

# Rapport aux langues des intervenants au sein de dispositifs de soutien à la parentalité

## Les effets des modèles d'intégration

Anne Unterreiner

Caisse nationale des Allocations familiales – Direction des statistiques,  
des études et de la recherche.

### Rapport aux langues des intervenants au sein de dispositifs de soutien à la parentalité

#### Les effets des modèles d'intégration

Rares sont les recherches traitant de la spécificité des familles issues de l'immigration au sein des dispositifs de soutien à la parentalité. Afin de combler ce manque, une enquête qualitative articulant observations d'actions et entretiens auprès des intervenants et des parents participants a été conduite en 2018. Cette recherche a révélé l'existence de différentes postures des intervenants, à la fois leurs pratiques et leurs discours, vis-à-vis des langues pratiquées par les familles. Quand ces postures se fondent sur un modèle d'intégration sociale particulier, elles se situent sur un continuum allant de la mise en avant de la pratique exclusive de la langue française, que l'on peut rapprocher d'une conception assimilationniste de l'intégration, qui s'est avérée dominante, à la valorisation, plus rare et plus récente, du multilinguisme. Entre ces deux idéaux-types pour lesquels les pratiques et les discours se superposent, se trouvent des postures hybrides. Ce rapport à la langue étrangère d'origine est pluriel, et dépend de l'articulation du discours institutionnel dominant avec le point de vue des intervenants, qui est ancré dans leurs propres parcours biographiques.

**Mots-clés :** Modèles d'intégration – Soutien parentalité – Familles issues de l'immigration – Postures professionnelles – Rapport aux langues.

### Attitudes to languages among actors in parenting support actions

#### The effects of integration models

Research on the specific features of families with migrant backgrounds in parenting support actions is scant. To fill this gap, a qualitative survey was conducted in 2018 combining observations of actions and interviews among support actors and participating parents. This research revealed the existence of different stances among the support actors, in both their practices and their discourse, towards the languages used by the families. When these stances were based on a particular model of social integration, they layed on a continuum ranging from an emphasis on the exclusive use of French, which came close to an assimilationist approach to integration, and which predominated, through to the rarer and more recent emphasis on multilingualism. Between these two pure types, where practices and discourse were in step, are hybrid stances. This relation to the language of origin was multifaceted and depended on how the dominant institutional discourse engaged with the support actors' viewpoints, which were anchored in their own life paths.

**Keywords:** Integration models – Parenting support – Families with migrant backgrounds – Professional stances – Attitudes to language.

L'auteure tient à remercier chaleureusement le comité de suivi de cette recherche (composé de Jennifer Bidet, Marion Manier, Jeanne Moeneclae, Monique Cassol, Benoît Céroux, Clémence Helfter, Cécile Ensellem, Virginie Gimbert et Frédérique Chave) pour les échanges tenus sur cette recherche et plus précisément sur l'objet de la présente publication, ainsi que Gabrielle Varro, Alexandra Filhon et Romane Blassel pour leurs orientations bibliographiques, et Maïténa Armagnague pour sa relecture attentive d'une première version de cet article.

Face aux bouleversements connus par la famille, l'État a affirmé, à partir des années 1990, sa volonté d'accompagner les parents dans l'exercice de leurs fonctions parentales dans une visée préventive et en plaçant la responsabilité éducative et de soin du côté des parents. Différents types d'actions ont été mis en place en s'appuyant sur le tissu associatif, les collectivités locales et la branche Famille de la Sécurité sociale (DGCS, 2018, p. 5). Cette dernière pense les dispositifs de soutien à la parentalité de manière concentrique, le noyau dur de son action correspondant à cinq d'entre eux : les lieux d'accueil enfants-parents (Laep), les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (Reaap), les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (Clas) auxquels s'ajoutent deux dispositifs dédiés aux familles de couples séparés, la médiation familiale et les espaces de rencontre. La recherche institutionnelle<sup>1</sup> sur laquelle se fonde l'article s'est concentrée sur les trois premiers, ceux-ci ne ciblant pas une configuration familiale plutôt qu'une autre (encadré 1).

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 études sur les familles issues de l'immigration en leur sein (Martin *et al.*, 2017). Les recherches sur les Laep (Bastard *et al.*, 1996) ne se sont pas focalisées sur les familles issues de l'immigration, à l'exception des analyses sur les « *Laep de quartier* » où il en est question en filigrane. L'enjeu de l'intégration sociale de ces populations (notamment de leurs difficultés linguistiques) ainsi que les écarts entre leur « *culture* » et celle du groupe majoritaire qui sont mentionnés, sont ainsi repris, sans toujours être déconstruits, dans les discours des intervenants sociaux eux-mêmes. La prise en compte de la migration et des langues des familles et des intervenants est également absente des évaluations de la gouvernance et de l'organisation des acteurs locaux au sein des Reaap (Roussille et Nosmas, 2004 ; Jacquy-Vazquez *et al.*, 2013). L'évaluation conduite par Jeanne Moeneclae (2016) a apporté des connaissances importantes sur les caractéristiques sociodémographiques des familles des enfants fréquentant les Clas. Même si le dispositif a été élargi au territoire national, les Clas sont majoritairement mis en œuvre dans des quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV). Les familles nombreuses, monoparentales, ayant un faible niveau de diplôme, d'activité professionnelle et de revenus, de même que les parents ayant

### Les dispositifs de soutien à la parentalité enquêtés

**Les lieux d'accueil enfants-parents** (Laep) sont apparus à partir des années 1980, à la suite de l'expérience de la Maison Verte créée en 1979 par Françoise Dolto. Des jeunes enfants accompagnés d'adultes référents y sont accueillis. La prestation de service nationale est créée par la branche Famille au 1<sup>er</sup> janvier 1996. Son versement est soumis au respect d'un « *référentiel des lieux d'accueil enfants-parents* » dont les principes sont : « *le volontariat, l'anonymat, la confidentialité et la gratuité* » ; la présence d'un accompagnant responsable des jeunes enfants qu'il accompagne ; celle de deux accueillants adoptant une posture particulière de neutralité et de non-jugement, grâce aux formations et aux analyses de pratique effectuées en supervision, et proposant des supports visant à « *favoriser la relation entre adultes et enfants* ».

**Les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents** (Reaap) ont été créés en 1999 avec l'objectif de structurer un réseau « *cohérent* » des acteurs de la parentalité, les professionnels devant intervenir « *en s'appuyant sur les parents* » (Roussille et Nosmas, 2004, p. 9). Le respect de la charte des Reaap conditionne l'obtention de financements d'actions de parentalité. Elle rappelle 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.

