



Faire de la petite enfance un espace d'intégration.

Analyse du dispositif « **AGENDA INTÉGRATION SUISSE** »
déployé pour les 0-5 ans à Genève

MYRIAM RADHOUANE
MANON TALLANT

Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



ESGlab
Education, Sustainability
and Global citizenship Lab

Faire de la petite enfance un espace d'intégration

Analyse du dispositif « Agenda Intégration Suisse » déployé pour les 0-5 ans à
Genève

Myriam Radhouane & Manon Tallant

Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation

[2025]

Remerciements

Les auteures du présent rapport souhaitent exprimer leurs sincères remerciements aux acteurs et actrices du dispositif AIS-Petite enfance : parents, case-managers, éducatrices et accompagnatrices familiales et scolaires, merci pour votre temps, vos témoignages, votre franchise et votre volonté à contribuer aux démarches permettant de renforcer et améliorer ce projet.

Nous souhaitons également remercier le Bureau de l'Intégration et de la Citoyenneté, qui pilote le dispositif à Genève, pour la confiance et la collaboration caractérisant ce projet de recherche.

Enfin, nous souhaitons remercier la Section des Sciences de l'Education, de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation de l'Université de Genève pour le soutien apporté à cette étude.

Table des matières

Résumé exécutif	4
Introduction	15
Revue de la littérature	17
1. Familles et asile	18
2. Structures d'accueil de la petite enfance : ressources pour l'intégration	22
3. Exemples de projets : mise en œuvre et effets.....	27
Conclusion de la revue de la littérature	29
Cadre théorique	30
1. L'intégration selon John Berry	30
2. Le modèle écologique du développement de Bronfenbrenner	31
3. Capabilités	35
Méthodologie	37
1. Récoltes des données	37
2. Analyse des données	39
3. Limites de la recherche.....	39
Résultats.....	40
1. L'AIS-Petite enfance vu par les Case-managers	40
2. L'AIS-Petite enfance vu par les Educatrices.....	48
3. L'AIS-Petite enfance vu par les Accompagnatrices familiales et scolaires.....	53
4. L'AIS-Petite enfance vu par les parents	65
Discussion des résultats	70
1. Triangulation des données	70
2. Lecture des résultats au travers du concept d'intégration	75
3. Lecture des résultats au travers du modèle de Bronfenbrenner	77
Conclusion et recommandations.....	80
Références	83

Résumé exécutif

Note concernant le résumé du rapport :

Le résumé de l'étude « *Faire de la petite enfance un espace d'intégration Analyse du dispositif « Agenda Intégration Suisse » déployé pour les 0-5 ans à Genève* » permet d'accéder aux éléments clés de l'étude, mais ne permet pas d'accéder au détail des analyses : les analyses complètes ainsi que les résultats précis à considérer sont ceux du rapport détaillé.

Par ailleurs, tous les éléments théoriques du résumé exécutif sont issus des sources mobilisées dans le rapport ; pour y faire référence, il convient donc de se référer aux sections théoriques spécifiques et à la bibliographie.

Le présent rapport retrace la réalisation d'un mandat attribué par le Bureau de l'intégration et de la citoyenneté à l'Université de Genève. Il a été réalisé par la Professeure Radhouane et Manon Tallant en 2024-2025. La diffusion du rapport a débuté en mars 2026.

Le mandat concerne l'Agenda Intégration Suisse (ci-après, AIS) et plus spécifiquement son développement au niveau de la petite enfance. En effet, l'AIS-Petite Enfance est une sous-structure de l'AIS, développée en réponse aux enjeux vécus par de nombreuses familles issues de la migration forcée. Le dispositif se construit autour de « mesures » visant le développement de l'enfant et le soutien à la parentalité, elles comprennent notamment :

- Un encouragement à la participation dans différents espaces institutionnels ou associatifs dédiés au développement et à l'éveil de l'enfant ;
- Un accompagnement en langue d'origine pour faciliter la connaissance de ces espaces ;
- Une proposition de soutien à la parentalité à domicile au travers de l'Agenda Intégration Médiation Educative (AIME) ;
- Une recherche de place en structures d'accueil de la petite enfance (SAPE), à temps partiel, la dernière année avant l'entrée à l'école.

Le développement de ce dispositif s'inscrit dans un contexte global dans lequel la migration forcée prend une certaine ampleur. De nombreuses personnes se retrouvent à fuir leur pays en quête de protection et certaines obtiennent le statut de « réfugié » telle que défini par la Convention de Genève.

Par ailleurs, les recherches développées dans de nombreux contextes proches de notre étude, ont mis en lumière la manière dont l'asile peut impacter les différentes étapes de la vie : de la petite enfance à la parentalité. La littérature permet d'illustrer la manière dont le « devenir parent » ainsi que « l'exercice de la parentalité » peuvent être impactés au cours des différentes étapes d'un parcours migratoire. Durant la réinstallation (dans notre cas, l'arrivée en Suisse), plusieurs éléments peuvent structurer l'expériences des familles : l'instabilité, l'incertitude, les différences éducatives, les restructurations familiales, la solitude...

Face à ces enjeux, différentes recherches décrivent des ressources comme la mobilisation de médiateurs.trices culturel.les, d'interprètes, la création de dispositifs adaptés aux problématiques familiales. L'analyse de quelques de ces dispositifs nous permet de faire émerger un point central : les familles se retrouvent « en situation de vulnérabilité » en raison de la migration forcée, mais des ressources peuvent leur permettre de retrouver leur agentivité. Du point de vue des enfants, la littérature met en exergue les bénéfices de l'accès à un mode de garde.

Objectifs de la recherche

Après plusieurs années à faire vivre le dispositif AIS au niveau de la Petite enfance, une évaluation de sa mise en œuvre était nécessaire. Il a été convenu de réaliser un projet de recherche ancré dans une logique compréhensive et s'appuyant sur des méthodes qualitatives. L'objectif général était de documenter le fonctionnement du dispositif AIS-Petite enfance ainsi que ses retombées telles que perçues par les acteurs.trices qui en sont au cœur. Développée dans une perspective écologique, cette recherche a permis l'interrogation d'une diversité de participant.es : case-manager, familles bénéficiaires, éducatrices, Accompagnatrices familiales et scolaires (ci-après, AFS). Trois questions de recherches ont structuré leur développement de la présente étude :

Q1. Comment ont évolué les pratiques parentales des parents bénéficiaires du projet AIS-Petite enfance ?

Q2. Quelles relations les parents ont-ils développés avec les Case manager et les accompagnatrices ?

Q3. Le projet AIS-petite enfance a-t-il fait évoluer les représentations de l'école et de l'entrée à l'école des parents bénéficiaires du projet ?

Ancrages théoriques

En plus de s'appuyer sur la littérature internationale, notre projet s'est développé autour d'un cadre théorique et conceptuel. Celui-ci est composé de trois apports clés : (1) le modèle des stratégies d'acculturation développé par John Berry, (2) le modèle écologique du développement humain d'Urie Bronfenbrenner et (3) le concept de capacités issu des travaux d'Amartya Sen.

Le ***modèle des stratégies d'acculturation*** nous permet principalement de définir le concept d'intégration. Les travaux de l'auteur mettent en lumière la manière dont l'intégration est un processus dynamique correspondant à une double ouverture – vers la culture d'origine et la culture d'accueil. Berry dans ses travaux souligne l'importance de considérer le processus d'acculturation dans une dynamique interactionnelle dans laquelle la société d'accueil peut faciliter ou entraver l'intégration. Dans le cadre de notre étude sur l'AIS-Petite enfance, ce modèle permet d'interroger : (1) la manière dont les familles réfugiées peuvent maintenir des

éléments de leur culture d'origine ; (2) la place que leur laisse la société genevoise pour construire des liens et (3) la façon dont le dispositif soutient (ou non) une intégration équilibrée.

Ensuite, ***le modèle écologique du développement humain*** offre un cadre pertinent pour analyser la réinstallation des familles réfugiées. Ce modèle situe l'individu dans une série de systèmes imbriqués — microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème- auxquels s'ajoute le chronosystème. Sans revenir dans ce résumé sur la définition de chacun de ces espaces, il importe toutefois de les considérer comme des espaces en interaction influençant le développement de l'individu. Parmi ceux-ci se retrouvent des interactions très proches de la personne (microsystème : relations entre parents et enfants) et d'autres moins proches (exosystème : le droit du travail et les familles), mais toutes pouvant avoir un effet sur son quotidien. Mobiliser ce modèle nous permet de situer ces zones d'influence et de comprendre les espaces dans lesquels l'AIS-Petite enfance peut agir.

Enfin, les données recueillies dans notre étude nous ont conduites à mobiliser le concept de capacité développé par Amartya Sen. Celui-ci met l'accent sur la liberté réelle des individus à agir et à faire des choix. Les capacités désignent la possibilité effective de réaliser des fonctionnements, allant des besoins fondamentaux (être en bonne santé, avoir un toit) aux aspirations plus complexes (participer à la vie démocratique, préserver sa dignité). Dans cette perspective, l'AIS-Petite enfance peut être envisagé comme un dispositif qui fournit des ressources, mais surtout qui crée les conditions permettant aux parents d'exercer leur parentalité de manière autonome, informée et confiante.

Ainsi, ces trois cadres théoriques offrent des clés de lecture complémentaires pour analyser le fonctionnement, les effets et le potentiel émancipateur de l'AIS-Petite enfance. Ils permettent de comprendre l'intégration comme un processus dynamique, situé, multi-dimensionnel et profondément lié aux libertés réelles des familles à agir dans leur nouvel environnement.

Présentation synthétique des résultats

Les résultats de la recherche reposent sur l'analyse de 24 entretiens semi-directifs menés d'une part auprès des trois catégories d'acteurs.trices qui composent le cœur opérationnel de l'AIS-Petite enfance : les Case-managers (CM), les Accompagnatrices familiales (AFS), les Éducatrices AIME et d'autre part avec 8 familles d'enfants bénéficiaires de l'AIS-Petite enfance. L'objectif de ces rencontres est de comprendre le fonctionnement, les dynamiques relationnelles et les effets perçus du dispositif, en tenant compte des trajectoires migratoires des familles accompagnées. La première partie propose une synthèse des résultats. La seconde partie présente de manière plus précise la triangulation des données. Celle-ci permet en effet de croiser les regards, d'identifier les convergences et les divergences, et de dégager les forces et les limites du dispositif.

1. Le rôle des Case managers : coordination, évaluation et accompagnement

Les Case-managers occupent une position centrale dans le dispositif. Elles décrivent leur mission comme un travail à la fois relationnel, évaluatif et de coordination. Leur premier rôle consiste à établir un contact avec les familles, souvent marqué par de la méfiance ou de l'incertitude. La première rencontre, systématiquement accompagnée d'une AFS, est décrite comme un moment décisif : elle permet d'expliquer le dispositif, de rassurer les parents et de commencer à tisser un lien avec l'enfant.

Les CM évaluent ensuite les besoins de l'enfant et de la famille, en tenant compte de la diversité des parcours migratoires, des conditions de logement, du niveau d'isolement ou encore des compétences linguistiques. Elles proposent des activités adaptées (psychomotricité, Ludobus, Chapiteaux enchantés, etc.) et assurent un suivi régulier grâce aux retours des AFS. Elles jouent également un rôle clé dans l'accès à une structure d'accueil de la petite enfance la dernière année avant l'école et dans la préparation de la transition vers l'AIS-Scolaire. Leur métier se structure autour d'un nombre de collaborations importantes permettant l'adaptation des suivis décrites précédemment.

Les CM identifient des retombées positives du dispositifs, mais apportent une nuance : ces retombées ne s'observent pas systématiquement.

2. Le métier d'éducatrice AIME : accompagner, relier, traduire les mondes éducatifs

La mesure AIME constitue l'un des piliers de l'AIS-Petite enfance et se distingue par son rôle central dans le soutien à la parentalité en contexte de migration forcée. Les éducatrices interrogées décrivent leur mission comme une démarche d'accompagnement fondée sur la rencontre, la co-construction et la proposition — la mesure n'étant jamais obligatoire. Leur posture professionnelle repose sur la décentration, le relativisme culturel et l'empathie, permettant d'explorer les pratiques éducatives des familles sans jugement et de créer des ponts entre leurs repères d'origine et les attentes du contexte genevois.

Le fonctionnement de la mesure est structuré en étapes clés : anamnèse initiale, validation par le BIC, suivi hebdomadaire à domicile (30 à 50 heures), ajustements continus et clôture concertée. Les éducatrices s'appuient sur un réseau institutionnel large et sur les AFS, dont le rôle de médiation linguistique et culturelle est jugé indispensable. La mesure répond à des besoins variés, révélateurs des effets de la migration forcée : rupture des liens familiaux, isolement, fatigue, charge administrative importante, perte de repères éducatifs. Les éducatrices interviennent pour restaurer un cadre éducatif souvent fragilisé (routines, sommeil, écrans, relation parent-enfant) et pour soutenir les parents dans des situations parfois complexes.

La relation avec les familles repose sur la confiance, la non-intrusion et le respect des choix parentaux. Les familles expriment fréquemment que les éducatrices deviennent des figures importantes, notamment parce qu'elles offrent un espace d'écoute non jugeant. Toutefois, la mise en œuvre de la mesure comporte des défis : charge émotionnelle élevée, organisation du

travail complexe, rendez-vous annulés, et nécessité d'« outrepasser » parfois le mandat pour résoudre des obstacles administratifs qui empêchent de travailler sur la parentalité. Ces constats illustrent la pertinence du modèle écologique de Bronfenbrenner, montrant comment les systèmes externes influencent directement la parentalité.

Avec quelques nuances, les effets observés par les éducatrices sont globalement positifs : progression en autonomie et en confiance des parents, apaisement des relations familiales, réduction de l'isolement et construction d'un réseau autour des familles. Les éducatrices reconnaissent toutefois des limites lorsque les difficultés cumulées dépassent ce que la mesure peut apporter. Enfin, elles proposent d'améliorer la visibilité de la mesure, de renforcer les conditions de travail des AFS et de créer un soutien spécifique aux démarches administratives, soulignant ainsi la pertinence et le potentiel d'élargissement de la mesure AIME.

3. Le métier d'accompagnatrice familiale et scolaire : médiatrices culturelles, tisseuses de confiance et actrices de l'autonomie

Les Accompagnatrices familiales et scolaire occupent une place essentielle dans l'AIS-Petite enfance, agissant comme des médiatrices entre les familles réfugiées et la société d'accueil. Issues majoritairement de formations ou d'expériences liées à l'éducation, aux sciences sociales ou à l'interprétariat, elles mobilisent des compétences professionnelles mais aussi personnelles, notamment lorsqu'elles ont elles-mêmes vécu une migration. Leurs motivations relèvent principalement d'un désir d'aider. Elles se perçoivent comme des « ponts » culturels, capables d'expliquer, de traduire et de rassurer, au-delà du simple rôle d'interprète.

Leur mission institutionnelle se décline en quatre axes principaux : accompagner les familles dans la découverte du système éducatif genevois ; proposer des activités d'éveil et de socialisation ; assurer la traduction lors des interventions AIME ; et préparer les familles à l'entrée à l'école. À ces rôles s'ajoutent des tâches « additionnelles » qu'elles endossent par solidarité : soutien administratif, orientation vers des ressources, accompagnement bénévole dans certaines démarches, ou encouragement au maintien de la langue d'origine. Elles savent toutefois poser des limites et rediriger vers les services compétents, afin d'éviter la confusion entre leur rôle et celui d'autres professionnels.

La création du lien constitue le cœur de leur travail. Le premier appel aux familles, souvent perçu avec méfiance par les parents, est un moment charnière où il s'agit de rassurer, d'expliquer le sens du dispositif et de dissiper la crainte d'un contrôle. Le partage d'une langue ou d'une culture facilite cette étape, tout comme le bouche-à-oreille positif entre familles. Une fois la confiance établie, les AFS deviennent des figures de référence, permettant aux parents de se confier, d'exprimer leurs difficultés et d'accéder à des ressources adaptées. Leur présence favorise l'adhésion au dispositif et l'autonomisation progressive des familles dans les lieux d'accueil.

Le suivi s'organise de manière flexible et individualisée : visites dans les lieux d'éveil, accompagnement aux inscriptions, échanges réguliers via WhatsApp, ajustements en fonction

des besoins et du degré d'autonomie des familles. Les AFS sont identifiées comme des ressources non seulement pour la petite enfance, mais aussi pour naviguer dans la société d'accueil.

Leur travail comporte toutefois des défis : expliquer des activités inconnues dans les pays d'origine, composer avec les « besoins en compétition » des parents (emploi, apprentissage du français, charge familiale), gérer la déception liée à l'absence de place de garde, ou encore faire face à des contraintes organisationnelles et salariales. Malgré cela, les AFS décrivent des retombées significatives : le dispositif est perçu comme un soutien majeur, une source de sécurité et parfois une « bouée de sauvetage ». Leur action contribue à renforcer la confiance des familles, à réduire leur isolement et à faciliter leur intégration dans l'environnement éducatif genevois.

4. Les familles bénéficiaires de l'AIS

L'analyse des huit entretiens menés auprès des familles met en lumière la complexité de la réinstallation et la manière dont l'AIS-Petite enfance s'inscrit dans leurs trajectoires. Les parents décrivent notamment une arrivée marquée par l'instabilité résidentielle, des conditions de logement difficiles, la rupture des liens sociaux, l'épuisement, la charge mentale. Ces défis, très alignés avec la littérature internationale, montrent combien la période post-migratoire fragilise les repères éducatifs et la capacité à exercer sereinement la parentalité.

L'entrée dans le dispositif se fait généralement par un appel puis un rendez-vous avec une AFS et une Case-manager. Les familles comprennent globalement bien les objectifs de l'AIS-Petite enfance : soutenir l'intégration, favoriser le développement de l'enfant, faciliter l'accès aux lieux d'éveil et, dans certains cas, aider à l'obtention d'une place en SAPE. Le dispositif est perçu comme une démarche proactive des institutions pour « aller chercher » les familles et leur tendre la main.

Le fonctionnement repose ensuite sur un échange régulier entre parents et AFS, principalement via WhatsApp. Les AFS proposent des activités, accompagnent aux ateliers, soutiennent les inscriptions et répondent aux besoins quotidiens. La relation qui se tisse est centrale : les parents décrivent les AFS comme « gentilles », « empathiques », « à l'écoute », parfois comme des amies de la famille. Cette proximité, nourrie par la langue, la culture ou la compréhension fine des vécus migratoires, ouvre un espace de confiance où les parents peuvent se confier, exprimer leurs difficultés et accéder à des ressources adaptées.

Les effets du dispositif sont décrits de manière très positive. Les parents évoquent un soutien concret dans la parentalité (sommeil, alimentation, comportements, pratiques éducatives), une meilleure connaissance de l'environnement genevois, un accès facilité aux structures d'accueil, et un accompagnement précieux dans la préparation à l'école. Plusieurs témoignages soulignent un gain d'autonomie : les parents osent se rendre seuls à des rendez-vous, naviguent dans les lieux d'éveil et prennent confiance dans leur capacité à agir. Certains décrivent même

un « avant » et un « après » l'AIS, marquant une transformation profonde de leur quotidien et de leur parentalité.

Enfin, quelques effets sur les enfants sont mentionnés (motricité, socialisation, intégration), bien que les données ne permettent pas de généraliser. En revanche, l'autonomie parentale, la réduction de l'isolement et la sérénité retrouvée apparaissent comme des leviers majeurs susceptibles d'influencer positivement le développement de l'enfant.

Triangulation des données : pratiques parentales, relations et préparation à l'école

L'analyse croisée des discours des parents, des Accompagnatrices familiale et scolaires, des Case-managers et éducatrices met en lumière la manière dont l'AIS-Petite enfance agit au cœur des trajectoires migratoires. Les trois groupes décrivent des familles profondément marquées par l'exil : instabilité résidentielle, isolement, charge administrative, barrières linguistiques, différences éducatives... Cette réalité conditionne l'entrée dans le dispositif et la manière dont les parents peuvent s'engager dans leur parentalité en contexte de réinstallation.

1. Évolutions des pratiques parentales : ouvrir des portes, reconstruire l'autonomie

La triangulation montre une convergence forte : l'AIS-Petite enfance transforme les pratiques parentales, non pas en les corrigeant, mais en restaurer les conditions nécessaires pour exercer la parentalité. Les AFS, CM et éducatrices décrivent des parents qui, grâce au dispositif, accèdent à des lieux d'éveil, comprennent leur utilité, et s'y rendent progressivement seuls. Les parents confirment cette évolution : ils citent la ludothèque, la bibliothèque, les ateliers, et disent « savoir quoi faire » avec leur enfant. L'autonomie apparaît comme un effet majeur : les éducatrices rappellent que leur intervention a une fin, les AFS accompagnent jusqu'à ce que les parents puissent agir seuls, et les parents eux-mêmes témoignent de leur capacité retrouvée à se déplacer, s'inscrire, comprendre et agir. Les trois groupes nuancent toutefois ces effets : certaines familles restent peu preneuses, surchargées ou empêchées par les défis de la réinstallation.

2. Relations familles–AFS : un professionnalisme-amical au cœur du dispositif

La triangulation révèle un point central : la relation entre AFS et familles est le moteur du dispositif. Les parents décrivent les AFS comme « gentilles », « empathiques », « disponibles », parfois comme des amies. Les AFS parlent d'un lien « professionnel-amical », fait de proximité, de confiance et de limites à poser. Les CM et éducatrices confirment leur rôle pivot : sans AFS, la compréhension du dispositif, l'adhésion et la continuité du suivi seraient largement compromises. Cette relation permet aux familles de se confier, d'exprimer des besoins invisibles, d'accéder à des ressources et de surmonter la méfiance initiale. Elle est aussi un espace où les AFS, par solidarité, dépassent parfois leur mandat pour répondre à des besoins urgents. Les trois groupes s'accordent sur la nécessité de valoriser, stabiliser et soutenir ce métier essentiel.

3. Préparation à l'école : expliciter les implicites, rassurer, accompagner

Les parents expriment des appréhensions face à l'école : méconnaissance du système, peur de mal faire, incompréhension des attentes. Les AFS et CM confirment ces inquiétudes, liées aux implicites scolaires souvent invisibles pour les familles migrantes. La triangulation montre que l'AIS-Petite enfance peut jouer un rôle déterminant au travers de différentes activités : accompagnement par une AFS aux inscriptions, mise en place de *Cafés de parents*, discussion autour du fonctionnement scolaire...

Les parents témoignent d'une meilleure compréhension du fonctionnement scolaire et d'une plus grande sérénité. Leur participation active dès l'inscription envoie à l'école un signal d'engagement, à rebours des visions déficitaires parfois associées aux familles migrantes.

Les résultats mettent en exergue une forte cohérence entre les perceptions des CM, des AFS et des éducatrices telle qu'une compréhension partagée des enjeux liés à la migration forcée ; une reconnaissance unanime de la pertinence du dispositif ; des tensions structurelles (coordination, charge, rôle des AFS, budget) qui limitent parfois son potentiel ainsi qu'une vision commune de l'AIS-Petite enfance comme levier d'intégration, soutien à la parentalité et tremplin vers la scolarité, peuvent être soulignés.

Si des nuances sont documentées à plusieurs endroits, le dispositif apparaît ainsi comme une main tendue vers les familles réfugiées, agissant simultanément sur le développement de l'enfant et l'intégration.

A propos d'intégration, notre étude se termine par une lecture des résultats au travers de deux modèles théoriques (Berry et Bronfenbrenner). Les principaux résultats de cette lecture sont les suivants :

- L'AIS-Petite enfance tend à faciliter et renforcer l'intégration dans la mesure où le dispositif permet de créer des liens avec l'environnement local et donc avec la société d'accueil
- Il permet l'intégration par la mobilisation des langues des familles
- Il existe toutefois un risque à ne mobiliser les langues des familles que dans une perspective transitionnelle vers le français : une valorisation en soi des langues de la migration pourrait renforcer l'intégration au regard de la définition développée par Berry.

Concernant le modèle de Bronfenbrenner, nos analyses mettent en exergue l'effet de la migration forcée sur l'exosystème (un système qui a un impact sur l'individu, mais auquel il n'a pas toujours accès ; ex : des fonctionnements administratifs). Il semble alors important de renforcer la coordination interinstitutionnelle, l'aide apportée aux parents dans les défis connexes à l'exercice de leur parentalité et la collaboration entre acteurs.trices de l'intégration.

Conclusion

En somme, l'étude met en évidence la pertinence et la singularité du dispositif AIS-Petite enfance, dont l'efficacité repose largement sur le rôle central des Accompagnatrices familiales et scolaires. Véritables ponts entre les familles réfugiées et la société d'accueil, elles facilitent l'accès aux mesures, traduisent les codes culturels, soutiennent la parentalité et rendent effectifs des droits qui, sans elles, resteraient théoriques. Leur action s'inscrit dans une logique de capacités : l'AIS n'impose pas, mais crée les conditions permettant aux parents d'exercer leur liberté de choix, en leur donnant les « facteurs de réalisation » nécessaires pour naviguer dans l'environnement genevois.

Cette liberté, toutefois, génère une tension inhérente au dispositif : accompagner sans prescrire, guider sans disqualifier les pratiques éducatives d'origine, poser des limites tout en respectant les trajectoires migratoires. Les professionnel·les évoluent ainsi dans une zone d'équilibre délicate, où l'écoute, la médiation et la nuance sont essentielles.

L'étude montre également que l'AIS-Petite enfance « recrée un village » autour des familles : il rompt l'isolement, soutient particulièrement les mères vulnérables, offre des espaces de confiance et de répit, et favorise la participation à des lieux d'éveil qui renforcent le développement de l'enfant. Malgré de la prudence et des nuances dans les discours analysés, les retombées perçues sont largement positives : davantage de lien social, d'autonomie parentale, de compréhension du contexte local et, *in fine*, davantage d'intégration.

Si les effets sur les enfants restent à documenter plus finement, le potentiel du dispositif en matière de soutien à la parentalité et d'insertion sociale apparaît clairement, ouvrant la voie à des recommandations pour consolider et pérenniser cette politique publique.

Recommandations

Au regard de nos données, cinq recommandations sont formulées. . Ces recommandations n'ont pas vocation à être appliquée *stricto sensu*, elles peuvent être des directions vers lesquelles tendre, des orientations, voire des impulsions. Elles devront être confrontées à la réalité des politiques publiques concernant la migration et le jeune enfant.

(1) Reconnaître, renforcer et soutenir le développement professionnel des Accompagnatrices familiales.

Le travail des AFS documenté dans cette étude peut être qualifié de crucial et d'essentiel au bon fonctionnement du dispositif AIS-Petite enfance. Pourtant, les conditions de travail marquées par une instabilité financière peuvent nuire à cette nouvelle profession. Notre recommandation va donc dans le sens d'un soutien à l'attractivité du poste par des mesures de formation et d'identification professionnelle mais aussi par un salaire garanti, annualisé ou augmenté pour pallier les périodes sans intervention. En outre, le soutien peut également prendre la forme de supervisions nécessaires au vu des thématiques parfois abordées avec les parents.

(1) Mobiliser la communauté pour renforcer la visibilité et le sens des mesures de l'AIS-Petite enfance

Au fil de notre étude, la place de la communauté s'est avérée importante. En effet, si le suivi des familles est individuel, la force de la communauté peut être mobilisée à plusieurs égards. Dans certains cas, elle permet de grouper des parents pour partager des inquiétudes, dans d'autres, elle permet de relayer des informations sur l'AIS et amoindrir la méfiance caractérisant les premiers contacts. Ainsi, les communautés issues de la migration peuvent être des ressources pour renforcer le dispositif et la communication à son égard. D'autre part, la mobilisation des communautés dans l'AIS peut être une manière de valoriser les cultures et langues d'origine.

(2) Renforcer le suivi de la progression des familles

Les actrices interrogées dans notre étude ont généralement qualifié de positifs les résultats qu'ils observent grâce aux dispositif AIS-Petite enfance. En outre, il est difficile de suivre le devenir des familles et les dimensions à analyser sont peut quantifiables. Pourtant, il semble important de pouvoir proposer un suivi des effets, qualitatifs, pour comprendre l'intégration future des familles et des enfants.

(3) Renforcer la structure du dispositif AIS-Petite enfance

Au fil de notre étude, nous avons constaté que certaines professions sont surchargées : nombreuses sont les familles à suivre et avec lesquelles interagir. L'étude a également montré la nécessité des liens, et particulièrement des liens de confiance qui amènent les parents à partager leurs besoins. Ces liens sont donc nécessaires afin de poursuivre l'objectif d'individualisation des suivis. Pour cette raison, notre recommandation propose de renforcer

la structure du dispositif, en augmentant le nombre de professionnel.les engagés dans les suivis : Case-manager, Accompagnatrices familiales et éducatrices.

(4) Renforcer la valorisation des langues et cultures d'origine

Au sein du dispositif AIS-Petite enfance, les langues et culture d'origine ont une place importante. Toutefois, notre étude fait émerger un « risque » : celui de ne les mobiliser que dans une perspective transitionnelle. Ainsi, nous recommandons de développer diverses activités ou initiatives permettant aux parents et aux enfants (ces initiatives sont généralement déjà présentes dans les SAPE à travers l'éveil aux langues) de voir leurs langues et cultures d'origine valorisées, mobilisées et inscrites comme un apport culturel à la société genevoise.

