

**EXAMEN D'AVANCEMENT AU GRADE D'ANIMATEUR  
TERRITORIAL PRINCIPAL DE 1<sup>ère</sup> CLASSE**

**SESSION 2018**

**ÉPREUVE DE RAPPORT AVEC PROPOSITIONS OPÉRATIONNELLES**

**ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ :**

**Rédaction d'un rapport, à partir des éléments d'un dossier portant sur l'animation sociale, socio-éducative ou culturelle dans les collectivités territoriales, assorti de propositions opérationnelles.**

Durée : 3 heures  
Coefficient : 1

**À LIRE ATTENTIVEMENT AVANT DE TRAITER LE SUJET :**

- ♦ Vous ne devez faire apparaître aucun signe distinctif dans votre copie, ni votre nom ou un nom fictif, ni initiales, ni votre numéro de convocation, ni le nom de votre collectivité employeur, de la commune où vous résidez ou du lieu de la salle d'examen où vous composez, ni nom de collectivité fictif non indiqué dans le sujet, ni signature ou paraphe.
- ♦ Sauf consignes particulières figurant dans le sujet, vous devez impérativement utiliser une seule et même couleur non effaçable pour écrire et/ou souligner. Seule l'encre noire ou l'encre bleue est autorisée. L'utilisation de plus d'une couleur, d'une couleur non autorisée, d'un surligneur pourra être considérée comme un signe distinctif.
- ♦ Le non-respect des règles ci-dessus peut entraîner l'annulation de la copie par le jury.
- ♦ Les feuilles de brouillon ne seront en aucun cas prises en compte.

**Ce sujet comprend 25 pages.**

**Il appartient au candidat de vérifier que le document comprend le nombre de pages indiqué.**

*S'il est incomplet, en avertir le surveillant.*

Animateur territorial principal de 1<sup>ère</sup> classe, vous êtes directeur d'un centre social de quartier dans la commune d'Animville (65 000 habitants) et encadrez à ce titre une équipe de quatre animateurs.

Votre quartier concentre un nombre élevé de migrants, arrivés récemment sur le territoire, et pour lesquels votre structure assure déjà des cours d'alphabétisation. Votre élu de secteur sollicite le directeur des affaires sociales dans l'optique de mettre en place un accompagnement plus global à destination des familles.

Ce dernier vous demande donc, dans un premier temps, de rédiger à son attention, exclusivement à l'aide des documents joints, un rapport sur la parentalité des populations migrantes.

**10 points**

Dans un deuxième temps, il vous demande d'établir un ensemble de propositions opérationnelles visant à la mise en place, par votre équipe, d'actions d'aide à la parentalité pour les personnes migrantes accueillies.

*Pour traiter cette seconde partie, vous mobiliserez également vos connaissances.*

**10 points**

**Liste des documents :**

- Document 1 :** « Une parentalité à rude épreuve » - Isabelle Gravillon - *L'école des parents*, n°608 - Mai-juin 2014 - 4 pages
- Document 2 :** « Soutenir la fonction parentale et éducative dans un contexte de diversité socioculturelle : l'engagement des professionnels et des élu-e-s » - Agence de développement des relations interculturelles pour la citoyenneté (ADRIC), *adric.eu* - Consulté le 21 février 2018 - 3 pages
- Document 3 :** « Les parents migrants et l'exercice de la fonction parentale » (extrait). Rapport thématique : L'impact de la migration sur la parentalité : réalité ou représentations - *Observatoire régional de l'intégration et de la ville (ORIV) Alsace* - Juillet 2012 - 5 pages
- Document 4 :** « Favoriser la médiation entre les familles et l'institution scolaire par le biais de l'alphabétisation » - *Afev Aix-Marseille* - Mars 2016 - 2 pages
- Document 5 :** « Familles migrantes, écoles, autres acteurs éducatifs : Quelle place et rôle de chacun(e) dans la réussite éducative de tous les enfants » - *Fédération des Centres Sociaux et Socioculturels du Val-de-Marne* - Avril 2014 - 4 pages
- Document 6 :** « Points généraux de vigilance pour une action en direction des parents immigrés ». Rapport thématique : L'impact de la migration sur la parentalité : réalité ou représentations - *Observatoire régional de l'intégration et de la ville (ORIV) Alsace* - Juillet 2012 - 5 pages

**Documents reproduits avec l'autorisation du C.F.C.**

*Certains documents peuvent comporter des renvois à des notes ou à des documents non fournis car non indispensables à la compréhension du sujet.*

Familles migrantes

## UNE PARENTALITÉ À RUDE ÉPREUVE

Chaque année, 100 000 étrangers en moyenne sont officiellement accueillis en France. D'autres, nombreux, arrivent clandestinement. Dans les deux cas, ceux qui ont des enfants doivent relever le défi d'être des parents en exil.



**Migrant**  
Personne qui vient d'immigrer.

**Immigré**  
Personne qui est déjà installée dans le pays d'accueil.



1. Auteure de *Nos enfants demain, Pour une société multiculturelle*, éd. Odile Jacob, 2010.



2. Elle a participé à la rédaction de l'ouvrage collectif *Mères et bébés sans papiers*, sous la direction de Christine Davoudian, éd. Erès, 2014, voir article pp. 28-29 de ce numéro.

Tous les migrants qui arrivent en France partagent l'espoir de s'y construire une vie meilleure que dans leur pays d'origine, pour eux et leurs enfants quand ils en ont. Un parcours lourd et complexe les attend : tenter de s'intégrer au plus vite dans ce pays d'accueil, dont ils ne connaissent rien parfois, tout en assumant leur rôle de parents dans des conditions compliquées par l'exil. « *Les parents migrants doivent notamment faire face au regard des professionnels du monde médical, social, scolaire. Un regard largement guidé par l'idée qu'il n'existe qu'une seule bonne manière de s'occuper des enfants, la nôtre !*, remarque Marie Rose Moro, pédopsychiatre, et spécialiste de psychiatrie transculturelle<sup>1</sup>. *Une maman migrante qui a déjà eu plusieurs enfants et à qui on explique en détail comment laver et nourrir son bébé se sentira nécessairement remise en cause. La posture des professionnels qui donnent des leçons fragilise les parents migrants et les fait douter de leurs compétences* ». Certaines Africaines renoncent ainsi à porter leur bébé au dos, comme c'est la coutume dans leur culture, parce qu'elles sont l'objet de regards qui les gênent. Elles en viennent à abandonner leurs manières de faire traditionnelles – et par là-même, à perdre leur authenticité et leur naturel – pour adopter celles du pays qui les accueille, riche donc forcément « supérieur » dans leur esprit. « *Or, pour se sentir bien avec ses enfants, il faut être à l'aise avec ses choix éducatifs et affectifs, ne pas être contraint de tourner le dos à sa propre culture*, estime Marie Rose Moro. *Nos formations devraient sensibiliser les professionnels au fait qu'il*

*existe mille et une manière d'être de bons parents, les amener à reconnaître cette multiplicité, et à ne pas disqualifier les autres éducations d'emblée.* »

### Insécurité matérielle et psychique

Certains parents migrants affrontent aussi des conditions de vie très précaires, passant d'hébergement d'urgence en hébergement d'urgence, et se retrouvant même ponctuellement dans la rue avec leurs enfants, parfois. C'est le cas notamment de clandestins ou de réfugiés en attente d'une place en CADA (centre d'accueil pour les demandeurs d'asile). « *Quand il faut appeler tous les jours le 115 pour trouver un toit le soir même, l'attention des parents à leurs enfants ne peut être la même qu'avec une vie stable ! Les questions matérielles finissent par envahir le psychisme*, observe Marie-José Villain, psychologue en PMI (centre de Protection maternelle et infantile) à Saint-Denis (93)<sup>2</sup>. *L'anxiété permanente des parents et l'impossibilité, pour leurs jeunes enfants, de s'appuyer sur un environnement stable et familial entravent, chez ces derniers, la construction d'un sentiment de sécurité intérieure.* »

Cette insécurité psychique peut, hélas, hypothéquer leur développement harmonieux, et avoir des conséquences à long terme sur leurs apprentissages, et leurs relations ultérieures avec les autres, les rendre défiantes ou agressives. Cependant, une rencontre ponctuelle, mais décisive, avec un professionnel porteur d'une parole réconfortante peut contribuer à atténuer ces difficultés. « *J'explique aux enfants que ce qu'ils vivent*



n'est pas la norme, précise Marie-José Villain. Je leur dis que leurs parents ne sont pas responsables de ce quotidien compliqué, mais qu'ils essayent, au contraire, de trouver des solutions. Poser ces mots-là me semble important pour leur avenir : c'est reconnaître qu'ils ont ici leur place, malgré les apparences, et, surtout, réhabiliter leurs parents à leurs yeux. » L'une des difficultés auxquelles sont confrontés les parents migrants réside, en effet, dans les reproches, plus ou moins explicites, plus ou moins conscients de leurs enfants. Il n'est pas toujours question de rancœur, plutôt d'une remise en cause de leur place parentale. « Quand les enfants migrent tôt, avant dix ans, ou qu'ils naissent en France, ils se repèrent plus rapidement que leurs parents dans la société française, et leur servent même souvent de guides. Une situation qui inverse les rôles, place les parents en situation de dépendance, et donne un sentiment de toute-puissance aux enfants », remarque Marie Rose Moro.

#### L'école, une vraie chance

Dans le parcours complexe d'un enfant migrant, l'école constitue souvent un puissant facteur d'intégration<sup>3</sup>. « Les parents sont très heureux d'envoyer leur enfant à l'école, constate Claire Schiff, sociologue<sup>4</sup>. Ils arrivent souvent de pays où le système scolaire est peu développé, eux-mêmes n'y ont pas toujours eu accès. Ils nourrissent donc des attentes énormes vis-à-vis de l'école française. » « La scolarisation est très structurante pour les enfants de migrants, pour peu que l'école les accueille et tolère un moment d'adaptation », ajoute Marie Rose Moro.