**Les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité** (Clas), mis en place en 1996, étaient initialement réservés aux zones d'éducation prioritaire (Zep) et aux zones urbaines sensibles (Zus), avant d'être étendus à l'ensemble du territoire en 1999. La seconde charte des Clas, en vigueur au moment de cette enquête, date de 2001\*. L'octroi de financements par les caisses d'Allocations familiales est soumis à son respect. Les Clas ont pour objectif de « *concourir à la réussite éducative [en adoptant] une approche et des techniques différentes de celles de l'école, [dans le but] de compenser les inégalités d'accès à la culture et au savoir* » (Moeneclae, 2016, p.11) et en soutenant les parents dans la réussite scolaire de leurs enfants. De par son ciblage initial sur les enfants dits « *allophones* », l'apprentissage de la langue française est toujours au cœur des objectifs de ce dispositif.

\* Une nouvelle charte a été diffusée en 2019, soit quelques mois après la réalisation de cette enquête.

des conditions de travail précaires y sont surreprésentées. En outre, deux tiers des familles comptent au moins un parent né à l'étranger. « *En lien avec cet élément, dans six familles sur dix concernées par le Clas, on parle à la fois le français et une autre langue.* » (*ibid.*, p. 50). Mais cette

<sup>1</sup> L'ouverture des terrains d'enquête de cette recherche institutionnelle ayant été réalisée par les caisses d'Allocations familiales (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.

étude, tout comme les autres, ne traite pas des postures des intervenants sociaux (leurs discours et leurs pratiques) vis-à-vis des langues des membres des familles issues de l'immigration. La recherche qualitative qui a été menée visait à combler ce manque. Elle a permis de souligner le caractère impensé, déjà visible dans ce bref état de l'art, de la prise en compte des langues des familles au sein des dispositifs de soutien à la parentalité. Les pratiques des intervenants à l'égard des langues des familles issues de l'immigration peuvent être pragmatiques et avoir pour intention de permettre l'intégration au groupe en présence : par le biais de la traduction, la dérision à l'égard de maladroites en français, le fait de parler plus doucement, de donner la parole aux parents qui gardent le silence, etc. Cet aspect de l'analyse, approfondi ailleurs (Unterreiner, à paraître), n'est pas le cœur de cet article, qui se concentre sur les discours et les pratiques ayant une visée normative ou idéologique impliquant une certaine conception de l'intégration sociale en France de ces familles ou de leur identité familiale. Après avoir réalisé un état de l'art des politiques publiques françaises d'intégration linguistique, les résultats de cette recherche seront présentés.

### Le contexte d'intervention : des politiques publiques visant l'intégration linguistique

Différentes typologies des modèles nationaux d'intégration des migrants et de leurs descendants ont été élaborées à partir des dispositifs d'obtention de la nationalité. Ruud Koopmans et Paul Statham (1999) ont ainsi parlé, pour la France, d'« *assimilationnisme civique* » visant l'intégration d'individus, pouvant facilement être naturalisés, et non de communautés, à rebours de modèles concevant les communautés ethniques comme des canaux d'intégration sociale. La vision assimilationniste française trouve ses origines dans la constitution de l'Etat français centralisé aux frontières stabilisées (Filhon, 2017), d'une part, et dans la naissance de la République française à laquelle devaient s'intégrer les citoyens français, quelle que soit leur origine régionale, d'autre part (Noiriel, 2005).

Dans ce contexte, la langue française est devenue la 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* » (Filhon, 2017, p. 135). Les politiques publiques à destination des migrants ont progressivement, depuis le début des années 1980, renforcé ce phénomène. Dans cette optique, un niveau de maîtrise plancher du français conditionne l'obten-

tion d'un titre de séjour dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration (CAI, créé en 2005) et de la nationalité française en cas de naturalisation par décret depuis 2003 (Gourdeau, 2015 ; Tahata, 2016). Ce lien entre maîtrise de la langue française et intégration, présent aussi dans le cadre scolaire (Varro, 1999, 2012), est d'autant plus fort dans le cadre des cours de français langue d'intégration (Fli), où les normes et les valeurs françaises sont censées être transmises (Blassel, 2015 ; Manier, 2010). Or, derrière la langue française, se cachent des enjeux identitaires forts (Tahata, 2016), la pratique d'autres langues que le français pouvant alors être perçue comme des freins à l'intégration.

Parmi les intervenants sociaux, et à l'école notamment, le bilinguisme a pendant longtemps été considéré comme entravant les apprentissages scolaires, l'hypothèse étant que l'apprentissage de plusieurs langues générerait des difficultés d'acquisition du français (Abdelilah-Bauer, 2006). Différents facteurs ont conduit à l'émergence d'une perception alternative du multilinguisme en contexte migratoire. Tout d'abord, les enseignements de langues et de cultures d'origine (Elco), généralisés à partir de 1973 en France, ont eu pour objectif de transmettre la langue de leur pays étranger d'origine aux descendants de migrants. En ciblant les enfants selon leurs origines étrangères, ces enseignements distinguaient les langues d'immigration et celles dignes d'être enseignées à l'ensemble des élèves. 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). Par ailleurs, 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 une reconnaissance différenciée des langues, minorisant certaines langues des pays d'immigration sans contrebalancer le durcissement des politiques nationales en matière d'intégration linguistique. Ensuite, les langues régionales ont connu une certaine reconnaissance depuis le milieu des années 1970, notamment par la loi dite « *Haby* » rendant possible l'enseignement des langues et des cultures régionales tout au long du cursus scolaire. En outre, depuis 2008, l'article 75-1 de la Constitution stipule que « *les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France* ». C'est sur ces fondements que l'enseignement bilingue s'est développé dans différentes régions de France, notamment l'un des départements d'enquête.

Mais ce phénomène n'a pas remis en cause le statut du français comme langue de la communauté nationale. « *Ainsi, le français apparaît [...] dans la Constitution en 1992 comme langue de la République* » (Filhon, 2017, p. 21). Enfin, 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-Pretceille, 2017 ; Goï, 2005 ; Cummins, 2000). Ces travaux ont ainsi distingué la non-francophonie de la pratique de plusieurs langues, à savoir le multilinguisme. Des recherches en sciences cognitives notamment ont même observé un effet bénéfique du multilinguisme sur les apprentissages scolaires (Hirosh et Degani, 2018). Cela dit, l'ancien paradigme percevant le multilinguisme comme un risque a toujours des effets sur les préconisations données par certains enseignants aux familles concernées, ainsi que sur les choix linguistiques familiaux (Abdelilah-Bauer, 2006).