Introduction

Ces dernières années, et particulièrement depuis le milieu des années 2010, le monde fait face à de nouvelles vagues migratoires. La migration forcée caractérise certaines d'entre elles et amènent des individus, hommes, femmes et enfants à quitter leur pays pour trouver une protection ailleurs. Ailleurs étant bien souvent incertain et inconnu. Fin 2024, 123,2 millions de personnes dans le monde ont été contraintes de quitter leur foyer à cause de persécutions, de conflits, de violations des droits de l'Homme, de violences ou encore d'évènements portant atteinte à l'ordre public (UNHCR, 2025). Parmi ces personnes, 42,7 millions sont des réfugiés et 8,4 millions des demandeurs et demandeuses d'asile (UNHCR, 2025). La Convention de Genève, texte ratifié internationalement, garantit une protection à des personnes ayant fui leur territoire national en raison de peurs fondées pour leur sécurité et leur vie. Cette convention ne garantit pas seulement la protection, elle garantit l'accès à des droits sociaux, comme l'éducation.

La Suisse, en tant que pays signataire de la Convention de Genève s'engage à la respecter et à accueillir dignement les demandeurs et demandeuses d'asile, tout en garantissant l'application des droits qui en découlent. A cet égard, le pays a accordé 10'390 décisions favorables à l'asile en 2024 soit 37,5% des demandes d'asiles déposées en Suisse (Secrétariat d'Etat aux migrations [SEM], 2025). Parmi ces demandes, 5'823 personnes réfugiées ont obtenu l'asile dans le canton de Genève (Office cantonal de la statistique, 2025). C'est dans ce contexte, ainsi que dans un cadre juridique national, que s'est développé l'AIS. Cet acronyme devenu langage courant, signifie « Agenda Intégration Suisse ». Tourné vers les populations réfugiées, cet Agenda propose une politique d'intégration individualisée, centrée sur la préscolarisation et l'accès à l'emploi. (Radhouane, 2021). Dans la transversalité de cet agenda se dessine un impératif : l'apprentissage du français. Concrètement, cette politique dont la mise en œuvre débute en mai 2019, prévoit l'allocation d'un budget de 18'000.-CHF pour soutenir l'intégration de chaque personne réfugiée dont le statut a été obtenu après le 1^{er} mai 2019.

L'usage du montant dépensé varie en fonction des besoins ; ceux-ci étant identifiés par des *Case-Manager*. Une profession nouvelle dans ce contexte ayant pour objectif d'adapter et de suivre la mise en œuvre des mesures d'intégration. Dans leur sillage, d'autres métiers émergeront afin de renforcer les possibilités d'intégration. L'AIS n'est pas une politique essemblée, il est un ajout aux politiques d'intégration déjà en place dans le pays ; nous pensons notamment au Programme d'Intégration Cantonal (PIC) développé au niveau fédéral, mais dont la mise en œuvre repose sur les cantons, ce qui permet l'adaptation de chaque programme aux réalités migratoires locales. C'est dans ce contexte que notre recherche prend place. En effet, l'AIS s'est divisé en sous-structures spécialisées ; nous traiterons ici de l'AIS-Petite enfance (0-5 ans).

De fait, nombreux sont les parents qui arrivent avec des enfants ou qui deviennent parents durant la période de réinstallation, c'est-à-dire une période post-migratoire caractérisée par de l'instabilité, de l'incertitude, ou encore une perte de repère. Au travers d'un éventail de

mesures variées, l'AIS-Petite enfance vise la socialisation et le développement de l'enfant, ainsi que son intégration (Fondation Officielle pour la Jeunesse [FOJ], 2025). Les mesures comprennent :

- Un encouragement à la participation dans différents espaces institutionnels ou associatifs dédiés au développement et à l'éveil de l'enfant ;
- Un accompagnement en langue d'origine pour faciliter la connaissance de ces espaces ;
- Une proposition de soutien à la parentalité à domicile au travers de l'Agenda Intégration Médiation Educative (AIME)
- Une recherche de place en structures d'accueil de la petite enfance (SAPE)

Ces mesures ont pour objectifs de soutenir le développement de l'enfant, sa socialisation, son intégration grâce aux contacts avec divers espaces locaux, mais visent également à préparer l'entrée à l'école :

Ces différentes mesures visent à favoriser les meilleures chances de réussite scolaire de ces enfants en favorisant le développement de leurs capacités motrices, exploratoires, langagières, émotionnelles et cognitives. De plus, il s'agit de proposer un soutien à la parentalité durant cette période fondamentale pour le développement et l'intégration sociale de leurs enfants. Ce soutien aux familles est à envisager comme un partenariat entre parents et professionnels. La personne case manager informe, consulte et sollicite les familles durant toute cette période préscolaire (FOJ, 2025).

Cette dimension est intéressante, puisqu'en ne centrant pas l'intégration sur la dimension linguistique, le dispositif semble permettre l'exploration de voies variées vers l'intégration, s'éloignant ainsi d'une vision assimilationniste de ce processus.

Notre mandat

Six ans après le lancement fédéral de cette nouvelle politique d'intégration et cinq ans après son lancement dans le canton de Genève par l'intermédiaire du Bureau de l'Intégration et de la Citoyenneté (BIC), une évaluation de la mise en œuvre du dispositif AIS-Petite Enfance a été souhaitée. Cette mission a été confiée à l'Université de Genève.

Il a été convenu que le mandat s'articulerait autour d'une perspective compréhensive et qualitative basée sur l'expérience des acteurs.trices au cœur du dispositif. L'objectif général était de documenter le fonctionnement de l'AIS-Petite enfance ainsi que les retombées perçues par les participant.es. Inscrite dans une perspective écologique, cette recherche a ainsi permis l'interrogation des principaux acteurs.trices de l'AIS-Petite enfance : case-managers, éducatrices, parents et accompagnatrices familiales et scolaires. Trois questions de recherche ont guidé la structuration du projet :

Q1. Comment ont évolué les pratiques parentales des parents bénéficiaires du projet AIS-Petite enfance ?

Q2. Quelles relations les parents ont-ils développés avec les Case manager et les accompagnatrices ?

Q3. Le projet AIS-petite enfance a-t-il fait évoluer les représentations de l'école et de l'entrée à l'école des parents bénéficiaires du projet ?

Pour répondre à ces questions, l'équipe de recherche a été constituée de¹ :

Prof. Myriam Radhouane, directrice du Laboratoire Education, Durabilité et Citoyenneté globale (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Section des Sciences de l'éducation, UNIGE).

Manon Tallant, assistante de recherche au sein du Laboratoire Education, Durabilité et Citoyenneté globale et de l'Equipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'Education (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Section des Sciences de l'éducation, UNIGE)

Cette équipe a été soutenue par :

Armelle Yanga, engagée au titre d'auxiliaire de recherche afin de soutenir les retranscriptions d'entretien.

Jackson Kinsiona, stagiaire de recherche et mémorant, il a participé à la récolte des données, ainsi qu'à la phase de retranscription.

Le présent rapport se divise en cinq parties. La première fait état de la littérature internationale concernant la parentalité et la petite enfance en contexte de migration forcée. La deuxième présente le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. La troisième présente la méthode mobilisée pour récolter et analyser les données. La quatrième est la plus importante du rapport : elle présente les résultats de la recherche. Enfin, la cinquième partie propose une discussion des résultats, notamment à la lumière du cadre théorique.

Le rapport se conclut par cinq recommandations visant à soutenir et renforcer le développement de l'AIS-Petite enfance.

Revue de la littérature

Notre analyse du dispositif AIS-Petite enfance nécessite une compréhension de l'espace dans lequel il se déploie. La notion « d'espace » fait ici écho aux champs de recherche concernant les familles réfugiées et encore plus spécifiquement à la petite enfance en contexte de migration forcée. Au travers d'une analyse de la littérature portant sur ces thématiques, nous avons dégagé différents axes permettant de comprendre les enjeux, les tensions et les éventuelles ressources y étant liés. Nous proposons ainsi une revue de la littérature dite « narrative » (Coe et al., 2021) permettant de saisir la complexité de la petite enfance en contexte de migration forcée. Celle-ci a été construite via l'analyse de recherches empiriques réalisées dans des contextes présentant des caractéristiques communes avec le nôtre (par exemple : la Norvège, la Suède, le Canada...). Suivant une logique écologique, nous partons de

¹ Présentation suivant l'ordre des auteures du rapport

l'enfant et de ses besoins et ouvrons ensuite nos analyses aux systèmes composant son environnement (Bronfenbrenner, 1979).

Tout d'abord, nous décrirons les besoins des enfants issus de la migration forcée. Ensuite, nous décrirons les défis que doivent surmonter leurs parents. Enfin, nous nous centrerons sur les structures d'accueil de la petite enfance : leur potentiel mais aussi les problématiques qu'elles rencontrent dans le cas de l'accueil de populations issues de la migration forcée.

Cette revue de la littérature semble évoquer une population unique : les réfugiés et leurs enfants. Toutefois, il est important d'entrer dans cette lecture en ayant à l'esprit la diversité des parcours, des vécus, des arrivées et des stratégies d'acculturation (Amin, 2012; Berry, 2017). Ainsi, si des tendances existent, elles ont principalement un statut de ressource pour comprendre des situations et des dispositifs de soutien. Elles ne visent pas l'homogénéisation de cette population, hétérogène à bien des niveaux.

1. Familles et asile

Comme indiqué précédemment, cette première partie de la revue de la littérature va se centrer sur les acteurs centraux de notre étude, autrement dit les destinataires des dispositifs développés pour soutenir leur intégration : les enfants et leurs parents. Afin d'analyser la cohérence ou la pertinence des programmes développés à leur destination, il est essentiel de connaître et comprendre la réalité de leur parcours migratoire. Celui-ci étant caractérisé par des phases distinctes, notamment : les phases pré-migratoire, péri-migratoire et post-migratoire (Papazian-Zohrabian et al., 2018). Ces trois espace-temps permettent de mettre en lumière un potentiel impensé : le parcours migratoire ne s'arrête pas lorsque la frontière du pays de réinstallation est passée. Une fois dans un pays d'accueil, les populations issues de la migration forcée font face à de nombreux défis, certains résultants des phases pré et péri migratoires, tandis que d'autres étant spécifiques à la période post-migratoire, appelée également « réinstallation ».

1.1. *Petite enfance et migration forcée*

S'il existe peu de recherches sur l'intégration des enfants réfugiés dans les structures d'accueil de la petite enfance (Bove & Sharmahd, 2020; Busch et al., 2018) ; certains travaux proposent une lecture analytique des réalités vécues par les enfants issus de la migration forcée. A cet égard, l'expression de Busch et al. (2018) est particulièrement évocatrice ; les auteurs expliquent en effet que ces enfants ont « des biographies éducatives perturbées » (p.1). Au regard de la littérature, ces perturbations peuvent être de diverses natures et traduire une certaine vulnérabilité (Lunneblad, 2017 ; Vandekerckhove & Aarssen, 2019) des enfants. Celles-ci semblent avoir pu émerger dans différentes temporalités. Il est possible que les enfants présentent des traumatismes issus de la période pré-migratoire (Bove & Sharmahd, 2020 ; Lamb, 2019; Vandekerckhove & Aarssen, 2019) ; ceux-ci pouvant avoir un impact sur leur comportement plus tard – durant la réinstallation (Busch et al., 2018). Effectivement, certaines

expériences prémigratoires peuvent entraver leur capacité à établir des liens affectifs sécurisants, limitant ainsi leur développement émotionnel et leur apprentissage, impactant dès lors leur santé physique et mentale à long terme (Ouimet et al., 2008 ; Li et al., 2007 a,b, cités par Morantz et al., 2012; Park et al., 2018). En outre, la période post-migratoire comporte elle aussi son lot de défis pour les enfants. Par exemple, les centres d'accueil sont décrits comme des espaces stressants, dont l'environnement peut être qualifié de « toxique » et n'offrant que trop peu d'opportunité pour jouer, apprendre, interagir avec autrui ou se détendre (Vandekerckhove & Aarssen, 2019).

De manière générale, il a été constaté que les enfants issus de la migration forcée pouvaient présenter une variété de difficultés comportementales (anxiété, désengagement), émotionnelles ou encore psychosociales (Busch et al., 2018). L'analyse de la littérature développée par Yohani (2010) met en évidence l'impact des facteurs pré et post migratoires sur la santé mentale des enfants et identifie certaines composantes de la réinstallation comme des « *secondary stressors* » (p.866) indiquant ainsi la capacité des éléments affectant le bien-être à s'additionner.

Au regard de ces quelques éléments, préserver l'enfance malgré l'adversité devient un objectif incontournable. Celui-ci est appuyé sur une diversité de recherches (discutées après) mettant en lumière d'une part la nécessité de répondre aux besoins spécifiques des jeunes enfants issus de la migration forcée et d'autre part la manière dont les structures d'accueil de la petite enfance peuvent être des ressources incontournables.

[...] les recherches ont clairement montré que les enfants issus de milieux vulnérables et/ou traumatiques (migrants, réfugiés, demandeurs d'asile) ont sérieusement besoin d'un environnement sûr et sain, non seulement exempt de stress, mais aussi favorable, riche et éducatif, et donc adapté à favoriser leur développement cognitif, émotionnel et social. (Bove & Sharmahd, 2020, p.2)

Répondre rapidement et durant ces premières années de vie à leurs besoins auraient un effet sur leur développement global, sur la réduction des traumatismes et des niveaux de stress (Vandekerckhove & Aarssen, 2019). L'intégration dans une structure d'accueil semble être une clé pour l'intégration (OCDE, 2018, cité par Bove & Sharmahd, 2020). Les recherches ont aussi démontré que ces structures participent à la réduction des inégalités éducatives (Karslı Çalamak & Erdemir 2019; Vandekerckhove & Aarssen 2020; Wihstutz 2020, cités par Erdemir, 2021).

La fréquentation des programmes ECEC [Éducation et soins de la petite enfance] a également été associée à de meilleurs résultats scolaires, à une meilleure santé et à des taux d'emploi ultérieurs plus élevés dans la population générale (Schweinhart, 1993), ainsi que dans les populations immigrées et défavorisées (Han, 2008 ; Votruba-Drzal et al., 2015). (Busch et al., 2018, p.2, trad. libre)

L'enfance en migration comporte ainsi de nombreuses spécificités et peut engendrer une variété de conséquences. Au travers des recherches évoquées, se dessine la possibilité de mobiliser les structures d'accueil du jeune enfant comme des ressources pour leur intégration, mais aussi et surtout leur développement intégral. Soutenir leur résilience et apporter de la stabilité semblent également être deux objectifs indispensables. Le soutien à la structure familiale apparaît tout aussi essentiel ; la section suivante sera ainsi consacrée aux parents.

1.2. Parentalité et migration forcée

Devenir et être parent sont des aventures que l'on peut qualifier d'universelles. Toutefois, la manière dont celles-ci prennent forme dans la diversité des parcours de vie sont uniques. Marqués par des ancrages culturels, des valeurs, des croyances, des expériences ... le « devenir parent » ainsi que l'exercice de la parentalité sont situés en fonction des trajectoires des individus. Lorsque la migration forcée intervient dans ces étapes de la vie, elle produit des perturbations les affectant particulièrement.

Tout d'abord, il convient d'aborder des dimensions structurelles pouvant avoir des effets sur les parents issus de la migration forcée. Tout comme pour les enfants, l'arrivée en contexte de réinstallation n'est pas toujours synonyme d'apaisement. Pour commencer, les procédures de demande d'asile sont par exemple une véritable source d'incertitude (Morantz et al., 2012 ; Sanchez-Mazas et al., 2018) puisqu'elles peuvent s'étendre sur plusieurs années créant un stress quant au statut juridique ainsi qu'à la précarité des conditions de vie (Silove et al. 1997; Fantino & Colak 2001; Statistics Canada 2005; Nadeau & Measham 2006, cités par Morantz et al., 2012). Cette incertitude juridique peut également limiter l'accès à des droits fondamentaux, comme la santé, l'éducation et l'emploi, augmentant ainsi la souffrance psychologique et les tensions familiales (Mestre, 2015).

A cet égard, l'accès au logement représente un défi important :

L'hébergement en centres collectifs livre les enfants à la promiscuité et à l'insécurité, et confronte les familles à des problèmes sanitaires ou d'hygiène [...] (Sanchez-Mazas & Changkakoti, 2017, p.18).

Les politiques migratoires peuvent également avoir un effet sur les conditions de logement. En Norvège, par exemple, la réduction du nombre de centres d'accueil a accru l'instabilité résidentielle des familles et fragilisé les liens sociaux qu'elles avaient pu créer. (Vandekerckhove & Aarssen, 2019).

À ces difficultés liées au logement s'ajoutent des contraintes financières. Subvenir à ses propres besoins et à ceux de sa famille dans un contexte de réinstallation exerce une pression considérable sur les parents (McBrien, 2011) et peut entraîner une « mise en concurrence des besoins de base » (« *competing basic needs* », Cranston et al. 2021).

Au-delà de ces dimensions structurelles et logistiques, la migration forcée peut constituer une source de traumatisme pour les parents (Berg et al., 2022; Stewart et al., 2015) , avec des répercussions potentielles sur cette période particulièrement sensible de réinstallation.

D'autres éléments, d'ordre macro, vont également colorer cette période, par exemple : le lieu de la réinstallation (une ville avec une forte diversité culturelle ou un espace plutôt homogène) (Tobin, 2019) ou les caractéristiques de la société d'accueil (parfois plus individualiste) (Matthiesen & Linde, 2019). Enfin, il est important de tenir compte de la rupture du lien social et du possible sentiment de solitude vécu par les personnes issues de la migration forcée (Barou, 2011; Stewart et al., 2015).

L'incertitude caractérisant la période post-migratoire (ou de réinstallation) se déploie par strates et impacte de nombreuses dimensions du quotidien. En effet, les personnes issues de l'asile présentent une moins bonne santé, naviguent dans une nouvelle société malgré des barrières linguistiques et sont statistiquement moins employées que les personnes migrantes avec des caractéristiques similaires (Dustmann et al., 2017; Fasani et al., 2022).

Au-delà de ces éléments structurant l'expérience de la réinstallation, la littérature nous permet d'explorer plus spécifiquement les dimensions liées à l'exercice de la parentalité.

La recherche de Stewart et al. (2015) met en évidence des éléments importants concernant l'ancrage de la parentalité. Tout d'abord, les auteurs mettent en évidence la fragilisation que peut subir un couple lors de la migration (ex : divorces, séparations, conflits), ensuite, ils décrivent comment l'arrivée dans un nouveau pays peut interroger les rôles culturellement assignés aux membres du couple. Enfin, les enjeux liés à la périnatalité sont également évoqués dans l'étude. A cet égard, la possible inadaptation des services de santé est illustrée à plusieurs reprises, notamment en montrant la situation d'une mère qui souhaite évoquer des problématiques de santé après un accouchement et qui se voit attribuer un interprète de sexe masculin, avec le malaise que cela implique pour la patiente. Elle se traduit également par les effets des barrières linguistiques, qui restreignent l'accès à l'information, la compréhension des démarches médicales et la communication nécessaire tout au long du parcours périnatal (Stewart et al., 2015). Ces éléments montrent que les effets de la migration forcée peuvent surgir dans tous les interstices de la parentalité et du « devenir parents ».

L'éducation de l'enfant représente, elle aussi, un défi pour les parents issus de la migration. En effet, les conceptions même du petit enfant et de son éducation varient et des divergences peuvent apparaître entre les normes connues des parents et celles de la société d'accueil (Lund, 2024 ; Matthiesen & Linde, 2019 ; Poureslami et al., 2013 ; Tobin, 2019) ; par exemple :

Tous les participants de cette communauté estimaient que, dans leur pays d'origine, l'une des questions les plus importantes pour les parents était le développement spirituel et moral de l'enfant (un aspect qui, selon eux, n'est pas suffisamment pris en compte au Canada) (Poureslami et al., 2013, p.1930, trad. libre).

Les parents réfugiés souhaitaient conserver une certaine autorité sur la vie de leurs enfants et leur transmettre la sagesse et les valeurs traditionnelles. Nombre d'entre eux étaient sceptiques quant aux valeurs de leur pays d'accueil concernant la liberté de choix. Bien que craignant que leurs enfants ne perdent leur identité culturelle, ils souhaitaient qu'ils s'intègrent à la culture canadienne (Stewart et al., 2015, p.1152, trad. libre).

Ces extraits de recherche mettent en évidence les tensions que les parents peuvent vivre lors de leur intégration dans la société d'accueil. Les normes qu'ils connaissaient et les valeurs auxquelles ils sont attachés sont remises en cause ou interrogées par une organisation sociétale différente. Ils traversent ainsi leur entrée dans la parentalité au prisme d'injonctions ou référents culturels variés et parfois contradictoires ; ajoutant ainsi de la complexité à un processus de réinstallation déjà incertain et difficile. Dans certains cas, des discussions sur l'éducation peuvent aboutir à des reconfigurations du fonctionnement parental (Matthiesen & Linde, 2019).

Les éléments présentés ici concernent les parents comme une entité commune traversant ensemble l'étape de la migration forcée. Toutefois, il convient de porter un regard attentif sur la réalité des parents et en particulier des mères afin de comprendre les obstacles spécifiques qu'ils et elles rencontrent et du bénéfice potentiel des structures d'accueil pour leur intégration sociale et économique, ce qui peut orienter les mesures et interventions de manière plus ciblées et efficaces. Pour cela, l'étude de Gambaro et al. (2021) est particulièrement éclairante. Les auteurs font l'hypothèse que l'accès à une structure d'accueil pour un enfant âgé de moins de 7 ans est bénéfique pour l'intégration des mères et des parents issus de la migration forcée. Voici quelques éléments issus de l'enquête :

- Les femmes sans enfant tendent à avoir un indice d'intégration légèrement plus élevé que celui des femmes avec enfant (p.15)
- Les analyses statistiques des auteurs mettent en évidence la pénalité d'intégration liée à l'arrivée d'un nouvel enfant pour les mères (p.21)
- L'accès d'un enfant à un service de garde (*Early Childhood Education and Care*) a un effet positif sur l'intégration des deux parents (p.16)
- Les indices d'intégration dépendent du contexte (des lieux où l'intégration est plus importante que d'autres), mais l'accès à une structure de garde renforce – dans tous les cas – le processus d'intégration (p.17)
- Les mères dont l'enfant fréquente une telle structure ont un indice d'intégration bien plus élevé que les mères dont les enfants n'y ont pas accès (p.19)

Il existe plusieurs explications possibles à ces résultats. La garde d'enfants permettrait de libérer les mères plus que les pères de leurs responsabilités parentales et ainsi dégager du temps bénéficiant à leur intégration ; les mères étant plus souvent en charge de déposer l'enfant et de le récupérer à la garderie, elles bénéficieraient plus des interactions sociales que cela implique (Gambaro et al., 2021). En outre, comme nous l'avons observé dans une enquête récente (Radhouane et al., 2025), l'accès à un espace de garde d'enfants est un facteur de lien social, profitant dès lors à l'intégration des parents.

2. Structures d'accueil de la petite enfance : ressources pour l'intégration

Au vu de l'étude de Gambaro et al. (2021) ainsi que celle de Bove and Sharmahd (2020) mettant en évidence le potentiel des structures d'accueil de la petite enfance tant pour les parents que pour les jeunes enfants, il nous paraît essentiel d'y consacrer une part de notre analyse. La littérature nous a amené à distinguer trois axes que nous aborderons dans l'ordre suivant : (1) l'accès aux structures d'accueil de la petite enfance pour les familles réfugiées ; (2) les relations entre parents et professionnelles et (3) les effets de ces structures tant sur les enfants, les parents que la société d'accueil dans son ensemble.

2.1. *Accéder aux structures d'accueil de la petite enfance*

Si la question de la petite enfance en contexte de migration forcée a fait l'objet d'une attention politique particulière (European Commission, 2020; Vandekerckhove & Aarssen, 2019), plusieurs études mettent en évidence le faible accès des enfants à ces structures d'accueil (Bove & Sharmahd, 2020; Lamb, 2019) et ce malgré l'importance attribuée aux années préscolaires dans le développement de l'enfant (Briggs & Potter, 1999, cités par Shallow & Whittington, 2014) ainsi que la capacité de ces structures à agir comme des outils d'intégration (« *arena for integration* ») (Grethe Sønsthagen, 2020).

Ces faibles taux d'inscription peuvent s'expliquer par des barrières informationnelles (potentiellement dues à la barrière linguistique) ou bureaucratiques constituant un défi majeur pour les parents. La transmission d'informations concernant les programmes de garde d'enfants se fait parfois par le biais de canaux informels, limitant l'accès à des informations précises et fiables (Karoly & Gonzalez, 2011). En conséquence, il a été constaté que les choix effectués concernant la garde des enfants sont parfois basés sur des informations incomplètes (Tobin, 2019) et que, dans certains cas, le choix ne peut être qualifié « d'informé » (Whitmarsh, 2011).

D'autres éléments viennent complexifier l'accès aux structures éducatives dédiées à la petite enfance. Premièrement, la composition des structures ainsi que la multitude de subventions alternatives, peuvent rendre difficile la compréhension de toutes les options disponibles pour les familles (Karoly & Gonzalez, 2011). A ce propos, il a été noté que le manque de confiance envers les autorités publiques dissuade certains parents de contacter les agences publiques et de participer aux programmes proposés, y compris pour la garde des enfants alors même que ces derniers pourraient bénéficier de subventions pour y prendre part. En effet, de nombreux parents croient que leur statut juridique précaire, ou l'absence de certains documents comme le numéro de sécurité sociale, les empêchent d'accéder à l'aide pour la garde de leurs enfants, alors que ce n'est pas toujours le cas (Karoly & Gonzalez, 2011). Lorsque les parents ont connaissance des aides possibles, certains refusent de faire les demandes par peur des stigmates qui peuvent y être liés, pensant qu'ils doivent subvenir eux-mêmes à leurs besoins afin d'éviter d'être perçus et considérés comme des poids pour la société (Kirmani & Leung, 2008) ainsi que pour éviter d'être stigmatisés par leur propre communauté (Karoly & Gonzalez, 2011).

Deuxièmement, les coûts ainsi que certains critères d'éligibilité restrictifs (par exemple : la nécessité d'avoir un statut légal) constituent des obstacles importants pour les familles immigrées et plus particulièrement pour les familles réfugiées (Gormley et al, 2005 ; Magnusson et al., 2007, Bassok, 2010, cités par Morantz et al., 2012). A cet égard, les revenus de certaines familles ne leur permettent pas d'accéder à un système de garde dit « formel » (Karoly & Gonzalez, 2011). Troisièmement, plusieurs recherches font état d'un autre obstacle important : l'organisation des horaires de travail des personnes issues de la migration. Pour certaines d'entre elles, en raison d'un faible niveau de qualification, leurs emplois impliquent des horaires atypiques ou elles occupent plusieurs emplois (Karoly & Gonzalez, 2011; Park et

al., 2018). Il nous semble alors possible qu'un manque de correspondance entre les horaires traditionnels des structures de garde et ces horaires professionnels représente un défi de plus à surmonter. Enfin, il a été observé aux États-Unis que les familles réfugiées s'installent fréquemment dans des quartiers économiquement défavorisés, ce qui restreint leur accès aux services essentiels, notamment aux structures d'accueil de la petite enfance. (Borjas, 1999, cité par Karoly & Gonzalez, 2011).

2.2. Expériences en structures d'accueil de la petite enfance

Dans cette section, nous souhaitons aborder les expériences que font les parents de la garde de leur enfant dans une structure d'accueil de la petite enfance. En outre, nous souhaitons également donner une place à l'expérience vécue par les professionnel.le.s dont le quotidien et les pratiques peuvent se retrouver perturbés par certaines dimensions de la migration forcée.

Lorsqu'une place dans une structure d'accueil est assurée, il semble que de nombreux défis restent encore à relever. Premièrement, la barrière de la langue est un enjeu important. Elle empêche la connexion émotionnelle entre parents et professionnelles (Shallow & Whittington, 2014) la construction d'une relation en général (Lund, 2024) et entrave les possibilités d'engagement parentales au sein des structures d'accueil de la petite enfance (Cranston et al., 2021).

Au-delà des enjeux linguistiques, l'éducation et la conception de l'enfance sont culturellement situées. Plusieurs recherches font état des différences entre les connaissances des parents issues de leur culture ou pays d'origine et les pratiques des communautés d'accueil (Matthiesen & Linde, 2019; Poureslami et al., 2013; Tobin, 2019; Whitmarsh, 2011). Ces différences éducatives peuvent colorer les relations entretenues entre parents et professionnelles et comme l'indiquent Matthiesen et Linde (2019), naviguer entre ces différents ancrages nécessite du temps et de la patience. Aux écarts culturels s'ajoute parfois un manque de connaissance du monde de l'accueil de la petite enfance (Grethe Sønsthagen, 2020) :

La plupart des parents ont peu ou pas d'expérience avec les structures d'accueil de la petite d'accueil de la petite enfance, que ce soit dans leur pays d'origine ou en Norvège ; par conséquent, ils savaient probablement peu à quoi s'attendre (Grethe Sønsthagen, 2020, p.313, trad. Libre)

Cette recherche précise que l'intégration passe non seulement par l'accès aux services, mais aussi par la compréhension et l'accompagnement des parents dans ce nouvel environnement.

D'autre part, des inquiétudes parentales concernant la garde des enfants ont été documentées. Celles-ci peuvent être à la fois liées à la culture d'origine des familles mais aussi à l'histoire migratoire des parents réfugiés. Dans le premier cas, la méfiance est accentuée lorsque les parents sont originaires d'une société plus fermée et contrôlée ainsi qu'en fonction des perceptions et des relations à l'Etat dans la prise en charge des enfants, le rapport à la parentalité et à l'éducation (Scholz, 2021). Dans le second cas, par leur histoire liée à la migration forcée, certains parents ont vécu la guerre (parfois plusieurs) et des crises pouvant

créer des tensions et des sentiments d'insécurité (Lund, 2024). Aussi, la gestion de l'éducation des enfants dans un contexte de garderie formelle, où les pratiques de soins et d'éducation peuvent être différentes de celles de leur pays d'origine, peut renforcer la peur de perdre le contrôle sur le développement des enfants (Morantz et al., 2012).