L'école française, justement, réussit-elle à prendre en charge de manière efficace ce public spécifique ? Un point très positif est à mettre à son actif : les enfants de migrants, que leurs parents soient ou non en situation régulière, sont obligatoirement accueillis à l'école jusqu'à l'âge de 16 ans, comme tous les enfants présents sur le territoire. Ceux qui maîtrisent mal la langue française sont pris en charge pendant un an au sein des UPE2A (Unités pédagogiques pour élèves allophones<sup>5</sup> arrivants) et des UPE2A-NSA (pour les élèves non scolarisés antérieurement) : un terme générique qui regroupe les ex-CLIN (Classes d'initiation pour non francophones) du premier degré et les ex-CLA (Classes d'accueil) du second degré. « Malheureusement, il existe parfois un décalage entre le principe d'accueil généralisé des enfants de migrants et la réalité, regrette Claire Schiff. En effet, les places en UPE2A ne sont pas assez nombreuses, notamment au niveau du lycée. Certains adolescents se retrouvent donc en défaut de scolarisation, livrés à eux-mêmes, à une période déjà complexe de leur vie. Ils cherchent alors du travail – souvent dans des conditions difficiles – et perdent la possibilité d'être formés, au moins dans l'immédiat. »

Par ailleurs, si les textes officiels prévoient que les enfants scolarisés au sein des UPE2A soient inscrits en parallèle dans des classes ordinaires pour faciliter leur intégration sociale et scolaire, la réalité n'est pas toujours conforme. Cela dépend de l'organisation des établissements, et de la bonne volonté de chacun. « À la différence des enseignants des UPE2A, qui sont volontaires et souvent motivés, les enseignants des classes ordinaires rechignent

**POUR  
UN ENFANT  
MIGRANT,  
L'ÉCOLE EST  
UN PUISSANT  
FACTEUR  
D'INTÉGRATION**

3. Voir pp. 30-31.

4. Auteure de « L'institution scolaire et les enfants de migrants : peut mieux faire », dans la revue *Hommes et Migrations*, septembre-octobre 2004.

5. Dont la langue maternelle est une langue étrangère.

## 3 questions à



**Marie Rose Moro<sup>1</sup>, pédopsychiatre et spécialiste de psychiatrie transculturelle.**

• **Les parents venus d'ailleurs ont-ils des choses à nous apprendre sur la parentalité ?**

C'est une évidence ! D'ailleurs, la vogue du co-sleeping<sup>2</sup>, de l'allaitement à la demande ou du portage des bébés en écharpe est directement inspirée des styles de maternage pratiqués dans les cultures traditionnelles. S'intéresser de près aux manières de faire des parents migrants ne peut que nous enrichir, nous donner des idées et, au-delà, constituer un formidable laboratoire de la parentalité !

• **Que peuvent-ils nous enseigner sur la structure de la famille ?**

Alors que nos familles occidentales sont en pleine métamorphose anthropologique, regarder ailleurs peut se révéler instructif et aidant. Dans de nombreuses cultures, par exemple, la fonction maternelle est assurée par plusieurs femmes : la mère biologique, la coépouse du père, ou encore la femme du grand frère. Même chose pour la fonction paternelle. Ces modèles peuvent être utiles, au moment où nous nous interrogeons sur le rôle du beau-parent au sein des familles recomposées. Autre exemple : dans certaines cultures, l'enfant n'est pas au centre de la famille, comme c'est le cas chez nous, on ne lui dit pas tout, au moins pas avant un certain âge. Cette différence peut-être l'occasion d'une réflexion sur la bonne place pour l'enfant.

• **Qu'avons-nous à gagner à nous ouvrir à ces autres modèles ?**

Il ne s'agit pas de changer radicalement nos manières de faire, bien sûr, mais de s'inspirer des autres cultures pour s'enrichir, améliorer notre prise en charge des enfants. Les sociétés ont toujours évolué et progressé de la sorte, par métissages et apports extérieurs. Pourquoi cela serait-il différent en matière d'éducation ?

I.G.

1. Marie Rose Moro a été l'invitée du grand entretien dans le numéro 604 de *L'École des parents*.
2. Le fait de dormir avec son bébé.

« COMMENT VENIR EN AIDE À DES PARENTS EN GRANDE DIFFICULTÉ SI, EN L'ABSENCE D'INTERPRÈTE, ON NE PEUT MÊME PAS LEUR PARLER ? »



parfois à prendre en charge ces élèves au bout d'un an, constate la sociologue. *Ils ne jugent pas toujours nécessaire, par exemple, d'adapter leur notation pour, disent-ils, ne pas créer d'inégalités au sein de la classe. Or, un élève qui vit en France depuis peu fait encore beaucoup de fautes, même s'il progresse. Résultat : de nombreux élèves migrants se découragent, et se retrouvent pénalisés dans leur orientation, alors qu'ils sont souvent très travailleurs et désireux de réussir, à leur arrivée.* »

Qu'en est-il des initiatives pour faciliter l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, décrite

## La médiation interculturelle pour lever les blocages

À l'hôpital comme dans le secteur de la protection de l'enfance, les professionnels se retrouvent parfois face à des parents migrants qui ne comprennent pas leurs décisions, et refusent d'y adhérer. Pour tenter de lever ce blocage, ils peuvent mettre en place une médiation interculturelle, un dispositif qui, pour l'heure, n'existe qu'en Île-de-France. « Cette médiation associe le professionnel qui sollicite, la famille (au sens large) de l'enfant malade, ou concerné par une décision de placement, par exemple, un médiateur interculturel de la même origine que les parents et un animateur formé à la médiation interculturelle, qui connaît la problématique (médecin, travailleur social, etc.) », décrit Serge Bouznah, médecin de santé publique et spécialiste en clinique transculturelle<sup>1</sup>. Que se passe-t-il lors de ce dialogue à quatre têtes ? « La première étape consiste à traduire la décision médicale ou de justice, à l'explicitier, à lever les malentendus, explique le professionnel. La seconde, à écouter avec sérieux le point de vue des parents. Ces derniers peuvent, par exemple, nous expliquer que leur enfant est malade parce que les esprits ne le protègent plus, ou parce qu'ils sont victimes de malveillance. Contrairement à ce que l'on croit, les deux positions en présence – l'une basée sur une rationalité de type scientifique, l'autre inscrite dans l'univers culturel du migrant – peuvent très bien cohabiter sans se contredire. Accepter ce postulat permet de mettre en place un projet de soins ou de prise en charge, qui fait sens dans le monde du migrant, et qui a plus de chance de rencontrer son adhésion. Le parent, devenu acteur du projet, et le professionnel, chacun avec leur propre expertise, construisent une alliance face à la problématique rencontrée. »

I. G.



1. Coauteur avec Catherine Lewertowski de *Quand les esprits viennent aux médecins*, éd. In Press, 2014.

dans les textes officiels comme « la condition de sa réussite » ? Là encore, elles sont très variables d'un établissement à l'autre et dépendantes de la bonne volonté de la direction, ou des enseignants. « Aux États-Unis, qui accueillent de nombreux migrants, les documents scolaires remis aux familles sont traduits dans plusieurs langues, et des interprètes sont présents aux réunions de parents. Rien de tel chez nous. », observe Claire Schifff, qui rappelle au passage que la communication avec les familles, migrantes ou non, ne fait guère partie de la tradition scolaire en France.

## Qui sont les migrants ?

100 000 migrants environ arrivent en France chaque année par les canaux légaux. Ne sont pas recensés dans ce chiffre les étrangers originaires de l'Union européenne qui bénéficient de la libre circulation des biens et des personnes. « Les deux tiers des migrants sont originaires d'Afrique (Maghreb et Afrique occidentale), le tiers restant vient principalement d'Asie centrale, de Turquie notamment, décrit Gérard Bouvier, statisticien au ministère de l'Intérieur. Les trois quarts migrent dans le cadre d'un regroupement familial, pour retrouver un proche déjà installé. Dans le dernier quart, 12 à 13 000 personnes sont des réfugiés fuyant des conflits. » Un tiers des femmes migrantes seulement sont déjà mères, beaucoup le deviennent peu de temps après leur arrivée, après avoir rejoint leur conjoint le plus souvent.

On ne dispose pas de statistiques, bien sûr, concernant les migrants clandestins. Mais on sait que, parmi les déboutés du droit d'asile (soit 47 à 48 000 pour 60 000 demandes), tous ne quitteront pas le territoire. Même chose pour les 50 à 70 000 étudiants étrangers qui arrivent chaque année avec un titre de séjour temporaire : tous ne repartent pas quand leur document arrive à échéance. C'est ainsi que de nombreux étrangers vivent des années dans la clandestinité, jusqu'à dix ans parfois, avant d'être, pour certains, régularisés, parce qu'ils réussissent à prouver qu'ils travaillent, ou qu'ils ont un enfant né sur le territoire. **I. G.**

## Soutien à la parentalité au CADA de Vierzon

Le Centre de demandeurs d'asiles (CADA) de Vierzon (18) accueille 150 personnes. Parmi elles de nombreuses femmes, qui vivent souvent seules avec de jeunes enfants. Il y a quatre ans, sa directrice a sollicité le Rers<sup>1</sup> Rivage du Cher (18), une action labellisée EPE, pour mettre en place des ateliers de soutien à la parentalité. Tous les mois, Sylvine Suman, psychologue du Rers, rencontre ces mamans qui, dans l'angoisse d'être expulsées, peinent à exercer leur parentalité. « Nous partons de leurs préoccupations, raconte-t-elle, ou leur proposons de réfléchir ensemble à un thème tel que le jeu, l'autorité, la grossesse, l'accouchement... Elles sont curieuses de savoir comment cela se passe en France, nous les conseillons sur la manière dont elles peuvent adapter leurs propres pratiques, celles qui comptent à leurs yeux, car il n'est pas question qu'elles y renoncent. Cet échange leur donne matière à réflexion, souvent, elles trouvent que les femmes sont plus valorisées chez nous ! »

**Anne Lanchon**

1. Réseau d'échanges réciproques de savoirs.



© D.R.

## Le blues des professionnels

Malgré les imperfections dans l'accueil réservé aux migrants, il faut reconnaître que de nombreuses personnes – travailleurs sociaux, personnels soignants, enseignants, associations accréditées par les pouvoirs publics<sup>6</sup> ou militantes<sup>7</sup> – déploient une énergie phénoménale pour les accompagner au quotidien et faciliter leur intégration. « Nous vivons une période complexe, où les représentations sociales liées aux étrangers sont plutôt négatives, remarque Marie Rose Moro. Elles rendent la situation difficile pour les migrants, et pour tous ceux qui s'occupent d'eux. Ces derniers manquent de moyens, et sont souvent incompris dans la tâche qu'ils mènent. »

« Beaucoup de professionnels sont en souffrance, reconnaît Marie-José Villain. Au sein des PMI, les budgets dévolus aux interprètes sont sans cesse rognés. Comment venir en aide à des parents en grande difficulté si on ne peut même pas leur parler ? Comment dégager du temps pour eux, quand les instructions officielles prônent des économies budgétaires ? Comment les accueillir avec humanité, quand le personnel est avant tout formé à la gestion informatique ? Ces blocages entraînent découragement et frustration. » Même désarroi dans les CADA (centres d'accueil pour les demandeurs d'asile). « Quand des demandeurs d'asile sont déboutés, le personnel qui s'est occupé d'eux depuis un an, parfois plus, doit leur demander de quitter les lieux, donc les mettre à la rue et couper les ponts avec eux, décrit Radek Ficek, directeur de l'accompagnement et de l'hébergement des demandeurs d'asile à l'association France Terre d'Asile. Humainement, c'est très difficile à vivre, alors que des liens se sont créés. Aucun soutien psychologique n'est prévu pour le personnel, ou alors de manière très marginale. » Pour faire face à ces situations, de nombreux professionnels travaillent en réseau, s'épaulent les uns les autres, échangent leurs expériences. Une belle leçon de solidarité, au service des populations fragiles que sont les migrants.