L'existence d'une « *hiérarchie sociale entre les langues* » a ainsi été observée (Filhon, 2009), à savoir d'inégalités fortes selon les langues concernées, les « *langues minorisées* »<sup>2</sup> étant d'ailleurs moins transmises au sein des familles que les autres (Condon et Régnard, 2016). Cette hiérarchie entre les langues a aussi été identifiée dans le cadre scolaire, créant des inégalités entre les populations « *allophones* » selon la langue de leur pays étranger d'origine (Armagnague-Roucher, 2019). En outre, « *la domination certaine du français dans la hiérarchie sociale existant entre les langues s'associe [...] à sa fonction intégratrice* » (Filhon, 2017, p. 135).

Dans ce contexte d'inégalités entre les langues et de valorisation du français comme langue d'intégration, couplées à la diffusion de discours alternatifs sur le multilinguisme, provenant notamment du monde scientifique, on peut se poser la question suivante : comment les modèles d'intégration influencent-ils les postures des intervenants au sein des dispositifs de soutien à la parentalité vis-à-vis des langues des familles issues de l'immigration ?

En principe, les intervenants sociaux au sein de ces dispositifs devraient adopter une posture de « *tiers neutre* »<sup>3</sup> vis-à-vis des normes et pratiques parentales. Or les travaux sur les relations aux usagers laissent à penser que ce n'est pas

toujours le cas en réalité, et interrogent les postures de ces acteurs à l'égard des langues des familles issues de l'immigration. Il a été montré que les professionnels mobilisent différents « *registres d'interprétation* » des comportements des familles, comme la « *psychologisation* » ou encore la « *culturalisation* » (Manier, 2010). En outre, certains imposent des normes aux usagers, telle que « *l'émancipation des femmes* » migrantes (Manier, 2010) par exemple. Qu'en est-il vis-à-vis des langues ? Quels sont les discours et les pratiques des intervenants à leur égard quand ceux-ci se fondent sur des modèles d'intégration spécifiques ? Valorisent-ils plutôt une pratique exclusive du français ou le multilinguisme ? Quels sont les outils mobilisés selon les postures adoptées ?

## Des normes et des pratiques d'intervention vis-à-vis des langues des familles

Les analyses du matériau d'enquête récolté (encadré 2) montrent que les postures des intervenants sociaux vis-à-vis des langues des familles issues de l'immigration peuvent renvoyer à des modèles généraux d'intégration sociale, ce sur quoi le propos se concentrera. Après avoir étudié les pratiques et les discours des intervenants sociaux vis-à-vis des langues des familles issues de l'immigration, les outils à leur disposition seront également présentés.

## L'analyse typologique du rapport aux langues des intervenants sociaux

L'exploitation du matériau d'enquête a montré la nécessité de distinguer les discours et les pratiques des intervenants sociaux vis-à-vis des langues. Ce que ces derniers pensent des pratiques linguistiques des familles issues de l'immigration peut diverger de ce qu'ils leur conseillent de mettre en œuvre dans la sphère familiale ou encore des règles implicites ou explicites vis-à-vis des langues au sein des dispositifs.

Afin de « *comprendre* » (Schnapper, 2012) cette réalité sociale complexe, et fidèlement à l'approche webérienne, l'analyse typologique a été utilisée. Des cas particulièrement probants, sans recherche de représentativité ni de quantification, sont ainsi mobilisés pour expliquer les phénomènes sociaux. Ces modèles analytiques compréhensifs sont par définition simplificateurs de ce qui a été

<sup>2</sup>Selon 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).

<sup>3</sup>Cnaf, 2015, Circulaire n° 2015-014 : <https://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Quisommesns/Textes%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence/Circulaires/C%202015%20014.pdf> (consulté le 19 mai 2020).

### Terrain et méthode d'enquête

Les analyses se fondent sur l'exploitation d'une enquête qualitative conduite en 2018 dans trois départements. Après un premier terrain d'enquête exploratoire, deux territoires ont fait l'objet d'investigations plus fines : un département francilien et un département frontalier. Ces derniers ont été sélectionnés en raison de flux migratoires relativement anciens et des écarts importants de densité de population en leur sein, tout en se différenciant fortement l'un de l'autre en termes de pays étrangers d'origine des populations et de proximité, avec la capitale dans un cas et avec les frontières du pays dans l'autre. Si ce département frontalier n'avait initialement pas été choisi du fait de la pratique d'une langue régionale maintenue plus fréquemment sur ce territoire comparé à d'autres régions<sup>1</sup>, dans les faits, 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 sont actuellement implantées. L'enjeu du multilinguisme y est donc particulièrement fort.

Les caisses d'Allocations familiales (Caf) partenaires ont présélectionné les structures et les actions sur les critères suivants : présence de familles issues de l'immigration, diversité des territoires d'implantation et des publics, et modes d'organisation variés<sup>2</sup>. Parallèlement à l'observation d'une action du dispositif de soutien à la parentalité, des entretiens semi-directifs ont été menés (tableau ci-après).

Les entretiens avec les intervenants comportaient tout d'abord un entretien relatif à la structure, au fonctionnement du dispositif et au public. Puis, après l'observation de l'action, des entretiens individuels avec des intervenants et des parents identifiés par les structures comme étant issus

de l'immigration ont porté notamment sur le temps observé et sur les parcours biographiques des uns et des autres. Des données relatives aux relations familiales et aux langues employées au sein des familles, aux parcours de vie de chacun, et aux perceptions que les acteurs sociaux ont les uns des autres (à l'égard des langues notamment) et des temps observés ont ainsi été récoltées. Ceci a permis de confronter les discours, de contextualiser et d'ajouter du sens aux interactions observées. L'observation des actions avait pour objectif d'étudier le degré de fréquentation, les types d'usage et les interactions (ou leur absence) entre intervenants et participants, ainsi qu'entre participants.

#### Le terrain d'enquête

	Reaap	Clas	Laep	Total(*)
Nombre d'observations	10	8	9	27
Nombre de structures	8	7	8	24
Nombre d'entretiens	32	27	27	86

Reaap : réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents ; Clas : contrats locaux d'accompagnement à la scolarité ; Laep : lieux d'accueil enfants-parents.

\*Certaines structures ayant été observées plusieurs fois dans différents dispositifs, ou encore rencontrées sans être observées, les totaux ne correspondent pas toujours.

<sup>1</sup>Filhon A., 2017, Sociodémographie des langues de France, Habilitation à diriger des recherches de sociologie, sous la direction de Olivier Martin, université Paris Descartes.