Du point de vue des fonctions des structures d'accueil, il existe également des divergences : les parents peuvent leur attribuer différentes missions comme la préparation à l'école (Tobin, 2019) ou l'apprentissage de la langue locale (Whitmarsh, 2011). Dans certains contextes (ici, Norvège et Tanzanie), des parents trouvent les structures de garde trop axées sur le jeu, estimant que l'apprentissage académique devrait être privilégié. Aussi, des préoccupations quant aux normes éducatives et culturelles, notamment en matière de socialisation des genres et d'égalité des sexes ont été documentées (Sadownik & Ndijuye, 2024).

Dans la relation avec les éducatrices, les recherches montrent que des progrès restent à faire, d'une part, des attitudes discriminantes ou moralisatrices ont pu être documentées (voir : Lamb, 2019), d'autre part il faut également reconnaître que le quotidien des professionnelles peut se retrouver marqué par la migration forcée :

Par conséquent, certain-es enseignant-es ont eu du mal à faire face au sort de familles réfugiées qui s'attendaient à être expulsées, venaient de vivre un deuil récent ou rencontraient d'autres difficultés psychosociales. (Busch et al., 2018, p.7, trad. libre)

A cet égard, un besoin de formation émerge de la littérature (Lamb, 2019 ; Park et al., 2018; Scholz, 2021; Tobin, 2019 ; Vandekerckhove & Aarssen, 2019). En effet, le personnel éducatif peine à gérer les traumatismes vécus par les enfants et manque de ressources adaptées pour leur assurer un soutien efficace (Vandekerckhove & Aarssen, 2019). Ce constat se retrouve aussi dans une recherche réalisée par Lyne Park et ses collègues (2018) dans plusieurs pays d'Europe et aux Etats-Unis. Les auteurs ont mis en lumière la reconnaissance par tous les programmes étudiés de l'importance des soins liés aux traumatismes. Toutefois, les formations et les ressources mises à disposition pour proposer des soins restent globalement manquantes. Aussi, le besoin pour les professionnelles de s'inscrire dans une approche interculturelle est identifié – par elles-mêmes – comme étant une dimension manquante à leur formation (Petit & Serves, 2019).

Par ailleurs, les professionnelles de la petite enfance n'ont pas nécessairement connaissance de toutes les ressources disponibles pour apporter un soutien suffisant aux parents dans les démarches administratives et concernant les questions de la parentalité et du jeune enfant, notamment au regard du contexte spécifique de la migration forcée. Les professionnelles évoquent une ambivalence dans l'accompagnement des familles. Elles souhaitent d'un côté connaître leur parcours et leurs conditions de vie dans le but de mieux les comprendre et cela au risque d'être intrusives (Petit & Serves, 2019).

Au regard de ces éléments, il semble important de soutenir les acteurs et actrices de la petite enfance afin de leur permettre d'appréhender au mieux et dans une logique partenariale, les difficultés éprouvées par les familles.

En ce qui concerne la création du lien avec les familles, différentes recommandations ou solutions potentielles émergent de la littérature ; par exemple : accorder du temps et de la patience lors de la construction de la relation, avoir des espaces de dialogue concernant les pratiques parentales, ne pas voir les parents au travers de leurs manques mais bien en proie à une parentalité complexifiée par l'exil, renforcer l'implication des parents dans les projets préscolaires ou encore faire appel à des médiateurs (Lamb, 2019; Matthiesen & Linde, 2019; Poureslami et al., 2013).

A propos des médiateurs culturels, leur travail est principalement documenté dans les espaces scolaires et peu dans le contexte de la petite enfance (Garrity et al., 2024). Pour autant, des bénéfices potentiels sont observés (Garrity et al., 2024), notamment sur le fait que des personnes issues de la migration puissent s'appuyer sur leur parcours pour soutenir les populations réfugiées et immigrantes. Ces résultats peuvent être liés à ceux observés au niveau scolaire dans lequel le rôle des médiateurs.trices culturel.les fait l'objet d'un plus grand nombre d'études (par exemple : Yohani, 2011 ; Yohani et al., 2019) et démontre leur effet sur le processus d'intégration dans sa perspective globale, tout en reconnaissance des limites de leurs actions.

2.3. Effets de l'accès à des structures d'accueil de la petite enfance

S'il existe des nuances quant aux effets des structures d'accueil préscolaires (voir par exemple : Drange and Telle (2015)), un consensus semble tendre vers des effets positifs à différentes échelles : au niveau des enfants bien sûr, des parents, mais aussi des pays d'accueil. En ce qui concerne les enfants, il apparaît que des programmes d'éducation préscolaires tendent à réduire les inégalités et améliorer la réussite scolaire, le bien-être global des enfants, leur santé, leur développement, voire leur employabilité future (Busch et al., 2018; Park et al., 2018)². Pour les parents, ces programmes préscolaires représentent un potentiel tremplin vers l'intégration. En effet, dans certains cas ils permettent de renforcer le lien social (Kindon & Broome, 2009), de pratiquer la langue locale (Dustmann et al., 2017) et de favoriser l'accès à l'emploi ou aux études (Gambaro, 2020 ; Grethe Sønsthagen, 2020 ; Radhouane et al., 2025) :

Peut-être que les deux institutions peuvent être définies comme des espaces d'intégration. En pouvant envoyer leurs enfants en structures d'accueil, elles étaient en mesure de suivre elles-mêmes une formation ou de travailler, amorçant ainsi leur processus d'intégration dans la société norvégienne (Grethe Sønsthagen, 2020, p.313).

Aussi, ces institutions jouent un rôle crucial dès les premiers mois d'arrivée dans le nouveau pays pour les familles (Hurley et al., 2013; Kirova & Hennig, 2013) en leur permettant de s'adapter à de nouveaux codes culturels et linguistiques, tout en offrant un soutien social précieux (De Gioia, 2015; Vandenbroeck, 2009).

Enfin, pour les pays d'accueil, ces dispositifs constituent un outil stratégique pour atteindre des objectifs d'intégration et renforcer la cohésion sociale (Park et al., 2018). Pour autant, il semble

² Busch et al. (2018) se basent sur une analyse de la littérature : références accessibles en fin de rapport.

exister un écart dans les coordinations des services liés à l’asile et des services liés à la petite enfance, limitant ainsi l’efficacité des initiatives existantes (Park et al., 2018).

3. Exemples de projets : mise en œuvre et effets

Les deux sections précédentes présentent des enjeux et de potentielles ressources pour l’intégration et des familles et des jeunes enfants issus de la migration forcée. En outre, notre analyse se centre principalement sur des défis, omettant ainsi les réussites documentées dans la littérature. En effet, la résilience, l’espoir ou encore le courage apparaissent au fil des discours des personnes interrogées dans les recherches, que ce soient les professionnelles ou les parents.

Les interactions, parfois teintées d’une perception déficitaire de l’autre, peuvent évoluer vers une adaptation des pratiques parentales ou vers l’établissement d’une relation de confiance entre professionnels et parents, et ce au bénéfice de l’enfant (Matthiesen & Linde, 2019; Radhouane et al., 2025).

Pour ces raisons, nous avons souhaité présenter deux projets/dispositifs identifiés dans la littérature afin de mettre en lumière leur potentiel pour l’intégration, leur fonctionnement, les défis à surmonter (ou surmontés) et les ressources mobilisées.

3.1. *AMIF Project en Belgique*

Le « Fonds asile et intégration (AMIF) est un projet, documenté par Vandekerckhove et Aarssen (2019) sur la base des travaux de Vervaeke and Geens (2016), qui a été mis en place en Belgique afin de soutenir l’intégration des parents ayant des jeunes enfants. Il a été constaté que les cours de langue ainsi que les différents dispositifs de soutien n’étaient pas adaptés à la réalité de leur quotidien de jeunes parents. Ainsi, le projet AMIF avait pour objectif de créer des ponts entre la garde d’enfants, les cours de langue et les services d’intégration pour les nouveaux arrivants. Le projet proposait une centration spécifique sur les mères ayant une faible littératie.

Pour répondre à ces objectifs, ce dispositif inclut une garde d’enfants pendant les cours de langue, et dans certains cas, des activités partagées (comme un rituel d’accueil avec les enfants), afin de limiter la séparation entre les mères et leurs enfants.

Les cours de langue, en abordant des thématiques du quotidien, permettaient le progrès dans la langue locale, mais également des échanges entre mères à propos d’éducation. Parmi les conséquences positives observées, le tissage d’une relation de confiance avec l’institution a permis à des mères d’envisager la garde de leur enfant sereinement.

Au regard de notre analyse de la littérature, il semble que ce projet par la connexion des lieux d’intégration permette de répondre à l’addition des charges et responsabilités que vivent les parents issus de la migration forcée : apprendre la langue, s’intégrer, créer du lien, garder son enfant et discuter de l’éducation lorsque celle-ci subit diverses influences sont des défis que le projet AMIF permet d’aborder en un seul endroit.

3.2. *Projet Dynamo aux Pays-Bas*

Dynamo est une organisation basée à Amsterdam dont le cœur de l'activité est le renforcement de la participation active des individus dans la société. Depuis 2015, les activités de Dynamo incluent des dimensions relatives à l'asile. L'organisation a mis en place un système de garderie dans lequel l'objectif est d'apporter une certaine routine aux enfants et de leur permettre de se familiariser avec le fonctionnement local. Dans un second temps, Dynamo a impliqué les parents en leur permettant de visiter l'espace de garde d'enfants et en offrant des discussions ayant permis d'identifier leurs besoins. À la suite de cela, des cours de langue ont été mis en place : les parents pouvaient dès lors s'investir dans l'apprentissage de la langue ou dans des projets dans lesquels ils pouvaient être bénévoles. Dans tous les cas, le lien social est au centre de l'approche de Dynamo et la flexibilité est une composante importante puisque les parents peuvent s'investir dans les activités proposées en fonction de leurs besoins/possibilités. Les auteurs concluent en expliquant que Dynamo propose des possibilités de se réapproprier son quotidien (*ownership*), de doucement reconstruire une vie dans le pays de réinstallation et de créer du lien avec la société d'accueil (Vandekerckhove et Aarssen, 2019).

Dynamo est une organisation dont les bénévoles parlent les langues des personnes migrantes. Bien que cet aspect ne soit pas développé dans le compte rendu, il semble essentiel pour comprendre les besoins des parents et établir une relation de confiance avec eux.

(Résumé basé sur Vandekerckhove et Aarssen, 2019).

Conclusion de la revue de la littérature

Depuis la « crise migratoire » de 2015, de nombreuses personnes sont arrivées en Europe, tandis que d'autres y vivaient déjà auparavant. Elles sont le plus souvent définies par leur statut migratoire et par leur parcours de fuite. A l'inverse, des dimensions comme l'enfance, la périnatalité, la maternité et, plus largement, la parentalité, restent peu visibles dans les discours.

Et pourtant, notre revue de la littérature a mis en lumière l'importance d'aborder toutes les étapes de la vie, de la petite enfance à la parentalité, car la migration forcée les impacte toutes. L'enfance est chamboulée tout comme le « devenir parent ». Sans repère ou réseau, sans ressource, ni stabilité, comment s'occuper de soi et d'un autre dépendant ? La migration ainsi que le processus de réinstallation créent des situations de vulnérabilité qu'il est possible d'atténuer, voire de faire disparaître. La littérature a mis en évidence des ressources comme la formation, la mobilisation de médiateurs culturels, d'interprètes, la création de dispositifs adaptés aux problématiques spécifiques des parents. Ces éléments nécessitent une prise en compte de la diversité dans sa conception la plus vaste : la diversité des parcours, des conceptions de la parentalité, du rapport au monde... et de fait met en évidence, à la manière des travaux de Berry (2017), la co-responsabilité du processus d'intégration.

Cette revue souligne un point clé : la nécessité de considérer les parents non pas comme des « personnes vulnérables », mais comme des personnes qui se trouvent dans des « situations de vulnérabilité ». Cette distinction est fondamentale, car elle met en lumière le caractère dynamique et modifiable de leur condition. En effet, les actions, dispositifs et attitudes mis en place peuvent transformer ces situations et restituer aux parents leur pouvoir d'agir sur leur propre vie. La maîtrise de la langue, la compréhension de leur environnement et l'accès à l'emploi — notamment par l'apprentissage linguistique ou la reprise d'études — constituent des leviers essentiels pour l'émancipation et le développement des capacités (ce concept sera défini dans la partie 3 du présent rapport) (Picard et al., 2015 ; Walker, 2005). Les soutenir dans cette démarche ne relève pas seulement de la bienveillance, mais bien d'un enjeu de justice sociale.

Pour les enfants, il a été démontré que l'accès à des structures de garde a un véritable effet sur leur développement (Busch et al., 2018; Park et al., 2018); leur bien-être et bien sûr sur l'accès à la langue ou aux pratiques locales. C'est donc un lieu de socialisation utile à leur intégration. En outre, il semble nécessaire que ces lieux soient équipés pour – là aussi – amoindrir des situations de vulnérabilité qu'ils pourraient éprouver.

Cadre théorique

Dans cette partie, nous présentons les théories et concepts clés qui ont guidé notre travail, depuis la construction de notre projet de recherche à l'analyse des données. Tout d'abord, l'Agenda Intégration Suisse (AIS) étant une politique visant « l'intégration » des populations réfugiées, il nous paraît central de définir ce concept. Pour ce faire, nous nous baserons sur les travaux de John Berry. Ensuite, les éléments de notre revue de la littérature ont mis en lumière la complexité du processus de réinstallation et notamment la manière dont les politiques migratoires, les relations avec la communauté d'accueil, l'accès à l'emploi, la culture, les connaissances préalables et les expériences vécues l'impactent. Afin de situer ces éléments, nous mobiliserons le modèle écologique du développement humain d'Urie Bronfenbrenner. Ce modèle en décrivant une imbrication de systèmes ayant des effets sur un individu permet d'identifier les multiples niveaux d'influence (famille, communauté, société, etc.) qui façonnent le quotidien et les trajectoires des personnes en situation de migration forcée.

Ces deux modèles constituent les piliers de notre cadre théorique. En outre, les données nous ont incité à faire appel à un concept complémentaire, celui de « capacité » développé par Amartya Sen. Ce concept fait écho à d'autres concepts-clés comme celui d'émancipation ou de justice sociale.

L'objectif lors de la rédaction de ce cadre théorique est de nous donner des clés de lecture pour comprendre le fonctionnement, les possibilités et le potentiel de l'AIS-Petite enfance.

1. L'intégration selon John Berry

John Berry a proposé un modèle décrivant quatre stratégies d'acculturation, qui permettent de comprendre les différentes manières dont les individus négocient l'adoption progressive des normes et des valeurs d'une société donnée (Akkari & Radhouane, 2019). Dans le cadre de l'analyse du dispositif AIS-Petite enfance, nous nous appuyons sur les travaux de Berry (1991, cité par Akkari & Radhouane, 2019 ; Berry, 2017) afin de préciser le sens du concept d'intégration. Celui-ci est fréquemment employé pour désigner la présence de personnes étrangères dans une société et leur capacité à s'y insérer. À travers ce concept, nous cherchons plus précisément à comprendre ce que signifie « trouver sa place » dans la société d'accueil.

Pour comprendre les stratégies d'acculturation et situer les individus, Berry pose deux questions principales :

- La personne souhaite-t-elle maintenir des liens avec sa culture d'origine ?
- La personne souhaite-t-elle créer des liens avec la culture d'accueil ?

En fonction des différentes réponses, Berry (1991, cité par Akkari & Radhouane, 2019) situe l'individu dans l'une des quatre stratégies. La stratégie **d'intégration** repose sur le fait que la

personne réponde « oui » aux deux questions et cherche ainsi à vivre dans une forme d'équilibre entre sa culture d'origine et la culture d'accueil. Les trois autres stratégies font ainsi écho à des déséquilibres (ex : **l'assimilation** qui repose uniquement sur les liens avec la culture d'accueil, la **séparation** qui repose sur des liens privilégiés avec la culture d'origine) ou des ruptures (ex : la **marginalisation** qui suppose une rupture avec les deux cultures d'origine et d'accueil).

En outre, dans des travaux ultérieurs, Berry (2003, cité par Berry, 2017) a modifié son modèle pour intégrer les signaux de la société d'accueil. En effet, les deux questions précédemment posées ainsi que la structure même du modèle (un tableau à double entrée) figeaient les réponses des individus et faisaient reposer l'entièreté du processus d'acculturation sur la personne migrante. Ajouter le rôle de la société d'accueil permet d'ajouter une couche de complexité au concept d'intégration et de le rendre plus dynamique, reposant sur une interaction équilibrée entre personne issue de la migration et société d'accueil.

Dans le cadre de notre étude, les travaux de Berry permettront d'éclairer la mesure dans laquelle l'intégration des parents et enfants réfugiés est inscrite dans une dynamique interactionnelle comprenant la société genevoise ; d'autre part, il nous permettra d'interroger la part de maintien possible des cultures d'origine dans le processus d'acculturation.

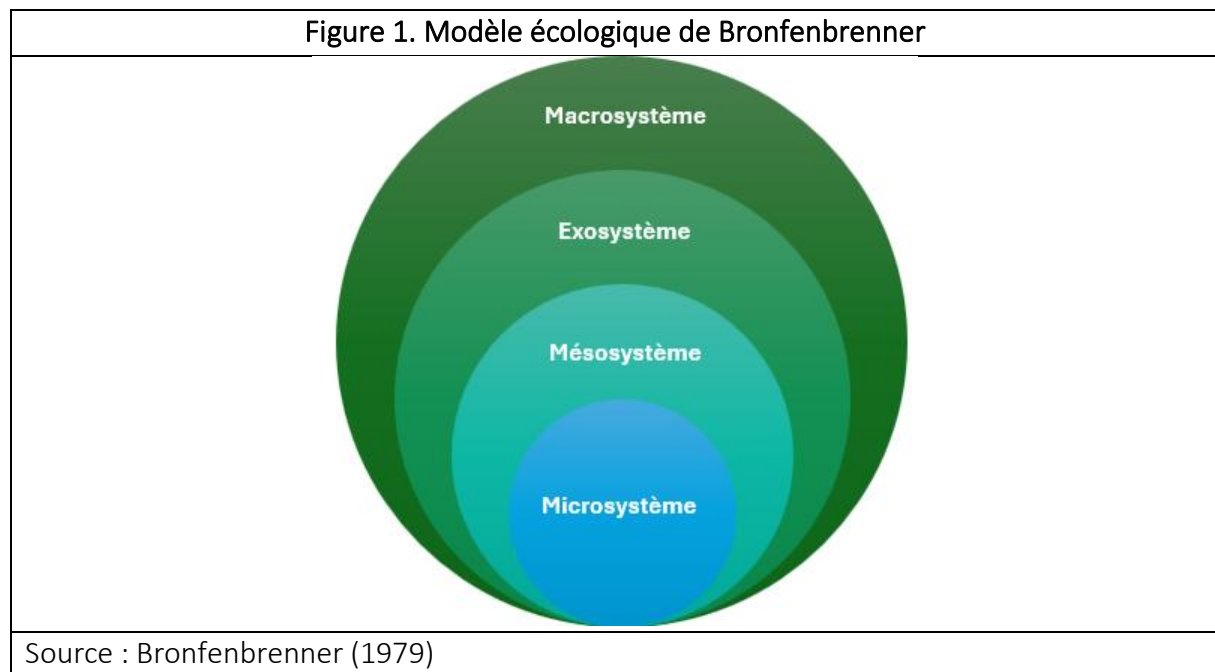
2. Le modèle écologique du développement de Bronfenbrenner

Le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner est un modèle issu du champ de la psychologie. Mobilisé en éducation, il permet d'accéder aux systèmes qui ont des effets sur l'individu et son développement tout au long de sa vie. Si le modèle semble pensé pour le développement de l'enfant, Bronfenbrenner (1979) n'exclut en rien son usage pour les adultes. Dans notre étude, il nous permettra d'identifier les éléments qui gravitent autour des enfants issus de la migration forcée : de leurs systèmes les plus proches (leurs parents) à ceux les plus lointains (les politiques migratoires ou les cultures en interaction dans leur environnement).

L'humain est au centre du modèle écologique et se trouve lui-même inséré dans un premier système. Celui-ci est contenu dans d'autres systèmes à la manière d'une poupée russe. Pour cette raison, plusieurs auteurs (voir par exemple : Penn, 2005, cité par Härkönen, 2007; McBrien, 2011; Onwuegbuzie et al., 2013; Paat, 2013; Radhouane, 2023) l'ont modélisé sous forme de cercles concentriques. L'objectif étant de mettre en évidence l'imbrication des systèmes entre eux et de ce fait, leurs influences réciproques et l'influence qu'ils exercent sur le développement de l'individu. Il est important de définir le développement humain selon Bronfenbrenner car il s'agit du concept dans lequel tout le modèle est enraciné :

Human development is the process through which the growing person acquires a more extended differentiated, and valid conception of the ecological environment, and becomes motivated and able to engage in activities that reveal the properties of, sustain, or restructure that environment at levels of similar or greater complexity in form and content." (Bronfenbrenner, 1979, p.27)

Le développement reflète ainsi l'évolution d'un individu dans son environnement et plus particulièrement sa capacité à agir dans cet environnement et le modifier.



Pour rendre compte de ce modèle, nous avons choisi de procéder en deux temps. Premièrement, nous définirons les différents systèmes qui le composent et dans un deuxième temps nous définirons les concepts clés que Bronfenbrenner utilise pour analyser les interactions en jeu dans son modèle.

Le modèle de Bronfenbrenner tel que présenté par l'auteur dans son ouvrage de référence (1979) présente quatre systèmes exerçant des influences entre eux et sur l'individu. En outre, après une révision du modèle, Bronfenbrenner l'a complété en y ajoutant le chronosystème (Härkönen, 2007) ; celui-ci représente : « l'interaction entre le développement personnel chronologique et les changements environnementaux » (McBrien, 2011, p. 79).

Microsystème : Ce premier système est au cœur du modèle. Il inclut l'individu (l'enfant ou le parent, dans le cas de notre étude) et ses interactions les plus proches. Il constitue un « ensemble d'activités, de rôles, de relations interpersonnelles vécues par la personne qui se développe, dans un milieu (*setting*) comprenant des caractéristiques physiques et matérielles particulières » (Bronfenbrenner, 1979, p. 22). Mc Brien (2011) reformule et synthétise cette définition par l'expression : « contact immédiats de l'individu » (p.79) tandis que El Hage et Reynaud (2014) le reformulent ainsi :

Le microsystème représente à la fois le milieu de vie immédiat du sujet dans lequel celui-ci a une participation active et directe et dans lequel se déroulent les activités, les rôles et les relations qui affectent directement le développement de la personne et les personnes avec qui il a des relations directes (p. 7).

Pour reprendre les mots de Bronfenbrenner (1979), le microsystème est caractérisé par l'immédiateté du milieu : les parents, l'enseignant, l'éducatrice en crèche ...

Dans notre cas, pour les parents bénéficiaires du dispositif AIS-petite enfance : le couple, la structure familiale et les relations proches font partie de ce système ; en outre comme cela a été mis en lumière dans la littérature, la migration forcée altère le microsystème en coupant les personnes de leur réseau social proche et en induisant des difficultés à le reconstruire lors de la réinstallation. Pour l'enfant, ses parents, une éducatrice en crèche, des frères et sœurs ou encore les amis de la crèche font partie de ce système.

Mésosystème : Bronfenbrenner définit le mésosystème comme un système dans lequel se retrouvent en relations des systèmes auxquels l'individu appartient. Dans le cadre du développement d'un enfant, il donne les exemples suivants : la relation entre la famille et l'école, les relations de voisinages et l'école ou la maison. Pour un adulte, il explique qu'il peut s'agir des interrelations entre la famille, l'école ou le travail. McBrien (2011) synthétise cette définition et qualifie le mésosystème de « réseau de microsystèmes » (p.79). Dans ce réseau, il existe des liens indirects et directs : un lien peut reposer sur l'implication d'une tierce personne (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner précise toutefois que les liens indirects impliquent que l'un des individus sorte de la relation « face à face » et font alors partie d'un « réseau de second ordre » (1979, p. 210). Au sein du mésosystème, il explique qu'il existe des « communications intermilieux » qui ont pour objectif le transfert d'information d'un milieu à un autre (par téléphone, face à face ...).

Au sein des liens directs existants dans le mésosystème, Bronfenbrenner (1979) décrit l'existence possible de « mésosystèmes aux liens multiples » et la possibilité d'avoir des mésosystèmes basés sur une triade au lieu d'une dyade, et dans ce cas, la troisième personne peut servir de « source de sécurité, offrir un modèle d'interaction sociale, soutenir l'initiative de la personne en développement, et d'autres aspects similaires » (p.211).

Pour résumer, le mésosystème est donc particulièrement complexe, puisqu'il lie des milieux dans lequel l'individu est actif, mais ces liens sont de diverses natures : généralement directs, parfois indirects et parfois même médiatisés par une troisième personne ou soutenus à l'aide de différentes formes de communications. Dans certains cas, (l'auteur donne l'exemple d'un enfant qui fait sa rentrée seul à l'école, sans aucun membre de sa famille présent), le lien entre les systèmes peut même être qualifié de faible.

Exosystème : Il regroupe les milieux dans lesquels l'individu n'est pas directement actif mais qui exercent néanmoins une influence sur son développement (Bronfenbrenner, 1979).

Par exemple, pour l'enfant, l'exosystème peut inclure le lieu de travail des parents, leur réseau social élargi ou leurs contraintes financières. Pour le parent, il englobe les institutions scolaires, administratives ou juridiques, ainsi que les ressources disponibles dans la société d'accueil. La migration forcée peut perturber ces systèmes, par exemple par des difficultés d'accès au logement, à l'emploi ou à la stabilité sociale (El Hage & Renaud, 2014).

Ces exemples font écho à notre analyse de la littérature mettant en évidence l'impact de l'exosystème sur l'exercice de la parentalité et de fait sur l'enfant. Les populations issues de la migration forcée, à des degrés divers, vivent des perturbations de l'ordre de l'exosystème : l'accès à la stabilité du logement, à l'emploi, à la reconstruction du réseau social etc.

La principale caractéristique de l'exosystème est qu'il est composé d'un milieu dans lequel la personne en développement n'est pas actif et qui, pourtant, a des effets sur lui/elle (Bronfenbrenner, 1979).

Par exemple, l'exosystème d'un enfant peut inclure les lieux où travaillent ses parents, leur réseau social, leurs difficultés financières ; l'exosystème du parent peut englober l'école de l'enfant, les conseils d'administration, les institutions civiles et légales, les organisations etc. (El Hage & Reynaud, 2014, p. 7)

Macrosystème : Le macrosystème correspond au cadre culturel, social et idéologique plus large dans lequel les autres systèmes (micro-, méso- et exosystèmes) s'inscrivent (Bronfenbrenner, 1979). En d'autres termes, il s'agit des valeurs et principes, des croyances, sous-jacents à l'organisation d'une société ou d'un espace social. On peut l'imaginer comme « la toile de fond » dans laquelle s'inscrivent les autres systèmes (El Hage & Reynaud, 2014, p. 8). Les signaux de la société d'accueil tels que présentés dans le modèle de Berry (section précédente) s'inscrivent dans cette logique du macrosystème, puisque les attitudes, la manière dont fonctionne une société vis-à-vis des populations migrantes va avoir des effets sur les exosystèmes (par exemple : l'accès au logement ou au travail, la tolérance face aux plurilinguisme...), mésosystèmes (par exemple : la relation entre les familles et les institutions scolaires) et enfin le microsystème (par exemple : l'accès à un cercle social proche, la possibilité de se faire des amis...).

Le modèle de Bronfenbrenner, par sa capacité à créer des liens entre les différentes sphères qui entourent un individu met en exergue la complexité du développement humain, mais aussi et surtout de la variété des sources d'influence. Dans notre cas, pour l'analyse d'un dispositif, ce modèle permettra d'une part d'observer dans quels espaces le dispositif AIS agit (ou peut agir), mais aussi quels sont les systèmes qui influencent la petite enfance et l'exercice de la parentalité.

Pour mobiliser ces systèmes, Bronfenbrenner (1979) s'appuie sur une diversité de concepts clés issus de son ouvrage *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Il s'agit notamment de la « **transition écologique** » qui fait référence à un changement du positionnement de l'individu dans son environnement en raison d'un changement d'un rôle ou de milieu (ou des deux) ; l'auteur donne l'exemple du retour à la maison après un accouchement à la maternité qui implique un changement de rôle et un nouveau positionnement dans l'environnement du développement. L'auteur fait également référence au concept de « **dyade** » qui permet de caractériser des interactions : il y a des dyades d'observation (l'un observe l'autre), des dyades d'activités conjointes (les deux exercent une activité ensemble) et ce que l'auteur appelle également des dyades « **primaires** » qui sont composés d'individus, qui même lorsqu'ils ne sont pas ensemble, sont liés par leur pensée et

leur sentiment et de fait continuent à exercer une influence réciproque, même lorsqu'ils ne sont pas ensemble (Bronfenbrenner, 1979).

3. Capabilités

Au fil des rencontres ayant structuré cette étude, nous avons émis l'hypothèse que l'AIS-Petite enfance était – au-delà d'un outil d'intégration, une voie vers l'émancipation par l'acquisition de ce qu'Amartya Sen appelle des « capabilités ». Lorsque nous évoquons l'émancipation, celle-ci est caractérisée par la capacité à agir dans un environnement, de manière autonome et éclairée. Pour comprendre les possibilités d'action et de réalisation des individus l'œuvre d'Amartya Sen est éclairante ; en effet, elle place au centre la liberté des individus. Celle-ci reposant sur des fonctionnements « individuels » qui « peuvent aller du plus simple (avoir suffisamment mangé, être en bonne santé, avoir un toit pour dormir, etc.) au plus complexe (être heureux, participer à la vie démocratique, rester digne à ses yeux, etc.) » (Picard et al., 2015, p. 5).

