



HAL
open science

Portraits d'enfants de migrants à l'école maternelle : Développement des répertoires de pratiques des jeunes enfants dans différents contextes linguistiques et culturels

Cornelia Carmen Draghici

► **To cite this version:**

Cornelia Carmen Draghici. Portraits d'enfants de migrants à l'école maternelle: Développement des répertoires de pratiques des jeunes enfants dans différents contextes linguistiques et culturels. Education. Université Paris-Nord - Paris XIII, 2019. Français. NNT : 2019PA131078 . tel-03228135

HAL Id: tel-03228135

<https://theses.hal.science/tel-03228135>

Submitted on 17 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Numéro d'ordre :

Université Paris 13

École doctorale Érasme

Unité de recherche EXPERICE

Thèse présentée par **Cornelia Carmen DRĂGHICI**

Soutenue le **2 décembre 2019**

En vue de l'obtention du grade de docteur de l'Université Paris 13

Discipline sciences de l'éducation

Portraits d'enfants de migrants à l'école maternelle

Développement des répertoires de pratiques des jeunes enfants dans différents contextes linguistiques et culturels

Thèse dirigée par Pascale GARNIER

Composition du jury

<i>Examineur-e-s</i>	Martine JANNER RAIMONDI Michel VANDENBROECK Maïtena ARMAGNAGUE-ROUCHER	Professeure Université Paris 13 Professeur Université de Gand MCF INS HEA
<i>Rapporteuses</i>	Julie DELALANDE Isabelle DANIC	Professeure Université de Caen MCF HDR Université de Bretagne
<i>Directrice de thèse</i>	Pascale GARNIER	Professeure Université Paris 13

Université Paris 13

École doctorale Érasme

Unité de recherche EXPERICE

Thèse présentée par **Cornelia Carmen DRĂGHICI**

Soutenue le **2 décembre 2019**

En vue de l'obtention du grade de docteur de l'Université Paris 13

Discipline sciences de l'éducation

Portraits d'enfants de migrants à l'école maternelle

Développement des répertoires de pratiques des jeunes enfants dans différents contextes linguistiques et culturels

Thèse dirigée par Pascale GARNIER

Composition du jury

<i>Examineur-e-s</i>	Martine JANNER RAIMONDI Michel VANDENBROECK Măitena ARMAGNAGUE-ROUCHER	Professeure Université Paris 13 Professeur Université de Gand MCF INS HEA
<i>Rapporteuses</i>	Julie DELALANDE Isabelle DANIC	Professeure Université de Caen MCF HDR Université Rennes 2
<i>Directrice de thèse</i>	Pascale GARNIER	Professeure Université Paris 13

L'Université Paris 13 n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses : ces opinions devront être considérées comme propres à leurs auteur-e-s.

Cette thèse a été préparée au sein de l'unité de recherche EXPERICE

Université Paris 13, UFR LLSHS (D216)

99, avenue J.-B. Clément

93430 Villetaneuse, France

Site <https://experice.univ-paris13.fr/>

Résumé

À partir d'une approche pluridisciplinaire qui combine des éléments de sociologie et d'anthropologie de l'enfance et de la migration, ce travail de thèse vise à explorer comment les expériences des enfants témoignent du développement de leurs répertoires de pratiques culturelles et linguistiques qui se construisent, dès le plus jeune âge, dans leur vie quotidienne entre plusieurs contextes culturels. Ce concept de « répertoires de pratiques » (Rogoff et al., 2006), approche la culture comme étant l'expérience liée aux activités quotidiennes des personnes et il permet ainsi de dé-essentialiser la notion de « culture » pour analyser ses métissages et ses hybridations par apprentissage.

Une multi-méthode qui s'appuie sur des outils de recherche visuels (observations vidéo, entretiens filmés, visites guidées et prise de photos par les enfants) s'efforce de saisir les points de vue de 22 enfants, âgés de 3-4 ans, parmi ceux des parents et des professionnels dans deux écoles maternelles situées dans un réseau d'éducation prioritaire renforcée en région parisienne. La description et l'analyse des situations et des expériences au sein de l'école maternelle et, en partie, celles dans le cadre familial, permettent de construire des portraits d'enfants pour montrer les réalités sociales qu'ils vivent dans des traditions culturelles différentes.

L'objectif est de repérer les particularités des dynamiques identitaires qui sous-tendent les expériences des enfants et de comprendre l'hybridation de leurs répertoires de pratiques linguistiques et culturelles, tout en contribuant à donner une image d'ensemble de la vie des enfants de migrants à l'école maternelle. Les données empiriques montrent une grande diversité des dynamiques de participation des enfants de migrants dans les contextes préscolaires et domestiques, diversité peu (ou pas) prise en compte dans d'autres études et contextes de recherches portant sur les enfants de migrants. Les résultats montrent que l'école maternelle a un effet puissant dans l'intégration des pratiques dans les répertoires culturels des enfants. Mais d'une part il peut aussi en résulter des souffrances ou des tensions dans la vie familiale notamment autour de la langue, les liens avec la famille élargie, et, d'autre part, du point de vue des enseignants, certains enfants restent défailants vis-à-vis des performances linguistiques et scolaires attendues à l'école maternelle.

Mots clés : jeunes enfants de migrants, contextes culturels préscolaires et familiaux, pratiques linguistiques, répertoire culturel et linguistique, école maternelle

Abstract

Based on a multidisciplinary approach that combines elements of sociology and anthropology of childhood and migration, this thesis aims to explore how children's experiences reflect the development of their repertoires of cultural and linguistic practices that are built from an early age in their daily life between several cultural contexts. This concept of « repertoires of practices » (Rogoff et al., 2006) approaches culture as being the experience related to the daily activities of people and thus allows de-essentialising the notion of « culture » to analyze its interbreeding and its hybridizations by learning.

A multi-method that relies on visual research tools (video observation, filmed interviews, guided tours and picture taking by children) strives to capture the views of 22 children, 3-4 years old, among those of parents and professionals in two nursery schools located in a strengthened priority education network in the Parisian region. The description and analysis of situations and experiences within the nursery school and, in part, those in the family, allow to build portraits of children to show the social realities when they live in different cultural traditions.

The aim is to identify the particularities of the identity dynamics underlying children's experiences and to understand the hybridization of their repertoires of linguistic and cultural practices, while contributing to give an overall picture of the children of migrant's lives in nursery school. Empirical evidence shows a great diversity of the dynamics of participation of children of migrants in nursery school and domestic contexts, diversity that is little (or not) taken into account in other studies and research contexts dealing with children of migrants. The results show that nursery school has a great impact in integrating practices into children's cultural repertoires. But on the other hand, it can also result in suffering or tensions in family life, especially around the language, the links with the extended family, and some children remain deficient vis-à-vis the language and school performance expected from teachers in nursery school.

Keywords : young children of migrants, preschool and family cultural contexts, linguistic practices, cultural and linguistic repertoire, nursery school

Remerciements

Écrite à la première personne pour montrer le caractère situé du savoir et afin de m'assumer ses limites, cette thèse n'aurait pas pu être réalisée sans la collaboration de plusieurs personnes : ma directrice de thèse, les participants à l'étude, les collègues, les amis et les membres de la famille qui m'ont soutenue à plusieurs reprises dans ce cheminement à la fois universitaire, professionnel et personnel.

Je tiens à remercier avant tout ma directrice de thèse, Professeure Pascale Garnier pour son accompagnement tout au long du doctorat, et même avant, à partir du mémoire de master. Son exigence dans toutes les étapes du travail de recherche, sa rigueur scientifique dans chaque détail m'ont inspirée et m'ont encouragée à améliorer mon travail en élevant le défi un peu plus haut à chaque fois.

Réunis à la fin de mon doctorat, je remercie les membres du comité de suivi – Martine Janner-Raimondi, Noemi Garcia-Arjona et Michel Vandebroek – auxquels j'aurais dû faire appel plus tôt, car leurs remarques constructives sur ma recherche ont ouvert des nouvelles perspectives et m'ont aidée à concrétiser des éléments qui restaient bloqués.

Tout au long de mon doctorat, les personnes rencontrées à l'occasion des événements scientifiques et dans le cadre des réseaux de recherche internationaux et nationaux m'ont inspirée dans mon travail, m'ont encouragée à l'améliorer et m'ont accompagnée dans des projets de publication en lien avec le sujet de ma thèse. Je remercie les membres du réseau européen IMISCOE (International Migration Integration and Social Cohesion) qui m'ont accueillie dans les groupes de recherche et les universités d'été, outre les colloques internationaux où mes premiers résultats ont été présentés et discutés. Merci à Martha Montero-Sieburth, Rosa Mas Giralt, Joaquin Eguren, Maurice Crul, Marco Martinielli, Eleonore Kofman. Dans le même sens, mes remerciements vont aux collègues de l'Université de Gant au sein de laquelle j'ai passé un temps précieux pour enrichir mon expérience académique et approfondir ma recherche. Merci à Michel Vandebroek, Katy Vlieghe, Brecht Peleman, Floor Verhaeghe. Je tiens à remercier les membres du laboratoire

EXPERICE pour les discussions dans le cadre du séminaire doctoral, ainsi que pour le soutien moral et les retours constructifs qui ont contribué à l'avancement de ma thèse. Merci à Carmen Sanchez, Nathalie Roucous, Noura Kaakour.

Je remercie les directeurs des deux écoles maternelles qui ont accepté et facilité mon entrée dans le terrain d'enquête et qui m'ont mis en relation avec les autres professionnels, ainsi qu'avec les parents des élèves. Dépasser les formes strictement officielles des protocoles éthiques m'a donnée la possibilité d'approcher les parents et les enfants d'une manière informelle, plus propice à la réalisation de l'investigation empirique. Les entretiens avec les professionnels ainsi que les conversations pendant les pauses de récréation m'ont aidée à mieux comprendre l'univers de l'école maternelle, peu connue personnellement, car ma préscolarisation s'est déroulée dans des structures équivalentes aux jardins d'enfants. Un grand merci aux enfants cible, ainsi qu'à l'ensemble des enfants des trois classes observées, qui ont vite acceptée ma présence parmi eux, ainsi que la petite caméra qui les filmait. J'apprécie l'effort des mères et du père qui ont pris le temps de s'entretenir avec moi, en racontant des détails de leur vie et celle de leurs enfants.

Enfin, mes remerciements vont à ma famille et à mes amis. Merci à mon amie, Teodora qui m'a introduite dans le monde universitaire français. Merci à Ayse pour ses encouragements et pour sa compréhension concernant mes absences pour mes nombreuses missions à l'étranger. Merci à ma famille élargie pour son soutien et appréciation envers mes études. Pendant ma dernière année de doctorat, en 2019, nous avons été bénis avec un merveilleux garçon, Luca – prénom aux connotations qui renvoient à nos origines roumaines par son grand-père paternel et à nos trajectoires de migration en Italie. Mon remerciement est pour lui, qui a attendu que je finalise mon manuscrit, et à ma mère qui l'a gardé avec patience et amour. Ma reconnaissance la plus profonde est pour mon mari, Cristian, qui m'a encouragée à débiter ce chemin de la réalisation d'une thèse en France, notre pays d'adoption, et qui m'a soutenue tout au long de ces années intenses, surtout pour concilier vie professionnelle et familiale avec vie académique.

Sommaire

Résumé	5
Abstract	6
Remerciements	7
Sommaire	9
Introduction	14
Point de départ – les enfants nés en France sont-ils des « français » ?	14
Objectif et méthodologie	17
Plan de la thèse	19
Chapitre 1 : Les enfants de migrants dans les écoles maternelles françaises – état de littérature et cadre institutionnel français	20
Les enfants de migrants dans les écoles maternelles françaises	22
La qualité de l'accueil des jeunes enfants de migrants dans le (pré)scolaire en France ..	22
Troubles linguistiques des jeunes enfants de migrants	24
L'accueil des élèves allophones dans les écoles françaises – des dispositifs au-delà de l'école maternelle	26
Les expériences scolaires des enfants de migrants	29
Des écoles maternelles situées en réseau d'éducation prioritaire	31
Recherches avec les enfants – perspectives internationales	33
Chapitre 2 : Repenser la culture des enfants qui grandissent en <i>migrancy</i>	40
Repenser la culture	42
Dé-essentialiser la culture et les différences culturelles	42
Apprendre en participant aux pratiques culturelles	47
La culture comme expériences incarnées et situées	49
La dynamique identitaire des enfants nés en France, le pays d'accueil des parents migrants	51
Grandir en <i>migrancy</i>	51
L' <i>agency</i> et l'appartenance des enfants qui circulent entre plusieurs contextes culturels	53
L'identité hybride des enfants vivant dans des sociétés super-diversifiées	54

Les langues-cultures des enfants qui grandissent en contexte migratoire	58
La socialisation langagière des jeunes enfants	59
Langue-culture et diversité culturelle dans la socialisation langagière dès le plus jeune âge	62
Répertoire linguistique et construction identitaire	63
Langage scolaire et culture écrite	65
Langage légitime de l'école maternelle et langage des pairs	67
Chapitre 3 : Le choix d'une multi-méthode pour saisir le point de vue des enfants parmi les points de vue des parents et des professionnels.....	70
Spécificité du terrain d'enquête : présentation des deux écoles et leurs spécificités locales.....	72
S, de la ville royale à ses écoles REP+	72
Des spécificités des deux écoles maternelles	73
L'approche mosaïque pour recueillir la voix des enfants et la voix des adultes	79
Des méthodes visuelles pour capter des expériences quotidiennes	80
La collecte de données empiriques.....	80
Le « bricolage » des données mosaïques	93
La construction des portraits dans la pratique : traitement des données avec la méthode de la théorie ancrée.....	95
Les thèmes et les critères d'analyse : un choix progressif	96
Regard réflexif sur les limites méthodologiques de la construction des portraits par théorisation ancrée.....	100
Chapitre 4 : La dimension éthique - adapter ses pratiques de terrain en fonction des acteurs et du contexte spécifique.....	102
Autorisation formelle/officialle et informelle/basée sur la confiance.....	104
Participation des enfants à la recherche - l'accord initial des adultes et le consentement des enfants tout au long de la recherche	105
Des données visuelles - anonymat et confidentialité.....	106
La position de la chercheuse dans son terrain d'enquête.....	107
La relation avec les acteurs du terrain	108
Une position de « moindre adulte » avec les enfants	108
Les expériences migratoires comme facilitateur dans la relation avec les parents	110
Chapitre 5 : Portraits d'enfants de migrants : hybridation des répertoires de pratiques linguistiques et culturelles	113
Bricolage des portraits : des données mosaïques pour broser la vie des enfants en contexte migratoire dès le plus jeune âge.....	114
Sept portraits d'enfants de migrants pour broser plusieurs types d'hybridation des répertoires de pratiques	116
Portrait 1 : Nassim et son frère aîné ne veulent plus parler en arabe avec leur mère.....	122
Des contextes linguistiques hybrides arabo-francophones.....	122

« Ils sont nés ici [en France], c'est ici leur vie » - attachement au lieu de naissance ...	124
Participant actif et silencieux à la vie scolaire	125
« Il est le copain de personne »	128
Portrait 2 : Ali, le bon élève d'une famille bien intégrée » en France	132
L'implication de la mère dans la vie scolaire de son fils et des pratiques linguistiques hybrides au sein de la famille	132
« J'apprends et je parle en français avec mon meilleur ami à l'école »	134
« Mettez-vous correctement [à table] les garçons ! »	137
Un double attachement culturel transmis par les parents	140
Portrait 3 : Daphné, des silences en début de scolarisation.....	143
« Elle serait capable de dire des choses [en français] mais elle n'a pas envie » - une transition linguistique et culturelle difficile entre le milieu familial et celui scolaire....	144
La non-maîtrise du français et les apprentissages scolaires	146
Je suis capable de faire la maîtresse – appropriation des pratiques en rapport avec le script institutionnel de l'école	147
Isolement linguistique et social dans le milieu scolaire et la relation avec les pairs.....	149
Portrait 4 : Raissa et Christian, relation particulière avec les pairs et éveil aux langues familiales	155
Aller vers sa copine de classe.....	155
« Christian est plus fort que Rose », une participation à la vie scolaire aux côtés de sa sœur jumelle	157
S'éloigner tout en restant proches – les relations de Christian avec les pairs et avec sa sœur	159
Un souci de la part des parents de transmettre des langues maternelles à travers les générations	160
Des pratiques linguistiques liées à une culture enfantine.....	163
La participation à la vie scolaire – des modalités multiples en fonction des situations rencontrées	164
Portrait 5 : Zeynep, apprentissages linguistiques formels et informels au sein de la famille et bi/plurilinguisme non-valorisé à l'école.....	167
Apprendre le français en famille	168
La vie scolaire et la place des pairs	169
Apprendre le français au sein de l'école	171
Modes de participation et circulation des pratiques du répertoire scolaire entre l'école et la maison	172
Attachements culturels des familles au pays de naissance et de scolarisation des enfants	174
Portrait 6 : Émile, langage corporel expressif et dévalorisation des langues familiales à la maison.....	177

Le corps et les pratiques ludiques pendant les moments libres à l'école – la danse et les jeux entre pairs	177
La langue maternelle des parents comme langue étrangère pour les enfants de migrants	180
Attachement culturel au pays de naissance des enfants et éveil par immersion dans les pratiques culturelles des parents.....	181
La joie des relations avec les copains de l'école	182
Les conceptions des adultes sur l'enfance et les modes de participation des enfants aux pratiques quotidiennes à l'école maternelle	183
Portrait 7 : Maya, amitié au-delà de l'espace scolaire, autour de la langue familiale	189
Amitiés au féminin	189
« Même les vacances, elle a hâte d'aller à l'école », participation volontaire à la vie scolaire	191
Langues des enfants : pratiques linguistiques hybrides d'arabe, kabyle et français	192
Attachement au pays d'accueil et visites en Algérie.....	194
Chapitre 6 : Attachements culturels dans les « espaces vécus » des parents et des enfants	199
Pratiques et représentations des familles de migrants : entre volonté d'intégration et attachement aux pratiques linguistiques et culturelles parentales	201
L'apprentissage des langues parentales et les pratiques religieuses familiales.....	202
Les plats traditionnels comme lien essentiel aux racines des parents et des grands-parents	208
'Montre-moi ton école! _ Saisir le point de vue des jeunes enfants de migrants sur leur attachement à l'école en utilisant des méthodes visuelles.....	213
La visite guidée des enfants de migrants à l'école maternelle	214
L'école maternelle – lieu significatif pour le développement du répertoire de pratiques culturelles et linguistiques des jeunes enfants de migrants	219
Des professionnels de l'école maternelle – la rencontre des enfants et de leurs parents migrants.....	231
Des réponses diverses face à l'étude concernant les enfants de migrants.....	231
La diversité linguistique des enfants de migrants, quelle approche des professionnels ?	232
Une culture éducative commune à la maison et à l'école ?	234
Des pratiques adaptées en situation dans le travail avec les enfants et leurs parents.....	236
Conclusion générale	239
Introduction	240
Résultats principaux	241
La contribution de la thèse à la littérature	248
Limites et perspectives	249
Remarques finales	251

Bibliographie.....	253
Annexes	270
Invitation aux parents	270
Figures et tableaux	271
Photos	272

Introduction

Point de départ – les enfants nés en France sont-ils des « français » ?

Au domicile d'un jeune couple marié, avec enfants en bas âge : un garçon de 3 ans et une fille de 10 mois, les deux nés en France. Les parents ont immigré en France depuis la Roumaine il y a 8 ans et disent avoir intégré le milieu professionnel – le père travaille comme éducateur spécialisé et la mère a été enseignante dans une école privée anglophone – ainsi que la façon de vivre « à la française », tout en gardant des pratiques culturelles et linguistiques du pays où ils sont nés et ont grandi, comme la langue roumaine, utilisée au sein de la famille. Des discussions riches autour de nos expériences similaires concernant le trajet migratoire nous amènent à aborder le sujet de l'identité culturelle de leurs enfants. Ces parents affirment avec conviction : « ils ne sont pas roumains, ils sont français ». (Notes ethnographiques, décembre 2011)

Cette phrase m'est restée ancrée dans la mémoire et plus tard m'a inspirée pour mieux la saisir en la traitant d'un point de vue sociologique. C'est ainsi que j'ai débuté mes recherches dans le champ de la petite enfance et de la migration, ayant un point de vue sociologique et anthropologique à la fois, à partir du master en sciences de l'éducation. Suite au travail auprès de jeunes enfants des familles aisées américaines d'un côté et des familles rom d'un autre côté, le doctorat s'est poursuivi avec ce travail d'investigation auprès des jeunes enfants de migrants. Mes questionnements initiaux étaient: quelle est la dynamique identitaire des enfants nés en France et appartenant à des familles qui y ont immigré ? Comment se développe leur identité culturelle quand ils grandissent dans ces milieux qui peuvent être divers ou même en tension l'un par rapport à l'autre ? Ne sont-ils vraiment que des « français », comme le déclaraient les parents cités ci-dessus ? Est-ce qu'ils ont des racines culturelles de leurs parents ? Si oui, dans quelle mesure ? Si non, pourquoi ? Outre cette assimilation dans la société française, quelles sont les expériences quotidiennes réelles des

jeunes enfants de migrants ? Comment grandissent-ils ? Quels sont les effets de la fréquentation des établissements d'accueil de jeunes enfants ? Ces questions nées des situations rencontrées dans la vie quotidienne je propose de les présenter dans un travail de thèse et d'en construire un objet sociologique.

Contexte – les enfants de migrants en tant qu'étrangers – l'école maternelle

Le cadre choisi pour mener cette enquête est l'école maternelle, qui représente une des premières institutions d'éducation fréquentée par les jeunes enfants de migrants, et donc de rencontre plus concrète des pratiques linguistiques et culturelles spécifiques à la société française plus globalement. Le contexte français est marqué par des particularités nationales en ce qui concerne le système d'accueil de la petite enfance et dans l'approche de l'accueil des enfants de migrants dans les institutions éducatives. Ce qui est spécifique à l'école maternelle française par rapport à d'autres systèmes est sa conception de la citoyenneté républicaine et de l'importance de l'école dans cette conception (Garnier, 2017). Depuis la Révolution française, l'importance du français comme langue commune de l'état français résulte dans la domination du monolinguisme, en allant jusqu'à la « glottophobie », le mot que Blanchet (2016) utilise pour désigner les discriminations linguistiques : rejeter une personne pour sa façon de parler, pour son accent. Depuis les lois de Jules Ferry de 1881-1882 qui ont promu une école laïque, gratuite et obligatoire, le règlement impose un enseignement exclusif en français.

Au sein de l'école maternelle, et plus globalement, de l'Éducation nationale à tous les niveaux, la diversité culturelle et linguistique n'est pas prise en compte. Dans la logique des États-Nations, un pays égale une langue officielle, le plurilinguisme n'est pas mis en valeur (Leconte, 2001). Outre les dispositifs d'accueil des enfants allophones, l'école ne prévoit pas de politiques éducatives spécifiques pour les enfants de migrants. Les enfants de migrants et les enfants migrants sont sous l'égide d'une identité commune, celle de l'élève (Dubet & Martuccelli, 1996).

Le « métier d'élève » (Perrenoud, 1993) commence désormais à partir d'un jeune âge, dès l'entrée à l'école maternelle, dont le président Emmanuel Macron a annoncé l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans le 27 mars 2018 lors des Assises de la maternelle. Là où dans d'autres pays le système d'accueil de jeunes enfants est intégré, pour les 0-6 ans (OECD, 2001, 2006), en France, le système d'accueil et d'éducation des jeunes enfants est un

système divisé du point de vue institutionnel et selon l'âge. Ainsi, ce système juxtapose des services diversifiés pour les enfants de moins de 3 ans (crèches, centres de loisirs, assistantes maternelles, garde à domicile) et l'école maternelle pour les enfants âgés de 3 à 6 ans (Garnier, 2013). Si les modes d'accueil collectif et individuel avant 3 ans sont sous la responsabilité du Ministère des affaires sociales, l'école maternelle est placée sous la responsabilité du Ministère d'Éducation nationale. Il en définit le programme national, emploie les professeurs des écoles et s'occupe de leur formation. Le personnel de service et l'infrastructure est sous la responsabilité des municipalités locales (Garnier, 2016).

Adoptée en 1881 à la place de la salle d'asile, qui avait un rôle philanthropique d'accueil des enfants pauvres (Luc, 1997), la première école enfantine française affirme désormais son ambition pédagogique. L'inspectrice générale Pauline Kergomard critique la discipline de la salle d'asile et souligne l'importance des besoins affectifs de l'enfant, éloigné de sa mère qui travaille, en distinguant ainsi dans l'école maternelle à la fois la dimension éducative et celle maternelle de cette institution : « L'école maternelle est une famille agrandie ; la directrice est la mère d'un grand nombre d'enfants » (Kergomard, 2009, p. 39).

Les transformations des trente dernières années ont remodelé l'école maternelle, qui maintenant « est une école » (MEN, 1995, p. 16), « une école de plein exercice » (MEN, 2002, p. 56). Elle se caractérise aujourd'hui par un processus de scolarisation qui porte à la fois sur son curriculum, son organisation et ses dispositifs d'évaluation (Garnier, 2009). Loin d'avoir un statut d'éducation dite « préscolaire », elle propose une mise en forme scolaire (Brougère, 2002b). Par rapport à d'autres pays, l'accueil des jeunes enfants à l'école maternelle ne conjugue pas éducation familiale et éducation scolaire (Mackiewicz, 2010), mais est focalisée sur cette dernière fonction. Cela se traduit par ses objectifs qui valorisent les apprentissages cognitifs et langagiers. Plus particulièrement, la langue est « au cœur des apprentissages », depuis les années 2000. Le terme « (pré)scolaire » est utilisé dans cette thèse dans cette forme, en utilisant les parenthèses, dans un souci de mieux situer d'un point de vue international l'école maternelle, vue la tranche d'âge (2,5-3 ans à 6 ans), même si en France il s'agit d'une scolarisation.

Dans ce contexte, cette thèse part de l'idée qu'il est possible, en dépassant les données statistiques – qui ont tendance à homogénéiser les expériences des enfants de migrants en les groupant sous la même catégorie – et en allant au plus près de la vie quotidienne des jeunes enfants pour les observer, de mieux comprendre leurs expériences réelles : quelles sont-elles ? Y a-t-il des différences ou des similitudes entre les enfants ? Quelles sont les particularités de leurs vécus ?

Plusieurs termes sont mobilisés dans les recherches en migration pour nommer les enfants : seconde génération, jeunes de quartiers populaires, enfants et descendants d'immigrés, jeunes d'origine immigrés, enfants issus de l'immigration. Ces catégories relèvent de diverses perspectives concernant la vie de ces acteurs. Dans un contexte national dominé par le modèle d'intégration républicain, « l'étranger, ou tout du moins ses enfants, doit devenir "le même" » (Sommaire, 2006, p. 13) ; dans une perspective d'assimilation et pour respecter le principe d'égalité, les individus ne peuvent pas être différenciés par leur origine. Pourtant, des études montrent que les enfants nés en France de parents migrants sont plus souvent exposés à des inégalités et leurs héritages migratoires ont des effets sur leurs expériences à l'école (Momméja, 2016). Dans cette thèse, il est retenu le terme « enfant de migrant » pour désigner les enfants appartenant à des familles qui ont dans leur histoire de vie un trajet migratoire depuis un autre pays. Aucune nationalité n'est ciblée, le choix des enfants étant fait en fonction du seul critère qui concerne leurs racines culturelles, c'est-à-dire des parents qui sont venus d'ailleurs.

Objectif et méthodologie

À travers une approche socio-anthropologique de l'enfance et de la migration, cette recherche explore les expériences quotidiennes des jeunes enfants de migrants à l'école maternelle. Des recherches antérieures ont mis en évidence l'importance de prendre en considération la diversité culturelle et linguistique dans les établissements d'accueil de la petite enfance (Vandenbroeck, 2005). Au contraire, dans le contexte français, des recherches montrent que les enfants, avec leurs spécificités et leurs diversités, sont cachés sous l'habit homogène de l'élève (Brougère, 2010). Malgré ses fondements sur les valeurs républicaines d'égalité, les inégalités sociales persistent (Garnier, 2016; Joigneaux, 2009), même si l'éducation (pré)scolaire devrait viser à les prévenir (EACEA, 2009).

L'interrogation centrale qui s'est développée pendant l'avancée de la recherche porte sur la construction du répertoire de pratiques culturelles et linguistiques (Gutiérrez & Rogoff, 2003) des enfants qui naissent en France et grandissent dans des contextes divers, entre le milieu familial et le cadre scolaire de l'école maternelle. Le concept de répertoire de pratiques approche la culture comme étant l'expérience liée aux activités quotidiennes, en dé-essentialisant ainsi la culture. Les enfants qui vivent dans des traditions culturelles différentes peuvent avoir accès et utiliser des répertoires variés (Rogoff et al., 2006). Pour les enfants,

l'école est un des lieux principaux où ils peuvent et doivent apprendre la langue, ainsi que des codes sociaux et culturels. Comment les pratiques des jeunes enfants témoignent-elles leurs répertoires culturels et linguistiques dans leur vie quotidienne entre plusieurs contextes culturels ? Comment les pratiques que les enfants développent à l'école entrent-elles en conflit ou en complémentarité avec celle initiées dans le cadre domestique ? Comment les enfants sont-ils accueillis à l'école maternelle ? Quelles sont leurs premières expériences ?

L'objectif est de repérer les particularités des dynamiques identitaires qui sous-tendent les expériences des enfants et de comprendre l'hybridation de leurs répertoires de pratiques linguistiques et culturelles, tout en contribuant à donner une image d'ensemble de la vie des enfants de migrants à l'école maternelle. L'analyse met en regard la participation des enfants aux activités à l'école maternelle avec les interactions développées entre pairs et les interactions avec les professionnels, afin de montrer comment se construit le répertoire de pratiques linguistiques et culturelles et les processus d'hybridation en jeu pour les enfants de migrants. Si d'un côté l'école maternelle en tant que milieu de vie est propice à la socialisation des enfants à la culture française à travers les relations avec les enfants et les adultes, d'un autre côté cette même institution d'accueil et d'éducation ne mettent-elle pas en difficulté certains enfants de migrants en ce qui concerne les exigences scolaires auxquelles ils sont confrontés ?

L'étude s'appuie sur une multi-méthode qui conjugue des observations vidéo, des visites guidées de l'école, des prises de photos et des entretiens afin de saisir le point de vue des enfants parmi d'autres points de vue – des parents et des professionnels (Garnier & Rayna, 2017). Cette approche mosaïque (Clark & Moss, 2011) vise à souligner ce que des enfants âgés de 3-4 ans font réellement dans leurs classes et quelles sont leurs expériences vécues à travers leurs pratiques, ainsi que leurs interactions avec les pairs et les adultes. Les données mosaïques sont à la base de la construction des portraits d'enfants. Avec une approche inductive, les portraits brossent la vie des enfants à l'âge où ils passent par la transition entre les contextes familiaux et les contextes scolaires de l'école maternelle, et soulignent à la fois la singularité de chaque cas et les ressemblances entre les enfants cible observés. En utilisant une méthode s'inspirant de la théorie ancrée (*grounded theory*) (Glaser & Strauss, 1999), l'immersion dans les données empiriques révèle la grande diversité des expériences des enfants de migrants en analysant quatre thèmes principaux qui émergent du travail d'investigation : les pratiques linguistiques des enfants, la relation entre les pairs dans le milieu (pré)scolaire, les modes de participation au script institutionnel de l'école maternelle et les attachements culturels des familles. Le travail de comparaison entre les expériences des enfants se focalise

sur l'hybridation de leurs répertoires de pratiques culturelles et linguistiques en croisant le point de vue des enfants, des parents et des professionnels. Suite au travail pensé par cas (Passeron & Revel, 2005) concernant 7 enfants cible centraux auxquels sont ajoutés jusqu'à 4 autres enfants par portrait, l'analyse transversale met aussi en jeu des éléments concernant l'ensemble des 22 enfants cible observés. Il s'agit d'un côté de mieux comprendre les pratiques et représentations des familles en lien avec la volonté d'intégration et les attachements aux pratiques linguistiques et culturelles parentales et d'un autre côté d'explorer l'utilisation de méthodes visuelles innovantes – la visite guidée et la prise des photos par les enfants, pour saisir leurs points de vue sur leurs expériences à l'école. Enfin, l'analyse du point de vue des professionnels des trois classes – enseignants et ATSEM, met en regard des questions de langues, de cultures éducatives et de difficultés rencontrées dans leur travail auprès d'enfants et de parents migrants.

Plan de la thèse

Après cette introduction du sujet traité dans cette étude qui met en évidence son importance, ainsi que les objectifs et la méthodologie mise en œuvre pour mener le travail d'investigation et d'analyse, le premier chapitre présente l'état de littérature et le cadre institutionnel français en ce qui concerne l'accueil des enfants de migrants à l'école maternelle. Le deuxième chapitre expose le cadre théorique de l'étude autour des concepts clés qui redéfinissent la culture. Le choix méthodologique est détaillé dans le troisième chapitre qui présente la méthode et les outils qualitatifs utilisés pour mener l'enquête auprès des jeunes enfants. Après avoir décrit l'approche mosaïque, il présente le recueil des données à travers les méthodes visuelles ainsi que la façon dont elles ont été traitées et analysées. Le quatrième chapitre présente comment la dimension éthique a été prise en compte pour respecter les participants en veillant à garder l'anonymat et la confidentialité et en leur demandant l'accord initial et tout au long de la recherche et la relation de la chercheuse avec les acteurs du terrain. La construction des portraits est présentée au chapitre cinq. Le sixième chapitre s'attache à explorer des thématiques transversales concernant l'ensemble de 22 enfants cible, les parents et les professionnels. Ensuite les conclusions de l'étude sont présentées.

**Chapitre 1 : Les enfants de migrants dans les écoles
maternelles françaises - état de littérature et cadre
institutionnel français**

Introduction

Ce chapitre s'attache à effectuer l'état de l'art afin de situer l'étude dans la littérature existante, et de souligner les lacunes dans les recherches menées sur des thématiques en lien avec le sujet de cette thèse. Cette revue de littérature cherche à identifier les études qui traitent de la petite enfance, de la migration et de l'éducation en France, ainsi qu'au niveau international, et de nommer des thématiques pertinentes qu'il est important de prendre en compte dans l'étude présente. Ainsi, dans un premier temps, il aborde la situation des enfants migrants qui sont accueillis dans l'école française, pour mieux décrire les spécificités nationales en France quand il s'agit de populations diverses d'un point de vue linguistique et culturel. Outre les publications qui portent sur la qualité d'accueil des jeunes enfants dans le préscolaire, sur comment sont traités les troubles linguistiques des enfants qui fréquentent l'école et les études sur les expériences scolaires des enfants (de) migrants, ce chapitre s'attache à présenter le cadre institutionnel d'accueil des élèves allophones, pour évoquer la présence des dispositifs spécifiques. Après un regard sur une étude qui porte sur une comparaison des écoles maternelles situées en réseau d'éducation prioritaire, le chapitre poursuit avec une mise en perspective des travaux internationaux qui traitent des recherches avec les enfants, en pointant les travaux qui prennent en compte le point de vue des enfants.

La construction de cet état de l'art a comme objectif principal de passer en revue la littérature francophone, et notamment des études menées en France, pour ensuite élargir le spectre en analysant la littérature anglo-saxonne, plus développée sur ces sujets. Ainsi, le choix s'est réalisé en consultant des études publiées et évaluées par des comités de lecture, comme des ouvrages, des articles de revues scientifiques, des communications au sein des conférences, des publications en ligne, des thèses¹.

¹ Ces recherches ont été menées principalement dans le cadre des bibliothèques universitaires (bibliothèque de l'université Paris 13, bibliothèque de l'université Paris 8), des bibliothèques publiques (bibliothèque publique d'information de Paris) et des sites internet spécialisés (cairn.info, persée, google scholar, science direct, ERIC entre autres).

Les enfants de migrants dans les écoles maternelles françaises

La situation des jeunes enfants de migrants dans les institutions éducatives en France est assez particulière, due à des spécificités nationales à ce sujet. En se basant sur le principe républicain d'égalité, tous les enfants sont considérés sans différences et la diversité linguistique, culturelle ou autre n'est pas officiellement prise en compte à l'école maternelle. Ainsi, les enfants provenant des familles ayant immigré en France sont « invisibles », considérés comme des enfants parmi les autres (Brougère, Guénif Souilamas, & Rayna, 2007).

La qualité de l'accueil des jeunes enfants de migrants dans le (pré)scolaire en France

Peu nombreuses sont les recherches qui portent sur les jeunes enfants de migrants en France dans le cadre des institutions éducatives avant l'âge de six ans. C'est le cas de la recherche internationale *Children Crossing Borders* qui porte sur l'accueil des enfants (de) migrants dans les structures (pré)scolaires de plusieurs pays : France, Allemagne, Italie, Angleterre et États-Unis. Cette recherche a été coordonnée par Tobin et s'appuie sur une méthode qu'il a élaborée, dans une approche comparatiste et poststructuraliste. L'objectif était de saisir le point de vue des parents migrants et des enseignants afin de comprendre leur vision sur l'accueil des enfants (de) migrants dans les structures (pré)scolaires de cinq pays.

L'approche ethnographique polyphonique proposée a été initialement développée par Tobin dans l'ouvrage *Preschool in Three Cultures* (Tobin, Wu, & Davidson, 1991), une comparaison entre les institutions préscolaires du Japon, de Chine et des États-Unis. La méthode encourage l'expression des voix multiples (les parents, les enseignants) des institutions de la petite enfance. Des montages vidéo des journées dans ces institutions ont le but de stimuler le dialogue entre ces acteurs sur des aspects de la vie quotidienne, dans les contextes culturels étudiés. À la recherche *Children Crossing Borders* ont participé au total 1500 parents et professionnels pour des entretiens collectifs dans chaque pays, avec le support

des montages vidéo de 20 minutes des journées types de classes accueillant des enfants âgés de 4 ans (Tobin, 2016; Tobin, Arzubiaga, & Mantovani, 2007).

En France, plusieurs travaux ont été publiés suite à la recherche *Children Crossing Borders* (Brogère, 2010; Brogère et al., 2007; Brogère, Guénif-Souilamas, & Rayna, 2008; Brogère, Rayna, & Guénif-Souilamas, 2008; Rayna, 2014). Le chapitre « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire » (Brogère et al., 2007) présente la perspective francophone du projet, en se focalisant sur les enfants (de) migrants à l'école maternelle. Les auteurs présentent les premiers résultats à partir de l'analyse du regard croisé des voix des parents et des professionnels sur la vie des enfants au sein de l'école maternelle. Les analyses visent à proposer des éléments concernant les enjeux des diversités dans le cadre des structures d'accueil de la petite enfance afin de re-penser l'éducation des jeunes enfants (Brogère & Vandebroek, 2008). Le chapitre met en évidence des caractéristiques nationales de l'éducation (pré)scolaire, comme l'omniprésence de la consigne, la place réduite du jeu par rapport au travail à l'école maternelle, le rôle d'intégration de la langue française d'un côté et les langues maternelles « cachées » d'un autre côté, le temps de défoulement des pauses de récréation. Cette école de la République se veut égalitaire, unifiée et n'accepte pas les différences culturelles, elles sont visibles chez les enfants (de) migrants seulement s'ils posent des problèmes, en particulier l'échec scolaire. Du côté des parents migrants, notamment les mères, elles s'inquiètent pour le manque du *care* au sein de l'école maternelle, par exemple en ce qui concerne les soins pendant la récréation. Pour ces parents, l'apprentissage de la langue française, langue qui permettrait la réussite scolaire de leurs enfants, est en tension avec le maintien du lien familial, qui se crée à travers la langue maternelle, et dont les mères craignent la perte.

Comment l'école maternelle est-elle vue par les professionnels des autres pays participants à la recherche *Children Crossing Borders* ? Le regard extérieur à partir des États-Unis est étonné par certains aspects du modèle français d'éducation (pré)scolaire, comme la discipline ou le manque de supervision pendant la récréation. Les professionnels français, avec le même étonnement, critiquent la liberté donnée aux enfants aux États-Unis et le manque de cadre, comme le manque d'apprentissages scolaires. Le bilinguisme des structures américaines est vu à la fois comme une richesse et comme une barrière pour apprendre l'anglais, tandis qu'en France, sous le principe républicain d'égalité, les enfants (de) migrants sont moins respectés en ce qui concerne la diversité linguistique, en les entraînant jusqu'à des formes de mutisme.

Parmi les travaux réalisés dans l'approche internationale présentée, certains se sont intéressés au point de vue des enfants (Bove, 2007; Gill, 2007; Rayna, 2007, 2010, 2011). Ainsi, dans

l'article « La vie quotidienne à l'école maternelle. Qu'en disent les enfants de migrants et les autres » Rayna (2014), après avoir fait l'état de littérature des travaux des *children's perspectives*, s'attache à analyser les discours enfantins sur la tension jeu-apprentissage scolaire et les questions de langue et d'identité à l'école maternelle. Son étude a été menée à travers des méthodes renouvelées pour écouter la voix des enfants.

En s'appuyant sur l'approche mosaïque (Clark, 2004; Clark & Moss, 2011) qui conjugue des méthodes traditionnelles avec des techniques nouvelles (dessins, photos, histoires etc.) afin de privilégier l'*agency* (pouvoir d'agir) et la participation des enfants dans la recherche, Rayna transfère l'approche de *Children Crossing Borders* pour recueillir des données sur le point de vue des enfants. Les enfants des classes de moyenne section, qui correspond à la deuxième année de scolarisation en école maternelle, ont été invités, en petit groupe, à visionner des montages vidéo sur une école maternelle et d'en discuter avec les chercheurs.

Une analyse thématique s'est faite à partir des énoncés des enfants, de leurs propos, ainsi que de leur communication non verbale comme la mimique, le ton de la voix, les mouvements. Les enfants se sont ainsi exprimés sur des aspects liés au jeu, à l'apprentissage, au soin et aux langues. « Ici tu n'as pas ta voix ! » (Rayna, 2014, p. 179) sont les mots d'un enfant qui exprime une réalité de l'école maternelle française en ce qui concerne les langues des migrants. Autant l'anglais ou une autre langue internationale est valorisée comme une richesse pour l'enfant, autant le bilinguisme des enfants de migrants est vu comme une barrière dans leur réussite scolaire. Ces périodes de silences des enfants venus d'ailleurs laissent entendre des violences linguistiques subies, en lien avec l'identité culturelle des enfants.

Troubles linguistiques des jeunes enfants de migrants

Dès que des problèmes font surface, les enfants de migrants deviennent « visibles », ils se distinguent dans le groupe classe, car ils ont besoin d'être pris en charge, et cela même tôt, dès l'école maternelle, quand les troubles linguistiques se remarquent. Leur analyse a été développée dans des approches psychologiques. Dans le cadre de la clinique transculturelle, l'article de Di Meo et al. (2015) porte sur le mutisme chez les enfants, et notamment chez les enfants de migrants. L'intérêt de l'étude consiste dans les données empiriques, présentées sous forme de vignette clinique. Il s'agit d'une fille de Sri-Lanka caractérisée par son silence sélectif à l'entrée en école maternelle. Ce trouble psychologique est défini par les auteurs

comme « l'impossibilité pour l'enfant de parler devant des personnes étrangères alors même qu'il y arrive avec des personnes plus familières. L'enfant parle à la maison dans sa famille alors qu'à l'école il est silencieux » (Di Meo et al., 2015 : 217). Dans le cas étudié, le mutisme est dû en partie au parcours migratoire traumatisant de la famille de l'enfant. Les résultats montrent que les silences de cette petite fille – qui a été prise en charge thérapeutique à travers deux dispositifs : le groupe bilingue et la consultation transculturelle – rendent compte du « conflit de loyauté, faire face avec la dépression maternelle et la séparation, la révolte contre le pays d'accueil qui traite mal, la frayeur et la question de la transmission du trauma » (Di Meo et al., 2015, p. 222). Comme cet article, d'autres études (Aubry & Espasa, 2003; Bensekhar, Simon, Rezzoug, & Moro, 2015; Joubaud, 2008) mettent en évidence les enjeux psychoaffectifs des enfants qui grandissent en situation migratoire. Comme les auteurs le soulignent, ce mutisme sélectif est quatre fois plus fréquent chez les enfants migrants bilingues que chez des enfants non-migrants monolingues. Ces troubles du langage sont liés aux difficultés rencontrées par les enfants lors des contacts avec le monde extérieur à leur famille, qui, le plus souvent est représenté par les institutions éducatives, notamment l'école maternelle, quand ils rencontrent pour la première fois la langue française. Di Meo et al. (2015) soulignent également que ce mutisme extra-familial traduit des problèmes de métissage entre deux cultures, de séparation des enfants de leurs parents et des enjeux de loyauté vis-à-vis de la culture d'origine.