<sup>2</sup>Dans les faits, les dispositifs enquêtés accueillent majoritairement des familles de milieux populaires, ce qui a pu avoir des effets sur le rapport aux langues des intervenants.

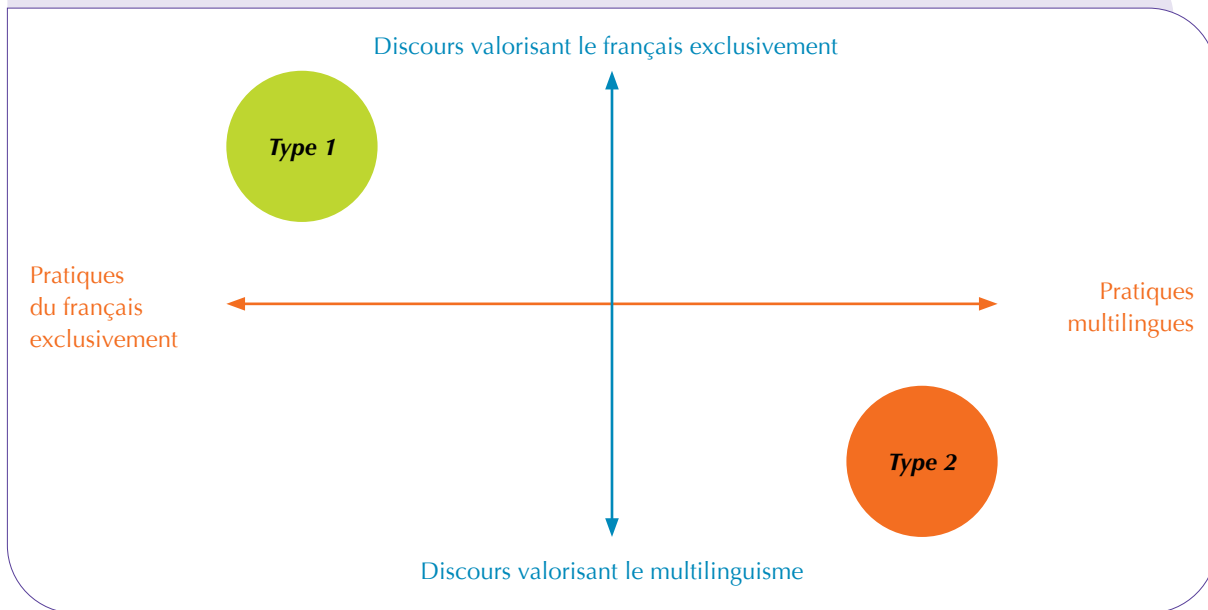
observé. Il sera ainsi question ici de types de postures et non pas de types d'intervenants, de structures ou de dispositifs, selon la manière dont s'articulent les discours et les pratiques vis-à-vis des langues. À l'exception des situations où les discours et les pratiques sont en cohérence (schéma – types 1 et 2, p. 58) un continuum de modes d'articulations entre discours et pratiques est observé. Avant de présenter la posture mettant en avant le français avant tout puis celle valorisant le multilinguisme dans ses discours et ses pratiques, ces situations plus hybrides sont précisées ci-après.

### Un continuum de discours et de pratiques

Parmi les situations où les pratiques d'intervention et les discours ne se superposent pas figurent celles où différentes langues sont parlées dans les dispositifs, mais où la pratique exclusive du français est valorisée dans les discours. Tel a été le cas face à des familles dont les membres

ne parlent pas du tout le français. De manière pragmatique, le passage par d'autres langues que le français est nécessaire. C'est le cas dans le Clas 1, où l'animatrice, qui parle aussi créole, explique qu'elle ne conçoit pas qu'une autre langue que le français soit utilisée au centre social, « *c'est la moindre des choses je me dis* », sauf quand la communication ne peut pas se faire autrement. Alors que l'enquêtrice mentionne que des mères maliennes ont parlé entre elles dans une autre langue que le français lors de l'après-midi jeux de société, où les parents étaient conviés à venir jouer avec leurs enfants, elle répond « *tu as de la chance que j'aie pas entendu, parce que je leur aurais demandé de parler français !* », soulignant le caractère impératif de cette pratique. Elle demande aux parents de parler français entre eux en sa présence, pour ne pas être « *exclue* », d'une part. D'autre part, elle valorise la pratique de la langue française au centre social dans une perspective d'intégration de ces personnes non franco-

## Typologie des postures des intervenants sociaux vis à vis des langues des familles issues de l'immigration



phones, pour qu'elles améliorent leur niveau de français, en incitant certaines d'entre elles à s'inscrire aux ateliers sociolinguistiques (ASL). Pour les intervenants dans le même cas que cette animatrice, mobiliser d'autres langues que le français est perçu comme le dernier rempart à l'exclusion totale du parent non francophone. Cela ne doit être que temporaire, le temps que ce parent acquière des compétences suffisantes en langue française laquelle, contrairement aux langues étrangères, est perçue comme la langue d'intégration au groupe (au sein des activités d'un centre social, par exemple). La pratique de plusieurs langues ou d'une langue étrangère au sein du dispositif comporte, pour ces intervenants, le risque d'un entre-soi communautaire qui exclut les autres, alors qu'ils ne l'envisagent pas ainsi lorsqu'il s'agit du français.

Un autre cas de situation hybride est celui où il est 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 la seule mère de famille présente si sa fille parle turc. Elle répond que oui, que ses trois enfants parlent turc. Ces fils n'étaient pas allés en classe bilingue, ce qu'elle dit regretter, d'où le fait qu'elle ait insisté pour que sa fille y aille, ce qu'elle a fait pendant trois ans. Les enseignants ont alors estimé qu'il valait mieux arrêter vu ses difficultés scolaires. La respon-

sable du Clas demande son avis à la maman sur le fait que sa fille soit sortie du dispositif. Celle-ci répond qu'elle ne l'a pas mal vécu, qu'au moins, elle a essayé. Elle ajoute que sa fille a gardé en tête certains mots, qu'elle utilise parfois selon le contexte. Pour les bénévoles et la responsable du Clas, le bilinguisme est une chance et avoir une langue maternelle autre que le français doit être valorisé. La responsable donne l'exemple d'un père turc souhaitant que son fils arrête d'apprendre l'anglais en autodidacte, disant que cela faisait trop, ayant déjà le français et le turc dans son environnement. Elle lui a répondu que, au contraire, c'était une richesse, qu'il fallait l'encourager, et que, s'il était à l'aise avec les langues, c'était une très bonne chose. Une bénévole, ayant travaillé de nombreuses années dans le cadre scolaire, souligne alors que, quelques années auparavant, notamment dans l'Éducation nationale, 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 a vécu la même situation avec la langue régionale locale, sa pratique étant interdite à l'école. Ces affirmations renvoient ainsi au positionnement de l'école publique vis-à-vis des langues régionales présenté ci-dessus. Ainsi, l'apprentissage des langues dans la famille est valorisé, et ce en s'adaptant aux envies des enfants et à leurs « compétences », pour reprendre le terme employé par l'une des bénévoles.