Les capabilités correspondent ainsi à la capacité des individus à faire des choix et à agir dans différents domaines de leur vie. Elles reflètent donc l'agentivité des personnes, c'est-à-dire leur pouvoir de décider et d'agir. Cependant, les actions réalisées ne traduisent pas toujours une liberté totale. Par exemple :

Deux individus s'orientent dans une voie professionnelle. Pour l'un, cette voie représente un véritable choix d'orientation parmi différentes options, alors que pour l'autre, elle constitue un choix par défaut. Dans les deux cas, le résultat ou l'« accomplissement » est le même, mais leur « liberté de choix », leurs « capabilités » sont différentes (Picard et al., 2015, p. 5).

Pour que cette liberté de choix soit effective, les individus ont besoin de ressources — matérielles, sociales ou éducatives — mais celles-ci doivent être accompagnées de facteurs de réalisation, c'est-à-dire de conditions permettant de transformer ces ressources en capacités réelles d'agir (Picard et al., 2015).

Dans notre cas, l'accès à une ludothèque pour soutenir le développement et l'éveil de son enfant représente une ressource, mais la connaissance de l'existence de cette ludothèque ou la faculté à s'y rendre en maîtrisant des transports en commun dans une langue étrangère représentent des facteurs de réalisation. Les auteurs expliquent qu'il y a donc un enjeu dans la transformation des ressources en possibilités réelles.

Pour résumer, la capabilité fait écho à l'effectivité de la liberté :

La capabilité désigne la liberté réelle ou substantielle de faire quelque chose. Elle est donc la liberté dont jouit effectivement un individu. Elle doit être distinguée de la capacité qui serait la liberté formelle de faire quelque chose : si j'ai le droit de faire quelque chose, c'est une capacité, laquelle ne devient capabilité que si j'ai aussi le pouvoir de faire cette chose (Bret & Landy, 2018, p. 1).

Au regard de ce concept, nous faisons l'hypothèse que l'AIS-Petite enfance permette aux parents d'exercer leur parentalité de manière libre, mais surtout d'avoir les clés, les

connaissances locales, le réseau, le soutien permettant de faire de leur choix de parents des réalités.

Méthodologie

Pour cette étude, nous avons choisi de proposer une lecture compréhensive (Dayer & Charmillot, 2012) de la mise en œuvre du dispositif AIS-Petite enfance. Notre objectif est d'éclairer la manière dont il prend place dans la vie des enfants et des parents, la manière dont les acteurs.trices sont en interaction les uns avec les autres et la manière dont ils vivent, perçoivent et caractérisent le dispositif. Inspirées par la logique écologique de Bronfenbrenner (1979), nous avons cherché à interroger une pluralité d'acteurs.trices au cœur du dispositif. Par une série de rencontres, c'est leur subjectivité que nous avons placée au cœur de notre approche méthodologique. Celle-ci sera décrite dans ce chapitre.

1. Récoltes des données

Notre objectif au travers de cette récolte de données est de mettre en lien, de trianguler les perspectives des parents, des case-manager, des accompagnatrices familiales, et des éducatrices. L'organisation de cette récolte de données s'est faite de manière collaborative. Le choix des catégories de personnes interrogées a été réalisés en partenariat avec les responsables du dispositif AIS ; l'affinement des outils (guides d'entretien) pour les parents a été réalisé grâce à des premières discussions sur l'objet de notre recherche avec les case-managers et certaines catégories d'acteurs.trices ont été ajoutées à notre étude à la suite des premiers entretiens. Ces éléments montrent comment la voix des acteurs.trices est centrale dans nos analyses, mais aussi dans la construction de notre démarche.

Les données ont été récoltées par entretien semi-directif nous permettant de cadrer les discussions au travers de questions préparées au préalable, mais permettant également aux personnes rencontrées de s'approprier les thématiques de discussion et d'en rendre compte à leur manière ou en faisant émerger des éléments nouveaux. Les questions préparées à l'avance et classées par catégories nous ont permis de garantir une cohérence méthodologique entre les entretiens, ceux-ci ayant été menés par deux chercheuses différentes.

Tableau 1. Composition thématique des guides d'entretien			
Parents	Accompagnatrices familiales et scolaires	Case-Manager	Educatrices
Présentation Dispositif AIS Relations avec l'AFS Ecole Pratique parentale Appréciation générale	Présentation Métier d'AFS Familles Objectifs et suivi (des familles) Résultats Ecole (entrée à l'école)	Présentation Rôle Pratiques parentales Relations AFS-Familles Français Ecole	Présentation Métier Collaborations Familles Objectifs et suivis Résultats Amélioration

Au travers de ces différentes catégories, nous avons pour objectif de comprendre finement le fonctionnement et la mise en œuvre du dispositif AIS-Petite enfance. Par exemple, les catégories « rôles » ou « métiers » nous ont permis d'explorer la manière dont les acteurs.trices professionnel.les définissent leur mission dans ce contexte, quels objectifs généraux ils suivent et comment ils les mettent en œuvre. Les relations entre les acteurs ont également fait l'objet de plusieurs catégories afin de les appréhender selon une variété de perspectives. Les objectifs ainsi que la manière dont les « suivis » individualisés des familles prennent forme ont été abordés. Et enfin des thématiques spécifiques comme le français, les pratiques parentales ou l'entrée à l'école ont fait l'objet de catégories particulières. Enfin, au fil des questions nous avons cherché à récolter la perception des personnes interrogées quant au dispositif AIS-Petite enfance : leurs avis sur sa mise en œuvre, des améliorations possibles et les effets qu'ils observent sur les familles et les enfants.

Croiser ces thématiques et ces perspectives, nous permet d'entrer dans une conception écologique du dispositif AIS-Petite enfance, dans laquelle les acteurs.trices sont en interaction et influencent le développement d'un individu (ici, parents et/ou enfant).

Pour cette étude, 24 entretiens ont été réalisés :

- 8 familles ont été rencontrées (3 familles représentées par les deux parents, 2 familles représentées par la mère, 3 familles représentées par le père) ;
- 11 accompagnatrices familiales (AF) ont été rencontrées ;
- 3 case-managers (CM) ont été interrogées ;
- 2 éducatrices ont été interrogées.

Toutes les personnes ayant accepté de participer avaient été contactées soit par le dispositif AIS (par l'intermédiaire des case-managers ou du BIC) soit par les chercheuses lors d'un événement scientifique proposé à l'Université de Genève, auquel les personnes étaient présentes. De plus, le déséquilibre *a priori* du nombre de personnes rencontrées tient au nombre de personnes qui travaillent dans le dispositif AIS-Petite enfance.

A propos de la récolte des données, il nous semble nécessaire d'apporter ici quelques éléments concernant l'éthique de cette recherche. Tout d'abord, ce projet a été approuvé par la Commission universitaire pour une recherche éthique à Genève (CUREG) assurant la conformité du dispositif, la gestion éthique des données, l'application de la LIPAD, mais aussi et surtout la protection des populations interrogées. En effet, les parents dans cette enquête peuvent se trouver en situation de vulnérabilité. Si nos questions ne portaient pas sur le processus migratoire, elles pouvaient évidemment y faire écho, les parents se retrouvaient dès lors à relater des périodes difficiles de leur histoire. Un dispositif a été mis en place, à l'aide de la CUREG, afin d'appréhender au mieux une potentielle situation difficile pour les participant.es (ce dispositif impliquait par exemple, l'arrêt de l'entretien, une pause, ou la redirection vers un centre de soutien psychologique pour les personnes issues de la migration, des flyers ayant été préparés à cet effet).

2. Analyse des données

Dans le cadre de ce projet, nous avons suivi une méthode qualitative d'analyse des données inspirées par les travaux de Miles et Huberman (1994/2003), de Mukamurera et al. (2006) ainsi que de Maulini (2017). Après retranscription des entretiens, ceux-ci ont été lus et des premières catégories d'analyse ont pu émerger. Une première vague d'analyse a ainsi été réalisée pour chacune des catégories d'acteurs.trices. Cette vague d'analyse a été suivie d'une seconde permettant de confronter la classification des catégories et de les affiner. Ce processus itératif implique un aller-retour entre les analyses et les données brutes. Notre objectif, suivant Maulini (2017) était ensuite d'observer des variations et des régularités dans les discours afin de mettre à jour la réalité du dispositif AIS-Petite enfance. Notre démarche est à la croisée entre un processus inductif et déductif puisque certaines des catégories d'analyse sont issues de nos questions de recherche et de nos objectifs généraux tandis que d'autres ont émergé des entretiens. Les catégories sont traduites dans les sections composant le chapitre des résultats afin de donner une cohérence à leur lecture.

3. Limites de la recherche

Notre recherche éclaire de nombreux aspects du dispositif AIS-Petite enfance. Toutefois, celle-ci comporte des limites qu'il est essentiel d'avoir à l'esprit lors de la lecture des résultats. Premièrement, notre enquête visait à comprendre et documenter le fonctionnement d'un dispositif et ne visait pas à en mesurer les effets. Ainsi, si ceux-ci ont fait partie de nos analyses, ils n'en sont pas au centre. Deuxièmement, toutes les personnes interrogées ne se situent pas de la même manière face à la recherche. Certaines sont familières des procédures, d'autres plus éloignées ; à cela s'ajoute un rapport aux institutions pouvant être marqué par une forme de reconnaissance ou de méfiance (notamment pour les parents). Si l'équipe de recherche a été très sensibilisée aux enjeux éthiques, à leur traduction pour chacun des participant.es, à s'assurer de leur compréhension... il n'est pas impossible que certains des propos recueillis soient emprunts de cette méfiance ou reconnaissance. Par ailleurs, un biais de désirabilité sociale est toujours à envisager lors de la lecture des analyses. Enfin, cette étude retrace le fonctionnement d'un dispositif nouveau développé en contexte genevois, son ancrage compréhensif, qualitatif et contextualisé ne permet pas la généralisation des résultats.

Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre étude. Issus de 24 entretiens semi-directifs, ces résultats sont le fruit d'un processus d'analyse qualitative en plusieurs étapes. Ils n'ont pas pour objectif de « juger » l'AIS-Petite enfance, mais bien de comprendre son fonctionnement du point de vue des acteurs.trices. Pour les différencier, nous consacrons une section à chacun des rôles en interaction dans le dispositif. Au travers de cette organisation, nous avons souhaité mettre en lumière de nouveaux métiers : « Accompagnatrices Familiales et Scolaires » (AFS) ou « Case Manager » (CM). Ainsi, nous documentons leurs rôles, leurs missions et leurs modes de fonctionnement. Dans toutes les analyses, nous essayons d'interroger la manière dont l'AIS-Petite enfance s'inscrit dans le *continuum* de la vie de parents, la manière dont il intervient dans une trajectoire marquée par la migration forcée, ou encore la manière dont il devient un tremplin pour l'intégration. Evidemment, les données présentées permettent d'identifier les potentiels de l'AIS-Petite enfance en termes d'intégration des parents, de l'enfant, de pratiques parentales, de préparation à l'école..., mais elles mettent également en évidence les défis importants vécus par les familles issues de la migration. En concentrant notre analyse sur la compréhension du fonctionnement de l'AIS-Petite enfance, nous avons pu identifier des moments charnières ou critiques, des limites mais aussi des forces à exploiter pour renforcer ou pérenniser un dispositif que l'on qualifierait facilement de « main tendue » vers l'intégration.

1. L'AIS-Petite enfance vu par les Case-managers

Les Case-manager (CM) sont très peu et de fait peu nombreux dans cette recherche. Leur expertise ainsi que leur expérience du dispositif et de sa coordination sont pourtant essentielles pour accéder aux rouages de l'AIS-Petite enfance. Trois entretiens ont donc été réalisés avec les CM. Afin de préserver au mieux la confidentialité des données, nous avons choisi de reformuler, paraphraser et limiter les extraits d'entretien. Enfin, seul le genre féminin est utilisé pour ne pas distinguer les personnes interrogées. Le style d'écriture pour certaines catégories (ex : fonctionnement du dispositif) sera donc plus narratif.

Fonctionnement du dispositif

Dans cette première sous-section, nous avons souhaité comprendre le fonctionnement du dispositif AIS-Petite enfance du point de vue des CM ainsi que le rôle qui leur est attribué.

Ainsi, pour elles, l'objectif du dispositif est de permettre aux enfants d'être « armés » pour entrer sereinement dans leur scolarité. Centré sur le petit enfant, le dispositif semble pourtant s'orienter sur l'accompagnement à la parentalité. Dans la pratique, le dispositif s'enclenche par un premier contact avec les familles : un courrier reçu en français les invitant à prendre contact avec l'AFS qui leur a été attribuée (par les CM). Généralement sans réponse, ce premier courrier est suivi d'un appel par l'AFS qui explique, pose les premiers mots sur le dispositif et invite les familles à une rencontre avec les CM et elle-même pour traduire. Cette première rencontre, en

présence de l'enfant, est cruciale : elle permet d'apaiser la réticence ou la méfiance des familles, de préciser qu'il n'y a pas de contrôle lié à ce projet et que la participation est volontaire. Cet entretien permet de définir et donner du sens au dispositif ; son issue est généralement positive.

« Cette première rencontre elle est vraiment hyper importante en fait pour pouvoir ensuite enfin pour construire des choses et éventuellement commencer avec l'enfant » (CM1)

Nous apprenons également que le suivi qui en découlera sera adapté aux réalités des familles, très variées en fonction de leurs parcours, de leurs expériences personnelles et des langues qu'elles maîtrisent. Toutes n'ont pas les mêmes besoins et c'est là un enjeu du rôle des CM : évaluer les besoins de l'enfant, mais aussi de la famille afin de proposer les mesures les plus adaptées.

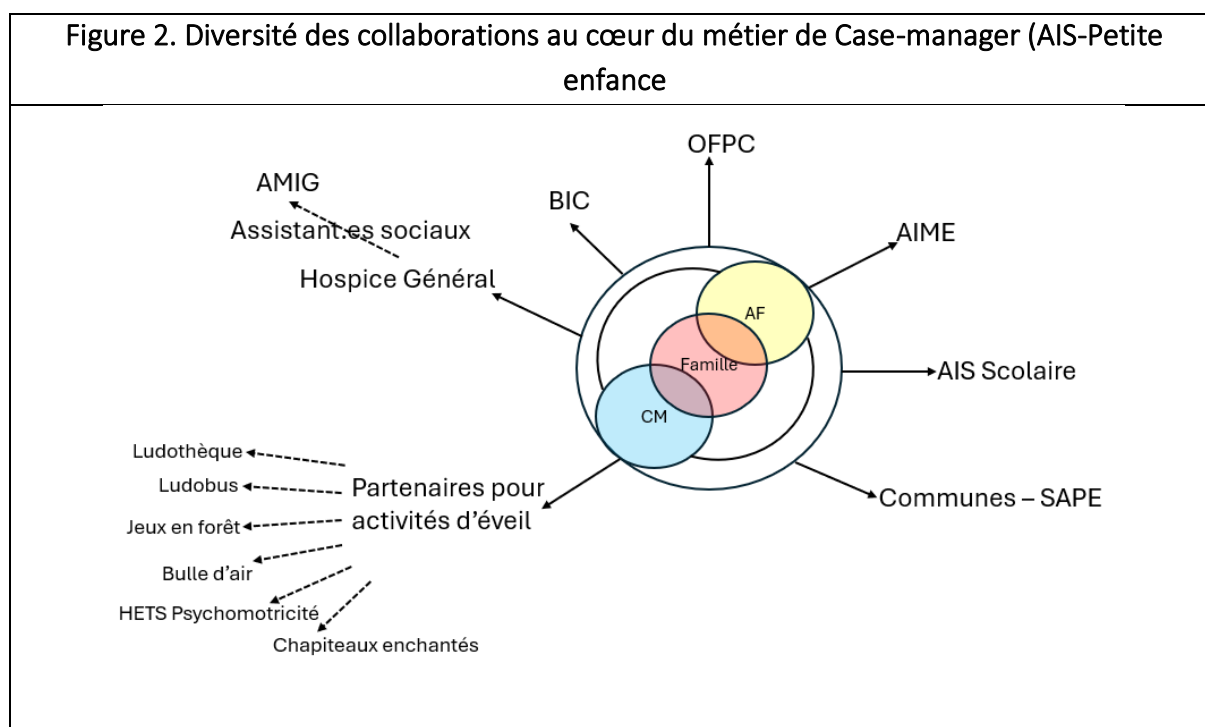
Durant ce premier entretien, les CM jouent avec l'enfant ; parfois assises par terre, des jeux et des échanges de sourires participent à tisser du lien avec les familles. Ce moment partagé avec l'enfant, permet dans certains cas de l'observer et d'obtenir des informations quant à son développement.

Une fois les familles dans le dispositif, des activités leur sont proposées : psychomotricité, activités d'éveil, Chapiteaux enchantés, ludobus, Bulle d'air... La liste est parfois fixée avec l'AFS. Ensuite, le suivi des familles est régulier, soit en les contactant, soit en s'appuyant sur les retours de l'AFS. A certaines occasions, les CM sont « *sur le terrain* » et accompagnent les familles à diverses activités, ce qui permet de maintenir le contact et d'avoir des discussions faisant parfois émerger des besoins. Le suivi des familles est un peu plus poussé si la mesure AIME (Agenda Intégration Médiation Educative) est enclenchée. Dans tous les cas, des synthèses des mesures mises en place pour chacune des familles sont disponibles. Au fil de ce suivi, la question de l'inscription en jardin d'enfants est également prise en compte et fait partie des enjeux traités par les CM.

Nous aurons l'occasion d'aborder spécifiquement la collaboration avec les AFS, mais celle-ci est essentielle au suivi des familles : un retour mensuel ainsi qu'un décompte des activités est transmis aux CM, permettant ainsi de suivre les évolutions des familles dans l'AIS-Petite enfance.

Ce récit permet d'identifier le rôle pivot des CM : elles sont à l'interface entre les parents et le monde de la petite enfance. Pour pallier les possibles incompréhensions, l'AFS est la médiation nécessaire pour que cette relation devienne collaboration.

A propos des collaborations, celles-ci sont nombreuses et parfois complexes, notamment lorsqu'une pluralité d'interlocuteurs.trices entrent en jeu ; au regard des entretiens, nous faisons ainsi l'hypothèse que plus la collaboration est directe, plus elle est aisée.



A l'aide de notre corpus de données, nous avons reconstitué les collaborations au cœur du métier de Case-manager. La Fondation Officielle de la Jeunesse (FOJ) n'est pas représentée puisqu'elle est l'employeur des CM, sa présence est donc inhérente à ce graphique. Ensuite, différents acteurs sont présents : le BIC qui gère et monitorise le développement de l'AIS à tous les échelons ; l'Hospice général, notamment en la présence des assistant.es sociaux qui suivent les familles, l'AIME dans le cadre de la mise en œuvre de la mesure de soutien à la parentalité, les communes et les structures d'accueil de la petite enfance, dans le cadre de la promotion de l'accès à ces structures, au moins la dernière année avant l'entrée en scolarité ; les différents partenaires permettant de proposer une offre élargie d'activités pour l'éveil et le développement de l'enfant et l'AIS-Scolaire, dans le cadre d'une collaboration nécessaire à la transmission des dossiers d'enfants devenant élèves et changeant alors de structure AIS. Enfin, la présence de l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) n'est pas directement liée à la petite enfance, mais est un partenaire nécessaire à l'orientation des parents pour leur propre intégration.

Ce graphique, potentiellement incomplet, a le principal mérite de montrer l'ampleur de la coordination sur laquelle repose le dispositif AIS-Petite enfance. Les partenaires sont intégrés à différentes échelles du canton (communales, cantonales) et sont de différentes natures (associatifs, académiques, collectivités publiques). Cette complexité a un impact sur le rôle des case-manager qui ont ainsi une charge importante de coordination ; leur travail est à cet égard qualifié de « *multi-tâches* ».

En effet, si la coordination est importante, les familles ainsi que les AFS sont au cœur du graphique. Pour les CM, leur rôle est d'abord de « *rencontrer les familles* », de les « *entourer* », de « *les écouter* », et de « *prendre le temps* ». La relation entretenue est donc primordiale dans

la mise en œuvre du dispositif, une section lui sera consacrée plus bas. Au-delà, de l'écoute et de la rencontre, l'un des rôles des case-manager est évidemment relatif au suivi : « *évaluer les besoins* » en vue du développement et de la socialisation de l'enfant ; être « *garant du suivi* » et le « *faire évoluer* » au gré des évolutions de chaque famille. auprès des parents, les CM « *présentent des activités* », « *soutiennent les inscriptions* », « *coordonnent* » la participation des familles ou « *évaluent la pertinence* » de certaines activités avec l'AFS.

Aussi, nos données nous permettent de faire émerger une tension importante dans la mise en œuvre et le suivi du dispositif : s'il est centré sur l'enfant, l'AIS-Petite enfance s'inscrit – à de nombreux égards – dans une logique d'accompagnement à la parentalité. La littérature nous a permis d'identifier de nombreux enjeux et problématiques auxquels les parents issus de la migration forcée sont confrontés, les soutenir peut alors se transformer en une approche tellement globale qu'elle peine à entrer dans un périmètre d'action défini. Les CM prennent parfois ce rôle de « garde-fou » afin de délimiter les possibles dans le cadre de l'AIS-Petite enfance : elles redirigent vers les bonnes structures, ou elles « *coachent* » les AFS afin qu'elles puissent elles aussi poser des limites à leur mandat. Toutefois, dans certains cas, il est possible qu'elles réalisent des tâches hors du secteur de la petite enfance, mais pouvant influencer le quotidien des parents :

« Alors ça nous arrive d'intervenir dans des domaines qui au final n'ont rien à voir avec la petite enfance mais qui touchent réellement les conditions de vie des familles » (CM1)

Tout simplement parce qu'on a des gens en face de nous et que c'est difficile des fois de dire « non moi mon rôle il s'arrête là ». C'est extrêmement difficile » (CM1)

Cette première section ne retrace pas le quotidien de chacune des CM, mais présente une sorte de portrait générique basé sur trois témoignages à propos du métier de Case-manager. Celui-ci semble aussi riche que complexe et marqué par de nombreux défis : une grande coordination, un lien à tisser avec des familles parfois méfiantes ou réticentes, le sens et la pertinence du dispositif à transmettre, des suivis à individualiser et à faire évoluer et cela pour un très grand nombre de familles par Case-manager et de manière générale soutenir la parentalité « *sans pour autant leur dire comment ils doivent faire* ». L'une des CM a également fait part d'un enjeu important : le financement. Sans réel vue sur le montant restant pour chaque enfant, ainsi que sans anticipation possible de mesures futures (au-delà de la petite enfance), la pertinence de chacun des frais enclenchés est interrogée :

Donc parfois on met des mesures, c'est une énorme responsabilité [...] Si j'dépense heu je sais pas, j'ai mis en place quatre mesures pour cet enfant, est-ce que j'suis en train de tout [dépenser] avant qu'il rentre à l'école. Est-ce qu'il aura des besoins après ? [...] Donc en fait, d'être garant sur ce truc-là sans avoir une visibilité sur où on en est actuellement, combien on a dépensé, combien il reste bah parfois c'est... (CM1)

Enfin, le rôle des CM est souvent soutenu par les Accompagnatrices familiales et scolaires. La relation entretenue entre elles est dès lors importante ; nous lui dédions l'une des sections suivantes

Relations avec les familles

Comme nous l'avons décrit dans la section précédente, le suivi des familles implique une relation de proximité et de confiance, généralement soutenue par une AFS. Au dire des CM, cette relation n'est pas une évidence ; dans cette section, nous allons explorer sa construction ainsi que les enjeux autour de sa mise en œuvre.

Comprendre les relations tissées avec les familles nécessite de comprendre les enjeux, difficultés et diverses problématiques qui caractérisent leur réalité. Au travers des entretiens, nous découvrons la diversité des profils parentaux : des familles peu instruites ou au contraire des parents exerçant – avant la migration – des professions qualifiées ; des familles déjà ancrées dans l'environnement genevois, bien entourées et dont l'enfant est parfois déjà inscrit dans une structure d'accueil ou au contraire des familles isolées, parfois des mères seules ; des familles logées dans des espaces trop petits et faisant face à une multitude de problématiques au-delà de l'éveil de leur enfant ; ou encore, des familles surchargées de rendez-vous spécifiques à l'accueil post-migratoire. La connaissance des familles est importante au regard des effets d'un parcours sur l'entrée (ou la non-entrée) dans le dispositif AIS-Petite enfance. En effet, les éléments présentés ont un impact direct sur les besoins des enfants. Par exemple, une famille déjà bien ancrée dans le contexte genevois n'aura pas les mêmes besoins qu'une famille récemment arrivée ; certaines familles présentant un certain « *bagage culturel et éducatif* » auront probablement déjà « *mis en place des choses par elles-mêmes* » : le suivi ou la participation ne sera ainsi pas la même. D'autres éléments peuvent avoir des effets sur l'exercice même de la parentalité : la rupture du lien social, notamment avec les parents (grands-parents de l'enfant) empêche une forme de transmission de savoirs, pouvant placer de jeunes parents en difficulté ; les logements occupés durant la réinstallation sont parfois petits et peuvent avoir un effet sur les activités disponibles pour les enfants :

« Et puis quand les familles arrivent ici, ben elles sont seules, parfois soit dans un CHC [Centre d'hébergement collectif] où l'espace est vraiment très petit, très restreint, ou bien après en appartement où les familles se retrouvent aussi chez, chez elles, et puis elles mettent souvent la télévision euh voilà les écrans, etc. sont un moyen aussi d'occuper leur enfant et elles ont pas forcément envie de sortir » (CM2)

Aussi, les connaissances éducatives des parents sont culturellement situées et les connaître peut contribuer à comprendre leur pratique éducative.

Ces éléments issus des entretiens montrent combien une famille doit être comprise dans son contexte et à quel point la parentalité peut être bouleversée par la migration et mettent l'accent sur l'importance de l'attention portée aux parents pour comprendre leur réalité éducative. Le discours des CM va dans ce sens ; elles évoquent le fait d'être à l'écoute et de le dire aux parents, de créer un lien de confiance sans forcer à la confiance et d'être dans une attitude marquée par l'absence de jugement. De manière générale, il semble que le temps soit un allié de la construction de cette relation. Cette confiance permet de « *déballer pour construire* », cette expression mettant en lumière l'adaptation des suivis proposés aux familles.

Par ailleurs, pour aboutir à ce lien de confiance, quelques étapes reviennent dans notre corpus, la première étant de « *convaincre* », « *motiver* », faire « *adhérer* » les parents au dispositif. En effet, le premier contact pouvant apparaître comme une « *intrusion* » dans la vie des familles et être confondu avec un contrôle. A l'issue de cette étape, certaines familles sont « *très preneuses* », d'autres ne le sont pas et d'autres encore ne reviendront que plus tard, les attitudes des familles étant influencées par les éléments évoqués précédemment. Dans certains cas, une CM explique que les besoins de la famille « *sautent aux yeux* », mais que sans leur engagement rien ne sera possible.

Enfin, dans la relation avec les familles, l'expérience personnelle des CM est parfois mobilisée comme un outil pour tisser du lien.

Collaboration avec les AFS

Les premières données présentées mettent en évidence une collaboration importante entre CM et AFS. Ces dernières jouent un rôle clé dans le suivi des familles et la facilitation des échanges. Nous avons souhaité explorer plus précisément la relation qu'elles entretiennent avec les CM.

Tout d'abord, il est important de préciser que leur rôle, s'il apparaît être clé dans les données, est également qualifié « *d'hyper utile* » et que les AFS représentent une « *ressource de dingue* » et sont des « *personnes ressources* » ayant un « *rôle énorme* ». Elles accompagnent les familles, organisent des rencontres avec les CM, permettent un suivi régulier, accompagnent la mesure AIME et se font le relais des informations à transmettre aux CM ou aux familles. Leur attitude durant les accompagnements peut être une ressource : par exemple, si elles jouent avec un enfant, elles ne recommandent rien aux parents (explicitement) mais montrent une possibilité d'interaction.

De nos données trois enjeux importants émergent à propos du métier d'AFS :

- (1) Si la relation avec les familles est primordiale, il apparaît que dans certains cas, le pairage ne fonctionne pas : l'AFS peut avoir du mal à créer du lien (une AFS l'évoque d'ailleurs dans son entretien), il peut y avoir des tensions et un changement d'AFS ou une « *séparation* » de l'AFS peut alors advenir.
- (2) La relation avec les familles est généralement faite de confiance et de proximité, dans certains cas, il s'agit presque d'une forme d'amitié. Ce lien, marqué par le partage d'une langue, peut amener les familles à sursolliciter leur AFS ; les CM précisent qu'elles ne doivent pas « *faire leurs impôts* », « *aider à réparer une machine à laver* », ou « *aller acheter du lait* » ; ces exemples issus des entretiens montrent l'importance d'une présence soutenance dans la vie quotidienne de familles dont la réalité a été bouleversée. En outre, la centration sur la petite enfance permet de poser des limites et d'inviter (de coacher et de former) les AFS à cadrer leurs relations avec les parents.
- (3) Enfin, l'une des CM met en évidence les conditions de travail des AFS. Nous verrons plus tard que seule l'une d'entre elles évoque cette thématique. Nous apprenons que payées

à l'heure, les AFS sont comme des « *entrepreneurs* » dont le revenu peut être variable d'un mois à l'autre.

