i>	Co-construction (type 2)	Opposition (type 4)

Quand les relations entre intervenants et parents sont inégales et contraignantes pour ces derniers, c'est-à-dire quand le cadre de l'action est posé par l'intervenant uniquement, ceci pouvant aller jusqu'à imposer la présence parentale (ou à ce que le parent se sente dans l'obligation de venir), et que les messages transmis le sont des intervenants aux parents, les parents agissent différemment selon qu'ils perçoivent l'action plus ou moins positivement. Si l'action proposée leur convient, ils y adhéreront (type 1). Si tel n'est pas le cas, ils participeront certes, mais en usant de stratégies d'évitement telles que le détournement, la protection ou encore le silence (type 3).

A *contrario* quand les interactions entre intervenants et parents sont plus égalitaires et la participation parentale est totalement libre, les parents vont pouvoir s'engager activement dans l'organisation, l'animation et le contenu de l'action s'ils l'estiment bénéfiques (type 2), ou, si tel n'est pas le cas, s'y opposer en partageant son désaccord ouvertement, ou en ne participant pas (ou plus) à l'action (type 4).

Adhérer à une action malgré l'exercice d'une contrainte (type 1)

Le premier type correspond à la situation où l'interaction entre intervenants et parents est inégalitaire (voire contraignante), mais les parents sont contents de l'action menée. Ils « *adhèrent* » ainsi aux choix opérés par les intervenants. Ceci correspond aux cas où les parents perçoivent positivement les actions plus ou moins obligatoires proposées, comme celles observées par Manier (2010) dans le cadre des ASL, mais pas uniquement.

Tel a par exemple été le cas dans le cadre de la conférence sur l'adolescence organisée dans le cadre du Reaap 8 (voir ci-dessus), où malgré le caractère injonctif des propos tenus par les intervenantes extérieures, des moments où les parents étaient en désaccord avec elles, ou mal à l'aise (lorsqu'il a été question de sexualité par exemple), les parents ont chaleureusement remercié les intervenantes, se sont dit satisfaits des échanges, ont demandé comment inscrire leurs enfants aux ateliers qu'elles animent par ailleurs et quand une autre discussion avec elles serait organisée.

En cas de relation plus horizontale entre parents et intervenants, il peut aussi être possible aux premiers de s'engager dans l'organisation même de l'action.

Co-construire une action perçue positivement (type 2)

Quand les parents perçoivent positivement les actions proposées, et qu'il leur est donné la possibilité (de par leurs ressources propres et les modalités d'organisation des actions) de s'investir, certains vont opter pour une démarche de co-construction des actions. Ils deviennent alors bénévoles ou salariés dans les structures pilotant les dispositifs de soutien à la parentalité. Ce sont les « *parents professionnalisés* » identifiés ci-dessus, et particulièrement présents parmi les parents rencontrés en entretien. C'est ainsi que Madame Q. explique comment l'action sur l'alimentation réalisée à la sortie de l'école élémentaire de ses enfants a été organisée.

« AU : [P]ar rapport à l'action de vendredi, comment elle s'est organisée, comment ça s'est fait ?
E : Alors là c'était dans le cadre d'une réunion qu'on a dans le cadre du Reaap (acq) donc avec toutes les intervenantes, enfin le Conseil général, la petite enfance.. on avait discuté de/ On avait déjà fait par le passé une action sur le petit déjeuner (acq), donc on en avait parlé, on s'était dit que c'était intéressant de reparler de l'équilibre alimentaire et comme je suis parent d'élève [au groupe scolaire où a eu lieu l'action], je leur ai dit que ce serait bien, comme ça se faisait sur d'autres écoles, de pouvoir le faire aussi sur l'école [en question]. Donc j'en ai parlé aussi à la directrice de l'élémentaire, qui était d'accord. Donc après on l'a fait à l'extérieur.. enfin le fait qu'on l'ait fait à l'extérieur c'était par rapport au plan Vigipirate. » (Entretien post-observation, Reaap 4)

L'usage répété du « on », ainsi que le fait qu'elle ait été le relais avec l'école devant laquelle l'action a eu lieu, et qu'elle ait été en charge d'animer différents ateliers lors de cette action (coloriage, jeu autour des repas) souligne le fort investissement de Madame Q. dans le Reaap local et les actions menées.

A *contrario* lorsque les parents perçoivent négativement les dispositifs, sans pouvoir ou vouloir s'y investir pour modifier leurs modes d'organisation, leurs capacités d'action sont différentes.

Participer en détournant, en se protégeant ou en se taisant (type 3)

Pour ceux qui ont une vision négative de l'action, mais qui sont ou se sentent dans l'obligation d'y participer, différents modes d'action ont été observés : le détournement, la protection et le silence.

Premièrement, les parents peuvent participer, mais « *en détournant* » (Pothet, 2015) les objectifs initiaux de l'action. C'est ainsi que les mères originaires d'Afrique subsaharienne à l'après-midi jeux du Clas 1 vont se mettre aux mêmes tables de jeux, et commencer à échanger entre elles, plutôt que de jouer à des jeux de société avec les enfants (comme mentionné ci-dessus). L'animatrice du Clas les invite alors à plusieurs reprises à jouer avec leurs enfants. Ces mères participent donc bien à l'action, mais en ont détourné le but initial (jouer avec les enfants), en faisant un espace de sociabilité entre mères de la même communauté, voire de la même famille, d'après les dires de l'animatrice à leur sujet.

Deuxièmement, tout comme démontré par Pothet (2015), une autre modalité d'action des participants est la « *protection* », à savoir le fait de passer sous silence certains éléments dans le but d'éviter toute conséquence négative. C'est le cas de mères disant explicitement en cours d'entretien qu'elles n'ont pas dévoilé certains aspects de leur vie aux intervenants, comme le fait d'être réfugiée politique, d'avoir un cancer, d'avoir des difficultés avec la personne qui héberge une mère et ses enfants (voir ci-dessus), pour éviter toute discrimination dans le quartier, de générer des conflits, ou de donner une image non-désirée de soi.

Ce type de stratégie a été observé au cours de la seconde action du Reaap 1, action menée dans le cadre d'ASL, où rappelons-le, les deux intervenantes adoptent un registre culturaliste pour expliquer les comportements des participantes, estimant que leur présence en France leur permettra progressivement de s'émanciper de normes et de pratiques plus inégalitaires au pays. Or, comme souligné dans des travaux antérieurs, cette vision de femmes soumises est d'autant plus forte pour celles qui sont de confession musulmane (Manier, 2010), ce que semble confirmer une multitude de signaux faibles relevés au cours de l'observation, des temps d'échanges informels et de l'entretien mené avec la responsable des ASL. Dans un tel contexte, les femmes vont parfois être amenées à se protéger en ne dévoilant pas certains éléments de leurs vies ou opinions. Au cours du jeu organisé dans le cadre de cette action, les mères tirent tour à tour des cartes où il leur est demandé de dire ce qu'elles feraient dans telle ou telle situation. Une mère marocaine, Madame V., qui a les cheveux couverts, tire une carte où il est demandé ce qu'elle ferait si elle gagnait un million d'euros. Elle a du mal à répondre à la question, disant qu'elle ne joue pas aux jeux d'argent, ni son mari. L'intervenante extérieure dit que ce n'est pas grave, mais Madame V. insiste. Elle finit par répondre à la question : elle achèterait une maison en France, une au Maroc, une en Espagne, parce que sa fille adore

l'Espagne, et voyagerait en Europe. Elle glisse aussi en chuchotant à Madame W., une mère turque voilée (que l'intervenante extérieure appelle en employant la version arabe de son prénom, sans que Madame W. ne la corrige) et en riant¹¹⁹, le mot arabe « *Omra* », signifiant qu'elle irait aussi à la Mecque en pèlerinage. Madame W. hoche la tête en souriant. La plupart des autres mères disent ensuite qu'elles utiliseraient cet argent pour leurs familles et pour donner aux pauvres, renvoyant ainsi, tout comme au fait de ne pas jouer à des jeux d'argent, à des préceptes de l'islam, mais sans le dire explicitement.

Pourtant en cours d'action, la responsable des ASL dit que les participantes sont toutes très généreuses et ne mentionne pas leur confession, même si les échanges tenus lors de l'entretien laissent supposer qu'elle interprète ces comportements et ces valeurs à partir de la confession de ces femmes. En entretien, elle souligne d'abord que si elle avait été en charge d'animer ce jeu, elle aurait « *prêché le faux* » pour savoir le vrai, fait comme si elle ne connaissait pas l'origine de ces pratiques. Et si elle affirme n'avoir « *aucun a priori* » vis-à-vis de ces femmes, « *moi je les prends comme elles sont, avec leurs cultures* », elle dit aussi qu'« *on connaît déjà nos apprenantes* », « *on imagine parfois* », ces connaissances étant parfois remises en question.