Mais, parallèlement, la responsable explique en entretien qu'il y a un « effet communautaire » concernant les familles turques du quartier notamment, qu'elle ne voit pas les mères qui ne parlent pas le français car celles-ci « ne sortent pas » et ne viennent donc pas au centre social. Avec ce diagnostic d'un entre-soi communautaire, de difficultés avec la langue française de certains enfants, 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 cette perspective, la langue française est conçue comme un outil de lutte contre le communautarisme, renvoyant ainsi à la conception française de l'assimilation au groupe majoritaire par le monolinguisme (voir *supra*). 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 montre que les pratiques au sein du dispositif peuvent diverger des pratiques au sein des familles et des discours sur ces dernières. En outre, alors que le multilinguisme familial est valorisé, la pratique exclusive du français est imposée au sein du secteur enfant, laissant transparaître des effets différenciés selon les modèles d'intégration sur lesquelles se fondent les interventions.

Le premier exemple mentionné, celui du Clas 1, révèle, en outre, qu'il peut y avoir un écart entre la vision institutionnelle et celle de l'intervenant, l'animatrice indiquant, en cours d'entretien, qu'elle parle en son nom et non pas au nom du Clas ou du centre social. Ceci a été observé dans d'autres structures. Dans le Reaap 3, 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. En entretien post-observation, alors qu'elle est interrogée sur ce qui l'a interpellée ce jour-là, elle déclare :

– « 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.]<sup>4</sup>. 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 l'enquêtrice], moi je veux collectivement [qu'on parle français]. »*

(entretien postobservation, Reaap 3)

Cette intervenante reprend à son compte la distinction entre sphère publique et sphère privée chère au modèle social français d'intégration (Schnapper, 2003). En outre, pour elle, derrière l'emploi de la langue arabe se cache un manque de diversité ethnique (« c'est encore trop maghrébin »), qui freine l'intégration linguistique à la société française, renvoyant ainsi au modèle de l'assimilation par la langue française. Cet écart entre les pratiques au sein du dispositif et la conception de l'intervenant a aussi été relevé dans le Clas 5. 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 « pour 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. » Selon cet intervenant, le Clas est un espace où les enfants peuvent réaliser leur intégration linguistique, ce qui leur permettra de combler des difficultés scolaires et, plus largement, de s'intégrer. Concernant les adultes, si les observations, confirmées par l'animateur, ont montré qu'une multiplicité de langues sont pratiquées au sein de la structure, ce dernier dit 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 l'enquêtrice] et en faisant des gestes. Et on y arrive aussi ». Le fait que des adultes parlent des langues étrangères au sein de la structure lui pose problème :

– « Moi, ça me dérange. [A]près c'est souvent des salariés qui parlent entre eux, en africain, des choses comme ça. 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 [cette langue], 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, ce qu'on apprend aux enfants. Donc, faut respecter soi-même [acq]. Pour moi, personnellement, ça peut être embêtant. »

(entretien postobservation, Clas 5)

<sup>4</sup> Acquiescement de l'enquêtrice.

Ainsi, au nom des objectifs officiels des dispositifs Clas et des ASL visant à l'acquisition du français, la pratique collective exclusive de cette langue peut devenir, pour ces intervenants, un outil d'assimilation à la société française. Toute la confusion réside dans le fait que, au nom de la réussite 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. Cet entretien souligne aussi la différence entre ce qui est demandé aux adultes et aux enfants. Si une certaine tolérance peut être envisagée pour les parents non francophones, tel n'est pas le cas pour les enfants.

En outre, les pratiques peuvent diverger selon le lieu ou le type de dispositifs, les accueillants Laep étant dans une posture moins injonctive que les autres intervenants. Lors de la première observation au Laep 1, aucune remarque n'a été faite aux mères concernant les langues parlées sur le temps du Laep. Aucune accueillante n'est intervenue lorsqu'une mère uruguayenne a parlé en espagnol à son fils. Pourtant, hors temps d'accueil en Laep, l'une des accueillantes a accueilli la grand-mère maternelle du garçon, venue déposer ses petits-enfants au centre de loisirs l'après-midi, en lui disant qu'il fallait qu'elle parle français, qu'elle apprenne le français. Elle n'était pourtant en France qu'en vacances pour quelques semaines. Ceci laisse transparaître les effets de la conception même de la posture d'accueillant en Laep qui se doit d'être réflexive, non interventionniste et non jugeante (voir *supra*).

Les pratiques et les discours à l'égard des langues sont donc loin d'être homogènes et univoques. L'existence d'une stricte superposition entre les discours et les pratiques est rare. Leur étude apporte cependant beaucoup à la compréhension sociologique du rapport aux langues qu'ont les intervenants sociaux.

### **Quand pratiques et discours se superposent**

La visée de l'intervention vis-à-vis des langues peut être l'assimilation des familles issues de l'immigration par la convergence de leurs normes et pratiques vis-à-vis de celles du groupe majoritaire. Dans ce cas, le français est mis en avant en priorité dans les discours et les pratiques (type 1). Les intervenants sociaux qui souhaitent la mettre en application ont alors des pratiques plus injonctives que ceux qui valorisent le multilinguisme (type 2, voir *supra*). Au Reaap 3, par exemple, alors que plusieurs personnes sont assises autour de la table, attendant l'arrivée d'autres

participantes pour débiter le groupe de parole, la mère kosovare venue avec sa fille se présente à la responsable de l'association et à l'intervenante extérieure. Elle est arrivée en 2010 en France et vient du Kosovo. L'intervenante extérieure lui demande alors si elle a fait les ASL. La mère répond que non, qu'elle a travaillé dès son arrivée, comme pour s'excuser de ses difficultés avec la langue française, et qu'à présent elle est au chômage. L'intervenante lui dit alors avec insistance qu'il faut qu'elle fasse les ASL. Elle lui a signifié qu'après huit ans en France et un tel niveau de français, et le fait qu'elle s'appuie sur sa fille, elle devait vraiment améliorer son français (par les ASL), souscrivant ainsi à la norme sociale de la non-inversion de la relation de dépendance entre les parents et les enfants (Oriv, 2012). La mère a alors baissé les yeux, très mal à l'aise.