Mesure AIME

Cette mesure apparaît centrale dans les discours des CM : « *extrêmement* » ou « *très importante* », « *capitale* », « *tellement importante* », la mesure qui « *fait le plus avancer les familles* » grâce au « *travail remarquable* » des éducatrices. Du fait de leurs observations, les CM perçoivent cette mesure de manière extrêmement positive. L'une d'elles explique que c'est une mesure préventive pouvant éviter des mesures plus complexes (comme un signalement) dans le futur. Les éducatrices interviennent une ou plusieurs fois par semaine, en présence de l'AFS et cela pendant – généralement – 30 heures. La mesure peut paraître « *intrusive* » de prime abord, mais est parfois reconduite. Des familles peuvent refuser cette intervention, elles sont alors dirigées vers un espace parents-enfant, mais le suivi de la progression sera moindre.

Sa mise en œuvre débute par une observation de l'enfant et de ses éventuels besoins ; dans certains cas elle débute par une inquiétude émise par les parents. Si la famille accepte la mise en place de la mesure, celle-ci doit être approuvée par le BIC. L'éducatrice intervient donc pour réaliser une anamnèse dans laquelle elle interroge le sens et les objectifs de son intervention – qui seront ensuite validés et donneront lieu à un suivi. Selon les CM, les thèmes abordés sont : les écrans, le lien parent-enfant, la dépression post-partum, et les routines ou le cadre.

Ces thèmes font écho à la littérature ainsi qu'aux contenus des entretiens : la migration forcée en déracinant les parents, nuit au cadre éducatif, induit une perte de repère et la réinstallation, avec l'instabilité qui peut la caractériser, rend difficile la mise en place de routines. Les logements, comme nous l'avons vu précédemment, ainsi que la fatigue des parents (des mères, comme nous le verrons plus loin) peut amener à un usage disproportionné des écrans. Bref, cette mesure semble pouvoir recoller les morceaux d'une parentalité en construction mais abîmée par l'asile.

Entrée à l'école

« *Armer* » l'enfant pour entrer à l'école a été décrit par l'une des CM comme l'un des objectifs du dispositif AIS-Petite enfance. En effet, les activités proposées permettent de répondre aux défis qui se posent à l'enfant : « *la séparation* », « *la rencontre avec d'autres adultes* » ou encore « *l'interaction avec d'autres enfants* ». D'autres part, préparer l'enfant veut aussi dire soutenir ses parents, qui selon les CM, éprouvent des « *appréhensions* », de « *l'inquiétude* », se « *font du souci* » vis-à-vis de la rentrée scolaire. Dans certains cas, ils ont des informations, dans d'autres, ils font face à une méconnaissance du système. Par ailleurs, les CM notent que le rapport à l'école des parents, leur expérience de la scolarité peut influencer leur appréhension de la rentrée scolaire de leur enfant.

Pour préparer l'enfant, répondre aux questions des parents, et amoindrir les inquiétudes, plusieurs mesures sont développées. Tout d'abord, l'accès à une structure d'accueil de la petite

enfance la dernière année avant l'école est important : « *on met le paquet* » nous dit une CM. Ensuite, la possibilité de suivre le programme « Bientôt à l'école » accompagné d'une AFS est offerte aux familles. Enfin, des *Cafés de parents* ont été développés par les CM afin d'aborder des thèmes qui préoccupent les familles : la transition avec l'école y est donc abordée. Ces cafés permettent de regrouper les familles par langue, de partager ses expériences, de poser des questions, de répondre aux inquiétudes, de présenter le personnel scolaire (les différents rôles), et les attentes vis-à-vis de l'élève. Tout cela participe à rassurer les familles.

Enfin, un dernier aspect permet de faciliter cette transition vers l'école : la collaboration entre l'AIS-Petite enfance et l'AIS-Scolaire : échange de fichiers, présentation des mesures, ou discussions des dossiers les plus préoccupants. Ces pratiques permettent d'œuvrer à une transition fluide entre les deux espaces éducatifs.

Retombées du dispositif AIS-Petite enfance

Au fil des analyses, nous avons cherché à identifier les retombées du dispositif que pouvaient observer les CM. Il faut dire que celles-ci nous semblent particulièrement prudentes ; nous avons en effet pu identifier une série de nuances ou de précautions dans leur interprétation des retombées.

L'une des mesures échappe à ces nuances : le soutien à la parentalité par l'AIME. Les CM évoquent « *d'énormes évolutions* » à la suite de sa mise en œuvre. D'autres retombées sont documentées : des places en structure d'accueil de la petite enfance trouvées pour les enfants, une réponse aux besoins des parents, une bonne évolution de la situation préscolaire générale, de retours positifs des parents (qui évoquent la réduction de certains problèmes auxquels ils faisaient face), des enfants plus stimulés et un progrès en français grâce à l'accès à une structure type jardin d'enfant.

Si ces retombées vont dans le sens des objectifs du dispositif, les CM nous préviennent et nous pourrions reformuler ainsi leur conclusion : nous observons des évolutions positives, mais pas chez toutes les familles.

Pistes d'amélioration

Comme pour toutes les personnes impliquées dans le dispositif, nous avons souhaité identifier des pistes d'amélioration. Chez les CM, aucune des propositions émises ne touche au cœur du dispositif, à ses objectifs ou aux mesures mises en œuvre. Les propositions émises sont plus structurelles : redistribuer les charges administratives pour se concentrer sur les familles, pouvoir différencier les budgets alloués en fonction des besoins des enfants et obtenir une certaine visibilité sur les dépenses réalisées et les montants restant disponibles. Toujours en termes de structure, une proposition concerne les AFS et a pour objectif de maintenir l'attractivité de leur emploi en offrant des conditions de travail permettant une meilleure stabilité. Une proposition visait à renforcer les accueils de type « parents-enfant » en attribuant aux familles des personnes de référence afin qu'elles puissent s'y rendre sans AFS. Enfin,

améliorer la visibilité du dispositif afin de réduire la confusion (notée dans de nombreux entretiens avec différent.es acteurs.trices) entre tous les services et individus impliqués.

Ces pistes d'amélioration vont dans le sens du développement et du renforcement du dispositif, témoignant ainsi de sa pertinence pour les acteurs.trices interrogé.es.

2. L' AIS-Petite enfance vu par les Educatrices

Décrite par plusieurs acteurs.trices comme l'une des mesures « *capitale* » ou « *phare* » de l' AIS-Petite enfance, la mesure relative au soutien à la parentalité sera présentée ici en détail, grâce à deux entretiens menés avec des éducatrices de l' AIME. Tout comme pour les CM, les éducatrices étant très peu nombreuses, nous rédigerons cette partie dans un style narratif en limitant les verbatims et en paraphrasant les discours des professionnelles.

Educatrice de l' AIME : métier et rôles

Pour commencer, nous avons souhaité reconstruire une définition du métier d'éducatrice de l' AIME ainsi que des rôles qu'il comporte en nous basant sur les entretiens. Ainsi, être éducatrice dans le cadre de cette mesure implique d'aller « *à la rencontre des familles* », de co-construire une relation pour « *proposer* » un soutien à la parentalité. La notion de proposition est clé, puisque la mesure n'est en rien obligatoire pour les familles. Les éducatrices, au travers de leur fonction donnent aux familles « *des clés de lecture* » du monde éducatif genevois et permettent ainsi de « *créer des ponts* » entre le connu (les connaissances éducatives ou leurs expériences d'enfants) et l'inconnu (le monde éducatif de la réinstallation). Ce rôle va au-delà de l'accompagnement à la parentalité, puisque nous le verrons dans la suite des analyses, soutenir la parentalité implique parfois un regard sur l'environnement global des familles.

Au fil des entretiens, nous comprenons que l'exercice de cette fonction d'éducatrice s'inscrit dans une logique d'ouverture et de relativisme culturel, marquée par une forte décentration et une empathie importante. Ainsi, le relativisme et la décentration permettent l'exploration des connaissances éducatives des familles et de leur enfance. Les éducatrices décrivent ainsi des apprentissages qu'elles font auprès des familles ; ces derniers étant nécessaires à la recherche de la conciliation entre différents mondes éducatifs. Avec ces propos, nous situons l'approche des éducatrices dans une logique d'intégration au sens de Berry (2017) : elles visent la cohabitation des connaissances des parents, leur permettant de naviguer dans leur nouvel environnement tout en proposant une lecture « *respectueuse* » des pratiques éducatives avec lesquelles ils étaient déjà familiarisés. Ainsi, elles décrivent une posture non-jugeante et qui n'est pas « *surplombante* ». Toutefois, cette « *neutralité* » a des limites, puisqu'elles s'autorisent « *avec bienveillance* » à dire ce qu'elles considèrent comme inacceptable. Elles indiquent que leur posture implique de l'écoute, du soutien, de l'humilité, une présence active et de la fiabilité auprès des familles.

Leur métier s'il est qualifié de « *passionnant* », est aussi complexe, « *pas simple* », car de nombreux défis le caractérisent. Avant de les aborder, il est nécessaire de présenter le fonctionnement de la mesure.

Fonctionnement de la mesure AIME

Plusieurs étapes structurent cette mesure. Premièrement, les éducatrices rencontrent les familles et réalisent une anamnèse permettant d'identifier la problématique familiale. C'est également pendant cette première rencontre que le cadre de l'accompagnement est posé : elles expliquent aux parents que la démarche n'est pas obligatoire, que les rendez-vous sont financés par le budget de l'enfant (et donc qu'il faut les annuler minimum 24 heures à l'avance), et qu'ils doivent pouvoir le signifier si quelque chose les gêne dans la communication. Ce rendez-vous est une manière de faire connaissance et de poser les bases d'une relation de confiance. Les éducatrices clarifient également le fait que l'accompagnement a une fin, l'objectif étant l'autonomie des familles.

Une fois les objectifs spécifiques définis, ceux-ci sont transmis – ainsi que l'anamnèse – pour validation par le BIC. Si l'accord est donné, alors le suivi se met en place. A raison de deux heures par semaine, pendant 30 heures, parfois prolongé de 20 heures (50 heures maximum), le suivi se réalise principalement à domicile, mais parfois dans d'autres endroits pour soutenir les familles ou observer l'enfant dans d'autres espaces. A domicile, l'éducatrice amène parfois du matériel (suscitant la joie des enfants). Au cours du suivi, elles peuvent rediriger les familles vers d'autres services (par exemple, de type thérapeutique).

Finalement, le suivi se clôt d'un commun accord avec les familles et dans certains cas, le relais est passé à d'autres institutions.

Notre description est très linéaire, mais des ajustements sont possibles notamment en termes d'objectifs à atteindre : certains peuvent émerger au fil des rencontres. Pour tout cela, les éducatrices s'appuient sur un réseau existant (elles collaborent par exemple avec les HUG, l'Hospice Général, les CM, le SEI), sur diverses ressources personnelles et professionnelles (notamment diverses formations ainsi que leurs années d'expérience).

Elles s'appuient également sur la présence des AFS : « *sans elles, on peut rien faire* », le regard qu'elles apportent sur les situations et sur les relations est qualifié de « *précieux* ». Elles traduisent, mais surtout, elles apportent des clés de lecture et expliquent des enjeux culturels :

C'est vrai que c'est quelque chose de particulier mais c'est très, très riche aussi parce que les AFS ont toute cette connaissance culturelle et moi souvent j'pose la question et j'dis « mais pourquoi tu penses que là j'obtiens toujours pas la réponse » alors heu. J'sais pas, j'ai pas d'exemple précis mais on me dit « ben, ben pour nous, dans notre culture, ça c'est inimaginable » enfin » (EDA2)

Dans l'interaction, elles traduisent, mais également « *mettent leur touche* » et ainsi facilitent la compréhension des apports de l'éducatrice (qui endosse toutefois toujours la responsabilité des propos éducatifs). La facilitation des interactions nécessite une relation de confiance entre éducatrices et AFS : celle-ci est généralement naturelle, mais requiert parfois des ajustements.

Mesure AIME – Répondre aux besoins des familles

Notre analyse de la mesure nous a permis d'identifier les besoins auxquels cette dernière répond. Ceux-ci sont de diverses natures et leur description met en lumière la manière dont la migration peut impacter une famille à différents niveaux. Certaines d'entre elles se retrouvent « *livrées à elle-même* » ayant perdu de précieux liens familiaux et étant marquées par des vécus difficiles, confrontées à divers défis comme la maladie ou le handicap. La rupture de liens sociaux, la fatigue ou l'épuisement peuvent participer à amoindrir les relations avec le monde extérieur. Par ailleurs, la question de « l'administratif » revient à plusieurs reprises dans les verbatims ; elle préoccupe les familles et les détourne des enjeux de la parentalité :

Après moi c'que j'vois c'est que tant que les parents sont occupés par ces questions administratives ou de logement ou de, d'autres. Et ben ils ont de la peine aussi à se concentrer sur leur parentalité parce que voilà (EDA2)

Enfin, les valeurs éducatives entre leur pays d'origine et Genève diffèrent parfois tellement que l'écart prive les parents de leurs connaissances éducatives préalables :

[...] ils pouvaient agir d'une certaine manière et qu'ils sentaient très bien que chez nous c'était pas acceptable ou que c'était pas en tout cas le, notre mode éducatif et qu'en fait ils sont privés de c'qu'on leur a appris, de leur manière de faire donc ils doivent y renoncer mais ils ne savent pas comment faire autrement (EDA2)

Les éducatrices sont ainsi face à des familles qu'il faut parfois « *prendre par la main* », qu'il faut « *encourager* » à se rendre à diverses activités et qu'il faut écouter lors de discussions à propos de sujets tels que la mort ou la contraception. L'un des besoins émergeant des entretiens est la nécessité de poser un cadre. Les éléments précédemment décrits montrent comment la migration affecte le cadre familial : l'intervention des éducatrices est donc cruciale à cet égard. Le cadre peut – entre autres – concerner le sommeil, les écrans, les heures de coucher, la relation entre parents et enfants...

Relations avec les familles

Répondre aux besoins présentés précédemment et œuvrer avec les familles requièrent la construction « *d'une alliance* » marquée par une « *confiance* » réciproque. Celle-ci n'est pas une évidence, lors de la première rencontre, la famille peut être sur « *les gardes* » ; de manière générale, l'issue de ce premier rendez-vous est positive, pour EDA1, aucune famille n'a jamais refusé un suivi et avec seulement l'une d'entre elle (sur plusieurs années), l'alliance n'a pas réussi à prendre forme. Le « *joli lien* » avec la famille est marqué par l'empathie et les interactions prennent la forme de propositions, respectant ainsi leur libre appropriation par les parents :

Alors moi j'aime pas le mot conseil [rires]. Et c'est là aussi que j'trouve c'est très difficile parce que moi j'trouve j'ai toujours, j'ai vraiment envie de donner des conseils mais en même temps y a quelque part un moment où on est un petit peu obligé de le faire. J'amène toujours sous forme de proposition. C'est pour ça qu'j'aime bien expérimenter aussi avec les familles parce que du coup, on, on moi je joue beaucoup avec les enfants, je, je montre aux parents comment ils peuvent faire. Je dirai jamais vous devriez faire ça (EDA2).

Au travers des entretiens, nous comprenons que l'empathie, la décentration déjà documentées, ainsi que la volonté de respecter les choix éducatifs des parents placent les éducatrices dans une posture éloignée de la vision « déficitaire » des familles migrantes parfois documentées dans les recherches en sciences de l'éducation (voir par exemple : Changkakoti & Akkari, 2009).

Enfin, la relation avec les familles tellement marquée par la confiance permet la confiance, les éducatrices devenant ainsi des personnes importantes pour les parents :

Souvent les familles nous disent « mais en fait, vous êtes devenue quelqu'un de très important pour notre famille » parce que heu je, je pense que heu ils se sentent beaucoup contrôlés par tous les autres organismes. [...] Et là nous on arrive avec une autre posture. Et ça je pense que c'est très intéressant. Et des fois, et aussi le fait que l'AIME ne soit pas quelque chose d'imposé, d'obligatoire (EDA1)

Défis

Comme indiqué précédemment, la mise en œuvre de cette mesure n'est pas exempte de défis. Premièrement, les éducatrices, en entrant dans la vie des familles, sont à l'écoute de leurs difficultés, qui deviennent pour elles une véritable « *charge mentale* ». Elles expliquent alors que les supervisions sont nécessaires pour continuer d'œuvrer malgré les thèmes sensibles évoqués avec les familles. Le second défi a trait à l'organisation de leur travail : pas vraiment d'horaire, un style « nomade » allant de domiciles familiaux en domiciles familiaux, des rendez-vous manqués (parfois annulés à la dernière minute) et pourtant organisés en croisant les agendas et impératifs des familles, des AFS et des éducatrices, impliquant ainsi une certaine complexité organisationnelle.

Enfin, l'un des défis des éducatrices a trait au champ de la parentalité. Comme nous le constatons au fil de cette étude, celui-ci n'est pas circonscrit à l'enfance, il englobe une multitude d'enjeux, émanant de systèmes (Bronfenbrenner, 1979) plus ou moins éloignés.

Donc on outrepatte un peu notre mandat mais si on fait pas ça [aller chercher des informations à la place d'autres acteurs.trices], on n'arrive pas à travailler sur la parentalité parce que ça prend tellement de place dans la tête des gens, des familles, qu'ils sont pas heu, ils sont pas sereins de travailler sur la parentalité (EDA1).

L'extrait ci-dessus met en évidence l'empilement des défis auxquels peuvent être confrontées les familles et comment ceux-ci s'érigent en obstacle vis-à-vis de la parentalité. Ces défis amènent les éducatrices à « *outrepasser* » leur mandat puisqu'elles tendent à effectuer des tâches ne concernant pas directement le soutien à la parentalité. Pourtant ces tâches y contribuent puisqu'elles ont le potentiel de libérer les parents d'un stress administratif ne leur permettant pas d'aborder la parentalité sereinement. Cet exemple met en évidence la pertinence du modèle de Bronfenbrenner (1979) dans le cadre de la petite enfance : ce dernier montre l'influence des différents systèmes, ici l'exosystème, sur le développement d'un individu. La parentalité est donc marquée par la complexité des espaces l'influençant et de fait, le soutien à la parentalité se retrouve enchevêtré dans cette complexité.

Effets

Après avoir mobilisé notre corpus pour documenter le fonctionnement et certains enjeux autour de la mesure de « soutien à la parentalité », nous nous sommes intéressées à ses effets. Si des nuances existent, le retour des éducatrices semble positif : elles observent des évolutions, des progrès, par exemple en termes d'autonomie ou de confiance en soi gagnées par les parents.

Alors ça clairement. Sans prétention mais alors je, je trouve mais alors souvent quand on revoit, parfois j'veus dis [dans Genève] y a des, des familles qui me voient de loin et j'demande des nouvelles et puis oui, oui c'est génial. Et c'est ça le sens de notre travail

Les progrès évoqués par les éducatrices sont également illustrés par des situations familiales dont l'issue est apaisée³. Un autre effet de la mesure AIME est l'espace de confiance offert aux parents. Sans jugement, sans contrôle, l'apport des éducatrices est une écoute et un espace de réassurance :

Alors moi j'pense déjà elle [la mesure] les rassure. Elle les rassure parce que, elles disent souvent « mais vous nous écoutez ». Et en fait, elles se sentent pas écoutées ailleurs, elles n'ont pas d'autres endroits. Heu parce que ils ont des droits, j'ai plusieurs familles par exemple, demandaient quelque chose [dans un autre espace social] et en fait ils avaient tout à fait le droit d'être dans cette, dans, ils exagéraient pas. Donc en fait, j'pense ils sont souvent jugés, stigmatisés.

Enfin, le dernier effet mentionné est la possibilité de « construire un réseau autour de ces familles » ; et nous comprenons que par les divers liens créés, la mesure AIME peut palier la solitude ou la perte de repère induites par la migration forcée.

Les éducatrices, si elles décrivent des apports positifs présentent également les limites de leur travail : des suivis dans lesquels elles disent « ne pas avoir réussi à mobiliser » ; « ne pas pouvoir tout résoudre ». Dans certains cas, elles évoquent des difficultés concomitantes compromettant le soutien qu'elles peuvent offrir.

Franchement la plupart c'est... moi je vois de, j'vois l'utilité et j'vois les progrès qui ont été faits. Après il y en a on arrive au bout du suivi et, et, et puis moi ça m'est arrivé récemment où j'me suis dit bah voilà j'ai, moi j'ai pas réussi à mobiliser cette maman, elle avait peut-être pas les moyens probablement et en même temps ben on essaie toujours et c'est en ça j'pense que le suivi est très utile, se quitter en ayant trouvé un relais ou un lien ressource.

Pistes d'améliorations du dispositif

Trois types d'amélioration du dispositif ont été proposées par les éducatrices. Le premier a trait à l'amélioration de la visibilité de la mesure AIME dans le réseau d'aides sociales ainsi que dans les maternités. Les éducatrices proposent également une extension de la mesure au-delà de l'AIS. Le second type de proposition est relatif au métier d'AFS : les éducatrices souhaiteraient qu'elles aient également accès aux supervisions (puisqu'elles sont aux premières loges des

³ Pour des questions de confidentialité, nous n'en rendrons pas compte ici.

difficultés ou traumatismes vécus par les familles) ; que leur métier soit mieux reconnu et plus stable, notamment d'un point de vue salarial.

Enfin, l'une des éducatrices a proposé une mesure faisant écho aux difficultés administratives vécues par les familles : elle imagine une mesure de soutien aux démarches administratives.

Ces propositions mettent en exergue trois dimensions. Premièrement, en souhaitant renforcer ou étendre la mesure, les éducatrices témoignent de sa pertinence et de sa réponse aux besoins des familles, issues de la migration forcée, mais pas seulement. Deuxièmement, leur prise de position sur le métier d'AFS souligne fortement son importance et sa fonction « pivot » au sein du dispositif AIS-Petite enfance : les AFS du fait de leurs traductions, leurs interprétations, médiations, par le lien de confiance qu'elles ont créé avec les familles sont des actrices clés du bon fonctionnement des mesures.

Enfin, la proposition concernant les mesures administratives met en lumière la complexité de la migration forcée et la lourdeur des charges que peuvent endosser les familles. Sans maîtriser la langue et les règles locales, la dimension administrative peut freiner les apports de l'AIS-Petite enfance, sur la centration sur l'éveil des tout-petits et de fait devenir un obstacle à l'exercice de la parentalité. La manière dont cette dimension se retrouve articulée à l'action des éducatrices fait écho au modèle de Bronfenbrenner (1979) illustrant comment la complexité des interactions entre les différents systèmes peut influencer le développement d'un individu, adulte ou enfant.

3. L'AIS-Petite enfance vu par les Accompagnatrices familiales et scolaires

Dans cette section, nous centrons nos analyses sur la réalité du dispositif AIS-Petite enfance tel que vécu par les Accompagnatrices familiales et scolaires. Au travers des données, nous définirons leur rôle, les enjeux que celui-ci comporte, la manière dont elles créent du lien puis agissent auprès des parents et des enfants. Nous évoquerons également leur collaboration avec d'autres acteurs et les changements qu'elles observent chez les familles. Grâce à leurs voix, ce sont également leur appréciation et des pistes d'amélioration du dispositif qui seront présentées. Mais pour commencer, nous avons souhaité broser un portrait de ces accompagnatrices qui œuvrent à l'intégration, tels des maillons entre la société d'accueil et les familles migrantes.

Qui sont les accompagnatrices familiales ?

Evidemment, il nous est impossible de communiquer des informations précises sur les formations initiales, sur les origines, les expériences professionnelles (passées ou actuelles) des accompagnatrices ; cela nuirait à la confidentialité des données que nous leur avons garantie. En outre, nous avons essayé de « tirer leur portrait » au travers de thèmes saillants et éléments de leurs parcours de vie ou parcours professionnels.

Tout d'abord, sur les onze accompagnatrices rencontrées, huit ont des expériences professionnelles ou des formations initiales en lien avec l'éducation, l'enseignement ou les sciences sociales de manière plus générale. Des formations parfois universitaires, parfois plus professionnelles, mais dans tous les cas, pertinentes pour entrer dans un dispositif éducatif œuvrant à l'intégration. Lorsqu'elles travaillent comme AFS, certaines (4) maintiennent un autre emploi dans un secteur complètement différent. D'autres travaillent en parallèle dans des secteurs proches : l'interprétariat (qui a souvent été la voie d'entrée vers l'AIS-Petite enfance) ou d'autres axes de l'Agenda Intégration Suisse. Au fil des entretiens, nous constatons qu'elles sont plusieurs à jongler entre l'AIS-Petite enfance et l'AIS-Scolaire.

Aussi, puisque la littérature met en exergue la difficulté que les professionnelles de la petite enfance peuvent éprouver face à la migration forcée, nous nous sommes interrogées sur leurs motivations initiales à entrer dans un tel dispositif. Si les motivations ne sont pas énoncées de la même manière par les AFS, on peut identifier quelques tendances. Par exemple, l'engagement de certaines reflète une forme d'empathie et une envie d'aider : « *j'me sens utile en fait* » (AFS7) ; « *j'aime bien aider. Voilà quand je vois qu'il y a des enfants qui ont des difficultés, je suis une des premières à dire « bah j'aimerais aider cette famille car je vois que les enfants ont des difficultés en fait ». Et ça, c'est.... C'est ce que j'aime bien en fait* » (AFS1). Aussi, le fait de se rappeler une expérience migratoire est parfois (dans deux cas) annoncé comme un élément déterminant : « *Même ça la première année c'était très, très difficile pour moi. Le changement radical [...] Et c'était déjà difficile et je me mets à la place de ces, de ces mamans, de changer* » (AFS11) ; « *Alors moi c'est voilà, comme je vous ai dit, quand on est venu ici c'était très difficile d'apprendre le français parce que...S'il y avait, enfin moi je pense que s'il y avait tous ces... hum... comment on dit ? Des outils à cette période-là, moi j'aurais pu bien avancer dans la vie, c'est ce que je pense* » (AFS3). Enfin, la question du lien, de la création de lien, ou d'être un pont entre des cultures a été évoqué à trois reprises. Cette question du « pont » que représentent les AFS est cruciale. Certaines d'entre elles expliquent que leur mission va plus loin que l'interprétariat, justement en raison de ce lien tissé avec les familles : « *Alors qu'AFS, on peut créer ces liens et c'est ça qu'est génial parce qu'on peut expliquer davantage. On [va] vraiment développer des liens et puis aussi expliquer cette ouverture d'esprit. Donc il y a plus ce contact-là et justement il y a plus d'impact, moi je trouve, que quand je suis interprète* » (AFS6).

Enfin, cela ne représente pas une tendance puisque seule une personne a évoqué cette motivation, mais elle nous semble importante à mentionner. AFS 5 explique que pour elle, s'investir dans l'AIS, et comme AFS, est une manière de remercier « *ce peuple qui m'a accueillie* ».

A la manière dont l'explique AFS 11, le profil spécifique des AFS et leurs connaissances éprouvées de la migration, de l'acculturation et de l'intégration, peuvent participer à renforcer le dispositif. Elles peuvent être des *rôle-model* (Hopson, 2014) ou s'inscrire dans une triade du mésosystème des parents et servir de « source de sécurité » ou même « offrir un modèle d'interaction sociale » (Bronfenbrenner, 1979, p.211) dans les interactions entre les parents et différents milieux de la société d'accueil :

Moi aussi je suis passée par là, et maintenant je suis très bien. Voilà, je me sens beaucoup mieux ici que dans mon pays maintenant. Et franchement, je me sens à l'aise, je me sens bien voilà. Quand ils me voient je me dis ça, je le vois dans leurs yeux que « ah oui, ça va venir ce jour-là. Nous aussi on va être comme cette dame-là » (AFS11).

Définir le rôle des Accompagnatrices Familiales

Les accompagnatrices familiales travaillent en proximité avec les parents. Nous verrons plus tard que se tissent des relations de confiance et des relations « professionnelles-amicales ». D'ailleurs, cette ambivalence – décrites par plusieurs AFS – se traduit dans les rôles qui leur sont assignés et qu'elles endossent. Dans le cadre de cette étude, nous avons identifié des rôles récurrents et étant alignés sur les cadres officiels de définition de l'AIS-Petite enfance. On peut ainsi dire que le rôle des AFS correspond à sa conception institutionnelle. Toutefois, nos entretiens nous ont permis d'accéder à des rôles additionnels, que l'on ne peut pas qualifier de « hors-cadre » puisqu'ils s'inscrivent toujours dans une démarche d'intégration et de soutien aux familles, mais ils dépassent toutefois le champ de la petite enfance.

Concernant les rôles alignés sur le cadre institutionnel, nous pouvons identifier quatre catégories principales. Premièrement, les AFS sont présentes pour « aider » et « accompagner » les familles. Cela signifie, pour AFS 5, leur permettre d'accéder à ceux à quoi elles doivent pouvoir bénéficier (dans le secteur de la petite enfance). Pour AFS 10, il s'agit toujours d'une proposition d'accompagnement que les familles peuvent, ou non, saisir. Dans tous les cas, leur rôle est de soutenir les familles dans leur appréhension de l'environnement éducatif genevois. Cela se traduit dans une seconde catégorie. Le rôle des AFS est de proposer des sorties à coloration éducative afin de participer à la socialisation, à la sociabilisation et au développement de l'enfant. Dans ce cadre, toutes les AFS (sauf une, mobilisée uniquement pour un soutien spécifique) décrivent les propositions qu'elles soumettent aux familles : la ludothèque, la bibliothèque, le ludobus, des musées, des parcs, des pique-niques, les Chapiteaux enchantés, la Bulle d'air, des espaces parents-enfants, l'AMIC, des espaces pour la psychomotricité, des activités de massage pour les bébés ...

Certaines activités sont proposées aux AFS comme ressources pour les familles, tandis que d'autres émanent de leur propre initiative (AFS 2 explique à cet égard « *faire des recherches* ») et nous apprenons par AFS 8 que chaque proposition est d'abord soumise aux Case-Manager pour validation.