« J'ai pas la science infuse, hein ! (acq) Donc oui oui c'est surprenant... Puis parfois elles ont des leçons à nous donner hein.. moi j'ai pris des claques hein parfois ! (Rires) Ah oui oui oui oui ! Y a des moments [où] je me dis 'mais elle a peut-être raison hein.. (...) finalement pourquoi pas !' ça me fait aussi réfléchir hein ! (acq) Bien-sûr.. » (Entretien post-observation, Reaap 1, seconde observation)

Quand il est question d'« *étonnements* », les exemples donnés en entretien semblent concerner l'émancipation des femmes. Quand il est question en entretien de la question sur le jeu d'argent, où elle affirme d'abord « *[d]ans certaines cultures, le jeu est interdit. On ne joue pas (acq). C'est interdit, c'est pas bien.* » Quand l'enquêtrice mentionne que les réponses auraient peut-être été différentes si l'argent avait été obtenu dans le cadre d'une succession, la responsable des ASL souligne l'existence d'inégalités hommes-femmes dans ce cadre :

« Bah on aurait eu d'autres réponses aussi parce que 'héritage', 'bah non c'est pas moi qui hérite, c'est mon frère, ou c'est mon père ou...'

AU : Ouais.

E : Ou voilà 'nous on hérite pas ou on hérite moins' et.. y a ça aussi hein !

AU : Ouais, ouais ouais ! Ouais...

E : Donc, c'est bien parce que y a des choses culturelles qui ressortent parfois ! » (Entretien post-observation, Reaap 1, seconde observation)

Ainsi, elle prend plusieurs exemples soulignant les inégalités hommes-femmes dans lesquelles des participantes sont prises, et ce notamment des femmes musulmanes, que ce soit en entretien ou lors de l'échange informel qui a eu lieu entre elle, l'intervenante extérieure et la sociologue (voir ci-dessus). Ceci pourrait expliquer pourquoi il n'est pas fait mention du pèlerinage à la Mecque à voix haute au cours des échanges, comme si Madame V. avait pleinement conscience de la perception de l'islam

¹¹⁹ Madame V. rit beaucoup.

qu'ont les intervenantes. On observe ainsi un écart entre le discours de l'intervenante, mettant en avant ouverture et réflexivité, et la façon dont les participantes peuvent ressentir son positionnement.

Enfin, une troisième attitude des parents pris dans une relation inégalitaire, voire contraignante, avec les intervenants et qui sont en désaccord avec les modalités d'organisation et/ou le contenu des échanges au cours des actions de soutien à la parentalité est le silence. Celui-ci a été particulièrement palpable voire pesant suite à l'altercation entre l'intervenante extérieure et la salariée qui a eu lieu au cours du groupe de parole sans thématique organisée par le Reaap 3, mais aussi à d'autres moments de ces échanges. Toujours lors de cette action, la discussion dérive sur les voyages organisés par l'association dans laquelle a lieu l'action, et celle de l'intervenante extérieure. La responsable de l'association dit que les jeunes avec qui elle était à Barcelone récemment ne voulaient pas, dans un premier temps, entrer dans la magnifique *Sagrada Familia*. Trois mères hochent la tête en souriant, semblant heureuses qu'on valorise un monument espagnol¹²⁰. Elle dit qu'ils ont finalement accepté et ont adoré la visite. L'intervenante extérieure dit que lors d'un séjour, les femmes avec lesquelles elle voyageait ont refusé catégoriquement d'entrer dans une église. La responsable de l'association dit alors que lors d'un séjour avec des femmes en Bretagne, elles ont aussi visité une église, et ont beaucoup apprécié, malgré leurs réticences initiales. Elles ont rencontré des religieuses, et qu'il y a eu de beaux échanges entre les femmes et les sœurs, notamment au sujet du voile. Un sentiment de proximité s'est créé autour du voile. L'intervenante extérieure dit alors que d'après elle, les réticences, voire le rejet du voile en France peut s'expliquer par une sorte de traumatisme dû à tout ce qu'ont fait les religieuses en France. Elle dit qu'à une époque, elles avaient beaucoup de pouvoir, en ont abusé, ont fait beaucoup de mal (dans les hôpitaux, les écoles, etc.) et que de nombreux Français se souviennent de cela et associent cette expérience passée au voile. Elle prend comme exemple son parcours personnel : elle a avorté à l'âge de 19 ans, et dit que les sœurs l'ont presque laissée mourir alors qu'elle avait une septicémie. Elle dit que « *la haine du voile* » a été causée par les sœurs, qui sont aussi voilées. Elle dit qu'il est important de savoir cela pour comprendre le « *racisme anti-voile* » actuel en France, qu'il est toujours important d'ancrer les phénomènes contemporains dans l'histoire. Pendant l'intégralité des affirmations tenues par la responsable et par l'intervenante extérieure, les mères présentes ont poliment hoché la tête (en signe de compréhension du propos, une fois traduit par d'autres participants pour certaines mères), sans intervenir, malgré le caractère violent de certains propos. Ceci dénote du caractère profondément inégalitaire de la relation entre les intervenantes et ses mères, empêchant toute autre réaction que le silence.

S'opposer (type 4)

Enfin, un quatrième type de réaction aux modalités d'organisation des dispositifs de soutien à la parentalité est l'opposition. S'opposer, en exprimant son désaccord, en quittant une action ou en n'y participant pas du tout, implique un degré de liberté des parents supérieur aux situations de participations sous contrainte. Les parents en opposition ne sont ainsi pas (ou ne se sentent pas) dans l'obligation de participer à l'action, d'une part. D'autre part, la position sociale qu'ils occupent dans le cadre de l'interaction avec l'intervenant fait qu'ils se sentent légitimes dans l'expression de leur désaccord, par « *l'Exit* » ou le « *Voice* » pour reprendre Hirschman (1970).

¹²⁰ Rappelons que l'Espagne est un pays de transit pour certains Marocains d'immigration récente, et qu'il s'agit aussi de l'une des destinations privilégiées de vacances.

Ces situations de confrontation entre intervenants et participants ont rarement été observées. Mais quand elles ont eu lieu, elles ont été riches d'enseignements. La vive altercation entre la salariée de l'association du Reaap 3 et l'intervenante extérieure de l'action, face au silence des mères, faisait ainsi d'autant plus ressortir les statuts différenciés entre les participants (voir ci-dessus). Cette situation montre bien que pour pouvoir entrer en confrontation, encore faut-il être en capacité de le faire, ne serait-ce que par la maîtrise suffisante de la langue française, et ne pas être dans une relation de dépendance, comme c'était le cas des mères présentes à l'action Reaap 3. Pour pouvoir s'opposer, l'interaction entre les intervenants et les familles ne doit en effet pas être particulièrement déséquilibrée. L'absence de participation ou le départ d'une action n'est en outre possible que si la participation n'est pas obligatoire. L'échange tendu entre la responsable de l'atelier parents-jeunes enfants du Reaap 5 et la mère turque, Madame K., qui a conduit au départ de cette dernière de la structure, et au fait qu'elle ne vienne pas le lendemain faire un entretien avec la chercheuse, alors qu'elle avait initialement donné son accord, n'était possible que parce que Madame K. se sentait libre de participer ou non à l'action et d'effectuer un entretien avec l'enquêtrice. Ceci illustre en outre une limite inhérente au protocole d'enquête choisi : ceux qui perçoivent le plus négativement les dispositifs ne fréquentent pas les actions et/ou ne souhaitent pas s'entretenir avec une chercheuse dans ce contexte. Dans l'enquête, les situations de confrontation ou d'évitement observées ou décrites correspondent ainsi à des actions où soit le cadre de l'action était particulièrement contraint, soit l'injonction normative était très forte, et ce pour des familles ayant la possibilité d'exprimer leur désaccord ou de ne plus fréquenter le dispositif.