Dans cette optique conforme au modèle de l'assimilation par le biais de la pratique exclusive du français, la connaissance de cette langue est perçue 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, source d'exclusion pour les personnes qui ne parlent pas cette langue (voir *supra* dans les discours tenus dans les Clas 1 ou 5, par exemple), voire de « *communautarisme* » (au Reaap 3 ou encore au Clas 4). Dans cette perspective, la pratique de plusieurs langues devient synonyme de non-francophonie, et empêche toute intervention sociale, comme au Reaap 5, où une action parents-enfants était organisée. La référente de l'action aborde une maman venue avec son fils, scolarisé à l'école maternelle voisine, et sa propre mère, et lui demande s'il va entrer à l'école primaire en septembre. La mère de l'enfant lui répond qu'il a encore un an à l'école maternelle. L'intervenante lui demande si elle a pensé à faire son dossier pour la maison départementale des personnes handicapées (Mdph). La maman explique, répète, devant l'insistance de l'intervenante, que c'est une travailleuse sociale qui gère les démarches administratives et que son enfant est identifié. Puis l'intervenante lui dit « *si je peux me permettre* », la maman l'écoute avec attention, « *il faudrait parler plus français à votre fils* ». Ce à quoi la maman répond qu'il est important qu'il parle le turc, que ça fait partie de son héritage, qu'il doit connaître ses origines. La référente de l'action lui dit alors « *c'est bon* », maintenant, il parle le turc. La maman répond 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. L'intervenante renchérit en lui disant que, vu ses difficultés, il faudrait 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. La maman explique alors, passablement agacée, que le neuropsychiatre qui suit son fils a lui-même estimé que, comme l'enfant a commencé à parler turc en famille, il est important qu'il continue. L'intervenante répond 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. La maman rétorque qu'elle continuera à parler turc à son fils. La discussion s'arrête là, la maman est visiblement énervée. Quelques minutes plus tard, la maman dit à son fils qu'ils s'en vont.

Lors de l'entretien avec l'intervenante sociale qui a suivi l'action, un échange a lieu avec l'enquêtrice sur les parents ayant 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 dans lequel l'enfant est suivi (tout en sachant suite à son échange avec la maman que cet enfant fréquente un neuropsychiatre et que sa mère est accompagnée par un travailleur social, voir *supra*) 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 et aurait pour conséquence d'enfermer l'enfant dans des comportements violents, l'autisme étant lié, selon elle, à des troubles du langage, et la communication n'étant pas possible pour lui parce que non francophone.

Cette vision des langues étrangères limitant l'accès à la langue française et l'intégration en France est aux antipodes de celle d'autres intervenants sociaux, beaucoup plus minoritaires, qui valorisent le multilinguisme dans leurs discours et leurs pratiques (type 2). Les interventions observées qui correspondent à ce type sont fondées sur un projet collectif partagé par l'équipe. Celui-ci a été conçu en mobilisant différents outils (voir *infra*), eux-mêmes créés à partir des différents travaux sur le multilinguisme. Dans ce cas, ce dernier est proposé, c'est une possibilité si les parents le souhaitent et le peuvent. Il s'agit, pour eux, de valoriser les parents dans leurs compétences paren-

tales, ainsi que leurs origines, de transmettre une identité bilingue positive. Dans ces discours, les idées d'ouverture réciproque à l'autre, de respect de la différence et de tolérance reviennent fréquemment.

Dans le Laep 4, si l'une des accueillantes distingue entre les limites à poser aux parents parlant une langue étrangère entre eux (pour éviter l'entre-soi) et les langues pratiquées entre les parents et les enfants à valoriser, 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.] « [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 [...]. Y a eu [...] un colloque [intitulé] "*plurilinguisme et petite enfance*", et c'était super intéressant. [...] Moi, j'avais pioché ces idées de pouvoir afficher les "*Bonjour*" et "*Au revoir*" parce qu'[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 postobservation, Laep 4)

Dans cette perspective, l'intégration sociale se fait de manière collective, par une ouverture des uns et des autres aux langues (et aux cultures) respectives de chacun. Dans les lieux valorisant le multilinguisme, un certain laisser-faire a été observé lorsque différentes langues sont parlées. C'est le cas, par exemple, d'un moment de jeu d'un enfant âgé de 2,5 ans dans le Laep 4. À son arrivée, sa maman s'installe à l'entrée de la pièce, où son fils joue avec des aliments. Il les lui montre et lui demande de manière non verbale 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. L'accueillante nomme les objets en français. Le jeu se poursuit en deux langues, tandis que l'accueillante et la maman s'installent par terre et discutent ensemble en français.

Dans le cadre de l'action menée par le Reap 6 au sein d'un groupe de parents d'une école élémentaire réunis par la responsable du réseau d'éducation prioritaire (Rep)<sup>5</sup> local, la valorisation du multilinguisme est la plus forte. 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. 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 » (Oepr)<sup>6</sup>, auxquelles s'ajoutent des mères descendantes d'immigrés, des intervenants sociaux que la thématique intéresse, et notamment la professeure de français du dispositif.

Il ressort des échanges un grand désarroi des mères quant à leur projet de transmettre leur langue d'origine, parce qu'elles font face à différents types d'obstacles : certaines soulignent leur manque de compétences linguistiques dans la langue d'origine en question, un manque d'outils, un manque de soutien institutionnel, etc. En réponse à cela, l'intervenante de l'association adopte une posture qui se veut rassurante et déculpabilisante. La professeure de français de l'Oepr intervient, par exemple, en disant qu'elle est arrivée à l'âge de 6 ans en France avec sa famille. Selon elle, sa mère polonaise « *s'est sacrifiée* » pour ses enfants. 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 dira que les enfants sont considérés comme bilingues à partir du moment où ils grandissent avec plusieurs langues, même s'ils répondent en français. La professeure interviendra en disant « *mes enfants sont bilingues alors ?* », et l'intervenante confirmera, rassurant ainsi la maman. Elle valorise en outre ce que les mères font déjà, tout en mentionnant des outils de transmission qu'elles pourraient utiliser.