**Isabelle Gravillon**

## Bibliographie



« Migration : le choc de l'arrivée », VST, revue du champ social et de la santé mentale, coéd. Ceméa-Erès, n° 120, 4<sup>e</sup> trimestre 2013.



« Diasporas marocaines », Hommes et migrations, éd. Cité nationale de l'histoire de l'immigration, n° 1302, juillet-août-septembre 2013.



« La ville, l'école, la diversité, 40 ans de solidarité », Diversité, éd. Scérén-CNDP-CRDP, n° 174, 4<sup>e</sup> trimestre 2013.

6. Notamment l'Assfam (Association service social familial migrants).

7. France Terre d'Asile, La Cimade, Emmaüs, le Secours catholique, etc.

## DOCUMENT 2

# **Soutenir la fonction parentale et éducative dans un contexte de diversité socioculturelle : l'engagement des professionnel-le-s et des élu-e-s**

*Agence de développement des relations interculturelles pour la citoyenneté (ADRIC)*  
[www.adric.eu](http://www.adric.eu), consulté le 21 février 2018

### **Expérience d'un séminaire interprofessionnel à Asnières-sur-Seine (92)**

#### **Pourquoi un tel séminaire à Asnières ?**

Dans la mise en œuvre du Projet Educatif Local (PEL), l'équipe municipale de la ville d'Asnières-sur-Seine (92) donne une place importante aux thématiques liées à la parentalité : la conciliation entre la vie familiale et la vie professionnelle, les relations enfants/parents, les rôles des parents, les rôles des tiers éducateurs, la relation enfants/familles/professionnels.

En mars 2011, des affrontements entre bandes rivales d'Asnières et de Gennevilliers ont provoqué la mort d'un adolescent et démontré l'urgence d'un plan d'action sur la thématique de la parentalité. Les deux villes ont immédiatement pris des mesures de sécurité. Une concertation avec les professionnels a été envisagée afin d'approfondir l'élaboration du PEL.

A l'initiative de la Maison des Femmes, et en partenariat avec la Mairie d'Asnières, l'ADRIC a été sollicitée pour animer un séminaire interprofessionnel intitulé : « Soutenir la fonction parentale et éducative dans un contexte de diversité socioculturelle ».

Le 13 mai 2011, ce séminaire a réuni une centaine de professionnel-le-s, aux profils variés et transversaux : personnels de l'Education nationale, personnels du Conseil général (Protection Maternelle Infantile, Aide Sociale à l'Enfance, etc.), de la petite enfance, conseillères conjugales, psychologues, proviseure-adjointe, responsables de projets politique de la ville, atelier santé ville, conseil local sécurité prévention de la délinquance, CCAS, des représentants de fédérations de parents d'élèves, la CAF, etc.

En s'appuyant sur les apports théoriques et les échanges de pratiques, cette journée voulait mettre en synergie des acteurs et actrices œuvrant dans les divers champs de l'intervention sociale et mieux cerner leurs préoccupations dans la perspective d'orienter les politiques locales à venir. C'est ainsi qu'une série d'exposés-débats proposée dans la matinée a été poursuivie par des ateliers d'échanges de pratiques l'après-midi. En fin de journée, la synthèse des travaux a été proposée à l'ensemble des participant-e-s.

#### **Apports des travaux**

Au cours de cette journée, les axes suivants ont été mis en réflexion :

- l'évolution de la fonction parentale dans la société contemporaine et la notion de parentalité : qu'entend-on par parentalité, interculturalité, autorité parentale, diversité socioculturelle, etc. ?
- la connaissance transversale des aspects sociaux, culturels, psychologiques, juridiques, anthropologiques et politiques liés à la parentalité ;

- l'approche des problématiques, des difficultés relationnelles, des incompréhensions rencontrées sur le terrain qui illustrent les différentes conceptions de la parentalité et de l'éducation dans un contexte de diversité sociale et culturelle.

Ces échanges ont permis aux professionnel-le-s de définir les besoins prioritaires suivants :

- créer une culture commune entre professionnel-le-s sur la parentalité : que signifie « être parent » aujourd'hui ?
- mieux définir le rapport entre l'intra et l'extra-familial : comment le professionnel se positionne-t-il ? En dehors ou à l'intérieur du cercle familial ?
- travailler sur la question du genre dans l'éducation : quel travail mener sur les représentations sexuées ?
- clarifier les dimensions liées à la diversité culturelle : comment agir pour un meilleur dialogue avec les parents de divers milieux socioculturels, et notamment ceux d'origine étrangère ?
- mettre en place un diagnostic partagé nécessaire au niveau local pour réussir à atteindre les parents : mieux connaître les besoins des familles pour mieux y répondre et mieux les mobiliser ;
- Renforcer les partenariats : comment développer les partenariats et mieux connaître des dispositifs existants ?

En rapport avec ces questions prioritaires, les professionnel-le-s ont proposé des pistes d'actions concrètes :

- créer un lieu ou un numéro de téléphone à la mairie pour orienter de manière adaptée les professionnel-le-s et les parents vers les structures les plus aptes à les accompagner en fonction des situations rencontrées ;
- réaliser une étude des besoins rencontrés par les parents asniérois en fonction des âges des enfants ;
- agir sur les représentations qu'ont les parents face à la vie de leurs enfants dans l'espace extrafamilial : par exemple sur la graduation des risques de l'extérieur pour les enfants ;
- renforcer l'animation collective à l'extérieur, dans l'espace public, en y organisant des activités comme un cinéma en plein air, en pensant à favoriser la mixité socioculturelle ;
- travailler sur la place des pères dans la petite enfance, les inciter à prendre leur place ;
- agir sur les représentations sexuées :

\* avec les enfants, en proposant des jeux mixtes, dénués d'assignation sexuée ;

\* au sein des institutions, en allant à l'encontre de la perception dominante de la virilité qui produit une méfiance envers les hommes qui exercent des métiers dans lesquels les femmes sont traditionnellement majoritaires.

### **Conditions de réussite**

Une action réunissant des professionnel-le-s aux besoins différenciés doit respecter plusieurs conditions pour réussir :

#### **1. Pour la mise en place du séminaire**

- offrir des interventions pluridisciplinaires et complémentaires susceptibles d'apporter des éléments de réflexion à l'ensemble des participant-e-s ;
- articuler les apports théoriques et les questionnements pratiques émanant des participant-e-s. Les apports théoriques préalables établissent un cadre commun de références

indispensable, puis, les moments d'échanges d'expériences permettent de considérer les besoins des participant-e-s ;

- proposer une restitution en plénière des réflexions menées en sous-groupes, et une synthèse des grands axes de discussions des professionnels à l'équipe municipale.

## **2. Pour la concrétisation des pistes d'action**

- mener une évaluation de l'action et recenser les besoins d'approfondissement futurs en s'appuyant sur une grille d'analyse élaborée en collaboration avec les partenaires du projet ;
- mettre en place un programme de formation à partir des besoins identifiés au cours du séminaire, notamment grâce à la synthèse des questionnaires d'évaluation ;
- s'assurer de l'engagement des partenaires décisionnels à prendre des mesures concrètes sur les pistes proposées.

### **Perspectives d'actions**

Afin de poursuivre le travail de définition d'une politique locale sur la parentalité, la Mairie d'Asnières a engagé une enquête publique menée par et avec des parents volontaires du 2 au 30 janvier 2012. Ces parents avaient pour mission d'enquêter auprès d'autres parents et de recenser leurs besoins et les difficultés rencontrées.

Les résultats de cette enquête ont été présentés le 15 février 2012 au Maire, aux élu-e-s et aux habitants.

En introduction de cette restitution, l'ADRIC a réalisé et présenté une étude statistique sur les profils sociodémographiques des parents asniérois qui visait à :

- synthétiser les éléments statistiques relatifs à la typologie des familles asniéroises (nombre de couples avec enfants, nombre de familles monoparentales, nombre de moins de 25 ans, enfants restant dans le foyer parental jusqu'à 25 ans, nombre d'enfants par couple, CSP des familles par zone géographique) et faire ressortir les grandes caractéristiques des familles asniéroises ;
- réaliser une analyse comparative de ces données par secteur géographique (hauts d'Asnières, sud, centre) ;
- intégrer la cartographie des structures proposant des actions sur la parentalité

# LES PARENTS MIGRANTS ET L'EXERCICE DE LA FONCTION PARENTALE

(...)

## LA MIGRATION ET LA PARENTALITE : UNE REALITE COMPLEXE

Mais finalement qu'en est-il de l'impact de la migration sur les enjeux de parentalité ?

Il est nécessaire pour répondre à cette interrogation de faire un détour par la compréhension du processus de migration.

La migration consiste en une expérience qui est porteuse de difficultés pour les personnes qui la vivent. Si chaque expérience de migration est unique, singulière, il n'empêche que la migration entraîne des effets similaires, des expériences communes.

Nombre de chercheurs s'accordent sur le fait que l'effet premier de la migration est de contraindre les migrants à élaborer une série de rôles nouveaux. Certaines réalités de vie, spécifiques aux parents migrants, font que ces derniers peuvent avoir des difficultés dans leur rôle parental. L'expérience migratoire entraîne, en effet, une restructuration de la famille ainsi qu'un remaniement de l'implication de chacun de ses membres. Selon le « moteur » de la migration (homme, femme, personne célibataire ou en couple...) et les raisons de celle-ci (recompositions familiales : membres de la famille arrivés à des moments différents, séparations, demandes d'asile...), ce sont des itinéraires et des situations familiales différents qui se construisent. Le sens que prennent la présence en France, les conditions de vie, l'inscription ou non dans des réseaux (réseaux d'entraide communautaire, professionnelle, réseaux associatifs...) diffère suivant les cas de figure.

Les parents migrants ne sont donc pas une catégorie homogène, la diversité des parcours influence leur façon de vivre leur parentalité : « *Ces différentes configurations familiales infléchissent la manière de recomposer des repères dans un nouvel environnement, de donner du sens à ce qui est vécu, la façon de se projeter dans cet espace* <sup>42</sup> ».