L'échange entre Madame I. et la chercheuse est particulièrement éclairant concernant les capacités d'action des parents qui disposent de ressources nécessaires et fréquentent librement des dispositifs de soutien à la parentalité. Madame I., née en Iran et arrivée en France il y a 14 ans pour y poursuivre des études supérieures, fréquente ainsi différents Laep avec son fils âgé de 2 ans au moment de l'enquête. Elle est hésitante à reprendre une activité professionnelle, son fils ayant mal vécu des expériences de garde par des tiers. Elle est assez mobile, s'étant rendue dans quatre Laep de l'agglomération, et opte plutôt pour ceux qui proposent des temps d'accueil le matin, son fils faisant la sieste l'après-midi. Elle compare le Laep 4 particulièrement sensibilisé à la question du multilinguisme aux autres Laep, et est critique à l'égard du Laep B dont les accueillantes sont « *beaucoup centrées sur les enfants* ». Elle s'y est de plus sentie jugée par les accueillantes en tant que mère perçue comme trop « *protectrice* ». Elle ne souhaite pas que son enfant soit « *triste* » lors du « *temps des parents* » où les accompagnants étaient conviés à venir prendre un thé à table sans leurs enfants, à un moment où son fils avait des angoisses de séparation. Elle ressent alors une forte injonction à la « *défusion* » (Neyrand, 2011) entre mère et enfant. En outre, elle n'a pas apprécié de recevoir des « *conseils* » qu'elle n'avait pas demandés. « *[J]'ai pas envie d'aller quelque part pour qu'on me dise ce que je dois faire.* » Elle préfère ainsi le Laep 4, la posture d'accueillante lui convenant mieux.

« AU : Et ici, quand vous échangez avec [prénom de l'accueillante 2] ou avec [prénom de l'accueillante 1]...

E : C'est naturel, (...) j'ai jamais senti ni un jugement, ni des conseils quand j'ai pas besoin des conseils... ou... Moi, la manière qu'ils disent / qu'elles disent, c'est différent [par rapport au Laep B], ça... je sais pas comment dire en fait. C'est... en fait, je me sens bien ici. » (Entretien post-observation, Laep 4)

Dans ce contexte, Madame I. se sent plus à son aise dans le Laep observé que dans le Laep B, qui se situe pourtant dans sa commune de résidence¹²¹, et y vient plus fréquemment. Ceci montre bien que, grâce aux ressources de Madame I. (ses capacités de mobilité notamment), et à la liberté de fréquenter ou non tel ou tel Laep, cette mère adapte ses fréquentations de différents lieux en fonction de ce qui lui convient le mieux.

Ces différents exemples soulignent que le degré d'agentivité des familles sont variables selon leurs niveaux de ressources et les modalités d'organisation des actions, et notamment les postures des intervenants.

¹²¹ Ce n'est pas le cas du Laep 4.

Conclusion générale

Les résultats de cette recherche éclairent les postures des intervenants vis-à-vis des familles issues de l'immigration, et les réactions de ces dernières dans ce contexte. Cette enquête multisites permet d'une part d'analyser la pluralité des postures des acteurs qui y interviennent et, d'autre part, les déterminants conduisant aux modes d'interprétation et d'intervention à l'égard des familles issues de l'immigration qui les fréquentent. Enfin, le degré d'agentivité des familles, selon leur position sociale dans le cadre de l'interaction et le niveau de contrainte ou de liberté dont ils jouissent dans ce cadre, a pu être mis en évidence.

Une première remarque liminaire s'impose dans cette conclusion. L'envie de bien faire est nettement ressortie des discours des intervenants, dans un contexte où ils étaient parfois amenés à se questionner face aux normes institutionnelles (à leur « *bonne interprétation* », à leur sens notamment), parfois contradictoires, et où ils faisaient face à de multiples contraintes professionnelles : des moyens humains et/ou financiers limités, l'absence de temps ou de formation adaptées, etc. Ils entrent dans l'action, si l'on peut dire, avec un certain « *bagage* », celui des normes individuelles et collectives issues de leurs propres parcours de vie. Face à eux se trouvent des familles, ayant elles-mêmes leurs ressources et leurs contraintes, leurs attentes, et ce sur un territoire donné, auxquelles il est nécessaire de s'adapter d'une manière ou d'une autre. Des liens affectifs et une forte empathie entre les familles et les intervenants ont ainsi souvent été constatés au cours de cette recherche. Les analyses typologiques nécessairement simplificatrices de cette réalité sociale ne doivent pas pour autant évincer ce que sont les interactions humaines au sein des dispositifs de soutien à la parentalité : des rencontres entre hommes, femmes et enfants liés entre eux, *a minima* sur ce temps dédié de l'action, vivant ce moment de la meilleure manière possible.

Il apparaît que différents registres sont utilisés par les intervenants pour interpréter les comportements des familles issues de l'immigration fréquentant des dispositifs de soutien à la parentalité, la logique de genre imprégnant en outre fortement les discours. Confirmant les travaux antérieurs réalisés, le registre psychologique se fonde sur un sens commun psychologique, tandis que le registre culturaliste est issu d'un certain mode de catégorisation des populations issues de l'immigration. À moins de se baser sur une connaissance fine des « *cultures* » des familles, il sous-entend une distinction entre le « *nous* » majoritaire et « *l'autre* » minoritaire, et est alors le reflet d'une certaine conception de l'intégration des immigrés et de leurs descendants en France. Le registre socio-économique a quant à lui été employé par les intervenants à partir de leurs connaissances effectives des territoires d'intervention et des familles présentes lors de ces actions. On voit ainsi apparaître différentes modalités d'interprétation des comportements des familles issues de l'immigration, allant d'une logique compréhensive, en cas d'articulation entre les registres, à leur catégorisation dans des groupes essentialisés. Dans ce cas, un glissement vers le classement, le jugement des valeurs et des pratiques des familles et donc leur hiérarchisation s'opère. Plus cette hiérarchisation entre « *nous* » et « *eux* » est forte, plus les pratiques d'injonctions normatives sont fréquentes.

Plus précisément concernant les pratiques, selon la visée et le fondement de l'intervention, l'intervenant va agir de différentes manières, celles-ci pouvant se combiner au cours d'une même action. Cette recherche a permis d'identifier quatre types de comportement des intervenants : il peut se montrer pragmatique et s'adapter au public, adopter une posture réflexive, viser le soutien aux

normes, pratiques et compétences parentales, ou enjoindre les parents de suivre son propre modèle de parentalité. Ceci aura notamment des effets sur les modalités d'accueil, allant, de manière très schématique, du « *venez comme vous êtes* » au « *venez comme nous voulons* ».

Vis-à-vis des langues plus particulièrement, les recherches passées en disent peu sur les postures des intervenants sociaux vis-à-vis des langues des familles issues de l'immigration. Alors que les typologies des modèles d'intégration se fondent sur des analyses de politiques publiques et non pas de pratiques quotidiennes d'acteurs, seuls quelques travaux portant sur la relation entre parents d'élèves et institutions scolaires ou au sein de cours de français à destination d'adultes non-francophones apportent des éléments de réponse à cette question générale. La présente recherche¹²² a montré qu'au sein des dispositifs de soutien à la parentalité, derrière la terminologie parfois vague des projets d'établissement ou de présentations de dispositifs se cachent des modes d'interprétation très variés de la posture à adopter vis-à-vis des langues par les intervenants. L'analyse typologique met au jour qu'il existe derrière cette réalité sociale complexe, où l'hybridité est la norme, deux modèles d'intégration. D'un côté de l'axe se trouve une conception assimilationniste de l'intégration linguistique à la société française par la pratique exclusive du français, héritière du modèle républicain français d'intégration renforcé par les politiques actuelles d'assimilation linguistique. De l'autre, un certain modèle multiculturel concevant l'intégration sociale par l'ouverture des différents groupes en présence aux langues d'autrui. Différents éléments ont révélé que le premier modèle domine au sein des dispositifs de soutien à la parentalité observés. D'une part, la pratique du français est majoritaire : quand une langue autre que le français est parlée, il s'agit de temps courts de traduction, ou entre membres d'une même famille, rarement d'échanges entre intervenants et parents, ou entre parents. La superposition entre valorisation du multilinguisme et pratiques multilingues est rare. D'autre part, les discours sont plus favorables à l'usage du français exclusivement qu'au multilinguisme (en famille et encore moins en dehors). Le caractère dominant de cette norme sociale peut expliquer pourquoi les intervenants valorisant le multilinguisme ont développé autant d'outils et se fondent sur les recherches actuelles sur le sujet pour adapter et justifier leurs pratiques.

Or la mobilisation de ces registres d'interprétation et la perception des langues des familles, de même que les pratiques des intervenants dépend de la manière dont s'articulent le contexte d'intervention et l'univers normatif des intervenants. La connaissance des familles apparaît alors comme l'un des facteurs clés dans ce processus. Selon qu'elle est limitée ou approfondie, il est possible de mobiliser le registre socio-économique, ou non, d'une part. D'autre part, en cas de méconnaissance des familles, et sans adaptation de l'intervention à ce niveau de connaissance des publics, les registres sont nécessairement employés à partir de référentiels abstraits, fondés sur des savoirs théoriques, voire parfois des idéologies.