Par ailleurs, l'intervenante mobilise, 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, et préfère parler de « *langues du monde* ». Elle met l'accent sur « *l'identité* » et la « *construction identitaire* », dit qu'il faut savoir d'où l'on vient pour savoir où on va, en soulignant 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'autre<sup>7</sup>. Elle mentionne, en outre, l'existence d'une hiérarchie sociale entre les langues (voir *supra*) et précise qu'il est plus facile de transmettre certaines langues que d'autres, celles-ci étant, par exemple, enseignées à l'école. Alors qu'un enfant dont la langue maternelle est l'anglais ou encore l'allemand sera qualifié de « *bilingue* », et valorisé à l'école, les autres se font appeler « *allophones* », un terme dont personne, selon elle, en dehors du personnel de l'Éducation nationale, ne comprend le sens, et qui signifie que l'enfant parle une langue étrangère, mais qu'il 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 des langues telles que l'espagnol, l'allemand ou l'anglais. L'intervenante renchérira en disant que, dans la région, les « *classes bilingues* » ciblent une langue principalement, ignorant le bilinguisme impliquant d'autres langues, comme le turc ou l'arabe par exemple. L'objectif de cette intervention est ainsi de renforcer ces mères multilingues dans leur projet de transmission linguistique minoritaire face aux normes dominantes promouvant la pratique exclusive du français ou de certaines langues plutôt que d'autres.

Les échanges de ce groupe de parole soulignent aussi le caractère minoritaire de cette conception et des pratiques valorisant le multilinguisme. L'étude des « *outils* » mobilisés par les intervenants se rapprochant respectivement des types 1 et 2 confirme cette hypothèse.

<sup>5</sup> Les réseaux d'éducation prioritaire (Rep) et les Rep+ (Rep renforcés) sont des dispositifs de l'Éducation nationale auxquels participent des écoles ayant des publics en difficulté scolaire.

<sup>6</sup> « L'opération "Ouvrir l'école aux parents pour la réussite de leurs enfants" (Oepr) est conduite en partenariat entre le ministère de l'Intérieur et le ministère chargé de l'Éducation nationale. Elle vise à favoriser l'intégration des parents d'élèves, primo-arrivants, immigrés ou étrangers hors Union européenne, volontaires, en les impliquant notamment dans la scolarité de leur enfant » <https://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html> (consulté le 20 mai 2020).

<sup>7</sup> Il est possible que l'intervenante fasse ici référence aux nombreux résultats d'enquêtes ayant observé ce phénomène (Fihon, 2009 ; Condon et Régnaud, 2016).

## Une « boîte à outils » discursifs et objectifs

Lorsque les postures vis-à-vis des langues des familles issues de l'immigration suivent un modèle d'intégration particulier, elles se fondent sur différents types d'« outils », c'est-à-dire à la fois les registres normatifs partagés dans les discours et les différents objets permettant de faire connaître ou d'appliquer les normes à l'égard des langues au sein du dispositif (tableau ci-dessous). Dans cette boîte à outils, il est possible de différencier entre ceux qui proviennent de l'institution, c'est-à-dire de la structure responsable du dispositif (Laep, Reaap ou Clas), et ceux qui trouvent leurs sources dans le parcours individuel de l'intervenant.

Au niveau institutionnel, les règlements ancrent la vision officielle du rapport aux langues défendue au sein de la structure et/ou du dispositif. On pense ici au fameux «  *Ici on parle français* » affiché dans toutes les salles du secteur enfant du centre social en charge du Clas 4, alors que l'association qui anime l'action Reaap 6 a pour objectif de «  *soutenir [ir] [l]es parents dans la transmission des langues et cultures familiales, [de] valoris[er le] plurilinguisme auprès des familles, des enfants et des professionnels sociaux éducatifs* ». La conception des langues de ces structures est donc inscrite dans leur ADN, en quelque sorte. Elle peut aussi être présente dans les discours sur les langues, partagés au sein des équipes, cette culture orale permettant, là encore, d'établir un socle commun, sans pour autant qu'il soit toujours formalisé dans les textes officiels de la structure. Ces éléments ont pu être relevés lors de temps d'échanges sur les langues au sein du Clas 4 concernant le multilinguisme en famille.

D'autres outils institutionnels ont été mobilisés dans les dispositifs valorisant le multilinguisme. Les résultats de recherche sur la transmission linguistique intergénérationnelle et ses effets sur les individus et les théories scientifiques portant sur le multilinguisme ont été mentionnés oralement (par la présidente de l'association qui a animé l'action du Reaap 6) ou dans les documents officiels de ces dispositifs. En outre, ces intervenants 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 (dans le Laep 4 notamment). Ils sont ainsi en mesure de faire valoir leur vision des langues des familles grâce à l'usage de différents outils : arbres aux langues, comptines ou chants plurilingues, kamishibai, etc.<sup>8</sup>. La valorisation du multilinguisme passe aussi par des partenariats plus ou moins formels (comme celui qui a eu lieu lors de l'action du Reaap 6 entre l'association et le Rep) où s'échangent connaissances théoriques et outils plurilingues. La multiplication des outils institutionnels 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.

Les intervenants qui acceptent voire valorisent le multilinguisme ont, en outre, une perception propre de leur parcours biographique personnel. Ce sont, de manière idéal-typique, des intervenants ayant été à un moment donné de leur vie en contact avec plusieurs langues, et qui conçoivent cela comme quelque chose de positif. La responsable du Rep de l'action Reaap 6 met en avant, à plu-

Les registres et les objets à disposition		
Valorisation...	... de la pratique exclusive du français	... du multilinguisme
<b>Registres et objets institutionnels</b>	Règlements	
	Discours de l'équipe, valeurs défendues	
		Théories et recherches sur le multilinguisme
		Formations
		Arbres aux langues, comptines et histoires multilingues, etc.
		Partenariats plus ou moins formels avec d'autres structures
<b>Registres et objets personnels</b>	Adhésion à l'idée qu'il est impoli et excluant de parler son autre langue devant autrui	Expérience propre à l'étranger
	Adhésion à la nécessité de parler français pour s'intégrer en France	Regret de non-transmission ou de rejet de son bilinguisme

<sup>8</sup> Les arbres aux langues sont des représentations de mots sous forme d'arbres, généralement « *Bonjour* », en plusieurs langues. Et les kamishibai sont des théâtres de papier japonais permettant de conter des histoires en plusieurs langues, le texte étant inscrit à l'attention du conteur derrière l'image montrée au public.

sieurs reprises au cours des échanges avec l'enquêtrice, 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 perçues, 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 expliquera qu'elle parle turc comme les femmes participant à l'Oepr parlent français, et que ça les 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. Le parcours biographique peut alors être au fondement de dynamiques collectives de plus grande ampleur visant à orienter le projet institutionnel autour du soutien au multilinguisme familial.