Comme le disait Abdelmalek Sayad<sup>43</sup>, « *un immigré est d'abord un émigré* » c'est-à-dire que le processus de départ du pays d'origine, autant que les étapes et les modalités de l'arrivée et de l'implantation dans le pays

<sup>42</sup> Claire AUTANT-DORIER, Trajectoires familiales et expériences migratoires : transmission et recompositions identitaires, in Actes du colloque *Travailler avec des enfants et des parents venus d'ailleurs*, Observatoire de l'enfance en France, Grenoble, 5 mars 2008, p5.

<sup>43</sup> Sociologue.

d'accueil, sont des éléments essentiels du vécu de la personne, qu'une appellation générique comme celle d'« immigrés » conduit à méconnaître.



## LES MIGRATIONS : DES SITUATIONS MULTIPLES

Les parents immigrés ont en commun d'avoir vécu la migration, mais derrière ce terme ce sont, en effet, une diversité dans les origines géographiques, sociales, les statuts, les situations personnelles, les projets et les parcours migratoires...

Le terme de « migration » cache diverses formes de mobilités et de projets que Claire AUTANT-DORIER<sup>44</sup> a analysés<sup>45</sup>.

Elle distingue tout d'abord la situation économique des migrants (lors de leur installation) dont va dépendre leur plus ou moins grande facilité d'insertion, de reconnaissance sociale. « *Le statut socio-économique implique une place plus ou moins privilégiée ou délicate dans l'espace d'installation* »<sup>46</sup>.

Ensuite, les migrations peuvent être dues à des raisons économiques, politiques ou pour des études<sup>47</sup>. Les statuts et motifs des migrations vont conditionner l'accès à des droits différents en termes de durée de séjour, de droit au travail et également de possibilité de retour.

Elle évoque ensuite, parmi les autres éléments d'appréciation, le fait de relever d'une migration venant d'anciennes colonies françaises, dans la mesure où cette situation permet une meilleure connaissance du pays d'installation (système social, fonctionnement institutionnel et administratif, langue), mais va aussi avoir un impact sur les questions de représentations à travers les rapports de domination.

Enfin, le fait que la migration soit inscrite dans un courant migratoire important ou qu'elle soit isolée a aussi son importance. Dans le cas de migration inscrite dans un courant migratoire numériquement fort, le migrant va pouvoir s'appuyer sur des compatriotes partageant le souvenir des lieux quittés et la même expérience. Dans le cas d'une migration isolée, le migrant doit reconstruire seul son univers. Inversement, « *celui qui fait partie d'une vague migratoire importante en subit les conséquences en termes de rejet, de stigmatisation ou d'amalgame* »<sup>48</sup>.

D'autres éléments entrent en ligne de compte, au niveau plus microsociologique. Tout d'abord, il y a la question de la personne qui a décidé la migration et les circonstances personnelles de la migration (projet individuel ou familial...).

Puis celle des recompositions familiales qui s'opèrent lors de la migration c'est-à-dire la « *façon dont la famille s'est décomposée puis recomposée dans le temps de la migration* »<sup>49</sup>, les relations avec le pays d'origine et enfin l'inscription ou non du migrant dans des réseaux d'entraide.

La conjonction de ces différents éléments est à l'origine d'itinéraires et de situations familiales divers.

Ces constats font écho à l'étude<sup>50</sup> menée par l'ORIV auprès de femmes immigrées dans le Bas-Rhin qui montre les vécus différents suivant les contextes d'arrivée et les lieux d'arrivée en France, les contextes familiaux, l'âge d'arrivée en France, la situation sociale et économique au pays d'origine, l'histoire de la migration.

L'agencement de ces différents facteurs a, comme le dit Claire Autant-Dorier, un impact sur le rapport aux institutions et aux normes que ces dernières proposent.

Parmi les différentes migrations, la situation faite et rencontrée par les demandeurs d'asile est illustrative de difficultés spécifiques.

---

<sup>44</sup> Claire AUTANT-DORIER, Maître de Conférences à l'Université de St Etienne.

<sup>45</sup> Observatoire de l'enfance en France, Travailler avec des enfants et des parents venus d'ailleurs – Actes du colloque - Grenoble – 5 mars 2008, in *Le point sur...*, n° 8, mars 2008, 43 p.

<sup>46</sup> Ibid., p 3.

<sup>47</sup> Ce cas de figure ne sera pas étudié dans ce dossier dans la mesure où les étudiants ne sont pas concernés par les politiques publiques d'intégration qui visent seulement les personnes amenées à rester durablement sur le territoire.

<sup>48</sup> Ibid.4.

<sup>49</sup> Ibid., p 4.

<sup>50</sup> « Vécu de femmes immigrées dans le Bas-Rhin : des stratégies pour pallier aux difficultés », ORIV, Dossier thématique, juin 2009.

Les demandeurs d'asile sont des personnes qui s'engagent dans une procédure de reconnaissance du statut de réfugié. C'est-à-dire qu'elles sollicitent la protection de la France, donc le droit au séjour, assorti de certaines garanties. Les obstacles rencontrés par les demandeurs d'asile sont divers : difficultés d'accès au territoire, d'accès à la procédure, d'hébergement, difficultés en cours de procédure. Par ailleurs l'obtention du statut entraîne une rupture définitive avec le pays d'origine. Ils vivent donc une remise en cause de leurs rôles sociaux antérieurs plus radicale que celles des autres migrants, quelle que soit leur catégorie sociale. Elle se manifeste dans certains cas par le fait de ne plus pouvoir exercer sa fonction de parent (parfois d'ailleurs ils ont du « abandonner » leurs enfants dans leur pays d'origine avec l'espoir une fois le statut obtenu de pouvoir les faire venir), de ne pas pouvoir vivre normalement avec son conjoint, de ne pas pouvoir subvenir soi-même aux besoins de sa famille, de ne pas disposer, pendant des années pour certains, de ressources financières suffisantes pour un minimum vital.

Par ailleurs, les demandeurs d'asile ont souvent vécu des traumatismes qui peuvent influencer sur le rôle parental de certains : « *sous le poids des traumatismes vécus ou des aléas des procédures souvent lourdes, ces parents habituellement en mesure d'assurer un rôle de médiateur entre l'enfant et ce qui fait violence dans l'environnement, n'ont plus la capacité d'avoir cette fonction* »<sup>51</sup>.

Aux traumatismes vécus s'ajoutent les souffrances dues au contexte d'insécurité et de précarité lié à l'attente de l'obtention du statut de réfugié. Il est difficile d'assurer son rôle de parent pour un père sans travail, pour une mère ne pouvant pas s'occuper des tâches habituelles du quotidien. Et que dire de la souffrance des parents qui ont dû laisser certains de leurs enfants au pays d'origine.

Cependant, au-delà de la situation des demandeurs d'asile, « *c'est peu dire qu'entamer un parcours migratoire représente un traumatisme en soi. La famille perd ses repères culturels, elle fait un saut dans un inconnu socio-économique, elle est en butte souvent à des réactions xénophobes. La famille élargie, le système social du pays d'origine aidaient à gérer les crises. Ce substrat protecteur a disparu. La famille dans le pays d'accueil est soumise à des pressions adaptatives* »<sup>52</sup>.

Pour Nacira GUÉNIF-SOUILAMAS<sup>53</sup>, « *l'exil oriente toute une existence* »<sup>54</sup>.

## LA MIGRATION : UN IMPACT SUR LE RÔLE DE CHACUN AU SEIN DE LA FAMILLE

L'expérience migratoire (quelle que soit son origine) entraîne de fait une restructuration de la famille ainsi qu'un remaniement de l'implication de chacun de ses membres.

La migration revisite les attentes, redéfinit les rôles, d'autant que les repères culturels, souvent implicites, du groupe de référence ne peuvent plus être mobilisés de la même manière.

Les circonstances migratoires, en modifiant la structure familiale, amènent, par exemple, le père à revoir son rôle « *qui ne peut plus être celui qu'il exerçait dans son pays d'origine et qui ne sera jamais vraiment celui du pays d'accueil* »<sup>55</sup>. La mère est affectée par des tensions identiques.

La place et le rôle qu'on accorde aux pères et aux mères dans une société sont ancrés dans la culture tout en étant soumis aux influences environnementales qui agissent sur la structure familiale et les conditions dans lesquelles s'exerce la parentalité. « *Il existe une multitude de mécanismes sociaux qui influencent le processus par lequel un individu s'approprié et exprime sa culture et, par extension, sa paternité* »<sup>56</sup>, ou encore sa maternité.

---

<sup>51</sup> « Etre parent dans un contexte d'exil » - Actualités sociales hebdomadaires n°2601 du 20/03/2009.

<sup>52</sup> Alain MARTEAUX, La Fragilisation de la fonction paternelle dans le processus migratoire, in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, janvier 2002, n°28 pp. 157-164.

<sup>53</sup> Sociologue et anthropologue, maître de conférences à l'Université Paris XIII.

<sup>54</sup> Propos entendus lors de la conférence « La condition de la femme maghrébine dans l'exil » à Strasbourg, dans le cadre du 7<sup>ème</sup> festival de Strasbourg-Méditerranée, 3 décembre 2011.

<sup>55</sup> Alex BATTAGLINI, Sylvie GRAVEL, Carole POULIN, Michel FOURNIER, Jean-Marc BRODEUR, Migration et paternité ou réinventer la paternité, in *Nouvelles pratiques sociales*, vol.15, n°1, 2002, pp. 165-179.

<sup>56</sup> Ibid.

A côté des modifications de la structure familiale dues à l'expérience migratoire, le fait d'arriver, pour les parents, dans un pays où ils ne connaissent pas ou très peu la langue va avoir également un impact sur leur fonction parentale.

On observe souvent, en effet, un décalage important entre la rapidité d'adaptation des enfants et celle des parents. « *Très rapidement, l'enfant, parce qu'il est scolarisé dans une école au milieu d'enfants et d'adultes francophones, va comprendre et se faire comprendre... Simultanément, dans ses interactions avec les autres, l'enfant va s'imprégner des codes sociaux en vigueur dans cet environnement... Ses parents ne sont pas toujours dans la même dynamique et, souvent, l'enfant devient rapidement plus performant que ses parents dans la maîtrise de la langue, mais aussi dans celle des codes sociaux* »<sup>57</sup>.

Les enfants deviennent alors parfois traducteurs, passeurs par rapport à la société dite d'accueil. Ils peuvent, en effet, être amenés à aider leurs parents du fait de leur meilleure maîtrise de la langue française et de leur compréhension / acquisition des codes de la société. Pour autant il est important, concernant les questions d'autorité, qu'ils restent à leur place d'enfant sinon les rapports parents-enfants peuvent en être inversés (aidant/aidé) avec une surresponsabilisation des enfants et des parents ne pouvant plus jouer leur rôle de protecteurs.