Ainsi, de nombreux éléments d'analyse pourraient certes être exploités concernant les familles sans origine migratoire. Cela dit, certains pans sont propres aux familles issues de l'immigration, ou accentuent des dynamiques plus générales. Premièrement, du fait des modalités de sélection des dispositifs, actions et familles enquêtés, s'appuyant sur les perceptions des familles issues de l'immigration au sein des Caf et des structures, l'enquête porte principalement sur les parents ayant migré récemment en France, ayant des difficultés avec la langue française, et sur celles dont le phénotype ou encore un signe d'appartenance religieuse visible permettaient aux acteurs sociaux de

¹²² Pour une analyse plus fine de ces résultats, voir Unterreiner, 2020.

les identifier comme étant issus de l'immigration. Il s'agit ainsi des « *minorités visibles* », leur origine sociale étant souvent de milieux populaires, là encore, du fait de la sélection des terrains d'enquête par les acteurs sociaux, les QPV ayant été surreprésentés. Pour ces minorités visibles de quartiers populaires, et comme cela a déjà été montré dans de nombreux travaux (voir McAvay, 2016 par exemple), les difficultés quotidiennes peuvent se cumuler (multiples démarches administratives, précarité économique, phénomènes de ségrégation urbaine), d'autant plus pour celles ayant des difficultés avec la langue française. Ces familles se trouvent donc dans une position de vulnérabilité sociale, face à des intervenants sociaux étant *a minima* plus stabilisés socialement, voire de catégories sociales supérieures. Les enjeux de l'implication active des familles et d'imposition normative sont donc particulièrement prégnants dans ce contexte d'inégalités sociales entre populations de groupes minoritaires et majoritaires. Quand bien même il ne s'agit pas de l'axe principal d'investigation de ce Dossier d'Études, on voit ainsi transparaître des analyses l'influence du triptyque « *race, classe, genre* » cher à l'approche intersectionnelle.

En outre, les familles issues de l'immigration font face aux conceptions relatives à l'intégration qu'ont les intervenants sociaux. Il peut alors leur être demandé explicitement, ou être attendu d'eux de manière plus implicite, qu'ils s'intègrent à la société française, voire s'assimilent. En effet, l'idéal de l'intégration de l'ensemble des individus et des groupes sociaux à la société, dans une perspective plus multiculturelle, a été moins fréquemment rencontré au cours de ces observations. Là encore, les familles issues de l'immigration, et plus largement les groupes minorisés, peuvent faire l'objet d'interprétations culturalistes de leurs comportements, de même que d'injonctions à se conformer aux normes auxquelles l'intervenant adhère et aux pratiques qu'il juge conformes. Ces idéaux de l'intégration, et plus largement les normes et les pratiques des intervenants, sont d'ailleurs rarement explicités comme tels, empêchant tout travail de déconstruction individuelle ou collective, à l'exception des structures outillées pour que les intervenants adoptent des postures plus réflexives.

Dans ce contexte d'interaction, les capacités d'action des familles issues de l'immigration dépendent à la fois de leurs ressources et de leurs contraintes, et des modalités d'organisation des actions. Selon que les relations entre les familles et les intervenants sont plus ou moins inégalitaires, et leur perception des premières, elles auront la possibilité d'agir de différentes manières : en adhérant au dispositif tel qu'il a été pensé et organisé ou en intervenant activement dans sa création et ses évolutions pour ceux qui les perçoivent positivement ; pour les plus critiques en participant (c'est-à-dire en détournant les finalités de l'action, en acquiesçant poliment ou en se taisant) ou encore en s'opposant (de manière frontale, ou en ne fréquentant pas le dispositif).

Cette question de l'agentivité des familles mériterait cependant de plus amples approfondissements dans l'analyse. De tels éléments sont apparus en filigrane dans ce Dossier d'Études, mais l'étude plus systématique des parcours de vie des familles issues de l'immigration au sein des dispositifs de soutien à la parentalité apporterait beaucoup, et notamment à la question des interactions différenciées entre intervenants et familles selon leurs positions sociales respectives. En outre, alors que les sociolinguistes parlent de « *langues minorisées* », la langue est employée par d'autres comme étant un indicateur de l'ethnisation de certaines populations immigrées (Manier, 2010). Il serait donc à présent pertinent d'étudier l'articulation entre les inégalités sociales, la vision des publics, potentiellement ethnisés, et leurs langues (réelles ou supposées). Un autre point méritant d'être à présent approfondi plus avant porte sur une analyse plus fine des interactions entre les différents

acteurs en présence, et notamment des relations entre parents, et entre chaque parent et chaque intervenant, et d'éventuelles différences selon les positions sociales des uns et des autres.

Il ne serait en revanche pas possible de dire, à partir de ce matériau d'enquête, quelles sont les normes et les pratiques effectives de ces familles, et des familles en général, qui seraient visibles par le biais d'observations ethnographiques au long court auprès d'elles. Des éléments d'analyse apparaissent dans les différentes contributions au numéro thématique n° 134 de la *Revue des politiques sociales et familiales* sur la parentalité en contexte migratoire. Mais ce champ de recherche reste néanmoins à explorer bien davantage.

Les « *gens du voyage* » (qu'ils soient tsiganes, roms, yéniches, etc.) constituent une population associée sur certains points aux familles issues de l'immigration. Dans les discours, ils ont été mentionnés par des intervenants, comme ayant un contexte de vie (mobilité ou sédentarisation ; précarité économique ; etc.), des normes et des pratiques parentales et conjugales propres (perception d'un mode de vie centré sur la famille et la communauté, d'une organisation patriarcale, d'enfants rois, etc.). Certaines familles ont aussi été identifiées comme appartenant à l'une ou l'autre de ces communautés en cours d'observation. La question de leur accueil, et de leurs interactions avec d'autres publics a aussi fait l'objet d'échanges avec les intervenants. Les normes et les pratiques effectives, l'accueil, l'accompagnement et la perception de ces populations pourraient faire l'objet d'études futures susceptibles de servir d'appui aux acteurs qui interviennent au sein de dispositifs de la branche Famille, qu'il s'agisse de travailleurs sociaux, d'agents d'accueil en Caf, de professionnels ou de bénévoles au sein de centres sociaux ou d'associations, ou encore d'établissements d'accueil de jeunes enfants (EAJE).

Enfin, plus particulièrement concernant les dispositifs de soutien à la parentalité, la question des postures et de l'agentivité des familles pourrait être abordée à partir d'éléments concrets ayant à la fois trait, tout comme nous l'avons vu ici à l'égard des langues, aux normes et pratiques familiales et à celles mises en avant au sein des dispositifs : l'alimentation, les écrans, ou encore le jeu en sont quelques exemples.