Dans une lignée similaire, l'étude de Bossuroy, Amalini et Moro (2011) porte sur les souffrances subies par des enfants de migrants dont la langue familiale n'est pas celle de l'école. L'article est basé sur le projet de création du dispositif ELAL d'Avicenne, ELAL étant l'acronyme d'Evaluation Langagière des enfants Allophone et primo arrivants, un test traduisible dans toutes les langues (et pas seulement en français, qui fausse les résultats en ce qui concerne les troubles langagiers des enfants de migrants) et permettant d'évaluer la compétence en langue maternelle.

L'introduction présente la situation de souffrance des certains enfants de migrants due au clivage entre le milieu domestique et celui scolaire, notamment à l'entrée en école maternelle. En effet, pour la plupart des enfants de migrants il s'agit d'une première rencontre avec une autre langue, d'autres valeurs et comportements. Ils sont sans médiateur, sans interprète et essaient de cacher leur différence en imitant les autres. Ces situations peuvent générer des sentiments forts d'abandon, d'insécurité et de solitude. La méthodologie conjugue des tests d'évaluation du langage, des entretiens avec les parents et des collaborations avec les professionnels des écoles. Les enfants participants à l'étude sont âgés de 5-6 ans, en grande

section de maternelle ; ils sont nés en France, de parents venus d'ailleurs ayant migré en France ; les deux parents parlent la même langue à la maison (tamoul au Sri Lanka, l'arabe en Algérie et le soninké au Mali). Les premiers résultats montrent la présence de peu de profils dysharmoniques : soit les enfants sont à l'aise dans les deux langues, soit dans aucune. Les auteurs constatent que les enfants maîtrisant bien la langue de leurs parents semblent apprendre plus facilement une seconde langue. Ce projet de recherche-action a débouché sur un dispositif maintenant disponible au grand public, notamment pour les professionnels des écoles travaillant avec des enfants de migrants. Ce dispositif créé par le Centre du langage du Service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Avicenne (Bobigny, Seine-Saint-Denis, France) est présenté plus en détail par Wallon et al. (2008).

L'accueil des élèves allophones dans les écoles françaises - des dispositifs au-delà de l'école maternelle

Les politiques spécifiques d'accueils des élèves (de) migrants sont mis en place à partir de l'école primaire, en se centrant sur l'apprentissage du français, en tant que langue seconde ou langue étrangère (FLE ou FLS), par les enfants dits « allophones ». Les dispositifs d'accueil et les appellations sont nombreux et montrent la diversité des catégories dans lesquelles sont groupés les élèves dits « non-francophones » : EFIV – enfants de familles itinérantes et de voyageurs, EANA – élève allophone nouvellement arrivé, UPE2A – unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants, anciennement appelée classe d'accueil, UPS – unité pédagogique spécifique (à destination des EFIV), CLIN – classe d'initiation, CLA – classe d'adaptation.

Avec la migration des travailleurs étrangers en France, depuis les années 1970 les enfants arrivant en France pour le regroupement familial à un âge de scolarisation sont généralement accueillis dans des dispositifs de langue française, avant d'être intégrés dans des classes ordinaires. La circulaire du 13 janvier 1970 annonce la création des classes d'initiation pour enfants étrangers (CLIN) (BO, 1970). Les classes d'adaptation (CLA) créées en 1973 accueillent les élèves entre 12 et 16 ans afin de maîtriser la langue française, avant d'être intégrés dans des classes ordinaires. D'un autre côté, les enseignements de langue et culture d'origine (ELCO) mises en place à partir de 1973 sont le résultat des accords bilatéraux entre la France et des pays d'origine des migrants : le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le

Maroc, l'Yougoslavie, la Turquie, l'Algérie. Ce dispositif envisageait la réintégration éventuelle des enfants dans leur pays d'origine (Cortier, 2008).

Depuis 2012 les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sont accueillis dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) (BO, 2012). « Nouvellement arrivés » se réfère à leur résidence depuis moins d'un an sur le territoire français (Lanier, 2016).

Les dispositifs d'accueil et la dimension du statut d'allophone des enfants de migrants ont donné lieu à des travaux notamment en sociolinguistique (Lanier, 2016; Mendonça Dias, 2013; Pellier, 2008; Rafoni, 2007, 2012; Vigner, 2015). À partir des textes officiels, Lanier (2016) dans son article « L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ? » s'interroge sur la manière dont la scolarisation des élèves allophones met en question le principe d'égalité, à la base du système scolaire français et sur les apports de la circulaire de 2012 (BO, 2012). L'objectif est de partir d'un cas concret – la situation dans le département de la Côte d'Or situé dans l'académie de Dijon, pour développer des pistes de réflexion pour une école plus inclusive et moins discriminante (Lanier, 2016). L'auteure s'intéresse aux réalités scolaires dans les écoles où sont implantées des UPE2A, en partant des données recueillies à travers des entretiens semi-directifs collectifs et individuels avec des enseignantes d'UPE2A et des échanges ayant eu lieu dans les réunions trimestrielles du groupe de travail EANA premier degré de Dijon, en 2015 et 2016. Les résultats montrent que les élèves allophones sont avant tout considérés comme des élèves de l'UPE2A et que les enseignants des classes ordinaires en ont une représentation stéréotypée et dévalorisante, ce qui engendre des réticences à les accueillir dans leur classe. Des représentations négatives des enseignants envers ces élèves montrent « une incompréhension ou méconnaissance de la situation dans laquelle se trouvent les élèves allophones, de leur parcours scolaire antérieur, de leurs conditions de vie également, et une non remise en question des enseignants quant à leurs pratiques » (Lanier, 2016, p. 70). L'étude propose en conclusion des pistes de réflexion pour une école plus inclusive, en se focalisant sur la formation des professionnels des établissements scolaires et la nécessité des moyens supplémentaires pour que les projets se matérialisent dans la vie des enfants, et qu'ils ne restent pas au niveau des lois.

L'étude de Mendonça Dias (2013) porte sur les collégiens primo-arrivants désignés non scolarisés antérieurement (NSA) et leurs progressions linguistiques et scolaires. Le cadre d'apprentissage et les facteurs individuels sont des critères d'analyse pour mieux comprendre les rythmes moyens de progressions linguistiques. La méthodologie s'appuie sur des évaluations initiales, des entretiens menés à l'arrivée de ces élèves NSA et un questionnaire à

des enseignants spécialisés. Cette catégorie d'élèves est accueillie, depuis 2002, dans une classe d'accueil spécifique au collège, la CLANSA (classe d'accueil des non scolarisés antérieurement). Parallèlement à leur fréquentation des CLANSA, ces élèves sont inscrits dans une classe du cursus ordinaire où ils suivent au moins les disciplines artistiques et sportives. Les enseignants n'ont pas une formation spécifique, ils se donnent les moyens en combinant des méthodes de FLE et celles d'alphabétisation pour enfants ou adultes (Mendonça Dias, 2013). Les résultats de cette étude montrent que le temps moyen pour attendre le niveau A2 en cours, d'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, est d'au moins deux ans. Pourtant, cette progression n'est pas suffisante pour garantir la réussite scolaire des NSA.

L'apprentissage du français par des enfants dits allophones est également étudié à l'école élémentaire. Rafoni (2012) mène des investigations de la manière dont les enfants apprennent le français dans le cadre scolaire. Dans son étude « Un pari insensé dans une France monolingue : intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire » (Rafoni, 2012), l'auteur analyse cette question dans des classes d'initiation (CLIN) qui accueillent des élèves non francophones nouvellement arrivés en France. Après une caractérisation des publics d'élèves qui y sont accueillis, il s'attache à analyser les différents modes d'acquisition du français. Outre la diversité socioculturelle des enfants accueillis dans ces structures, trois profils linguistiques d'élèves sont identifiés : des élèves partiellement francophones (souvent déjà bilingues), des élèves débutants en français (locuteurs d'une langue proche), des élèves débutants en français (locuteurs d'une langue distante). Les résultats montrent également que pour ces enfants, âgés entre 6 et 11 ans, les interactions langagières dans le cadre de la communication entre pairs et l'immersion et la pratique du français au sein du contexte scolaire offrent des « situations naturelles d'interlocution » (Rafoni, 2012, p. 245) pour apprendre une langue seconde. L'enseignement didactique de la langue est insignifiant en comparaison avec les échanges hors cadre strictement pédagogique, par exemple pendant les temps libres de la cantine ou de la récréation. Ces bavardages sont, d'après l'auteur, l'essentiel dans l'acquisition de la langue, contrairement aux moments rigides/formels, souvent caractérisés par des monologues de l'enseignant pendant des leçons d'apprentissage.

Comme le montrent les études citées, des politiques éducatives spécifiques ou des structures d'accueils des enfants de migrants nés en France et scolarisés en école maternelle n'existent donc pas. Les jeunes enfants de migrants apprennent le français par immersion dans des classes ordinaires d'école maternelle.

Les expériences scolaires des enfants de migrants

Peu nombreux sont les travaux qui portent sur les réalités vécues par les enfants de migrants à l'école française, et très rares à l'école maternelle. « Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) », ou EVASCOL (Armagnague-Roucher & Rigoni, 2018a), est une recherche menée entre mars 2015 et novembre 2017, à travers 4 académies (Bordeaux, Créteil, Montpellier et Strasbourg), et étudie les conditions de scolarisation des élèves dans les différents dispositifs d'accueil, de type unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), unité pédagogique spécifique (UPS), antennes scolaires mobiles, enseignement à distance ou enseignement spécialisé. Contrairement à d'autres études portant sur ces dispositifs, cette recherche analyse les expériences vécues par les enfants et leurs familles. Elle s'intéresse aux facteurs de la réussite scolaire en partant du ressenti des élèves et du point de vue des familles. Les axes d'analyse portent sur les conditions effectives de scolarisation, les pratiques pédagogiques mises en œuvre, l'évaluation des performances des élèves et la qualité de l'intégration des élèves dans leur établissement.

Avec une approche pluridisciplinaire, cette étude met en regard la scolarisation d'élèves âgés de 6 à 16 ans (2015-2017) et s'appuie sur des entretiens, des suivis de cohorte, des observations et des interventions en classe (animation et co-animation des sessions pédagogiques, des méthodes participatives artistiques) afin de favoriser l'expression des enfants et jeunes.

Cette recherche a donné lieu à des publications sur les expériences scolaires des enfants de migrants et sur les méthodes participatives. Ainsi, dans son article « Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France », Rigoni (2017) mène une réflexion sur l'accueil scolaire des enfants et des jeunes migrants et les enjeux sociaux et politiques, ainsi que sur les conséquences pour les élèves et les personnes qui les accompagnent. Elle propose une analyse des rapports entre différents acteurs de l'éducation, notamment les enseignants, les intervenants sociaux et éducatifs, et la structuration des expériences éducatives d'enfants et jeunes migrants. Elle interroge comment ces acteurs professionnels répondent aux difficultés que les enfants et jeunes rencontrent dans des cadres scolaires. Pour mieux connaître les réalités vécues par les élèves dans les institutions éducatives et d'intervention, cette étude s'appuie sur une méthode qualitative qui conjugue des entretiens semi-directifs, des observations et de méthodes collaboratives et participatives.

Il s'agit d'analyser les expériences migratoires et scolaires des enfants et jeunes allophones de 6 à 15 ans. Afin de favoriser l'expression des acteurs des méthodes dites collaboratives ont été mises en place : la réalisation de carnets de voyage, de boîtes à souvenirs, une émission de radio sur le thème de la migration, l'écriture d'un scénario et la réalisation d'un court métrage sur la diversité et l'accueil, des sessions de théâtre-forum sur l'accueil des migrants à l'école, la réalisation d'un espace partagé dans un quartier populaire.

Les résultats mettent en évidence la forte hétérogénéité des parcours migratoires des familles, le point commun restant les expériences douloureuses, notamment en ce qui concerne la séparation avec des membres de la famille ou des amis. Les enfants sont scolarisés dans les différents pays de migration et sont plurilingues, mais ont des difficultés à se repérer dans le temps et dans l'espace en raison de changements répétés pendant leur jeune enfance.

Pour certains élèves, il s'agit d'une toute première scolarisation, dans le pays d'origine n'ayant pas fréquenté l'école pour plusieurs raisons (pas d'obligation avant l'âge de 7 ans, conflits armés, crainte de certaines familles envers le système scolaire). Ces élèves sont accueillis dans des dispositifs spécifiques pour les non scolarisés antérieurement (UPE2A-NSA) ou dans les dispositifs UPE2A classiques. Le décalage de niveau scolaire, linguistique, socio-culturel des certains élèves par rapport au groupe d'élèves de ces classes engendre des difficultés tant pour les enseignants que pour les autres élèves.

Les résultats montrent que l'école est un lieu de socialisation qui offre l'occasion de rencontrer des différences culturelles dans le cadre des relations entre les élèves, allophones ou pas. L'importance des relations entre les pairs et les amitiés créées sont soulignées par tous les élèves, immigrés ou pas.

Les dispositifs UPE2A sont appréciés par les élèves allophones car, outre l'apprentissage du français, il s'agit d'un moyen pour eux d'intégrer la vie sociale de l'école et plus tard de s'insérer dans les classes ordinaires. L'étude conclue en rappelant l'importance de réfléchir à la question du respect et de la promotion du patrimoine linguistique au niveau scientifique et institutionnel.

« Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives » est un article rédigé par Armagnague-Roucher et Rigoni (2018b) basé sur des recherches menées dans le cadre du projet EVASCOL, portant sur l'insertion socio-scolaire des enfants et des jeunes migrants dans 8 UPE2A et 14 classes ordinaires dans 10 établissements. Il présente des méthodes participatives utilisées pour mieux comprendre les expériences enfantines à l'école, en favorisant l'*agency* des enfants à travers des méthodes visuelles et artistiques. Les auteures partent d'une prémisse des *Childhood studies*, qui prend

en compte le point de vue des enfants en lui donnant la place non seulement d'objet de la recherche, mais aussi de sujets. Pour ce faire, il est nécessaire d'utiliser des méthodes adaptées à ce public spécifique. Pour lutter contre des approches centrées sur l'adulte (Delalande, 2007), l'article propose de saisir le point de vue des enfants par l'intermédiaire d'ateliers de clown-théâtre, de théâtre-forum, de créations plastiques, de dessins et de photographies, ainsi que de séances d'écriture, toute réalisation étant suivie par une restitution partagée afin de favoriser les échanges entre pairs.

Ces données empiriques ont permis d'explorer les expériences socio-scolaires des enfants et des jeunes migrants. À travers l'interaction et la communication avec les élèves, les chercheurs ont saisi des principaux thèmes qui ont émergé spontanément : la centralité de la figure d'autorité éducative en UPE2A se prolonge jusqu'au collège, contrairement aux classes ordinaires où la figure des pairs est plus importante au collège ; la place accordée aux amis dans le groupe de pairs.

Centrées sur les points de vue des enfants et des jeunes, ces publications proposent une analyse de leurs expériences migratoires et scolaires, en s'appuyant sur des méthodes participatives. Si le terrain d'investigation choisi ici est représenté principalement par des dispositifs spécifiques d'accueil des enfants allophones et pour une tranche d'âge à partir de 6 ans, la sous-partie suivante présente une étude menée auprès des écoles maternelles (enfants scolarisée dès les 3 ans) situées dans des milieux différents, pour montrer, à partir des points de vue des directeurs des écoles, les effets de la ségrégation territoriale sur les ségrégations sociales et ethniques des familles étrangères et leurs enfants.

Des écoles maternelles situées en réseau d'éducation prioritaire

Dans son ouvrage *Sociologie de l'école maternelle*, Garnier (2016) présente trois écoles maternelles situées dans des lieux socio-économique divers : dans un quartier privilégié de Val-de-Marne, une école située en zone d'éducation prioritaire (ZEP) dans un quartier parisien et dans une école en éducation prioritaire renforcée, située dans une banlieue défavorisée, en Seine-Saint-Denis. Ces trois exemples mettent en lumière le fait que les ségrégations territoriales impliquent des ségrégations sociales et ethniques, y compris dans le cadre des écoles maternelles. En s'appuyant sur des entretiens, des fiches et des projets d'école, l'auteure analyse notamment les discours des directeurs concernant la manière dont

les élèves et leurs familles sont qualifiés et l'éventualité des interventions spécifiques à ce type de public mises en place.

L'école A accueille une forte population de cadres salariés du privé et les parents d'élèves sont impliqués dans la vie scolaire. Ainsi, leur participation n'est pas demandée par les professionnels, elle se fait à l'initiative des parents dans le cadre des sorties, des entretiens individuels, des fêtes, etc. Le projet spécifique concernant le nombre très réduit d'élèves allophones se traduit par une demande d'aide spécifique similaire aux enseignants en classe CLIN, autour de l'apprentissage du français. Les difficultés rencontrées par les élèves allophones sont ainsi considérées par les professionnels comme faisant partie du domaine strictement scolaire, et ils ne prennent pas en compte la dimension sociale ou culturelle de ces élèves.

La deuxième école, l'école B, se situe dans une zone d'éducation prioritaire. La rénovation urbaine qui caractérise ce quartier attire notamment des familles de milieux intellectuels. À l'exception d'une importante communauté chinoise, les populations étrangères sont en déclin. La directrice essaye de garder des projets mis en place pour favoriser ces dernières, qui impliquent également des publics populaires. La présence du nouveau public, formé par des milieux intellectuels, soulève des tensions concernant plusieurs aspects de la vie scolaire, par exemple les sorties. La présence dominante des familles chinoises donne lieu à des actions collectives spécifiques, comme l'apprentissage du chinois ou la célébration des fêtes chinoises, mais ce n'est pas le cas des autres communautés qui sont pour ainsi dire invisibilisées.

La troisième école est située dans un quartier défavorisé d'une ville défavorisé de Seine-Saint-Denis, lieu qui favorise la mise en place des dispositifs spécifiques : zone urbaine sensible (ZUS), zone de rénovation urbaine (ZRU), zone franche urbaine (ZFU). Inscrite en réseau d'éducation prioritaire renforcée (REP+), l'école mène des projets qui mettent en valeur des actions en faveur des familles des milieux populaires. La communication difficile avec les parents, fait partie du projet d'école, porté par la directrice, qui s'efforce de réduire les appréhensions des parents d'origine étrangère, d'une part en mettant en place un climat convivial pour faciliter les rencontres entre l'école et les familles et, d'autre part, pour que ces dernières aient une meilleure compréhension du système scolaire français.

Les trois exemples montrent la grande diversité des situations au sein des écoles maternelles en fonction de leur localisation géographique. Le nombre réduit des familles migrantes ou au contraire majoritaire dans le quartier et, directement ou indirectement, dans les écoles, a un impact sur la réalisation des projets et des actions mis en place par les directeurs d'école.

D'un côté, dans l'école A, les différences sociales et culturelles sont masquées, et de l'autre, dans les écoles B et C, elles sont mises en lumière. Les actions qui sont développées en direction des familles ressortent alors de deux perspectives : l'une, mettant en exergue le rôle d'experts des enseignants pour leur donner à comprendre les attendus (normatifs) du fonctionnement scolaire et leur rôle de parents d'élève; l'autre, favorisant les rencontres plus informelles. Enfin, la diversité des familles accueillies au sein de l'école maternelle a également un impact sur les relations sociales qui se créent (ou non) entre les parents en fonction notamment de leurs milieux sociaux et des langues pratiquées.

Après cette mise en revue des travaux francophones qui portent sur les enfants de migrants et leur scolarisation, la revue de littérature se focalisera sur les études auprès des jeunes enfants, en présentant particulièrement les auteurs et les recherches menées avec les enfants au niveau international.

Recherches avec les enfants – perspectives internationales

Les recherches auprès des enfants, et notamment auprès des jeunes enfants de migrants dont la langue familiale n'est pas la langue de leur scolarisation, le français, sont rares en France. Cette partie met en lumière l'état de littérature des recherches, notamment au niveau international, qui proposent de prendre en compte l'expression des enfants, et ainsi de situer mon propre travail.

Dans le domaine anglophone, les premiers travaux sociologiques qui portent sur l'enfance et sur l'enfant datent des années vingt avec les travaux des Thomas, Thomas, Davies, Burgess et Young. Dans son article « A decade of declining involvement: American sociology in the field of child development, the 1920 », Trent (1987) présente l'émergence et le déclin des études sur l'enfance et le développement de l'enfant comme un champ faisant partie de la sociologie. Appartenant à l'École de Chicago, ces sociologues ont traité des thématiques de l'enfance qui interagissaient avec les politiques publiques sous l'égide de l'industrialisation des États-Unis à cette époque-là : le travail des enfants, l'éducation obligatoire et la délinquance juvénile. La littérature qui traitait de ces thématiques ne proposait pas de considérer l'enfant comme sujet de l'étude. En outre, la plupart des études menées avant les années quatre-vingt portaient sur les adolescents (Owens & Hofferth, 2001). En France, il y a quelques travaux épars sur l'enfance, notamment celui de Mauss (1996), écrit en 1937,

intitulé « Trois observations sur la sociologie de l'enfance », qui montrent que la construction d'une discipline autour de l'enfant date depuis longtemps, mais sans être d'intérêt pour les chercheurs à cette époque-là. À partir de 1969, plusieurs recherches sur l'enfance sont connues en France, comme *Prime éducation et morale de classe* de Boltanski (1979), où l'auteur analyse des questions en lien avec la puériculture (le ménage, la cuisine, les loisirs) et la manière d'élever les jeunes enfants pour relever des rapports entre les classes sociales, ou encore les travaux de Chombart de Lauwe, par exemple sur les rapports entre les représentations et les conceptions de l'enfant et sa place dans la société (Chombart de Lauwe, Bonnin, Mayeur, Perrot, & La Soudière, 1976).

Au niveau international, une redécouverte des travaux sur l'enfance a émergé à la fin des années quatre-vingt (Owens & Hofferth, 2001), car dans les années vingt ces travaux ne prenaient pas en compte la perspectives des enfants, ni ne mettaient les enfants au centre des recherches (Cahill, 1992). Ainsi, au début des années quatre-vingt, Ambert (1986) est intriguée par le manque d'une perspective sociologique de l'enfance qui soit davantage axée sur l'enfant, en faisant référence à une démarche qui prenne l'enfant comme sujet principal de la recherche. Dans ce contexte, une nouvelle sociologie de l'enfance émerge et les travaux se multiplient dans ce domaine.

À la fin des années quatre-vingt, en 1986, la revue annuelle « Sociological studies of child development », initiée par Adler et Adler, représente un premier essai de rassembler les sociologues intéressées à travailler auprès des enfants aux États-Unis. Ce volume a donné la possibilité à débattre sur des thématiques de la sociologie des enfants et de l'enfance et notamment à souligner l'importance de la réémergence de ce champ et les causes du manque d'intérêt au sein de la sociologie en ce qui concerne les études auprès des enfants. Ces causes incluent la prédominance de la psychologie du développement dans le champ des études de l'enfant, la dominance masculine des études sociologiques qui considéraient l'enfant comme dépourvue d'importance, les barrières méthodologiques dans la recherche auprès des enfants dues à la prédominance des méthodes quantitatives dans les études sociologiques (Ambert, 1986). Plusieurs auteurs ont soutenu le principe de faire des enfants le sujet des recherches et ainsi ont contribué à l'émergence d'une sociologie des enfants et de l'enfance (Adler & Adler, 1986; Ambert, 1986; Corsaro, 1985; Trent, 1987).

En Europe, notamment dans les pays scandinaves, la sociologie de l'enfance est promue au sein des sciences sociales. Les travaux de Qvortrup sur la forme sociale de l'enfance constituent les premiers repères sur lesquels se sont basés les chercheurs de cette discipline,

en Europe ainsi qu'aux États-Unis (Qvortrup, 1994, 1995, 1995; Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994).

Des recherches non pas seulement *sur* mais *avec* les jeunes enfants, sont relativement récentes : les travaux de Corsaro se sont développées essentiellement à partir du début des années quatre-vingt (Corsaro, 2005; James & Prout, 2015). Il s'est intéressé au monde des enfants, à leur point de vue. Ses études pionnières sur les interactions entre les pairs mettent en question la théorie classique de la socialisation qui réduit le rôle des enfants à l'objet de l'action de l'adulte (Corsaro, 1985, 2005; Corsaro & Eder, 1990). Il propose une théorie de la socialisation des enfants basée sur la reproduction interprétative. Centrée sur les enfants, cette nouvelle perspective théorique part de la prémisse selon laquelle les enfants contribuent eux-mêmes au changement social. Au-delà d'une simple intériorisation des normes et des valeurs, la socialisation est un processus d'adaptation, de négociation, de rejet, de reproduction de la part des enfants. Corsaro se base sur des études ethnographiques auprès des enfants, où il a réalisé des observations de situations de jeu afin d'observer la culture enfantine. Dans son ouvrage, *The Sociology of Childhood* (Corsaro, 2005), il s'appuie sur des données empiriques recueillies en Italie et aux États-Unis pour analyser la participation des enfants au moment de jeux symboliques. Avec l'exemple de la banque créée par des enfants d'âge préscolaire en utilisant une boîte en carton et leurs dialogues autour de l'argent, l'auteur met en évidence leur « reproduction créative du monde adulte au sein de la culture des pairs » (Corsaro, 2005, p. 3). Les enfants sont des agents sociaux qui s'investissent à la fois dans la création de leur propre culture de pairs tout en contribuant à la production de la société adulte (Corsaro, 2005). Ces recherches participent d'un mouvement plus général, celui des *Childhood studies*, qui dans la littérature anglophone a défendu l'importance du point de vue propre des enfants, leur existence en tant qu'être au présent et leur *agency*, ou « puissance d'agir » (Danic, Delalande, & Rayou, 2006; Octobre & Sirota, 2013). Leur parti pris est de valoriser l'existence d'une perspective propre aux enfants qui doit être reconnue et prise en compte, ainsi que de les considérer comme des « experts » de leur vie. Les *Childhood studies* proposent d'approcher l'enfance d'un point de vue des sciences sociales et s'éloigner des perspectives strictement centrées sur la psychologie du développement. Cette dernière est critiquée car elle est considérée trop normative, notamment dans le domaine de la petite enfance (Brogère & Vandebroek, 2008; Dahlberg, Moss, & Pence, 2011). Les travaux de Piaget représentent le premier repère pour faire référence au développement cognitif de l'enfant, étudié par le psychologue suisse sous le nom de stades du développement. Si dans le domaine de la psychologie est critiquée cette approche psychologisante de l'enfant en devenir pour arriver à

la pensée adulte, dans le domaine de sciences sociales est remise en cause la socialisation de l'enfant et son statut de devenir adulte (Garnier, 1995; Jenks, 2004, 2005). Ce qui est critiqué dans les deux perspectives est le statut de l'enfant en tant qu'être incompetent, défini par ses manques (James & Prout, 2015), dans une idéologie naturaliste, biologisante (Garnier, 2015). L'élément commun qui réunit les nouvelles approches de l'enfance consiste dans le refus de considérer l'enfant seulement comme un être en développement (James, Jenks, & Prout, 1998).

Les études anglophones se sont focalisées sur la perspective des enfants au sein des institutions préscolaires afin de mieux comprendre des dimensions en lien avec la qualité et l'espace de ces lieux, les pratiques de professionnels, la place du jeu, des apprentissages et du *care*. Ces études prennent au sérieux le point de vue des enfants, parmi d'autres points de vue, comme les adultes d'un contexte social donné (Garnier & Rayna, 2017). Des nombreuses recherches en anglais dans plusieurs pays rendent compte du point de vue des enfants en insistant sur l'importance de prendre en compte leurs opinions (Dahlberg & Moss, 2005; James & Prout, 2015; Jenks, 2005; Qvortrup, 1993). Cette importance est renforcée par la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, qui prévoit le droit de l'enfant d'exprimer librement son opinion. Le droit d'expression des enfants se conjugue avec l'écoute des chercheurs qui développent, par exemple, une pédagogie de l'écoute (Rinaldi, 2006). Ainsi, les enfants sont encouragés à communiquer à travers des modalités au-delà de la parole.

L'approche mosaïque de Clark (Clark, 2004; Clark & Moss, 2011), une des principaux promoteurs des recherches avec les enfants utilise plusieurs techniques d'enquête afin de saisir le point de vue des enfants. Ces techniques visent à écouter les « cent langages des enfants » (Edwards, Gandini, & Forman, 1993), parce que la voix des enfants n'est pas limitée à la communication verbale. La communication non verbale, exprimée à travers leurs actions, leurs réactions, leur jeu, permet de saisir leur perspective. Basé sur la prémisse que les idées des enfants sont importantes, Clark favorise leur participation à la recherche (Christensen & James, 2008; Mayall, 2008) en les considérant des co-chercheurs dans l'étude de leurs propres expériences quotidiennes (Clark, 2017). Les méthodes participatives proposées neutralisent dans une certaine mesure l'asymétrie dans le rapport adulte-enfant en donnant de la valeur au point de vue de ce dernier. Ainsi, le rôle de co-chercheur accordé à l'enfant dans l'étude de sa vie quotidienne permet le partage de pouvoir (Clark, 2017).

Les enfants deviennent eux-mêmes des « faiseurs de signification » (*meaning-makers*) (Wells, 1986). Il s'agit d'une conception de l'enfant comme ayant un rôle actif dans la construction des connaissances (Rogoff, 2003; Vygotski, 1978). Au cœur de l'approche mosaïque se

trouve un positionnement qui met en valeur un enfant compétent, « expert de sa propre vie » (Langsted, 1994). Ces compétences sont mises en valeur ou pas en fonction des rapports de pouvoir existants. La communication et la participation des enfants à la recherche (Christensen, 2004; Einarsdóttir, 2007; Hart, 1997 entre autres) sont facilitées par des outils d'investigation comme des observations, des entretiens, des visites guidées, des photos, des dessins, des commentaires écrits qui se conjuguent, de manière flexible, pour construire des « mosaïques » des vies des enfants dans les structures préscolaires. Outre leur point de vue, celui de leurs parents et des professionnels des établissements préscolaires sont pris en compte (Garnier & Rayna, 2017).

Malgré une focalisation prédominante sur les adultes dans les études de migration (Seeberg & Gozdziaik, 2016), il y a un intérêt croissant pour les expériences des enfants (de) migrants dans la littérature internationale (McGovern & Devine, 2016). Les travaux se focalisent sur des sujets comme le souci d'appartenance et d'identité dans la société d'accueil, qui analyse la conscience diasporique et les pratiques diasporiques du point de vue de l'enfant (Bak & Von Brömssen, 2010), la valorisation des enfants de migrants à l'école (Devine, 2013), le rôle et la place des enfants de migrants dans la société (Orellana, 2009), la dynamique identitaire des élèves migrants (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2015), l'*agency* des enfants dans la construction identitaire et de l'appartenance (Ni Laoire, Carpena-Méndez, Tyrrell, & White, 2011). D'autres études s'attachent à analyser la dynamique affective qui se joue dans le processus de migration et l'importance des pratiques d'amour et de soins dans la vie quotidienne des enfants migrants (Luttrell, 2013; McGovern & Devine, 2016; Parreñas, 2005). Le croisement entre les questions de migration et celle de l'enfance est exploré plus récemment dans des ouvrages comme *Children and migration: at the crossroads of resiliency and vulnerability* (Ensor & Gozdziaik, 2010), un des premiers livres qui prennent en compte le point de vue des enfants migrants eux-mêmes pour mieux comprendre les circonstances dans lesquelles se trouvent ces derniers en situation migratoire dans plusieurs régions du monde, afin de souligner leur position entre *agency* et vulnérabilité. Selon Seeberg et Gozdziaik (2016), il fait partie, entre autres, du champ des études de l'enfance et de la migration, qui est en train d'émerger, et qui se focalise sur les enfants et leurs expériences de migration, ainsi que sur les concept d'appartenance.

Conclusion

Cette revue de littérature montre que les recherches auprès des enfants de migrants sont menées principalement au-delà de l'âge de six ans, quand la réussite scolaire est mise en question. À l'exception de quelques études mentionnées ici, rares sont les travaux qui portent sur les expériences des enfants de migrants. Mon étude apporte sa contribution en traitant des jeunes enfants en dessous de six ans, et en apportant des éléments sur leurs expériences avant l'entrée à l'école élémentaire. Outre la tranche d'âge des participants, la thèse permet de croiser les points de vue des enfants à ceux des adultes. Souvent analysées dans le cadre des dispositifs spécifiques d'accueil des enfants allophones, les expériences des enfants de migrants devraient dépasser ces cadres restreints et les regarder dans leur globalité au sein de l'école, pour mieux comprendre leurs expériences réelles.

Les thématiques présentées ici ont été une source d'inspiration pour certaines parties de cette thèse de doctorat et la mise en perspective des auteurs et ouvrages pris en compte a contribué à situer l'étude sur la petite enfance et la migration en lien avec l'éducation préscolaire en France. Ainsi, étudier les travaux qui portent sur la situation des enfants migrants qui sont accueillis dans l'école française et le cadre institutionnel d'accueil des élèves allophones a permis de mieux situer les spécificités nationales en France. Mon étude traite des jeunes enfants de migrants qui sont accueillis dans des écoles maternelles françaises, dans des classes ordinaires, où il n'y a pas de dispositif spécifique mis en place pour les élèves divers d'un point de vue culturel et linguistique. La qualité d'accueil de ce public est peu étudiée, notamment en France. Pourtant, certaines publications, mentionnées ici, s'attachent à analyser plusieurs éléments, qui font partie de la construction des portraits d'enfant dans mon étude : les enjeux de l'apprentissage de la langue française d'un côté, et les langues maternelles d'un autre côté, le regard croisé des parents, professionnels et enfants sur la vie quotidienne. Plusieurs recherches présentées s'appuient sur des méthodes spécifiques dans le travail auprès de jeunes enfants, tout en mettant en œuvre une perspective centrée sur la vision de l'enfant en tant que sujet en non seulement comme objet d'étude. Cette thèse de doctorat utilise des méthodes visuelles en les adaptant au terrain d'investigation des trois classes d'école maternelle pour mieux saisir les expériences des jeunes enfants de migrants. Bien que les réalités vécues par ce public soient d'intérêt pour un nombre limité de publications, comme présenté dans cette sous-partie, l'étude des expériences des tout-petits n'est pas encore abordée, ce que cette thèse se propose de réaliser modestement. La question des langues

maternelles et de la rencontre avec la langue française dans le cadre scolaire est beaucoup abordée dans les recherches psychologiques, notamment pour souligner les troubles linguistiques, comme le mutisme sélectif traité dans les travaux présentés ci-dessus. Mon travail aborde partiellement cette question dans le cadre d'un des sept portraits pour mieux comprendre d'un point de vue sociologique les silences d'une fille à l'école. Pour aller plus loin dans la spécificité de l'étude, j'ai mis en évidence le nombre limité de travaux portant sur la dimension de la diversité culturelle et linguistique dès l'entrée à l'école maternelle dans des milieux défavorisés, comme c'est le cas des zones d'éducation prioritaires qui accueillent des familles (migrantes ou non) ayant un statut socio-économique défavorisé. Enfin, ce chapitre montre que les recherches anglophones auprès des jeunes enfants, et celle auprès des enfants (de) migrants sont plus nombreuses que celles francophones.

**Chapitre 2 : Repenser la culture des enfants qui
grandissent en *migrancy***

Introduction

Ce chapitre présente le cadre théorique de cette thèse qui a inspiré le développement des questions de recherche et est à la base de l'analyse des données empiriques de cette recherche, à savoir les données mosaïques sur lesquelles s'appuie la construction des portraits d'enfants de migrants, présentés au chapitre 5, et les thématiques transversales présentées au chapitre 6. Le chapitre met en évidence un certain nombre de concepts clés issus de plusieurs domaines de la littérature, au croisement entre la petite enfance, l'éducation et la migration. Ce faisant, il examine d'un point de vue théorique comment repenser la culture et l'éducation des jeunes enfants de migrants nés en France, et ayant des répertoires culturels et linguistiques divers.

Le chapitre est structuré comme suit. Tout d'abord, il présente des concepts pour redéfinir la culture, notamment en soulignant l'approche des répertoires de pratiques de Rogoff (Gutiérrez & Rogoff, 2003; Rogoff, 1996) conjuguée avec l'approche de l'ethnographie du particulier d'Abu-Lughod (1991) afin de présenter une perspective qui se base sur l'expérience de l'individu dans les communautés fréquentées tout au long de la vie, et lutter contre une perspective rigide et homogène de la culture. Une deuxième partie montre comment la dynamique identitaire des enfants de migrants nés dans le pays d'accueil de leurs parents migrants se déploie de manière particulière en fonction de leur expérience vécue, qui n'est pas la même que celle de leurs parents, mais qui est ressentie au quotidien, à cause de l'histoire migratoire de leur famille. Cette question est abordée en m'appuyant sur le terme *migrancy*, comme un espace social (et non seulement géographique d'un point de vue de la migration) (Seeberg & Gozdziaik, 2016), ainsi que sur le terme de « super-diversité » d'une société (Crul, 2016; Vertovec, 2007) en lien avec la construction des identités hybrides dès le plus jeune âge, super-diversité dont la prise en compte dans les structures d'accueil de la petite enfance est encouragée (Vandenbroeck, 2017). Finalement, l'approche de la « langue-culture » (Schieffelin & Ochs, 1986) est un autre élément théorique essentiel de cette thèse. Elle met en lumière une perspective sociologique de l'apprentissage des langues en lien avec la socialisation des jeunes enfants – et notamment une socialisation à l'école maternelle (Danic, 1999) – pour lesquels se joue un double apprentissage du français, d'un côté celui scolaire qui est spécifique à l'école maternelle, et d'un autre côté celui des pairs.

Repenser la culture

En partant de la prémisse que la culture n'est pas statique, homogène et cohérente (Abu-Lughod, 1991), cette étude mobilise des approches théoriques pour proposer une alternative afin de repenser la culture, approches qui sont présentées dans cette partie.

Dé-essentialiser la culture et les différences culturelles

Dans une approche qui mobilise des éléments de la psychologie et de l'anthropologie, Rogoff essaye de comprendre le rôle de la culture dans le développement de l'enfant, et notamment dans ses apprentissages. Le développement humain est, selon elle, un processus culturel. Son ouvrage *The Cultural Nature of Human Development* (Rogoff, 2003) montre comment les individus se développent en tant que participants à des communautés culturelles. Afin d'utiliser le langage et d'autres outils culturels et d'apprendre les uns des autres, les individus s'appuient sur l'héritage culturel et biologique. Au lieu de considérer les façons de faire spécifiques à une certaine communauté comme étant « naturelles », l'auteure les considère comme des possibilités de faire (Rogoff, 2003, p. 3), pour ainsi mettre en question les postulats incontestés issus des pratiques d'une communauté. En partant d'exemples concrets, elle montre que les objectifs du développement humain varient considérablement en fonction des traditions culturelles et des situations des différentes communautés, qui sont continuellement en train de changer. Par exemple, plusieurs études mettent en lumière l'âge à laquelle l'enfant devrait avoir certaines compétences. L'approche culturelle du développement proposée par Rogoff montre que différentes communautés culturelles peuvent avoir des attentes concernant la participation des enfants à certaines activités à des moments très différents de leur enfance, et considérer les « calendriers » de développement dans d'autres communautés comme surprenants ou même dangereux (Rogoff, 2003, p. 4). Il s'agit donc des variations culturelles de représentations de l'enfance et du développement. Ainsi, aux États-Unis et en Angleterre les enfants sont considérés comme étant incapables des garder d'autres enfants, et cela jusqu'à l'âge de 14 ans. Dans d'autres communautés culturelles, les enfants commencent à être responsables de leurs frères et sœurs entre 5 et 7 ans, comme dans la communauté Maya de Guatemala, ou même avant cet âge, comme dans la communauté

Kwara d'Océanie, où les enfants travaillent dans les jardins et à la maison et prennent soin de leurs frères et sœurs dès leurs 3 ans.

Rogoff s'appuie sur les travaux du psychologue russe Vygotski (1978) et sa théorie socioculturelle du développement. Contrairement aux théories du développement qui traitent l'individu séparé de son contexte social et culturel, l'approche de Vygotski suppose que le développement de l'individu doit être considéré dans son contexte social, dans le cadre des institutions qu'il fréquente et dont il fait partie. L'enfant a un rôle actif dans le développement humain et son développement social est le résultat de l'activité collective, activité qui est située dans une société, à travers les interactions avec les autres. Selon Vygotski, dans l'appropriation de la culture par l'individu, le langage joue un rôle essentiel, qui est à la fois un outil pour participer au sein d'une communauté et un porteur de codes culturels, outre son rôle cognitif. L'enfant acquiert et utilise la langue et ainsi reproduit une culture construite depuis des générations. Les enfants apprennent à utiliser les outils de réflexion à travers leurs interactions avec des adultes et des pairs dans le cadre de la zone proximale de développement. Selon Vygotski, s'engager dans des interactions avec d'autres pairs plus expérimentés, ou des parents ou des enseignants, permet à l'enfant de mieux apprendre, par rapport à des interactions avec des enfants d'un même niveau cognitif. Dans la même lignée, Rogoff souligne dans ses démarches théoriques l'importance de l'activité collective de l'enfant avec ses pairs et les adultes. Elle affirme que « le développement humain est un processus de participation des personnes aux activités socioculturelles de leurs communautés » (Rogoff, 2003, p. 52). Elle suggère d'étudier le développement de l'enfant et son engagement dans les activités socioculturelles en prenant en compte à la fois la communauté, la dimension interpersonnelle et celle individuelle au sein des activités collectives (Rogoff, 1996).

Selon Rogoff, la culture n'est pas une collection statique de caractéristiques, mais fluide négociée et renégociée en permanence (Rogoff, 1996). Dans une approche historique et socioculturelle, pour elle :

« Il s'agit de concevoir la culture non plus comme une caractéristique stable et singulière des individus, mais comme l'expérience des pratiques culturelles, à travers l'histoire d'une vie et d'une communauté. Ces histoires contribuent alors à la propension des individus (et des communautés) à agir selon certains modes, de manière dynamique, variant d'une génération à l'autre et selon les contacts avec d'autres modes de fonctionnement. » (Rogoff et al., 2007, p. 128)

Au lieu d'utiliser des termes qui désignent les individus en fonction de leurs origines nationales ou ethnique, comme « français », « mexicain » ou autre, qui pourraient envoyer à des expériences communes, mais ne peuvent pas être employés pour créer des stéréotypes, Rogoff et ses collaborateurs considèrent que les origines culturelles sont représentées par la participation des individus aux pratiques culturelles (Gutiérrez & Rogoff, 2003; Rogoff & Angelillo, 2002; Rogoff et al., 2007). Dans cette perspective, le concept de répertoire de pratiques de-essentialise la culture et les différences culturelles en prenant en compte la participation des individus aux pratiques et expériences quotidiennes. Plutôt que de privilégier des stéréotypes, cette approche permet de comprendre les différences culturelles en partant des expériences communes dans des pratiques culturelles et historiques d'une communauté. Le terme « répertoire », selon le dictionnaire français Larousse, provient du bas latin *repertorium*, inventaire, et du latin classique *reperire*, retrouver. Il est défini comme :

« recueil, livre comportant des données classées selon un certain ordre ; registre, cahier, carnet dont les pages sont munies d'onglets pour permettre une consultation rapide ; titre donné à des recueils méthodiques ; ensemble des œuvres qu'a l'habitude d'interpréter un artiste, une troupe »².