Un troisième rôle est directement lié à l'interprétariat ou à la traduction. Les AFS sont en effet complémentaires des éducatrices impliquées dans le soutien à la parentalité à domicile via l'Agenda Intégration Médiation Educative (AIME). Durant les prestations des éducatrices auprès des parents, les AFS peuvent traduire, interpréter et parfois ajouter cette coloration spécifique à leur rôle évoquée précédemment, ou comme AFS 5 le décrit, « *interpréter avec des sentiments* ».

Enfin, le quatrième rôle est celui de la préparation à l'école. Toutes les personnes interrogées ont évoqué cette dimension comme partie intégrante de leur travail. Via différents dispositifs,

la question de la préparation à l'école est une thématique importante. Certaines AFS ont soutenu la participation des familles au dispositif Bientôt à l'école, l'une évoque un Café de parents pour discuter de la rentrée scolaire, et d'autres AFS de manière un peu moins précise évoquent des discussions pour répondre aux questions des parents. Enfin, plusieurs d'entre elles expliquent avoir accompagné des familles lors de l'entretien nécessaire à l'inscription.

Ces quatre missions principales sont celles qui ressortent de manière marquée dans nos entretiens. Pour autant, la traduction de documents, le suivi de l'inscription dans une structure d'accueil de la petite enfance, l'accompagnement des familles à des rendez-vous de type thérapeutique et de soutien (essentiellement logopédie, de manière très minoritaire d'autres professionnel.les sont évoqué.es (2 mentions différentes⁴), faciliter le lien avec les Case-managers (1 mention) et transmettre des messages (1 mention) font également partie des rôles identifiés.

Un rôle transversal est le suivi des familles : recommander des activités, prendre des nouvelles, répondre aux demandes... Nous explorerons le fonctionnement de ce rôle spécifique dans l'une des sections suivantes.

Enfin pour clore cette section sur les rôles des AFS, nous avons choisi de présenter les rôles « additionnels », qu'elles endossent par solidarité, empathie et constat des limites des systèmes en place. Par exemple, certaines nous expliquent orienter les parents vers des dispositifs ou des ressources qui les concernent spécifiquement, comme des cours de français ou des sites facilitant leur intégration. L'une des AFS explique que confrontée aux limites des systèmes d'interprétariat dans certaines institutions, elle choisit – à titre bénévole – d'y accompagner les familles. Dans cette même veine, elle explique aussi s'investir pour les enfants en rédigeant des dossiers nécessaires à leur suivi thérapeutique :

Il y a des démarches administratives pour [institution] ». Qui fait ? Sans [fonction médicale] c'est pas possible, ok, moi j'ai fait le premier rapport, je l'ai rempli, c'est vraiment un rapport 15 pages, 20 pages. Ok ça on le fait en tant que... bénévole (AFS2)

L'élan de solidarité de cette AFS l'incite ainsi à dépasser un cadre connu et délimité. Enfin, deux AFS expliquent qu'elles motivent les parents à maintenir leur langue d'origine. Nous comprenons au fil des entretiens que l'acquisition rapide du français est une préoccupation majeure des familles. Cet engagement pour le maintien des langues maternelles va dans le sens du développement d'un processus d'intégration équilibré (Berry, 2017), mais s'inscrit également dans le sens des recherches sur le bi et plurilinguisme mettant en exergue la possibilité et la valeur du maintien d'une langue d'origine (voir par exemple : Cummins, 2001).

Si nos données nous permettent de documenter des rôles « additionnels » emprunts de solidarité et d'empathie, elles nous permettent également d'observer comment les AFS, en pleine connaissance de leur rôle et mission, « recadrent », « redirigent », « mettent au clair »

⁴ Ici, donner l'information quant aux prestations accompagnées permettrait d'identifier les familles ou les AFS concernées.

leurs possibilités d'action. A cet égard, elles prennent en compte les demandes mais orientent les familles vers des assistants sociaux ou présentent des alternatives possibles. Leur connaissance du système social et du système de santé (en lien avec les exemples les plus mentionnés) est donc importante pour assurer la bonne redirection des familles vers les ressources appropriées. Au regard des propos de AFS 6, nous imaginons que ces nécessaires « cadrages » sont dus à la confusion possible entre leur fonction et l'interprétariat.

Accompagner ... ou la nécessité de se « lier »

Pour effectuer les rôles décrits, les AFS doivent entrer en contact avec les familles et maintenir le lien avec elles. Avant d'entrer dans le fonctionnement du suivi, nous avons souhaité consacrer une section spécifique au lien tissé avec les familles. Au regard des entretiens, celui-ci est crucial, il permet de donner du sens au dispositif, d'accéder au vécu des familles, aux difficultés habituellement tues, de partager, de se comprendre et finalement d'avancer ensemble vers l'intégration.

La première étape nécessaire à la création du lien est « le premier appel ». En effet, chaque AFS se voit attribuer des familles à contacter afin de les faire entrer dans le dispositif. Ce « premier appel » est décrit comme un moment charnière, complexe et plein d'enjeux. Les termes utilisés pour le décrire sont particulièrement évocateurs : « *délicat* » ; « *challenging* », « *compliqué* » et du point de vue des familles cet appel est décrit par les AFS comme pouvant être : « *menaçant* », « *flippant* » pouvant induire de la « *méfiance* » ou être pris pour du « *démarchage téléphonique* ».

« [...] quand il y a un téléphone c'est, qui vient d'une personne qu'ils connaissent pas, ça peut être aussi heu menaçant, ça peut être perçu comme de la publicité. » (AFS10)

« « [...] déjà quand tu prends le téléphone tu es en train de parler avec quelqu'un qui n'a jamais heu vu ce [numéro de] téléphone heu... tu parles sa langue maternelle heu c'est flippant quand même pour eux... » [...] c'est vraiment comment dès qu'on entre en contact avec ce téléphone, réussir à... à... vraiment au moins avec ce premier contact avoir un lien de confiance qui s'établit avant déjà qu'on arrive à se voir. [...] Donc il faut vraiment, c'est toujours, ce premier défi, ce contact est un défi. C'est surmontable c'est sûr mais quand même toujours être attentif, à le prévoir quand même. » (AFS2)

Cet appel ainsi que l'entretien qui suit – en présence d'un Case-manager, sont des moments charnières dans la mesure où ils ancrent la relation avec la famille. Pour que celle-ci entre dans le dispositif et que le lien se crée, une condition *sine qua non* émerge des données : que les familles accèdent au sens du dispositif. Les AFS sont nombreuses à expliquer que « *rassurer* », « *expliquer* », faire prendre conscience qu'elles agissent « *pour le bien de l'enfant* », qu'il ne s'agit pas « *d'ingérence* » dans leur éducation et finalement « *convaincre* » les parents du bienfondé du dispositif est un défi important mais nécessaire à son bon déroulement et surtout à la création d'un lien de confiance bénéfique à de nombreux égards. Avant de décrire ces bénéfices, quelques ressources sont apparues comme des soutiens pour cette étape liée à la compréhension du dispositif. Tout d'abord, le partage d'une langue ou d'une culture commune a été évoquée comme une sorte d'outil facilitateur dans la création du lien (2 mentions).

Ensuite, le lien communautaire a été évoqué à cinq reprises. Ainsi, plusieurs AFS expliquent que les familles ayant déjà bénéficié du dispositif agissent dans certains cas comme vecteurs de confiance :

« Les familles parfois elles sont au courant que ça existe parce qu'il y a quelqu'un dans, dans, dans leur environnement qui participe déjà à ce projet alors ils savent, ils voilà. Ils sont là pour entendre des choses et les autres familles ils sont là heu mais qu'est-ce qui nous ont raconté, comment ça va se passer et heu parfois il y a un soulagement » (AFS10)

« Ça va beaucoup mieux parce que maintenant les parents qu'on avait suivi tout au début avaient un petit peu enfaite heu... transféré le message en disant « ah mais oui heu moi elle m'a aidée enfaite et ça m'a vraiment apporté ça. Après c'était de bouche à oreille en fait et après les familles étaient très contentes d'avoir ce suivi. » (AFS1)

Dans tous les cas, le temps est un outil indéniable. Le lien de confiance se tisse au fil des jours qui passent faisant revenir des familles ou permettant les confidences les plus profondes.

Effectivement, les AFS en tissant ce lien, facilitent l'accès des parents aux autres mesures et l'adaptation de leur suivi. Lorsqu'ils sont plus « à l'aise » et que la confiance est établie, il semble que les acteurs.trices entrent dans une phase d'usage optimal du dispositif. Certaines familles, et notamment des mères, ont bénéficié de la présence d'une AFS auprès d'elles pour se confier et décrire des situations personnelles difficiles, leur permettant ainsi d'accéder à diverses ressources pour en sortir. Ces confidences sont également bénéfiques pour l'enfant, puisque le lien créé permet aux parents de ne plus craindre de décrire des difficultés familiales et ainsi de bénéficier d'un suivi adapté. De manière générale, nos données permettent d'établir l'équation suivante : plus de confiance entre AFS et familles à plus d'aides mises à disposition des familles.

« Mais moi ce que je réalise beaucoup c'est ce lien que j'ai avec ces femmes qui sont ben beaucoup, seules et elles me voient comme ça un lien que, elles disent « il y a des choses que je ne peux pas confier à ma famille » mais avec nous qu'elle peut dire, avec moi ou les professionnels qui sont là. » (AFS6)

« Après ça se passait bien, la famille, les parents après ils sont à l'aise en fait. Il prend contact avec moi s'ils ont besoin de quelque chose ou besoin d'informations ou voilà » (AFS3)

La relation avec les familles est décrite par une ambiguïté relevée dans quatre entretiens et avec des termes quasiment similaires. Les AFS oscillent entre décrire un rôle professionnel comprenant des limites et une relation quasi-amicale. La notion d'amitié semble plutôt prendre forme dans la communication, moins formelle que dans d'autres institutions, et dans les interactions (permettant la confiance). Tandis que la dimension professionnelle est nécessaire afin de poser des limites à l'action des AFS : elles ne trouveront pas de logement, ou ne s'occuperont pas de dimensions qui relèvent d'autres instances (ex : Hospice Général, HUG). Cette ambivalence est parfois source de difficulté (1 mention) mettant l'AFS en tension entre une proximité recherchée qui ne relève pour autant pas de l'amitié.

Fonctionnement du dispositif

Pour comprendre le dispositif AIS-Petite enfance, nous avons souhaité retracer son fonctionnement et plus précisément, le fonctionnement du suivi des familles, du point de vue des AFS. Si des disparités existent, une ligne conductrice apparaît au fil de nos données. Après un premier entretien, réalisé au sein des bureaux des Case Manager, l'équipe propose un « plan » à la famille comprenant différentes mesures, notamment la prise de connaissance des lieux d'éveil, ou une intervention d'une éducatrice... Dans un second temps, les AFS recontactent les familles pour leur proposer une ou des sorties afin de découvrir des lieux genevois dédiés à la petite enfance. Dans plusieurs cas, elles accompagnent les familles pour faciliter la découverte du lieu ou soutenir les démarches d'inscription. A deux reprises, des AFS nous ont expliqué rejoindre les familles, soit à leur domicile, soit dans un lieu connu pour être présentes durant le trajet jusqu'au lieu à découvrir. L'objectif étant que les familles n'aient plus besoin des AFS pour se rendre dans ces lieux et s'y rendent régulièrement seules. Ainsi, ces premières visites permettent aux familles de se doter des clés pour naviguer, comprendre, et être autonomes dans les lieux dédiés à la petite enfance.

En parallèle de ces visites, le suivi des familles s'effectue majoritairement via l'application Whatsapp (7 mentions) : elle sert à fixer des rendez-vous, les rappeler aux familles et s'appeler. La fréquence des appels et des prises de contact est variable ; voici toutefois quelques éléments qui les structurent :

- Les AFS envoient des informations concernant des activités pour les enfants ;
- Des rendez-vous sont pris via Whatsapp en fonction des besoins des familles ;
- Des appels pour prendre des nouvelles sont réalisés régulièrement par les AFS (4 mentions), parfois à la fin de chaque mois (2 mentions).

Les prises de contact se font dans les deux sens : souvent les AFS viennent aux nouvelles et proposent des activités (et coordonnent les rendez-vous avec les éducatrices de l'AIME) et dans d'autres cas ce sont les parents qui prennent contact avec les AF. Ils les appellent notamment lorsqu'ils ont des « *difficultés* », des « *besoins* », des « *petits problèmes* », ou des traductions à réaliser. Ce qui est intéressant ici, c'est que les AFS semblent être particulièrement bien identifiées comme des ressources pour naviguer dans le nouvel univers des familles, celui de la petite enfance, mais dans une perspective plus large, elles sont également des ressources pour naviguer dans la société d'accueil.

Ces quelques paragraphes décrivent une sorte « d'idéal-type » du suivi des familles avec une forme de linéarité dans les échanges et la progression. En outre, il nous semble que la force du métier d'AFS réside dans la capacité des accompagnatrices à individualiser le suivi qu'elles mettent en place : elles personnalisent les activités, les objectifs, ou adaptent leurs interactions aux capacités des familles :

*« Sauf, il y a des cas où l'entretien se fait chez la famille pour des raisons exceptionnelles par exemple »
(AFS2)*

« Il y a des familles qui ont vraiment besoin de tout le temps les contacter. Et il y a des familles vraiment non. On leur propose des activités. Aussi on leur donne la place pour la famille, on va pas, parce que comme ça elle a l'temps de voir si ça lui convient, si non. J'aimerais bien ajouter, y a une famille elle était très, très autonome et que c'est rare que j'ai des communications avec elle, sauf que je lui transmets des photos ou des activités que je lui propose, j'écris un p'tit texte, j'ai pas besoin de traduire heu... et tout d'un coup il y a le monsieur qui m'a contactée et qui m'a dit « on aimerait que vous veniez avec nous à la ludothèque parce qu'on n'arrive pas à comprendre comment ça fonctionne le système là-bas » » (AFS8)

« Parfois la famille a des ressources, d'autres ressources ici, la famille, les amis, c'est-à-dire ils sont bien soutenus alors les objectifs sont pas les mêmes » (AFS10)

Ainsi, si la structure AIS-Petite enfance permet un suivi individualisé des familles par une AFS spécifique, via une langue spécifique, une strate complémentaire d'individualisation est proposée par les AFS qui s'ajustent aux familles avec lesquelles elles interagissent. Parfois très encadrantes, parfois plus à distance, elles semblent régler leurs interactions en fonction de l'ancrage des familles et de leur capacité d'action (certaines familles sont déjà autonomes, et l'AFS est une ressource additionnelle, tandis que pour d'autres, l'AFS est un point de départ à l'autonomie).

Enfin, quatre AFS ont mentionné l'usage d'un fichier (parfois Excel) pour suivre les activités réalisées avec les familles.

Les AFS ont pour mission d'accompagner les familles et les familiariser avec leur nouvel environnement. Elles explicitent le fonctionnement des structures, discutent avec les familles, créent du lien et permettent d'identifier des enjeux à prendre en compte (par les Case-manager, par exemple). La question de la place du soutien à la parentalité nous est donc apparue comme importante. Pourtant, les AFS sont plusieurs à expliquer que ce n'est pas leur rôle et que des conseils peuvent être donnés aux parents de manière spontanée ou en lien avec des expériences personnelles (expériences des écarts culturels ou de la parentalité). Ainsi, si les AFS n'endossent pas de rôle particulier concernant le soutien à la parentalité, certaines peuvent faire partie de ce village nécessaire à l'éducation d'un enfant.

Des défis à surmonter

La langue et la culture sont des ponts indéniables pour créer du lien et faciliter les transitions vers une réinstallation sereine, pour autant le suivi des familles par les AFS est caractérisé par une série de défis ... qu'elles surmontent généralement.

Le premier défi et le plus important est celui évoqué précédemment en lien avec la création du lien avec les familles. Passer cette étape du premier appel, donner « *du sens* » au dispositif, faire comprendre « *l'intérêt* » de ces activités aux familles et cela sans donner l'impression de « *s'immiscer* » ou « *d'envahir* » leur espace familial sont des étapes clés. Un autre enjeu est évoqué par AFS 6, en plus du sens du dispositif, la compréhension de certaines activités proposées semble pouvoir être un défi. Elle explique par exemple que la psychomotricité ou l'accueil parent-enfant représentent dans certains cas, des prestations un peu mystérieuses pour les familles :

« C'est, c'est tout nouveau parce que je sais que c'est quelque chose qui n'existe pas du tout dans le pays d'origine. Par exemple, l'accueil parent-enfant, quand elles accompagnent, elles comprennent pas. Au début elles sont là mais y a quelqu'un ? Non c'est pour l'enfant se développe, puisse jouer p'tête avec d'autres enfants. » (AFS 6)

Au-delà du sens, la participation des familles est parfois entravée par ce que Cranston et al. (2021) ont appelé des « besoins en compétition ». Plusieurs AFS relèvent en effet le fait que certains parents ont des objectifs précis : apprendre le français, trouver un travail, subvenir aux besoins de leur famille, et que l'éveil ou le jeu prennent alors une place moindre dans leurs priorités. Deux AFS ont également décrit les difficultés des familles ayant plusieurs enfants : les horaires de l'école n'étant parfois que peu compatibles avec ceux des activités proposées, les parents évitent alors de s'y rendre :

« Ouais mais à onze heures et demie il faut que... il y a les enfants qui rentrent à la maison pour manger. Donc à dix heures et demie, donc minimum dix heures commencer. Donc à peine elle sort, elle revient du coup elle n'y va pas » (AFS2)

La peur de déranger ou « le désespoir » de certaines familles face aux limites du dispositif peuvent également être des défis pour les AFS :

« [...] lorsque les parents n'arrivent pas à obtenir ce qu'ils veulent, là ils sont un peu désespérés et ça les agace. Disons ça les met un peu dans le noir. Par exemple, lorsqu'on leur dit « voilà on va... vous aider. Voilà on va vous aider, on va pas trouver entre guillemets voilà ». Avec les case-managers qui font des grands efforts pour qu'ils puissent trouver une place dans comment, dans des crèches voilà avant de commencer l'école. Heu mais lorsqu'ils n'arrivent pas, pour les familles c'est, c'est, c'est le gaspillage du temps [...] Voilà ils perdent espoir etcetera tout mais ça c'est pas comment dire, en majorité, voilà c'est pas fréquent disons. Voilà ça arrive disons des fois qu'on voit » (AFS5)

Les défis évoqués sont centrés sur les parents, en outre les AFS elles aussi font face à certains obstacles spécifiques à leur fonction. Par exemple, un temps limité lorsqu'elles occupent plusieurs emplois, la nécessité de connaître les activités proposées aux familles, la solitude parfois vécue sur le terrain, les modalités de rémunération (une AFS décrit un enchaînement d'appels de moins de 20 minutes, ne pouvant alors pas être inscrits dans son décompte horaire, mais lui ayant toutefois pris un temps important) et enfin la tension entre développement de l'enfant et accompagnement parental. Ces éléments sont peu développés ici car seules trois AFS les évoquent et que l'une d'entre elles uniquement cumule ces éléments. Ils sont donc relativement minoritaires dans notre corpus. Pour autant, ils peuvent impliquer une réflexion sur la mise en commun des ressources, les décomptes horaires ou la définition du rôle des AF.

D'autres défis – inclassables – sont évoqués et déjà documentés au fil des sections comme le fait de parler d'éducation sans offenser, de faire face aux limites de l'interprétariat dans d'autres institutions ou encore d'œuvrer dans un monde marqué par une présence importante des écrans.

Retombées observées

Malgré ces défis, les AFS nous ont permis de documenter une série de retombées importantes concernant le dispositif AIS-Petite enfance. Nous présentons ici les principales tendances émergeant de nos données.

Tout d'abord, les AFS décrivent un dispositif qui « *remplit un manque* », devient un « *soutien* », une « *aide* », apportant de la « *confiance* », de la « *sécurité* » et étant parfois décrit comme une « *bouée de sauvetage* ». Cette première retombée est importante, le dispositif AIS-Petite enfance a pris une véritable place dans la vie des familles : il est la main tendue qui manque dans le processus de réinstallation, un maillon entre société d'accueil et population migrante. Les apports du dispositif sont décrits par les AFS au travers des attitudes perçues des familles : elles sont plusieurs à « *remercier* », être « *heureuses* », « *contentes* », « *satisfaites* », « *ravies* » ... témoignant ainsi de la pertinence de la réponse apportée à leurs besoins par le dispositif.

Ensuite, les AFS ont décrit des évolutions chez les familles suivies. Tout d'abord, ce sont des familles pour lesquelles des portes se sont ouvertes :

« Parce qu'en fait on ouvre des portes pour les parents en fait, des portes qu'ils ne connaissaient pas avant en fait. Du coup ça les aide beaucoup, ça leur ouvre encore plus de portes et heu c'est comme ça que j'ai dit que c'est une aide précieuse pour les parents » (AFS1)

« Si ça aide pas je pense pas que nous on est arrivé à ce point-là que plusieurs familles nous contactent, elles nous remercient. Elle nous dit bah nous grâce à cet accompagnement, nous on a, on connaît maintenant plusieurs structures. Nous on arrive grâce à l'éducateur, l'éducatrice ou grâce à tous les services à nous proposer, ça nous aide. Comme accompagnatrice, nous ça aide de plusieurs côtés heu et bah voilà le résultat est presque toujours positif. » (AFS8)

La connaissance des lieux, des structures et des possibilités peut être qualifié de « facteurs de réalisation » (Picard et al., 2015). Le pouvoir d'agir des familles s'enracinent dans ce savoir nouveau concernant les possibilités de soutien ou de d'éveil pour leur enfant. Le savoir devient ici une clé offerte aux parents afin qu'ils exercent leur parentalité avec les ressources nécessaires, ressources amoindries par la migration forcée. Cet exercice de la parentalité évolue et est documenté par les AFS. L'un des points centraux de notre analyse est le cheminement des parents vers l'autonomie et en d'autres termes, vers leur agentivité. Des familles « s'organisent », font des jeux, se rendent dans différents espaces pour enfants (ludothèque, notamment), ou se rendent seuls à des rendez-vous. La présence des AFS facilite l'appréhension de l'environnement et encourage ainsi l'autonomie des familles. Chez certaines mères, la prise de conscience est encore plus importante puisqu'elles l'ont verbalisée auprès des AFS. Voici quelques extraits illustrant cette évolution vers l'autonomie des familles :

« Ben par exemple il y a des familles avant ils n'emmènent jamais leur enfant dans des lieux, dans des espaces, j'ai des familles qui ont fait le tour des espaces [rires], ils font des sorties, ils viennent par exemple faire un manège, en vieille ville, pourtant ils habitent, ils ont d'autres lieux qui sont plus proches (AFS2)

« [...], c'que j'ai raconté tout à l'heure et ils ont pu surmonter ce problème en quelques mois et pis après j'ai vu la joie de la maman avec le sourire, à chaque fois qu'on allait ils nous offraient des choses en remerciant. Ils voulaient, voilà en disant « je sais que, on investisse notre famille à notre enfant. Moi, moi

j'ai compris que je dois faire beaucoup de choses, je dois agir, je dois, avec tout ce qu'on a investi, je dois faire le nécessaire de ce qu'on me demande. Alors apprendre le français, alors être autonome etcetera. » (AFS5)

« Et maintenant, chaque, presque deux fois par semaine, tout le temps elle m'appelle "ah j'étais à la ludothèque", elle m'a envoyée une photo, il était en train de jouer son fils. Vous voyez, c'est ça. J'suis juste les motiver et les inciter en fait » (AFS11)

Les évolutions des familles se constatent par ces retours et ces observations, mais elles s'observent aussi au travers de l'expérience de parents qui ont eu des enfants non-bénéficiaires de l'AIS-Petite enfance et des enfants qui en sont bénéficiaires ou de familles hors-dispositif. L'écart documenté est un élément non-négligeable illustrant la pertinence et les effets d'un tel dispositif ; les deux extraits suivants sont, à cet égard, particulièrement évocateurs :

« Oui alors moi j'trouve qu'il y a une très grosse différence entre, j'prends l'exemple justement de cette famille. La fratrie, l'enfant aîné n'a pas eu le droit, mais là, la deuxième a eu, a le droit et elle dit « si j'avais eu ça j'aurais pu faire le cadre » (AFS6)

« Comment je le vois parce que je travaille comme interprète et je vois les familles comment ils ont des enfants du même âge et souvent je me dis mais, il, il peut pas participer à ce projet à cause du permis ou autre chose. Je dis mais non, ils ont vraiment besoin de ça parce que la maman me raconte mais moi j'aimerais faire ça et ça mais je sais pas comment. Et je dis bah y a la maison de la créativité. Ah c'est quoi ? En fait même dans les situations comme ça je prends mon rôle et j'explique. Mais il faut aller là-bas mais dans ce cas je ne peux pas les accompagner et souvent ça se fait pas. Ni la ludothèque, ni la bibliothèque interculturelle. Voilà ça se fait pas, les personnes ne savent pas que ça existe » (AFS10)

Dans le premier extrait, c'est une mère qui évoque l'écart et constate l'effet que le dispositif aurait pu avoir sur sa parentalité avec son premier enfant. Dans le second extrait, c'est une AFS qui rencontre une famille hors-AIS et qui se rend compte des similitudes en termes de besoins et du potentiel de l'AIS pour y répondre.

Au-delà d'une meilleure appropriation des espaces pour l'enfance par les parents ; d'autres effets sont documentés. Une meilleure intégration via l'ouverture de la famille et des moments partagés, par exemple dans un espace parent-enfant (AFS 8 décrit un témoignage de parent qui a rencontré d'autres parents dans cet espace) ; la rupture d'un cycle de solitude et la création de lien social via le dispositif ou encore l'accès à des informations relatives à la périnatalité (l'une des AFS a accompagné un cours de préparation à la naissance⁵).

Par voie de conséquence, les enfants dans ces familles sont plus régulièrement confrontés au monde qui les entoure, à d'autres enfants parlant français – ou d'autres langues, à la collectivité, des jeux, des livres, des interactions avec leurs parents ... que des éléments bénéfiques pour leur développement.

A propos des enfants, là aussi, nos entretiens nous permettent de documenter des évolutions. Sans les détailler, cinq AFS évoquent des évolutions positives chez les enfants, notamment en termes de développement. Ces évolutions sont généralement dues aux interventions de l'AIME

⁵ Cet exemple fait directement écho à la recherche de Stewart et al. (2015) décrivant l'impossibilité pour une future mère de comprendre un cours de préparation à l'accouchement.

ayant un impact sur le langage ou sur l'action parentale : plus de temps de qualité passé avec l'enfant et des parents qui comprennent leur possibilité d'action :

*« Donc y a des choses qu'on propose et on voit qu'ils sont preneurs et qu'ils les font après. Et qui sont bénéfiques avec l'enfant. Et quand on voit la fois suivante, la maman elle nous explique, vous vous rappelez, vous nous avez laissé ce jeu-là et bah j'ai essayé de faire et **ça a apporté ça et ça. Maintenant il, il comprend ça** [...] Que, que, que la maman ben elle est ravie, elle dit « mais c'est vrai » » (AFS7)*

« Toujours la maman elle me dit grâce à vous, depuis que vous êtes venue chez nous, ou l'éducatrice ou les activités qu'on a déjà proposées, il y a beaucoup de changements. Moi j'arrive à comprendre comment je peux gérer avec les enfants. Moi j'arrive à comprendre comment je peux travailler avec mon fils qui a ce problème-là et j'ai réussi à changer beaucoup de choses. C'est grâce à vous et tout c'est que l'éducatrice m'a proposée et l'accompagnement qu'on a fait. » (AFS8)

Enfin, l'une des dernières retombées de l'AIS-Petite enfance selon les AFS concerne la préparation à l'école. Les mots se ressemblent dans le corpus ; les parents sont « *rassurés* » « *soulagés* » et par la transmission de connaissances et la discussion d'éventuels écarts culturels, sont mis en confiance pour appréhender la rentrée de manière sereine.

Pistes d'amélioration

De nombreux effets positifs de l'AIS-Petite enfance sont documentés et les AFS décrivent ce projet (4 extraits importants) dans des termes élogieux. Toutefois, nous leur avons demandé de décrire des améliorations possibles. La tendance principale dans les réponses est relative à la crèche ou de manière générale, à la garde des enfants. Un domaine indépendant de l'AIS et pourtant relevé par six AFS. Garder les enfants est une manière de leur offrir un nouvel espace de socialisation, d'apprentissage du français, d'apprentissage de la vie en collectivité, mais c'est aussi, d'après la littérature (voir notamment l'étude de Gambaro (2021) et Radhouane et al. (2025)), un moyen puissant d'offrir du temps aux parents pour leur intégration et leur bien-être. D'autres suggestions ont été émises par les AFS : Grouper les familles pour leur faire découvrir le dispositif ou plus tard, pour leur faire découvrir le canton. Concernant les mesures du dispositif, certaines AFS ont émis l'idée d'étendre le panel d'activités acceptées ; elles souhaiteraient proposer des activités « bébés nageurs », des cours de natation ou des activités au Grand Théâtre. L'une d'elle a également évoqué une possibilité de différencier les heures allouées aux familles. En effet, comme nous l'avons évoqué, les familles n'ont pas toutes besoin du même niveau de soutien. A ce propos, deux AFS ont suggéré une augmentation des heures dédiées à l'AIME (les mesures de l'AIME étant perçues de manière particulièrement positive par les AFS). L'une des suggestions concernait les enfants : deux AFS souhaiteraient que le dispositif puisse répondre aux besoins de tous les enfants migrants et qu'il n'y ait pas de restrictions en raison du permis. Enfin, certaines suggestions concernaient les AFS : faire connaître leur métier (à l'école notamment), renforcer leur formation et leur identification professionnelle (une adresse email professionnelle, des regroupements réguliers...), et favoriser la collaboration interinstitutionnelle.