## LA MIGRATION : UN IMPACT SUR LES TRANSMISSIONS

Pour le psychiatre et psychanalyste Serge LÉBOVICI, « *avoir un enfant ne signifie pas qu'on en est le parent : le chemin qui mène à la parentalité suppose qu'on ait "co-construit" avec son enfant et les grands-parents de ce dernier un "arbre de vie" qui témoigne de la transmission intergénérationnelle et de l'existence d'un double processus de parentalisation-filiation grâce auquel les parents peuvent devenir père et mère* ». Les transmissions sont donc au cœur de la notion de parentalité.

Or la migration a un impact sur les transmissions en introduisant une rupture du cadre culturel et l'absence à la référence intergénérationnelle (notamment vis-à-vis des grands-parents). Elle implique une remise en cause des modalités de la transmission, mais aussi de l'évidence même de ce qui est transmis : « *alors que les parents primo-arrivants auraient pu adopter en partie (et en petite partie seulement) dans le pays d'origine une tradition sans y penser, ils transmettent en migration la tradition volontairement, c'est ainsi le sens même de celle-ci qui est bouleversée, et le principe même de la transmission. Quant aux enfants, la tradition culturelle est pour eux d'emblée relative puisqu'ils sont confrontés à la multiplicité des références. Relativité qui est accentuée par le fait que leur culture est en plus l'objet fréquent d'une dévalorisation dans l'espace social où ils se trouvent* »<sup>58</sup>.

Martine Wadbled<sup>59</sup> parle d'« *une « sélection » que les parents opèrent entre les éléments culturels sur lesquels ils ne transigeront pas et d'autres pour lesquels une certaine souplesse est admise* »<sup>60</sup>. Isabelle Bertaux-Wiame et Anne Muxel parlent de négociations : « *La transmission des valeurs n'obéit pas à une simple logique de reproduction linéaire dans la succession des générations, ni à la seule volonté de ceux qui ont quelque chose à transmettre, ni non plus d'ailleurs à la seule réceptivité de ceux à qui l'on transmet. Elle résulte d'une série de négociations entre présent et passé, identité individuelle et familiale, entre intentionnalité d'un projet et le poids des contingences personnelles et sociales, entre un souci d'adaptation et une volonté de dépassement ou de promotion, contenus dans les valeurs à transmettre [...]* »<sup>61</sup>.

<sup>57</sup> Cécile GOÏ, Elèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille, in *Les Cahiers pédagogiques*, n°465, 2008. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Eleves-nouvellement-arrives-en.html>

<sup>58</sup> Claire AUTANT-DORIER, « Trajectoires familiales et expériences migratoires : transmission et recompositions identitaires », in Actes du colloque « *Travailler avec des enfants et des parents venus d'ailleurs* », Observatoire de l'enfance en France, Grenoble, 5 mars 2008, p. 8.

<sup>59</sup> Sociologue, Centre d'Etude et de Recherche sur les Relations Inter-ethniques et les Minorités et Laboratoire Asie du Sud-Est et Monde austronésien.

<sup>60</sup> Martine WADBLEDE, La transmission culturelle active dans les familles vietnamiennes en France, in *Hommes et Migration*, n°1234, nov. – déc. 2001.

<sup>61</sup> Extrait de Isabelle BERTAUX-WIAME et Anne MUXEL tiré de Ahmed MOHAMED, Les transmissions intergénérationnelles en situation migratoire, le cas des maghrébins en France, La transmission des pères aux pairs, in *VEI enjeux*, n°120, mars 2000, p. 78.

Daniel Bertaux<sup>62</sup> et Catherine Delcroix<sup>63</sup> mettent en avant la singularité des familles immigrées face à ces enjeux de transmission. Ils évoquent « *la grande différence de situation –du point de vue des transmissions culturelles- entre les familles françaises et celles dont les parents sont immigrés. Les premières ne sont pas les seules à socialiser leurs enfants, elles savent pouvoir compter sur l'action quotidienne de l'école, voire des médias, pour contribuer à cette socialisation. Même si elles ne font aucun effort conscient, elles savent que leurs enfants finiront par leur ressembler. Il n'en est pas du tout de même pour les parents émigrés / immigrés* »<sup>64</sup>.

Les transmissions portent non seulement sur les transmissions des capitaux dont parle Pierre Bourdieu<sup>65</sup> (économique, social et culturel), mais concernent aussi les ressources subjectives dont parle Catherine Delcroix<sup>66</sup> à savoir donner aux enfants confiance en eux, leur enseigner des valeurs morales... Elles peuvent être définies comme « *les énergies physiques, mentales et morales qu'un individu développe à un moment donné de son existence, ainsi que ses savoirs et savoir-faire qui lui permettent de mobiliser à bon escient ses énergies, voire celles de ses proches, pour répondre à des besoins et réaliser des projets* »<sup>67</sup>.

Cet impact de la migration sur les transmissions est important dans la mesure où « *la transmission familiale est nécessaire à la construction et au développement de tout être humain* »<sup>68</sup>. « *[...] La transmission familiale participe à la construction de la famille en tant qu'unité, avec une unité propre, une histoire, une dynamique. D'autre part, au niveau individuel, la transmission permet à chacun de construire son identité et de s'inscrire dans une filiation, un groupe familial auquel il se sent appartenir et où il peut se sentir fort et protégé* »<sup>69</sup>.

L'ensemble des apports présenté dans cette partie consacrée aux parents migrants met en exergue l'émergence de la notion de parentalité dans l'approche de ce public, mais aussi l'impact de la migration sur l'exercice de la parentalité. Concernant ce dernier point, si les travaux universitaires s'accordent à mettre en avant le lien entre migrations et parentalité en termes d'impacts, ils soulignent également la richesse des situations élaborées dans ces contextes, même si parfois celles-ci sont compliquées. Face à la complexité des enjeux et des éléments à l'œuvre, il peut même s'avérer particulièrement inefficace de réduire la parentalité à des obligations et à l'application seulement de « devoirs ». Cette approche réductrice de la parentalité apparaît comme sous-jacente à une lecture simpliste de la politique publique en matière de parentalité.

---

<sup>62</sup> Directeur de recherches émérite en sociologie, CNRS, Laboratoire Cultures et Sociétés en Europe, Université de Strasbourg, Maison interdisciplinaire des sciences de l'homme (MISHA), Strasbourg.

<sup>63</sup> Professeur de sociologie, Laboratoire Cultures et Sociétés en Europe, Université de Strasbourg, Maison interdisciplinaire des sciences de l'homme (MISHA), Strasbourg.

<sup>64</sup> Daniel BERTAUX et Catherine DELCROIX, Transmissions familiales et mobilités, in *Migrations Société*, vol.21, n°123-124, mai-août 2009.

<sup>65</sup> Sociologue français (1930-2002).

<sup>66</sup> Catherine DELCROIX, *Ombres et lumières de la famille NOUR. Comment certains résistent à la précarité*, Paris, Editions Payot, 2005.

<sup>67</sup> Ibid, p. 227.

<sup>68</sup> Fabienne SIMON, *Le processus de transmission intergénérationnelle. Objets et enjeux de la transmission familiale*, Conférence du 28 mai 2011 à l'ABMP.

<sup>69</sup> Ibid.

# 01 La pratique :

## Favoriser la médiation entre les familles et l'institution scolaire par le biais de l'alphabétisation

### Constat

Un besoin a été identifié, par les diverses institutions (IA, Rectorat et CUCS) mais aussi par les équipes enseignantes des écoles du quartier, dans lesquelles se trouvent un nombre d'élèves en difficulté très important. Ce projet tente d'être une réponse au besoin de renfort et de médiation entre les familles et l'institution scolaire notamment pour les familles étrangères ne possédant pas les codes linguistiques, mais aussi au besoin d'un lieu d'alphabétisation sur le quartier ouvert à des adultes n'ayant pas les bases pour intégrer des formations qui requièrent déjà une certaine maîtrise de la langue.

### Le projet :

## Ateliers d'alphabétisation pour parents d'enfants nouvellement arrivés

### 1) Objectifs

- **Soutenir** les apprentissages linguistiques des parents afin de faciliter une meilleure intégration et la réussite scolaire des enfants de ses familles ;
- **Favoriser** l'accès à l'exercice des droits et devoirs citoyens.

### 2) Description

L'action a lieu dans le Grand Centre Ville de Marseille, quartier Belsunce Porte d'Aix, qui est en zone CUCS. Elle s'adresse à un public prioritaire : parents non francophones (FLE) et/ou analphabètes et/ou illettrés.

Cette action qui vise à favoriser la réussite scolaire des enfants les plus en fragilité via l'implication de leurs parents, nous permettra de toucher deux publics : les parents et leurs enfants.

#### • Conception du projet

L'AFEV est porteuse du projet depuis 2008 suite à la fermeture du centre social du quartier. Depuis l'association travaille en partenariat avec le Centre du Culture Ouvrière Bernard Du Bois, les écoles et les structures associatives du quartier.

#### • Suivi et adaptation du projet

Le quartier Belsunce - Velten fait partie d'un plan de rénovation urbaine. Nous tentons de nous adapter en trouvant un lieu disponible et agréable pour la mise en œuvre des ateliers.

#### • Bilan et/ou avenir du projet

Le bilan est globalement très positif. De nombreuses demandes sont faites en début d'année pour participer au projet. Un grand nombre de personnes restent sur la liste d'attente. Une ré-orientation est proposée mais les dispositifs sont tous très vite saturés. Le travail en partenariat est essentiel et sera accentué pour l'année prochaine.

### 3) Modalités et méthodologie

Trois ateliers hebdomadaires au sein du CCO Bernard Du Bois: les lundis et les jeudis de 9h à 11h, et les mardis de 14h à 16h, uniquement en période scolaire. Intervenante salariée de l'AFEV. Pour 2014-2015, 25 apprenantes ont adhéré au projet.

Les cours s'organisent à travers des situations courantes du quotidien, travail sur la langue et réflexion sur le rôle éducatif des parents. Travail sur le système scolaire français y compris sur les documents de liaison famille/école. Découverte des lieux ressources pour sensibiliser et faciliter l'accès à la culture. Travail sur l'estime et la réalisation de soi.

Les ateliers sont conçus de telle manière pour accueillir des enfants aussi bien en bas âge que scolarisés (en cas de grève, maladie).

Des ateliers spécifiques hors les murs, des sorties, le dispositif « Lire, Ecrire et grandir » (CAF) sont organisés avec les enfants durant les vacances scolaires.

Un accompagnement individuel des familles dans la scolarité des enfants est proposé par l'intervenante.

### 4) Pistes d'amélioration

- L'encadrement des enfants 0-4 ans par une tierce personne et dans une autre pièce permettrait une meilleure implication des mamans dans leur apprentissage mais également un vrai temps d'éveil pour ces tout-petits et une préparation à la séparation parentale.
- Un partenariat plus poussé avec les écoles qui orienteraient les parents vers l'atelier.