Pour Rogoff et ses collaborateurs (2007, p. 123), le terme répertoire de pratiques décrit :

« (...) la variété des pratiques familières à chacun, avec la possibilité de les mettre en application sous divers formats, selon les circonstances. L'idée des répertoires de pratiques renvoie au fait que les individus sont engagés dans plusieurs traditions. »

S'il se rapproche du concept *habitus* du sociologue français Bourdieu (2000), le concept de *répertoire* présente des différences, qui seront explicitées après une brève définition du concept bourdieusien. En sociologie, Bourdieu propose ce concept pour désigner des manières d'être, un ensemble d'habitudes ou de comportements acquis par un individu ou un groupe social. Pour lui, l'*habitus* correspond à des « systèmes de dispositions durables et transposables » (Bourdieu, 1980, p. 82) acquis par les individus qui appartiennent à une même catégorie sociale, vivant dans des conditions similaires et ayant les mêmes goûts, comportements, vision du monde. Dans son ouvrage, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, il explique :

« L'*habitus* est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (e. g. de la langue, de

² www.larousse.fr

l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences.» (Bourdieu, 2000, p. 282)

La langue est une structure sociale structurée essentielle qui construit et permet l'expression de l'individu. Elle est acquise dans un contexte social et culturel spécifique. Bourdieu considère que l'habitus est inculqué pendant la socialisation dite primaire de l'individu et continue à s'achever pendant la socialisation secondaire. L'enfant intériorise et apprend des normes, des valeurs, des principes et des règles de son groupe social d'appartenance à travers l'éducation familiale et scolaire. L'habitus est une :

« loi immanente, *lex insita*, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements consciemment opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun et que les entreprises de mobilisation collective ne peuvent réussir sans un minimum de concordance entre l'habitus des agents mobilisateurs (e.g. prophète, chef de parti, etc.) et les dispositions de ceux dont ils s'efforcent d'exprimer les aspirations. » (Bourdieu, 2000, p. 272)

Dans la perspective de Bourdieu, l'habitus fait référence à des comportements acquis au sein d'une classe sociale qui sont reproduits d'une génération à l'autre, qui deviennent comme une seconde nature. Dans la perspective proposée par Rogoff, les répertoires de pratiques sont mobilisés par l'action de l'individu, une certaine *agency* est possible en ce qui concerne la construction identitaire. L'action individuelle est en lien avec les processus contextualisés et la façon dont les personnes passent d'une situation à l'autre. Les enfants et les adultes ont une certaine marge de choix entre plusieurs approches qu'ils peuvent mettre en place au sein des interactions, quoique les pratiques ne soient pas toujours choisies par les individus. De façon réflexive ou pas, chacun peut adapter ou sélectionner une approche de son propre répertoire, en faisant appel à sa capacité d'agir ou *agency* (Rogoff et al., 2007). Les enfants peuvent refuser ou négocier des pratiques auxquelles ils participent dans la vie quotidienne.

Cette démarche théorique historique et culturelle va au-delà des caractéristiques rigides ou innées de l'individu, pour se centrer sur les expériences des enfants dans des activités. Il s'agit de leur engagement tout au long de la vie dans des activités culturelles spécifiques. Ainsi, selon Rogoff et ses collaborateurs, la culture ne désigne pas les caractéristiques de l'individu mais leurs activités en cours (Gutiérrez & Rogoff, 2003). En adoptant cette approche, les

auteurs argumentent contre les régularités qui seraient statiques et contre les traits généraux des individus basés sur leur appartenance à un groupe ethnique.

« Caractériser les répertoires ou les tendances des enfants impliquerait caractériser leur expérience et leur initiative dans des activités culturelles antérieures (Rogoff, 1997). Nous caractériserions leurs répertoires en termes de leur familiarité concernant leur engagement dans des pratiques particulières sur la base de leur histoire et celle de leur communauté. Par exemple, les élèves qui ont participé à des divers traditions culturelles présenteront des différences dans leurs répertoires en ce qui concerne la participation à des discussions avec des figures d'autorité, leurs réponses à des questions dont les réponses sont connues par les adultes, leur analyse des problèmes de mots sur la base de prémisses contrefactuels, cherchant ou évitant de se distinguer pour être appréciés, spontanément aider ses camarades de classe, observer les événements en cours sans la gestion des adultes, en répondant rapidement ou en réfléchissant avant d'offrir volontairement leurs contributions, et de nombreuses autres approches qui sont parfois traitées comme des caractéristiques d'individus. »³ (Gutiérrez & Rogoff, 2003, p. 22)

Les répertoires de pratiques des enfants sont constitués par leurs expériences antérieures et leur familiarité avec des pratiques culturelles. Cette conception rejoint celle de Corsaro (2005), qui considère l'enfant comme participant à part entière à la vie en société, pour écarter une vision centrée sur le développement de l'enfant qui intériorise des compétences et des savoirs des adultes. Il propose le terme de reproduction interprétative pour montrer à la fois le caractère innovant et créatif de la participation des enfants dans la société et leur contribution active dans la production de la culture et au changement de la société. Dans cette vision, les enfants s'approprient les informations du monde adulte pour les utiliser de façon créative auprès de leurs pairs, constituant un « groupe social producteur de comportements sociaux et développant sa propre culture » (Arléo & Delalande, 2011). Ils participent ainsi à produire une culture des pairs ou, comme le propose Delalande (2006b, p. 273) dans la littérature francophone, une culture enfantine, définie ainsi :

« Le concept de culture enfantine désigne donc comment les enfants s'approprient ce que les adultes les apprennent, leur transmettent et mettent en place pour eux, s'emparent de lieux tels que l'école, de moments tels que la récréation. Il porte sur la manière dont les enfants détournent, remodelent, adaptent et finalement réinventent notre culture. »

³ La traduction des écrits en anglais utilisés dans le corps du texte a été faite par mes soins, toute faute d'adaptation en français m'appartient.

Cette auteure souligne le caractère à la fois universel et divers de la culture enfantine. Son universalité est représentée par « les savoirs et pratiques culturelles propres aux enfants » (Arléo & Delalande, 2011, p. 11) tels que les jeux, les pratiques langagières, les règles sociales et les valeurs propres au groupes de pairs, qui à leur tour font partie d'un univers familial, régional, national ou même mondial. Sa diversité s'observe, selon l'auteure, au niveau local dans le cadre de groupes de pairs qui se connaissent et qui ont développé leurs propres habitudes.

Tout en soulignant le caractère dynamique et pluriel des réalités sociales vécues par les enfants, Danic (2010, p. 84) propose de traiter la culture enfantine comme désignant :

« (...) les façons d'agir, de sentir, de penser, autrement dit les dispositions d'action, de représentation, de perception produites et requises dans leurs interactions entre enfants et dans les relations entre catégories d'enfants, catégories générées par les rapports sociaux de la société englobante. »

Ainsi, dans la participation dans la société, ils sont eux aussi, comme les adultes, limités par la structure sociale et la reproduction de la société préexistante dont ils sont membres (Corsaro, 2005).

Tous ces auteurs mettent l'accent sur le rôle joué par la langue et la participation des enfants aux pratiques culturelles en lien avec l'apprentissage. Pour Delalande (2006) il s'agit, entre autres, de l'apprentissage de la langue par immersion, au contact avec les aînés. Corsaro (2005) souligne l'importance de la participation des enfants aux routines culturelles dès leur plus jeune âge comme un élément clé dans la reproduction interprétative. Il s'appuie sur l'étude d'Ochs (1988) pour montrer l'importance de la langue à la fois comme système symbolique de codes sociaux et culturels et comme un outil pour établir les réalités sociales et psychologiques. L'utilisation de la langue contribue à la réalisation des routines de la vie sociale à laquelle participe l'enfant (Schieffelin, 1990).

Apprendre en participant aux pratiques culturelles

Les enfants développent leur répertoire culturel à travers leur participation aux pratiques quotidiennes dans les différents contextes qu'ils fréquentent. Dans mon étude, il s'agit d'explorer leurs expériences observées à l'école maternelle, ainsi qu'au sein de la famille, comme racontées par les parents. La participation des enfants est considérée comme un processus d'apprentissage essentiel. Selon Brougère (2002a, 2011, 2012), l'apprentissage par

participation a lieu dans les différents mondes sociaux où l'enfant agit, et notamment dans les situations de la vie quotidienne (mais également à l'école qui se caractérise aussi par des situations non formalisées).

« (...) l'enfant apprend à travers des situations de la vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatif a priori : conversations, promenades, télévision et autres spectacles, activités de la vie quotidienne. » (Brougère, 2002a, p. 11)

La petite enfance constitue en particulier un moment propice pour observer des aspects concernant le développement des répertoires, notamment quand se réalise la transition entre le milieu domestique et celui scolaire, où les changements se produisent dans la vie sociale de l'enfant et où il doit faire face à une langue et une culture plus ou moins nouvelles pour lui. Ces contextes sociaux offrent à l'enfant la possibilité de s'engager et de participer, pouvant ainsi apprendre des pratiques culturelles spécifiques. Pour Brougère (2012, p. 3), apprendre par participation :

« implique de faire avec (observer, essayer, prendre en charge des tâches faciles pour commencer, être soutenu et guidé pour faire, être impliqué dans une tâche collective, progresser dans la maîtrise de la performance, etc.) et s'accommoder de modalités différenciées de participation (avec une place donnée dans certaines situations à l'apprenti, à celui qui ne sait pas encore). »

Dans ses recherches auprès des enfants, Rogoff illustre comment les pratiques culturelles auxquelles participent les enfants s'imprègnent dans leur quotidien à travers des routines considérées comme allant de soi, en fonction des contextes culturels. Elle donne l'exemple des routines des enfants appartenant à des classes moyennes nord-américaines, par exemple des histoires au coucher, ou le fait de dormir dans une pièce séparée (Rogoff et al., 2007). La participation à ce type de routines quotidiennes, rencontrées dans l'espace familial, ainsi que d'autres dans le cadre des institutions éducatives, contribuent à l'apprentissage des normes et des valeurs de contextes socio-culturels où elles ont lieu. Dans cette perspective, la notion d'apprentissage par participation peut être mobilisée dans mon travail pour redéfinir la socialisation comme participation (Brougère, 2011), sans entrer dans des débats concernant les différentes définitions de la socialisation, et se focaliser plutôt sur la participation et les apprentissages situés. Les enfants de migrants participent à des pratiques culturelles au sein de leur famille et du cadre de l'école maternelle, ce qui offre des occasions d'apprentissages culturels. Les comportements, les coutumes, les traditions, les règles d'une culture peuvent

être apprises, et la culture peut changer (Abu-Lughod, 1991). C'est dans cette dynamique que les enfants de migrants construisent un répertoire hybride de pratiques.

La culture comme expériences incarnées et situées

Dans « *Writing Against Culture* » (Écrire contre la culture), Abu-Lughod (1991) s'attache à critiquer le concept de culture tel qu'il est souvent utilisé par les anthropologues culturels, comme un outil qui les placent dans une position d'autorité. Selon Abu-Lughod (1991, p. 446) « la culture agit dans le discours anthropologique pour renforcer des séparations entre soi et autrui, ce qui crée inévitablement des hiérarchies ». En citant l'ouvrage *Writing Culture* (Écrire la culture) (Clifford & Marcus, 1986), une collection d'essai qui met en question les écrits ethnographiques de l'anthropologie culturelle, Abu-Lughod réclame l'absence de deux groupes de cet ouvrage, groupes qui contribueraient à la critique des travaux portant sur la culture. Il s'agit des féministes et des « *halfies* » (moitiés) qui sont « des personnes dont l'identité nationale ou culturelle est mixte due à la migration, à l'éducation à l'étranger ou à la filiation » (Abu-Lughod, 1991, p. 446). Ces catégories permettent une mise en question des frontières entre soi et les autres, et ainsi de réfléchir sur la nature conventionnelle et les effets politiques de cette distinction, pour repenser le concept de culture. Les féministes et les *halfies* critiquent une vision rigide, stricte et homogène de la culture, cet outil anthropologique qui crée l'autre et la différence, et implicitement une relation de pouvoir. Pour cette raison, l'auteure suggère que les anthropologues devraient envisager des stratégies pour écrire *contre* la culture.

Abu-Lughod suggère trois stratégies pour confronter le concept de culture et ses effets problématiques de positionnalité, notamment les inégalités. La première stratégie vise à démonter des discussions théoriques sur le concept de culture en se concentrant davantage sur les pratiques et les discours des individus. La deuxième stratégie souligne l'importance des connexions locales, nationales et mondiales contemporaines et historiques pour mettre en question la culture, comme entité homogène d'une certaine communauté. La troisième stratégie consiste dans l'écriture des « ethnographies du particulier », qui reconnaissent que toutes les études et analyses sont partielles et positionnées (Abu-Lughod, 1991, p. 473).

Abu-Lughod propose une perspective proche de l'approche de Rogoff sur la culture comme expérience des pratiques culturelles, en redéfinissant ce terme comme étant des expériences incarnées des individus ayant des vies humaines particulières et participants à des pratiques

recr ees en permanence par des personnes ayant des relations sociales. Elle propose une stratégie pour écrire contre la culture comme entité homogène, afin d'éviter la généralisation. La généralisation, comme utilisée dans les écrits en sciences sociales n'est plus considérée comme étant une description neutre (Foucault, 1975; Said, 2006), et dans le cadre d'une science qui se veut objective, elle implique un langage de pouvoir. Un autre problème de la généralisation que l'auteure signale est qu'elle représente les effets d'homogénéité, de cohérence et d'intemporalité qu'elle produit. La réalité est caractérisée par des exceptions et des nuances au sein des contextes culturels, que la généralisation risque d'effacer.

« Quand on généralise des expériences et des conversations avec un certain nombre de personnes spécifiques dans une communauté, on a tendance à aplanir les différences entre eux et les homogénéiser. L'apparente absence de différenciation interne rend plus facile le fait de concevoir un groupe de personnes comme un groupe distinct, une entité homogène, comme « le nuer », « les balinais » et « les bédouins d'Awlad Ali », qui font cela et qui ont telles ou telles croyances. L'effort de produire des descriptions ethnographiques générales de croyances ou d'actions des personnes tend à atténuer les contradictions, les conflits d'intérêts, les doutes et les querelles, sans parler de l'évolution des motivations et des circonstances. » (Abu-Lughod, 1991, p. 475)

Ainsi, l'auteure propose une ethnographie du particulier selon laquelle les individus occupent des positions particulières dans un temps et un lieu spécifique, la réalité quotidienne de chacun étant unique et distincte. Il faudrait donc focaliser l'analyse sur des personnes et raconter les expériences des individus particuliers, dans des lieux et des périodes de temps déterminés. Cette approche bouleverserait, selon elle, les connotations négatives portées par le terme de culture, notamment l'homogénéité, la cohérence et l'atemporalité. Mon étude se focalisera ainsi sur l'analyse des pratiques des enfants, en tant que personnes singulières, dans des contextes spécifiques (des classes d' cole maternelle à S) et pendant des périodes de temps précises (première et, en partie, deuxième année de l' cole maternelle). Elle contribue à lutter aussi contre une perspective illusoire de l'homogénéité de l'enfance (Danic et al., 2006).

La dynamique identitaire des enfants nés en France, le pays d'accueil des parents migrants

Des nombreux termes sont utilisés pour désigner les enfants nés dans le pays d'accueil où leur famille a immigré, par exemple enfants issus de l'immigration ou seconde génération d'immigration. Quoiqu'utiles, ces termes catégorisent les enfants d'un point de vue statistique, et prennent en compte la situation des parents, mais ne prennent pas en compte leur propre expérience spécifique dans le contexte social où ils se retrouvent. Sans prétendre avoir trouvé le terme le plus adéquat, cette partie présente les concepts théoriques mobilisés afin de mieux positionner les expériences vécues par des enfants nés en France, appartenant à des familles migrantes. Dans un souci pragmatique, je retiens le terme « enfant de migrant », associé à la dimension de *migrancy* de son expérience, qui implique une dynamique identitaire hybride.

Grandir en *migrancy*

Si les parents sont nés à l'étranger et ont migré dans un autre pays, et sont considérés comme migrants, les enfants participants à cette étude sont nés en France, et pourtant considérés également comme des migrants d'un point de vue statistique (INSEE, 2010). Ils « grandissent en *migrancy* », un syntagme anglophone proposé par les éditeurs Seeberg et Gozdziaik dans l'ouvrage *Contested Childhoods : Growing up in Migrancy. Migration, Governance, Identities* (2016). Elles distinguent entre le processus de migration et l'espace social dans lequel se retrouvent les enfants de migrants. Cet espace social dont ils font partie en tant qu'acteurs à part entière façonne leur dynamique identitaire en parcourant des langues, des contextes culturels et des histoires familiales (Chambers, 1994).

Seeberg et Gozdziaik soutiennent l'idée selon laquelle « un nombre croissant d'enfants grandissent, non principalement dans un lieu ou une période, mais dans un espace social appelé *migrancy* » (Seeberg & Gozdziaik, 2016, p. 8). Elles critiquent la définition du dictionnaire anglais Oxford sur la migration, comme étant le statut de migrant ou définir le migrant comme classe ou groupe. Le *migrancy* est un espace social où grandissent des enfants qui ne sont pas des migrants, mais parce que leurs parents ou même leurs grands-parents l'étaient. Les auteurs citent Näre (2013, p. 605) (2013, p. 605), pour montrer leurs perspective

sur la signification du terme « *migrancy* » comme « (...) la subjectivité socialement construite du ‘migrant’ (...), inscrite dans certains organes de la société au sens large et les pratiques législatives en particulier. (...) Très souvent, la subjectivité inscrite de la migration est attribuée non seulement à ceux qui ont migré ».

Ce concept, *migrancy*, ajoute une dimension géographique à l’expérience des enfants. À cause de la migration de leur famille, les enfants appartiennent à deux ou plusieurs sociétés qui sont situées géographiquement (Gardner, 2012). Selon Gardner (2012, p. 892), qui a étudié l’expérience vécue par des enfants dans des situations de migration transnationale à Londres et en Bangladesh, utiliser la notion de champ social au lieu d’espace social présente ses avantages :

« (...) plutôt que le mouvement géographique soit le centre de l’enquête, l’attention est principalement portée sur les relations entre les personnes et les lieux qui configurent le réseau. Se focaliser sur les relations renvoie également l’attention sur le pouvoir et la hiérarchie, ainsi que sur les émotions et l’*agency*. »

Cette auteure considère comme empiriquement incorrect et peu utile, et donc suggère d’éviter d’étiqueter des personnes sédentaires sur le terrain comme étant de « migrants », par exemple les enfants nés dans le pays d’accueil, la France, dans mon étude, qui eux-mêmes ne sont pas des migrants. Cependant, dans la pratique de la vie de tous les jours, dans la société ainsi que dans les institutions d’éducation, la migration est une caractéristique attribuée aux enfants et à leurs familles, même si les enfants eux-mêmes n’ont pas migré (Näre, 2013).

Les jeunes enfants qui grandissent dans ces contextes migratoires représentent une dimension peu étudiée dans les études de l’enfance d’un côté et dans les études de la migrations d’un autre, car au croisement entre les deux domaines (Seeberg & Gozdziaik, 2016). Leur enfance se caractérise par l’évolution d’une dynamique identitaire hybride qui se construit à travers la participation à des pratiques quotidiennes dans le cadre des contextes culturels qu’ils fréquentent dans la sphère privée ou publique – à la maison, à l’école, dans le cadre de la famille élargie (Vandenbroeck, Roets, & Snoeck, 2009).

Les personnes vivant dans ces champs sociaux, et plus particulièrement les enfants dont traite cette thèse, sont considérés par certains auteurs comme ayant ce que Vertovec (2009, p. 66-69) nomme un « habitus transnational », pour caractériser l’expérience transnationale des individus. En utilisant ce concept, Vertovec s’appuie sur la notion de Bourdieu d’*habitus* pour comprendre les orientations duales des personnes qui ont migré entre deux ou plusieurs lieux et comment ces personnes s’adaptent à des modes de vie différents et développent des

compétences transnationales d'un point de vue émotionnel, analytique, créatif, communicatif et fonctionnel. La traduction de la notion de Bourdieu d'*habitus* – en tant que code culturel commun acquis de manière inconsciente – consiste chez Vertovec dans la dimension de la normalité de ces vécus, qui deviennent une deuxième nature du migrant. Ces expériences sont, selon l'auteur, cosmopolites, dans le sens où les migrants adaptent leur comportement et langage en fonction des différents contextes culturels qu'ils fréquentent. Si le terme peut être dans une certaine mesure utile, dans cette thèse une question centrale est la façon dont les enfants circulent entre ces contextes et comment ils s'approprient ou pas des pratiques culturelles et linguistiques, en prenant en compte leur *agency*.

Grandir en *migrancy* met l'accent à la fois sur la subjectivité et l'*agency* des enfants dans la construction identitaire et sur l'importance jouée par les institutions, les contextes et les relations de pouvoir dans la construction des différents façons d'être, de devenir et d'appartenir (Seeberg & Gozdzia, 2016).

L'*agency* et l'appartenance des enfants qui circulent entre plusieurs contextes culturels

Cette thèse, dans la perspective des *Childhood Studies*, considère les enfants comme des acteurs à part entière (Cahill, 1992; James et al., 1998; James & Prout, 2015; Jenks, 2005), et ainsi des agents dans des contextes qui changent continuellement, dans une approche de l'enfance en termes de structure et *agency*, identité et différence, changement et continuité, contexte local et contexte global (Seeberg & Gozdzia, 2016). Dans cette perspective, les enfants de migrants qui circulent entre les contextes domestiques et scolaires sont les agents de leur propre appartenance. En même temps, les enjeux institutionnels jouent un rôle important et ont un impact sur leur *agency*. Seeberg et Gozdzia (2016) proposent une approche qui prend en compte à la fois la structure (ou les institutions) et l'*agency* des enfants, en précisant que les structures sociales sont situées d'un point de vue historique et spatial. Selon elles « (...) les structures permettent et contraignent l'*agency*, et ni l'*agency*, ni les structures ne peuvent être comprises indépendamment de leur contexte historique et local ». (Seeberg & Gozdzia, 2016, p. 4)

Reconnaître l'*agency* des enfants est, selon Garnier (2015) un projet politique des *Childhood Studies*. Parallèlement aux enjeux entre *agency* et structure, les enfants doivent être considérés, sous l'angle politique, en lien avec les rapports de domination adultes-enfants

(Garnier, 2015). Au lieu de souscrire à une vision spontanéiste des enfants et de nier la dimension sociale et historique, Garnier (2016) souligne qu'il faudrait considérer les enfants comme des « sujets à éclipse » (Rancière, 2004a), ou « plus ou moins sujets » (Vincent, 2004), qui, comme les adultes, ne sont ni complètement passifs ni complètement actifs.

Il est important donc de souligner la subjectivité et l'*agency* des enfants dans la construction de l'identité et de l'appartenance, tout en mettant l'accent sur le rôle des structures, des contextes et des relations de pouvoir dans la construction des différents modes d'être, de devenir et d'appartenir (Seeberg & Gozdzia, 2016).

L'identité hybride des enfants vivant dans des sociétés super-diversifiées

En donnant l'exemple de son propre environnement linguistique et culturel dans lequel il a grandi en Belgique, Vandebroek (2005) illustre comment l'identité d'un individu peut avoir des multiples facettes et comment la culture d'un pays ne peut pas être limitée à certaines caractéristiques typiques. Comme Rogoff, il montre la fluidité et les limites des étiquettes nationales, en affirmant : « lorsque je dis "je suis flamand" c'est à la fois vrai et faux » (Vandebroek, 2005, p. 13). Cela représente seulement une facette de son identité culturelle, qui fait référence à la dimension linguistique en particulier : en tant qu'enfant il a grandi et a été éduqué dans des contextes linguistiques divers, néerlandophones et francophones. En se considérant flamand à la base, certaines conceptions de cette « identité flamande » ne lui correspondent pas. Il souligne l'importance de considérer la dynamique de l'identité, qui change continuellement, et s'oppose à une conception statique. En outre, il considère qu'utiliser le terme d'identité culturelle montrerait son côté inexact et même dangereux :

« Le concept d'identité culturelle y remplace celui déjà ancien d'"identité raciale" et constitue la base d'une nouvelle forme de ségrégation. L'ancienne idéologie de "pureté de la race" fait place à une nouvelle, la pureté de l'identité. L'identité culturelle est également un concept utilisé en politique (par exemple, en ce qui concerne l'unification de l'Europe). Dans ce cadre, il est utilisé comme un argument d'intégration, ou détourné comme un argument de discrimination. » (Vandebroek, 2005, p. 11-12)

Pour échapper à des stéréotypes liés à l'appartenance nationale ou ethnique et montrer l'évolution constante de l'identité, Vandebroek (2005) mobilise le terme de « dynamique de l'identité » proposé par Pinxten et Verstraete (1998) qui définissent l'identité culturelle comme un processus, en s'opposant à des descriptions rigides et essentialistes de l'identité.

Ces perspectives sont d'autant plus adaptées aux individus ayant des appartenances multiples (Vandenbroeck et al., 2009), qui ont des expériences dans plusieurs contextes culturels, et notamment pour les enfants de migrants qui y circulent et façonnent leurs répertoires de pratiques constamment. Dans des sociétés caractérisées de plus en plus par la « super-diversité » (Crul, 2016; Vandenbroeck, 2017; Vertovec, 2007), l'identité culturelle en tant que terme statistique qui décrit une communauté homogène d'individus n'est pas en concordance avec la réalité. Au-delà de la diversité culturelle liée aux origines nationales et ethniques, la super-diversité montre la réalité des lieux caractérisés par une diversité renforcée de plusieurs points de vue. Le terme a été introduit par Vertovec (2007) dans le cadre de ses recherches portant sur les nouvelles vagues d'immigration à Londres à partir des années 1990, pour souligner la diversité croissante des groupes ethniques vivant dans les grandes villes de l'Europe occidentale. Il soutient qu'il existe d'autres variables qui devraient être prises en compte, et de ne pas s'arrêter à la diversité ethnique :

« (...) il ne suffit pas de voir la diversité uniquement en termes d'ethnicité, comme c'est régulièrement le cas dans les sciences sociales et dans la sphère publique au sens large. Ces variables supplémentaires incluent les statuts d'immigration différentiels et leurs droits et restrictions de droits concomitants, des expériences divergentes sur le marché du travail, des profils distincts en fonction du sexe et de l'âge, des schémas de répartition spatiale et des réponses variées des prestataires locaux et des résidents. Ces facteurs sont rarement décrits côte à côte. L'interaction de ces facteurs est ce que l'on entend ici, de manière résumée, par la notion de "super-diversité". » (Vertovec, 2007, p. 1025)

Ainsi, l'auteur, en proposant la notion de super-diversité, encourage à prendre davantage en compte l'ethnicité conjuguée à d'autres variables concernant les communautés et les individus, par exemple leur composition, leurs trajectoires, leurs interactions et leurs besoins en termes de services publics. Il s'agit, selon lui, d'une convergence de facteurs qui accompagnent l'immigration qui façonnent l'expérience des individus ainsi que les relations socio-économiques des lieux où ils s'installent. Ces facteurs sont en constante interaction et comportent le pays d'origine – avec tout ce qui tient de l'origine ethnique, les langues, les traditions religieuses, les identités régionales et locales, les valeurs et les pratiques culturelles – les modalités de migration, le statut légal, le niveau d'éducation, l'accès à l'emploi, le lieu de migration et l'habitation, le transnationalisme et les relations entretenues à l'étranger, les réponses des autorités locales et des services publics.

L'approche de la super-diversité a été mobilisée par Crul dans ses travaux portant sur les enfants de migrants, ainsi nommés de « seconde génération », dans le cadre d'une ville des Pays-Bas, caractérisée par une forte présence des populations d'immigrés, Amsterdam. Il considère cette ville comme remplissant le critère des villes ou quartiers super-diversifiés car caractérisée par des contextes majoritaires-minoritaires, c'est-à-dire qu'il n'y a plus de groupe ethnique majoritaire dominant selon sa position démographique majoritaire. Par exemple, les migrants et les personnes dont les parents sont nés à l'étranger représentent un peu plus de la moitié de la population d'Amsterdam (51%). Un autre critère que Crul choisit pour qualifier une ville ou un quartier comme étant super-diversifié consiste dans le fait que, dans ce contexte majoritaire-minoritaire, le nombre des différents groupes ethniques doit être important. Outre le groupe de néerlandais qui constitue 49% de la population d'Amsterdam, quatre autres groupes s'y sont établis et jouent un rôle important dans le développement de la ville (les descendants de marocains, turcs, surinamaises et antillais pour un total de 37%) (Crul, 2016, p. 59).

Il rejoint Vertovec pour montrer l'importance de passer d'une diversité qui décrit seulement l'ethnicité à une diversité renforcée qui prend en considération les différences liées aux différences intergénérationnelles au sein de la même communauté, les différences d'âge et de sexe, les différences d'éducation :

« Ce terme [super-diversité] nous signale d'autres axes de différence tels que le sexe, l'éducation, les cohortes d'âge et les générations. Entre et au sein des groupes ethniques, il existe une différence croissante entre les générations, entre les hommes et les femmes et entre les personnes plus et moins instruites. Cela appelle un changement de focalisation sur des entités fixes telles que "groupe ethnique" vers une interaction dynamique entre les différentes caractéristiques des membres individuels des groupes ethniques et leurs relations fluides; autrement dit, le passage des "lunettes ethniques" à des lunettes multidimensionnelles. » (Crul, 2016, p. 54).

Outre les innovations scientifiques dans le cadre des sciences sociales et notamment des études de migration, par exemple des nouvelles théories qui mettent en question les grandes théories d'intégration et d'assimilation (Crul, 2016), qui peuvent influencer les écrits traitant de notions de différences multiples et de dimensions des identités qui dépassent les origines ethniques, l'approche de la super-diversité peut être utile d'un point de vue sociétal, au niveau des décideurs et des professionnels des services publics. Selon Vertovec (2007), comprendre la dynamique de la super-diversité peut influencer les conditions socio-économiques et

juridiques qui concernent les membres de la population d'une société. Pour lui, il est essentiel de prendre en compte cette diversité renforcée dans l'élaboration des politiques nationales et locales. Ainsi, la recherche en sciences sociales contribuerait à ce travail sociétal en apportant des éléments essentiels à ce sujet.

En abordant le domaine de la petite enfance, Vandebroek (2017) montre lui aussi que l'approche de la super-diversité peut et doit apporter des bénéfices dans l'espace public des sociétés. Au-delà de la fonction instructive de l'éducation préscolaire, où les enjeux historiques et politiques des états-nations se traduisent par « une prétendue population homogène, parlant une langue, adhérant à une culture et partageant une histoire unique » (Vandebroek, 2017, p. 404), la mission de ces institutions devraient être complétée par des aspects concernant les questions d'appartenance et de cohésion sociale.

Il s'appuie sur cette notion pour démonter les mythes de l'homogénéité dans le contexte de l'éducation des enfants, et plus précisément au sein des structures d'accueil des jeunes enfants, en soulignant l'importance de la prise en compte de la super-diversité comme une démarche sociale et éducationnelle pour lutter contre les inégalités dès la petite enfance. L'homogénéité, tant recherchée, est, selon lui, contre-productive en ce qui concerne l'équité et la justice sociale, et il encourage la mise en œuvre des politiques et des pratiques qui soutiennent la super-diversité dans le cadre de l'éducation (l'enseignement et l'apprentissage) et de l'accompagnement des parents.

Dans la réalité des villes européennes d'aujourd'hui, caractérisées par une diversité accrue, où « les minorités constituent la majorité » (Vandebroek, 2017, p. 411), la diversité dépasse la dimension strictement culturelle et l'identité englobe une variété d'éléments, comme le met en évidence l'auteur :

« On ne peut simplement plus supposer qu'un groupe ethnique correspond à un groupe linguistique, avec une culture spécifique, et un statut social spécifique. Les identités sont aujourd'hui à multi-facettes (le sexe, la langue, l'ethnie, le statut socio-économique, la composition de la famille et d'autres éléments sont en interaction de plusieurs manières) (...). » (Vandebroek, 2017, p. 412)

Dans ce contexte de super-diversité, la diversité linguistique et la prise (ou non) en compte des langues dans les structures d'accueil et d'éducation des enfants reste un sujet essentiel. Des solutions adaptées sont nécessaires : Vandebroek suggère notamment la mise en place du multilinguisme fonctionnel, qui consiste dans un éveil et une valorisation de toutes les langues, même celles que l'enseignant ne connaît pas (Hélot, Frijns, Gorp, & Sierens, 2018).

Les recherches récentes montrent que la sensibilisation aux langues (*language awareness*) a le potentiel de préparer les élèves d'un point de vue cognitif et social à la vie en tant que citoyens multilingues dans un monde diversifié (Hélot, Frijns, Gorp, & Sierens, 2018).

Les langues-cultures des enfants qui grandissent en contexte migratoire

Qu'est-ce que la langue ? Quel est le rôle des gestes et l'importance de la voix dans la communication ? Quelles sont les modalités de communication des enfants outre le langage verbal ? Après avoir abordé la redéfinition de la culture, il est important de souligner la définition de la langue avant d'explorer le lien entre ces deux éléments essentiels dans la construction des répertoires de pratiques des enfants de migrants.

Dans son étude qui porte sur le langage des enfants à l'école maternelle Montmasson-Michel (2018) s'appuie sur une acception très large du langage, comme « construction émanant de la coprésence des individus dans leur environnement, et liée à leurs capacités cognitives et physiologiques de gérer l'espace-temps interactif » (Guaïtella, 2013, p. 13). Elle propose une approche de la définition qui prend en compte les interactions à plusieurs niveaux, et non seulement verbal, les significations non linguistiques du langage corporel et les objets participants aux situations langagières, par exemple les objets de la culture écrite. Son travail d'investigation prend en compte :

« (...) les productions langagières en saisissant les paroles, mais aussi les productions signifiantes du corps et toutes les interactions faisant intervenir des objets (matériels et symboliques) influençant le langage (*e. g.* les dessins animés, les jeux symboliques, les devinettes, les musées), parmi lesquels de nombreux supports d'écrit (*e. g.* les livres, les cahiers d'activités, les jeux de lettres, les cartes de géographie). » (Montmasson-Michel, 2018, p. 15)

Cette perspective est retenue dans ma thèse, en complément des notions et des réflexions concernant la socialisation langagière du courant des *Language Socialisation Studies* (Duranti, Ochs, & Schieffelin, 2012; Schieffelin, 2003; Schieffelin & Ochs, 1984, 1986) dont les idées principales seront présentées brièvement ci-dessous.

La socialisation langagière des jeunes enfants

Les recherches concernant la socialisation langagière datent des années 1980 et ont émergé avec l'intérêt pour l'environnement socioculturel des pratiques de communication des enfants, aspects qui étaient omis par les linguistes, les psychologues et les anthropologues (Duranti et al., 2012). La première initiative visant à rapprocher ces divisions universitaires a eu lieu à l'University of California Berkeley, au Language Behavior Research Laboratory. Les chercheurs de plusieurs disciplines (anthropologie, psychologie, linguistique) se sont réunis pour un projet de recherche comparative de l'acquisition du langage résultant dans l'ouvrage *A Field Manual for Cross-cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence* (Ochs & Schieffelin, 2008).

Contrairement aux recherches sur l'acquisition du langage qui prennent comme terrain d'observation les conversations mère-enfant, les recherches sur la socialisation langagière élargissent l'objet de l'enquête aux interlocuteurs adultes et enfants avec lesquels l'enfant entre en contact dans la vie quotidienne, dans des contextes socioculturels spécifiques, afin de mieux comprendre comment les enfants deviennent des membres des familles et des communautés à travers le langage.

Avec une approche transculturelle et ethnographique, les chercheurs ont analysé dans des communautés variées à travers le monde comment, dans le processus d'acquisition du langage les enfants deviennent des types spécifiques de locuteurs et membres des communautés (Ochs, 1996; Ochs & Schieffelin, 2008).

En psychologie, les chercheurs travaillant sur la pensée et le langage et son développement au cours de l'enfance, ont montré que le langage est une pratique à la fois sociale et cognitive (Bruner, 1998; Vygotski, 2003). Les êtres humains étant situés socialement, historiquement et culturellement (Bruner, 1998), ils acquièrent le langage dans des contextes sociaux précis, qui peuvent varier à travers l'histoire.

Il est utile de comprendre la distinction entre l'étude de la socialisation des langues et l'étude de l'acquisition du langage. Si cette dernière s'attache à analyser les compétences linguistiques en fonction des stades du développement, pour comprendre les processus de compréhension et production du langage, les *Language Socialisation Studies* se donnent comme objectif de comprendre comment les personnes deviennent des membres compétents des groupes sociaux et analyse le rôle de la langue dans ce processus. Il s'agit d'un processus de socialisation *au langage* et de socialisation *par le langage* (Schieffelin & Ochs, 1986).

Cette perspective s'appuie sur les réflexions de Sapir qui considère la langue comme étant essentielle dans le processus de socialisation (Sapir, 2001).

Schieffelin et Ochs, des anthropologues linguistes qui sont les fondateurs des *Language Socialisation Studies*, considèrent qu'au sein des contextes de socialisation la langue peut être examinée de deux points de vue : comme outil dans le processus de socialisation d'un côté, et comme acquisition des utilisations appropriées de la langue dans le cadre de l'acquisition de compétences sociales. D'autres chercheurs, par exemple Corsaro (1985, p. 74), soutiennent l'importance de la langue dans le processus de socialisation de l'enfant : « La langue et le discours deviennent l'outil le plus critique pour la construction du monde social par l'enfant, car c'est par le langage que l'action sociale est générée ».

Le processus de socialisation langagière prend en compte ce que les individus communiquent à travers la langue, mais aussi la façon dont la communication est structurée au sein d'une communauté linguistique.

En prenant l'exemple de la politesse au Japon, Burdelski (2011) montre comment les règles de politesse peuvent être transmises à travers des interactions par des canaux sémiotiques et verbaux et varient selon les situations et les communautés. L'auteur explore la socialisation des enfants à la politesse à la fois à travers les ressources linguistiques, telles que les formules de politesse, et les ressources non linguistiques, telles que le corps. La langue japonaise contient un nombre important de formules de politesse qui montrent que celles-ci reflètent la nécessité de se conformer à la hiérarchie sociale et, ainsi de maintenir l'harmonie du groupe. Ces normes sont transmises dès le plus jeune âge de l'enfant au sein de la famille, et ensuite dans le cadre des structures préscolaires. Au niveau mondial, les recherches montrent que les professionnels de la petite enfance ont des échanges de communication avec les enfants qui traduisent des schémas culturels et des habitudes sociales en général (Schieffelin & Ochs, 1986).

La langue représente un élément essentiel dans le développement social et culturel de l'enfant, aspect qui n'est pas analysé dans les études sur l'acquisition du langage. Dans leur chapitre « Language acquisition and socialization. Three developmental stories », Ochs et Schieffelin (1984) abordent le lien entre la communication et la culture en prenant en compte les deux approches – l'acquisition du langage et la socialisation langagière, car selon elles, ces deux domaines sont interconnectés. Le processus d'acquisition du langage est influencé par des facteurs culturels tels que l'organisation sociale et les croyances d'une communauté. En se basant sur des études empiriques qui comparent le développement social et communicatif des enfants de trois communautés – la classe moyenne anglo-américaine, la communauté Kaluli

de Papouasie-Nouvelle-Guinée et la communauté de Samoa, de la Polynésie occidentale, les auteures illustrent leur perspective, qui se base sur deux points principaux :

- « 1. Le processus d'acquisition de la langue est profondément affecté par le processus de devenir membre compétent d'une société.
2. Le processus pour devenir membre compétent d'une société est réalisé dans une large mesure par la langue, en acquérant la connaissance de ses fonctions, de la répartition sociale et des interprétations dans le cadre et entre des situations sociales spécifiques, par exemple des échanges linguistiques qui correspondent à des situations sociales spécifiques. » (Schieffelin & Ochs, 1984, p. 211)

Un des résultats principaux de cette comparaison, qui a nourri les études de socialisation langagière, consiste dans l'absence d'utilisation d'un langage « bébé » de la part des adultes qui s'occupent des enfants dans le cadre des communautés de Samoans et de Kaluli. Pour encourager le développement social et langagier des enfants, les adultes de ces deux communautés étudiées par Ochs et Schieffelin incitent les enfants à prêter attention aux personnes, dans une position d'observateurs et auditeurs au sein des activités sociales quotidiennes. Ils les incitent également à répéter des expressions propres à leur environnement (Schieffelin & Ochs, 1984).

Basée sur ces résultats, la socialisation langagière est classée par les auteures dans une typologie qui prend en compte la communication au sein de la communauté, qui est *centrée sur la situation* (orienter les jeunes enfants pour s'adapter aux situations sociales) ou *centrée sur l'enfant* (orienter les situations sociales pour les adapter aux jeunes enfants). Le langage « bébé » ferait partie de cette dernière typologie de socialisation langagière (Ochs & Schieffelin, 2008), tandis que dans les communautés Kaluli et Samoa la communication centrée sur la situation dénote des croyances locales, notamment en ce qui concerne la position sociale des enfants (Ochs, 1988; Schieffelin, 1990). Par exemple, les Samoans n'essayent pas de simplifier le langage, cette pratique étant en conformité avec leur conviction que les personnes étant en haut de l'échelle sociale ne devraient pas s'abaisser au niveau des enfants, et que ce sont les enfants qui devraient montrer du respect envers les personnes plus âgées. Cela représenterait un signe de bon développement des jeunes enfants Samoans (Ochs, 1988).

Langue-culture et diversité culturelle dans la socialisation langagière dès le plus jeune âge

Les réflexions présentées jusqu'ici montrent le lien entre l'acquisition de la langue et l'acquisition des compétences sociales. Le fait que la socialisation passe par l'intermédiaire de la langue a été déjà montré par l'hypothèse de Sapir-Whorf :

« Il est tout à fait illusoire d'imaginer que l'on s'ajuste à la réalité essentiellement sans utiliser la langue et que la langue est simplement un moyen accessoire de résoudre des problèmes spécifiques de communication ou de réflexion. Le fait est que la "réalité" est, dans une grande mesure, inconsciemment construite à partir des habitudes linguistiques du groupe. Nous voyons et entendons et avons des expériences comme nous le faisons parce que les habitudes linguistiques de notre communauté prédispose à certains choix d'interprétation. » (Sapir, 1949, p. 162)

Quoique critiquée pour son déterminisme linguistique, ce qui est important à retenir de cette théorie est que la culture et la langue sont profondément liées. Certains auteurs se sont appuyés sur cette théorie pour utiliser les termes de « habitudes linguistiques » et « modes de parler » en relation avec la socialisation. Ce fort lien entre langue et culture a été saisi par Ochs en s'inspirant de la théorie vygotkienne qui met en relation la pensée, l'utilisation du langage et la société, le langage étant un processus cognitif socioculturel d'acquisition et développement d'un système de langue à l'aide de l'interaction sociale (Vygotski, 2003; Vygotski, 1978). La contribution des chercheurs du courant *Language Socialisation Studies* consiste dans le rôle actif accordé aux interlocuteurs, en critiquant l'approche Sapir-Whorf selon laquelle les utilisateurs d'une langue sont des objets façonnés par la langue utilisée. Ces auteurs critiquent une caractérisation des individus comme étant passifs et mettent l'accent sur la dimension de l'interaction dans la socialisation langagière. Ainsi, les jeunes enfants et les novices, par exemple les adultes dans des contextes de socialisation dites secondaires, ont un pouvoir d'agir (l'*agency*) (Schieffelin & Ochs, 1986). La socialisation langagière des jeunes enfants est observée dans des configurations sociales diverses où elle se réalise, à travers trois principales instances socialisatrices: l'école, la famille, et les pairs (Ochs, 2000).