Si toutes ces pistes ne sont pas forcément réalisables, elles témoignent d'une chose : la pertinence du dispositif. Les volontés d'amélioration s'inscrivent dans une logique de

renforcement et d'extension des possibilités : très peu de changements à l'existant est imaginé par les AFS. Cela illustre une expérience positive du dispositif alignée avec les retombées documentées précédemment.

4. L'AIS-Petite enfance vu par les parents

Dans le cadre de notre étude, nous avons rencontré huit familles, parfois représentées par un parent, parfois par les deux⁶. Au fil des rencontres, nous avons pu identifier les défis vécus par ces familles durant le processus de réinstallation, nous avons reconstitué leur entrée dans le dispositif AIS-Petite enfance et avons identifié la manière dont ils comprennent le dispositif. Dans un second temps, nous nous sommes centrées sur le fonctionnement du dispositif, sur les relations qu'ils entretiennent avec les différents acteurs, mais principalement avec les AFS. Enfin, nos données nous ont permis de documenter les effets du dispositif du point de vue des parents.

La réinstallation et ses défis

Alignés avec la littérature internationale, les propos des parents concernant leur réinstallation mettent en exergue la difficulté de cette étape de la migration. Cinq familles évoquent l'instabilité résidentielle ou des conditions de logement difficiles. Les parents décrivent des déménagements et transferts entre cantons comme des événements caractérisant leur arrivée en Suisse. Quatre familles témoignent également de la rupture des liens sociaux induites par la migration :

« Bon ici nous n'avions aucun ami ou des personnes heu de la famille. » (AFS3)

De manière plus éparse, d'autres difficultés apparaissent dans les discours : l'absence d'emploi (F4), la responsabilité d'offrir de la stabilité à sa famille (F7), de l'épuisement ou des enjeux liés à la santé mentale (F4 et F6), la difficulté de l'exil (F7) et l'association au statut « réfugié » vécu comme une stigmatisation (F5). Une mère évoque plusieurs années passées avec son enfant et donc un apprentissage tardif du français (F3) ; à l'inverse une famille déjà francophone explique que la maîtrise de la langue est un facteur facilitant l'intégration (F3) et cela malgré un manque de connaissances locales (F3). Enfin, des enjeux autour des différences éducatives ont été évoqués par une famille (F5).

Cette énumération de difficultés met en exergue les obstacles pouvant advenir lors de cette période sensible de réinstallation. D'autre part, l'instabilité résidentielle et la solitude sont les difficultés les plus documentées faisant écho à la littérature internationale. La diversité des autres difficultés met quant à elle en exergue la complexité des parcours migratoire.

⁶ Pour cette raison, nous utiliserons de manière indéterminée « parent » ou « famille » pour évoquer un extrait d'un entretien. (F1= Famille 1)

Entrée dans le dispositif et compréhension

Nous avons souhaité comprendre comment les familles entraient dans le dispositif AIS-Petite enfance. Reprenant les mots de F6, ce sont les acteurs.trices en charge du dispositif qui vont « chercher » les familles. Le processus est généralement le même : un appel, un rendez-vous en présence de l'AFS et d'un.e Case-manager. Pour F4, c'est un.e assistant.e social.e qui l'a « guidée » vers le dispositif, témoignant ainsi du potentiel important des collaborations interinstitutionnelles. Enfin, pour F5, la mise en place du dispositif est une application d'une loi pour l'intégration, sa participation n'ayant pas été perçue comme volontaire (le parent nuancera son propos plus tard dans la rencontre).

Décrits de manières différentes par les familles rencontrées, il semble que les objectifs attribués au dispositif AIS-Petite enfance soient bien compris : ceux-ci font écho à l'intégration en générale ou à l'intégration ainsi qu'au développement de leur enfant (« commencer sa vie sociale » ; lui permettre de communiquer, connaître des lieux pour jouer). Les parents évoquent également l'AIS-Petite enfance comme une réponse aux besoins des enfants et comme une aide pour obtenir une place pour garder leur enfant. Si ce n'est pas la mission principale de l'AIS-Petite enfance, la question de la crèche fait écho à l'objectif de faire accéder les enfants bénéficiaires de l'AIS à une structure d'accueil de la petite enfance, à temps partiel, la dernière année avant l'entrée en scolarité (FOJ, 2025).

Fonctionnement et relations

Une fois mis en place, le suivi des familles semble fonctionner sur la base d'un échange réciproque entre familles et AFS (et Case-managers, mentionné.es dans certains cas). Les AFS proposent des activités, inscrivent aux ateliers et les parents leur écrivent en fonction de leurs besoins. Ils échangent généralement par Whatsapp et dans un seul cas par email. Les appels ou rendez-vous entre AFS et familles sont réguliers, une fois tous les quinze jours ou toutes les semaines.

Au-delà de ce fonctionnement, nous avons souhaité comprendre les relations entre AFS et familles. Sur les huit familles rencontrées, seules 6 ont évoqué la relation avec une AFS (l'une d'elle étant francophone, cet accompagnement ne semble pas présent dans son expérience du dispositif). Cette relation est caractérisée par l'aide apportée par les AFS ou par leur volonté et possibilité d'aider les familles. Au travers de leur proximité culturelle (F8) ou de leur capacité à saisir les ressentis des familles (F4), les AFS semblent être perçues par les parents comme des actrices du soutien qu'ils peuvent recevoir. A ce titre, les AFS « *expliquent* », « *accompagnent* », « *indiquent des endroits* », sont « *joignables* » et « *à l'écoute* ». Elles organisent des sorties et s'y rendent avec les familles. Leur disponibilité et le soutien qu'elles offrent se traduit dans les mots des parents par les qualificatifs suivants : « *gentille* », « *je les aime beaucoup* », « *ont beaucoup d'empathie* ». Cette relation positive qui se tisse, parfois décrite comme une amitié (F7) – faisant ainsi écho aux propos des AFS qui décrivent une forme d'amitié professionnelle avec les familles, permet d'ouvrir des espaces où la confiance règne :

« Oui, oui je lui ai parlé de tout en fait [rires] » « Oui, même si des trucs par rapport à mon projet, mon futur, j’lui dis » (F2)

« Surtout madame en fait et leur fils heu, le petit heu l’admire beaucoup en fait cette dame qui vient heu comment dire, leur rendre visite de temps en temps donc c’est, c’est une sorte de, enfin elle est devenue une amie de la famille quoi. Donc voilà de temps en temps, ils se voient en fait » (F7)

Et comme l’indique la famille 7, cette relation « *permet de se sentir mieux* ». Ainsi, au travers des témoignages des familles on comprend la force des AFS : naviguer entre l’amitié pour œuvrer dans une proximité importante et le professionnalisme pour rediriger, aiguillier, soutenir, parfois conseiller au mieux les familles.

Effets du dispositif AIS-Petite enfance

Dans cette sous-section, nous avons souhaité comprendre les effets du dispositif AIS-Petite enfance tels que perçus par les parents. Toutefois, avant d’entrer dans la variété des effets documentés, nous souhaitons nous arrêter sur leur appréciation du dispositif. Six familles se sont prononcées et leurs retours, malgré d’évidentes variations, s’inscrivent tous dans un registre positif. Les parents sont généralement « *satisfaits* » et trouvent le dispositif « *très aidant* ». Les raisons qui motivent ces appréciations sont diverses. Une mère évoque un passage du désespoir et de l’épuisement à un renouveau de sa parentalité marqué par son autonomie :

*« J’étais désespérée. J’étais toute seule avec mon fils, c’était tellement compliqué et ils m’ont beaucoup, beaucoup aidé. [...] Comme avant heu en fait j’étais, j’étais épuisée, je ne savais pas comment faire, quoi faire. Ils m’ont donné beaucoup de conseils **et maintenant je sais quoi faire avec mon fils** et il y a des fois, j’arrive pas même, je me sentais épuisée, j’arrive pas à me **contrôler et maintenant tout va bien parce qu’ils m’ont donné beaucoup de conseils** : « faut faire ceci avec lui, faire faire comme ça » » (F6)*

Un parent explique que le dispositif soutient son intégration dans la communauté, dans sa nouvelle vie et permet ainsi la compréhension de l’environnement dans lequel il doit maintenant évoluer. Au travers de son témoignage, on comprend que l’AIS est un outil lui ayant permis de réduire l’écart avec la société d’accueil. Ainsi, si l’intégration se définit comme un processus dynamique reposant sur des interactions entre société d’accueil et population migrante, sa mise en œuvre n’est pas une évidence. L’AIS vient ainsi combler les écarts, faciliter les échanges, créer des ponts, et devient ainsi un outil de cette dynamique recherchée.

« Bah je dirais pour une personne qui est heu réfugiée ici, qui n’a pas grandi ici, elle ne connaît pas au moins toutes les informations nécessaires pour l’enfance, surtout des informations d’intégration heu pour que l’enfant puisse commencer l’école avec une capacité heu d’intégration avec presque une culture je dirais commune heu d’autres enfants. C’est l’AIS qui nous oriente, en gros participer, pour que l’enfant puisse jouer avec les autres, pour que l’enfant puisse avoir heu puisse voir la culture, comment il s’y sent, ça fonctionne (F3)

Enfin, une autre appréciation nous paraît importante à présenter. Une mère évoque la différence entre ces deux enfants : celui qui a été bénéficiaire de l’AIS et un aîné qui ne l’a pas été :

« Et je savais rien en fait quand j’ai eu mon fils, je savais pas parler français, j’avais pas d’ami, je savais pas qu’il y avait des bibliothèques, ludothèques et tout ça, des jouets, des parcs à jouets pour, spéciaux pour les

enfants. Mon fils il a, on n'a pas pu faire ces exercices parce que on savait pas. [...] En fait, mon fils on était tout le temps dans la maison. [...] Et j'savais pas quoi faire ou, où y aller et c'était vraiment difficile pour mon fils heu. On avait des petits, on était dans un petit appartement aussi il n'y avait pas beaucoup de place pour mettre des jouets. Et on savait pas des trucs comme ça, c'est. On était un petit peu fermé. Je sais pas comment on dit » [...] « Avec l'AIS elle m'a montré tout et voilà j'ai, quand j'étais avec mon fils, à cet âge-là, je savais pas quoi faire. Je réfléchis, je savais, je savais même pas écrire en français, des endroits et là heu pour [nom du deuxième enfant], elle m'a tout montré, j'ai pas besoin de réfléchir. Si c'est fermé on va aller ici, si c'est pas disponible on peut aller ici » (F2).

Ce témoignage met en exergue la force d'un tel dispositif : donner aux familles les connaissances de leur environnement et de fait renforcer l'exercice de leur parentalité. Cet extrait ne permet en rien de le démontrer, mais nous pouvons supposer qu'une plus grande exposition de l'enfant à des jeux, des livres, des sorties avec ses parents peut également avoir un effet sur son développement.

En plus de ces appréciations générales, nous avons demandé aux parents d'identifier des effets de l'AIS. Différentes thématiques ont émergé de leurs propos. Tout d'abord, nombreux sont les parents qui expliquent avoir une meilleure connaissance de l'environnement relatif à la petite enfance : ils ont « *découvert beaucoup d'endroits* » et ont notamment mentionnés : la ludothèque, la bibliothèque ou encore des ateliers de musique. Ensuite, c'est le soutien à la parentalité qui a émergé des données : les parents disent avoir reçu des conseils quant à la nourriture, au sommeil, au comportement, aux pratiques d'éducation (une famille évoque des différences éducatives, avec un environnement genevois dans lequel l'éducation est caractérisée par une grande place accordée au dialogue avec l'enfant, les discussions à ce sujet ont eu un effet sur les pratiques des parents) et certains disent avoir acquis des connaissances générales sur l'enfant. Une autre thématique ayant émergé est l'effet de l'AIS sur les possibilités d'inscription des enfants dans une structure d'accueil de la petite enfance. Cinq familles ont mentionné cet effet.

Au fil des entretiens, nous avons identifié un effet de l'AIS sur l'autonomie des parents. Les parents décrivent la mise en usage de leur connaissance de l'environnement genevois : ils vont seuls chercher des jeux, à des rendez-vous, à la bibliothèque... Certains verbatims mettent en exergue la valeur de l'accompagnement comme un outil pour retrouver son autonomie :

« Par exemple j'avais un rendez-vous avec heu, ensuite elle est venue avec moi, avec [nom du deuxième enfant], elle m'a dit si t'as besoin de traduire quelque chose, même elle m'a proposée de venir avec moi ici aujourd'hui. Je lui ai dit non ça va, je peux aller toute seule. Voilà, pour traduire, tout ça, pour [nom du deuxième enfant] elle a dit que je suis prêt [à disposition], même si tu peux envoyer des messages le soir, quand tu ... » (F2)

« Oui, [nom de CM] m'a demandé si même pour l'inscription, elle m'a demandé si elle peut nous accompagner. J'ai dit « non ça va », « vous êtes sûre que vous allez y arriver toute seule ? », « ne vous inquiétez pas ». En fait c'est, je lui avais dit ça pas pour lui montrer que j'avais pas besoin d'elle mais c'est juste que je prends des responsabilités, je m'habitue à faire des choses. Oui je lui avais dit « écoute je vais y aller toute seule. S'il y a quelque chose qui ne va pas, ne t'inquiète pas, je vais t'appeler ». Et elle m'a dit « ok » et elle était au courant du jour de l'inscription et elle m'a dit « ok je suis disponible. Dès que tu as besoin de moi il faut m'appeler » (F6)

Dans ces deux extraits, la relation de confiance entre l'AFS et les familles est importante. Les mères osent prendre l'initiative d'amoindrir le soutien offert par l'AFS tout en ayant confiance en leur capacité et disposition à les aider si nécessaire.

Enfin, d'autres effets ont été documentés : du soutien dans la préparation à l'entrée à l'école (préparation des parents qui deviennent sereins face à cette étape, des enfants ou des accompagnements aux inscriptions), du soutien pour des suivis thérapeutiques (notamment pour trouver un.e logopédiste), ou encore du soutien pour recréer du lien social.

Sous une catégorie « autres » nous avons identifié des effets de l'AIS-Petite enfance qui dépassent son cadre initial. Grâce au dispositif, des parents ont obtenu des informations pour leur propre intégration via le travail ou les études, ont obtenu des conseils pour les enfants hors AIS, ou encore ont obtenu des contacts nécessaires à la gestion de dossiers administratifs. Ici, les croisements interinstitutionnels et la collaboration entre les acteurs.trices est clé. La connaissance de l'environnement social genevois permet la bonne redirection des familles et permet ainsi aux parents de trouver les voies nécessaires pour la mise en place des « facteurs de réalisation » (Picard et al., 2015), garantissant leur accès à des capacités et dès lors à l'accès à leurs droits et à une liberté effective.

Enfin, des effets de l'AIS sur les enfants ont été documentés brièvement : un parent juge que la motricité de son enfant a progressé, un autre évoque beaucoup de progrès, un autre encore décrit le soutien à l'intégration de son enfant... Ces quelques éléments ne permettent pas de tirer de conclusions générales. En outre, l'autonomie des parents, leur capacité et volonté à interagir dans l'environnement genevois, leur accès à une diversité de lieux pour l'enfance et une forme de sérénité dans l'exercice de leur parentalité sont documentés et semblent être des facteurs importants pouvant exercer une influence sur le développement de l'enfant.

Discussion des résultats

Les résultats de notre étude ont été présentés par catégories d'acteurs.trices engagé.es dans le dispositif AIS-Petite enfance. L'objectif de ce nouveau chapitre est de présenter une étape appelée « triangulation des données ». Ainsi, en mettant en lien les résultats obtenus auprès de différentes personnes, nous pouvons donner une lecture plus complexe et enrichie desdits résultats. Cette nouvelle lecture se veut également plus synthétique, axée sur des éléments phares de l'étude ; les détails ayant été présentés dans le chapitre précédent. Pour proposer une lecture plus complexe des résultats, nous avons choisi de structurer cette discussion en deux temps. Premièrement, la « triangulation » des données et la réponse aux questions de recherche. Deuxièmement, nous proposons trois sous-sections offrant une lecture des résultats au travers des cadres théoriques présentés précédemment.

1. Triangulation des données

Dans cette première sous-section, nous avons pour objectif de répondre à nos trois questions de recherche portant respectivement sur : (1) l'évolution des pratiques parentales ; (2) les relations entre les familles et les acteurs.trices du dispositif (initialement les CM et AFS) ; et (3) la préparation à l'école.

Pour introduire nos réponses à ces questions, nous souhaitons évoquer les réalités des familles. Evoquées par tous.tes les acteurs.trices interrogé.es, leurs conditions de vie, et leurs expériences migratoires (pré, péri et post) ont des effets sur le dispositif et la manière dont il peut répondre aux besoins que ces réalités impliquent. Nos données ont montré la diversité des familles issues de la migration forcée. En effet, si le dispositif s'adresse à une catégorie unique de la population (les personnes réfugiées), nos données mettent en exergue l'hétérogénéité des histoires qui la caractérisent. La langue, la durée de la présence en Suisse et la présence d'un réseau social sont des éléments qui semblent déterminants dans l'entrée et la participation au dispositif AIS-Petite enfance. En effet, des familles déjà ancrées dans le contexte genevois ne trouveront pas forcément d'intérêt ou de besoins à être soutenues dans des étapes qu'elles ont peut-être déjà traversées. Cela se nuance toutefois, puisque la maîtrise du français ne garantit pas la maîtrise des différences et implicites éducatifs entre des contextes pré et post migratoires ; justifiant ainsi l'entrée dans le dispositif. D'autres familles, quant à elles, ne maîtrisent ni le français, ni l'environnement genevois. Elles peuvent faire face à la solitude, à de l'isolement et à une non-maîtrise des différences éducatives entre leurs expériences et leur nouveau lieu de vie. A ces écarts linguistiques et culturels s'ajoutent des enjeux relatifs à la santé mentale, aux éventuels traumatismes vécus par les familles et aux conséquences de la réinstallation. Par exemple, des logements trop exigus ont été décrits, des enchaînements de rendez-vous, et une charge administrative complexe sont revenus dans plusieurs entretiens.

Ainsi, la question qui se pose alors est la suivante : comment devenir et être parent, alors que l'environnement dans lequel doit s'exercer la parentalité est nouveau, inconnu, dénué de ressource sociale et marqué par des responsabilités importantes (administratives notamment) dans une langue pas toujours maîtrisée), et cela en ayant parfois été marqué par les séquelles de l'exil ?

Revenues à plusieurs reprises dans nos données, les mères seules (ou éprouvant un certain isolement en raison de l'organisation familiale) méritent un focus spécifique ; en effet, la maternité peut amplifier leur vulnérabilité. A ce propos, quelques acteurs.trices ont montré la nécessité de renforcer le lien social avec ces dernières. Que ce soit l'étude de Stewart et al. (2015) ou celle de Gambaro (2020), la vulnérabilité des mères est mise en exergue et leur capacité d'intégration amoindrie en raison de leur centration sur la cellule familiale. Nos données vont dans le sens de ces études et nous permettent de soutenir l'idée qu'une approche différenciée ainsi qu'un soutien spécifique aux mères sont des dimensions essentielles du soutien à l'intégration.

Le dispositif AIS-Petite enfance tel que nous l'avons dépeint au travers de nos analyses s'inscrit en rupture des conséquences de la migration forcée. C'est un dispositif qui crée du lien là où celui-ci est affaibli voire inexistant ; il rassure là où la découverte d'un nouvel environnement est effrayante ; il crée des ponts là où la différence prive les familles de leurs connaissances antérieures.

Evolutions des pratiques parentales

Notre première question de recherche portait sur l'évolution des pratiques parentales. Notre objectif était de comprendre comment (et si) le dispositif AIS-Petite enfance produisait un certain effet sur les parents et de fait, sur les structures familiales. La section précédente est cruciale pour illustrer la manière dont la migration forcée peut faire voler en éclat les repères nécessaires à l'exercice de la parentalité. En outre, notre posture dans cette analyse – suivant celle des acteurs.trices interrogé.es – place les parents dans un contexte dans lequel la migration peut les déposséder des compétences et connaissances relatives à l'éducation. Cette précision est importante car il ne s'agit pas de décrire des parents incompetents, mais bien des parents dont le métier de père ou de mère est rendu difficile par leurs conditions de vie.

Concernant l'évolution des pratiques parentales, de nombreuses retombées ont été documentées par les personnes interrogées. Quasiment tous.tes les acteurs et actrices ont observé des évolutions positives, des progrès chez les enfants, ces derniers étant plus stimulés. Tous ces constats ne sont pas toujours détaillés. En outre, nous avons pu identifier des éléments clés caractérisant ces évolutions :

- (1) **L'AIS-Petite enfance ouvre des portes aux familles.** Les portes de la petite enfance sont présentes, leur sont accessibles, mais encore faut-il en avoir les clés... Les AFS, les Case-manager et dans certains cas les éducatrices donnent ces clés aux familles pour qu'elles puissent ensuite les ouvrir de manière autonome. Donner les clés ce n'est pas

simplement réaliser une inscription, c'est aussi effectuer un trajet dans les transports en commun, montrer aux parents qu'ils en sont capables avec des enfants en bas âge, présenter le lieu (la ludothèque, la bibliothèque...), et donner du sens à la participation ou au jeu. Les parents ont témoigné de leur maîtrise de cet environnement en citant très régulièrement la ludothèque ou la bibliothèque. Tous les espaces ne sont pas investis de la même manière, néanmoins, l'engagement des parents laisse entrevoir des vies d'enfants dans lesquelles jeux, lectures et sorties aux parcs deviennent des événements ordinaires ;

- (2) **L'AIS-Petite enfance reconstruit l'autonomie.** Dans certains cas, pour certains parents, la migration forcée semble leur avoir volé une partie de leur autonomie. Il faut réapprendre à maîtriser un environnement, ne plus l'appréhender pour s'y mouvoir seul et librement. Les entretiens mettent en lumière cet objectif spécifique lié à l'autonomie : les éducatrices indiquent dès le début de leur intervention que celle-ci a une fin ; les CM et AFS décrivent des accompagnements dans divers lieux qui ont vocation à être ponctuels. Ainsi, plusieurs entretiens mettent en exergue la manière dont les parents se sont appropriés les lieux de la petite enfance (ludothèque par exemple) ou les conseils des éducatrices (pour reformuler : « *maintenant je sais faire* »). Par ailleurs, un extrait d'entretien a mis en évidence la manière dont une mère demande à l'AFS de ne plus l'accompagner pour un rendez-vous, tout en sachant qu'elle pourrait débriefer et demander de l'aide après-coup.

D'autres effets de l'AIS-Petite enfance ont été documentés : des parents qui ont plus confiance en eux, qui se sentent plus en sécurité dans leur nouvel environnement, des situations familiales apaisées, et des pratiques parentales discutées à la lumière de différences culturelles.

Notre étude rend compte de ce que les acteurs.trices perçoivent avec leur subjectivité et leur possibilité. Il est important de ne pas oublier qu'ils ont été plusieurs à nuancer les effets de l'AIS. D'une part en raison de spécificités des familles : pas preneuses, dans le déni de certaines problématiques, ou surchargées par les enjeux de la réinstallation. D'autre part : pour certaines les accompagnements proposés n'ont pas abouti aux objectifs poursuivis. Il semble toutefois que ces dernières ne soient pas majoritaires, vu les discours des personnes interrogées.

Ainsi, il est important de nuancer nos conclusions. Notre enquête est qualitative : elle témoigne donc de réelles évolutions, de voies vers lesquelles tirer pour renforcer l'AIS-Petite enfance, mais ne monitore pas de manière individualisée le devenir des familles.

Enfin, pour parler des pratiques parentales, le proverbe suivant est souvent utilisé : « il faut tout un village pour élever un enfant ». Peut-être qu'il est essentiel de situer l'objectif de l'AIS-Petite enfance autour de ce village et moins des pratiques parentales. Au cours de notre étude, les données ont laissé paraître la capacité de l'AIS à recréer un village autour des parents : une éducatrice pour du soutien, une AFS pour les confidences et la médiation, des CM pour la coordination et la redirection, et enfin des institutions coordonnées au service de l'enfance dans lesquelles rencontrer d'autres praticiens, d'autres parents et finalement : élever son

enfant, à sa façon, mais entouré. L'AIS ouvre donc des possibles et offre aux parents la liberté de s'en saisir.

Relations entre AFS et familles

Notre seconde question de recherche portait sur les relations entre AFS et parents ; elle évoquait également le lien avec les CM. En outre, notre étude a mis en exergue le lien singulier existant entre familles et AFS, sur lequel nous nous centrerons principalement ici.

Pour les parents, les AFS sont des aides, sont joignables, sont à l'écoute et dans certains cas, sont comme des amies. Le partage d'une langue et de connaissances issues des cultures d'origine sont des ressources clés pour créer du lien et offrir un espace d'intercompréhension aux familles. Toutefois, si leur rôle est précieux pour le bon fonctionnement du dispositif, la relation qu'elles entretiennent avec les familles est ambivalente. Au fil des entretiens, nous avons identifié une forte proximité, ressemblant à (et parfois étant) de l'amitié, prenant place dans un contexte professionnel. Comment la qualifier alors ? Il semble que les AFS puissent se caractériser par leur « professionnalisme-amical ». Cette expression illustre la manière dont leur rôle se situe à l'interface de différents espaces : elles créent du lien social nécessaire aux familles, à la manière d'amies proches, parfois de confidentes, mais elles incarnent également des ressources professionnelles ancrées dans le système genevois et caractérisées par une maîtrise de celui-ci ou par leur capacité d'accès à diverses ressources d'un réseau d'acteurs.trices nécessaires au suivi des familles.

Au-delà de cette ambivalence, leur relation aux familles est caractérisée par de la solidarité et de l'empathie, deux éléments qui parfois incitent à dépasser des limites pour soutenir les familles quand le cadre institutionnel n'est pas suffisant. Aussi, la relation de proximité, une fois construite, peut devenir un outil du suivi des familles, puisqu'en permettant une communication plus aisée avec elles, les AFS peuvent participer à l'identification de besoins pas immédiatement dicibles.

Enfin, cette proximité, cette confiance, amènent par moment les familles à se livrer auprès des AFS qui font parfois alors face à leur désespoir ou à des vécus difficiles. Au vu des éléments précédents, la relation avec les AFS est une clé du dispositif AIS-Petite enfance ; les soutenir dans l'établissement et le maintien de cette relation semble alors essentiel.

Nos interprétations des données nous permettent de placer les AFS au cœur du dispositif AIS-Petite enfance. En outre, ces analyses s'alignent sur les propos d'autres acteurs.trices interrogé.es (notamment CM et Educatrices) qui font état de leur rôle crucial dans la mise en œuvre des diverses mesures. Ces deux catégories d'acteurs.trices ont d'ailleurs émis des recommandations pour valoriser, mieux reconnaître, stabiliser et soutenir les AFS. Ces demandes témoignent de l'importance que représente ce nouveau métier dans le processus d'intégration des parents réfugiés.

Entrée à l'école

Notre troisième question de recherche portait sur le potentiel du dispositif AIS-Petite enfance comme outil de préparation à l'entrée à l'école, pour les enfants, mais surtout pour les parents. En effet, les données ont mis en exergue les appréhensions, peurs, doutes... que ces derniers peuvent exprimer vis-à-vis de la rentrée scolaire et du fonctionnement de l'école (du parascolaire, de la cantine, des règles...). Pour les parents issus de la migration, plusieurs recherches ont mis en évidence que l'une des difficultés dans l'appréhension du monde scolaire réside dans les implicites, « l'opacité » de l'école ou les malentendus interculturels (Ballif & Ogay, 2017; Changkakoti & Akkari, 2009; Chapellon, 2011; Ogay, 2017) : le fonctionnement de l'école tellement naturel pour les acteurs.trices qui la font vivre que celui-ci ne fait pas l'objet d'explicitation.

L'AIS-Petite enfance à travers différentes mesures permet d'appréhender ces implicites et préparer la rentrée scolaire. Par les *Cafés de parents* ou la participation au dispositif *Bientôt à l'école*, les parents accèdent à des connaissances informelles (par exemple : l'enfant a le droit de courir dans la cour de récréation qui est surveillée, les enfants portent des chaussons en classe...). Ces éléments, insignifiants de prime abord, peuvent participer à brouiller des relations entre la famille et l'école : cette dernière ayant des attentes (par exemple, que les parents fournissent des chaussons) et les parents ne les connaissant pas ; sans explicitation, il pourrait sembler que les parents ne fournissent pas le matériel adéquat. Ainsi, avec ces activités, l'AIS oriente, aide à comprendre un nouveau système scolaire. L'AIS soutient également les démarches d'inscription en permettant aux parents de s'y rendre accompagné d'une AFS. Ainsi, le parent peut devenir acteur de la scolarité de son enfant en ayant accès au sens des contenus discutés et en pouvant s'investir dès le Jour 1 dans la relation avec l'institution. Cette participation est également un signal pour l'école qui reçoit un parent investi, malgré une langue scolaire non-maîtrisée ; allant ainsi à l'encontre d'une vision déficitaire parfois documentée et dans laquelle les parents peuvent être qualifiés de « démissionnaires » (Changkakoti & Akkari, 2009) ou d'in-intéressé.es par la scolarité de leur enfant (Kanouté, 2007). En donnant les moyens aux parents d'agir dans l'école, dès l'inscription, l'AIS-Petite enfance participe à amoindrir « l'impuissance douloureuse » que peuvent vivre certains d'entre eux face à une école dont les codes ne sont pas maîtrisés (Hohl, 1996, p.60, cité par Kanouté, 2007, p. 70).