Ce dossier d'étude est ainsi pensé comme étant une pierre, parmi d'autres, à l'édifice des connaissances portant sur les pratiques des intervenants sociaux et les modalités d'action des familles dans ce contexte. Il est surtout une invitation à poursuivre les études et les recherches concernant les postures professionnelles et la parentalité, et l'intervention auprès d'une diversité de publics, issus de l'immigration notamment.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille M., 2017, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- Abdelilah-Bauer B., 2006, *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, La Découverte.
- Alba R. et V. Nee, 1997, Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, *International Migration Review*, vol. 31, no 4, p. 826-874.
- Armagnague-Roucher M., 2020, « Besoins éducatifs particuliers » et inclusion scolaire des enfants et jeunes migrants : le grand tâtonnement, in Mendonça-Dias C., Azaoui B. et Chnane-Davin F. (Dir.), *Allophonie : Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Paris, Lambert Lucas.
- Armagnague-Roucher M., 2019, La 'boîte noire' de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico- raciale des migrants, *Migrations Société*, n° 176, p. 33-47.
- Armagnague-Roucher M., 2016, *Une jeunesse turque en France et en Allemagne*, Lormont, Le Bord de l'eau.
- Armagnague-Roucher M., 2010, Les dynamiques d'adaptation sociale des communautés turques en France et en Allemagne. Le cas des jeunes générations, *Sociologie*, vol. 1, n° 2, p. 235-252.
- Baldassar L. et L. Merla (Dir.), 2014, *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care. Understanding Mobility and Absence in Family Life*, Londres, Routledge New York.
- Basch, L., N. Glick Schiller, et C. Szanton Blanc, 1994, *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*, Langhorne, Gordon and Breach.
- Barthélémy F., B. Bastard, L. Cardia-Vonèche, 2004, Peut-on décréter le partenariat entre les institutions en charge de la famille ? L'exemple des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, *Recherches familiales*, n° 1, p. 137-148.
- Bastard B., 2007, Les REAAP, l'accompagnement des parents au plan local. Institutions, professionnels et parents : partenaires », *Informations sociales*, n° 139, p. 94-105.
- Bastard B., Cardia-Vonèche L., Eme B., Neyrand G., 1996, *Reconstruire les liens familiaux. Nouvelles pratiques sociales*, Paris, Syros.
- Bérardier M., Moeneclae J., 2018, Soutenir la parentalité : les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, *e-ssentiel* n° 177, p. 1-4.
- Bassel R., 2015, *Sociabilité et solidarité dans un dispositif bénévole d'apprentissage du français. Monographie de l'Atelier de Français Langue Étrangère de la Maison de Quartier d'Avalix à Saint-Nazaire (Loire-Atlantique)*, Mémoire de Master 1 "Migrations et Relations Interethniques", Université Paris Diderot.
- Bouamama S., 2003, Les discours de l'interculturalité : Modèles, enjeux et contradictions, in Jovelin E. (Dir.), *Le travail social face à l'interculturalité, comprendre la différence dans l'action sociale*, Paris, L'Harmattan, p. 31-42.
- Bowlby J., 1969, *Attachment and loss: Attachment*, Londres, Basic Books.
- Bowlby J., 1973, *Attachment and loss: Separation*, Londres, Basic Books.
- Boyer H., 2006, Introduction au numéro thématique « Langues minorées, langues d'enseignement ? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 143, p. 261-263.
- Brinbaum Y., Kieffer A., 2005, D'une génération à l'autre. Les aspirations éducatives des familles immigrées : Ambition et persévérance, *Education et Formations*, 72, p. 53-75.

- Bronnikova O., Emanovskaya M., 2010, L'adaptation des migrants russes aux pratiques alimentaires à Paris et à Londres : Du basculement alimentaire au basculement identitaire ?, *Hommes & Migrations*, vol. 1, n° 1283, p. 74-85.
- Brubaker R., 2001, The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and the United States », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 24, no 4, p. 531-548.
- Calvès G., 2002, "Il n'y pas de race ici" : le modèle français à l'épreuve de l'intégration européenne, *Critique internationale*, vol. 17, p. 173-186.
- Castel R., 2000 (1995), *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Folio-Gallimard.
- Chiswick C., 2009, The economic determinants of ethnic assimilation », *Journal of Population Economics*, vol. 22, no 4, p. 859-880.
- Collet B., Santelli E., 2012, *Couples d'ici, parents d'ailleurs. Parcours de descendants d'immigrés*, Paris, PUF.
- Condon S., Régnard C., 2016, Les pratiques linguistiques : langues apportées et langues transmises, in Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (Dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, Ined Éditions, p. 117-144.
- Cortesero R., 2013, *Les centres sociaux, entre participation et cohésion sociale*, Dossier d'Études, n° 160, Cnaf-Dser.
- Cummins J., 2000, *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Crépin C., 2011, Le rôle de parent : Attentes et besoins des familles, actions innovantes dans les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, *Dossier d'Études*, n° 144, Cnaf-DSER.
- Direction générale de la cohésion sociale (DGCS), 2018, *Dessine-moi un parent. Stratégie nationale de soutien à la parentalité (2018-2022)*.
- Dolto F., 2009, *Une psychanalyste dans la cité : L'aventure de la Maison verte*, Paris, Gallimard.
- Donzelot J., 1977, *La police des familles*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- DSER (dir.), 2016, *Guide méthodologique pour la réalisation de diagnostics parentalité partagés*.
- Duvoux N., 2008, *L'injonction à l'autonomie. Sociologie des politiques d'insertion*, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS.
- Eberhard M., 2001, Catégorisations ethno-raciales au guichet, *Cahiers du CERIEM*, no 8, p. 35-50.
- Faist T., 2013, The mobility turn: a new paradigm for the social sciences?, *Ethnic and Racial Studies*, 36(11), p. 1637-1646.
- Fassin D., 2006, Du déni à la dénégation : psychologie politique de la représentation des discriminations, in Fassin D. et Fassin E. (Dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, p. 133-157.
- Favell A., 1998, *Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizenship in France and Britain*, Londres, MacMillan Press.
- Filhon A., 2017, *Sociodémographie des langues de France*, Habilitation à diriger des recherches de sociologie, Université Paris Descartes.

Filhon A., 2009, Plurilinguisme et hiérarchie sociale entre les langues en France, in Guérin-Pace F., Samuel O., Ville I. (Dir.), *En quête d'appartenances : l'enquête Histoire de vie sur la construction des identités*, Paris, Ined Éditions, p. 167-180.

FORS-Recherche sociale, Duvoux N., 2019, *Accompagner les familles monoparentales : moyens et enjeux de l'autonomisation de publics à la croisée des vulnérabilités*, rapport intermédiaire, recherche dans le cadre de l'Appel à projets de recherche de la Cnaf sur les effets de l'accompagnement social des publics des et par les Caf.

Fournier T., 2017, Entre médicalisation et migrations, les enjeux de l'adaptation alimentaire, *Sciences sociales et santé*, vol. 35, p. 31-40.

Fresnoza-Flot A., Gonzalez C., 2020, La transmission intergénérationnelle et ses déterminants : enquête sur les pratiques alimentaires dans les familles belgo-péruviennes et belgo-philippines en Belgique, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 134, p. 39-52.

Gaspar J.-F., 2012, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte.

Glasman D., 2010, Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école, *Informations sociales*, n° 161, p. 58-65.

Glasman D., Luneau C., 1999, *Parents et accompagnement scolaire : Usages et non-usage de deux types de dispositifs, AEPS et École Ouverte (Enquête dans trois villes de la Région Rhône-Alpes)*, Rapport de l'association « L'école et sa périphérie » pour le FAS et la Cnaf.

Goffman E., 1973, *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Goffman E., 1963, *Stigmate : les usages sociaux du handicap*, Paris, Les Editions de minuit.

Goï C., 2005, *Des élèves venus d'ailleurs*, Orléans, Scéren-CNDP.

Gordon M., 1964, *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, New York, Oxford University Press.

Gourdeau C., 2015, *L'intégration des étrangers sous injonction. Genèse et mise en œuvre du contrat d'accueil et d'intégration*, Thèse de doctorat de socio-anthropologie, Université Paris Diderot.

Granovetter M., 1973, The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology*, vol. 78, n° 6, p. 1360-1380.

Guélamine F., 2008, *Action sociale et immigration en France. Repères pour l'intervention*, Paris, Dunod.

Haut Conseil à l'Intégration, 1993, *L'intégration à la française*, Paris.

Hirosh Z., Degani T., 2018, Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review, *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 25, n° 3, p. 892-916.

Hirschman A., 1970, *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to a Decline in Firms, Organizations, and States*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Ichou M., 2018, *Les enfants d'immigrés à l'école : Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, PUF.

Jacquy-Vazquez B., Raymond P., Sitruk M., 2013, *Évaluation de la politique de soutien à la parentalité*, Rapport de l'IGAS.

Jovelin E. (Dir.), 2003, *Le travail social face à l'interculturalité, comprendre la différence dans l'action sociale*. Paris, L'Harmattan.