Dans cette perspective, le terme de langue-culture est utile pour montrer le lien entre ces deux éléments, indissociables dans l'acquisition du langage et dans la socialisation des enfants de migrants, à la fois en ce qui concerne la langue familiale et la langue de la société d'accueil.

Les enfants acquièrent une langue ou des langues dans leurs environnements sociolinguistiques.

Les recherches traitant de la socialisation langagière soulignent le rôle de la langue pour les enfants qui l'apprennent comme source pour apprendre les visions du monde de leur culture, les croyances, les valeurs concernant l'ordre social (Schieffelin & Ochs, 1986). Ils deviennent de membres de leur communauté d'un point de vue culturel et linguistique à travers les interactions avec les adultes et les enfants en apprenant les comportements spécifiques à chaque situation. Ochs (2000, p. 231) utilise le terme de « répertoire linguistique d'une communauté » pour définir « un ensemble de ressources pour la représentation des idées, affirmer des prises de position, exécuter des actes, s'engager dans des activités et construire un environnement social ».

Répertoire linguistique et construction identitaire

Si Ochs utilise le terme de répertoire linguistique pour une communauté, au niveau individuel, ce terme est utilisé par Zantella (1997) dans son ouvrage *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York* pour décrire l'ensemble de ressources linguistiques à la disposition des locuteurs qui peuvent être utilisées dans des contextes sociaux différents et au sein de communautés spécifiques. À partir des données quantitatives et qualitatives recueillies, l'auteure illustre des situations de bilinguisme des membres d'une communauté hispanophone vivant aux États-Unis. Elle a suivi plusieurs participants, et pour approfondir ses analyses elle choisit cinq filles et leurs familles de classe ouvrière, originaires de Porto Rico, de l'enfance jusqu'à leur jeunesse, pour analyser l'acquisition et l'utilisation d'une variété de langues dans la communauté linguistique *el bloque*.

Selon l'auteure, ces filles utilisent des codes linguistiques multiples, qui sont en lien avec le développement des identités multiples. Les enfants qui grandissent dans des milieux multilinguistiques (espagnol portoricain populaire, espagnol portoricain standard, espagnol dominé par l'anglais, anglais des afro-américains, anglais de Porto Rico, anglais standard de New York) ont l'habitude de passer d'une langue à l'autre, que l'auteure nomme le *code-switching*, afin de s'adapter aux interlocuteurs parlant des différentes langues, ou variétés de la même langue. Cette pratique linguistique du *code-switching* n'est pas considérée comme étant une compétence ou incompétence de l'individu, mais comme faisant partie de la construction identitaire de l'enfant qui grandit dans un contexte bi/plurilingue, comme

stratégie conversationnelle. Un autre résultat empirique de cette étude basée sur des enregistrements audio et vidéo de 20 familles et leurs 37 enfants pendant une douzaine d'années, montre que, malgré le contact constant avec la langue espagnole, les enfants d'âge scolaire préfèrent l'anglais, basculant ainsi, à travers la langue, dans la culture dominante.

Au sein d'*el bloque*, les membres de cette communauté utilisent le « spanglish », qui est une pratique qui implique de basculer de l'anglais à l'espagnol. Contrairement à une opinion selon laquelle le « spanglish » serait une invention d'un mélange chaotique, Zentella considère que le fait de basculer entre de l'anglais à l'espagnol est un style créatif de la communication bilingue. Cette pratique linguistique a été observée parmi d'autres communautés linguistiques, par exemple l'italien-allemand. L'auteure le décrit d'une manière artistique ainsi :

« Le *code-switching* est, fondamentalement, une activité conversationnelle à travers laquelle les locuteurs négocient le sens réciproquement, comme le font les danseurs de salsa qui répondent doucement aux pas et tournants complexe de l'autre. » (Zentella, 1997, p. 113)

Cette manière d'utilisation des langues est en étroit lien avec la construction identitaire des enfants et des jeunes. Parmi les membres de la communauté observés par Zentella, la construction d'une identité bilingue "NYPR" (New York Porto Rico) est facilité par :

« (...) des basculements répondant aux éléments du micro contexte observés "sur place", tels que les lieux et les interlocuteurs, et reflétant les connaissances présentes "dans la tête" en matière de gestion des conversations. » (Zentella, 1997, p. 113)

Les enfants de cette communauté utilisent le *code-switching* comme une stratégie linguistique pour passer d'une langue à l'autre mais aussi pour respecter les normes culturelles d'*el bloque* et les attentes sociales concernant le rôle de l'anglais et de l'espagnol. Il s'agit, selon Zentella (1997, p. 114), d'une manière d'exprimer son appartenance aux deux mondes et, pour les enfants, le *code-switching* de chacun représente « un mixage personnel des deux langues et cultures ».

Dans son approche de répertoires de pratiques, Rogoff et ses collaborateurs (2007, p. 123) s'appuient sur les études en sociolinguistique pour définir le répertoire linguistique comme : « un éventail de langues ou les variétés d'une même langue à la disposition d'un individu, chacune d'entre elles lui permettant de jouer un rôle social donné ou d'atteindre un objectif particulier ».

Dans le cadre de l'école, le répertoire linguistique est un outil pour la participation et l'intervention des élèves (Gutiérrez, Baquedano-López, & Tejada, 1999). Les enfants

appartenant à des traditions culturelles diverses ont des répertoires variés, qu'ils utilisent en fonction du contexte, pour répondre à des questions, pour rechercher les éloges, pour aider des camarades de classe, pour proposer leur collaboration etc. (Gutiérrez & Rogoff, 2003).

Langage scolaire et culture écrite

Dans des sociétés super-diverses où les enfants ne proviennent pas de milieux linguistiques et culturels similaires, il est important de comprendre les types de socialisations langagières du contexte familial, qui peuvent être différents de celui de la société d'accueil. Outre une langue qu'ils apprennent à la maison, les enfants de migrants peuvent présenter des modalités culturelles différentes en ce qui concerne l'utilisation de la langue (Heath, 1983; Zentella, 1997). Les enfants apprennent la langue scolaire, qui est spécifique à l'institution éducative, et plus précisément au contexte de l'école maternelle. Les chercheurs du *Language Socialization Studies*, entre autres chercheurs, montrent que la socialisation langagière se base sur une conception née de la *white middle class occidentale* (Heath, 1983; Schieffelin & Ochs, 1984), qui, dans une vision ethnocentriste, a contribué aux réflexions académiques et scientifiques en devenant une référence universelle du développement langagier de l'enfant. Cette perspective s'est imposée dans les institutions scolaires et préscolaires, suivant un « modèle pédagogique émergent [qui] suppose un langage verbal, entretenu dans une interaction dialogique étayante et affectueuse, dans laquelle le jeune enfant est d'emblée pris pour un être langagier compétent » (Montmasson-Michel, 2018, p. 59).

Les programmes de l'école maternelle (1995, 2002, 2008, 2015), qui sont intégrés dans ceux de l'école primaire, se focalisent sur les apprentissages langagiers, la maîtrise de la langue étant à partir de 1999 au cœur des apprentissages scolaires (Garnier, 2016). Cette priorité des apprentissages langagiers apparaît à travers deux domaines d'activité « s'approprier le langage » et « découvrir l'écrit » (MEN, 2008). Le programme de 2008 et la circulaire de rentrée 2019 vont encore plus loin en proposant plus souvent des enseignements de la phonologie. La maîtrise de la langue passe désormais par un langage scolaire dès la petite enfance, langage qui est attaché à l'univers de l'écrit. Le langage oral de l'enfant doit être développé en lien étroit avec l'apprentissage de l'écrit. L'élève de l'école maternelle se voit en situation d'apprentissage des bases de la lecture, par exemple.

Se basant sur des analyses de pratiques scolaires et des productions des élèves en école primaire, Lahire souligne dans ses travaux le rôle central du rapport au langage dans la

production des différences scolaires (Lahire, 2000; Lahire, 1992, 2016). Ses analyses microsociologiques de pratiques scolaires et sociales de lecture et d'écriture montrent que l'univers scolaire est un lieu d'écriture et interrogent pourquoi les élèves d'origine populaire sont plus en échec scolaire que les autres. La démonstration de l'auteur se base sur l'hypothèse selon laquelle l'école privilégie un rapport scriptural au monde et au langage, qui n'est pas celui des milieux défavorisés et dominés d'un point de vue économique et culturel, qui ont un rapport oral et pratique au langage. Les jeunes élèves appartenant à des contextes socio-économiques défavorisés utilisent le langage de manière contextualisée, fonctionnelle, pragmatique et directe, contrairement au langage valorisé par l'école qui est réflexif, formel, métalinguistique (Lahire, 2000).

Les formes familiales de la culture écrite diffèrent en fonction du milieu socio-économique. Dans son ouvrage *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Lahire (2016, p. 33) souligne l'importance de certaines pratiques initiées au sein de la famille qui favorisent la réussite scolaire de l'enfant, par exemple la familiarité avec la lecture :

« (...) la lecture à voix haute de récits écrits combinée à la discussion autour de ces récits avec l'enfant est extrêmement corrélée avec la "réussite" scolaire en lecture. Lorsque l'enfant connaît, même oralement, des histoires écrites lues par ses parents, il capitalise et ce, dans la relation affective avec ses parents, des structures textuelles qu'il pourra réinvestir dans des lectures ou dans des actes de production écrite. »

Selon l'auteur, la dimension affective joue un rôle important dans le rapport au langage, et notamment à l'écriture, qui se construit dans le cadre domestique. L'enfant reçoit l'affection des parents à travers des outils pédagogiques, comme les livres, dans la vie quotidienne. En outre, les pratiques des parents liées à la lecture, comme la lecture des revues ou des livres, favorisent une appropriation « naturelle » de ces pratiques, et plus tard, à l'école, l'enfant n'aura pas de difficultés en ce qui concerne une certaine familiarité à l'écrit (Lahire, 2016).

La traduction que l'enfant peut faire entre les pratiques scripturales domestiques et celle de l'espace scolaire est importante et influence le sens qu'il donnera à l'écrit. L'auteur donne l'exemple des pratiques qui sont intégrées dans la vie quotidienne de la famille à travers des formes d'organisation domestique, par exemple :

« (...) le calendrier et l'agenda ne font pas qu'objectiver le temps. Ils rendent possible une répartition des activités (individuelle ou collective) dans le temps objectivé et, du même coup, une planification des activités impliquant un rapport plus réflexif au temps passé, présent ou à venir. Avec le pense-bête, la liste de commissions, la liste de choses à faire, la liste de choses à emporter en voyage, le livre des comptes, le classements de papiers administratifs, de recettes

de cuisine recopiés (par catégorie de plats) ou des photographies (selon un ordre chronologique) dans l'album familial, le carnet d'adresses et de numéros de téléphones (par ordre alphabétique), les petits mots quotidiens entre les membres de la familles. » (Lahire, 2016, p. 35)

Ces pratiques de l'écrit devenues anodines dans l'espace familial permettent une organisation des activités familiales de manière rationnelle et calculée, contrairement aux milieux populaires où l'organisation se fait plutôt de manière spontanée (Lahire, 2016). Cette « objection-planification » des activités favorise la régularité et le respect de l'emploi de temps, comme c'est le cas des cadres supérieurs, qui sont plus enclins à organiser leur vie familiale. Pourtant, l'auteur va au-delà des homogénéités des cas, et montre la diversité qui peut exister dans le cadre des classes populaires en ce qui concerne le rapport à l'écrit et, plus globalement à l'apprentissage scolaire. À travers des « portraits de famille », il montre comment, malgré un contexte familial populaire, certains enfants s'approprient les savoirs scolaires. Il analyse les pratiques familiales des milieux populaires pour montrer comment certaines ressources permettent aux enfants de démentir un lien causal entre leur milieu populaire et l'échec scolaire.

Langage légitime de l'école maternelle et langage des pairs

Dans le contexte de l'école maternelle, les jeunes enfants de migrants se confrontent avec une socialisation langagière spécifique, propre à cette institution éducative, et pas seulement à la société française en général. Il s'agit d'une langue et d'un langage de l'école maternelle, une langue française qui est adaptée au milieu scolaire. La langue de l'école est la langue légitime, une langue didactisée, même dans le cadre des interactions entre professionnel et enfant qui sont en dehors des situations strictement d'apprentissage. Il s'agit d'un travail des adultes de l'école maternelle sur le langage des enfants qui doivent se conformer et intérioriser des normes de parler et penser qui correspondent à la culture écrite.

Dans « l'univers de langage » (Bourdieu, Passeron, & de Saint Martin, 1968, p. 28) de l'école maternelle, l'objectif principal est de faire un travail de description verbale du monde et de récit. Pour montrer ce travail langagier, Montmasson-Michel (2016) analyse les pratiques didactisées des enseignants autour de l'apprentissage de la langue française à l'école maternelle, et distingue le travail sur le lexique et le travail sur le graphisme du langage. Les supports de travail sont d'un côté des imagiers, des objets et des images du monde, des jeux,

des albums de jeunesse et de l'autre côté le travail des formes graphiques sur diverses surfaces. D'un point de vue cognitif, les enfants sont entraînés à un travail qui demande un rapport réflexif au langage écrit (Lahire, 2000; Lahire, 1992), et non seulement un simple apprentissage des mots.

Si dans la relation avec les professionnels les enfants de migrants sont contraints à utiliser un langage scolaire, considéré comme légitime, une langue didactisée, ils développent un langage spécifique, différent de celui privilégié par les adultes dans la relation avec les pairs. Dans la sociabilité entre enfants à l'école maternelle, ils utilisent « un langage clandestin » (Montmasson-Michel, 2016, p. 65). Les enfants conjuguent la communication verbale avec des mouvements du corps, des jeux, des réactions, des sons particuliers en lien avec leurs histoires, qu'ils racontent à travers leurs corps. Ainsi, « la parole n'est pas autosuffisante: en même temps qu'il parle, Jérémy bruite, bouge, mime, imite » (Montmasson-Michel, 2016, p. 65). Il s'agit d'un langage pratique, immédiat et contextualisé (Bourdieu, 1980; Lahire, 2000). Dans ce contexte, les enfants de migrants participent à une double socialisation langagière au français, à la fois au langage scolaire et au langage des pairs. Ce dernier ne tient pas compte des normes du langage scolaire, et n'est pas valorisé par les professionnels de l'école maternelle. Des résultats empiriques montrent que les enfants de milieux favorisés scolairement passent facilement d'un registre à l'autre, du langage scolaire au langage de pairs, mais les enfants des milieux populaires ont plus de difficultés à maîtriser le registre scolaire (Montmasson-Michel, 2016).

Conclusion

Ce chapitre a exploré le cadre théorique de ce travail en abordant les concepts clé de l'étude, associés à la petite enfance et la migration en lien avec l'école maternelle française afin d'expliquer le positionnement retenu en ce qui concerne les dynamiques identitaires des jeunes enfants de migrants qui fréquentent une institution d'éducation.

En fonction des contextes et des personnes rencontrées, les enfants participent à des interactions qui contribuent à la construction identitaire. Les interactions sociales des enfants avec d'autres individus participent au développement de soi-même, de l'idée de qui ils sont (Schieffelin & Ochs, 1986). Ce processus est situé dans la société et la culture dont ils font partie, d'un côté au sein de la famille et de l'autre dans le cadre des institutions fréquentées (et ailleurs), et avec les pairs. Avec la globalisation et les migrations, les sociétés sont

aujourd'hui caractérisées par la super-diversité des individus qui les composent, en ce qui concerne leur âge, leur genre, leur statut social, leur trajet migratoires etc. Cette super-diversité fait référence dans cette thèse notamment à la dimension linguistique des expériences des jeunes enfants de migrants. Si le terrain d'enquête est mené dans des écoles situées dans un quartier défavorisé, caractérisé par une certaine homogénéité du statut socio-économique des familles qui y habitent, le terme de super-diversité sert à décrire les expériences diverses des enfants de migrants, et notamment en ce qui concerne la dimension linguistique. L'utilisation des langues dans le contexte familial et à l'école est à géométrie variable en fonction de chaque enfant, de chaque famille, comme le montrera les résultats de cette étude. Outre les pratiques plurilingues au sein des familles de migrants, les jeunes enfants de migrants apprennent d'un côté une langue française de l'école, spécifique à la dimension didactique, qui renvoie à ses fonctions d'écriture, et d'un autre côté, une langue de tous les jours, une langue des pairs. Les répertoires culturels et linguistiques des enfants se construisent dans ces contextes, avec des pratiques et des expériences situées. Ces expériences témoignent de l'apprentissage des langues-cultures hybrides dès le plus jeune âge pour les enfants qui grandissent en *migrancy*.

En vue des approches présentées ici, sociologiques, anthropologiques, linguistiques, qui privilégient l'observation des expériences quotidiennes des enfants de migrants, les méthodes visuelles utilisées dans ce terrain d'enquête sont adaptées au contexte spécifique de la recherche auprès des jeunes enfants (Fleer & Ridgway, 2014). Enregistrer la dynamique des situations sociales et des interactions dans lesquelles les enfants sont impliqués, dans des institutions qui participent à la construction de leurs répertoires culturels (école maternelle dans cette étude) permet d'obtenir une étude de l'expérience des jeunes enfants. Le chapitre suivant décrit la méthodologie mise en place afin de saisir le point de vue des enfants ainsi que celui des adultes proches.

**Chapitre 3 : Le choix d'une multi-méthode pour saisir le
point de vue des enfants parmi les points de vue des
parents et des professionnels**

Introduction

Comme souligné précédemment, cette étude a été menée en partant du principe selon lequel les enfants devraient être considérés comme des experts dans leur vie (Clark & Moss, 2011; James, Jenks, & Prout, 1998) et que leur point de vue devrait être pris en compte. Pour ce faire, il est important d'écouter les cent langages des enfants (Edwards et al., 1993), parce que la voix des enfants n'est pas limitée à la communication verbale. La communication non verbale, par exemple celle exprimée à travers leurs actions, leurs réactions, leur jeu, permet de saisir leur perspective. Ainsi, pour mener cette enquête qualitative, une méthodologie adaptée au travail auprès des jeunes enfants a été mis en place, qui vise à écouter leur voix parmi d'autres points de vue (Garnier & Rayna, 2017) – des parents et des professionnels, à travers une multi-méthode qui conjugue l'observation vidéo, les entretiens filmés, les visites guidées et la prise de photos (voir tableau 1).

Tableau 1 Multi-méthode pour saisir les points de vue des enfants, des professionnels et des parents

<i>Point de vue de tous les acteurs dans l'espace de l'école</i>	<i>Point de vue des enfants</i>	<i>Point de vue des professionnels</i>	<i>Point de vue des parents</i>
Observations vidéos dans l'école A ⁴ et l'école B - classe 1 et classe 2 (école A) et classe 3 (école B) - 22 enfants observés au total des trois classes - parents et professionnels des deux écoles	Visite guidée - 17 enfants - photos prises par l'enfant - filmage de l'enfant par la chercheuse - conversations pendant la visite guidée	Entretiens filmés - 6 entretiens au total - 3 entretiens en binôme : enseignant et ATSEM - 3 entretiens individuels : 2 avec les directeurs et 1 avec une enseignante	Entretiens filmés - 20 entretiens individuels avec les parents des enfants observés (19 mères et 1 père)

⁴ Pour de raisons de confidentialité, le nom des écoles qui ont participé à cette étude ont été changé en « A » et « B ».

Spécificités du terrain d'enquête : présentation des deux écoles et leurs spécificités locales

Avant de montrer les détails de l'approche mosaïque mise en place, cette partie s'attache à montrer les spécificités locales dont le recueil de données empiriques a eu lieu, particularités qui ont un impact sur les résultats de cette étude. Après une brève présentation de la ville de S, les détails concernant les deux écoles qui ont participé à la recherche brosseront le contexte de cette investigation empirique.

De la ville royale à ses écoles REP+

J'ai mené cette recherche dans une commune⁵ située dans le département de Seine-et-Marne, en Île-de-France, situé à une quarantaine de km de Paris. Dans cette ville ancienne, qui date de l'époque gauloise, des rois de France y ont séjourné (Bridoux, 1957). De nos jours, elle compte 39 914 habitants parmi lesquels 23% sont des immigrés originaires d'Afrique subsaharienne et d'Algérie (Insee, 2015).

À partir de la fin des années '50, des logements HLM⁶ (habitation à loyer modéré) sont construits au nord de S, afin d'accueillir des rapatriés d'Algérie à partir de 1963-1964. Selon des données statistiques du Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET, 2017) à partir des indicateurs concernant la politique de la ville (la cohésion sociale, le cadre de vie et le renouvellement urbain, le développement de l'activité économique et de l'emploi), les quartiers dits « prioritaires » dans cette partie nord de la ville se caractérisent par un taux de pauvreté d'environ 35% en moyenne, un taux d'emploi des femmes de 50% en moyenne, un taux d'emploi des hommes de 60% en moyenne, un taux de réussite au brevet de 80% en moyenne, une typologie emploi DYN (quartiers qui profitent d'un environnement dynamique, une typologie cadre de vie GDE (quartiers HLM périphériques de grandes unités urbaines), une typologie de cohésion sociale SEG (quartiers ségrégués) et PET (petits quartiers en grande précarité qui se fondent dans leurs environnement).

⁵ Pour garder l'anonymat des participants à la recherche, le nom de la commune est remplacé par la lettre S.

⁶ HLM : une habitation à loyer modéré est un logement géré par un organisme d'habitations à loyer modéré, public ou privé, qui bénéficie d'un financement public.

Les deux écoles (A et B) choisies pour cette étude sont situées au nord de S, et font partie des réseaux d'éducation prioritaires renforcées (REP+). Il s'agit des politiques éducatives ayant comme objectif l'atténuation des inégalités sociales et économiques à travers des actions pédagogiques et éducatives mises en place dans des quartiers défavorisés afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves (MEN, 2017), comme c'est le cas des quartiers au nord de S.

L'éducation prioritaire naît en France en 1981, quand deux circulaires paraissent. La circulaire 81-238 du 1^{er} juillet 1981 (BO, 1981) s'inscrit dans une politique de lutte contre les inégalités scolaires et sociales afin d'améliorer la réussite des élèves provenant des zones défavorisées. À travers des moyens supplémentaires, cette politique éducative vise à réduire les inégalités dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. Parmi les indicateurs établis pour délimiter ces zones d'éducation prioritaires (ZEP) se trouvent les résultats (faibles) scolaires des enfants et le pourcentage d'élèves étrangers ou non francophones scolarisés dans les écoles.

Sans retracer ici l'histoire des politiques prioritaire depuis 1982, le principal objectif des ZEP, qui, sont aujourd'hui qualifiées de REP – réseau d'éducation prioritaire, est de fournir des moyens supplémentaires pour les écoles des zones défavorisées et leur permettre de développer des initiatives spécifiques et méthodes pédagogiques adaptées aux besoins de leurs élèves (Bénabou, Kramarz, & Prost, 2009). Les REP et les REP + (réseaux d'éducation prioritaire renforcée) se basent sur six principes du référentiel de l'éducation prioritaire (MEN, 2014) :

- Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun
- Conforter une école bienveillante et exigeante
- Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire
- Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative
- Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels
- Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux

Des spécificités des deux écoles maternelles

Les deux écoles (A et B) de cette étude sont des établissements classés REP+, parmi les six situés à S, au sein de l'académie de Créteil (Réseau Canopé, 2015). Elles sont situées dans le

même quartier, qui se caractérise par la présence d’habitation à loyer modéré (HLM) et accueillent des enfants des familles ayant des situations socio-économiques défavorisées, la plupart d’entre elles se composant des personnes au chômage ou sans emploi, ou ouvriers ou d’autres emplois non qualifiés (par exemple femme de ménage). Cette réalité du quartier contribue à une certaine homogénéité sociale (Danic, 2001) des familles de migrants. Le public accueilli est représenté par des enfants français, nés en France, d’origine étrangère, notamment de populations arabes, turques et africaines, ce qui a favorisé le choix des enfants participants à l’étude, un choix basé sur la seule condition qu’ils aient des parents migrants. Le tableau ci-dessous fournit des caractéristiques concernant l’ensemble des enfants cible et de leurs parents.

Tableau 2 Caractéristiques des enfants cible observés

Prénom⁷	École	Genre	Composition familiale	Pays d’origine des parents	Religion	Langue(s) familiale	Emploi
1 Nassim	1	G	Mère, père, frère aîné	Algérie	Musulmane	Arabe	Mère : études supérieures en Algérie, mère au foyer en France Père : installateur
2 Ali	1	G	Mère, père, sœur aînée	Turquie	Sans religion	Turc	Mère et père détiennent un restaurant
3 Daphné	1	F	Non connue	Turquie	Musulmane	Turc	Non connue
4 Raïssa	1	F	Mère, père, frère aîné	Algérie	Musulmane	Arabe et français	Mère : aide-soignante à l’hôpital Père : ouvrier en bâtiment
5 Christia n	2	G	Mère, sœur jumelle	Côte d’Ivoire	Chrétienne	Français et baoulé	Mère : vendeuse magasin de vêtements
6 Zeynep	2	F	Mère, père, frère et sœur	Turquie	Musulmane	Turc	Mère au foyer Père : ouvrier en

⁷ Les prénoms sont remplacés par des pseudonymes.

			aînés				bâtiment
7 Émile	2	G	Mère, père, sœur aîné, frère jumeau	Congo	Chrétienne	Lingala et français	Mère au foyer Père : ouvrier en logistique
8 Nina	2	F	Mère, père	Sénégal	Musulmane	Soninké	Mère au foyer, Père : ouvrier en bâtiment
9 Maya	1	F	Mère, père	Algérie	Musulmane	Arabe	Mère au foyer Père : ouvrier non qualifié
10 Hanna	1	F	Mère, père, frère cadet	Algérie	Musulmane	Kabyle et français	Mère au foyer, Père : ouvrier non qualifié
11 Sana	2	F	Mère, père, sœur aînée et sœur cadette	Maroc	Musulmane	Berbère	Mère au foyer, Père : ouvrier dans le bâtiment
12 Claire	2	F	Mère, père, sœur cadette	Congo (le père)	Sans religion	Lingala (le père)	Mère au foyer, Père : employé de restauration
13 Inass	1	F	Mère, père et petit frère	Algérie (mère)	Musulmane (la mère) et chrétienne (le père)	Arabe (la mère), français (le père)	Mère : préparatrice de commande, Père : administrateur logistique
14 Daniel	2	G	Mère, père, demi-sœur aînée	Tunisie (le père)	Musulmane	Français	Mère : sans emploi ⁸ Père : agent de logistique
15 Nalla	1	F	Mère séparée, 4 frères et sœurs	Comores	Musulmane	Français, comorien	Mère au foyer
16 Dalia	1	F	Mère, père, frère aîné	Tunisie	Musulmane	Arabe	Mère au foyer, Père : boulanger
17 Rose	2	F	Mère, frère jumeau	Côte d'Ivoire	Chrétienne	Français et baoulé	Mère : vendeuse magasin de vêtements
18 Ben	1	G	Mère, demi-sœur et demi-frère aînés	Congo	Non connue	Congolais, portugais	Mère : sans emploi

⁸ La différence entre mère au foyer et mère sans emploi est en fonction des propos de ces dernières pendant l'entretien, qui disent ne pas trouver du travail.

19 Ayse	1	F	Mère, père	Turquie	Musulmane	Turque, kurde	Mère : femme au foyer Père : employé magasin de vêtements
20 William	1	G	Mère séparée	Congo	Chrétienne	Congolais, français	Mère : sans emploi
21 Adel	2	G	Non connue	Algérie	Musulmane	Arabe	Non connue
22 Léo	1	G	Mère séparée, deux frères aînés	Côte d'Ivoire	Non connue	Français	Employée restauration

Dans les deux écoles, A et B, le fait d'être classées REP+ se traduit, selon les enseignants interviewés, par des formations supplémentaires des enseignants (9 demi-journées par an) et des projets qui impliquent la participation des parents, par exemple la création d'une salle des parents à l'intérieur des deux écoles. Cette salle vise à donner la possibilité à ces derniers de se rencontrer et discuter. L'école B organise également des rencontres nommées « Thé ou café », le but étant de partager avec les parents des thématiques en lien avec la scolarisation de leurs enfants, comme c'est le cas de la transition entre la grande section et le cours préparatoire, sujet qui est d'intérêt pour des familles migrantes qui ne connaissent pas en totalité comment fonctionne le système éducatif en France. Le directeur de l'école B, Pierre, qui est à l'initiative des projets impliquant les parents, essaye de développer des partenariats avec eux, sous la forme du volontariat, par exemple en créant une ludothèque au sein de son établissement pour que tous aient accès à des jeux. Le directeur de l'école A, Adrien, est lui-aussi impliqué dans le développement des relations avec les parents, qu'il accueille dans son école à la fois pour des événements organisés (repas avec des gâteaux dits ethniques, spectacles, réunions etc.), et pour que les parents comprennent le fonctionnement des classes. Il prolonge le moment de l'accueil le matin afin que les parents puissent entrer dans la classe pour mieux connaître l'environnement où leur enfant passe la journée.

La collaboration avec les parents est aussi un moyen d'introduire des activités qui rappellent les origines culturelles des familles accueillies dans les écoles. Stéphanie, l'enseignante de la classe 2, mentionne les décorations autour de symboles africains organisés à l'école :

« (...) la fête de Noël (...) sur le thème de l'Afrique, je me souviens, on avait demandé aux mamans d'apporter des boubous – les robes. On avait décoré notre préau avec des tissus, c'était superbe, plein de couleurs partout. On essaie de faire participer un petit peu les mamans. Il y a des mamans qui font des gâteaux maghrébins, elles sont très contentes de

participer de cette façon. (...) Mais on travaille aussi avec les enfants sur ça, sur un thème comme j'ai dit l'Afrique, il y a quelques années. C'est des choses qu'on peut en faire, on le fera, de toute façon c'est très riche et ça leur parle. » (Entretien enseignante Stéphanie)

Ces deux écoles maternelles font partie du même groupe scolaire du quartier, et adhèrent à un projet éducatif en cohérence avec le projet de ce dernier. Le projet d'école de la période 2015-2018 prévoit deux orientations principales :

- Garantir l'acquisition du « lire, parler, écrire, compter » pour former les citoyens de demain, qui, outre la focalisation principale sur le langage, vise à développer les relations avec les autres.
- Conforter une école bienveillante et exigeante, qui a comme but le développement et l'amélioration des relations avec les familles.

Dans la pratique, cela se traduit par une visée principale sur l'acquisition du langage, le développement du vocabulaire en français d'un côté, et la collaboration avec les parents d'un autre, comme le montre les projets cités auparavant.

L'emploi du temps des trois classes observées suivent les mêmes rythmes et activités, comme le tableau ci-dessous le montre, par plage horaire.

Tableau 3 *Emploi du temps petite section*⁹

8h20	Accueil échelonné et individualisé – Échanges avec les familles Situations individuelles d'apprentissages en autonomie (découper, coller, dessiner, construire)
8h40	Rangement
8h45	Activités ritualisées : appel, date, chants
9h00	Ateliers 1 d'apprentissage Présentation des ateliers et passation des consignes en regroupement Objectifs centrés sur les domaines d'activité : construire les premiers outils pour structurer sa pensée Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
9h25	Bilan des ateliers
9h30	Regroupement Lecture d'un album ; comptines ; jeux de doigts
9h45	Passage aux toilettes et récréation
10h15	Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
10h55	Ateliers 2 (rotation des groupes des ateliers précédents) Présentation des ateliers et passation des consignes. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, progresser vers la maîtrise de la langue française. S'acheminer vers les gestes de l'écriture
11h20	Bilan des ateliers
11h25	Présentation d'une œuvre d'art ; chant

⁹ Document fourni par le directeur de l'école B.

11h35	Situations individuelles d'apprentissages en autonomie (découper, coller, dessiner, construire)
11h50	Histoires
12h00	Sortie/restauration scolaire
13h50	Sieste
15h15	Situations individuelles d'apprentissages en autonomie (découper, coller, dessiner, construire) Reprise du travail effectué le matin
16h10	Fin de la journée

Les professionnels qui ont participé à la recherche ont des profils différents, en fonction de leur âge, ancienneté et type de métier. Dans le tableau suivant, leurs prénoms ont été échangés pour garder l'anonymat.

Tableau 4 Caractéristiques des professionnels interviewés

<i>Prénom</i>	<i>Métier</i>	<i>Sexe</i>	<i>Âge</i>	<i>Ancienneté</i>	<i>Choix de travailler en REP+</i>
<i>École A</i>					
Adrien	Directeur d'école et enseignant à mi-temps	M	43	8	Oui
Sana	ATSEM ¹⁰	F	24	5	Oui
Stéphanie	Enseignante	F	44	20	Non
Virginie	ATSEM	F	55	21	Non
<i>École B</i>					
Pierre	Directeur d'école et enseignant à mi-temps	M	44	9	Oui
Leila	ATSEM	F	31	3	Oui

Au moment de l'enquête empirique, l'école A et B se composent chacune de quatre classes en maternelle : deux classes de petite section et deux classes mixtes de moyenne et grande section. Les classes de petite section observées sont constituées de 24 élèves. L'espace est organisé de manière similaire dans les trois classes observées : coin bibliothèque, coin cuisine, tableau blanc ou noir devant la classe ou ont lieu les regroupements du groupe classe, des tables rondes pour les ateliers en petits groupes, le coin peinture.

¹⁰ Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.

Une particularité du terrain d'enquête est représentée par la présence de deux hommes qui occupent le poste d'enseignant et de directeur d'école, contrairement aux moyennes nationales où ce métier est très majoritairement pratiqué par des femmes.

L'approche mosaïque pour écouter la voix des enfants et la voix des adultes

L'approche mosaïque (Clark, 2004, 2005; Clark & Moss, 2011) mise en place consiste à recueillir des données à travers plusieurs outils de recherche afin d'écouter la voix des enfants et des adultes. Dans la littérature francophone, ce type de démarche méthodologique a été menée par le laboratoire EXPERICE¹¹ pour une recherche dans quatre lieux collectifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants afin de saisir les regards croisés des acteurs (parents, professionnels et enfants) sur la socialisation des enfants (Garnier, Brougère, Rayna, & Rupin, 2016). Dans la continuation de cette recherche, j'ai adapté cette approche à mon terrain, qui s'est focalisé sur 22 enfants, âgés de 3-4 ans dans 3 classes d'écoles maternelles, ainsi que sur les parents et les professionnels proches de ces enfants. Les trois enseignants suivent globalement le même script institutionnel et la même pédagogie, et suivent les programmes du ministère de l'Éducation nationale: je ne prends pas en compte les différences entre les trois classes d'école maternelle. Tous suivent les mêmes rythmes en ce qui concerne le déroulé d'une journée à l'école maternelle, comme montré dans le tableau précédent concernant l'emploi du temps en petite section.

Le recueil des données mosaïques pour cette recherche ethnographique a eu lieu principalement pendant la première année de scolarisation, en petite section, de mars à juin 2015, pendant les matinées lors des différents moments du déroulement d'une journée à l'école maternelle (accueil, regroupement, atelier, récréation). Les données empiriques ont été rassemblées afin de constituer des mosaïques pour les enfants choisis pour cette étude. À partir des spécificités de chaque enfant ainsi que des différences et des ressemblances entre les enfants, les données mosaïques contribuent à la construction des portraits. Ces derniers peuvent être constitués d'un enfant, deux ou plusieurs, en fonction des certaines caractéristiques qu'ils ont en commun à partir des critères d'analyse comme les modalités de

¹¹ EXPERICE, Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation, Université Paris 13 et Université Paris 8.

participation par rapport au script institutionnel, les relations entre les pairs, le cadre familial, les pratiques linguistiques.

Des méthodes visuelles pour capter des expériences quotidiennes

La méthodologie choisie pour cette étude vise à explorer les perspectives des enfants, des parents et des professionnels sur la construction des répertoires de pratiques dans la vie quotidienne des enfants. Les méthodes visuelles permettent la validité d'un outil dans un contexte spécifique – la recherche auprès des jeunes enfants. L'approche globale offerte par les observations vidéo permet d'avoir des points de vue multiples sur les situations vécues par les enfants. Par exemple, en regardant plusieurs fois la même séquence vidéo, plusieurs éléments peuvent émerger à chaque visionnage. Cet outil visuel permet de saisir la particularité du terrain d'enquête, la spécificité du contexte dans lequel se déroule la participation des enfants de migrants aux activités quotidiennes dans le cadre de l'école maternelle française. La recherche à travers les observations vidéo capte également la dimension linguistique, un élément essentiel dans cette étude qui analyse notamment les pratiques linguistiques des acteurs. Ainsi, les méthodes visuelles, qui impliquent l'enregistrement vocal, représentent un soutien essentiel dans la recherche des aspects linguistiques (Li, 2014). La section suivante présente plus en détail chaque outil de recherche utilisé pour recueillir des données.

La collecte de données empiriques

Recueillir des données de terrain pour cette enquête auprès des enfants et des adultes proches a été une étape essentielle, qui a eu des implications majeures sur le design initial de la recherche, ainsi que sur le déroulement du travail de terrain et l'évolution des questions de recherche. Cette section montre le travail empirique à partir de l'entrée dans le terrain, des acteurs rencontrés et les données mosaïques pour croiser leur point de vue, jusqu'au dernier outil de recherche utilisé afin de saisir le point de vue des enfants.

L'entrée dans le terrain – un défi surmonté

À l'ère de la technologie et de l'internet, mon premier abord dans le recrutement des acteurs a été via l'email. Ainsi, j'ai rédigé un texte court pour présenter ma recherche et mon souhait de la mener dans des classes d'école maternelle. Parmi les nombreux emails envoyés, j'ai reçu une seule réponse, et cette réponse était affirmative. Suite à ce premier contact, j'ai obtenu par téléphone un rendez-vous sur place, à l'école maternelle A, à S. Il s'agit du directeur de cette école, enseignant en petite section, qui m'a accueillie chaleureusement en me présentant aux enseignants et en leur expliquant le motif de ma présence. En outre, il m'a proposé de rencontrer le directeur de l'école maternelle B, enseignant en petite section, et nous nous sommes déplacés le jour même pour faire la connaissance de ce deuxième directeur qui allait m'accueillir lui aussi pour mener ma recherche dans sa classe. Ainsi, le directeur de l'école A a joué le rôle d'intermédiaire pour recruter l'école B, et également, plus tard, pour avoir accès aux parents des enfants de mon étude.

Le choix du terrain a été fait pour des raisons pratiques également, je venais de déménager à S et la proximité me permettait l'accès hebdomadaire. Pourtant, outre cette commodité pratique, la spécificité de ce terrain avec ses acteurs et la situation en REP+ (Réseau d'éducation prioritaire renforcée) des écoles m'ont permis l'accès à un environnement particulièrement riche pour une recherche qui porte sur les expériences des enfants de migrants à l'école maternelle.

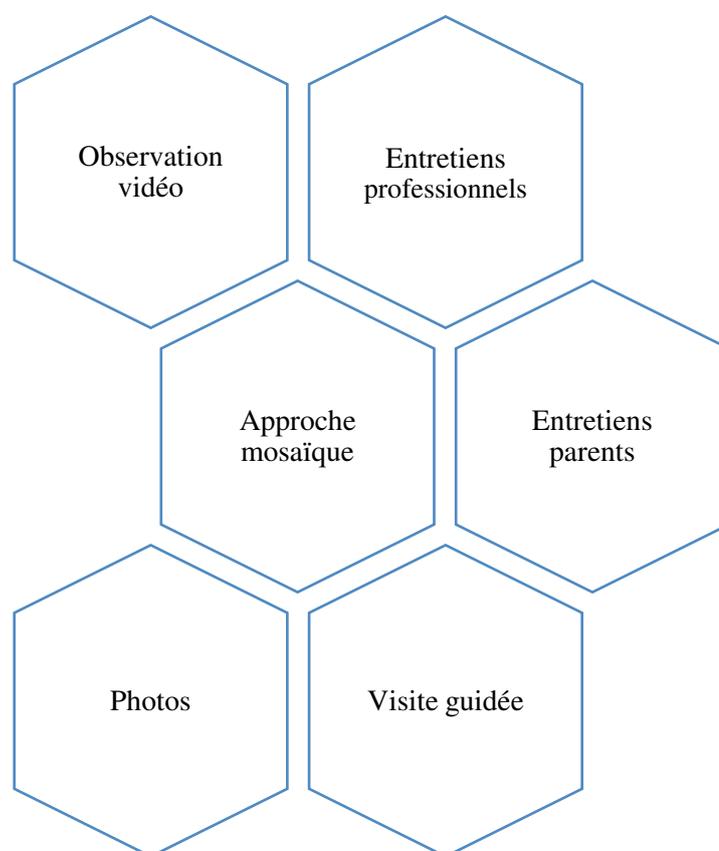
Le défi de l'entrée dans le terrain des institutions éducatives surmonté à l'aide des professionnels de ces deux écoles maternelles, j'étais prête à rencontrer les autres acteurs de ma recherche : les enfants et les parents. Afin de saisir le point de vue de chaque acteur, mon enquête fait appel aux outils de recherche suivants : l'observation vidéo, l'entretien et la visite guidée.

L'observation vidéo

L'observation vidéo représente un des outils de recueil de données auprès des jeunes enfants et des professionnels dans le contexte de l'école maternelle. Cet outil de recherche, outre un cadre général de ce qui se passe à l'intérieur de cet espace si difficile à accéder si on n'est pas un professionnel de l'école, en tant que *outsider* (Mullings, 1999), permet de focaliser l'attention sur des situations spécifiques et des expériences réelles des jeunes enfants de migrants. Ainsi, mes analyses se basent premièrement sur les situations observées

directement, et sont complétées par les discours des adultes à travers les entretiens et les conversations informelles développées pendant mes séances d'observation, ainsi que sur le dispositif de la visite et sur des photos prises par moi-même ou par les enfants (voir figure 1). Cette manière d'utiliser des données empiriques en complémentarité permet de saisir le point de vue des enfants au-delà des discours des adultes et en allant plus profondément dans leur vécu quotidien, leur réalité de la vie de tous les jours à l'école. Ainsi, les résultats issus de l'observation vidéo ont été complétés, dans la logique de l'approche mosaïque, par les résultats issus des entretiens, des conversations informelles, des photos et des visites guidées.

Figure 1 L'observation vidéo, un outil de recherche parmi d'autres de l'approche mosaïque



En comparaison avec les observations directes (Chauvin & Jounin, 2012) que j'ai déjà menées dans une recherche antérieure auprès des jeunes enfants issus de familles américaines et de familles rom en France (Drăghici, 2013; 2015), la particularité des observations vidéo consiste dans l'utilisation d'une caméra pour filmer les acteurs. Essayant de capter le plus d'expériences quotidiennes possible, j'ai utilisé une caméra sportive¹², de petite dimensions et avec un grand angle de vue, que je gardais dans ma main, le bras au long de mon corps, au niveau de la hauteur des enfants, y compris en tenant compte de ce point de vue physique. Les

¹² Caméra Mobius.

premières réactions de curiosité de la part des enfants passées, la taille petite de cette caméra offrait l'avantage de se faire oublier, et donc de pouvoir filmer des situations les plus authentiques possible.