Aussi, la participation des enfants à diverses activités d'éveil, les opportunités d'interactions que ces activités représentent et l'inscription dans une SAPE sont également des facteurs pouvant faciliter l'entrée en scolarité. La séparation entre les parents et les enfants, l'interaction, la collectivité... tous ces éléments déjà expérimentés peuvent adoucir la découverte de l'école. Enfin, pour les enfants bénéficiaires du dispositif AIS-Petite enfance, la transition garantie par la collaboration entre les différentes structures de l'AIS peut soutenir l'entrée à l'école : elle permet ainsi la continuité du suivi et la connaissance d'enjeux importants.

Nos données ne nous disent pas comment la rentrée des enfants dont les parents qui ont été suivis s'est déroulée, elles ne nous disent pas non plus où en sont les familles aujourd'hui et comment leur parentalité continue d'évoluer au gré de leur ancrage dans l'environnement genevois. Notre étude ne dit pas non plus avec certitude que l'AIS-Petite enfance provoque un véritable changement chez les familles. Toutefois, cette étude met en lumière des ressources pour l'intégration, des facilités d'accès à ces ressources et des clés données aux familles pour y accéder. Ainsi, si nous devons poser un constat unique sur l'AIS-Petite enfance : il est un levier évident pour l'intégration puisqu'il participe à briser les barrières érigées par la migration forcée ; il distribue des ressources, donne accès à des « facteurs de réalisation » (Picard et al., 2015), offrant ainsi la liberté d'agir aux familles.

2. Lecture des résultats au travers du concept d'intégration

L'un des concepts fondateurs du dispositif que nous analysons est celui « d'intégration ». Défini précédemment, il implique une relation équilibrée entre la culture d'origine et la culture d'accueil. Il repose tant sur l'individu issu de la migration que sur les signaux envoyés par la société d'accueil. Dans cette section, nous proposons une lecture de l'AIS-Petite enfance au travers de ce concept. Elle sera donc guidée par les questions suivantes : dans quelle mesure le dispositif AIS-Petite enfance soutient-il l'intégration ? Dans quelle mesure permet-il l'équilibre entre langue et culture d'origine et langue et culture de la culture d'accueil ? Dans quelle mesure implique-t-il la société d'accueil comme actrice du processus d'intégration ?

L'AIS-Petite enfance, un soutien à l'intégration

Nos données nous permettent de confirmer les effets de la migration forcée. Elle détruit des liens sociaux, familiaux, et des ressources précieuses pour les parents. Sans leur village, éduquer un enfant n'est pas hors de portée, mais devient un processus chargé d'obstacles. Les traumatismes, l'instabilité résidentielle, l'acceptation d'un nouveau statut et dans certains cas, le déclassement social, font partie de ces étapes à franchir, qui parfois brouillent l'entrée dans la parentalité. S'intégrer dans ce contexte est également un défi. Faire un pas vers la société d'accueil alors que des peurs peuvent exister ou que l'inconnu s'érige en barrière vers l'Autre n'est pas un processus aisé.

C'est ici qu'intervient l'AIS. Au travers du fonctionnement décrit dans le chapitre « résultats », notre étude met en exergue la manière dont la structure de ce dispositif a le potentiel de faire tomber les barrières et de permettre aux parents de surmonter certains obstacles. Les obstacles structurels d'abord : sortir de chez soi, aller à la rencontre d'un nouvel environnement sont des actions devenues possibles grâce au rôle central des AFS. Elles sont une main tendue pour accompagner, elles sont le pont nécessaire entre le connu et l'inconnu. En accompagnant physiquement les familles, elles permettent d'appréhender de nouveaux lieux et de se les approprier. D'ailleurs, certaines familles y agissent ensuite de manière autonome. Ici, l'AIS-Petite enfance permet aux parents d'aller, au travers des lieux d'éveil, vers la société d'accueil.

Créer du lien n'est pas qu'une question de déplacement dans la ville ; il s'agit également d'intercompréhension. Ici, le rôle des AFS est également central puisque certaines ont pu discuter de différences éducatives ou expliciter les attentes scolaires. Découvrir un nouvel environnement et une société passe donc par la compréhension des « cadres de référence » (Cohen-Emerique, 2011) au cœur des interactions. En outre, le mouvement est également inverse puisque la présence des AFS dans divers lieux, et premièrement auprès des CM et des éducatrices, participent à faciliter l'interaction et la compréhension des cadres de références des parents. Ainsi, l'AIS-Petite enfance s'inscrit dans une logique de « communication interculturelle » (Cohen-Emerique, 2011) nécessaire à l'interaction entre les mondes des parents et le monde genevois.

L'AIS-Petite enfance : quel équilibre entre culture d'origine et culture d'accueil ?

Si l'intégration telle que définie par Berry suppose une relation équilibrée entre culture d'origine et culture d'accueil, celle-ci n'est pas toujours de la même nature ; ainsi, l'équilibre peut se trouver sur un temps long. Au sein de l'AIS-Petite enfance, la place de la culture d'accueil est claire : elle est l'espace visé, l'espace à connaître ou encore l'espace à maîtriser pour agir de manière autonome. La place de la culture – et de la langue d'origine – est un peu plus complexe. Elle est reconnue comme un outil pour l'intégration ; elle est utilisée pour faciliter les interactions, comprendre les implicites éducatifs, les façons d'agir des parents ... Mais peu de données montrent qu'elle est valorisée en soi. Quelques acteurs.trices ont indiqué dire aux parents de continuer à parler leur langue à leurs enfants, mais sa valorisation reste minoritaire.

On peut voir l'usage des langues d'origine en contexte institutionnel (les crèches, les accueil parents-enfants...) comme une valorisation *per se*. En outre, sans un renforcement du statut de la langue d'origine, celle-ci n'endosse un rôle que transitionnel : comme un outil pour aller vers le français et la maîtrise du nouvel environnement.

Proposer des lieux d'accueil au sein des communautés ? Pour que les enfants puissent accéder aux objectifs de socialisation et de développement, de l'AIS-Petite enfance, tout en développant leurs compétences en langue maternelle et en maintenant un lien avec la culture d'origine. Proposer aux parents de s'investir dans les lieux d'éveil ? Pour valoriser leurs apports

à la société d'accueil (ex : des discussions sur des pratiques éducatives avec des parents genevois, des activités pédagogiques qu'ils ont pu expérimenter enfant ...). Ces quelques idées n'ont vocation qu'à illustrer les possibles permettant de donner une place plus importante aux cultures et langues d'origine.

L'AIS-Petite enfance : quel rôle de la société d'accueil ?

Le dispositif AIS-Petite enfance met en exergue le rôle crucial de la société d'accueil dans le processus d'intégration. Ici, par les éducatrices, les CM, les AFS, ainsi qu'avec l'accès facilité à de nombreux espaces éducatifs, le lien avec celle-ci est créé et renforcé. Nous pouvons également considérer le dispositif comme un investissement et une main tendue de la société vers les personnes issues de la migration. En outre, nous croyons que c'est la nature « non-obligatoire » et « libre » du dispositif qui renforce la place de la société d'accueil ; cette dernière est mise à disposition des personnes issues de la migration. L'AIS-Petite enfance « propose » et n'impose rien, il laisse ainsi les parents naviguer dans le processus d'intégration en leur ouvrant les portes lorsque nécessaires. La liberté inhérente au dispositif – au regard de nos données – nous semble propice à une interaction équitable et de fait bénéfique à l'intégration.

Au regard de notre étude, l'AIS-Petite enfance remplit son rôle de soutien à l'intégration. Il permet de faciliter les rencontres et les interactions. Sans rien imposer, il met à disposition des ressources nécessaires au processus d'acculturation. Une nuance importante mérite d'être soulignée : la place de la langue et de la culture d'origine peut être renforcée, non pas comme de simples outils de transition, mais comme des composantes essentielles d'une identité apaisée, façonnée par la migration et la réinstallation.

3. Lecture des résultats au travers du modèle de Bronfenbrenner

Le modèle de Bronfenbrenner (1979) met en lumière l'interdépendance et les influences entre les milieux dans lesquels un individu évolue. Il en distingue quatre principaux : le microsystème (composé des contacts les plus directs de l'individu ; ex : parents-enfant ; le mésosystème (fait de réseaux de microsystèmes; ex : relation entre l'école et les parents) ; l'exosystème (composé des relations avec des milieux dans lesquels l'individu n'agit pas, mais qui peuvent l'influencer ; ex : le droit du travail, les sphères administratives et les parents réfugiés) et enfin le macrosystème (composé des valeurs, normes, principes régissant les autres systèmes).

Dans cette section, nous proposons une lecture de notre étude au travers du modèle de Bronfenbrenner.

Macrosystème

Nos données nous ont permis d'identifier les conflits de normes ou de valeurs éducatives pouvant subvenir lors de la migration. Elles ont également permis d'observer la manière dont les parents peuvent se retrouver démunis face à des stratégies d'éducation qu'ils ne

connaissent pas ou face à une absence de repères et de soutien dans l'exercice de leur parentalité. À plusieurs reprises, des échanges autour de l'éducation, des différences culturelles, ainsi que des évolutions de posture — notamment induites par la mise en œuvre de la mesure AIME — ont contribué à atténuer les tensions ou les défis éducatifs parfois ressentis par les familles. Le rapport à l'école et la volonté des parents d'y voir leur enfant réussir est un exemple marquant : les attentes, le fonctionnement, les principes directeurs de l'institution peuvent être abordés et ainsi faciliter l'entrée en scolarité et le devenir « parent d'élève ».

Le macrosystème est composé des éléments structurant une société et de fait ayant des effets sur les autres systèmes. Ici, avec une focale sur l'éducation et la petite enfance, nous comprenons comment l'AIS permet de donner accès à l'invisible structurant pourtant les interactions autour de l'éducation des enfants.

Exosystème

C'est au sein de l'exosystème que les obstacles les plus souvent rencontrés dans nos données prennent forme. Les parents, en ayant peu d'emprise sur différentes sphères telles que : l'administration, le monde du travail, leurs ressources financières, le système de garde d'enfant ... s'en retrouvent particulièrement impactés. L'impact le plus documenté, en lien avec la parentalité, est la disponibilité mentale des parents pour s'investir dans différents domaines tels que l'éveil ou l'accompagnement proposé par l'AIME.

C'est également, en raison des effets de l'exosystème sur les familles que de nombreuses personnes interrogées « outrepassent » le cadre de leurs fonctions pour répondre aux besoins parentaux situés dans des sphères hors de leur portée. Certaines collaborations interinstitutionnelles ou certaines ressources institutionnelles sont jugées assez durement par plusieurs acteurs.trices : les conséquences vécues par les parents les incitent à œuvrer au-delà de leurs mandats initiaux.

Mésosystème

C'est au sein du mésosystème que l'AIS-Petite enfance semble avoir le plus d'impact. Le mésosystème désigne l'espace dans lequel les lieux impliquant une activité de l'individu entrent en interaction. L'AIS, d'une part participe à créer ces interactions et d'autre part les facilite en proposant des interactions basées sur la présence d'une triade offrant une forme de « sécurité » dans l'échange, mais également proposant un « modèle » sur lequel construire l'interaction. (Bronfenbrenner, 1979, p.211)

L'AFS principalement, mais parfois les éducatrices ou les CM participent à faciliter les interactions entre les parents et les professionnelles des lieux éducatifs d'éveil, de psychomotricité, de l'école... En donnant les clés de lecture de ces lieux, en facilitant les rencontres, en préparant les parents... les acteurs.trices de l'AIS changent la nature des interactions au sein du mésosystème, les rendant parfois plus apaisées, sereines, avec des acteurs.trices rassuré.es ou préparé.es aux enjeux de l'interaction. L'objectif – atteint dans

certain cas, est que la triade disparaisse au profit d'interactions en dyades équitables entre l'individu (le parent) et les espaces dans lesquels il acquiert un pouvoir d'action, grâce à l'AIS.

Microsystème

Du fait de tous les changements évoqués, nous supposons et avons documenté grâce aux données récoltées, des évolutions dans le microsystème : des relations plus apaisées dans les familles, des parents dont le rôle a été redéfini, soutenu et une dynamique éducative réinstallée. Ainsi, notre étude met en évidence le potentiel de l'AIS pour l'intégration mais aussi pour des changements positifs au sein des structures familiales.

Le modèle de Bronfenbrenner (1979) permet de distinguer les espaces dans lesquels l'AIS-Petite enfance a le plus d'effets potentiels, mais aussi les espaces pouvant créer des obstacles... Ainsi, c'est au sein de l'exosystème que les défis sont le plus nombreux, puisqu'il englobe les défis de la réinstallation. Ce que nous constatons c'est que l'AIS-Petite enfance n'a pas vocation à y répondre, mais dans la mesure où ceux-ci ont des effets sur la parentalité, le dispositif s'y retrouve confronté. Cette analyse met donc en exergue la nécessité de renforcer la coordination interinstitutionnelle, l'aide apportée aux parents dans les défis connexes à l'exercice de leur parentalité et la collaboration entre acteurs.trices de l'intégration.

Conclusion et recommandations

La présente étude a permis de documenter le fonctionnement du dispositif AIS-Petite enfance. Elle a mis en exergue le rôle clé des AFS dans l'accès à toutes les mesures dont le dispositif est composé. Ces actrices représentent des ponts vers l'intégration : elles facilitent les interactions, offrent plus que de la médiation, colorent leurs interventions de leurs connaissances des milieux d'origine des familles et du contexte genevois. Elles sont les relais des autres professionnel.les, tout comme elles sont des collaboratrices à part entière puisqu'elles ajoutent « leur touche » au soutien à la parentalité ou aux activités proposées.

A ce sujet, l'étude a mis en exergue le pouvoir donné aux familles au travers des propositions d'activités. Si l'accès à ces lieux d'éveil est un droit, l'AIS-Petite enfance a le potentiel de rendre ce droit effectif en proposant des « facteurs de réalisation » (Picard et al., 2015) donnant « effectivement » accès aux ressources disponibles dans le canton. L'AIS-Petite enfance n'impose pas, mais – dans une logique de participation aux capacités – offre et soutient la possibilité pour les parents de choisir la manière dont ils exercent leur parentalité. Ils peuvent choisir d'être aidés, de sortir, de jouer ... Evidemment, le sens accordé à ces choix est exposé, mais la liberté reste une dimension inhérente de l'AIS-Petite enfance.

Cette liberté est d'ailleurs parfois source de tensions, lorsqu'il faut soutenir sans imposer, inviter sans forcer, donner du sens à des pratiques sans disqualifier celles des parents (mais dire l'inacceptable lorsque nécessaire). C'est dans cette complexité qu'œuvrent les professionnel.les de l'AIS-Petite enfance.

Au fil de nos analyses, nous avons constaté que le dispositif semble recréer le village nécessaire à l'éducation d'un enfant : il crée un réseau autour des familles, brise la solitude de certaines mères, offre des espaces de confiance, de soutien et dans certains cas (la garde d'enfant) de repos pour faire face à l'épuisement. S'il est centré sur le développement de l'enfant, soutenu par la participation aux divers espaces éducatifs, l'AIS-Petite enfance soutient les parents dans leur cheminement vers le développement de leur enfant.

L'évaluation des retombées par les acteurs.trices interrogé.es semble toutefois tendre vers du positif et de la plus-value : plus de lien, plus de participation, plus de découvertes genevoises... bref, plus d'intégration. Le potentiel de l'AIS-Petite enfance en termes d'intégration et de soutien à la parentalité, est démontré par cette étude ; ses effets spécifiques sur les enfants restent à analyser.

Pour clore cette étude, voici une série de recommandations visant la poursuite, le renforcement voire la pérennisation du dispositif AIS-Petite enfance. Ces recommandations n'ont pas vocation à être appliquée *stricto sensu*, elles peuvent être des directions vers lesquelles tendre, des orientations, voire des impulsions. Elles devront être confrontées à la réalité des politiques publiques concernant la migration et le jeune enfant.

Recommandations

(5) Reconnaître, renforcer et soutenir le développement professionnel des Accompagnatrices familiales.

Le travail des AFS documenté dans cette étude peut être qualifié de crucial et d'essentiel au bon fonctionnement du dispositif AIS-Petite enfance. Pourtant, les conditions de travail marquées par une instabilité financière peuvent nuire à cette nouvelle profession. Notre recommandation va donc dans le sens d'un soutien à l'attractivité du poste par des mesures de formation et d'identification professionnelle mais aussi par un salaire garanti, annualisé ou augmenté pour pallier les périodes sans intervention. En outre, le soutien peut également prendre la forme de supervisions nécessaires au vu des thématiques parfois abordées avec les parents.

(6) Mobiliser la communauté pour renforcer la visibilité et le sens des mesures de l'AIS-Petite enfance

Au fil de notre étude, la place de la communauté s'est avérée importante. En effet, si le suivi des familles est individuel, la force de la communauté peut être mobilisée à plusieurs égards. Dans certains cas, elle permet de grouper des parents pour partager des inquiétudes, dans d'autres, elle permet de relayer des informations sur l'AIS et amoindrir la méfiance caractérisant les premiers contacts. Ainsi, les communautés issues de la migration peuvent être des ressources pour renforcer le dispositif et la communication à son égard. D'autre part, la mobilisation des communautés dans l'AIS peut être une manière de valoriser les cultures et langues d'origine.

(7) Renforcer le suivi de la progression des familles

Les acteurs.trices interrogé.es dans notre étude ont généralement qualifié de positifs les résultats qu'ils observent grâce au dispositif AIS-Petite enfance. En outre, il est difficile de suivre le devenir des familles et les dimensions à analyser sont peu quantifiables. Pourtant, il semble important de pouvoir proposer un suivi des effets, qualitatifs, pour comprendre l'intégration future des familles et des enfants.

(8) Renforcer la structure du dispositif AIS-Petite enfance

Au fil de notre étude, nous avons constaté que certaines professions sont surchargées : nombreuses sont les familles à suivre et avec lesquelles interagir. L'étude a également montré la nécessité des liens, et particulièrement des liens de confiance qui amènent les parents à partager leurs besoins. Ces liens sont donc nécessaires afin de poursuivre l'objectif d'individualisation des suivis. Pour cette raison, notre recommandation propose de renforcer la structure du dispositif, en augmentant le nombre de professionnel.les engagés dans les suivis : Case-manager, Accompagnatrices familiales et scolaires et éducatrices.

(9) Renforcer la valorisation des langues et cultures d'origine

Au sein du dispositif AIS-Petite enfance, les langues et culture d'origine ont une place importante. Toutefois, notre étude fait émerger un « risque » : celui de ne les mobiliser que dans une perspective transitionnelle. Ainsi, nous recommandons de développer diverses activités ou initiatives permettant aux parents et aux enfants (ces initiatives sont généralement déjà présentes dans les SAPE à travers l'éveil aux langues) de voir leurs langues et cultures d'origine valorisées, mobilisées et inscrites comme un apport culturel à la société genevoise.

Références

- Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles de l'éducation: entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Ballif, L., & Ogay, T. (2017). Quand les parents deviennent parents d'élèves. *Revue [petite] enfance*(123), sans page.
- Barou, J. (2011). Les enfants "perdus" des demandeurs d'asile. *journal des africanistes*, 81(2), 145-162. <https://journals.openedition.org/africanistes/4092>
- Berg, L., Brendler-Lindquist, M., de Montgomery, E., Mittendorfer-Rutz, E., & Hjern, A. (2022). Parental Posttraumatic Stress and School Performance in Refugee Children. *J Trauma Stress*, 35(1), 138-147. <https://doi.org/10.1002/jts.22708>
- Berry, J. W. (2017). Theories and models of acculturation. In S. J. Schwartz & J. B. Unger (Eds.), *The Oxford handbook of acculturation and health* (pp. 15-28). Oxford University Press.
- Bove, C., & Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1-9. <https://doi.org/https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/1350293X.2020.1707940>
- Bret, B., & Landy, F. (2018). Liberté, capabilité, échelles: une lecture critique d'Amartya Sen. *Justice spatiale= Spatial justice*, 12, <https://www.jssj.org/issue/juillet-2018-jssj-a-lu/>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Busch, J., Bihler, L. M., Lembcke, H., Buchmuller, T., Diers, K., & Leyendecker, B. (2018). Challenges and Solutions Perceived by Educators in an Early Childcare Program for Refugee Children. *Frontiers in psychology*, 9, 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01621>
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2009). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Chapellon, S. (2011). L'enfant de migrant est-il soluble dans l'école ? Réflexion autour des effets trans-familiaux de la migration. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(11), 207-220.
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Ashley, L. D. (2021). *Research Methods and Methodologies in Education*. SAGE Publications. <https://books.google.fr/books?id=O-ALEAAQBAJ>
- Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1(1), 9-18.
- Cranston, J., Labman, S., & Crook, S. (2021). Reframing Parental Involvement as Social Engagement: A Study of Recently Arrived Arabic-Speaking Refugee Parents' Understandings of Involvement in Their Children's Education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 371-404. <https://doi.org/https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4439>

- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 15–20.
- Dayer, C., & Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*(14), 163-176.
- De Gioia, K. (2015). Immigrant and refugee mothers' experiences of the transition into childcare: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 662-672.
- Drange, N., & Telle, K. (2015). Promoting integration of immigrants: Effects of free child care on child enrollment and parental employment. *Labour Economics*, 34, 26-38.
- Dustmann, C., Fasani, F., Frattini, T., Minale, L., & Schönberg, U. (2017). On the economics and politics of refugee migration. *Economic Policy*, 32(91), 497-550.
- El Hage, F., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Education et socialisation*, 36. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- European Commission. (2020). *Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0758>
- Fasani, F., Frattini, T., & Minale, L. (2022). (The Struggle for) Refugee integration into the labour market: evidence from Europe. *Journal of Economic Geography*, 22(2), 351-393.
- Fondation Officielle de la Jeunesse [FOJ]. (2025). AIS-Petite enfance. [page web]. Consulté le 23 juillet 2025 à <https://www.foj.ch/prestations/ais-petite-enfance>
- Feyfant, A. (2015). Coéducation: quelle place pour les parents? *Dossier de veille de l'IFÉ*(98), 1-24.
- Gambaro, L., Neidhöfer, G., & Spieß, C. K. (2021). The effect of early childhood education and care services on the integration of refugee families. *Labour Economics*, 72, 102053.
- Garrity, S., Miller, S., Dunn, C., & Longstreth, S. (2025). "I help them see their potential": The role of Cultural Navigators in Supporting the Professional Development of Immigrant and Refugee Family Childcare Providers. *Early Childhood Education Journal*, 53(5), 1591-1603. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01687-9>
- Grethe Sønsthagen, A. (2020). Early childcare as arenas of inclusion: the contribution of staff to recognising parents with refugee backgrounds as significant stakeholders. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 304-318. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755486>
- Härkönen, U. (2007). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development* International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC., Daugavpils University, Saule. Latvia.
- Hopson, R. L. (2014). Racialized teachers and the role-model hypothesis. *The international journal of diversity in organizations, communities and Nations: Annual review*, 13, 23-33.
- Hurley, J. J., Saini, S., Warren, R. A., & Carberry, A. J. (2013). Use of the Pyramid Model for supporting preschool refugees. *Early Child Development and Care*, 183(1), 75-91. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.655242>

- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*(143), 64-74. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-7-page-64.htm>
- Karoly, L. A., & Gonzalez, G. C. (2011). Early Care and Education for Children in Immigrant Families. 21(1).
- Kindon, S., & Broome, A. (2009). Creating Spaces to Listen to Parents' Voices: Methodological Reflections on the Early Childhood care and education project involving some migrant and former refugee families. *Social Policy Journal of New Zealand*(35), 139-151.
- Kirmani, R., & Leung, V. (2008). Breaking down barriers: Immigrant families and early childhood education in New York city. *Policy Brief (New York: Coalition for Asian American Children and Families, 2008)*.
- Kirova, A., & Hennig, K. (2013). Culturally responsive assessment practices: Examples from an intercultural multilingual early learning program for newcomer children. *Power and Education*, 5(2), 106-119.
- Lamb, C. S. (2019). Constructing early childhood services as culturally credible trauma-recovery environments: participatory barriers and enablers for refugee families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 129-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707368>
- Lund, H. H. (2024). "We try to give a good life to the children"-refugee parents and ECE professionals experiences of the early childhood education partnership in Norway. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331771>
- Matthiesen, N., & Linde, C. (2019). The Becoming and Changing of Parenthood: Immigrant and Refugee Parents' Narratives of Learning Different Parenting Practices. *Psychology & Society*, 11(1), 106-127.
- Maulini, O. (2017). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations: une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève.
- McBrien, J. L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare*, 41(1), 75-90.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994/2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd ed.). de Boeck & Larcier.
- Morantz, G., Rousseau, C., Banerji, A., Martin, C., & Heymann, J. (2012). Resettlement challenges faced by refugee claimant families in Montreal: lack of access to child care. *Child & Family Social Work*, 18(3), 318-328. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00848.x>
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1). <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Office cantonal de la statistique (2025). Migration et intégration. [page web]. Consulté le 11 août 2025

https://statistique.ge.ch/actualites/welcome.asp?actu=5611&mm1=01/01&aaaa1=2025&mm2=12/31&aaaa2=2025&num=0&Actudomaine=01_02

- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 337-352.
- Onwuegbuzie, A. J., Collins, M. T., & Frels, R. K. (2013). Foreword: Using Bronfenbrenner's ecological systems theory to frame quantitative, qualitative and mixed research. *International journal of multiple research approaches*, 7(1), 2-8.
- Paat, Y.-F. (2013). Working with Immigrant Children and Their Families: An Application of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, . *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 103-118. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Papazian_Alterstice8%282%29/pdf
- Park, M., Katsiaficas, C., & McHugh, M. (2018). Responding to the ECEC needs of children or refugees and asylum seekers in Europe and North America.
- Petit, A., & Serves, F. (2019). Créer les conditions propices à l'accueil et à l'accompagnement des jeunes enfants de parents migrants. *Migrations Société*, N° 178(4), 39-53. <https://doi.org/10.3917/migra.178.0039>
- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen. *L'Orientation scolaire et professionnelle*(44/1). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/osp.4515>
- Poureslami, I., Nimmon, L., Ng, K., Cho, S., Foster, S., & Hertzman, C. (2013). Bridging immigrants and refugees with early childhood development services: partnership research in the development of an effective service model. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1924-1942. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2013.763252>
- Radhouane, M. (2021). Comprendre l'accueil des élèves réfugiés, une nécessité pour lutter contre les inégalités: analyse de l'exemple suisse. In: A. Akkari, B. T. Ferreira da Silva, V. S de Moraes Novais & H. Cruz Nogueira (Eds.). *Diferenças, igualdades e políticas públicas em educação* (pp. 43-67).
- Radhouane, M. (2023). Pedagogical challenges in integrating refugee students in the Global North: A literature review. *Prospects*, 53(1), 151-168. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09632-7>
- Radhouane, M., Maleq, K. & Belli, M. (2025). *Parentalité, études et migration forcée : l'Espace de Vie Infantile « Horizon » un dispositif ressource au service de l'intégration*. [Rapport de recherche]. Université de Genève.
- Sadownik, A. R., & Ndijuye, L. G. (2024). Im/migrant parents' voices as enabling professional learning communities in early childhood education and care. *European Early Childhood*

- Education Research Journal*, 32(6), 1046-1058.
<https://doi.org/10.1080/1350293x.2023.2259643>
- Sanchez-Mazas, M., & Changkakoti, N. (2017). Droit à l'éducation et risque de relégation des enfants de l'asile. *Enjeux pédagogiques*(29), 18-19.
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N., & Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile: nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux "métiers" sous le signe de l'incertitude. *Raisons éducatives*, 1(22), 223-248.
<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-223.htm>
- Scholz, A. (2021). Moderating Uncertainty: The Reception of Refugee Children in the German Early Childhood Education and Care Sector. *Journal of Refugee Studies*, 34(4), 3665-3687. <https://doi.org/10.1093/jrs/feab050>
- Secrétariat d'État aux Migrations. (2025). Asile : statistiques de 2024. [page web]. Consulté le 11 août 2025 à
<https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/publiservice/statistik/asylstatistik.html>
- Shallow, N., & Whittington, V. (2014). The wellbeing of refugee children in an early childhood context: connections and dilemmas. *Journal of Educational Enquiry*, 13(1), 18-34.
- Stewart, M., Dennis, C. L., Kariwo, M., Kushner, K. E., Letourneau, N., Makumbe, K., Makwarimba, E., & Shizha, E. (2015). Challenges Faced by Refugee New Parents from Africa in Canada. *J Immigr Minor Health*, 17(4), 1146-1156.
<https://doi.org/10.1007/s10903-014-0062-3>
- Tobin, J. (2019). Addressing the needs of children of immigrants and refugee families in contemporary ECEC settings: findings and implications from the Children Crossing Borders study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 10-20.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707359>
- United Nation High Commissioner for Refugees [UNHCR]. (2025). *Global Trends Forced Displacement in 2024*. UNHCR
- Vandekerckhove, A., & Aarssen, J. (2019). High time to put the invisible children on the agenda: supporting refugee families and children through quality ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 104-114.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707366>
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. In: Taylor & Francis.f
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110. <https://doi.org/10.1080/09650790500200279>
- Whitmarsh, J. (2011). Othered voices: asylum-seeking mothers and early years education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 535-551.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623540>
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and youth services review*, 32(6), 865-873.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.02.006>

- Yohani, S. (2011). Educational Cultural Brokers and the School Adaptation of Refugee Children and Families: Challenges and Opportunities. *Journal of international migration and integration*, 14(1), 61-79. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12134-011-0229-x>
- Yohani, S., Kirova, A., Georgis, R., Gokiart, R., Mejia, T., & Chiu, Y. (2019). Cultural Brokering with Syrian Refugee Families with Young Children: An Exploration of Challenges and Best Practices in Psychosocial Adaptation. *Journal of international migration and integration*, 20(4), 1181-1202. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00651-6>



Rue Général-Dufour 24 | CH 1211 Genève 4