- Karsz S., 2004, « Soutien à la fonction parentale » : l'impossible neutralité, *Spirale*, n° 29, p. 111-122.
- Kastoryano R., 1996, *La France, l'Allemagne et leurs immigrés : négocier l'identité*, Paris, Armand Colin.
- King K., et Newbold B., 2007, Onward emigration to the US by Canadian immigrants between 1995 and 2000, *International Migration Review*, 41(4), p. 909-929.
- Koopmans R., Statham P., 1999, Challenging the Liberal Nation-State? Postnationalism, Multiculturalism, and the Collective Claims Making of Migrants and Ethnic Minorities in Britain and Germany, *American Journal of Sociology*, vol. 105, n° 3, p. 660-661.
- Lamont M., Thévenot L. (Dir.), 2000, *Rethinking Comparative Cultural Sociology: Repertoires of Evaluation in France and the United States*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lapeyronnie D., 1993, *L'individu et les minorités : la France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*, Paris, PUF.
- Larbiou B., Fiol X., Fagedet-Cousquer C. et Giraudeau O., 2007, *Accompagnement à la scolarité : Sociologie, usages et pratiques. Enquête sur un dispositif périscolaire, contractuel et partenarial menée dans le département de l'Hérault (2005/2006)*, Rapport de l'ALCI.
- Lignier W., Pagis J., 2017, *L'enfance de l'ordre : Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris Le Seuil.
- Malochet V., Boucher M., 2012, *Regards croisés sur la régulation sociale des désordres*, Paris, L'Harmattan.
- Manier M., 2020, Les spécificités des actions parentalité dans le champ de l'intégration des femmes migrantes et immigrées, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 134, p. 67-79.
- Manier M., 2010, *Le traitement social de la question des "femmes de l'immigration" dans le champ de l'action sociale : les enjeux d'une catégorisation intersectionnelle ethnique de genre et de classe et de ses effets sociaux*, Thèse de doctorat de sociologie, Nice, Université de Nice.
- Martin C., Hammouche A., Modak M., Neyrand G., Sellenet C., Vandebroek M., Zaouche-Gaudron C., Dauphin S., Moeneclaey J., 2017, *Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin*, Paris, Documentation française.
- Martin C., 2012, Généalogie et contours d'une politique publique émergente, in Hamel M.-P., Lemoine S. (Dir.), *Aider les parents à être parents : le soutien à la parentalité, une perspective internationale*, Rapports & Documents, Paris, CAS, p. 25-50.
- Mauss M., 2007 [1925], *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris, PUF.
- McAvay H., 2016, *Immigrants' spatial incorporation in France : patterns and determinants of neighborhood and housing attainment*, Thèse de doctorat de sociologie, Paris, Institut d'études politiques.
- Meurs D., Pailhé A. et Simon P., 2006, Persistance des inégalités entre générations liées à l'immigration : l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France, *Population*, 5-6, p. 763-802.
- Moeneclaey J., 2016, *Évaluation des Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (Clas)*, Dossier d'Étude, n° 186, Cnaf-Dser.
- Neyrand G., Coum D. et Wilpert M.-D., 2018, *Malaise dans le soutien à la parentalité : Pour une éthique d'intervention*, Toulouse, Érès.
- Neyrand, G., 2011, *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*, Toulouse, Érès.

- Neyrand G., 1995, *Sur les pas de la Maison verte : Des lieux d'accueil pour les enfants et leurs parents*, Paris, Syros.
- Noiriel G., 1992, Difficulties in French Historical Research on Immigration, in Horowitz D.L. et G. Noiriel (Dir.), *Immigrants in Two Democracies: French and American Experience*, New York, New York University Press, p. 66-79.
- Noiriel G., 1988, *Le creuset français : histoire de l'immigration au XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Le Seuil.
- Omrani Y., 2016, Le contrat local d'accompagnement à la scolarité en zone sensible, Mémoire de Master, Paris, CNAM.
- Oriv, 2012, *L'impact de la migration sur la parentalité : réalité ou représentations ?*, Dossier thématique.
- Park R.E., Burgess E.W., 1921, *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Paugam S. (Dir.), 2011 (2007), *Repenser la solidarité*, Paris, PUF.
- Paul A.-M., 2011, Stepwise international migration: A multistage migration pattern for the aspiring migrant, *American Journal of Sociology*, 116(6), p. 1842-1886.
- Pioli D., 2006, Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle, *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 1, p. 1-15.
- Pothet J., 2015, *Le soutien à la parentalité : élaboration institutionnelle, écartisme de ses mises en oeuvre professionnelles, réception par ses publics*, Thèse de doctorat de sociologie, Grenoble, Université Grenoble Alpes.
- Portes A. et Rumbaut R., 2001, *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley et New York, University of California Press et Russell Sage Foundation.
- Portes A., Zhou M., 1993, The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants among Post-1965 immigrant Youth, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, no 530, p. 74-98.
- Prieur E., Jovelin E., Blanc M., 2006, *Travail social et immigration*, Paris, L'Harmattan.
- Roussille B., Nosmas J.-P., 2004, *Évaluation du dispositif des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)*, Rapport de l'IGAS.
- Safi M., 2007, *Le devenir des immigrés en France : Barrières et inégalités*, Doctorat, Paris, EHESS.
- Sayad A., 2014, *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris, Seuil.
- Scheu H., Fraioli N., 2010, *Lieux d'accueil enfants-parents et socialisation(s)*, Cnaf, Dossier d'étude, n° 133, sur la base d'un rapport de recherche du Furet.
- Schnapper D., 2012, *La compréhension sociologique : Démarche de l'analyse typologique*, Paris, PUF.
- Schnapper D., 2003, *La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard.
- Schnapper D., 1992, *L'Europe des immigrés*, Paris, François Bourin.
- Schnapper D., 1991, *La France de l'intégration : Sociologie de la nation en 1990*, Paris, Gallimard.
- Schor R., 1996, *Histoire de la société française au XX^e siècle*, Paris, Belin.
- Sehier V., 2006, La place des REAAP dans l'évolution des relations parents/professionnels. L'exemple du Pas-de-Calais, *Informations sociales*, Vol. 5, no 133, p. 90-99.

Sen A., 1985, *Commodities and Capabilities*, Oxford, Elsevier Science Publishers.

Silberman, R., Fournier I., 2006, Les secondes générations sur le marché du travail en France : Une pénalité ethnique ancrée dans le temps, *Revue Française de Sociologie*, 47 (2), p. 243-292.

Simon P., 1996, Pratiques linguistiques et consommation médiatique, in M. Tribalat (Dir.), *De l'immigration à l'assimilation : Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte / INED, p. 188-213.

(de) Singly F., 2004 (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

Spire A., 2008, *Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*, Paris, Raisons d'agir.

Tahata Y., 2016, 'Qu'est-ce qu'un Français ?' La construction et les effets de la 'francité' dans la société française contemporaine, Thèse de doctorat de sociologie, Universités Nice Sophia Antipolis et Keio.

Tucci I., 2011, Immigration, intégration et diversité en France et en Allemagne, *Informations sociales*, vol. 2011/1, n° 163, p. 116-123.

Unterreiner A., 2021, Accueillir au sein des dispositifs de soutien à la parentalité. Recherche sur les familles issues de l'immigration, *L'e-ssentiel*, collection Études et recherche, n° 197. https://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/essentiel/Essentiel%20Collection%20%20Etudes_197.pdf (vu le 2 avril 2021).

Unterreiner A., 2021, Posture d'accueillant en Lieu d'accueil enfant parent : synthèse d'étude exploratoire, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 136-137, p. 91-98.

Unterreiner A., 2020, Rapport aux langues des intervenants au sein de dispositifs de soutien à la parentalité : Les effets des modèles d'intégration, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 134, p. 53-66.

Unterreiner A., 2015a, Enfants de couples mixtes : Liens sociaux et identités, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Unterreiner A., 2015b, From Registers to Repertoires of Identification in National Identity Discourses: A Comparative Study of Nationally Mixed People in France, Germany and the United Kingdom, *Studies in Ethnicity and Nationalism*, vol. 15, n° 2, p. 251-271.

Unterreiner A., 2012, *Liens sociaux et construction identitaire des enfants de couples mixtes : Une étude comparée en France, en Allemagne et au Royaume-Uni*, Thèse de doctorat de sociologie, Paris, EHESS.

Unterreiner A., 2008, *Les enfants de couples mixtes en France : l'existence d'une "mixte identité" ?*, Mémoire de Master de sociologie, Paris, EHESS.

Vallet L.-A., 1996, L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : Un examen sur données françaises, *Revue Française de Pédagogie*, 117, p. 7-27.

Varro G., 1999, L'(in)égalité à l'école. Discours officiel et terrain, in Fiala P. (dir.), *(In)égalité(s). Usages lexicaux et variations discursives (18^{ème}-20^{ème} siècles)*. Paris, L'Harmattan, p. 169-199.

Varro G., 2012, Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française, *Les Cahiers du GEPE*, n° 4.

Waldinger R., 1994, The making of an immigrant niche, *International Migration Review*, vol. 28, n° 1, p. 3-30.

Weber F., Beaud S., 1997, Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques, Paris, La Découverte.

Weil P., 2009, *Qu'est-ce qu'un Français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Paris, Gallimard.

Zhou M., 1997, Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation, *International Migration Review*, vol. 31, n° 4, p. 975-1008.

Sources en ligne

<http://www.oecd.org/fr/els/mig/indicatorsofimmigrantintegration.htm>,

vu le 16 décembre 2019.

<http://www.mipex.eu/play/>, vu le 16 décembre 2019.

<https://www.frontaliers-grandest.eu/fr/l-apprentissage-des-langues-dans-la-petite-enfance/pages/en-france-1/l-apprentissage-des-langues-a-l-ecole-en-alsace>,

vu le 6 novembre 2019.