La collecte des données empiriques à travers l'observation vidéo a commencé en avril 2015, suite à des observations générales (non-filmées) en mars, pour une période de trois mois, jusqu'à la fin de l'année scolaire. En pratique, j'arrivais à l'école vers 8h20, l'heure de l'accueil des enfants, et je m'installais à l'entrée de la classe dans laquelle j'avais décidé de réaliser des observations. D'autres jours j'arrivais vers 10h, le moment de la récréation du matin. Mon objectif était d'arriver à des heures où ma présence apportait le moins possible une éventuelle perturbation des activités des acteurs (par exemple, en dehors des moments de lecture). La caméra allumée et en position favorable pour filmer les enfants (le bras près du corps, la caméra dans la main à la hauteur des enfants), j'essayais en général de me fondre dans ce paysage et de me rendre disponible au dialogue ou à l'interaction seulement si les acteurs en étaient les initiateurs. Pendant en moyenne deux heures le matin, je filmais les enfants et les adultes, dans des différents moments – accueil, regroupement, jeux, activités physiques, récréation, et différents espaces de l'école – salle de classe, hall, préau, devant les toilettes (voir tableau 5).

Tableau 5 Observation vidéo: périodes, moments, espaces

<i>Périodes d'observation vidéo</i>	<i>Moments de la journée en école maternelle</i>	<i>Espaces de l'école observés</i>
Le matin jusqu'à la récréation (8h20-10h30) ¹³ À partir de la récréation et jusqu'au déjeuner (10h-12h) Pendant le déjeuner (12h-13h)	Accueil Jeux libres Ateliers Regroupements Récréation Goûter Passage collectif aux toilettes Activités physiques Déjeuner à la cantine	Le préau Le hall La salle de classe La cour de récréation La cantine La salle des toilettes

¹³ Il s'agit de l'heure approximative, la récréation et le déjeuner à l'école maternelle est échelonnée en fonction du nombre de classes et des élèves.

Les enfants au centre des observations

L'observation directe représente un des outils de recherche utilisés dans cette étude pour répondre aux questions : quel est le point de vue des enfants sur leur propre vie à l'école maternelle ? Quelles sont leurs expériences réelles ? En partant de l'approche selon laquelle une des manières qui donne la possibilité de saisir la perspective des jeunes enfants est en les observant dans leur quotidien (Warming, 2008), je focalise mon attention tout d'abord sur les expériences réelles des enfants de migrants. J'observe les interactions des enfants avec leurs pairs et avec les professionnels, ainsi que leurs pratiques linguistiques dans le cadre de l'école maternelle dans la vie de tous les jours. Si les mots ne représentent pas la communication préférée des enfants en général (Warming, 2008), d'autant plus dans une recherche auprès des jeunes enfants de migrants, ayant des capacités linguistiques limitées dans la langue dominante, le français, j'ai privilégié des méthodes qui me permettent de les comprendre à travers leurs actions et réactions traduites par le langage corporel et le langage verbale à la fois. Par exemple, l'observation des gestes, des mouvements de tête, des expressions du visage, des sourires, des moments de silence etc., qui parfois peuvent être accompagnés des mots des enfants, m'ont guidée dans mes analyses afin de mieux comprendre leur point de vue à travers leur participation à des pratiques dans le contexte spécifique de l'école maternelle.

Comme pour le cas des adultes, le point de vue des enfants doit être pris en compte comme étant particulier en fonction du contexte social, culturel, personnel. La participation des enfants doit être mise en relation avec l'importance des règles non écrites des institutions qui les accueillent, comme le montre les résultats de la recherche *À deux ans, vivre dans un collectif d'enfant. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel* (Garnier, Brougère, Rayna, & Rupin, 2016). Ainsi, la perspective des enfants et leur participation (ou non-participation) peuvent être façonnées par le contexte social de l'école maternelle et sont en continuel changement. Il ne s'agit donc pas de saisir un point de vue stable et absolu des enfants (Warming, 2008). Les observations sont situées dans l'espace et le temps (Haraway, 1988) : 22 jeunes enfants âgés de 3-4 ans qui fréquentent des classes d'école maternelle en région parisienne, à S, dans un quartier défavorisé, pendant leur première année de scolarisation en petite section, d'avril à juin 2015 et quelques jours en 2016, pendant la deuxième année d'école maternelle. Les observations ont eu lieu principalement le matin, à commencer par l'arrivée des enfants à l'école, accompagnés par leur parents et jusqu'à midi ou au-delà, où certains enfants allaient à la maison tandis que d'autres restaient manger à la

cantine de l'école accompagnés par des professionnels. Si mon attention portait principalement sur les expériences des enfants, l'analyse des situations dans lesquelles ils étaient impliqués à l'école exigeait d'être également attentive aux adultes proches : les parents et les professionnels. Les sections suivantes présentent cette catégorie d'acteurs et les méthodes utilisées pour compléter les données concernant le regard croisé de tous les participants à ma recherche.

Les professionnels et les parents observés dans l'espace de l'école

Les observations vidéo menées à l'école englobent les adultes proches des enfants, notamment les professionnels et les parents (voir tableau 6). Il s'agit des professionnels des trois classes observées – deux enseignants qui sont également les directeurs respectifs des deux écoles de cette étude, une enseignante remplaçante pour les classes des directeurs et une enseignante pour la troisième classe, ainsi que d'autres professionnels comme des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, des professionnels de la cantine scolaire, des auxiliaires de vie scolaires, des stagiaires, et les parents des 22 enfants qui accédaient dans le cadre de l'école. Ces derniers ont été observés notamment au moment de l'accueil le matin, dans la cour ou le hall de l'école, et au moment où les enfants partent chez eux pour la pause déjeuner. L'observation des professionnels s'est déroulée pendant tous les moments d'une matinée en maternelle : l'accueil, les regroupements, les ateliers, les récréations, les passages aux toilettes en groupe, les pauses goûter, le déjeuner à la cantine. Ces moments ont généré des situations propices à entamer des conversations informelles avec les adultes autour des sujets en lien avec la vie quotidienne des enfants ou avec l'école maternelle en France.

Tableau 6 Les adultes observés à l'école

<i>École maternelle A</i>	<i>École maternelle B</i>
Les professionnels des 2 classes de petite section : le directeur et une enseignante remplaçante pour une classe, une enseignante pour l'autre classe, les ATSEM de l'école, des AVS ¹⁴ , des stagiaires, des professionnels de la cantine scolaire.	Les professionnels d'une classe de petite section : le directeur et une enseignante remplaçante, les ATSEM de l'école, des stagiaires, des professionnels de la cantine scolaire.
Les parents des enfants participants à la recherche.	Les parents des enfants participants à la recherche.

¹⁴ Un auxiliaire de vie scolaire (AVS) est une personne chargée de l'aide humaine à la scolarisation, de l'accompagnement, de la socialisation, de la sécurité d'élèves en situation de handicap ou présentant un trouble de santé invalidant (MEN, s. d.).

Outre une certaine validation des propos évoqués durant les entretiens par rapport à des pratiques des parents et des professionnels (Arborio & Fournier, 2015), l'observation des adultes m'a permis d'explorer des aspects de l'école maternelle plus globalement d'un côté (script institutionnel, fonctionnement général, spécificités nationales) et des aspects plus détaillés en ce qui concerne les participants (interactions adultes-enfants, pratiques pédagogiques, pratiques linguistiques, spécificités locales).

De l'observation globale à l'observation des détails

Mes premières observations ont été générales, le but étant de me familiariser avec ce milieu nouveau pour moi, que je regardais d'un œil nu – née et scolarisée en Roumanie, j'étais à la découverte du contexte de l'école maternelle française. Outre ce regard d'*outsider*, les observations initiales avaient l'objectif de me repérer dans le terrain et de saisir des pistes de recherche potentielles. Ces pistes se construisaient peu à peu en partant du projet de thèse rédigé auparavant et en suivant la réalité du terrain qui se dévoilait sous mes yeux. Ce processus intuitif de découverte de catégories et d'unités d'analyse allait se poursuivre tout au long du travail de terrain et au-delà, pendant le traitement et l'analyse des données empiriques (Glaser & Strauss, 1999).

Ce que j'ai observé principalement sont les pratiques linguistiques des enfants et des adultes, les interactions entre les pairs et entre enfants et adultes, la communication non verbale, les pratiques spécifiques au contexte de l'école maternelle, les éléments en lien avec le script institutionnel et les modes de participations des acteurs, le cadre concret (espace, objets). En tant qu'observateur, je focalise mon attention sur une scène principale qui m'interpelle, par exemple un groupe de trois filles qui jouent ensemble dans la cour de récréation, mais j'ai aussi accès à d'autres scènes qui se passent dans la cour de récréation, qui peuvent être considérées comme sans importance. Mais ces « détails particuliers » (Piette, 1996) (les enfants qui jouent au toboggan, l'enseignant qui communique avec d'autres enfants) peuvent s'avérer essentiels afin de :

- construire le contexte et le cadre spécifique de la situation principale que j'observe ;
- analyser d'autres aspects en lien avec cette recherche (par exemple les pratiques des enfants dans la cour de récréation).

Le caractère itératif de la vidéo (Tobin, 1988) permet de voir de nombreux détails, car le matériel visuel offre la possibilité de visionner plusieurs fois la même séquence et de l'analyser sous des angles différents à chaque fois.

Entretiens filmés – une écoute à travers l’ouïe et la vue

Dans l’approche mosaïque mise en place, j’ai complété mon investigation empirique à travers des entretiens en face à face (Barbot, 2010) avec les adultes – les parents et les professionnels. Au moment de la réalisation des entretiens, j’étais déjà immergée dans le terrain, comme suggéré par certains auteurs des méthodes qualitative, pour mieux choisir les faits (Strauss, 1992) et y étais assez familiarisée. D’un autre côté, pour les acteurs, je commençais à représenter un visage familier dans l’espace de l’école. Pourtant, l’enquête par entretien implique des situations sociales spécifiques et un cadre particulier pour les deux parties – l’enquêteur et l’enquêté. Pour ma part, dans la posture de l’enquêteur, j’ai pris une position d’empathie (Janner-Raimondi, 2017) envers les enquêtés afin de faciliter la communication et de mettre les parents et les professionnels à l’aise, dans une dynamique de confiance. Ainsi, dans la conduite des entretiens, dans une écoute attentive mon rôle était d’un enquêteur qui est « gentil, réceptif et accueille très positivement tout ce qui est dit » (Kaufmann, 2011, p. 50).

Pourquoi des entretiens filmés ? Le protocole initial de la recherche impliquait l’enregistrement des entretiens, connaissant la nécessité de cet outil (Barbot, 2010). La réalité du terrain, notamment des problèmes techniques – le manque d’un enregistreur et la batterie trop faible de mon smartphone, m’a amenée à m’y adapter et utiliser un outil disponible – la caméra avec laquelle je menais les observations vidéo. Les entretiens filmés ont permis une richesse supplémentaire des données à travers l’observation des gestes, des mouvements de tête, du langage corporel, des réactions, outre la communication verbale des enquêtés. Ces données visuelles sont d’autant plus utiles dans le cadre des conversations avec les parents non-francophones, pour lesquelles la langue française n’est pas leur première langue. L’observation de cette communication non verbale, à travers les images des vidéos, contribue à une analyse plus globale des entretiens avec les adultes.

Entretiens avec les parents

Dans la prise de contact avec les parents des enfants observés le rôle de l'enseignant de la classe respective a été essentiel. Pour les deux classes de petite section (classe 1 et classe 3 dans cette étude) sous la responsabilité respective des directeurs des écoles A et B, cela s'est traduit par un rôle de facilitateur. Ils m'ont présentée aux parents, en participant ainsi à une première approche directe, dans le cadre de l'école. Dans le cas de la classe 2 de l'école A, l'enseignante n'a pas contribué à la construction d'une approche en confiance des parents, et cela a eu un impact négatif : le nombre d'entretiens menés est beaucoup moins nombreux que dans les autres deux classes.

En introduisant mon sujet de recherche et le but de l'entretien, je proposais aux parents de choisir de nous rencontrer soit à leur domicile, soit au sein de l'école. À l'exception d'une seule mère qui m'a invitée chez elle, tous les autres entretiens ont eu lieu dans le cadre de l'école, dans une salle destinée aux réunions pédagogiques. Les limites du cadre formel de l'école et un certain degré de relation de pouvoir entre l'enquêteur et l'enquêté sont inévitables, mais j'ai favorisé la liberté de choix du lieu de la part des parents. La durée de nos conversations est un autre élément où j'ai essayé de donner le plus de liberté aux parents. Ainsi, les entretiens se sont déroulés entre 30 minutes et une heure maximum. Un total de 20 parents y ont participé, des mères des enfants principalement, et un seul père. Un seul entretien a été réalisé avec deux mères, qui, se connaissant en dehors de l'école, et leur fille étant des copines, ont préféré de participer ensemble. En partant d'une guide d'entretien réalisé auparavant (voir encadré « guide d'entretien parents »), nous avons abordé d'une manière flexible plusieurs thèmes (Kaufmann, 2011). Ainsi, les questions de l'entretien ont été construites autour des thèmes réfléchies à partir du cadre théorique : le rapport de l'enfant avec l'école maternelle, les langues, les relations avec l'enseignant(e), le style éducatif, le contact avec la culture d'origine et la culture française, le parcours migratoire.

GUIDE D'ENTRETIEN PARENTS

- Le rapport de l'enfant avec l'école maternelle : Il est content d'y aller ? Il a des copains ? Il vous parle de ce qu'il y fait ? Quelle importance de l'école dans la vie familiale ?
- *Questions sur les langues* : Dans quelle(s) langue(s) votre enfant parle avec vous la plupart du temps ? Avec ses frères et sœurs ? À quelles occasions ? Les activités ludiques proposées à la maison à votre enfant sont dans quelle langue ? (lecture, musique, dessin animés etc.). Autres activités de l'enfant : centre de loisirs, terrain de jeu, le parc, avec qui ? Est-ce que vous souhaitez que votre enfant apprenne votre langue maternelle ? Pourquoi ? Comment faites-vous ? Depuis le début de l'école maternelle, est ce que vous avez noté des changements au niveau linguistique de votre enfant ? Lesquelles ?
- *Relations avec l'enseignante* : Discutez-vous avec l'enseignant ? Que vous dit-il de votre enfant, de son comportement, de ses apprentissages ? Vous donne-t-il des conseils ? Êtes-vous d'accord avec sa manière de procéder ? Les écrits de liaison (cahier de vie, carnet, mots, évaluation...) ? Participation à la vie de l'école ? Relation avec l'ATSEM ?
- *Questions sur le style éducatif* : En général, à l'école l'enseignant parle beaucoup avec les enfants, en utilisant des mots simples et en répétant plusieurs fois la même chose pour les faire apprendre des règles de vie et des apprentissages scolaires. Parfois quand les enfants n'écoutent pas, l'enseignant utilise un ton un peu plus fort. Vous faites comment à la maison pour élever votre enfant ? Lorsque les enfants font bien ce qu'ils en sont censés lors d'une activité à l'école, les professionnels les félicitent en leur disant « bravo », par exemple. Quand les enfants sont sages, ils reçoivent des petites récompenses à l'école, par exemple un bonbon. Il vous arrive de faire cela avec votre enfant ? À l'école j'ai observé que les enfants sont punis en les mettant de côté, sur une chaise ? Comment vous faites à la maison ?
- *Questions sur le contact avec les deux cultures - d'origine et française* : Est-ce que vous allez dans votre pays d'origine de temps en temps avec votre enfant ? Est-ce qu'il a la possibilité de rencontrer la famille élargie et de parler dans la langue maternelle avec elle ? Et d'apprendre des aspects traditionnels de votre culture d'origine ? Religion ? Au niveau de la nourriture, quels types de plats vous cuisinez pour votre enfant ? Votre enfant fréquente la cantine à l'école maternelle ? Est-ce qu'il vous demande de manger comme à la cantine ?
- *Questions sur l'arrivée en France* : D'où ? Appuis et soutiens en France (famille, voisins...) ? Quand vous êtes arrivée en France et pour quelle raison ? Comment a été le début en France en termes d'accommodation, difficultés, langue, documents etc. ?
- *Questions sur la situation socio-professionnelle* : Avez-vous une activité professionnelle ? Laquelle ? Quel est votre niveau d'études ? Quelle est votre âge ? Quelle est votre situation familiale ?

Initialement, un support visuel qui consiste d'un montage vidéo des principaux moments d'une matinée à l'école maternelle débutait l'entretien. Cette méthode s'appuie sur des recherches antérieures, notamment *Children Crossing Borders* (Tobin, Arzubiaga, & Adair, 2013). Présenter des séquences vidéo pour nourrir le dialogue avec les enquêtés est un support utilisé également dans la recherche menée au sein du laboratoire EXPERICE (Garnier, Brougère, Rayna, & Rupin, 2016), sur la vie quotidienne dans différents lieux d'accueil de la petite enfance en France. Dans mon terrain d'investigation, le support visuel n'a pas donné les

résultats souhaités (nourrir le dialogue, apporter de données supplémentaires). La grande charge de travail destiné à la réalisation de ces courts montages, que je réalisais moi-même, et le manque de données supplémentaires attendues, j'ai décidé de continuer la suite des entretiens sans ce support visuel.

Entretiens avec les professionnels

Comme les entretiens avec les parents, les entretiens avec les professionnels ont eu lieu dans le cadre de l'école. Étant déjà immergée dans le terrain, à la demande d'accepter de me rencontrer pour un entretien les professionnels se sont montrés abordables. En fonction des situations, j'ai mené deux types d'entretiens : premièrement, des entretiens principaux, par binômes pour chacune de trois classes, constitué de l'enseignant(e) et de l'ATSEM, et deuxièmement, des entretiens supplémentaires, pour compléter des données concernant leur école, avec les directeurs, et un entretien avec une enseignante, pendant la deuxième année, concernant les pratiques pédagogiques auprès des enfants de migrants (voir tableau 7).

Tableau 7 Entretiens avec les professionnels des deux écoles maternelles

<i>École A</i>	<i>École B</i>	<i>Date</i>
Entretien en binôme enseignant et ATSEM (classe 1 + classe 2)	Entretien en binôme enseignant et ATSEM (classe 3)	Petite section, juin 2015
Entretien directeur x1	Entretien directeur x2	Petite section, juin 2015 Moyenne section, mai 2016
	Entretien enseignante	Moyenne section, avril 2016

La durée des entretiens était entre une demi-heure et une heure, et nous avons abordé des thèmes généraux (voir encadré « guide d'entretien professionnels »), en demandant là où il était possible de présenter des exemples concrets, en lien avec les enfants observés dans leur classe. Ainsi, des sujets comme les langues dans l'éducation, la relation avec les parents, le comportement des enfants à l'école et les règles de vie, les difficultés rencontrées dans le travail avec des enfants de migrants et la nourriture à la cantine ont été mis en lien avec des données empiriques recueillies auparavant, à travers l'observation vidéo principalement, afin de nourrir les entretiens à partir des exemples concrets des pratiques quotidiennes rencontrés dans leur classe.

GUIDE D'ENTRETIEN PROFESSIONNELS

- Les langues dans l'éducation
 - *Langue française* : Vous parlez tous de l'importance des apprentissages linguistiques pendant la scolarisation en école maternelle. Quel est l'impact, selon vous, de la fréquentation des enfants de migrants de l'école maternelle ? Par rapport au début de l'année, vous notez des changements linguistiques ? Exemples ?
 - *Curriculum scolaire* : Quelle flexibilité au niveau des activités proposées ? Quelle adaptation au niveau du public – les enfants de migrants ?
 - *Activités* : Est-ce que vous proposez des activités ou des moments dans la classe pour valoriser le plurilinguisme ? Les différentes cultures ? Des sorties culturelles ? Musique en autres langues que le français ? Livres audio dans des langues des enfants de la classe ? Quel lien entre culture et langage ?
 - *La diversité des langues des enfants* : wolof, kabyle, arabe, turque etc. Il y a des spécificités ?
 - *Évaluation* : J'ai observé que certains d'entre vous tiennent compte dans l'évaluation des enfants du fait qu'ils ont une autre langue maternelle que le français. Est-ce que vous aussi le faites ? Comment ? Avec quels enfants ?
- *Relation avec les parents* : Quelle communication (obstacles linguistiques ?) et collaboration avec les parents ? À travers quelles modalités – cahier de classe, rencontres, sortie ? Vous leur parlez de ce que leurs enfants font à l'école ? Savez-vous la langue que les enfants parlent à la maison ? Leur donnez-vous des conseils dans ce domaine ?
- *ATSEM* : Les ATSEM sont investies dans la relation avec les parents, surtout avec les mères. Même pendant les entretiens des mères disent avoir plus de discussions avec les ATSEM qu'avec l'enseignant. Il y a un rapport avec la religion ? Les femmes ne parlent pas avec les hommes ? Où c'est aussi lié au fait que vous êtes le directeur et donc vous partagez les tâches dans la classe avec l'ATSEM ? École B : quel impact des ATSEM d'origine algérienne ou qui parle l'arabe dans la relation avec les parents ? École A : plusieurs ATSEM et stagiaires, pourquoi ? Quel rapport enseignant homme ou enseignant femme et les enfants ?
- *Comportement des enfants et règles de vie et discipline* : Punitives - lesquelles ? Pour quelles raisons et pour quels enfants ? Récompenses (des mots d'encouragement, des bonbons) ? Quelle observation des comportements des enfants (en classe, dans la cour de récréation, à la cantine...) : quelles relations entre enfants ?
- *Difficultés rencontrées dans le travail avec des enfants de migrants* : Au niveau de la langue ? Des règles de vie ? D'évaluation des enfants ? De communication avec les parents qui ne parlent pas le français ou qui n'ont pas la même culture sur l'importance de l'école ? Comment est pensée cette importance de l'école pour les enfants de migrants ?
- *Quelle formation* (et quelle organisation du travail dans la classe et dans l'école) spécifique pour le travail en école maternelle avec les enfants de migrants ? Qu'est-ce qu'il en manque ? Quoi proposer ? Pour quel type de problème ?
- *Cantine* : Des menus prenant en considération les régimes alimentaires en lien avec la religion (exemple « sans porc ») ; des menus du monde.
- *Situation socio-professionnelle* : Depuis combien de temps vous travaillez dans l'enseignement, depuis combien de temps en maternelle, à quel niveau PS/MS/GS (et avant ? si changement). Est-ce un choix de travailler en maternelle ? En réseau d'éducation prioritaire ? Votre âge ?

La visite guidée et la coparticipation des enfants à la recherche

Outre l'effort de saisir la voix des enfants à travers les observations vidéo, comme montré plus haut, un outil exploratoire a été mis en place afin de mieux comprendre leur point de vue sur la vie quotidienne à l'école maternelle. En pratique, en prêtant un appareil photo à un enfant je lui proposais de prendre des photos de son école (Danic et al., 2006), et je le filmais en même temps. À travers cette méthode créative, l'objectif est d'encourager la coparticipation des enfants à la recherche et la coproduction du savoir, et surtout essayer de les écouter à travers une communication qui est adaptée à leur jeune âge (Clark & Moss, 2011) et à leurs compétences linguistiques limitées.

Les visites guidées ont eu lieu la deuxième année d'école maternelle, quand les enfants sont en moyenne section, pendant la récréation du matin. Après avoir demandé et reçu l'accord de l'enfant, je lui demandais : « Montre-moi ce que tu aimes dans ton école ». Pendant une quinzaine de minutes, je filmais l'enfant en train de prendre de photos des objets, des personnes et des espaces de l'école. Un total de 17 enfants ont participé à cette activité : 9 dans l'école A et 8 dans l'école B. Les visites sont guidées par l'enfant même, en lui donnant la possibilité de circuler dans les espaces de l'institution préscolaire : la cour de récréation, le hall, le préau, la classe, la salle des toilettes. La participation de l'enfant à cette activité permet de capter la dimension physique de son environnement quotidien et donne la possibilité d'explorer et de recueillir des données détaillées concernant ce milieu spécifique (Hart, 1997), dans ce cas l'école maternelle. Les données de la visite guidée m'ont permis de mieux comprendre ce qui est important pour les enfants dans l'espace qu'ils fréquentent tous les jours, de lundi à vendredi, dans leur école.

Cet outil de recherche permet d'adapter la méthodologie au jeune âge des enfants et de leur donner la possibilité de communiquer à travers leurs mouvements dans les différents espaces de l'école maternelle, à travers des images, accompagnés dans certains cas de leurs mots. En tant qu'enfants de migrants, certains étant non-francophones, le niveau de leur français est limité, ainsi la communication non verbale à travers des images et des mouvements dans l'espace a permis de mieux saisir leur point de vue. Parmi les principaux éléments vers lesquels les enfants m'ont guidée à travers les photos prises sont :

- les visages et les corps des copains ;
- leur propre visage et celle des adultes à l'école ;
- des objets (des jeux et jouets, des fournitures scolaires, leurs propres travaux artistiques, des photos) ;

- des espaces (la cour, la classe, le couloir).

Faciliter la participation active des enfants à la recherche à travers ce type de méthode présenté ici était un des objectifs du travail de terrain. Pourtant, permettre aux enfants de s'exprimer d'une manière adaptée à leur jeune âge ne garantit pas une meilleure compréhension de leur vie, mais cela leur offre la possibilité de communiquer leurs idées. Le fait de vouloir écouter les enfants et le mettre en pratique en tant que méthode de recherche nécessite d'entendre leur voix et d'interpréter ce qu'on entend (Warming, 2008). Il s'agit d'un processus d'interprétation (Rinaldi, 2006) et de construction de sens à partir des données fournies par les enfants (Clark & Moss, 2011). Elle nécessite une réflexivité critique des méthodes utilisées, en ce qui concerne l'usage de la photographie dans les recherches avec les enfants (Rayna & Garnier, 2017), ainsi qu'une attention accrue à l'interprétation des données s'impose afin de prendre en compte la dimension éthique de la recherche. D'autres aspects qui ont été pris en considération et mis en pratique concernant l'éthique de la recherche auprès des enfants sont présentés dans le chapitre suivant.

Le « bricolage » des données mosaïques

La première étape de l'approche mosaïque étant de recueillir des données empiriques à travers plusieurs outils de recherche, la deuxième consiste dans leur regroupement afin de construire des portraits d'enfants. Chaque étape, à partir de la transcription, le traitement et jusqu'à l'analyse et la rédaction a contribué au « bricolage » de ces portraits sociologiques (Lahire, 2016) qui dépeignent des expériences réelles vécues par les enfants.

Retranscription et traitement de données visuelles

La transcription des données visuelles consiste dans le visionnage du matériel vidéo, suivi par une rédaction des faits observés dans des tableaux. Par exemple, les données empiriques des observations vidéo ont été retranscrites dans un tableau Excel contenant des éléments comme : la classe, le type d'activité observée, l'enfant, une description de la situation observée, ainsi que les détails techniques, comme le numéro du fichier vidéo.

Figure 2 Capture d'écran du tableau Excel de retranscription des observations vidéo

Date	Classe	Activité	Enfant cible ou non	Nom de l'enfant cible	Fille ou garçon	Courte description de ce qui se passe	Autre	Nom ou numéro du fichier	Audéo ou vidéo ou image	Longueur en minutes/nombre d'image	Fichier principal
1	19042015 Pascal	Activité guidée	Non			Atelier linguistique autour d'un jeu éducatif. L'enseignant montre des cartes avec des objets de différents couleurs. Les enfants doivent faire des propositions en s'inspirant de ces cartes.		Carte images politesse	audio	10:29	File 1 10 avril Classe Pascale
2	19042015 Pascal	Activité guidée	Non			Atelier, nommé par l'enseignant "level à la culture", il s'agit de la peinture dans ce cas.		Eveil à la culture	audio	14:55	File 1 10 avril Classe Pascale
3	19042015 Pascal	Activité guidée	Non			La présence, faite par l'enseignant, à l'acte des enfants (il demande les enfants, et les encourage à faire des phrases)		Présence	audio	06:31	File 1 10 avril Classe Pascale
4	19042015 Pascal	Activité guidée	Non			La ronde aux chansons: occasion de chanter avec les enfants		Ronde aux chansons	audio	11:14	File 1 10 avril Classe Pascale
5	19042015 Arnaud	Activité guidée	Oui	Eléna	Fille	Atelier sur les formes géométriques: l'enseignant demande aux enfants les formes (ça c'est un rond)	Tu fais l'idiot, tu n'écoutes pas. Ecoutes, s'il te plaît!	Atelier formes géométriques	audio	05:33	File 2 13 avril classe Arna
6	19042015 Arnaud	Activité guidée	Oui	Godwin, Eléna, Rayna	Garçon, fille, fille	L'enseignant entraîne les enfants à compter en s'aidant avec un dé.	La dynamique du groupe, la discipline. Le discours de l'enseignant, centré à l'ordre du groupe, à la discipline.	Compter avec le dé	audio	01:33	File 2 13 avril classe Arna
7	19042015 Arnaud	Activité guidée		Godwin	Garçon	L'heure de la gymnastique, le matin. Les enfants sont censés suivre le rythme du tambour pour courir, marcher, s'étirer.	Les mots de l'enseignant, toujours centrés sur deux lignes: la discipline et la consigne. Les enfants et la dynamique du groupe. "Pas sur le tapis, Godwin!"	Gymnastique	audio	08:21	File 2 13 avril classe Arna
8	19042015 Arnaud	Activité guidée	non			Pendant le goûter, au matin, l'enseignant (toutes les fois), entraîne les enfants à apprendre les lettres. Les enfants assis, aux tables, en attendant le goûter, regardent l'enseignant. Il est debout, à côté du tableau blanc, et écrit une lettre. Les enfants doivent reconnaître la lettre et faire félicitances aux noms qui commencent avec la lettre respective.		Lettres au goûter	audio	01:30	File 2 13 avril classe Arna
9	19042015 Arnaud	Activité guidée	oui	Naama, Marnel, Eléna, Mayssoun, Godwin	Fille, Fille, Fille, Fille, Garçon	L'enseignant fait la présence et demande aux enfants de dire "présent". On compte les présents et les absents, dans chaque groupe (bleu, jaunes...)	Tu dis rien, tu restes moulué (à mayssoun). Godwin "bonjour", enseignant: "brézer" (je par bonjour)	Présence	audio	06:48	File 2 13 avril classe Arna
10	19042015 Arnaud	Activité guidée	oui	Eléna, Godwin, Rayna	Fille, Garçon, Fille	Les enfants en train de faire de la gymnastique (activité physique). Plus précisément des tours sur des appareils. L'enseignant, et autres assistants aident les enfants, verbalement, mais aussi physiquement (voir photos)	Les photos complètent les données audio	Les premières 5 photos	image	6 photos	File 2 13 avril classe Arna
11	19042015 Arnaud	Activité guidée	oui	Eléna, Marnel (autres?)	Fille, fille	Les enfants assis pour le goûter, autour des tables rondes, avec des verres d'eau. L'enseignant debout, écrit des lettres au tableau blanc. Les enfants assis, lors de l'atelier des formes géométriques. Aussi une autre table, avec une ATSEM, et des enfants qui font un autre atelier, en parallèle.	Les photos complètent les données audio	Les 4 photos suivantes	image	5 photos	File 2 13 avril classe Arna
12	19042015 Arnaud	Activité guidée	oui	Eléna, Naama	Fille, fille		Les photos complètent les données audio	Les 3 photos suivantes	image	3 photos	File 2 13 avril classe Arna

Les données visuelles des visites guidées ont été retranscrites dans un tableau (voir tableau 8) afin de mettre en lumière leur point de vue sur leur école, et afin de provoquer une réflexivité critique concernant l'utilisation de cette méthode exploratoire. Cette analyse s'inscrit dans la continuité des travaux francophones visant à rendre compte de la perspective des enfants réalisés par Rayna et Garnier (Garnier & Rayna, 2017; Rayna, 2014).

Tableau 8 Retranscription des visites guidées

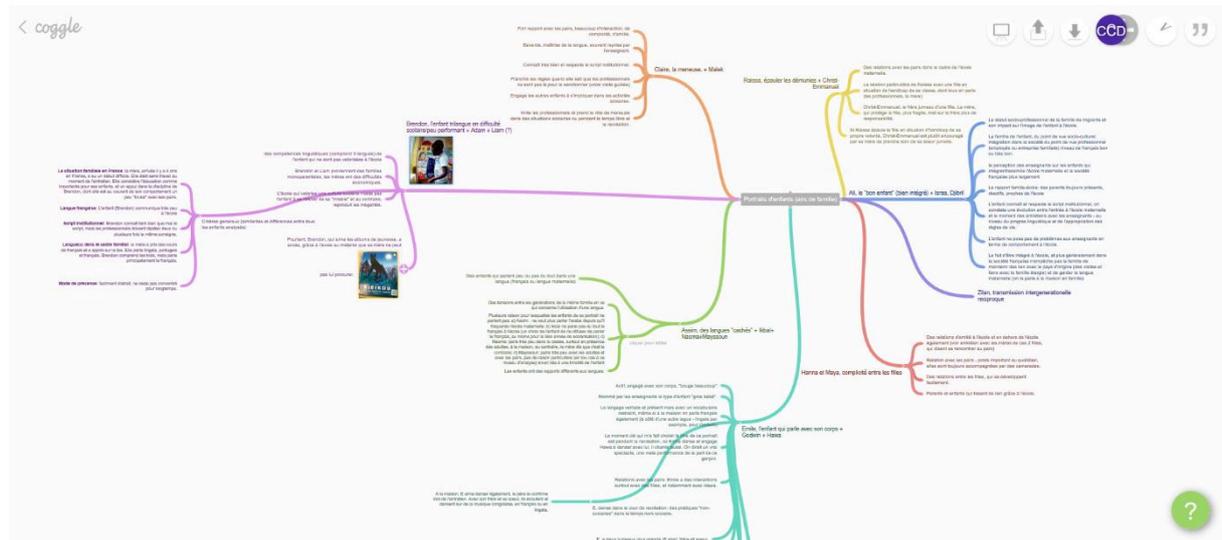
Prénom enfant	Description de la visite guidée	Catégories d'analyse	Mon école est...	Autres observations
---------------	---------------------------------	----------------------	------------------	---------------------

Des tableaux et des cartes mentales pour organiser des « multi-données »

Plusieurs tableaux, comme ceux présentés ci-dessus, et d'autres types d'outils ont été utilisés afin d'organiser ces multi-données empiriques dans le long chemin méthodologique qui mène aux portraits d'enfants. Si dans la phase initiale les catégories d'enfants et des thèmes principaux d'analyse ont été transcrites dans des tableaux au fur et à mesure qu'elles émergeaient des données empiriques, dans un deuxième temps ces résultats initiaux ont contribué à la création des cartes mentales et des schémas de plusieurs portraits. Ces cartes mentales ont été créées avec l'outil Coggle, qui permet la création des diagrammes, qui peuvent être complétées par des informations supplémentaires insérées (des catégories d'analyse, des données visuelles etc.) au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse. Cet

outil, outre les tableaux, m'a permis de compléter chaque portrait parallèlement au traitement et l'analyse des données.

Figure 3 Carte mentale des portraits d'enfants



Il s'agit d'une manière évolutive de construction des portraits tout au long de l'analyse et de la rédaction de la thèse.

La construction des portraits dans la pratique : traitement des données avec la méthode de la théorie ancrée

Les portraits se dressent en suivant plusieurs critères d'analyse qui s'efforcent de caractériser le répertoire linguistique et culturel de chaque enfant. Selon une approche inductive (Strauss, 1992) le travail de comparaison entre les expériences et l'hybridation des répertoires de pratiques des enfants n'a pas été construit à partir de critère préétablis. L'immersion dans les données empiriques représente le point de départ de l'analyse. Pour traiter les données, mon approche méthodologique se réfère à la théorie ancrée (*grounded theory*) (Glaser & Strauss, 1999), où il s'agit d'identifier et de coder les phénomènes ou les situations sociales à étudier, même si notre objectif n'est pas à proprement parler de formuler une théorie générale de l'expérience des enfants de migrants. Plus modestement, à partir de cette approche, la chercheuse découvre, au fur et à mesure de l'enquête de terrain et de l'analyse de données des aspects d'un phénomène social. Contrairement à d'autres démarches, qui privilégient l'illustration des données empiriques pour confirmer des grandes théories qui existent déjà,

Glaser et Strauss (1999) proposent de partir des données empiriques pour faire émerger des processus en jeu.

Dans cette thèse, l'approche de Glaser et Strauss est mise en place comme méthode d'analyse des données ou autrement dit une analyse par théorisation ancrée, pour répondre à la question « comment analyser des données qualitatives » et non à la question « comment mener une recherche qualitative » (Paillé, 1994, p. 149). Dans la pratique, la méthode comparative continue de la théorie ancrée permet de comparer les données empiriques entre elles afin de faire émerger des codes : les données concernant les 22 enfants ont été codés à partir des activités quotidiennes observées, leurs relations avec les pairs et les adultes, leurs pratiques linguistiques. L'étape suivante de cette méthode est d'identifier les variations, ainsi que les similitudes et les différentes relations entre les données pour comprendre les différences et les contrastes (Glaser & Strauss, 1999; Strauss, 1992). La comparaison des données empiriques contribue à la construction des éléments théoriques, qui émergent au fur et à mesure du traitement et de l'analyse des données. L'objectif de la recherche présente est centré sur le processus d'hybridation des répertoires culturels des enfants et non sur une typologie d'enfants de migrants.

Les thèmes et les critères d'analyse : un choix progressif

La grande diversité des expériences des enfants de migrants s'est relevée au fur et à mesure de l'analyse des données empiriques en accord avec les éléments théoriques mobilisés pour cette étude. Ainsi, les principaux thèmes suivants ont émergé :

- les pratiques linguistiques des enfants ;
- la relation entre les pairs dans le milieu (pré)scolaire ;
- les modes de participation au script institutionnel de l'école maternelle ;
- les attachements culturels des familles.

La famille et l'école sont des cadres de vie où les enfants de migrants développent de relations sociales spécifiques. Ces cadres de vie sont interdépendants (Lahire, 2016) ayant des effets sur la dynamique identitaire des enfants. L'observation et l'analyse des pratiques linguistiques, des relations entre pairs, des modes de participation et des attachements culturels permettent d'explorer les réalités sociales vécues par les enfants dans ces cadres. Ces

quatre thématiques contribuent au brossage des portraits afin de montrer l'hybridation des répertoires de pratiques.

Les pratiques linguistiques des enfants

Ce thème se construit autour des pratiques linguistiques des enfants à la fois dans le cadre familial, avec les parents et la fratrie, et également avec les membres de la famille élargie, et dans le cadre scolaire en relation avec les professionnels et les pairs. Les enfants de migrants sont plurilingues, ils utilisent des répertoires linguistiques de deux ou plusieurs langues, même si c'est à des degrés très différents. Les données empiriques de cette étude montrent que les enfants ont des rapports différents aux langues avec lesquelles ils entrent en contact dans leur quotidien, dans les contextes qu'ils fréquentent, à l'école et dans le cadre domestique. Plusieurs cas de figures émergent en ce qui concerne l'utilisation de la langue familiale et la langue de l'école, qui seront présentés dans les portraits.

Les relations entre les pairs dans le milieu (pré)scolaire

Le cadre spécifique de l'école maternelle s'organise autour des activités guidées par un adulte, où l'entre-enfants est généralement limité par cette organisation. Dans les trois classes observées, la plupart des moments de la journée se focalisent sur des activités en groupe-classe, par exemple, l'appel réalisé par l'enseignant et le comptage des enfants fait par un enfant, et des jeux de doigts proposés par l'enseignant en début de matinée, la lecture d'un album de jeunesse par l'enseignant, des ateliers en petits groupes guidés par un professionnel (enseignant ou ATSEM), des moments d'apprentissage des formes ou des lettres de l'alphabet avec des supports écrits, etc. Pourtant, même dans des situations didactiques, où ils sont censés rester concentrés sur leur « travail », les enfants trouvent des moments pour entrer en interaction avec leurs pairs. Les séquences observées pendant les moments d'atelier ou de regroupement, ainsi que les données des visites guidées (les vidéos et les photos) et les courtes observations vidéo des pauses de récréation permettent de saisir en partie les relations entre les pairs.

Les modes de participation au script institutionnel de l'école maternelle

La vie scolaire à l'école maternelle est structurée selon des règles non écrites, mais bien connues et mises en place par les professionnels. Les enfants les intègrent dans leur répertoire de pratiques au fur et à mesure pendant leur scolarisation. « On ne court pas dans les couloirs, on reste à côté de son voisin ! » ou « On ne joue pas, on travaille ! Ce n'est pas la récréation » sont des exemples de phrases qu'on entend souvent dans les deux écoles de cette étude, et qui montrent des règles de vie spécifiques à cet espace physique et social de l'école maternelle. Les enfants suivent, voire font suivre aux autres enfants, ou/et enfreignent quotidiennement les consignes des professionnels. Leurs modes de participation à la vie scolaire sont analysés dans cette étude à travers leur comportement face au script institutionnel de l'école maternelle. Pour définir le script institutionnel dans le cadre des structures d'accueil des jeunes enfants, parmi lesquelles l'école maternelle, Brougère (2016) empruntent à Bernstein (2011) les notions de script et de performance :

« On peut considérer que le script qui accompagne l'objet, telle une poupée, invite à des actions qui constituent les répertoires de performances associées à l'objet. La performance de l'enfant peut s'inscrire dans ce répertoire, ou au contraire s'en distinguer. » (Brougère., 2016, p. 14)

Dans cette perspective, le script de l'école maternelle représente le déroulement ordinaire des activités attendues des enfants, il intègre aussi l'ensemble des normes de fonctionnement de cette institution et la manière dont les enfants respectent, négocient ou refusent de les mettre en place. La réalisation du script institutionnel de l'école maternelle, porté par les professionnels, a des effets sur les rapports professionnels-enfants et reflète les valeurs culturelles dominantes (Gutierrez, Rymes, & Larson, 1995) :

« En tant que membres d'une communauté interagissant au sein des événements, ils construisent des modèles normatifs de la vie dans la salle de classe. Ces scripts, caractérisés par des modèles sociaux, spatiaux et linguistiques, sont des ressources que les membres utilisent pour interpréter l'activité des autres et pour guider leur propre participation. Le script représente donc une orientation à laquelle les membres s'attendent après des interactions multiples dans des contextes construits localement et dans le temps. » (Gutierrez et al., 1995, p. 449)

De leur côté, les enfants se différencient selon qu'ils savent ou non « tout à la fois répondre aux attentes de l'enseignante, s'inscrire dans le script de la classe et le déborder par tout un

ensemble d'attitudes et d'activités qui ne sont pas attendues » (Garnier & Brougère, 2017, p. 92). Ils peuvent développer ce que Gutierrez, Rymes et Larson (1995) appellent le « contre-script » (*counterscript*) pour définir les comportements et les pratiques qui ne sont pas en accord avec les attentes des professionnels en ce qui concerne la participation à la vie scolaire.

Les attachements culturels des familles

Les familles qui ont immigré en France ont des points de repères culturels enracinés dans leur vécu tout au long de leur histoire de vie. Comme le discours des parents le montre, ces attachements culturels peuvent être exprimés ou pas, transmis ou pas à travers des pratiques au sein de la famille. Parmi les éléments qu'ils ont évoqués, la langue est un des principaux éléments d'attachement des familles. Cet élément qui maintient le lien avec les membres de la famille élargie qui sont loin, dans le pays de naissance, ou proche, en France, est souvent évoqué dans les entretiens avec les parents. D'autres aspects, comme l'alimentation, les visites au pays de naissance, des principes de vie spécifiques font partie de ce thème de l'attachement culturel de la famille. Les enfants, nés en France, présentent des dynamiques d'attachements culturels différents de leurs parents : les résultats montrent que la réciprocité des attachements culturels entre les générations est souvent une exception dans cette étude, la plupart des parents ayant vécu des expériences très différentes de leurs enfants dans le trajet migratoire.