## Le porteur : **Afev Aix-Marseille**

L'Afev, premier réseau d'étudiants solidaires intervenant dans les quartiers populaires, est une association nationale née en 1991 sur la base d'un constat, celui des inégalités dans les quartiers populaires, et d'une conviction, celle que la jeunesse a envie de s'engager. Ils sont porteurs de nombreuses actions, dont certaines spécifiquement à destination des ENA (Enfants Nouvellement Arrivés).

L'antenne marseillaise travaille avec 17 services civiques, 350 étudiants bénévoles et suit 311 élèves (dont 100 ENA).

**Contact : [marine.devau@afev.org](mailto:marine.devau@afev.org)**



## FAMILLES MIGRANTES, ECOLES, AUTRES ACTEURS EDUCATIFS

« Quelle place et rôle de chacun(e) dans la réussite éducative de tous les enfants ? ».

SYNTHÈSE DES RENCONTRES ORGANISÉES DANS LE VAL-DE-MARNE (de 2011 à 2013) (VERSION COURTE).

### Une mobilisation institutionnelle au service de l'accueil et de l'intégration



L'Agent de Développement Local à l'Intégration (ADLI) est un dispositif national d'aide à l'intégration des populations immigrées, visant à favoriser l'accès aux droits, l'intégration et la participation des populations immigrées en agissant sur les freins qu'elles rencontrent à leur arrivée en France.

Cette mission a été confiée par la Direction Départementale de la Cohésion Sociale (DDCS) à la Fédération des Centres Sociaux et Socioculturels du Val-de-Marne (FDCS 94) depuis 2009.

Un groupe de pilotage « Ecole / Familles migrantes » a été constitué, regroupant partenaires institutionnels et associatifs : le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants des familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV - Rectorat de Créteil), la DDCS, la Direction des Services de l'Education nationale, l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), l'Union Départementale des Associations Familiales (UDAF), le Département du Val-de-Marne, les Centres Sociaux Kennedy de Créteil, Portes du Midi de Vitry-sur-Seine et la FDCS 94.

### Une dynamique de rencontres et d'échanges entre acteurs sur les territoires

Trois rencontres départementales (3 octobre 2011, 21 novembre 2012, 20 février 2013) ont été organisées, réunissant plus de 230 participants d'institutions ou associations, nombreuses et diversifiées, de l'ensemble du département.

Mobilisant des méthodes actives, croisant les savoirs des personnes ressources, des professionnels, des parents et des bénévoles, elles ont permis de définir des axes de travail prioritaires. Un premier axe a été choisi et fait l'objet de cette synthèse :

« Familles migrantes, école, autres acteurs éducatifs : quelle place et quel rôle de chacun(e) dans la réussite éducative de tous les enfants ? ».

Pour lire l'intégralité des comptes rendus de ces trois rencontres

<http://adli94.files.wordpress.com/2012/07/synthc3a8se-c3a9cole-familles-13-10-11.pdf>

<http://adli94.files.wordpress.com/2013/05/synthc3a8se-c3a9cole-familles-21-11-12.pdf>

<http://adli94.files.wordpress.com/2013/06/synthc3a8se-c3a9cole-familles-20-02-13.pdf>.

### Des dispositifs institutionnels au service de l'intégration

- **A l'initiative de l'Education nationale**

- **Les Unités Pédagogiques pour les Elèves Allophones Arrivants (UPE2A).**

Les enfants et les jeunes nouvellement arrivés sur le territoire et ayant une maîtrise insuffisante de la langue française peuvent bénéficier d'une prise en charge adaptée au sein d'une Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Les UPE2A accueillent aussi bien les élèves d'âge élémentaire que les élèves en âge d'entrer au collège ou au lycée. La circulaire n°2012-141, du 2 octobre 2012, établit un principe d'inclusion des élèves en classe ordinaire.

Les UPE2A sont implantées dans les écoles et établissements de façon à couvrir l'ensemble du département.

Les jeunes relevant de l'enseignement secondaire sont préalablement accueillis, avec leurs familles, par les cellules d'accueil implantées dans trois Centres d'Information et d'Orientation (CIO) du Val-de-Marne : à Champigny-sur-Marne, Boissy-Saint-Léger et Ivry-sur-Seine.

Pour l'année scolaire 2013-2014, dans le second degré, la capacité d'accueil des UPE2A est de 725 élèves. Ces classes se répartissent comme suit : 29 UPE2A en collège (dont 3 classes pour élèves non scolarisés antérieurement (NSA)), et 8 UPE2A en lycée.

### - « Ouvrir l'École aux Parents pour réussir l'intégration »

Il s'agit d'un dispositif interministériel destiné à offrir une formation aux parents d'élèves issus de l'immigration au sein des établissements scolaires volontaires. D'une durée indicative de 120 heures, il porte sur trois objectifs : l'acquisition de la langue française, la connaissance du système éducatif et la présentation des valeurs de la société française. En 2013, 15 établissements mettaient en place ce dispositif.

#### - La mallette des parents

La mallette des parents est un dispositif mis en place dans les écoles et établissements volontaires, destiné à favoriser l'échange entre l'école et les familles. Il doit permettre aussi bien à l'école de faire part de ses attentes qu'aux parents d'échanger entre eux sur des thématiques liées à la parentalité et de faire part de leurs attentes et incompréhensions éventuelles. La mallette (CP et 6ème) a été décliné dans 17 établissements scolaires, en 2013.

Parallèlement, la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) de l'Education nationale met en œuvre des actions de « remobilisation FLE/FLS<sup>1</sup> » qui permettent l'accueil des élèves de plus de 16 ans ne maîtrisant pas suffisamment la langue française et ne disposant pas des acquis disciplinaires requis pour intégrer une UPE2A. Ces actions ont vocation à permettre aux jeunes d'élaborer aussi bien un projet de rescolarisation que de qualification et d'accès à l'emploi.

## • A l'initiative du Département du Val-de-Marne

### - Les espaces parents

Dans le cadre du projet éducatif départemental, le Département du Val-de-Marne s'engage à prévoir, dans toutes les nouvelles constructions d'établissement, un espace dédié aux parents dans l'enceinte des collèges et à accompagner tous les établissements qui le souhaitent à en créer. Ils permettent de développer l'accueil des parents, de proposer des temps d'échanges, participer à la scolarité de leur enfant et échanger sur des questions relatives aux responsabilités parentales et à l'adolescence.

### - Les ateliers d'initiation à l'informatique

Depuis 2012, le Département met un ordinateur portable à la disposition de chaque collégien lors de son entrée en 6ème et de tous les enseignants de collège : c'est l'initiative ORDIVAL. Pour accompagner cette démarche et permettre aux parents un meilleur accès et usage des espaces numériques, le Département soutient la création d'ateliers numériques ouverts aux parents, au sein des établissements volontaires afin de leur permettre de s'initier à l'informatique et au numérique.

### - Le réseau interculturelité

Ce réseau est mis à disposition des collèges pour mieux intégrer les parents migrants au sein de la communauté éducative grâce à des interventions en direction des parents et des équipes enseignantes des collèges.



## Quelques initiatives locales

### - Le théâtre forum à Créteil

Ce projet s'est monté à l'origine avec des groupes de parents adhérents du Centre Social Kennedy de Créteil, qui ont décidé de s'exprimer sur les relations entre les adolescents, les parents et l'institution scolaire. Ils ont produit une série de saynètes sur ce thème passant en revue des expériences vécues.

### - Des outils de soutien et d'expression des familles migrantes

L'ASEFC (Association Soutien Echanges Familles Collège) de Champigny-sur-Marne, la Mission ville de Créteil ou la caisse des écoles de Fontenay-sous-Bois mettent en place des outils à l'intention des parents immigrés et des enfants primo-arrivants dans le cadre du dispositif de réussite éducative.

### - Les Ateliers Sociolinguistiques en lien avec l'école

Le club Léo Lagrange de Bonneuil-sur-Marne et le Centre Social Asphalte de Villeneuve-Saint-Georges utilisent cette approche pédagogique visant à ce que des adultes migrants vivant en France, gagnent en autonomie sociale par une meilleure maîtrise de la langue.

### - Le travail sur les représentations

L'association « L'Echappée Belle » propose des ateliers hebdomadaires aux enfants, des sorties et des soirées en famille au sein du groupe scolaire.

### - Le tutorat des élèves migrants

L'Association de la Fondation des Etudiants pour la ville (AFEV) propose des projets d'accompagnement individualisé qui s'adressent à des enfants et des jeunes en difficulté scolaire et/ou sociale, dans le cadre de l'espace familial.



<sup>1</sup> FLE : Français Langue Etrangère / FLS : Français Langue Seconde 18/25



## Interroger nos représentations : un regard de sociologue (Bernard Bier)

- **Deux éléments de contexte**

- **une pluralité d'espaces/temps éducatifs**

Permettre au jeune primo-migrant de trouver toute sa place dans la société d'accueil et de s'inscrire dans un parcours de réussite éducative oblige à prendre en compte les cadres de l'éducation formelle (l'école avec ses apprentissages spécifiques), de l'éducation non formelle (centre de loisirs, club sportif, école de musique...) et de l'éducation informelle (apprentissages liés à la vie quotidienne, aux sociabilités entre pairs).

- **une transformation des migrations**

Les migrations sont de plus en plus hétérogènes dans leurs origines, leurs formes, leur sociologie. Reflets d'un monde globalisé, elles sont de surcroît souvent trans-nationales.



- **Comprendre le parcours du jeune migrant et de sa famille**

Ce parcours s'inscrit dans une réalité complexe, lié à la situation du pays d'origine, au vécu et au projet migratoire autant qu'aux conditions de vie dans le pays d'accueil.

Le migrant (adulte ou enfant) est le produit d'une histoire, il est porteur de savoirs comme de projections sur son devenir. Il est donc indispensable de comprendre ce qui fait question : méconnaissance de la langue française (celle de l'école comme celle de la vie courante) ? Des codes culturels et des modes de fonctionnement de notre société ? Des problèmes sociaux ?... Cette compréhension impose de ne pas projeter nos représentations sur lui, mais d'être à l'écoute d'une singularité.

- **L'interculturel, oui, mais avec précaution**

A priori, cette notion semble aller de soi. Pourtant elle est complexe, elle fait débat.

Nier la dimension culturelle conduit à ne pas comprendre certaines situations, à faire des erreurs de diagnostic et finalement à l'échec.

La reconnaître appelle aussi la plus extrême vigilance : ne pas essentialiser les cultures, ne pas enfermer les individus dans des cultures, penser que celles-ci sont complexes et évolutives.