*A contrario*, les intervenants qui mobilisent leur parcours biographique personnel pour expliquer qu'ils prônent la pratique exclusive du français mettent en avant que ce rapport aux langues leur a été inculqué plus jeune. Tel est le cas de l'animateur du Clas 4 cité 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 était source d'exclusion. Dans ce cas, les observations ont montré que le parcours propre à l'enquêté est plutôt mobilisé pour pallier l'absence de cadre institutionnel précisant les modalités d'intervention quant aux langues pratiquées au sein des dispositifs et de la cellule familiale.

Ainsi, contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce n'est pas exclusivement le type de dispositifs ou encore le statut de l'intervenant (bénévole ou salarié), qui marquent les intervenants. Ce sont plutôt les nombreux outils discursifs et objectivés présentés ici qui ancrent leurs postures à l'égard des langues des familles issues de l'immigration.

## Conclusion

Cette recherche 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. L'analyse typologique met au jour deux modèles d'intégration. D'un côté de l'axe est observée 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 libéral concevant l'intégration sociale par l'ouverture des différents groupes en présence aux langues d'autrui.

Différents éléments ont révélé que la promotion de la pratique exclusive du français domine au sein des dispositifs de soutien à la parentalité observés. D'une part, la pratique du français est majoritaire : lorsqu'une langue autre que le français est parlée, il s'agit de temps courts de traduction, ou entre les membres d'une même famille, rarement d'échanges entre les intervenants et les parents, ou entre les parents. La superposition de la valorisation du multilinguisme et de pratiques multilingues (type 2) 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.

Au cours de cette recherche, des cas d'injonctions à la pratique exclusive du français ont pu être observés<sup>9</sup>. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le rapport à la langue n'est alors pas pensé et discuté collectivement, pour permettre de mettre en cohérence les objectifs et les pratiques d'intervention. Dans ce cas, l'intervenant se réfère à son parcours biographique avant tout, et combine l'apprentissage du français avec la visée de l'intégration sociale. Pourtant, d'autres modalités d'actions pourraient être mises en œuvre selon que l'objectif est soit l'apprentissage du français (atelier théâtre, tandems linguistiques, etc.) soit la création d'un collectif des familles (ou enfants) présentes (avis demandé aux mères plus silencieuses, traduction auprès de celles

<sup>9</sup> Au-delà de ces modèles d'intégration, les pratiques d'intervention et leur caractère plus ou moins injonctif sont approfondis dans une autre publication (Unterreiner, à paraître).

qui ont des difficultés avec la langue française, etc.). Rarement discutés collectivement, ces deux objectifs tendent à se combiner, les intervenants « *bricolant* » pour ainsi dire. Tandis que, dans les dispositifs observés qui valorisent le multilinguisme, même si le projet initial s'appuie sur le parcours biographique d'intervenants, il a ensuite été explicité et construit collectivement.

Plusieurs points mériteraient, en outre, de plus amples investigations à l'égard des langues des familles. La recherche s'est concentrée sur les pratiques au sein des dispositifs et les discours des parents et des intervenants sur

les langues. Mais le dispositif d'enquête mobilisé ne permet pas d'étudier les pratiques linguistiques quotidiennes effectives des familles. Il semble par ailleurs nécessaire d'approfondir la question des effets des postures dévoilées ici sur les familles, ainsi que leur agentivité (Unterreiner, à paraître). De plus, 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 pertinent d'étudier l'articulation entre les inégalités sociales, la vision des publics, potentiellement ethnisés, et leurs langues (réelles ou supposées).

Abdallah-Preteuille M., 2017, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France, collection Que sais-je ?

Abdelilah-Bauer B., 2006, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, La Découverte.

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.

Bastard B., Cardia-Vonèche L., Eme B., G. Neyrand, 1996, *Reconstruire les liens familiaux. Nouvelles pratiques sociales*, Paris, Syros.

Blassel 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 », sous la direction d'Aude Rabaud et de Camille Gourdeau, université Paris Diderot.

Boyer H., 2006, Introduction au numéro thématique « Langues minorées, langues d'enseignement ? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 143, p. 261-263.

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.

Cummins J., 2000, *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Bristol, Multilingual Matters, series Bilingual Education & Bilingualism.

Direction générale de la cohésion sociale (DGCS), 2018, *Dessine-moi un parent. Stratégie nationale de soutien à la parentalité (2018-2022)*, [https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/180702\\_-\\_dp\\_-\\_strategie\\_nationale\\_2018-2022vf.pdf](https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/180702_-_dp_-_strategie_nationale_2018-2022vf.pdf) (consulté le 19 mai 2020).

Filhon A., 2017, *Sociodémographie des langues de France*, Habilitation à diriger des recherches de sociologie, sous la direction d'Olivier Martin, université Paris Descartes.

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

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

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 socioanthropologie, sous la direction de Alain Morice, université Paris Diderot.

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.

Jacquey-Vazquez B., P. Raymond, M. Sitruk, 2013, *Évaluation de la politique de soutien à la parentalité*, rapport de l'Inspection générale des affaires sociales, [https://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/epp/epp\\_parentalite\\_tome1.pdf](https://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/epp/epp_parentalite_tome1.pdf) (consulté le 19 mai 2020).

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.

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, sous la direction de Jean-Pierre Zirotti, université de Nice.

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

Moeneclaey J., 2016, *Évaluation des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (Clas)*, Dossier d'Études, caisse nationale des Allocations familiales, n° 186.

Noiriel G., 2005, *État, nation et immigration : vers une histoire du pouvoir*, Paris, Gallimard.

Observatoire régional de l'intégration et de la ville (Oriv), 2012, *L'impact de la migration sur la parentalité : réalité ou représentations ?* – Dossier thématique élaboré dans le cadre de la démarche Adli dans le Bas-Rhin, [https://www.oriv.org/wp-content/uploads/oriv\\_dossier\\_thematique\\_parents\\_migrants\\_parentalite.pdf](https://www.oriv.org/wp-content/uploads/oriv_dossier_thematique_parents_migrants_parentalite.pdf) (consulté le 19 mai 2020).

Roussille B., Nosmas J.-P., 2004, *Évaluation du dispositif des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (Reaap)*, rapport de l'Inspection générale des affaires sociales, <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000156.pdf> (consulté le 19 mai 2020).

Schnapper D., 2012, *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, Paris, Presses universitaires de France.

Schnapper D., 2003, *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, Gallimard.

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, sous la direction de Jocelyne Streiff-Fénart et de Masami Sekine, universités Nice Sophia Antipolis et Keio (Tokyo).

Unterreiner A., à paraître, *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*, Dossiers d'Études, caisse nationale des Allocations familiales.

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

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<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles)*, Paris, L'Harmattan, p. 169-199.