La langue comme critère central d'analyse des répertoires de pratiques des enfants de migrants

Le critère commun d'analyse de ce travail est représenté par les pratiques langagières, comme entrée principale en ce qui concerne le répertoire de pratiques des enfants. Cette étude présente un échantillon significatif de l'hybridation des répertoires caractérisée par la langue en particulier, qui est analysée en prenant en compte trois dimensions, qui éclairent des pratiques et des expériences au sein de la famille, en ce qui concerne le script institutionnel de l'école maternelle et les relations avec les pairs :

1) la langue de la famille, qui correspond à une ou plusieurs langues étrangères, mais aussi la langue française, dans des proportions très variables ;

- 2) la langue de l'école, notamment la langue française utilisée par les professionnels, une langue scolaire, une langue de travail pour les élèves ;
- 3) la langue de la vie courante, qui est présente particulièrement au sein des relations entre pairs.

Regard réflexif sur les limites méthodologiques de la construction des portraits par théorisation ancrée

La méthode d'analyse par théorisation ancrée dans le travail de construction des portraits s'est avérée appropriée à cette étude qui cherche à comprendre les expériences des jeunes enfants de migrants à l'école maternelle. Certaines limites ont été saisies dès le début du processus de recherche et d'analyse et jusqu'à la rédaction des portraits. En ordre chronologique, la première difficulté a consisté dans la formulation d'une problématique et d'une question de recherche centrale comme point de départ. Elles se sont construites au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, de l'analyse, de la valorisation des premiers résultats au sein des événements académiques suite aux retours des spécialistes dans le domaine de la petite enfance et de la migration au niveau international, ainsi qu'au niveau national. Cette démarche de construction de la problématique tout au long du processus de recherche et d'analyse est en accord avec l'approche inductive comme proposée par Glaser et Strauss (1999). Au lieu de partir d'une problématique établie *a priori*, il s'agit plutôt d'identifier des processus en jeu et des situations sociales que l'on veut étudier (Strauss & Corbin, 2014). Dans cette perspective, j'ai mené mon travail d'enquête dans les deux écoles à S auprès des jeunes enfants de migrants à partir des questions de recherches plutôt générales. Les données du terrain recueillies sans *a priori* m'ont conduit à privilégier l'émergence des processus en jeu et l'analyse des situations sociales observées.

La méthode d'analyse de la théorie ancrée suppose une « conversation » entre les données et l'analyste (Strauss & Corbin, 1994, p. 280). Elle met en jeu une certaine « sensibilité » du chercheur par rapport aux données empiriques selon laquelle il donne du sens, il conceptualise. Cette sensibilité représente une manière propre au chercheur, et pourrait constituer une limite méthodologique, car un autre chercheur, ou le même chercheur dans une autre période pourrait interpréter les données différemment. Ainsi, l'angle d'analyse que j'ai utilisé dans le terrain auprès des jeunes enfants peut changer et les relations des participants, les situations observées pourraient paraître moins importantes pour d'autres chercheurs.

Une troisième limite soulignée par Strauss (1992, p. 299) consiste dans l'élaboration d'une « théorie locale » basée sur un domaine localisé relative à la recherche. Par exemple, dans cette étude il s'agit d'une recherche limitée à deux écoles maternelles spécifiques, fréquentées par un nombre limité d'acteurs spécifiques (enfants, parents, professionnels). En partant d'un travail d'enquête portant sur un terrain particulier la montée en généralité est limitée dans la démonstration scientifique.

Conclusion

Ce chapitre commence par situer le cadre spécifique où a été menée l'investigation empirique, dans deux écoles maternelles à S, au sein d'un quartier défavorisé, et qui sont situées dans un réseau d'éducation prioritaire renforcée. Ensuite, il présente l'approche mosaïque mise en place auprès des jeunes enfants de migrants, des parents et des professionnels, une approche méthodologique qui combine plusieurs outils de recherche afin de mieux saisir le point de vue des participants, notamment des enfants. Le travail de terrain s'appuie sur des méthodes visuelles pour mieux comprendre les expériences quotidiennes à l'école et, en partie, dans le cadre domestique : l'observation vidéo, les entretiens filmés, les visites guidées accompagnées de la prise de photos. La collecte de donnée se réalise de manière traditionnelle par la chercheuse, et en privilégiant la participation des enfants en les offrant des modalités d'expressions adaptées à leur jeune âge et compétences linguistiques. Après une présentation détaillée du traitement de données et des outils techniques utilisés, le chapitre explique comment a été mobilisée la théorie ancrée. La construction des portraits s'est basée sur plusieurs critères d'analyse énumérés ici, celui de la langue étant le critère principal. Enfin, les limites méthodologiques sont expliquées. Le chapitre suivant complète le cadre méthodologique en apportant des précisions sur la dimension éthique du travail de recherche auprès des jeunes enfants de migrants et de leurs familles, en soulignant également ma position dans le terrain d'enquête.

**Chapitre 4 : La dimension éthique – adapter ses pratiques
de terrain en fonction des acteurs et du contexte spécifique**

Introduction

La dimension éthique de cette étude auprès des jeunes enfants a été prise en compte dans toutes les étapes de la recherche, outre les premières démarches de demande d'autorisation aux acteurs. Elle s'est traduite par une approche qui consiste dans une réflexivité continue tout au long du processus de recherche, à partir des protocoles de recherche, l'éthique dans la pratique et jusqu'à la rédaction et la publication des résultats (Guillemin & Gillam, 2004). Les paragraphes suivants présentent des aspects importants concernant cette dimension éthique en lien avec cette recherche qualitative auprès des jeunes enfants.

Avant de présenter ces détails, il est nécessaire de préciser qu'en fonction du contexte national il existe des normes écrites ou des valeurs inculquées concernant l'éthique de la recherche dont il est essentiel de tenir compte. Si dans des pays anglo-saxons les démarches administratives suivent un protocole strict afin d'obtenir l'accès dans le terrain, en France, quand j'étais au moment qui précède l'entrée dans le terrain d'enquête, ce processus a été facilité par le rapport de confiance qui pouvait s'installer entre l'enquêteur et les acteurs. Si dans certains contextes des documents élaborés concernant l'éthique sont attendus avant d'accéder au terrain, dans d'autres ces démarches formelles peuvent au contraire générer la « fuite » des participants, qui n'y sont pas familiarisés et pour lesquels ces pratiques ne font pas partie de leur répertoire de pratiques. C'est le cas, par exemple, des parents migrants dans cette étude qui ont un certain rapport aux documents écrits et certains d'entre eux ont préféré l'accord oral, basé sur la confiance réciproque.

Dans ce chapitre je développe dans un deuxième temps des réflexions concernant ma position et mon engagement dans le terrain de recherche, en tant que personne migrante moi-même, en ayant une perspective d'*outsider* sur l'institution éducative qui est différente de celle que j'ai fréquentée comme enfant. Plus précisément, j'analyse mes rapports avec les participants à la recherche – les enfants et les parents.

Autorisation formelle/officielle et informelle/basée sur la confiance

Suite au courriel envoyé et l'accord à travers l'appel téléphonique, l'accès au terrain s'est fait d'une manière plutôt informelle en ce qui concerne le protocole éthique de la recherche. Le directeur qui a accepté de me rencontrer m'avait déjà donné son accord par téléphone. Le jour de notre rendez-vous il m'a présenté l'école, ainsi que les professionnels présents, qui, eux aussi, ont accepté, à l'invitation du directeur, de participer à la recherche. Dans une dynamique de boule de neige, j'ai été mise en contact avec le directeur de l'école voisine, qui, lui aussi, a accepté d'y participer, avec son équipe pédagogique.

Si l'autorisation orale des professionnels m'a donné l'accès dans l'espace des deux écoles, une autorisation écrite était essentielle pour que les enfants participent à la recherche. Ainsi, à travers l'intermédiaire des enseignants, les parents ont reçu une invitation et une demande d'autorisation (voir l'encadré en annexe).

Plusieurs parents ont signé et donné leur accord pour que leur enfant participe à la recherche, mais j'avais compris que le plus important dans ce contexte était la confiance qu'ils accordaient à l'enseignant responsable de la classe fréquentée par leur fille ou leur garçon. Ou au contraire, dans un seul cas, le manque de confort de l'enseignante par rapport à la présence d'un observateur dans sa classe, a été transmis aux parents, et beaucoup de ces derniers ont refusé de donner leur accord. Par conséquent, le nombre d'enfants observés dans la classe 2 de l'école A a été très limité.

Participation des enfants à la recherche - l'accord initial des adultes et le consentement des enfants tout au long de la recherche

Une fois l'autorisation des adultes obtenue, le consentement des enfants a été adapté à leur âge et au contexte spécifique de la recherche : ils étaient des élèves dans des écoles maternelles, en France. Expliquer le but de ma présence dans leur classe a représenté dans un premier temps la tâche des enseignants, qui me présentaient : « Les enfants, voici Carmen, elle va vous regarder comment vous travaillez ».

Dans un deuxième temps, l'accord des enfants a constitué ma responsabilité et mon sens éthique dans la relation avec les enfants. Le travail auprès des jeunes enfants relève de questions éthiques importantes, comme l'accord des enfants et leur consentement tout au long de la recherche. Dans un souci d'assentiment entre les enfants et la chercheuse (Einarsdóttir, 2017), cela s'est traduit dans mon terrain par une relation de confiance et une sensibilité continue à l'égard de l'accord des enfants à participer à mon étude. Pour ce faire, j'ai écouté leur voix avec tous les sens (Warming, 2008) et à travers tous leurs langages (actions, réactions, gestes, mots, mimique du visage) afin de comprendre leur consentement ou manque de consentement pendant l'enquête de terrain. Par exemple, pendant une visite guidée, en abordant le sujet des langues parlées au sein de la famille, j'ai observé le manque d'enthousiasme de la part de l'enfant, montré par un changement de registre verbal (des mots courts et peu nombreux) et par l'expression du visage (manque de sourire). Ainsi, en dépit de mes objectifs de recherche, j'ai préféré changer de sujet pour que l'enfant se sente à l'aise.

Le contexte de cette étude est représenté par l'école maternelle, avec sa dimension institutionnelle des règles, normes et valeurs et espace matériel spécifique. C'est donc dans ce contexte qu'il faut adapter ses pratiques de recherche en lien avec la dimension éthique, et de comprendre comment la participation des enfants est influencée par sa spécificité concernant les relations enfants-adultes, souvent caractérisées par de relations de pouvoir. En outre, la conception de l'enfance joue également son rôle dans les pratiques liées à l'accord de participation à la recherche. Selon la norme générale dans les écoles maternelle françaises, ainsi que la conception sur le rapport enfant-adulte dans la société en France plus globalement, l'enfant doit obéir à l'adulte et c'est ce dernier qui fait des choix pour l'enfant. Cette conception est traduite dans le terrain d'enquête par une différence entre l'importance

accordée à la demande d'autorisation aux adultes concernant la participation des enfants, et une importance moindre (ou un manque de demande) concernant l'accord des enfants mêmes. En tant que chercheuse, j'ai dû m'adapter au contexte et aux normes institutionnelles, tout en tenant compte de la volonté des acteurs, et en essayant de diminuer l'effet de cette hiérarchie en favorisant une dynamique d'assentiment dans ma relation avec les enfants et en leur montrant que leur accord est essentiel.

Des données visuelles - anonymat et confidentialité

L'utilisation d'une caméra et d'un appareil photo auprès de jeunes enfants dans une institution éducative implique des mesures éthiques à prendre, notamment en ce qui concerne l'anonymat et la confidentialité. Dès le début de l'investigation empirique les acteurs ont été informés sur la confidentialité concernant leur participation à la recherche. Pendant la recherche, j'ai adopté une approche de respect de la confidentialité des participants à travers une attitude d'écoute et d'observation de leur comportement. Par exemple, pendant les entretiens, il y avait des moments où l'enquêté souhaitait partager des expériences ou situations hors enregistrement. Ou d'autres enquêtés ont préféré ne pas être filmés pendant l'entretien. La relation de confiance qui s'est construite avec les participants pendant cette étude ethnographique a permis aux acteurs de me confier des détails qui ne sont pas nécessairement essentiels pour ma recherche (Flewitt, 2005). C'est ma responsabilité éthique de respecter les personnes et de garder leur confidentialité. Une autre mesure adoptée est le changement des noms afin d'assurer l'anonymat des participants.

En ce qui concerne l'utilisation des données visuelles en public, par exemple pour la valorisation de la recherche au sein des événements académiques, l'anonymat a été assuré à l'aide des techniques digitales (Flewitt, 2005). Ainsi, des portions des images ont été floutées afin de dissimuler le visage des participants et de protéger leur identité (voir image 1, annexe), ou transformées en dessin à l'aide des applications de smartphone¹⁵ (voir image 2, annexe) ou en favorisant des cadrages qui dissimulent les visages de participants, par exemple des cadrages du dos ou de loin, ou peu éclairés (voir image 3, annexe).

¹⁵ Il s'agit de Prisma dans ce cas.

La position de la chercheuse dans son terrain d'enquête

En tant que chercheur, on est immergé dans un contexte social. En tant que chercheur dans le milieu de l'école de mon étude, j'ai mes propres réactions, émotions, pensées, au-delà de mon statut de chercheuse, d'autant plus que S est la ville où je viens de déménager. Après quelques brèves conversations avec les enseignants, j'ai l'impression que mon étude aura une dimension émotionnelle assez lourde pour moi personnellement, dimension que j'ai déjà ressentie lors de ces discussions, notamment en ce qui concerne les parents qui ne seraient pas intéressés par la scolarisation de leurs enfants, d'après les mots des professionnels dans les courts échanges que j'ai pu avoir dans ce début de travail d'investigation. En tant que migrante et en tant que futur potentiel parent, je me suis involontairement placée dans la situation où je devrais amener mon enfant dans une telle école et certaines questions me reviennent à l'esprit. Quelle serait ma position en tant que parent d'élève ? Comment se déroule la scolarisation d'un enfant dans ce type d'école ? Serai-je capable de mener à bout mon travail d'investigation ici dans ce quartier défavorisé ? Mais peut-être c'est prématuré de raisonner comme cela dans ce tout début de mon terrain. (Notes ethnographiques de terrain, école maternelle de S, mars 2015)

Voici mes premières réflexions, immédiatement après mon entrée dans le terrain d'enquête, des réflexions qui m'ont accompagnée tout au long de mon investigation dans ce quartier défavorisé, situé à 30 minutes en bus de chez moi. C'est donc dans cette zone de S où je me suis engagée à aller fréquemment, pour plusieurs mois. Mes premières notes ethnographiques sont parsemées d'une certaine émotion, caractérisée plutôt par l'inquiétude, assez similaire avec celle déjà vécue pendant mon terrain de recherche auprès des enfants rom dans des bidonvilles (Drăghici, 2013). Je prenais le bus à côté de chez moi, au sud de S, pour me déplacer de l'autre bout, au nord. Depuis l'arrêt de bus jusqu'à la destination, les rues pour arriver au terrain d'enquête étaient calmes, et la situation géographique des deux écoles ne me mettait pas en danger. Il s'agissait plutôt des sentiments d'angoisse concernant la souffrance humaine causée par des conditions de vie précaires des familles des enfants que j'allais observer au sein de ce quartier. La spécificité des lieux m'amenaient à devenir sensible, à sentir une légère dose d'anxiété, spécifiques aux terrains d'enquête dits sensibles (Pain, 2010).

La relation avec les acteurs du terrain

Une position de « moindre adulte » avec les enfants

Je m'interroge sur ma position par rapport aux enseignants et aux enfants. Les jeunes enfants ont tendance à demander de l'aide à un adulte lorsqu'ils en ont besoin, et moi, ayant suffisamment d'expérience avec les enfants de par mon activité professionnelle, je pense savoir comment interagir avec eux. Mais le contexte que j'ai habituellement au travail n'est pas du tout le même que celui du chercheur sur le terrain. Ici je suis observatrice, mais les interactions avec les enfants m'empêchent de rester en dehors de ce qui se passe autour de moi. Les enfants me sollicitent souvent – soit pour fermer leur manteau, les aider à se vêtir ou pendant certaines activités en classe, pour leur montrer ce qu'il faut faire, ou vérifier s'ils ont bien réalisé une certaine activité. Comme ils viennent vers moi de leur propre initiative, je comprends que pour les enfants je suis une adulte comme les autres. Ces situations où les enfants demandent mon aide ou d'autres ou ils me regardent pour demander l'autorisation pour faire quelque chose montrent comment ils me perçoivent en tant qu'adulte, en tant que représentant de l'autorité scolaire, comme tous les autres professionnels ou stagiaires présents à l'école. Ils sont capables de distinguer le rôle des adultes dans l'institution scolaire qu'ils fréquentent au quotidien. Leur rapport face aux adultes se traduit donc dans leur relation avec moi. Les enfants intègrent des pratiques du curriculum caché (Perrenoud, 1993) dans le répertoire de pratiques et les reproduisent dans leurs activités de tous les jours. Par exemple, attendre l'autorisation de l'adulte avant de toute activité devient presque un automatisme pour les enfants. Le matériel vidéo montre ainsi que dans la visite guidée de Ben des phrases comme : « Tu peux bouger, tu peux aller où tu veux », « Tu peux avancer » ou « On a le droit, t'inquiètes pas » ont été utilisées afin d'encourager le garçon à se déplacer dans les différents espaces de l'école. Ses hésitations qui peuvent être observées dans ses gestes et ses mimiques montrent qu'il attendait les mots d'encouragement à l'action de la part de la chercheuse, ainsi que son autorisation avant de bouger. Pour participer à cette activité, Ben adapte son répertoire de pratiques liées au contexte de l'école maternelle.

Si dans un premier temps la relation avec les enfants se caractérise par cette mise en évidence de la catégorie dominante de « grandes personnes », les adultes, dans un deuxième temps, quand les enfants commencent à mieux connaître ma façon de faire dans cet espace social de

l'école, ils comprennent qu'il y a quelque chose qui me différencie des adultes intermédiaires présents sur les sites d'enquête (enseignants, ATSEM, stagiaires, etc). La visite guidée est l'occasion pour moi de sortir, d'une certaine manière, du cadre strictement institutionnel de l'école maternelle et de laisser certaines libertés aux enfants. En outre, la relation à deux ou à trois avec les enfants qui participent à ce dispositif de recherche permet de montrer davantage que je m'intéresse à eux parce qu'ils détiennent un savoir que l'adulte n'a pas, ce qui correspond à une mise en valeur du statut enfantin. Ainsi, dans un deuxième temps, une autre position se relève de ma relation avec les enfants sur le terrain d'enquête – celle de « moindre adulte » (Mandell, 1988). Cette position n'est pas celle de faire l'enfant, mais de jouer un rôle différent par rapport à d'autres adultes de l'école maternelle, les professionnels. Il s'agit

simple description monographique en mettant en lumière des relations, des situations, des pratiques pour réaliser une analyse sociologique.

Le bricolage des portraits intègre les différents types de données mosaïques : l'observation vidéo des enfants et des professionnels des trois classes d'école maternelle, l'entretien avec les parents des enfants cible, les entretiens avec des enseignants et des ATSEM, les conversations informelles avec les professionnels et les visites guidées des enfants. La diversité des données recueillies et le croisement des points de vue des participants favorisent une focalisation pluridimensionnelle sur la vie quotidienne des enfants de migrants. Comme décrit dans le chapitre concernant la méthodologie de cette thèse, après avoir retranscrit les données empiriques, un travail de mise en relation pour chaque enfant a été réalisé. Il s'agit de la première étape de traitement et d'analyse de données. Ensuite, j'ai sélectionné un nombre provisoire d'enfants et construit plusieurs portraits en tenant compte de principales dimensions relevées dans l'analyse préliminaire des données. Un dernier choix a été fait après des premiers essais de rédaction des portraits, en limitant leur nombre en fonction des critères d'analyse pertinents pour l'étude. Ces derniers portraits choisis sont les plus pertinents dans cette étude pour montrer le phénomène d'hybridation de répertoires de pratiques des enfants de migrants.

La diversité des enfants et de leurs expériences est un élément central de cette thèse, qui est montrée à travers les portraits. La comparaison entre les cas présentés permet de saisir les différences et les variations en fonction de chaque enfant cible choisi pour les 7 portraits. Quels sont les éléments qui contribuent à la diversité d'expérience dans la même institution éducative des jeunes enfants ? Quelle est la singularité de chaque cas ? Quelles sont les éléments communs qui concernent l'expérience des enfants qui grandissent en *migrancy* ?

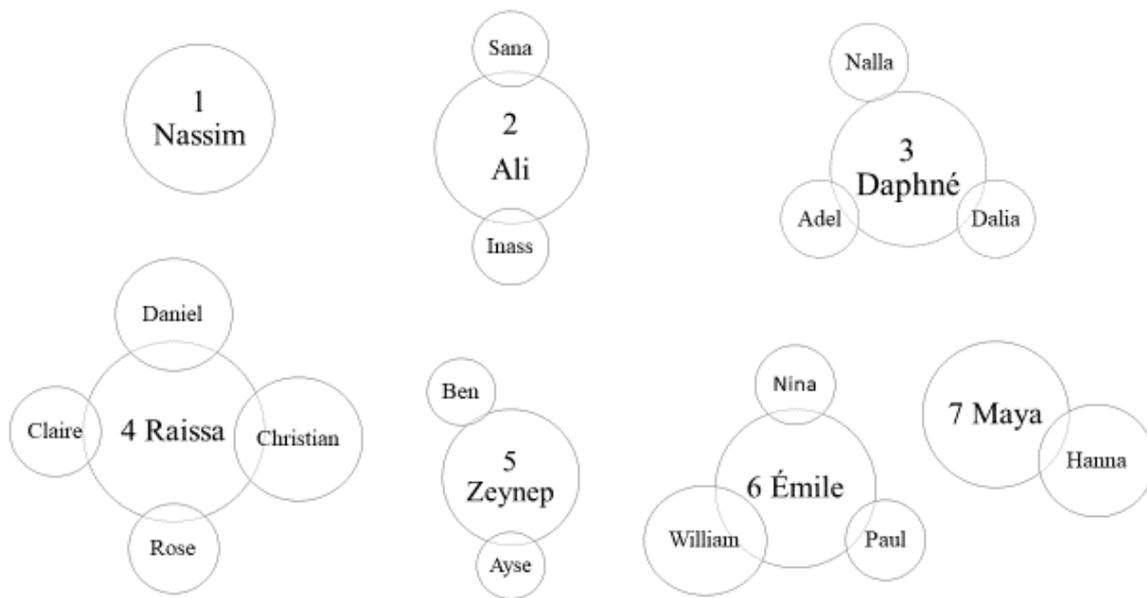
Il s'agit également de suivre une certaine continuité en ce qui concerne les réalités vécues par les enfants, à travers les portraits. Le fil conducteur se construit autour de la question : comment les expériences des enfants de migrants à l'école reflètent-elles le développement d'un répertoire linguistique et culturel hybride ? Outre la présence des détails et singularités de chaque cas, les portraits mettent en lumière des expériences communes, permettant une montée en généralité. Les portraits montrent comment se joue la vie des enfants qui grandissent en *migrancy* à l'école maternelle, avec un regard sur les expériences dans le cadre familial. Chaque portrait, à partir des exemples empiriques concrets, cherche à éclairer les réalités vécues par les enfants en suivant leur participation aux pratiques quotidiennes.

Sept portraits d'enfants de migrants pour brosser plusieurs types d'hybridation des répertoires de pratiques

Les portraits commencent par une courte contextualisation, qui présente des caractéristiques en lien avec la situation familiale des enfants, par exemple la trajectoire migratoire des parents, la situation socio-économique, la fratrie. Ces données ont le rôle de situer les expériences des enfants, et non de les distinguer à travers des catégories ethniques, économiques, sociales.

Au lieu de brosser un portrait par enfant, les analyses et les bricolages des données mosaïques ont pour but la réalisation de configurations de un à cinq enfants par portrait. Il s'agit d'un enfant central pour chaque configuration de cas : parmi les 22 enfants cible, 7 ont été sélectionnés pour construire les portraits. Ce choix s'est fait progressivement, en tenant compte de principaux éléments relevés par l'analyse des données mosaïques et en fonction de la « saturation des données » (Strauss, 1992, p. 287), c'est-à-dire quand le matériel empirique ne relève plus des nouveaux éléments pour l'analyse. Les données empiriques concernant les 22 enfants ont été codées en plusieurs catégories pour former des portraits par un travail de comparaison continue. Chaque enfant a été ajouté aux catégories existantes (ou ont contribué à la création d'une nouvelle catégorie) en comparant les quatre critères principaux (pratiques linguistiques, relation avec les pairs, participation au script institutionnel, attachement culturel familial) du portrait qui lui correspondait et avec les enfants d'autres portraits. Les 7 portraits qui résultent de ce travail de codage et de comparaison continue contribuent à montrer le développement des répertoires de pratiques linguistiques et culturelles des enfants de migrants et les processus en jeu dans l'hybridation de ces répertoires. Le schéma suivant illustre le regroupement des 22 enfants en 7 portraits :

Figure 4 Schéma configurations portraits



Ces configurations sont flexibles, ainsi les enfants du même groupe peuvent se rassembler dans certains points, mais pas dans la totalité des critères d'analyse, en fonction de leur relation avec les pairs, la famille, les enseignants, le script scolaire. Ainsi, en fonction de données recueillies, les portraits présentent les mêmes caractéristiques, mais ne les approfondit pas de la même manière. Les quatre thèmes annoncés ici sont traités systématiquement, grâce à des sous-titres qui résument des situations spécifiques, ou en utilisant des mots et de phrases utilisés par les acteurs de la recherche. Par exemple, des sous-titres comme « Des contextes linguistiques hybrides arabo-francophones » traitent les pratiques linguistiques de l'enfant à la maison comme à l'école, ou « Mettez-vous correctement [à table] les garçons ! », une phrase prononcée par une professionnelle de la cantine de l'école traite des règles de vie en collectivité et la langue-culture française apprise par les enfants à travers la participation à des pratiques quotidiennes. Ces dimensions sont décrites et analysées pour un à cinq enfants par portrait, mais elles permettent de brosser une image d'ensemble de la vie quotidienne des enfants de migrants et leurs réalités vécues dans ces contextes culturels.

Il s'agit de souligner, en fonction de chaque portrait, des aspects essentiels qui représentent la singularité du cas présenté. Les titres des portraits ont donc le rôle d'annoncer une caractéristique majeure (Baeza & Janner-Raimondi, 2018) de ce que grandir en *migrancy* signifie pour les enfants de migrants nés en France. Cette caractéristique majeure fait le titre d'un portrait parce qu'elle est plus présente chez certains enfants que chez d'autres, mais elle

n'est pas complètement absente dans les six autres portraits. De façon consciente ou pas, en mettant ou pas en place des stratégies, en fonction de son contexte familial, des situations rencontrées à l'école et dans d'autres contextes, chaque enfant construit son répertoire de manière singulière.

1. *Le portrait de Nassim* se brosse autour de l'attachement et du détachement linguistique. Avec son frère aîné, il commence à se détacher de l'arabe, même au sein de la famille, pour s'attacher de plus en plus à la langue française. Leur mère s'efforce d'un côté de maintenir la langue familiale avec ses fils, et d'un autre, sous la pression de la réussite scolaire, elle les incite à apprendre le français. Cette double nécessité, à la fois pragmatique et émotionnelle, qui implique l'apprentissage de deux langues-cultures, se traduit par un processus d'attachement et détachement chez Nassim et son frère. Construit autour d'un seul enfant, ce portrait a été choisi pour montrer l'effet fort que l'intégration voulue par l'école maternelle peut avoir pour certains enfants en ce qui concerne la focalisation sur la langue française et la mise-à-côté de la diversité linguistiques des enfants. L'hybridation du répertoire de Nassim se réalise en détriment des pratiques culturelles linguistiques de sa mère, d'où une tension au niveau affectif dans cette famille.
2. Le portrait d'Ali montre un enfant qui intègre avec aisance le cadre scolaire, étant vu par les professionnels comme un « bon élève ». Quoiqu'au sein familial les traditions turques, et notamment les pratiques linguistiques en turc sont très présentes au quotidien, Ali se montre capable de circuler entre les différents contextes culturels à l'école et à la maison. Il est très motivé à apprendre le français, en situation didactique avec les professionnels ou en situation langagière avec les pairs. Comme lui, d'autres enfants circulent aisément entre l'espace familial et celui scolaire, en utilisant leur répertoire culturel et linguistique en fonction des contextes fréquentés. Il s'agit de Sana, une fille issue de parents qui ont émigré de Maroc, qui parle en arabe avec sa sœur et sa mère dans l'espace familial, et Inass, une fille d'une famille mixte, dont la mère est née en Algérie, famille qui met en place des pratiques culturelles et linguistiques appartenant aux répertoires culturels des parents.
3. *Le portrait de Daphné* met en évidence les silences des enfants de migrants en début de scolarisation, et plus particulièrement le cas de ceux qui ont un premier contact avec le français et qui expérimentent une rupture entre les contextes familiaux et celui de l'école. Vu par les professionnels comme un refus de se détacher de sa langue et culture familiale, le turc, les observations vidéo montrent une fille qui s'efforce à

performer les tâches scolaires et qui a des difficultés à s'exprimer dans la langue de l'école. Ces silences ont été constatés chez d'autres enfants observés, notamment chez Dalia, Adel et Nalla. Dalia n'utilise pas la communication verbale à l'école pendant la première année de scolarisation, Nalla maîtrise le français, mais elle l'emploie seulement pendant les moments de jeu libre avec les pairs. Adel fait partie de cette configuration car, comme Daphné, il se retrouve dans un milieu familial qui est rupture avec le milieu scolaire, et cela résulte dans des résistances de sa part, notamment au niveau des règles de vie, et aussi linguistique (sa mère, bien qu'elle comprenne un peu le français, ne le parle pas). Adel est souvent mis en isolement par l'enseignant pour le sanctionner. L'hybridation des répertoires de pratiques des enfants de ce portrait comporte donc des efforts particuliers pendant la première année de scolarisation en école maternelle, un moment de transition entre les contextes culturels qu'ils fréquentent.

4. *Le quatrième portrait* se focalise sur la relation particulière de *Raissa* avec un autre enfant de la même classe, *Leïla*. L'enfant central développe une amitié particulière avec cette fille en situation de handicap (autiste) de sa classe. Cette relation particulière est au cœur de ce portrait. Christian, un garçon de l'école B rejoint cette configuration parce qu'il est dans une relation similaire, de soutien de sa sœur jumelle, les deux étant atteint d'une maladie qui fragilise leur quotidien à l'école. Une autre caractéristique commune est l'éveil à la langue parentale d'un côté et l'assimilation du français, d'un autre côté. Tous « performants » à l'école, ils participent avec aisance aux pratiques du script institutionnel. Daniel, Rose et Claire présentent des caractéristiques similaires, notamment en ce qui concerne les pratiques linguistiques, la participation à la vie scolaire et l'attachement culturel familial, raison pour laquelle ils font partie de ce portrait. Le processus d'hybridation des répertoires culturels ici se caractérise par la domination du français et des pratiques culturels propres au contexte français, les pratiques culturelles familiales étant marginales dans la vie quotidienne de ces enfants.
5. *Avec le portrait de Zeynep* je montre des situations informelles de transmission intergénérationnelle réciproque de pratiques linguistiques au sein de la famille, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des langues, qui concernent également deux autres enfants. Ben est plurilingue, sa mère étant née au Congo, elle parle avec ses enfants en portugais, lingala et depuis son arrivée en France, en français, une langue qu'elle apprend par immersion, et avec ses enfants scolarisés, et en prenant des

cours au sein des associations. Un troisième enfant s'ajoute à ce portrait, Ayse, une fille dont sa mère née en Turquie fait des efforts pour apprendre le français, y compris en fréquentant des cours formels. La volonté des mères d'apprendre la langue du pays dans lequel elles vivent depuis une période relativement courte influence les pratiques linguistiques mises en place avec leurs enfants. Quoique certains de ces derniers soient engagés dans les activités scolaires, tous rencontrent des difficultés en début de leur scolarisation à cause de la langue française qu'ils ne maîtrisent pas encore.

6. *Le sixième portrait* montre une communication plus expressive à travers le corps. Ayant comme enfant central *Émile*, trois autres enfants intègrent cette configuration : Nina, William et Paul. Par rapport aux autres enfants observés, ces enfants se remarquent par une communication plus développée à travers les mouvements du corps, caractéristique observée même chez la mère du dernier enfant cité. Tous francophones, appartenant à des familles des ex-colonies françaises, ces enfants conjuguent une communication verbale dans un français de base (phrases simples, vocabulaire restreint) avec la communication non verbale, plus expressive que chez d'autres enfants. Quoique les parents observent une évolution scolaire, linguistique et du comportement depuis le début de l'entrée en école maternelle, les professionnels déclarent un niveau scolaire moyen pour ces « élèves ». Sans avoir une stratégie déclarée comme telle de maintien du lien avec les pratiques culturelles et linguistiques des parents, ces familles constituent des contextes d'immersion culturelle pour les enfants (langue, nourriture, religion). Mais le poids de la réussite scolaire et dans la vie professionnelle motive les familles à faire assimiler par les enfants les principes et règles de vie attendus par l'école, ainsi que l'apprentissage de la langue française, en détriment des langues familiales (lingala, soninké).
7. *Le dernier portrait* présente une complicité entre les filles illustrée par la relation que *Maya* entretient avec Hanna et d'autres filles de sa classe. Notamment avec Hanna, qui parle aussi l'arabe, Maya développe une amitié qui va au-delà de l'espace scolaire. Leurs mères organisent des rencontres autour des fêtes et des repas culturels en familles et les deux filles se croisent ainsi dans le milieu familial, ayant en commun des pratiques linguistiques et culturelles algériennes. Ces pratiques se mélangent avec celles du contexte local, par exemple les fêtes chrétiennes et les pratiques comme les cadeaux de Noël ou la chasse aux œufs aux Pâques. Cette configuration met en lumière la circulation des pratiques au sein de la famille, notamment à partir de l'entrée à l'école maternelle quand l'enfant apporte des éléments nouveaux,

spécifiques au contexte culturel français. Il s'agit d'un processus d'hybridation des répertoires culturels nourri par la participation des enfants dans une institution éducative française.

Portrait 1 : Nassim et son frère aîné ne veulent plus parler en arabe avec leur mère

Ce premier portrait se brosse autour d'un garçon, Nassim. La particularité de ce cas a motivé le choix d'intégrer un seul enfant dans cette configuration. Avec son frère aîné (5 ans), ils sont nés en France, et font partie d'une famille dont les parents sont nés en Algérie, le père est installateur et la mère femme au foyer. Arrivée en France il y a 8 ans, après avoir renoncé à ses études universitaires en droit, la mère peine à retrouver son bien-être et s'adapter dans ce pays où ses enfants commencent à s'enraciner. Nassim est un élève tranquille à l'école et un enfant actif à la maison.

Des contextes linguistiques hybrides arabo-francophones

Nassim et son frère, comme d'autres enfants de migrants, sont toujours en contact avec au moins deux langues et leur répertoire de pratiques linguistiques se développent dans des contextes plurilingues. Outre la communication en arabe avec les parents à la maison en France, la famille de Nassim passe les vacances d'été en Algérie, où le garçon est encouragé à parler l'arabe, pour maintenir le lien avec ses grands-parents et ses cousins. En outre, la volonté de sa mère est qu'il apprenne le français également, qui contribuerait à sa réussite scolaire. Avec son frère aîné, qui fréquente depuis une période plus longue que lui l'école française et qui parle depuis le français, les parents qui parlent l'arabe et le français, et le cadre de l'école maternelle, Nassim est toujours dans un milieu plurilingue.

Au moment où les observations ont été réalisées – la première année de scolarisation, au second semestre, Nassim et son frère refusent de parler l'arabe à la maison, la langue de leurs parents, et ce depuis le mois de janvier, comme l'affirme la mère. Ce refus correspond avec la seconde année de scolarisation du frère, et Nassim, à son tour, adopte la même attitude que son frère. « Avec le grand il [Nassim] parlait que l'arabe, mais depuis le mois de janvier ils veulent plus parler l'arabe », précise sa mère. Elle continue de leur parler en arabe, mais les enfants lui répondent en français. Le fait d'être exposé à deux langues qu'il apprend dans son quotidien, son répertoire de pratiques linguistiques est hybride (Zentella, 1997). Nassim est en cours d'acquisition du langage, et il mélange déjà le français et l'arabe au sein de la famille, comme la mère l'indique :

« Là il parle un petit peu français. Comme il est allergique au lait, il y a beaucoup de publicité sur les chaînes de dessins animés... avant je leur mettais une chaîne arabe, il y avait que des dessins animés sans publicité, où ils parlaient que l'arabe ; et après quand il est entré à l'école j'ai arrêté ça et j'ai mis des dessins animés en français, parce que je voulais que ça sera plus facile pour lui d'apprendre le français. » (Entretien mère Nassim)

Dans un souci de réussite scolaire de ses enfants, suite à des difficultés rencontrées par le fils aîné, cette mère renonce aux pratiques initiales d'exposition à sa langue, l'arabe, pour favoriser l'apprentissage du français même dans le cadre domestique.

En revanche, elle constate avec douleur que ses enfants commencent à refuser de parler l'arabe. Elle en parle aux professionnels, et notamment à Adrien, le directeur de l'école A qui est aussi l'enseignant à mi-temps de Nassim. Malgré les essais de l'enseignant de la rassurer en lui disant qu'il s'agit seulement d'une étape, et que ses enfants parleront à nouveau l'arabe, cette mère s'en inquiète. Elle s'inquiète du refus de ses fils de parler sa langue, et celle de sa famille élargie. Outre la communication intime qu'elle avait avant avec eux en arabe, il s'agit d'une langue qui assurerait la continuité des relations entre la génération de ses enfants et celle des grands-parents en Algérie, qui, eux, ne parlent pas le français. Cette « entreprise de détachement/r-attachement » du projet éducatif français (Guénif Souilamas, 2014, p. 26) mène à des tensions entre les générations de la même famille en ce qui concerne les langues – la mère insiste à parler en arabe, mais les enfants restent fermes sur leur position, et lui répondent en français. Les enfants sont assimilés par la langue dominante et malgré les efforts des parents à transmettre leur langue, ces derniers restent impuissants. Cette domination linguistique est transposée dans la famille, à travers les pratiques des enfants. Par des mécanismes involontaires et automatisés, les deux parents se voient répondre en français dans les dialogues avec les deux garçons. La mère, ainsi que le père parlent désormais « les deux : en français et arabe. Quand ils [Nassim et son frère] parlent en français, on est obligés de parler en français, et donc on répond automatiquement en français ». Cette pratique de *code-switching* (Zentella, 1997) est introduites par les enfants dans le cadre familial, et ce depuis leur scolarisation en école maternelle, quand il commencent à mélanger deux langues, le français et l'arabe. Des pratiques linguistiques en français circulent entre l'école et le cadre domestique à travers ces enfants messagers (Perrenoud, 1994).

L'enseignant de Nassim connaît les principes institutionnels promus par les inspecteurs concernant l'usage des langues au sein de l'école maternelle (Garnier, 2016), qui incitent à parler seulement en français. Son statut de directeur de l'école lui permet de prendre une certaine distance par rapport aux pratiques imposées par la hiérarchie du système éducatif. Ainsi, il déclare :

« (...) l'institution de l'Éducation nationale est très prescriptive. On devrait leur [parents et enfants] interdire de parler en arabe dans l'enceinte de l'école. (...) parce que c'est la fonction publique française et c'est la mairie, c'est la République française et on ne veut qu'on parle qu'en français. (...) ça c'est leur point de vue, moi j'en tiens pas compte. » (Entretien enseignant Adrien)

Ī Ils sont nés ici [en France], c'est ici leur vie ō - **attachement au lieu de naissance**

Un certain processus en ce qui concerne le choix de l'appartenance des jeunes enfants de migrants est fait plutôt par le projet familial de vivre longtemps en France et de fréquenter l'école maternelle, et non un choix fait délibérément par les enfants (Gremion & Hutter, 2008). Le constat de la mère montre d'un côté son regret en ce qui concerne ce processus d'attachement de ses enfants à un pays qui n'est pas son pays de naissance (Pourtois, Demonty, & Jouret, 2004), et d'un autre côté elle se montre consciente et réaliste de l'évolution de ses enfants : « Ils sont nés ici, c'est ici leur vie ». Au sein de sa famille, un conflit intergénérationnel en ce qui concerne l'appropriation des répertoires de pratiques en lien avec le lieu de naissance : les parents sont nés en Algérie et y sont attachés, mais les enfants y vont seulement pour les vacances, et même pendant ces moment-là ils expriment leur désir de rentrer en France, le pays de leur naissance et de leur scolarisation : « Ils me disent qu'il leur manque leur école et leurs amis en France ». L'enseignant, qui connaît les propos de cette mère montre son interprétation de la situation familiale de Nassim concernant l'attachement culturel :

« Les enfants sont nés ici en France, c'est leur pays de naissance, et les copains sont ici, et là-bas [en Algérie] c'est à l'étranger, c'est l'inverse pour eux. La maman vit à l'étranger ici, et l'étranger c'est quand ils [les enfants] vont en Algérie. Pour eux c'est bien d'aller en vacances, aller à la mer, mais après ils ont envie de revenir en France. Nassim veut revenir en France pour retrouver ses copains, ses habitudes, ici et sa maison. » (Entretien enseignant Adrien)

Il oppose deux appartenances culturelles différentes en fonction de la génération basé sur des critères comme le pays de naissance et la relation avec les pairs. Vivre à l'étranger correspond à deux destinations géographiques et culturelles diverses, l'Algérie pour les enfants et la France, pour les parents. Pourtant, la circulation des pratiques entre les deux univers culturels, à la maison ainsi que pendant les vacances à l'étranger, s'opposent à une distinction nette entre ces deux milieux. Cela se réalise à travers les pratiques linguistiques (entre autres), les

membres de cette famille mélangent l'arabe et le français, ils utilisent des langues-cultures appartenant aux deux milieux culturels.

Les enfants sont en partie les acteurs de leur propre appartenance (Seeberg & Gozdzia, 2016). À ce jeune âge quand ils ont été observés (3 ans), leur *agency* est relative aux situations et aux expériences qu'ils vivent dans la vie quotidienne: être né en France et fréquenter l'école maternelle sont des conditions qui influencent le processus d'attachement culturel. Le choix de parler une langue plutôt qu'une autre est limité par le fait que dans le contexte qu'ils fréquentent quotidiennement, l'école maternelle, ils doivent utiliser la langue dominante, le français.

Participant actif et silencieux à la vie scolaire

Les données empiriques montrent comment la fréquentation de l'école maternelle et la participation de Nassim aux pratiques quotidiennes ont contribué au développement de son répertoire au point de s'enraciner. Les données empiriques visuelles, notamment l'observation vidéo, ainsi que les propos de son enseignant, montrent un enfant qui participe activement aux activités proposées par les professionnels au sein de l'école maternelle.

La communication non verbale montre un enfant qui comprend et suit le script institutionnel. Par exemple, lors d'un moment de regroupement pour la lecture d'une histoire, *Pierre et le Loup*¹⁶, Nassim reste assis sur le banc, les yeux dirigés vers l'enseignant, le corps en position d'écoute, contrairement à d'autres enfants, par exemple une fille qui discute avec sa voisine est punie en étant séparée du groupe, dans un autre espace de la classe. L'observation de son comportement semble montrer qu'il sait qu'avant de parler il doit lever la main, et que pendant ce moment de lecture, il doit être attentif et rester silencieux. Des enfants de cette classe dont fait partie Nassim, sont capables de répondre aux questions posées par l'enseignant au fur et à mesure de l'histoire, par exemple, quand il leur demande « le chat veut manger qui ? ».