Le plus intéressant dans l'interculturel est l'« inter », c'est-à-dire le travail sur nos représentations réciproques, celle des acteurs de l'éducation autant que celles des migrants.

La réussite de cette démarche a pour condition la reconnaissance des autres comme sujets, porteurs de savoirs, capables d'actions, comme alter ego (alter égaux).



- **Quelques pistes pour la réussite des enfants primo-migrants**

- Le changement de regard sur l'autre, la reconnaissance de sa légitimité et de son expertise, de ses formes de sociabilités, et de son pouvoir d'agir.
- Une sécurisation des parcours, condition de l'entrée dans les apprentissages - ce qui appelle une approche globale de l'enfant.
- Un accompagnement bienveillant, sans condescendance et sans démagogie.
- Une mobilisation de l'ensemble des acteurs autour d'un projet éducatif de territoire, capable de prendre en compte les spécificités de chacun sans les marginaliser.

## L'expertise des participants : l'identification des freins et des leviers

### • Des freins

- Méconnaissance, absence de connaissance, voire vision déficitaire des migrants (position d'expertise et de surplomb de l'institution).
- Institution scolaire qui reste fermée sur l'extérieur, aux horaires inadaptés, opaque sur ses fonctionnements, qui a du mal à communiquer avec les familles, manquant de réactivité et de souplesse face à la situation complexe et spécifique de chaque migrant.
- Difficulté des professionnels à entrer en coopération entre eux.

### • Des leviers

- Reconnaître et valoriser les parents comme sujet, reconnaître les parents dans leur culture, dans leur légitimité de parents, et dans leur expertise.
- Reconnaître la pluralité des acteurs éducatifs sur un territoire y compris les familles et les jeunes eux-mêmes (tous soucieux de la réussite de l'enfant).
- Se mobiliser autour d'un projet partagé (élaboré en amont ensemble) sur un territoire.
- Identifier et utiliser toutes les structures pouvant jouer le rôle de tiers entre les familles et l'Ecole (acteurs éducatifs, associations locales).
- Prendre en compte et accompagner les parents dans leurs difficultés pour pallier leurs difficultés matérielles et les rassurer.
- Mettre en œuvre des formations initiales communes sur le territoire.

## Les besoins des acteurs sur les territoires

La réflexion commune a permis de définir des questions à approfondir comme autant de pistes de travail possibles :

- des apports théoriques sur quelques notions (laïcité, intégration), sur des démarches (approche ethnologique, interculturel) ou sur les évolutions sociétales.
- Le partage et la confrontation des expériences des pratiques (approfondissement, réflexivité, formalisation, transfert).
- Le travail avec les institutions sur les dispositifs, en particulier sur l'usage des dispositifs de droit commun au profit des nouveaux arrivants.
- L'identification, le repérage des pratiques innovantes (usage du numérique, accueil par d'anciens primo-arrivants, formation commune aux différents acteurs...).
- Et une question : comment favoriser l'accès à une place, à la parole, au « pouvoir d'agir » des migrants ?

## Quelles perspectives pour la démarche ?

Le groupe de pilotage a choisi comme étape suivante d'axer prioritairement le travail sur des territoires choisis (en particulier à Villeneuve Saint Georges), sous des formes à déterminer avec les acteurs concernés, autour de quelques principes :

- S'appuyer sur les acquis de la réflexion des dernières années
- Avoir le souci de l'opérationnalité
- Ne pas séparer l'action de la réflexion (penser pour agir, et réfléchir son action)
- Echanger des pratiques
- Partager des savoirs
- S'appuyer sur l'expertise d'usage des acteurs (famille, bénévole, professionnel)
- Coopérer
- Co-construire
- Mutualiser

## Avec la participation de :



# POINTS GÉNÉRAUX DE VIGILANCE POUR UNE ACTION EN DIRECTION DES PARENTS IMMIGRÉS

La migration, entendue comme le fait de quitter son pays pour aller vivre dans un autre pays, apparaît comme constitutive d'obstacles spécifiques aux parents migrants. Pour autant, ils sont également porteurs de difficultés d'ordre social et doivent faire face à un certain nombre de représentations qui les assimilent trop souvent à des « publics en difficultés » occultant les stratégies mises en œuvre par ces familles. Il est donc important et nécessaire, dans la mise en place et le déroulement d'actions de soutien à la parentalité en direction de parents migrants, d'être vigilant sur différents aspects.



## UNE DIFFÉRENCE DE CULTURE QUI N'EXPLIQUE PAS TOUT

La migration a en effet des effets sur la fonction parentale dans la mesure où elle met en question les repères, les codes. Elle peut fragiliser par méconnaissance du système institutionnel français et du fait d'une maîtrise imparfaite de la langue. La migration entraîne des bouleversements au sein des familles qui ont des incidences sur le rôle de chaque membre de la famille et sur les transmissions au sein de la famille.

De plus, derrière l'expérience de la migration se cache des réalités différentes liées aux contextes et aux lieux d'arrivées en France mais aussi des projets migratoires et des situations sociales, économiques... Chaque parent est différent malgré l'expérience commune de migration. Il est important de garder à l'esprit la diversité de vécu entre migrants même relevant d'une même origine nationale.

Pour les professionnels, il s'agit tout à la fois de reconnaître ces obstacles particuliers mais, dans le même temps, de ne pas systématiser les analyses (à partir d'une situation).

La nécessité de porter une attention particulière conduit à s'interroger sur les modalités d'intervention auprès de ces familles.

Dans les relations avec les parents migrants, les différences culturelles peuvent venir compliquer les relations, notamment avec l'école. Pour autant, il ne s'agit pas de renvoyer toute difficulté relationnelle à une dimension culturelle. Comme le dit Faïza Guélamine, « *s'il est utile de prendre en compte les particularités culturelles des migrants, ces dernières ne constituent qu'une partie des éléments singuliers qui les définissent comme sujet* »<sup>116</sup>. De plus, il est nécessaire « *d'appréhender la culture dans une dimension non fixiste, en se gardant de toute substantialisation de l'identité culturelle* »<sup>117</sup>.

<sup>116</sup> Faïza GUÉLAMINE, Action sociale et immigration en France. Repères pour l'intervention, Dunod, Paris 2008, p. 182.

<sup>117</sup> Ibid., p. 181.



## TRAVAILLER SUR LES REPRESENTATIONS RECIPROQUES

Comme le dit Cécile Goï<sup>118</sup>, « *les liens entre l'école et la famille, les enseignants et les parents ne vont pas toujours de soi. Ils sont à construire dans un dialogue réciproque, au niveau relationnel direct entre le maître de l'élève et les parents, mais aussi de manière plus institutionnelle* ».

Il existe des représentations mutuelles qui existent bien avant la rencontre, des a priori qui figent les identités et compromettent la relation. Avec des parents immigrés, les relations peuvent être rendues plus difficiles du fait de manières différentes d'envisager l'instruction et l'éducation.

Les représentations, de part et d'autre, valables quels que soient les parents, peuvent prendre une dimension encore plus importante eu égard à la migration. En effet, la différence culturelle, réelle ou supposée, peut avoir un impact sur les pratiques professionnelles et le regard des parents sur l'école.

Par exemple, au niveau des parents, certains vont accorder une place importante à l'enseignant, identifié comme le détenteur du « savoir » et de ce fait lui délèguent leur autorité. « *Dans de nombreuses autres cultures, ainsi que dans certaines classes sociales, être un bon parent d'élève, c'est avant tout faire confiance à l'enseignant, le laisser faire son travail sans interférence, lui « confier » en quelque sorte son enfant* »<sup>119</sup>. Cette attitude peut être perçue, à tort, par les enseignants ou l'équipe éducative, comme un désintérêt des parents.

Les attentes des enseignants ne sont pas toujours comprises par les parents et ce qui peut être perçu comme « allant de soi » par les premiers ne l'est pas pour les seconds et peut être la cause de malentendus qui vont rendre difficile la relation.

Certains parents, n'osent pas « entrer dans l'école » par peur, gêne... Là encore, cela ne signifie en aucun cas qu'ils ne se soucient pas de la scolarité de leurs enfants. Pour d'autres familles, ce n'est pas le père ou la mère qui s'occupe des relations avec l'école, mais un autre membre de la famille.

Le Docteur Stéphane Tessier évoque<sup>120</sup> « *l'enjeu de l'école de 2010 (qui) est de « parvenir à dépasser les particularismes sans les refouler, de ne pas se laisser enfermer dans des schémas caricaturaux pour mieux accompagner les enfants dans un processus d'intégration moins violent que l'assimilation* ». Il met notamment l'accent sur le sens pour un migrant, en provenance d'une zone rurale d'Afrique subsaharienne, d'inscrire son enfant dans l'école du pays d'accueil. Inscription lourde de symboles, celui tout d'abord « *d'accepter de confier sa progéniture à une autre entité que la famille élargie habituelle* ». D'autant que le corollaire de cet investissement des parents immigrés est « *le renoncement à la validité de leurs propres repères culturels* ».

La relation entre enseignant et parents nécessite idéalement l'absence de tout jugement de valeur, de part et d'autre or les incompréhensions sont multiples y compris pour des enseignants ayant intégré l'impact de la migration, mais la stéréotypant (risque d'ethnicisation). En effet, il ne s'agit pas de rapporter toute difficulté à une question de différence culturelle.

La construction du lien de confiance, de collaboration, essentielle à la dynamique de réussite de l'enfant, nécessite de part et d'autre un effort, une attention par rapport aux stéréotypes inconscients qui affectent les relations entre professionnels et parents.

Margalit Cohen-Emerique<sup>121</sup> a développé le concept de « zone sensible » pour rendre compte de cette vigilance. Elle met en avant le fait qu'il existe des zones d'incompréhension lors de rencontres entre professionnels et personnes migrantes issues de sociétés où les modèles de comportements sont différents, notamment en ce qui a trait aux relations hommes-femmes, à l'éducation des enfants, aux valeurs... Ces sujets peuvent être à l'origine de relations conflictuelles qui dépassent les relations familles-école et nécessitent de la part de chacun (parent – professionnel) une prise de recul.

<sup>118</sup> Cécile GOÏ, Elèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille, in *Les Cahiers pédagogiques*, n°465, 2008.

<sup>119</sup> Cécile GOÏ, article cité.

<sup>120</sup> Dr TESSIER Stéphane, Familles d'ailleurs, école d'ici. – Un face-à-face d'histoires et de désirs, in *Diversité VEI*, n°163, décembre 2010, pp. 175-179.

<sup>121</sup> Docteur en psychologie.