<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Statistiques/Essentiel-de-l-immigration/Chiffres-cles>,

vu le 12 décembre 2019.

<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Statistiques/Essentiel-de-l-immigration/Chiffres-cles>,

vu le 12 décembre 2019.

<https://insee.fr/fr/statistiques/2575541>, vu le 12 décembre 2019.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>, vu le 11 décembre 2019.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/4186761#tableau-figure1>, vu le 12 décembre 2019.

https://www.insee.fr/fr/statistiques/4187349#tableau-figure1_radio2, vu le 12 décembre 2019.

https://www.insee.fr/fr/statistiques/4195806#tableau-figure1_radio1, vu le 12 décembre 2019.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/47/62/9/8228_annexe1-synthese_evaluation_dispositif_377629.pdf, vu le 13 janvier 2020.

<https://mallettedesparents.education.gouv.fr/>, vu le 13 janvier 2020.

<http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Ouisommesns/Textes%20de%20%C3%A9f%C3%A9rence/Circulaires/C%202015%20011.pdf>, vu le 4 septembre 2020.

<http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Ouisommesns/Textes%20de%20%C3%A9f%C3%A9rence/Circulaires/C%202015%20014.pdf>, vu le 8 septembre 2020.

<http://www.caf.fr/sites/default/files/caf/841/Images/pages-partenaires/newpartenaires/documents/Charte%20nationale%20REAAP.pdf>,

vu le 8 septembre 2020.

<http://observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-CLAS/charte-nationale-de-l'accompagnement-a-la-scolarité-juin-2001-clas>, vu le 8 septembre 2020.

<https://www.pajemploi.urssaf.fr/pajewebinfo/cms/sites/pajewebinfo/accueil.html>,

vu le 11 septembre 2020.

Annexes

Dispositifs enquêtés, contexte d'observation et entretiens réalisés

Les Laep

Dispositifs Laep enquêtés et contexte d'observation

		Structure	Accueil observé	Lieu d'accueil	Nombre et type d'accueillants	Nombre d'accompagnants	Nombre d'enfants
1	Observation 1	Centre social communal	Mercredi matin	Salle du Centre social aménagée de manière spécifique le temps du Laep	2 accueillantes salariées	5 mamans dont 2 assistantes maternelles	6
	Observation 2		Mardi matin			10 mamans et 1 auxiliaire de vie	11
2		Maison de l'enfance communale	Mercredi matin	Salle de la Maison de l'enfance dédié au Laep, à l'accueil de la crèche familiale et à l'accueil familles	2 accueillantes salariées	4 mamans et 1 mamie	5
3	Temps 1	Laep communal	Mercredi matin	Locaux et extérieur du Laep	2 accueillantes salariées et 1 stagiaire EJE	3 mamans, 1 papa, 1 mamie, 1 assistante maternelle	7
	Temps 2		Mercredi après-midi	Espace extérieur du Laep	1 accueillante salariée et 1 stagiaire EJE	3 mamans, 1 mamie	7
4		Laep communal	Mercredi matin	Locaux du Laep	2 accueillantes salariées	4 mamans et 2 mamies	7
5	Observation 1, temps 1	Association	Samedi matin	Locaux du Laep situés dans l'espace famille d'une Maison d'arrêt	1 accueillante salariée, 1 bénévole et 1 stagiaire EJE	0	0
	Observation 1, temps 2		Samedi après-midi		1 accueillante salariée, 2 bénévoles et 1 stagiaire EJE	4 mamans, 1 oncle, 1 mamie, 1 ami de la famille	12
	Observation 2		Mercredi après-midi		1 accueillante salariée, 3 bénévoles et 1 stagiaire EJE	7 mamans, 1 homme*	17
6		Ludothèque communale	Mardi matin	Salle de la ludothèque aménagée de manière spécifique le temps du Laep	2 accueillantes salariées et 1 bénévole	8 mamans et 2 papas	11
7		Association	Mardi matin	Salle d'attente de l'association aménagée de manière spécifique le temps du Laep	4 accueillantes salariées	0	0
8		Laep communal	Mercredi après-midi	Lieu dédié au Laep	2 accueillantes salariées	5 mamans et 1 mamie	13

* La chercheuse ignore qui il est

Entretiens réalisés en Laep					
		Entretien avec un responsable de la structure	Entretien post-observation avec un intervenant	Entretien post-observation avec un parent	Nombre total d'entretiens (dont non enregistrés, n.e.)
1	Observation 1	Directrice du Centre social	Directrice du Centre social accueillante et animatrice accueillante	Deux mères et un père (1)	8
	Observation 2			Trois mères	
2		Directrice de la Maison de l'enfance	Une accueillante	Deux mères	4
3	Temps 1	Trois accueillantes		Une mère	2 (dont 1 n.e.)
	Temps 2				
4		Une accueillante	Deux accueillantes	Une mère	3
5	Observation 1, temps 1	L'accueillante, responsable du Laep (2)			2
	Observation 1, temps 2				
	Observation 2			Une mère	
6		Une accueillante	Deux accueillantes	Une mère (3)	3
7		L'équipe des accueillantes			1 (dont 1 n.e.)
8		Les deux accueillantes			1 (dont 1 n.e.)

(1) Le père n'était pas présent à l'accueil

(2) De nombreux échanges informels ont eu lieu avec cette accueillante, de même que le reste de l'équipe. En outre, il a aussi été question de l'action Reaap au cours de cet entretien

(3) Cette mère n'était pas présente au temps d'accueil

Les Reeap**Dispositifs Reeap enquêtés et contexte d'observation**

		Structure	Action observée	Lieu de réalisation de l'action	Nombre et type d'intervenants	Nombre de parents	Nombre d'autres adultes	Nombre d'enfants
1	Observation 1	Centre social communal	Conférence sur les "fratries" (1)	Salle du Centre social	1 salariée	8 mamans et 1 papa (2)	1 bénévole (3) ; 4 membres du Comité Reeap communal	5
	Observation 2		Jeu sur le couple		1 intervenante externe	8 mamans	1 animatrice d'ASL ; 4 bénévoles (4)	env. 8
2	Observation 1	Association	Groupe de parole sur le thème des conflits avec les enfants	Salle de l'association	1 salariée	9 mamans		
	Observation 2		Groupe de parole dont le thème de discussion sont les "racines"			6 mamans et 2 papas		une douzaine d'adolescents (dont 4 stagiaires) et 1 enfant
3		Association	Groupe de parole	Salle de l'association	1 intervenante externe	17 mamans	1 responsable de l'association ; 6 salariés (5)	2 adolescentes
4		Centre social communal	Action sur l'alimentation	Parvis d'une école primaire	5 intervenants (6)	27 adultes (7)	la responsable du Reeap au Centre social présente lors des préparatifs	32
5		Centre social communal	Atelier parents-jeunes enfants	Salle du Centre social	2 intervenantes externes	env. 15 adultes	1 responsable du Centre social, 2 animatrices Clas salariées (8) et 2 animateurs du périscolaire	env. 40
6		Association	Groupe de parole	Salle des maîtres d'une école	1 bénévole de l'association	11 mamans	1 coordinatrice Rep+ ; 2 bénévoles de l'association ; 1 enseignante de l'OEPRE ; 3 autres bénévoles que la thématique intéresse ; le Directeur de l'école parfois	
7	Temps 1	Association	Préparation de la rencontre pères-enfants	Salles de la Maison d'arrêt	1 salariée de l'association ; 1 stagiaire EJE	14 (beau)-pères	1 agent SPIP (9)	20
	Temps 2		Rencontre pères-enfants de Noël		1 salariée de l'association ; 1 stagiaire EJE ; 3 bénévoles		2 surveillants ; 1 SPIP ; la Directrice et la Directrice adjointe de la Maison d'arrêt à certains moments	
8		Association	Conférence sur les "adolescents"	Salle de l'association	2 intervenantes externes	env. 10 mamans et 1 papa	1 Présidente de l'association ; 2 animateurs (3)	env. 10

(1) Entendu comme des "échanges guidés"

(2) venu rejoindre son épouse en fin de discussion

(3) En charge de garder les enfants

(4) dont 3 gardent les enfants à l'étage

(5) 2 des salariées a aussi la casquette de maman

(6) dont 2 mamans bénévoles au Reeap communal

(7) Le décompte des adultes et des enfants est celui d'une maman bénévole

(8) L'une d'elle a aussi la casquette de maman

(9) services pénitentiaires d'insertion et de probation

Entretiens réalisés en Reaap					
		Entretien avec un responsable de la structure	Entretien post-observation avec un intervenant	Entretien post-observation avec un parent	Nombre total d'entretiens (dont non enregistrés, n.e.)
1	Observation 1	Directrice du Centre social	Directrice du Centre social	Deux mères	6
	Observation 2		Responsable des ASL	Une mère	
2	Observation 1	Responsable de l'association	Responsable de l'association	Deux mères	6
	Observation 2			Une mère	
3		Responsable de l'association	Responsable de l'association et intervenante externe	Deux mères	4
4		Responsable du Reaap du Centre social	Directeur du Centre social	Une mère	3
5		Responsable du Centre social	Responsable du Centre social et deux intervenantes externes	Deux mères et un père	6
6		Responsable de l'association	Responsable de l'OEPRE, Présidente de l'association	Deux mères	5
7	Temps 1	Responsable de l'association (1)	Responsable de l'association (1)		3
	Temps 2		Une bénévole de l'association		
8		Entretien avec la Présidente de l'association, suivi d'échanges plus informels avec elle et les animateurs			1 (dont 1 n.e.)