Quoique très engagé et attentif pendant les vingt minutes de ce moment de lecture et d'écoute du conte musical, Nassim ne s'engage pas du point de vue verbal, il ne répond pas aux questions posées par l'enseignant au grand groupe. Cette absence de parole, ou production verbale limitée de Nassim est confirmée par les propos de la mère en ce qui concerne son langage à la maison et ceux de l'enseignant concernant son langage à l'école. Il commence à

¹⁶ *Pierre et le Loup*, de Sergueï Prokofiev, 1936.

peine à prononcer des mots dans les deux langues, en arabe et en français dans le cadre domestique : « Il parle pas encore bien, il fait pas des phrases correctes, il me dit des mots en arabe, des mots en français », précise la mère. Au sein de l'école, par exemple, au moment de l'appel, il répond par le mot « présent », et aux insistances de l'enseignant, qui attend des enfants la réponse « je suis présent », Nassim ne fait pas l'exercice de répéter cette phrase comme l'enseignant l'incite, il ne dit rien. Cet exemple met en lumière le fait que les attentes scolaires concernant les réponses attendues dans certains moments de la journée ne soient pas remplies par Nassim. Il est « peu performant », pour reprendre les termes utilisés par des enseignants dans une autre étude (Garnier & Brougère, 2017), dans le « marché linguistique » (Bourdieu, 1982) imposé par le script institutionnel de l'école maternelle.

Un autre exemple concernant la production verbale en français et la compréhension de l'activité attendue est celui observé pendant un atelier de vocabulaire en petit groupe, guidé par l'enseignant. La consigne demande de regarder une carte imagée et reproduire des gestes qui correspondent à l'action représentée par l'illustration de la carte. Un enfant mime et les autres membres du petit groupe doivent deviner l'action mimée. Une des actions est celle de la conduite d'une voiture dont les gestes à faire sont les mains qui bougent en sens giratoire et les enfants doivent définir ce mime par les mots « conduire la voiture ». La communication corporelle de Nassim montre qu'il participe activement à cette activité, mais sa communication verbale reste nulle, il ne prononce pas de mots. Son tour arrive et il doit mimer une action à partir d'une illustration. Le dialogue initié par l'enseignant reste un monologue en ce qui concerne les mots, mais Nassim communique avec son corps, il répond à la consigne :

Enseignant : Nassim, viens ! Il s'approche de l'enseignant et regarde attentivement l'image que ce dernier lui montre. Ensuite, il fait un geste en rapprochant sa main vers sa bouche pour mimer l'action de boire de l'eau. Les autres enfants prononcent : « Il boit ». Nassim reprend sa place et une fille est appelée par l'enseignant pour mimer une autre action. (Observation vidéo, petite section)

Les moments d'interaction verbale individuelle professionnel-enfant sont souvent très courts, comme le montre l'exemple précédent. Nassim, comme les autres, est incité à répéter des mots ou des phrases prononcées initialement par le professionnel. L'attente scolaire de la part de l'enseignant est la production verbale des mots précis qui décrivent l'activité mimée par l'enfant, mais Nassim participe à cet atelier plutôt dans une démarche d'imitation où il reproduit le mime. Encore une fois, cette mise en situation montre la difficulté de ce garçon d'être performant dans les exercices de langue, comme attendu par l'enseignant.

Pendant un autre atelier, cette fois guidée par une jeune femme stagiaire (qui suit une formation dans le domaine de la petite enfance), Nassim se montre plus favorable à prononcer des mots. La description ci-dessous est tirée de l'observation vidéo menée dans la classe, le matin :

Il s'agit d'une activité en petit groupe où les enfants, sous forme ludifiée doivent désigner des mots à partir des cartes ayant des illustrations. La stagiaire a des papiers plastifiés de taille A5 de différentes couleurs à distribuer parmi les membres du petit groupe. À sa question : « qui veut le rose ? » plusieurs enfants répondent « Moi ! » en levant leur main, parmi lesquels se trouve Nassim, qui, lui aussi prononce clairement le mot « moi ». Finalement il devra choisir parmi deux feuilles, et il le fera en prononçant le mot « ça ». Outre les feuilles coloriées, la stagiaire a des petites cartes avec des illustrations. Elle en montre une au groupe et demande : « ça c'est quoi ? », question à laquelle les enfants répondent en chœur « un lapin ! ». Ceux qui ont un lapin illustré dans leur feuille A5 doivent lever la main pour recevoir l'image avec le lapin et le poser. La stagiaire montre à nouveau une image est demande « qu'est-ce que c'est ? » et deux filles et Nassim répondent : « un coq ». Ils sont toute suite corrigés par la jeune fille « une poule ». Nassim, qui connaît les règles du jeu, indique la personne qui doit récupérer cette image : « C'est R. ». Un autre objet que Nassim reconnaîtra et prononcera clairement pendant cette activité sont « un sac à dos », suivi par l'arrêt subit de l'activité par l'annonce de l'enseignant : « c'est l'heure de la cantine ». (Observation vidéo, petite section)

En fonction de la difficulté de l'activité verbale proposée, Nassim a une expression verbale en français plus ou moins présente. Si pour l'atelier qui avait comme but de dénommer des actions Nassim n'a pas prononcé de mots, pour l'atelier où la consigne est autour des objets illustrés sur des images, Nassim est capable de les reconnaître et les prononcer facilement et très clairement. Il y a une fluidité dans sa communication non verbale, qui, comme dans l'atelier précédemment décrit montre un enfant très investi, et une communication verbale, qui est présente ici par la prononciation de mots simples (et non de phrases comme d'autres enfants du même groupe).

Un autre moment significatif dans le déroulement d'une journée à l'école maternelle qui illustre bien que Nassim a intégré des pratiques scolaires dans son répertoire culturel est celui de l'entrée dans la classe, le matin. Si au début de l'année scolaire le petit garçon pleurait et ne voulait pas aller à l'école, comme sa mère le déclare, au mois de mai, quand l'observation dont l'extrait suivant est tiré a été menée, il circule aisément dans cet espace devenu maintenant familier.

Accompagné par sa mère, Nassim arrive à l'école et entre dans sa classe, dont la porte reste ouverte. Ils se dirigent vers le porte-manteau pour ranger son gilet. Nassim est calme, ses expressions du visage et les mouvements du corps montrent qu'il n'est pas mécontent d'arriver à l'école.

« Tu vas chercher ton étiquette ? » lui propose sa mère après l'avoir aidé à enlever son manteau.

Nassim comprend la proposition de sa mère et commence à marcher dans la direction de l'endroit où se trouvent des petites formes en carton avec les prénoms des enfants de cette classe. Dans son chemin il rencontre une des professionnelles présentes ce matin dans sa classe.

« Ça va ce matin ? » l'accueille l'auxiliaire de vie scolaire (AVS), qui travaille dans cette classe pour accompagner une fille aux troubles autistique, Leïla.

Nassim ne s'arrête pas de son chemin, il semble avoir une seule chose en tête, celle de récupérer son étiquette avec le prénom.

« Ça va très bien, tant mieux ! » dit l'AVS en s'adressant à sa mère. Les deux adultes sont contentes que Nassim ne soit pas malheureux d'arriver à l'école et qu'il suit la routine attendue de sa part.

Nassim finit sa tâche qui initie cette matinée en accrochant son prénom sur le support à côté du tableau blanc de la classe, sa mère derrière lui. Ensuite, il va directement à côté de ses camarades qui sont en train de faire des puzzles. Sa mère s'en va et le moment de l'avoir passé inaperçu pour Nassim, qui retrouve sa place dans le groupe classe. (Observation vidéo, petite section)

Cette routine restera ancrée dans le répertoire de pratiques de Nassim, qui, au moment de la visite guidée, pendant la deuxième année scolaire, en moyenne section, prendra plusieurs photos avec les prénoms des enfants de sa classe accrochés sur le mur (voir image 4, annexe).

Nassim s'approprie l'espace social de l'école maternelle, avec ses routines et ses pratiques, en montrant du plaisir à y aller. Si ses débuts de sa scolarisation ont été difficiles, maintenant il attend avec impatience d'y retourner tous les jours, comme sa mère le déclare : « Au début il aimait pas. Là, il pleure pas, au début quand je le laissait, il pleurait. Mais à la maison maintenant, il me dit "c'est l'heure d'aller à l'école ? " ».

« Il est le copain de personne »

La relation de Nassim avec ses pairs est caractérisée par les adultes comme étant absente de ses jeux : « C'est la maîtresse qui m'a dit qu'il n'a pas de copain, il est copain de personne », dit sa mère et confirme par l'observation de ses relations avec les cousins pendant les visites en Algérie, où il préfère jouer seul, avec ses voitures.

Les observations vidéo montrent que, malgré un manque de relation particulière avec un de ses camarades, Nassim se retrouve souvent en présence de ses pairs, même pendant les moments de jeux libre. Par exemple, le matin, au moment de l'accueil où les enfants peuvent choisir parmi plusieurs activités en petit groupe, ou individuellement, Nassim s'approche de la table des puzzles et commence par observer son camarade, un garçon, qui est en train

d'utiliser un puzzle. Il restera plusieurs minutes à l'observer, pour finalement se décider de réaliser un puzzle lui-même.

Un autre exemple empirique, pendant un moment de jeu libre en classe, Nassim passe son temps à côté de ses camarades. Au début il entre dans une grande boîte en plastique, ensuite il rejoint le jeu de construction d'un garçon en y ajoutant une brique, pour ensuite commencer à construire sa propre « tour ». Il restera ainsi concentré sur sa construction pendant plusieurs minutes, tant que des enfants autour de lui jouent, soit en petit groupe de deux ou trois, soit individuellement.

Dans la cour de récréation, Nassim passe la plupart de son temps sur le toboggan ; ce qu'il préfère c'est d'y monter et glisser à l'inverse de la manière classique. Entouré toujours de ses pairs, Nassim ne tisse pas de relations particulières avec un ou plusieurs de ses camarades de l'école, il ne développe pas de préférence pour un partenaire spécifique.

Pendant les activités en petit groupe, comme en grand groupe, Nassim entre en contact avec les camarades qui sont assis à côté de lui. Des recherches sur l'analyse des situations interpersonnelle des jeunes enfants, à l'âge de trois ans, montrent que les enfants ont des interactions plus fréquentes en dyade qu'en grand groupe (Baudonnière, 2015). Par exemple, au moment du regroupement, quand les enfants sont assis sur des bancs devant la classe, et l'enseignant explique l'atelier à suivre, un garçon donne un bisou sur la joue de Nassim. Il le regarde, comme surpris par ce que son camarade vient de faire, enlève ses lunettes, déplacés par le geste de donner un bisou, pour ensuite les remettre. Cet échange non-verbal dure quelques instants, et ensuite Nassim reprend sa position d'écoute de l'enseignant. Ce garçon le cherchera pendant la récréation dans la cour de l'école, mais Nassim ne lui prêtera pas beaucoup d'attention. Ce qui l'intéresse le plus quand il est dans la cour est de grimper sur le toboggan, un objet dont il peut jouir surtout dans le cadre de l'école, car sa mère déclare ne pas aller au parc avec ses enfants.

Au sein d'une activité en petit groupe, lors d'un atelier de collage guidée par l'ATSEM, Nassim montre sa joie à travers la mimique du visage, avec des sourires, et à travers son échange, cette fois verbal, avec sa camarade qui est assise à côté de lui. Il prend un petit morceau de papier bleu, qu'il vient de déchirer, et en l'affichant en face de sa camarade, exclame : « Regarde ! ». Outre le plaisir que Nassim découvre lors de cet atelier manuel cette séquence montre la relation que cet enfant entretient avec ses pairs à l'école. Il est en interactions avec tous, sans avoir un ou une enfant préférée pour passer plus de temps ensemble. Il circule dans cet espace social et l'intègre dans une position d'observateur de ce

qui se passe autour de lui, des personnes présentes dans l'espace scolaire, tout en y participant activement.

Le mot « regarde » utilisé comme une phrase impérative, est très présent parmi les enfants. Ils l'utilisent notamment pour demander l'avis du professionnel concernant un travail effectué. Une fois collé le bout de papier sur sa feuille A4, Nassim prononce cette même phrase impérative à une stagiaire qui accompagne les membres de ce petit groupe. Il semble être à la fois content de la tâche accomplie, mais aussi du résultat de son activité manuelle qu'il prend plaisir à réaliser. Une troisième fois dans les quelques minutes passées lors de cette activité Nassim s'adresse à nouveau à sa voisine pour lui montrer son collage : « Regarde ! », mais la fille semble indifférente, elle n'a pas le même enthousiasme que son camarade pour cette activité.

Pendant la visite guidée, en moyenne section, Nassim est celui qui prendra des photos dans un deuxième temps, car cette activité est réalisée à trois, avec seulement deux supports (un appareil photo et un smartphone). Il s'agit de deux filles, qui faisaient partie de la même classe que Nassim lors de la première année de scolarisation, en petite section, Maya et Dalia. C'est une occasion d'observer sa relation avec les pairs et son rapport avec les pratiques en lien avec le script institutionnel.

Contrairement à d'autres enfants qui ont participé à des visites guidées, Nassim reste à côté des deux filles, toujours en train de les observer. Comme dans les activités habituelles en classe, il est silencieux, mais très impliqué dans la visite guidée, même si au début il ne prend pas encore de photos.

Bien que sa communication verbale soit presque inexistante, Nassim fait comprendre sa volonté de participer facilement à travers des gestes, des mouvements, des réactions. En outre, sa réaction rapide suite à ma phrase « On va prêter l'appareil photo à Nassim maintenant », tout en étant le dos contre moi montre qu'il me comprend très bien. Son sourire et le passage à l'action immédiatement montre sa réponse affirmative à ma question et proposition (que j'avais déjà énoncée en début de visite guidée avec les trois enfants, et que je répète pour le début de prise de photo pour Nassim) : « Tu me montres ce que tu aimes dans cette classe, d'accord ? ».

Comme il a eu le temps d'observer ses camarades, il semble à l'aise quand il commence sa visite et réalise facilement le passage entre son statut de spectateur au statut d'acteur. Il semble savoir où aller, et quoi photographier. Nassim entre parfaitement dans son rôle de photographe, et commence par prendre plusieurs photos du devant de la classe (le tableau blanc, des étiquettes, des prénoms de ses camarades). Dalia intervient, elle lui donne une

peluche (le loup) à photographier. Quoique les deux filles de ce petit groupe aient fini leur prise de photos, elles sont toujours impliquées dans la visite guidée dans une dynamique de collaboration dans la présentation de leur classe. Nassim présente à travers ses photos une vision globale complète de sa vie à l'école en photographiant les différents espaces, les objets de la classe, ses camarades, les adultes présents, y compris la chercheuse.

Cette visite guidée souligne que Nassim est capable à la fois de rester en attente, et de suivre une consigne. Il s'agit d'un comportement appris à l'école maternelle et attendu de la part des professionnels. Dans le cadre familial, Nassim n'est pas le même garçon calme et tranquille, il est au contraire souvent en conflit avec son frère aîné, et sa mère doit intervenir pour les séparer quand il le faut. En regardant un montage de Nassim à l'école que je lui propose en début d'entretien, sa mère est surprise par le comportement de son fils, qui est opposé par rapport à celui dans le cadre domestique : « À la maison il n'est pas comme ça. Avec son frère c'est lui qui fait la loi. Il a un grand frère, dans la moyenne section. C'est lui [Nassim] qui commande ».

Conclusion

Dans la construction de son répertoire de pratiques, les données empiriques montrent que Nassim fait bien la distinction entre le comportement adopté en fonction du contexte où il se trouve. Si à la maison il s'impose dans sa relation avec son frère aîné, ainsi qu'avec sa mère, à l'école maternelle il se plie aux règles de vie imposées par ce cadre spécifique. Si à la maison il imite son frère et ne veut plus parler l'arabe, en montrant ainsi sa résistance en ce qui concerne les pratiques linguistiques familiales, à l'école il participe à un processus d'assimilation langagière, où, avec peu de mots mais beaucoup de compréhension montrée à travers la communication non verbale, il montre son adaptation à cet espace social où les langues de la maison ne sont pas les bienvenues. Son cas n'est pas singulier parmi les jeunes enfants de migrants qui, une fois entrés à l'école maternelle, commencent à s'y conformer et parallèlement à effacer petit à petit les pratiques linguistiques (et non seulement) spécifiques à leur famille. Le processus d'apprentissage et d'appropriation de la langue-culture française, dans ce type d'hybridation de répertoire de pratiques, se déploie au détriment de la langue-culture familiale dont le jeune enfant se détache petit à petit. Il s'agit d'un processus de conversion, où les pratiques familiales sont en train de s'effacer afin d'assurer la conformité

scolaire (Lorcerie & Cavallo, 2002; Rezzoug, Plaën, Bensekhar-Bennabi, & Moro, 2007; Vallet, 1996).

Ce double processus de détachement et attachement des enfants entraîne un conflit intergénérationnel en ce qui concerne l'attachement au lieu de naissance. Il s'agit d'un conflit intérieur, émotionnel, qui est vécu d'un côté par les parents qui observent la perte de l'arabe, une langue intime qu'ils souhaitaient transmettre aux enfants, et d'un autre côté par les enfants qui, pendant les vacances en Algérie veulent retourner en France au plus vite, pour retrouver leurs repères, notamment en ce qui concerne les amitiés développées au sein du cadre scolaire.

Portrait 2 : Ali, le bon élève d'une famille « bien intégrée » en France

Ce portrait se dresse autour d'un enfant central, Ali, et deux autres y sont attachés, Sana et Inass. Ali est le fils cadet d'une famille qui a immigré de Turquie en France il y a longtemps. La mère avait 6 ans quand elle est arrivée en France, et au moment de l'entretien elle a 32 ans. Le père est lui aussi depuis longtemps en France. Les membres de la famille élargie vivent en France, également. Avec sa sœur aînée (11 ans), Ali vit dans des contextes linguistiques et culturels hybrides à la maison, son père parle le turc avec eux et sa mère le mélange avec le français, qu'elle parle couramment. Le travail de cette dernière au sein de l'entreprise familiale en restauration, qui lui prend beaucoup de son temps, ne l'empêche pas d'être impliquée dans la vie scolaire de ses enfants. Ce garçon circule aisément entre les contextes culturels de la maison et de l'école. Comme lui, les deux autres filles qui font partie de ce portrait se montrent capables d'utiliser des pratiques linguistiques et culturelles qui correspondent aux milieux fréquentés, notamment en ce qui concerne les langues.

L'implication de la mère dans la vie scolaire de son fils et des pratiques linguistiques hybrides au sein de la famille

Ce cas est représentatif, du point de vue des professionnels, d'une « intégration » des enfants de migrants à l'école maternelle. Les observations vidéo donnent à voir un enfant à l'écoute

des consignes des professionnels, actif dans les activités proposées et bienveillant dans ses relations avec ses pairs et les adultes. Ce garçon est considéré par les professionnels comme un « bon élève », qui a bien intégré le cadre scolaire. Dans les moments spécifiques de la journée, il y a des occasions pour lui de performer le script institutionnel et de montrer qu'il l'a bien intégré dans son répertoire. L'enseignante le prend même comme exemple à suivre par les autres enfants de la classe, comme dans l'exemple empirique suivant :

Il est vers 10h et les élèves de la classe de Stéphanie sont dans le patio de l'école. Ils s'entraînent à danser et à chanter pour un futur spectacle qu'ils préparent pour les parents. Comme la confusion s'installe et que les enfants n'exécutent pas les bons pas et mouvements de la danse, l'enseignante les arrête et les fait s'assoier par terre pour réécouter la chanson :
Enseignante : « Qui connaît cette chanson ? »
Quelques enfants lèvent la main. Stéphanie en choisit deux pour chanter et danser devant les autres enfants. Elle répète la question, et Ali lève lui aussi la main. Il est sélectionné pour montrer aux autres les mouvements à faire et pour chanter. (Observation vidéo, petite section)

Selon les professionnels, Ali est un enfant qui respecte les règles et « ne pose pas de problème ». Leur discours fait référence également à sa famille considérée elle aussi comme bien intégrée dans la société française. Les parents possèdent un restaurant et la mère considère que leur vie est en France, un pays où ils se sentent chez eux ; la mère d'Ali indique aussi qu'ils vont volontiers en Turquie pendant les vacances. Aux yeux des professionnels l'investissement de cette mère à la vie scolaire est apprécié, être proche de l'école en tant que parent d'élève montre son intérêt concernant l'éducation de son fils. En la comparant avec d'autres mères d'origine turque, l'enseignante Stéphanie montre son appréciation en ce qui concerne l'investissement à la fois dans la société française, sur le plan professionnel et éducationnel à travers sa présence dans la vie scolaire de son fils : « Mais la maman d'Ali, elle parle le français, c'est quelqu'un qui est super intégré, elle travaille avec son mari, c'est quelqu'un qui est vraiment dans l'échange, qui cherche à communiquer avec les enseignants ». La maîtrise du français et la communication de la mère au sein de l'école avec les professionnels sont des éléments qui montrent, pour cette enseignante, le type de parents intégrés, qui s'intéressent à la vie scolaire de l'enfant.

Le garçon apprend le turc au sein de la famille, car les parents ont choisi de parler turc à la maison afin de transmettre leur langue aux enfants. Il s'agit d'une volonté déclarée et d'une stratégie mise en place suite à la demande de conseil de la part du pédiatre, suite à l'expérience linguistique avec son premier enfant scolarisé, sa fille.

« Ma fille, c'est ma mère qui l'a gardée, mais mon fils il a fait un an et demi de crèche. Et la fille est entrée à trois ans à l'école et elle savait rien du tout. J'ai demandé un pédiatre et il m'a

dit de ne pas perdre ma langue, et que c'est sûr qu'à l'école elle va apprendre facilement le français. Et puis, même pas 6 mois après elle parlait français, voilà tout doucement. Mon fils il comprend beaucoup plus le turc. Là, si vous l'écoutez encore les mots, les phrases [en français] c'est un peu... » (Entretien mère d'Ali)

Le souci de continuer à transmettre le turc suite à l'avis du pédiatre est accompagné par un renforcement des situations d'apprentissages du français pour le deuxième enfant. Ainsi, elle l'inscrit dans une institution d'accueil des jeunes enfants avant sa scolarisation à l'école maternelle, et ne le laisse plus dans la garde de sa grande mère, qui parle principalement le turc avec ses petits-enfants.

Le turc est utilisé dans le cadre des situations informelles, pendant les conversations entre les membres de la famille, les émissions télé, ainsi que pendant les visites en Turquie chez des membres de la famille élargie. Ayant effectué sa scolarisation en France, la mère parle couramment le français, mais déclare avoir toujours des soucis de grammaire et d'orthographe.

« J'apprends et je parle en français avec mon meilleur ami à l'école »

En ce qui concerne les relations avec les pairs, Ali est constamment en présence de son camarade de classe, Sébastien. Les deux garçons préfèrent jouer toujours ensemble, et même pour des activités guidées par les professionnels, là où c'est possible, ils choisissent d'être ensemble. Par exemple, au moment de passage aux toilettes en groupe, où chaque enfant doit donner la main à un camarade, Ali et Sébastien s'approchent l'un de l'autre et font le trajet jusqu'à la salle des toilettes ensemble. À longueur de journée, les deux garçons sont « collés » l'un à l'autre : pendant les moments de regroupement en classe, pendant l'activité de danse et sur le banc pendant la pause de repos et pour boire de l'eau après cette activité, au déjeuner à la cantine – ils sont tous le temps à côté l'un de l'autre.

Cette amitié créée dans le cadre de l'école est connue par les professionnels et par les parents. La mère affirme connaître l'enfant qui est « très proche » de son fils et qu'elle attend l'occasion propice de rencontrer la mère de ce copain pour l'inviter à jouer avec son fils même en dehors des heures de l'école. Inviter des copains à la maison pour des anniversaires ou tout simplement pour y jouer ensemble (comme les *play dates* des anglophones) n'est pas une pratique valable pour tous les contextes et toutes les époques (Sirota, 2004). Cette mère l'a intégrée dans son répertoire culturel et souhaite le mettre en pratique, une manière de mettre en valeur les interactions sociales et les amitiés développées par son fils à l'école.

Le lien avec son camarade et les interactions avec les pairs mettent Ali dans des situations d'apprentissage de la langue française. Par exemple, une séquence à la cantine montre une situation d'apprentissage d'un nouveau mot à l'aide de ses pairs, en lien avec la nourriture servie.

« Des saucisses », indique Ali le produit alimentaire de son plat.
« Des saucisses...marguez », dit le garçon assis à côté de Sébastien.
Ali regarde les deux camarades sans prononcer de mots.
« Marguez » répète Sébastien afin de transmettre ce nouveau mot, que lui-même est en train d'apprendre, et qu'il prononce avec une syllabe initiale « ma » au lieu de « me ».
Mais Ali continue à le regarder perplexe, il ne connaît pas encore ce mot.
« Marguez, ma-ma-marguez », continue Sébastien et lui fait comprendre qu'il doit répéter après lui.
« Ma-marguez », prononce finalement Ali. Les deux copains sourient, ils sont contents de leur accomplissement linguistique. (Observation vidéo à la cantine de l'école)

Bien que très attaché à sa relation avec Sébastien, Ali apprécie aussi la présence des autres enfants de sa classe. Quand les deux garçons sont séparés pour les activités scolaires, par exemple par la mise en place des ateliers en petits groupes par les professionnels, Ali échange avec son voisin de table. La visite guidée est une occasion pour lui de montrer l'importance des relations avec les pairs à travers son plaisir exprimé par la mimique du visage lors des nombreuses photos prises avec des enfants.

Bien que dans sa classe il y a une fille turcophone, Daphné, il ne tisse pas de relations sur le critère de la langue turque, langue parlée au sein de sa famille. Les professionnels le confirment, et l'ATSEM souligne la volonté du garçon à parler en français : « Elle [Daphné] n'a pas forcément envie d'amitié avec Ali, ils ne se sont pas retrouvés. Ali a vite décroché et il s'est mis rapidement à parler le français ». Une seule exception observée consiste dans un très court échange entre les deux enfants lors d'une activité de pâte à modeler en petit groupe :

Daphné, qui ne parle pas encore le français, lui adresse une phrase courte en turc. Ali ne lui répond pas verbalement, mais l'observation vidéo capte sa communication non verbale qui montre qu'il a bien compris les propos de sa camarade turcophone. En observant qu'Ali à des difficultés à enlever sa pâte à modeler du pot, Daphné lui dit « *cikariyorsun?* », qui, traduit en français¹⁷, signifie « tu le sort ? ». Elle lui offre une solution en lui donnant un outil pour faire sortir la pâte à modeler, qu'Ali prend mais finit par ne pas l'utiliser et les mimiques de son visage montrent qu'il reste mécontent face à son souci. L'enseignante s'approche de leur table et le garçon en profite pour lui attirer son attention avec la phrase impérative « Regarde ! ». L'enseignante « traduit » sa demande : « la pâte ne sort pas ? Regarde, il faut appuyer comme

¹⁷ Traduction faite par une personne turcophone.

ça », et elle lui montre comment manipuler le pot pour faire sortir le matériel de l'intérieur.
(Observation vidéo, petite section).

Comme le montre cet exemple et d'autres observations vidéo pendant des moments libres, Ali n'utilise pas le turc à l'école, même si c'est une langue qu'il maîtrise mieux à ce stade, car la mère affirme qu'à la maison, il comprend beaucoup plus le turc que le français. Il circule entre les pratiques linguistiques de la maison, où les parents encouragent de maintenir cette langue familiale, et les pratiques linguistiques du cadre scolaire, où les élèves sont incités à parler en français. Il ne mélange pas les deux langues à l'école, il a intégré dans son répertoire de pratiques la distinction des deux milieux en ce qui concerne l'utilisation des langues. Si à la maison il est immergé dans un contexte où les membres de la famille ont des pratiques linguistiques hybrides et mélange le français et le turc, à l'école, quoique les professionnels ne le précisent pas d'une manière formelle, les élèves sont incités à utiliser le français et de garder les langues familiales en dehors de cet espace public.

Malgré ses progressions en français depuis le début de l'année scolaire, confirmées par l'enseignante lors de l'entretien, son niveau est encore moindre que celui des enfants ayant des parents francophones monolingues. Cela a un impact en ce qui concerne son évaluation scolaire. Par exemple, lors d'un atelier en petit groupe guidé par l'enseignante, Ali a des difficultés à réaliser un exercice à cause de la non-compréhension d'un mot.

L'enseignante présente un certain nombre de petits ours en plastique de différentes tailles et couleurs. Elle en choisit deux de la même couleur, et de taille différente et, en s'adressant à Ali, elle demande :

« Est-ce qu'ils sont pareils ? »

« Oui », dit Ali, et accompagne sa réponse par des mouvements de tête en signe d'affirmation.

« Oui, ils sont de la même couleur », confirme l'enseignante, et demande des précisions :

« Quelle couleur ? »

« Bleu », répond Ali enthousiaste, presque en chantant le mot.

« Est-ce qu'ils sont exactement pareils ? Regarde-les bien, Ali ».

« Oui. Ils sont pareils ».

L'enseignante fait le tour de table pour vérifier si un autre enfant peut donner la bonne réponse. La plupart d'entre eux disent que les deux ours, de couleur bleu et de taille différente sont pareils. Une fille répond finalement, en indiquant avec son doigt :

« Non, il est plus petit ».

« Tu as entendu ce qu'elle a dit, Ali ? » dit l'enseignante pour souligner la bonne réponse, et ensuite elle continue : « Montre-moi le petit ».

La fille en même temps qu'Ali dirige leur doigt vers l'objet le plus petit.

« Et l'autre, il est comment ? » continue l'enseignante.

« Grand », répond Ali.

« Alors, est-ce qu'ils sont vraiment pareils ? Pas vraiment, hein. Ils sont différents. Tu as compris ? »

Ali répond affirmatif avec des mouvements de tête. (Observation vidéo, petite section)

Cette dernière action montre qu'Ali a compris la différence entre les deux objets en ce qui concerne leur couleur, mais n'a pas répondu à la question de l'enseignante concernant leur taille. Il s'est focalisé sur la caractéristique chromatique des ours, et n'a pas été capable de donner la réponse complète attendue par l'enseignante. Mais dès qu'une autre formule verbale est utilisée pour désigner la taille (« grand et petit »), Ali comprend et répond instantanément à la question de l'enseignante. Ainsi, quoique très intéressé à répondre aux attentes scolaires dans le cadre de cet atelier, comme son comportement le montre, Ali répondra seulement à la moitié du travail.

D'autres pratiques exercées au sein de l'école maternelle font partie de la vie des enfants, pratiques qu'ils maîtrisent tant bien que mal. Par exemple, au moment de préparation pour aller déjeuner, les enfants sortent de la classe et doivent s'habiller, car pour entrer dans le bâtiment de la cantine, ils parcourent une certaine distance en dehors du bâtiment de l'école. Ali, comme un autre garçon dans la séquence ci-dessus, peine à mettre son gilet, d'après une façon de s'habiller que les enfants apprennent dans les structures d'accueil des jeunes enfants.

La scène se déroule dans le couloir à côté de la classe d'Ali. Il pose son gilet par terre et essaye de l'enfiler en insérant ses bras dans les manches, pour ensuite le faire basculer au-dessus de sa tête. Son copain Sébastien l'observe de prêt, et essaye de l'aider.

Sébastien : « Il est à l'inverse. La capuche est en bas. »

Ali regarde son copain et commence à enlever son gilet. Il le remet par terre pour refaire l'opération, il fait des efforts et fait de cris d'énervement.

Sébastien : « Quoi, tu arrives pas tout seul ? Moi, je peux le faire. »

Ali élève tout en tirant son gilet vers le haut : « Moi aussi je peux. Et il part avec un visage mécontent. » (Observation vidéo, petite section)

Ali est accompagné dans sa participation aux règles et aux pratiques de l'école maternelle par son meilleur copain. Ce dernier, agit ici en l'aidant au début, ensuite en le provoquant avec une note de moquerie sur sa difficulté de mettre son gilet. Quoiqu'énervé par la tâche et par l'attitude de son camarade, Ali semble lui répondre avec une certaine ambition et finit par réussir à s'habiller.

« Mettez-vous correctement [à table] les garçons ! »

Outre les occasions d'apprentissage linguistiques, les pratiques et les règles à table à la cantine représentent un contexte particulier d'apprentissage culturel pour Ali. L'observation vidéo illustre son comportement à table qui fait partie désormais de son répertoire de

pratiques. Il est en situation d'apprentissage des mots en lien avec la culture alimentaire spécifique, mais aussi des pratiques spécifiques et des manières attendues dans la société française plus globalement, par exemple être assis sur sa chaise, ne pas trop bouger, utiliser des couverts, etc.

Une professionnelle qui surveille les enfants à la cantine pendant le déjeuner m'explique que les enfants sont groupés en fonction des interdits alimentaires – les « viande » et les « sans viande », selon ses mots, et qu'aujourd'hui le menu est composé par de la semoule et des saucisses merguez d'un côté, et du poisson d'un autre. Ali, son camarade Sébastien et quatre autres enfants sont assis à une table ronde, en train de manger. Les enfants sont capables d'utiliser des fourchettes et de boire de l'eau dans des verres en plastique. Un panier avec du pain et une carafe d'eau du robinet sont sur la table, et des professionnels re-servent les enfants qui lèvent le doigt pour montrer qu'ils en veulent. De temps en temps ils parlent, ils ont des interactions, mais la consigne des professionnels, qui interviennent autant de fois que nécessaire, est de parler moins et de manger.

Une langue-culture (Schieffelin & Ochs, 1986; Schieffelin & Ochs, 1984) est acquise à travers des expériences quotidiennes dans des situations sociales auxquelles participe Ali. Les échanges avec ses pairs, par exemple avec son copain Sébastien, et l'autre garçon de sa table, et les adultes de l'école maternelle, comme ici les professionnelles qui assurent le service de surveillance au moment du repas, favorisent une entrée dans la langue française, et par là, dans la culture. L'apprentissage de la langue se fait dans un contexte spécifique, il s'agit des expériences situées, comme dans l'exemple présenté, dans le cadre du déjeuner à la cantine scolaire. La participation du garçon au déjeuner favorise des apprentissages de pratiques et de comportements liés à ce contexte social – le déjeuner, par exemple comment se tenir à table, à quel moment se taire, utiliser des couverts dès le plus jeune âge, quels mots utiliser. Les nouvelles pratiques concernant la culture alimentaire de la cantine scolaire sont intégrées dans le répertoire culturel d'Ali à travers sa participation de tous les jours (Rogoff et al., 2006).

Les pratiques scolaires au sein de la classe représentent une autre manière de s'approprier le langage spécifique de l'école maternelle et des habitudes quotidiennes. Par exemple, la routine des tous premiers moments dans la classe le matin implique une pratique spécifique. L'enfant doit chercher un support (un petit carton plastifié) avec son prénom pour l'accrocher dans un endroit spécifique. Cette action annonce sa présence à l'école le jour respectif. Le matin où Ali a été vidéo-observé, l'enseignante commence la journée en disant : « Les enfants, j'ai retrouvé plein de cartes « présent » sur le banc. On va regarder ensemble qui n'a

pas mis sa carte ce matin ». Comme Ali s'est déjà approprié cette routine, son prénom n'est pas parmi les cartes trouvées par l'enseignante.

Un autre moment clé de la journée à l'école maternelle le représente le rangement des jouets après un moment de jeu libre, suivi par le déplacement vers les bancs devant le tableau blanc pour se préparer pour un regroupement avec toute la classe. Ali suit à l'instant la consigne de l'enseignante : « Il faut rangez, les enfants. On range ! » et se dirige ensuite vers le devant de la classe et s'assied sur un banc. Il est parmi les premiers enfants à y arriver. L'enseignante fait des remarques aux enfants qui ne suivent pas sa consigne et Ali la regarde avec attention. La mimique de son visage semble montrer qu'il n'aimerait pas être à la place des enfants réprimandés.

Ali est tellement investi dans les pratiques scolaires qu'il est capable même d'observer les erreurs de ses pairs et d'essayer de les corriger. Il reprend sa voisine qui, au lieu de faire la forme d'un escargot avec la pâte à modeler, s'amuse à faire de petits carrés. Il attire son attention plusieurs fois et fait même appel à un adulte proche pour signaler que sa camarade n'effectue pas la tâche demandée par l'enseignante.

Cette discipline de l'école Inass, l'enfant qui fait partie de ce portrait, l'a également intégrée dans son répertoire de pratiques, une discipline qui se reflète à la maison aussi, car, comme sa mère l'affirme, elle respecte les horaires pour dormir et pour manger depuis qu'elle fréquente l'école, et obéit plus facilement. Le respect des règles de vie et l'appropriation des pratiques de l'école maternelle par les enfants comme celles exemplifiées ci-dessus, font partie du profil du bon élève comme attendu par les professionnels. Les enfants qui peuvent performer dans ce milieu ayant des « règles du jeu » spécifiques sont appréciés et considérés comme des bons élèves, un statut auquel les parents aspirent pour leur enfant : « la maîtresse m'a dit qu'elle est sage », déclare la mère d'Inass. Les visites guidées reflètent en partie l'appropriation de ces routines et pratiques de l'école maternelle à travers les photos prises par Ali, Sana et Inass, les trois enfants du portrait. Inass photographie des éléments qui rappellent les activités et les routines quotidiennes : des étiquettes avec les prénoms des enfants de la classe présents, des cartons plastifiés avec les jours de la semaine accroché sur le tableau blanc, les tables rondes où se déroulent les ateliers en petit groupes, les travaux artistiques accrochés dans le coin où ils ont été réalisés par les enfants, les casiers (voir image 5, annexe).

De son côté, Sana montre à travers ses photos prises une fille très investie dans la vie scolaire, qui note tous les détails qui s'y retrouvent. Elle photographie sa classe en faisant comme un zoom sur la plupart des éléments qui la constitue – des tables, des fenêtres et des rideaux, des bacs de rangement, des bacs de jeux de constructions, des casiers, des supports du travail du

jour, la mosaïque sur les fenêtres, une poupée, le tapis avec l'illustration de la ville et des rues, le tableau blanc, des supports avec les lettres de l'alphabet, des plantes, le bureau de l'enseignante, des travaux artistiques accrochés sur le mur, des puzzles, des albums, l'espace peinture ; et les autres espaces de l'école – le hall avec des peintures des enfants, la cour de récréation avec les pairs et une ATSEM. Cet investissement scolaire peut être constaté aussi en ce qui concerne le fait de connaître et même d'imiter les pratiques des professionnels. Ainsi, Sana est capable d'imiter les gestes de son enseignante quand il s'agit de ranger des cartons avec les prénoms des enfants, qu'elle et son binôme avaient déplacés pendant la visite guidée : « petit », dit Sana en rangeant des cartons avec des prénoms de la classe sur une table ; « moyen », elle fait le même geste en séparant les cartons en fonction des prénoms et de la section à laquelle les enfants correspondent. « La maîtresse elle fait toujours – petits avec les petits, moyens avec les moyens », elle explique tout en continuant le triage des petits cartons.

Certains éléments sont tellement ancrés dans le quotidien des enfants à l'école, que dès qu'un changement y intervient, ils sont perturbés. Par exemple, le jour de la mise en place de la visite guidée, l'enseignante d'Ali est absente et celle qui la remplace déclare : « Sa maîtresse n'est pas là aujourd'hui, il n'est pas en grande forme, ça va lui faire du bien [de participer à cette activité de prise de photos]. »

Un double attachement culturel transmis par les parents

Le discours de la mère d'Ali montre le souci d'intégration d'un point de vue social, professionnel, éducationnel. Pour cette mère il est important de s'adapter dans le pays où elle vit, sans pour autant nier des pratiques turques, en particulier la langue :

« Je dis pas que je parle pas ma langue, et là c'est une langue. Latin, arabe, ou chinois c'est une langue. Mais il y a des gens qui font n'importe quoi... ici vous vivez, ici vous gagnez. Si vous êtes venu ici pour gagner de l'argent, il faut respecter où vous êtes. Moi j'aime les traditions françaises et je suis toujours avec des français, je parle en français, j'ai des copines françaises, la voisine. » (Entretien mère d'Ali)

Ce contexte pluriethnique présente une complexité dans la relation entre parents et une altérité qui se construit en fonction de la trajectoire sociale et migratoire de chaque famille et de leurs attentes éducationnelles et professionnelles (Garnier, 2016). La langue est un de premiers éléments évoqués pour se différencier des autres parents.

L'intégration linguistique est évoquée par les mères de Sana et d'Inass également, en insistant sur l'importance de la réussite scolaire de leurs enfants. Ces familles sont bilingues, l'une pratique le berbère et le français, et l'autre l'arabe et le français. Dans les deux cas, le français a commencé à dominer les pratiques linguistiques au sein de la famille depuis que les enfants ont été scolarisés.

Par exemple, suite aux discussions avec l'enseignante sur le manque de compréhension totale en français et ses réponses occasionnelles en arabe au lieu du français, la mère d'Inass a commencé à lui parler en français à la maison. Elle fait ces efforts pour que sa fille améliore son niveau, et donc pour répondre aux attentes scolaires. Elle affirme : « J'avais peur au début [de sa scolarisation], car elle ne parlait pas le français, mais elle a beaucoup évolué ».

Avec le petit frère, Inass parle en français. Quand la mère lui parle en arabe, Inass lui répond en français. La lecture des albums en français et le visionnage des programmes télé en français s'ajoutent aux pratiques linguistiques dominées par la langue de l'école, et non l'arabe, la langue de la mère, qui est née en Algérie. Le mélange des langues et la domination du français depuis la scolarisation des enfants sont également la réalité de la famille de Sana.

Quoique de façon plus ponctuelle, la volonté de garder la langue familiale est présente, d'un côté en ce qui concerne le berbère pour Sana, et de l'autre, l'arabe pour Inass. Par exemple, cette dernière regarde des dessins animés en arabe le dimanche matin. La fille connaît des éléments de l'arabe littéraire transmis par sa mère, comme les verbes, les couleurs, et même les dessins animés sont « en langage littéraire », comme l'affirme la mère, « c'est pas l'arabe qu'on parle ».

D'autres aspects qui sont visibles dans le cadre scolaire sont des raisons pour la mère d'Ali pour se différencier des autres parents d'élèves de l'école fréquentée par son fils. Par opposition à certains de ses concitoyens turcs, elle ne veut pas être un mauvais exemple d'intégration des étrangers en France. Elle se montre agacée quand les professionnels de l'école associent ses origines et celles de son fils à une religion, et à certaines habitudes alimentaires. Elle considère qu'il faut respecter les règles de vie du lieu de vie et donne comme contre-exemple les personnes qui conservent certains interdits alimentaires en lien avec l'islam :

« Moi je suis dans la restauration, je connais moi, je mange du porc, je bois de l'alcool. Chacun a son droit de s'habiller comme il veut, mais il faut qu'il respecte le lieu où il vit. Si vous vivez en France, vous faites comme en France, si vous vivez en Turquie vous faites comme en Turquie. » (Entretien mère d'Ali)

L'attachement à la culture turque se réalise à travers les relations avec des membres de la famille élargie, qui habitent en France : « j'ai ma famille, j'ai mes cousines, j'ai la tante, j'ai même le grand-père ». La présence des membres de la famille privilégie le maintien de la langue turque des enfants, que le père souhaite garder. Outre l'attachement culturel, maintenir la langue de la famille est aussi mis en rapport avec d'autres membres de la famille élargie qui habitent à l'étranger et qui ont perdu la langue turque, comme un exemple négatif à ne pas suivre à travers des générations : « (...) par exemple, j'ai des cousins en Suisse, des cousines qui savent pas le turc. Ma fille comprend mieux qu'eux, elle comprend, elle parle mieux. Et c'est bien ».

Sana et Inass grandissent dans une dynamique similaire en ce qui concerne cette volonté de garder le lien avec les membres de la famille élargie qui ne parlent pas le français. Apprendre la langue familiale représente le moyen par lequel les enfants peuvent s'investir dans les relations avec les grands parents, les tantes, les oncles, les cousins à travers une langue commune.