Par ailleurs, l'étude de Mathieu Ichou<sup>122</sup> montre, entre autres, que l'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants n'est pas forcément visible pour l'institution. Alors que dans le même temps, il constate un engagement important des familles issues de l'immigration. Selon Mathieu Ichou, plus grande est la distance des parents à l'égard du pays d'accueil, plus fort est leur investissement dans la scolarité de leur enfant, toutes choses égales par ailleurs.



## LES RECONNAITRE COMME DES PARENTS A PART ENTIERE

Dans le même temps, et parce que le regard porté sur ces parents est marqué par celui porté sur l'immigration, il s'agit, comme cela ressortait déjà du séminaire<sup>123</sup> organisé par le CLAPEST en 2005, de « faire évoluer notre regard sur ces parents ». Il faut les « reconnaître comme les premiers acteurs de l'éducation », les « reconnaître comme "majeurs" (ne porte-t-on pas souvent sur eux de façon inconsciente un regard biaisé par l'héritage colonial ou les rapports de domination, particulièrement dans un contexte social où l'immigration est jugée indésirable ?) ».

Enfin, ce sont avant tout des parents qui ont le souci du bien-être, de la réussite de leurs enfants. Ils ont également des ressources. Le fait d'avoir migré implique une capacité de changement qui n'est pas toujours reconnue. Il est nécessaire de reconnaître le parent migrant, tout comme tout autre parent, dans ses ressources et sa capacité à évoluer.

Comme le dit Marie Rose Moro<sup>124</sup>, « il y a mille et une façons d'être père et d'être mère. [...] Toute la difficulté réside donc dans le fait de laisser de la place pour qu'émergent ces potentialités et que nous nous abstenions de tout jugement sur la meilleure façon d'être père ou mère ».



## TRAVAILLER AVEC ET SUR LA PLACE FAITE AUX HOMMES, AUX PERES

Si ce travail était axé sur les parents migrants, les entretiens auprès des structures ont fait apparaître la question de la place des hommes (pas nécessairement migrants). En effet, s'il est bien question, le plus souvent, de « parents » dans les actions qui sont proposées, force est de constater que ce sont en majorité des femmes qui bénéficient des actions, même s'il ne s'agit pas ici de généraliser et que cela peut être variable.

Si des explications peuvent être avancées, l'argument de l'activité professionnelle des hommes ne convainc pas forcément. L'un des interviewés constate ainsi que le taux de participation de ces derniers n'a pas forcément augmenté avec l'augmentation du taux de chômage.

Les études sur cette question de la « démission » ou de l'absence des pères, notamment immigrés, soulignent plutôt un mode de participation, un positionnement différent.

De nombreux malentendus et injonctions contradictoires caractérisent les relations entre les pères et les institutions. Le Furet rappelle dans son rapport d'étude en 2006<sup>125</sup> que Maria Mailat, dans un article rédigé à partir des témoignages de professionnels rencontrés en formation<sup>126</sup>, souligne dans le discours des professionnels une injonction contradictoire entre la priorité qu'ils confèrent aux femmes dans la relation à l'enfant et l'injonction faite aux pères d'être là, présents, éducateurs. Dans le secteur de l'aide sociale à

<sup>122</sup> ICHOU Mathieu, « Rapprocher les familles populaires de l'école », Rapport CNAF N°125, février 2010.

<sup>123</sup> Séminaire des 24 et 25 février 2005, « Etre parents immigrés, pratiques, difficultés et ressources ». Organisé avec le REAAP, les Amis du Furet et bénéficiant du soutien de la DDASS du Bas-Rhin, il a permis un échange entre une cinquantaine de parents.

<sup>124</sup> Psychiatre d'enfants et d'adolescents, psychanalyste, Docteur en médecine et en sciences humaines. De formation philosophique, elle est aussi écrivaine.

<sup>125</sup> La place des pères issus de l'immigration dans les structures d'accueil de la petite enfance. Regards croisés des professionnels et des pères, le Furet, 2006.

<sup>126</sup> Maria MAILAT, Le regard des professionnels, in *Informations sociales*, n°56, 1996.

l'enfance par exemple, les pères rencontrent de nombreuses difficultés pour se faire entendre : « *La place du père est envisagée en creux ou en symétrie à partir de la place et du comportement de la mère (...) Dans la communication entre les professionnels et la mère, la mère est désignée pour prendre le rôle de transmetteur et de gestionnaire des informations. (...) D'autre part, la place du père est située en creux dans le sens où l'institution ne réfléchit pas sur les modalités d'accueil spécifiques.*»

Plus encore que d'autres, Le Furet estime que les pères issus de l'immigration ont besoin pour exercer au mieux leur rôle d'être pris en compte par l'environnement éducatif dans la mesure où l'immigration déstabilise, questionne l'identité et l'organisation des rôles familiaux. Les pères doivent réinventer leur façon d'être père, dans un contexte socioculturel différent du leur ou de celui de leurs parents. Eduquer, exercer l'autorité, transmettre sont des questions particulièrement difficiles pour les pères en situation d'immigration. Comment construire cette figure lorsque la précarité du monde du travail peut priver les pères d'un attribut souvent indispensable : la qualité de travailleur ? Comment être père dans une société où les immigrés sont fréquemment dévalorisés, discriminés ? Quelle éducation, quelle autorité, quelle histoire familiale, quelle langue transmettre dans ce contexte ?

*« Assumer le passé, en transmettant l'histoire récente de la famille, accepter le compromis culturel sont des composantes essentielles de l'équilibre des enfants. Or, cela ne se fait pas tout seul, mais bien en interaction avec les institutions. Si certains pères parviennent à faire des compromis, nombre de pères cherchent à se rendre invisibles pour différentes raisons : méconnaissance des fonctionnements des institutions, évitements de conflits ou de mésententes avec les professionnels de l'éducation, sentiment de dévalorisation due à l'absence de travail. Or, c'est dans la négociation avec les institutions, dans la connaissance de leur fonctionnement que peut émerger une valorisation des pères. Pour qu'elle puisse avoir lieu, il faut bien que des espaces de parole soient aménagés, que les conflits, les contradictions soient acceptés, que les pères soient entendus. Les enjeux de la transmission, de la place du père vis-à-vis des ses enfants, dépendent fortement de la place de ces pères dans la société française, et notamment avec les institutions éducatives »<sup>127</sup>.*

La question de la place des pères et des mères, dans les actions de soutien à la parentalité et plus largement dans la société française, est liée aussi aux stéréotypes sexués véhiculés souvent à l'insu des personnes. C'est en ayant conscience et en réfléchissant<sup>128</sup> à cette question que les actions peuvent mieux s'adapter à une parentalité faisant une place aux mères comme aux pères.



## RENDRE PLUS VISIBLES LES ACTIONS QUI EXISTENT

La 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. C'est ce qu'indique le rapport de la Cour des Comptes<sup>129</sup> sur les politiques de soutien à la parentalité quand il parle de l'information imparfaite des parents : « *au total, l'organisation d'une information de proximité répondant aux besoins des parents, notamment ceux en difficulté, demeure à construire* ».

L'une des mesures présentées récemment par la secrétaire d'Etat chargée de la famille, à savoir la création de la « Maison pour les familles », souhaitée comme un « *lieu de proximité unique et visible au service de chaque famille* », répond pour partie à cet enjeu. Le recours à des documents en langue d'origine ou à un mode de communication oral constitue également des enjeux de visibilité renforcée.

Ce souhait de visibilité passe par une meilleure communication, information, en direction des parents. Les actions mises en place partent au minimum d'un constat, d'un besoin. Mais parfois sur certains quartiers, plusieurs structures interviennent et de nombreuses actions sont proposées aux habitants, et en particulier

<sup>127</sup> La place des pères issus de l'immigration dans les structures d'accueil de la petite enfance. Regards croisés des professionnels et des pères, le Furet, 2006.

<sup>128</sup> Des formations à destination des professionnels intéressés sont proposées par le CIDFF du Bas-Rhin.

<sup>129</sup> Publié le 4 février 2009.

aux parents. Cette diversité de l'offre sur certains territoires, en particulier relevant de dispositif « politique de la ville », s'explique par des missions prioritaires différentes selon les financeurs des actions et par des logiques de territoires. Cette offre est un atout, mais peut s'avérer difficile à identifier par les parents.

Si la cohérence entre les différentes actions proposées sur un territoire est un souci constant de la part des différents financeurs, elle peut, aux yeux des bénéficiaires, ne pas être évidente. La question de la communication en direction des usagers est d'ailleurs une question récurrente. Par ailleurs, la difficulté d'une offre adaptée est plus prégnante hors milieu urbain compte tenu parfois du faible nombre de porteurs d'actions.



## MENER UNE ACTION « EN CONNAISSANCE »

La migration a des effets sur la fonction parentale souvent peu ou mal appréciés par les professionnels ou acteurs bénévoles (associatifs) intervenant auprès de ces familles. Dans cette perspective, il peut s'avérer nécessaire de les rappeler aux professionnels et d'apporter des informations à ces derniers sur le vécu des familles migrantes, sur ce qui fait leur singularité, mais aussi leur universalité (ce qu'elles partagent avec d'autres) ceci afin de développer si nécessaire un positionnement professionnel adapté.

Dans le même temps, il s'agira de questionner leurs modalités d'intervention auprès des familles.

Pour autant, il ne s'agit pas forcément de mettre en place des actions spécifiques, mais bien de questionner les pratiques et d'en adapter certaines à leur spécificité :

- prendre en compte le déficit en langue et adapter les modes d'intervention,
- agir en direction de la cellule familiale dans son ensemble et pas seulement en direction des femmes/mères,
- travailler les enjeux de transmission dans un contexte d'absence de repères et de socialisation limitée du fait de l'absence de famille élargie (en tenant compte de la présence éventuelle d'autres membres du groupe d'appartenance),
- éviter les approches ethnocentrées et tirer partie des processus d'apprentissage issus d'autres cultures en les reconnaissant tout en les adaptant aux situations présentes.

Il s'agit de donner la possibilité aux acteurs de disposer de « clés de lecture » adaptées tout en évitant les processus d'assignation culturelle, d'ethnicisation et la mise en difficulté des familles (interprétariat assuré par les enfants...).

Une action optimisée dans le domaine de la parentalité suppose notamment de :

- travailler sur les situations sociales objectives de ces parents migrants qui peuvent rendre difficile la gestion de leur fonction de parents,
- mais aussi prendre en compte la dimension subjective du vécu de la migration et disposer des connaissances et/ou outils adaptés pour travailler sur les aspects de transmissions,
- faire en sorte d'être en capacité de communiquer en prenant en compte la dimension linguistique (faible ou non maîtrise de la langue) sans placer les enfants dans une situation de responsabilité (en les instaurant « interprètes », « passeurs » auprès de leurs parents),
- recourir à des espaces, des modes d'intervention adaptés,
- communiquer sur les actions menées et en capitaliser les enseignements.