(1) Entretien commun avec celui du Laep

Les Clas**Dispositifs Clas enquêtés et contexte d'observation**

		Structure	Action observée	Lieu de réalisation de l'action	Nombre et type d'intervenants	Nombre de parents	Nombre d'autres adultes	Nombre d'enfants
1	Observation 1	Centre social associatif	Après-midi jeux	Salle du Centre social	1 animatrice salariée (1)	env. 15 mamans (2)	1 responsable du Centre social (3)	env. 60 (4)
	Observation 2				1 animatrice salariée et 1 stagiaire	5 mamans		15
2		Centre social communal	Spectacle des enfants et goûter	Salle du Centre social	1 animatrice salariée	3 mamans et 2 autres femmes (2)	1 responsable du Centre social (5)	14 (6)
3	Temps 1	Centre social communal	Préparation du buffet par les enfants	Salles du Centre social et pédibus	4 animateurs salariés, 1 responsable du Clas, 1 stagiaire, 2 bénévoles (7)			env. 20
	Temps 2		Exposition et spectacle des enfants suivi du buffet			Une dizaine de mamans et 3 pères		25-30 (8)
4	Temps 1	Centre social associatif	Petit-déjeuner des parents	Salles du Centre social	1 responsable du Clas et 2 bénévoles	1 maman		0
	Temps 2		Temps habituel du Clas avec les enfants		4 animateurs salariés, 1 responsable du Clas, 4 bénévoles			env. 40
5	Temps 1	Association	Temps habituel du Clas avec les enfants (groupe des CP)	Salles de l'association, cours et pédibus	1 animateur salarié et 4 bénévoles (9)	4 mamans en pédibus		env. 25
	Temps 2		Temps d'échange entre animateur, parents et enfants		1 animateur salarié	Rencontre 1 : 1 maman ; Rencontre 2 : 1 maman		Rencontre 1 : 2 enfants (10) Rencontre 2 : 1 enfant
6	Temps 1	Centre social communal	Temps habituel du Clas avec les enfants (groupe des CM1)	Salles du Centre social	1 animatrice salariée			5
	Temps 2		Entretien avec un parent			1 maman		1 (11)
7		Clas communal	Conférence sur la Maison médicale communale	Salle communale	1 intervenante extérieure	une vingtaine de mamans, 2 papas	8 (éducateurs de quartier, responsable du Clas communal, etc.)	2

(1) D'autres animateurs sont restés faire le Clas habituel dans les autres salles avec les enfants dont les parents ne sont pas venus

(2) Il est possible que certaines soient des tantes, des cousines ou des amies des mamans. L'une d'elle est aussi animatrice au Clas

(3) De manière ponctuelle

(4) Du fait de fréquentes allées et venues, il n'a pas été aisé de compter le nombre de participants

(5) Venue en tant qu'observatrice

(6) dont 7 font le spectacle

(7) Les bénévoles s'en vont à l'arrivée des parents

(8) Les enfants du Clas auxquels s'ajoutent leurs frères et sœurs

(9) Il est possible que certains soient salariés. L'une d'elle est aussi maman du Clas

(10) qui vont et viennent

(11) la petite sœur de l'enfant fréquentant le Clas

Entretiens réalisés en Clas					
		Entretien avec un responsable de la structure	Entretien post-observation avec un intervenant	Entretien post-observation avec un parent	Nombre total d'entretiens (dont non enregistrés, n.e.)
1	Observation 1	Directrice du Centre sociale	Animatrice du Clas et Directrice du Centre social	Une mère	7 (dont 1 n.e.)
	Observation 2			Trois mères	
2		Responsable parentalité du Centre social	Animatrice du Clas et Responsable parentalité	Deux mères	4
3		Responsable du Clas	Animatrice du Clas	Deux mères	4
4		Responsable du Clas		Une mère	2
5		Directeur de l'association	Animateur du Clas	Deux mères	4
6		Deux animatrices du Clas	Animatrice du Clas	Une mère	3
7		Responsable du Clas	Une intervenante extérieure	Une mère (1)	3 (dont 3 n.e.)

(1) L'entretien a eu lieu avant l'action

Les travailleurs sociaux

Entretiens réalisés avec les travailleurs sociaux		
Département	Nombre de travailleur social par entretien	Nombre total d'entretiens (dont non enregistrés, n.e.)
1	1	1
2	2	3
	1	
3		2

Numéros récents

n° 218
2021

Les « aidants numériques », des intermédiaires sociaux dans l'accès aux droits ? Enquête sur les acteurs de « l'inclusion numérique » parisiens. 2^e prix Cnaf - Mémoire de Master 2
Aurélié Flaux - Université Paris 1 Panthéon Sorbonne

n° 217
2021

Une analyse socioéconomique de lapauvreté laborieuse des mères seules
Définitions et précisions des catégories mobilisées. 1^{er} prix Cnaf - Mémoire de Master 2
Oriane Lanseman - Université de Lille

n° 216
2020

Enfance, bien-être, parentalité
Synthèse des travaux de la Chaire Cnaf de 2017 à 2020
Claude Martin avec Julia Buzaud, Kévin Diter et Zoé Perron - Cnaf - EHESP

n° 215
2020

Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants - **Laudine Carbuccia, Carlo Barone, Grégoire Borst, Angela Greulich, Lidia Panico, Maxime Tô** - Liepp (Laboratoire interdisciplinaire d'Évaluation des Politiques Publiques), Sciences Po

n° 214
2020

Étude évaluative de l'offre de service d'appui au recouvrement de l'Aripa
Christian Laubressac, Lou Tili, Marie Launet, Morgane Carpezat, Cécilia Barbry - Asdo Études

n° 213
2020

Étude qualitative sur le non-recours à la prime d'activité
Comprendre les situations de non-recours grâce aux entrées et sorties de la prestation
Cécile Kula, Liane Desseigne, Pauline Joly - Geste, Etudes et Conseils

n° 212
2020

Monoparentalité et précarité 4/4
Profils, parcours et expériences des familles monoparentales immigrées
Laure Mogueuou, Tatiana Eremenko, Xavier Thierry, Rose Prigent - Ined

n° 211
2020

Monoparentalité et précarité 3/4
L'enfant en compte. Parenté pratique et circulation des enfants dans la pauvreté
Fabien Deshayes - CRESPPA - GTM

n° 210
2019

Monoparentalité et précarité 2/4
Qui nourrit, qui doit ou devrait nourrir l'enfant ? Mères seules et pères absents à la Martinique
Lefaucheur Nadine, Cantacuzène Roger, Kakile Joëlle, Lavra Paola, Thirot Myriam, Zobda Zebina Mylenn - CNRS

n° 209
2019

Monoparentalité et précarité 1/4
La situation des familles sans logement en Ile-de-France
Mireille Eberhard, Emilie Segol, Emmanuelle Guyavarch - Observatoire du Samusocial de Paris

n° 208
2019

Attentes, besoins et contraintes des parents en matière de conciliation vie familiale et vie professionnelle. Les premiers enseignements de l'enquête EMBLEME
Claire Laporte avec la participation d'Arnaud Crépin et Damien Hilairet Cnaf / TMO Régions

Pour toutes correspondances
Anne-Claire Collier – 01 45 65 54 23
anne-claire.collier@cnaf.fr
Maquettiste Ysabelle Michelet

Les dossiers d'études ne peuvent être vendus,
ils sont téléchargeables directement sur le www.cnaf.fr
► Presse et Institutionnel ► Recherche et statistiques
► **Publications**

**Cnaf – 32, avenue de la Sibelle
75685 Paris cedex 14**