Le souci de ces familles de la réussite scolaire et surtout professionnelle de leurs enfants les motivent à encourager une dynamique d'appropriation des valeurs du pays d'accueil, où ils se sont bien adaptés et souhaitent rester à long terme. Le pays d'origine des parents, la Turquie, l'Algérie et respectivement le Maroc, reste une destination de vacances, pour aller à la mer, par exemple, ou pour visiter la famille élargie.

Conclusion

Ali est un enfant qui circule avec aisance entre le milieu familial et le milieu scolaire. Il connaît et se plie aux pratiques de chaque contexte, et cela se note particulièrement en ce qui concerne la langue. L'école est pour lui un milieu où on parle en français, même avec des pairs qui connaissent le turc, sa langue familiale. La volonté de ses parents de faire de leur mieux pour s'intégrer dans la société française est transmise aux enfants. Si la mère déclare avoir des relations avec des personnes à travers la langue française, et qu'elle préfère ne pas s'enfermer dans des relations avec des seules personnes turcophones, son fils, à son tour, a un ami dont les parents sont nés en France, avec lequel il parle et il apprend le français.

L'hybridation du répertoire de pratiques d'Ali, de Sana et d'Inass se caractérise par une adaptation en fonction du contexte domestique ou scolaire, un jonglage en fonction des situations. Les effets intégrateurs de l'école maternelle sont puissants à ce jeune âge, d'autant

plus qu'ils sont accompagnés par le souci des parents de s'approprier des valeurs et des principes français, et d'une volonté de la part des enfants de bien faire en tant qu'élève, et ainsi de se conformer au milieu scolaire. Une des caractéristiques communes des parents d'Ali, de Sana et d'Inass est la stratégie mise en place, de façon volontaire ou moins volontaire, en ce qui concerne la pratique de la langue familiale en parallèle avec le français dans un souci de maintien culturel et linguistique d'un côté et de réussite scolaire et de vie future d'un autre côté. Ces familles présentent un intérêt concernant l'évolution scolaire des enfants en gardant une relation de communication avec les professionnels de l'école maternelle, et en s'intéressant aux progrès de leur enfant.

Contrairement à la fille du portrait suivant, Ali, et les autres enfants faisant partie de ce portrait, semble ne pas montrer de résistance vis-à-vis des pratiques linguistiques et scolaires de l'école maternelle, ils les approprient comme des « bons élèves ». Pourtant, ils font des efforts supplémentaires pour apprendre le français, et cet apprentissage linguistique, ainsi que scolaire en général, représente une source d'inquiétude pour leurs parents, qui s'efforcent à répondre aux attentes des professionnels en suivant de près l'évolution linguistique et scolaire de leurs enfants.

Portrait 3 : Daphné, des silences en début de scolarisation

Daphné, une fille dont ses parents viennent de Turquie, est au moment des observations une enfant de migrants silencieuse. Son cousin fréquente la même école qu'elle. Ses débuts de la scolarisation sont marqués par l'absence de parole en français. Ses comportements à l'école montrent aussi une fille à l'écoute des professionnels, qui s'efforcent à suivre les pratiques scolaires. D'autres enfants se distinguent par leurs silences à l'école et par une rupture entre le milieu familial et celui scolaire, comme ceux faisant partie de ce portrait : Dalia, Adel et Nalla.

« Elle serait capable de dire des choses [en français] mais elle n'a pas envie » - une transition linguistique et culturelle difficile entre le milieu familial et celui scolaire

La langue de la famille de Daphné est le turc. Sa mère ne parle pas du tout le français au moment des observations menées à l'école, une des raisons pour lesquelles l'entretien avec les parents n'a pas eu lieu. Malgré une immersion dans la langue française dès son entrée en école maternelle, Daphné ne se montre pas capable de le parler, même plus tard dans l'année scolaire, au second semestre, au moment où les observations ont été menées. Des études en linguistique montrent que le développement langagier des enfants turcophones est en rapport direct avec les pratiques linguistiques familiales. Notamment ceux qui, comme Daphné, utilisent seulement le turc dans l'environnement familial avant d'entrer à l'école maternelle, ils ont plus de difficultés à parler le français dans les deux premières années scolaires (Hamurcu-Süverdem & Akinci, 2016). Cela s'explique par un degré élevé de maintien de la langue et culture turque qui implique une vitalité de cette langue au sein des communautés venues de Turquie (Akinci, Rüter, Sanagustin, & Matera, 2004). Le manque de production verbale en français est interprété par son enseignante, Stéphanie, comme une conséquence de son attachement à la langue de la famille et comme une résistance face à une langue nouvelle pour elle. En déclarant « elle serait capable de dire des choses [en français] mais elle n'a pas envie », l'enseignante montre son opinion par rapport à l'attachement linguistique de son élève qui l'empêcherait d'avancer dans son apprentissage du français. Elle considère que les familles turques en général sont très attachées à leur culture, et même enfermées dans le cadre de leur communauté. Cet enfermement est illustré dans le cadre de l'école par le manque d'échange avec la mère, dû selon l'enseignante, à son incapacité à parler le français. Elle l'interprète comme un désintérêt et manque d'implication dans la vie scolaire de la fille, et comme un manque d'intégration du point de vue linguistique, plus largement dans la société française.

« (...) avec la maman de Daphné je sens que... elle vient chercher sa fille et n'a pas envie d'échanger avec moi. C'est peut-être la peur, voilà, je ne sais pas. Il serait intéressant de voir pourquoi elle n'a pas envie d'échanger. Et puis la maman de Daphné, elle ne parle pas du tout le français, alors que ça fait un an qu'elle est ici, et ça m'interpelle aussi. Quand on est dans un pays on a envie d'apprendre la langue. Au moins dire "comment ça va ?". Mais là, il y a pas "est-ce que ça va Daphné ?", rien du tout, comme si c'était pas important pour elle, alors que peut-être c'est pas du tout le cas. Mais c'est vrai qu'il y a rien, on ne ressent pas l'envie de la part de la maman de s'intéresser à ce qui se passe. Après c'est mon point de vue, c'est ce que

je ressens, alors c'est peut-être tout à fait différent, peut-être qu'elle a peur, peut-être qu'elle... je sais pas. Il y a pas du tout de communication avec la maman de Daphné, je connais pas du tout cette maman. » (Entretien enseignante Stéphanie)

Malgré l'absence de communication en français, cette mère n'est pas complètement absente de la vie scolaire de sa fille. Elle se donne les moyens de s'y impliquer, par exemple en ce qui concerne la lecture du cahier de correspondance à l'aide d'une personne qui traduit les mots laissés par l'enseignante. Cette dernière déclare que pour une sortie organisée avec la classe, la mère a rapporté le document signé et la somme d'argent demandée pour l'entrée au zoo.

L'enseignante met les silences de Daphné sur le compte de sa personnalité, sur son manque d'envie de parler le français. Des études montrent que l'absence de parole chez des enfants de migrants dont le français n'est pas leur langue maternelle se traduit parfois par une mise en œuvre de la part de l'enfant de l'interdiction de la part des professionnels de parler à l'école une autre langue que le français (Auger & Sauvage, 2009). Pour Daphné, comme pour d'autres enfants, comme Dalia, Adel et Nalla, la construction d'une dynamique identitaire est en fort lien avec des pratiques culturelles et linguistiques spécifiques au milieu domestique. Quand ils entrent en petite section après trois ans de socialisation dans la langue de la famille, l'entrée en école maternelle représente un premier contact avec la langue française, avec des modes d'interaction et de participations qui peuvent être très différentes de celles rencontrées dans le cadre familial. Dalia, dont ses parents sont venus de Tunisie, ne parle pas à l'école, lors de la petite section, ni en français, ni en arabe, quoiqu'à la maison elle parle bien avec sa mère et son frère aîné (7 ans). Adel, dont ses parents viennent d'Algérie, a des difficultés d'adaptation en ce qui concerne son comportement à l'école, et son niveau en français est limité, tandis que Nalla, une fille dont sa mère est originaire de Comores, reste assez silencieuse dans le cadre scolaire. Quand la langue-culture (Ochs, 1997) de la famille rencontre celle de l'école, l'enfant vit la réalité de ses différences, et pour certains, comme c'est le cas des enfants de ce portrait, cela peut avoir des impacts sur la production orale dans la langue de scolarisation. Comme l'auteure de l'ouvrage *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants* (Dahoun, 1995, p. 37) le témoigne quand elle s'est confrontée à une langue et à une culture nouvelles, elle a compris tôt que la langue de la maison n'était pas valorisée, mais plutôt exclue à l'école :

« Un seul pays été reconnu : la France ; une seule langue était valable : le français ; tout le reste n'était que bruit, et l'imitation de l'accent arabe faisait rire en classe. Ouvrir la bouche, c'était révéler sa différence, se trahir. Le plus simple était de serrer les lèvres et de se taire. C'est ainsi que je devins une enfant mutique à l'école. »

Les silences de Daphné cachent ces violences linguistiques (Rayna, 2014) subies par les enfants de migrants dans la transition entre le contexte domestique et le contexte scolaire, en début de scolarisation. Le principe républicain d'égalité, qui exclue les langues des enfants de migrants en faveur d'une seule langue commune, le français, semble parfois mal compris par les professionnels (Auger & Sauvage, 2009). Des études qui montrent que parler une autre langue n'est pas une barrière pour apprendre le français (Cummins, 2000) sont depuis longtemps validées. Plus particulièrement, les résultats des études menées auprès des enfants appartenant aux familles venues de Turquie soulignent que, indifféremment de pratiques langagières familiales (majoritairement le turc, ou indifféremment le turc et le français), plus tard dans leur scolarisation les enfants acquièrent la langue de l'école, le français, sans différences majeures (Hamurcu-Süverdem & Akinci, 2016).

Pour Adel aussi la transition entre le milieu domestique et l'école maternelle se fait avec des difficultés, mais pour lui il s'agit plutôt des comportements attendus dans cet environnement scolaire. Son adaptation à ces nouvelles règles de vie en collectivité et à la discipline imposée le met dans une position défavorisée en ce qui concerne sa performativité en tant qu'élève, quoique l'envie d'apprendre ne soit pas mise en question par son enseignant qui déclare :

« C'est un enfant qui pose énormément de difficultés en classe parce qu'il a un comportement qui est parfois plus que limite. Mais il a une appétence scolaire magnifique, il a envie d'apprendre... et alors, c'est vrai qu'il a du mal à se poser. Il va être trente secondes là, deux minutes là, mais quand il arrive à se poser il connaît des choses. » (Entretien enseignant Pierre)

La non-maîtrise du français et les apprentissages scolaires

En termes de progression scolaire, comme l'enseignante en témoigne, Daphné est à l'écoute et essaye de suivre le rythme imposé par le groupe classe. Par exemple, pendant un atelier de mathématiques en petit groupe, elle se montre capable de compter, suite à la consigne donnée par l'enseignante, des petits ours en plastique :

« Daphné, tu comptes tes petits ours avec tes doigts ? » Daphné utilise ses doigts pour compter les trois figurines mises dans sa boîte précédemment.
« Bravo ! », s'exclame l'enseignante. La mimique faciale de Daphné montre sa satisfaction suite aux compliments de l'enseignante. (Observation vidéo, petite section)

Pourtant, il y a des activités autour du vocabulaire où elle ne comprend pas la consigne ou les questions des professionnels. Pour un atelier portant sur l'apprentissage des couleurs,

l'enseignante montre des objets d'une certaine couleur et demande chaque enfant du petit groupe d'identifier la couleur et de prononcer le mot y correspondant.

Arrivé le tour de Daphné, le petit ours en plastique est de couleur jaune.
« Daphné, de quel couleur est-il ? »
Daphné regarde, les sourcils froncés, sans rien répondre.
« Tu ne sais pas ? »
Sa réponse tarde et l'enseignante dit :
« Je ne sais pas. C'est ça qu'on doit dire quand on ne sait pas. Répète, Daphné, « je ne sais pas ».
Daphné continue à regarder l'objet sans prononcer de mots et sans bouger sa tête en signe de oui ou non... L'enseignante finit par demander un autre enfant, qui donnera la bonne réponse.
(Observation vidéo, petite section)

La fille est ici incapable de prononcer des phrases en français. Elle peut répéter des mots, comme « jaune », mais ne prononce pas encore des phrases. Elle ne répond pas à la question de l'enseignante concernant la couleur d'un objet et ne répète pas la phrase « je ne sais pas ». Par conséquent, d'un point de vue scolaire, Daphné sera évaluée en fonction de ces réponses, qui, au moins à ce stade de sa scolarité, sont limitées par le manque de maîtrise de la langue française.

À ce stade de l'année scolaire, au mois de mars, Daphné communique seulement à travers la communication non verbale. Dans l'acquisition et dans l'apprentissage d'une langue, l'enfant passe d'abord par le stade de compréhension avant de pouvoir progresser en énonciation (Morgenstern, 2009). Malgré son manque de production verbale en français, le mode de participation de Daphné aux activités proposées montre qu'elle comprend largement ce qui est attendu d'elle et reste attentive et impliquée tout au long des ateliers. Comme d'autres études empiriques le démontrent, « l'engagement et l'apprentissage d'un élève ne tiennent pas uniquement à la quantité ou à la qualité de ses productions orales » (Behra, Lemoine-Bresson, & Macaire, 2018, p. 7).

Je suis capable de faire la maîtresse - appropriation des pratiques en rapport avec le script institutionnel de l'école

Daphné est une élève qui s'engage dans les activités et dans la vie à l'école maternelle. Les données empiriques des observations vidéo, ainsi que les propos des professionnels pendant l'entretien, illustrent qu'elle est intégrée dans la vie scolaire et y participe activement. Sa

stratégie pour dépasser ses limites linguistiques en français est d'imiter autant que possible ses camarades. Il s'agit notamment des moments ou des situations où elle doit respecter ou suivre une consigne donnée par les professionnels. Dans l'exemple antérieur avec l'atelier de mathématique, elle vérifie que son action de compter les ours est la bonne, en regardant ses camarades proches d'elle. L'apprentissage par imitation est donc une arme de cet élève pour s'approprier les pratiques scolaires attendues par les professionnels, malgré son manque de compréhension de la langue française.

Un autre exemple significatif qui illustre qu'elle a intégré dans son répertoire culturel des pratiques spécifiques de l'école est le moment où elle décide de « faire la maîtresse » en prenant un album de jeunesse pour le feuilleter devant ses camarades assis devant elle, comme pendant les moments de lecture réguliers que l'enseignante propose tous les jours dans la classe. Le jeu d'imitation est une façon pour elle de montrer son apprentissage du répertoire scolaire et sa capacité de le reproduire, comme dans cet exemple empirique :

En fin de matinée, après le moment des ateliers, il est demandé aux enfants de la classe de Stéphanie de ranger leur table et de se préparer pour aller à la cantine, ou pour ceux qui n'y vont pas, d'attendre leurs parents. Daphné et d'autres enfants se dirigent vers le devant de la classe. Ils s'assoient sur les bancs. Un garçon prend un album et occupe la place de l'enseignante. Cette situation ressemble à un regroupement du groupe classe régulier, mais il est reproduit par les enfants, sans la présence d'un adulte. Le garçon ne joue pas ce rôle pour longtemps, car l'enseignante lui prend l'album de ses mains et lui dit : « Va t'asseoir, Sébastien ! ». C'est au tour de Daphné de prendre la même initiative et de se placer sur la chaise de l'enseignante devant les enfants qui patientent sur les bancs. Le visage de Daphné et ses gestes d'imitation de l'enseignante montre son enthousiasme à jouer ce rôle de l'enseignante. (Observation vidéo, petite section)

Pourtant, il y a des situations où elle choisit de ne pas imiter ses camarades, ou les adultes, même quand elle pourrait mieux faire le travail demandé, comme dans l'exemple de l'activité de pâte à modeler en petit groupe :

Il est 12h00, les enfants sont regroupés en plusieurs petits groupes pour effectuer des ateliers : la peinture avec l'ATSEM, les mathématiques et le vocabulaire avec l'enseignante et la pâte à modeler sans un adulte qui guide l'activité. À la table à laquelle est assise Daphné, les élèves doivent réaliser une forme en pâte à modeler : « vous me faites un escargot », pour reprendre les mots de l'enseignante qui donne la consigne avant de rejoindre un autre petit groupe. Tous commencent à manipuler la pâte à modeler, certains suivent la consigne, d'autres réalisent des formes loin de ressembler à un escargot. Ce dernier est le cas de Daphné qui essaye plusieurs outils de coupe ou de modelage. Son voisin, Ali, est très investi dans la réalisation de son escargot. Il observe sa voisine et essaye de lui attirer l'attention concernant la consigne initiale de l'enseignante. Daphné lui dit quelque chose en turque et continue à faire des petits carrés. Après quelques secondes, Ali l'observe à nouveau. Cette fois il s'adresse à moi (je suis à leur côté pour les filmer) :

« Regarde ce qu'elle fait ! »

Daphné tourne sa tête vers moi, pour ensuite continuer avec sa pâte à modeler. Une troisième tentative du garçon pour corriger sa voisine met la fille dans une attitude d'énervement qu'elle montre par ses sourcils et ses yeux. (Observation vidéo, petite section)

Contrairement à d'autres situations où elle choisit d'imiter les camarades pour performer une tâche scolaire, cette fois Daphné ne les imite pas, et en outre, elle décide de faire autre chose que ce que les professionnels attendent d'elle.

D'autres situations, comme le passage aux toilettes en groupe, la récréation et le partage des vélos, les activités de pâte à modeler et de jeux de construction, le rangement de la classe, montrent une élève qui participe activement aux pratiques du script institutionnel.

Les photos qu'elle prend pendant la visite guidée se focalisent autour du côté scolaire de l'école et ses routines. Des petits cartons avec les prénoms de la classe, des supports d'apprentissage des formes et des couleurs, des pots remplis de feutres et crayons dans l'espace « écriture » représentent les objets photographiés par Daphné pour montrer ce qui est important pour elle à l'école (voir image 6, annexe). Elle a bien intégré dans son répertoire de pratiques la dimension de scolarisation de cette institution.

Contrairement à son camarade de classe, Ali, lui aussi enfant de migrants turcophones, Daphné ne réussit pas à performer les pratiques scolaires de la même manière, l'enseignante ne la montre pas comme un exemple à suivre dans les ateliers ou d'autres activités scolaires. Au contraire, elle est une élève à laquelle les professionnels doivent répéter plusieurs fois une consigne et s'efforcer de l'expliquer avec des gestes et des mouvements pour que la fille la comprenne.

Isolement linguistique et social dans le milieu scolaire et la relation avec les pairs

La difficulté de parler le français entraîne pour Daphné un isolement social au sein du collectif des pairs. Les observations vidéo montrent plusieurs situations où elle se retrouve seule, que cela soit à son initiative ou à l'initiative de ses pairs. Par exemple, au moment de passage aux toilettes en groupe, Daphné est censée se ranger comme tous les autres, deux par deux, mais elle se retrouve seule. L'enseignante intervient et lui impose « un copain ». Un autre moment dans la journée, pendant une activité de danse, qui a comme but la préparation d'un spectacle pour les parents, l'enfant qui devrait accompagner Daphné refuse radicalement

de se prêter à l'exercice de danse, comme le dialogue ci-dessous le montre, et suite auquel le garçon est sanctionné, l'enseignante l'isolant du groupe.

« A., tu vas danser avec Daphné ? » dit l'enseignante Stéphanie.
Le garçon répond en faisant des mouvements de tête qui signifient « non ».
« Pourquoi ? »
« Je ne l'aime pas. »
« Comment ça tu ne l'aimes pas ? » L'enfant cache son visage avec ses bras en signe de refus.
(Observation vidéo, petite section)

Pour Adel, le garçon faisant partie de ce portrait, l'isolement est une conséquence de sa résistance face aux règles générales de l'école, pour laquelle il est sanctionné par l'enseignant Pierre. Ce dernier déclare que les apprentissages linguistiques sont influencés par une mauvaise conduite de l'enfant dans le cadre scolaire, notamment en ce qui concerne son manque de maîtrise du corps : « Adel on va conseiller de l'orthophonie. Il a d'abord sa problématique comportementale qui lui prend énormément d'énergie, mais quand il est posé on s'aperçoit que l'activité langagière et de meilleure qualité ». La rupture entre le milieu familial et celui scolaire est mal vécue par cet enfant, qui ne réussit pas à s'adapter et à répondre aux attentes de professionnels :

« On va compter les présents, les enfants, on bouge plus ! » L'enseignant Pierre ajoute aussi « shh ! » pour que les enfants se taisent.
À tour de rôle et désignés par l'enseignant, plusieurs enfants comptent les présents en leur touchant la tête avec la main. Adel lève la main pour accomplir cette tâche, mais ne pouvant pas attirer l'attention de l'enseignant en s'impliquant activement dans le comptage, il commence à perdre la patience. Au début il bouge son corps sur le banc, se plie, pour ensuite donner des coups à ses voisins. L'enseignant lui envoie un regard sévère, et le garçon se calme. Il insiste pour compter lui aussi les enfants, mais sans succès. Il se lève du banc et essaye d'attirer l'attention en appelant l'enseignant par son prénom.
« Tais-toi ! » dit Pierre à Adel, en concentrant son attention sur un enfant à troubles autistiques, qui, exceptionnellement a voulu participer activement au comptage des présents. Adel montre son mécontentement à travers la mimique de son visage, et recommence à déranger ses voisins. Pierre intervient à nouveau et cette fois prend Adel par sa main et l'éloigne du groupe pour le faire assoir sur une chaise en signe de sanction, où il restera quelques minutes. (Observation vidéo, petite section)

Dans la classe de Stéphanie, malgré la présence d'un autre enfant turcophone, Ali, les échanges en turc avec Daphné sont presque inexistantes, à l'exception des moments ponctuels, notamment pendant la récréation. L'enseignante déclare qu'elle a entendu parler Daphné en turc pendant la récréation avec son cousin, qui lui aussi parle le turc, et dit : « je pense qu'elle parle bien le turc (...) elle a l'air de bien le parler ». Ce lien autour de la langue turque entre les enfants est perçu par les professionnels de cette classe comme une barrière dans

l'apprentissage du français. L'enseignante et l'ATSEM concordent sur les difficultés des enfants turcophones de « quitter leur langue ». L'absence de connaissances en langue française de Daphné a motivé les professionnelles à mettre en place des rapports basés sur la communication non verbale avec cette élève. Selon elles, cette tendance de rester ensemble pendant les récréations contribuerait à un ralentissement de l'apprentissage de la langue française : « En début d'année, je me souviens que pour travailler avec elle c'était par des gestes et sinon elle ne comprenait pas. Mais c'est vrai que c'est plus dur parce qu'elle reste toujours avec son petit groupe ».

L'ATSEM constate l'isolement du petit groupe de turcophones pendant les moments libres dans la cour de récréation et considère que « c'est bizarre parce que les autres, ils arrivent à se mélanger facilement, mais eux spécialement, restent plus ensemble avec ceux qui sont de leur origine [turque] ».

Daphné semble avoir compris cette réticence de la part des adultes envers la langue de sa famille. Quand elle décide d'échanger quelques mots en turc avec son camarade de classe pendant une activité de pâte à modeler en petit groupe, comme je l'ai présenté plus haut, l'enseignante est éloignée physiquement. Daphné regarde un pot de pâte à modeler et, étant à côté de son camarade turcophone, Ali, lui dit : « cikariyorsun? », qui signifie « tu la [la pâte à modeler] sors ? » L'enseignante affirme qu'elle n'interdit pas aux enfants de parler turc ni autre langue que le français dans la cour de récréation, mais qu'elle n'apprécierait pas entendre parler en turc, ou une autre langue étrangère, au sein de sa classe.

Daphné restera isolée linguistiquement, fait qui implique son éloignement du collectif dans certains moments, jusqu'à ce qu'elle soit capable de parler le français qui lui permettra de développer des liens avec les pairs. Ses limites linguistiques dans une langue qui ne lui appartient pas encore l'isolent des acteurs de l'école maternelle, dans un contexte social essentiel dans sa vie quotidienne. Finalement, elle commencera à parler le français la deuxième année de sa scolarisation. En moyenne section, Daphné est une fille qui parle le français, qui se débrouille dans ce contexte linguistique qui lui devient propre avec chaque journée passée dans cet environnement linguistique où elle est immergée.

Daphné arrive en petite section sans pouvoir parler, ni comprendre le français, mais sa participation aux pratiques quotidiennes, son engagement dans les activités et le travail scolaire contribuent au développement de son répertoire de pratiques et ainsi à l'appropriation de ce milieu scolaire d'apprentissage. En moyenne section, elle commence à communiquer verbalement en français, mais de manière très limitée. Au moment de la visite guidée, en moyenne section, elle y participe avec deux autres enfants. Contrairement à sa camarade, une

filles faisant partie d'une famille mixte (mère migrante, père non-migrant), qui utilise principalement le français dans le cadre familial, Daphné ne répond pas à mes questions par des mots, mais par des mouvements de tête ou par des actions montrant sa compréhension de la proposition faite :

Après avoir pris des photos dans la cour de récréation et dans le couloir de l'école, la visite guidée continue à l'intérieur de la classe des trois enfants participants, Daphné, Inass et Luc. Daphné et Inass, qui ont dans leurs mains l'appareil photo et respectivement le smartphone, prennent des photos des objets et des espaces de leur classe. J'encourage Daphné davantage à s'investir dans l'activité :

« Qu'est-ce que tu aimes dans cette classe, Daphné ? »

La fille me regarde mais ne répond pas à ma question. Je lui propose de prendre des photos de ce qu'elle aime et elle répond en passant à l'action de prise de photos, contente qu'elle peut communiquer de cette façon, et non à travers des mots et des phrases en français.

Plus tard, j'incite Inass à me montrer davantage des choses qui sont importantes pour elle :

« Il y a d'autres choses que tu aimes dans cette classe, Inass ? »

« Oui, les livres », me répond la fille tout en se dirigeant vers le coin bibliothèque de la classe. Daphné se dirige également vers cet espace.

« Toi aussi tu aimes les livres, Daphné ? ». Elle me répond avec des mouvements de tête affirmativement et prend elle aussi des photos avec des albums et du coin bibliothèque (voir image 7, annexe). (Visite guidée, Daphné, Inass et Luc, moyenne section)

Cette séquence souligne la difficulté de Daphné à communiquer dans la langue de scolarisation, le français. Là où sa camarade combine la communication du corps et de l'action avec la communication verbale, Daphné utilise uniquement la communication non verbale, à travers des mouvements de tête, des mimiques et de l'action comme réponse.

À plusieurs moments Daphné s'assure de ce que sa camarade fait avant qu'elle passe à l'action elle-même. Comme pour d'autres activités scolaires, même pendant la visite guidée elle fait appel à sa stratégie d'imitation pour se repérer dans ce cadre dont la langue lui est encore en partie étrangère. Pourtant, elle fait preuve également d'initiative personnelle :

Elle va seule vers la fenêtre, sans suivre sa camarade ou une proposition de ma part. Elle observe ses pairs qui se trouvent dans la cour de récréation. Cette action provoque les enfants de l'autre côté de la fenêtre de se rapprocher. Daphné attend ma réaction. « Vas-y, Daphné, tu peux les prendre en photo si tu veux ». Elle sourit et commence sa séance de photo des garçons qui prennent des poses face à l'appareil photo (voir image 8, annexe). (Visite guidée, Daphné, moyenne section)

La scène brosse un tableau qui pourrait être traduit dans la vie scolaire de Daphné. La vitre qui sépare la fille de ses pairs l'empêche d'entendre les mots, les phrases. Pourtant, même sans la parole, les enfants entrent en contact, ils se sourient réciproquement, ils se disent « coucou » en bougeant les bras, ils « parlent » avec leurs yeux et avec leurs corps. Malgré ses

difficultés linguistiques en français, Daphné fait des efforts pour ne pas rester isolée dans ce milieu social.

Contrairement à la situation de Daphné qui a des difficultés à communiquer en français avec les pairs et avec les adultes de l'école maternelle, Nalla est très silencieuse en présence des professionnels, mais s'avère parler couramment le français avec ses camarades de classe, surtout dans les cadres des moments libres de jeu. La description de la séquence vidéo suivante met en lumière cette capacité de parler aisément et de s'investir dans la relation avec les pairs lors d'une activité de jeu symbolique autour de la dinette dans la classe d'Adrien.

Dès que l'atelier en petit groupe prend fin et que la phrase « allez, vous pouvez jouer ! » est annoncée, Nalla se lève de sa table et se dirige directement vers le coin cuisine, comme si elle avait déjà planifié cette activité. D'autres enfants, filles et garçons rejoignent le même espace. Comme dans un orchestre improvisé, les enfants commencent à déplacer des objets – des plats, des verres, des couverts en plastique. Les garçons quittent l'activité un par un. Les filles semblent organiser une fête d'anniversaire. Nalla réprimande une de ses camarades : « Ne jette pas ! Pourquoi tu ne ranges tes affaires ? » Plus tard, dans une dynamique qui semble que Nalla ne veut pas l'accepter dans ce petit groupe, elle lui dit en s'approchant d'une petite armoire de la cuisine : « J'ai fermé la porte à clé ».

À cause de bruits provoqués par les mouvements des objets et les voix des enfants, les mots de Nalla ne sont pas compréhensibles, mais elle semble donner des consignes aux autres en ce qui concerne l'activité en cours autour de l'anniversaire imaginé. En collaboration avec une autre fille, elles continuent la préparation : « C'est pas le gâteau d'anniversaire », dit Nalla en regardant le pot en plastique dans la main de sa camarade.

La fête se concrétise par la chanson « Joyeux anniversaire, que Nalla interprète ensemble avec ses camarades. La classe entière s'approche et plusieurs enfants s'y joignent pour manger une part de gâteau et boire un verre de jus. Nalla semble la maîtresse de maison, qui maintient l'esprit de fête. (Observation vidéo, petite section)

L'entretien avec sa mère est l'occasion de confirmer certains éléments observés dans la vie quotidienne de Nalla. Ainsi, l'activité autour de la dinette rappelle la réalité de l'espace domestique où Nalla va bientôt fêter son anniversaire avec des membres de la famille élargie. Son impatience par rapport à ce moment spécial pour elle est confirmé par sa mère, qui rajoute que sa fille est toujours impatiente, par exemple elle a hâte de passer en deuxième année de maternelle juste parce qu'elle lui aura promis des cours de danse en activité extrascolaire. Les silences de Nalla au sein de l'école sont aussi confirmés par la mère et rajoute qu'à la maison, c'est le contraire, en soulignant ce décalage de communication verbale entre le milieu scolaire et celui familial « C'est une pipelette, une pi-pe-lette (elle accentue chaque syllabe) ! Ah, oui, elle parle beaucoup ».

Le cas de Dalia est proche de celui de Daphné, car à la maison les membres de sa famille utilisent largement l'arabe, et dans une moindre mesure le français, qui est pratiqué

notamment par le fils aîné depuis sa scolarisation. Cette fille est très silencieuse en présence des adultes de l'école maternelle, ainsi qu'au sein des relations avec les pairs.

Conclusion

À quel prix se font les effets intégrateurs de l'école maternelle dans le cas des enfants comme Daphné ? Une socialisation langagière dominée par une seule langue, le français, met en difficulté les enfants dont la langue familiale n'est pas le français. Cette difficulté a un impact sur les résultats scolaires, qui sont évalués en français, et à partir des productions verbales des enfants dans la langue de l'école. Ensuite, les difficultés se propagent au niveau de relations entre les pairs, et Daphné, par exemple, est dans une situation d'isolement social. Plus tard, dans la moyenne section, quoique des règles de vie en collectif et les pratiques scolaires soient bien appropriées, la maîtrise de la langue française reste toujours une barrière dans la communication verbale.

Dans le processus de transition entre l'environnement familial et celui scolaire, les répertoires linguistiques et culturels des enfants de migrants ne sont pas pris en compte par les professionnels. Même s'ils observent les difficultés des enfants qui ne maîtrisent pas le français, comme Daphné, ou qui ne s'adaptent pas aux règles de vie de l'école maternelle, comme Adel, les enseignants mettent ces réalités quotidiennes sur une manque d'envie de la part des enfants d'apprendre le français, ou un manque d'intérêt de la part des parents de s'engager davantage dans l'évolution scolaire et comportementale de leurs filles et fils. Les silences en début de scolarisation sont aussi un résultat de cette absence de prise en compte du bi/plurilingues des enfants de migrants, car leurs compétences dans d'autres langues que le français, et même le peu de français qu'ils parlent ne sont pas jugées comme « valables » à l'école (Hamurcu-Süverdem & Akinci, 2016, p. 81).

Portrait 4 : Raïssa et Christian, relation particulière avec les pairs et éveil aux langues familiales

La famille de Raïssa a émigré d'Algérie en France depuis la génération de ses grands-parents maternels. La mère de cette fille, âgée de 33 ans, est née en France, et travaille dans un hôpital comme aide-soignante, et le père travaille comme préparateur de commande. Avec son frère aîné, Raïssa est éveillée à la langue arabe à travers des chansons et des histoires en rapport avec la religion musulmane, à la maison. De leur côté, Christian et sa sœur jumelle, Rose, font partie d'une famille monoparentale, et sont fragiles du point de vue de leur santé. La mère, venue de Côte d'Ivoire il y a 7 ans au moment de l'entretien, a eu plusieurs emplois avant de devenir vendeuse spécialisée dans un magasin de vêtements. Pendant ses débuts difficiles en France elle a été soutenue par des proches et par des associations françaises.

Parmi les enfants des trois classes observés, Raïssa et Christian se distinguent par leur relation d'aide et d'accompagnement d'un enfant qui est dans la même classe. Pour Raïssa qui participe avec aisance à la vie scolaire, cet accompagnement se fait de sa propre initiative, et de manière constante, auprès d'une fille, Leïla, qui, selon les professionnels, présente des troubles autistiques. Christian, un garçon plutôt calme et qui a retrouvé sa place dans le milieu de l'école maternelle, est dans la même classe avec sa sœur jumelle que sa mère lui demande de protéger, car, d'après ses mots pendant l'entretien, elle serait plus fragile. Deux autres enfants complètent ce quatrième portrait Daniel et Claire, qui présentent des points communs en ce qui concerne les pratiques langagières au sein familial. Comme dans le cas de Raïssa, Christian et Rose, la langue parentale n'est pratiquée que d'une manière très ponctuelle dans les familles de Daniel et Claire et surtout comme une démarche d'éveil mise en place par les mères.

Aller vers sa copine de classe

Dans les moments où l'organisation des activités scolaires le lui permet, Raïssa va vers Leïla, sa camarade de classe et passe beaucoup de temps avec cette fille, comme l'exemple suivant le montre :

Le moment de regroupement autour d'une histoire musicale écoutée au lecteur CD fini, l'enseignant invite les enfants à aller s'habiller pour se préparer à sortir dans la cour de récréation. Pendant l'activité du groupe classe, Raissa était assise de l'autre côté par rapport à Leïla, une fille présentant des troubles autistiques. Quand l'activité prend fin, elle se lève et se dirige directement vers sa camarade et la prend par la main. Cette dernière accepte le geste de sa copine et elles partent ensemble vers le rangement de leurs affaires. Pendant toute la période de la pause de récréation les filles sont côte à côte, et souvent elles se tiennent la main. (Observation vidéo, petite section)

Quoique très attachée à sa relation avec Leïla, Raissa est capable de tisser des liens avec d'autres camarades de sa classe. Les moments observés montrent qu'elle passe d'une position à l'autre, de celle qui suit un groupe à celle qui le mène, de celle qui reste seule ou de celle qui accompagne Leïla. Dans le groupe de filles solidaires présenté dans le portrait 7, elle s'associe à leur jeu de construction et apporte des briques pour construire la tour. Si, dans ce petit groupe, elle n'occupe pas une place centrale, les données visuelles recueillies pendant un autre moment durant la récréation la surprend dans une position de meneuse.

Raissa est dans un petit groupe de trois filles, toutes en train de se balancer sur un jeu à ressort dans la cour de récréation. Pendant plusieurs minutes elles sont ensemble, menées par Raissa durant des échanges autour d'un bonbon, des sauts effectués d'une bordure à côté de la porte d'entrée, des courses dans la cour de récréation. Leur trio se dissout après un passage aux toilettes suite auquel Raissa commence à chercher un vélo libre. D'après plusieurs tentatives non réussies, elle voit Leïla assise sur le banc, à côté des professionnels. Les deux commencent à se rapprocher l'une à l'autre et finissent par se donner la main et à faire des tours de la cour. (Observation vidéo, petite section)

Capable de s'entretenir avec d'autres enfants ou toute seule, Raissa finit souvent par chercher sa copine. Elle prend un rôle d'accompagnatrice, qui sait identifier et prendre soin des besoins de Leïla :

« Elle a chaud », dit Raissa en montrant le manteau de sa copine. « Ici il y a de l'ombre ». Elles restent quelques instants à côté d'un mur, à l'abri du soleil, et Raissa va dans une cachette à l'intérieur du mur qui entoure une fenêtre. Sa copine essaye de la faire sortir en lui pinçant les joues, et Raissa sort des bruits d'inconfort. Elle résiste aux gestes de Leïla, quoique visiblement dérangée. Finalement, elle se libère et part boire de l'eau dans la salle d'eau des toilettes. (Observation vidéo, petite section)

Raissa se montre capable de gérer sa relation avec la fille aux troubles autistiques et, quand elle se sent mal à l'aise, trouve une stratégie d'y échapper. Changer d'espace, dans ce cas aller dans la salle d'eau, dans laquelle les enfants peuvent avoir accès pendant la pause, est pour elle le moyen de s'éloigner de Leïla et ses pincements.

Elle procède d'une manière similaire plus tôt dans ses rapports avec les autres filles du trio, où elle va aux toilettes pour interrompre l'activité collective. Il semble important pour Raissa

d'avoir du temps individuel pour observer son environnement, se promener calmement dans l'espace de la cour, sans se presser, en prenant son temps à regarder les personnes, les lieux. Ensuite elle monte sur le jeu à ressort et continue son observation, un peu plus d'en haut, pour ensuite aller au toboggan, et finalement elle réussit à récupérer un vélo. C'est le moment où elle rejoint à nouveau son trio, toutes sur des vélos, elles roulent ensemble et s'attendent l'une l'autre au cas où quelqu'une reste derrière.

Quand la fin de la récréation est annoncée, Raissa, comme la plupart des enfants, se dirige vers la porte. Pourtant, avant de rentrer, elle voit Leïla et retourne dans la cour, en essayant de l'amener. Encore une fois, son attention est portée sur sa copine avec laquelle elle a une amitié pas comme les autres.

« Christian est plus fort que Rose », une participation à la vie scolaire aux côtés de sa sœur jumelle

Christian est le frère jumeau de Rose, les deux étant atteints d'une maladie qui les rend plus faibles du point de vue de leur santé. Pour cette raison, leur mère, qui élève seule ses enfants, le protège au mieux. Considérant que sa fille est la plus fragile, cette mère affirme prendre davantage soin d'elle et attend de Christian de faire de même quand ils sont à l'école : « Oh! (la mère fait des mimiques du visage qui montrent la tendresse envers sa fille) Rose c'est ma fille...c'est riquiqui...elle est menue. Je lui donne l'affection à son frère aussi, mais il est plus fort, et plus... Je prends plus soin (de Rose) ». Cette protection accrue de la part de la mère et son préférence envers un des deux jumeaux est expliquée par la mère par un mauvais état de santé de la fille, qui, par rapport à Christian, a déjà fait de crises de douleurs. Rose apprécie la relation avec son frère et, même si elle ne montre pas son affection avec des bisous et de câlins comme le fait son frère à la maison, elle est capable de raconter sa journée à l'école et le comportement de son frère dans leur relation : « Non, elle ne montre pas l'affection comme ça, mais elle dit « il a été gentil à l'école avec moi », donc elle montre autrement, mais elle veut pas de bisous, elle se cache si on lui fait des bisous. Ils sont différents ».

La relation des jumeaux au sein de l'école maternelle est caractérisée par un rapprochement fraternel qui permet à la fois de rester en proximité l'un de l'autre, et de retrouver une certaine indépendance tout au long des journées. Ainsi, au moment du regroupement le matin, les deux enfants sont assis sur le banc près l'un de l'autre, mais pas tout à fait collés, car une camarade les sépare. Un autre moment pendant la matinée, où les enfants sont libres de choisir à côté de

qui s'assoit, est le visionnage d'une histoire sur le support du rétroprojecteur. Ici, encore une fois les jumeaux sont en proximité physique, Christian étant assis en face de sa sœur.

Quoiqu'il paraisse attaché à sa sœur jumelle, Christian semble avoir pris conscience de sa vie scolaire en tant qu'être singulier. Pendant la visite guidée, une fois dans sa classe il commence par se diriger vers son casier, marqué par son prénom pour le photographe, pour continuer ensuite avec d'autres objets qui le concerne personnellement et sont marqués par son prénom (un dessin qu'il sort de son casier, un banc avec son prénom). En sortant un dessin de son casier il m'explique qu'il s'agit d'un dessin qu'il n'a pas fini, et qu'il finira mardi à l'école (voire image 9, annexe).

Il intègre des pratiques scolaires dans son répertoire, et est même capable d'expliquer les façons de faire à l'école : il sait que les coloriages sont à faire au fur et à mesure à l'école, qu'il peut commencer un jour et finir un autre. Avant de continuer sa visite, il range son dessin dans le casier, en montrant encore une fois qu'il a intégré des pratiques scolaires dans son répertoire.

Christian connaît et respecte les règles de vie et la discipline à l'école maternelle, et est capable de les rappeler à ses pairs. Quand sa camarade enfonce des règles pendant la visite guidée, il l'attire immédiatement : « La maîtresse arrive ! », en désignant la figure de l'autorité représentée par les professionnels de l'école et la mimique de son visage ainsi que la position du corps montre qu'il craint l'éventuelle sanction qui pourrait suivre suite au comportement de sa camarade, qui n'y est pas toléré à l'école.

D'autres moments de la journée observés, ainsi que les propos de son enseignant montrent la participation active et investie de Christian dans les activités scolaires. Par exemple, Christian s'investit dans une activité autour d'une histoire qui est racontée ayant comme support des images affichées à l'aide d'un rétroprojecteur. Il répond aux demandes de l'enseignant, et fait même des commentaires personnels par rapport au déroulement de l'histoire.

« C'est le chat qui l'a déchiré », dit Christian en regardant l'enseignant qui venait de parler d'un fauteuil déchiré de cette histoire.

« Tu crois que c'est le chat qui l'a déchiré ? Je ne sais pas, on va voir », dit l'enseignant et les enfants commencent à proposer d'autres animaux qui auraient pu déchirer le fauteuil.

« C'est l'éléphant ! » dit un garçon.

« C'est l'éléphant ? Nous allons réfléchir. Est-ce que l'éléphant est gros ou petit ? », demande l'enseignant.

« Gros ! » répondent les enfants dans une seule voix.

« L'éléphant a des petites jambes ou des grosses jambes ? », continue l'enseignant.

Christian et deux autres enfants répondent : « Il a des grosses jambes ! »

À la fin de l'histoire, la réponse arrive à travers une image : « un chat ! » crient les enfants enthousiastes de découvrir la fin de l'histoire et la réponse à l'enquête du personnage qui cherchait le coupable derrière le fauteuil déchiré. Les enfants doivent formuler cette réponse dans des mots. Certains disent : « c'est lui », d'autres s'approche de l'image pour indiquer avec le doigt, d'autres disent « un chat ». L'enseignant s'adresse à Christian pour obtenir une réponse bien formulée : « Christian, fais-moi une phrase, qui a déchire le fauteuil ? » Christian répond : « Un chat a déchiré le fauteuil ». (Observation vidéo, petite section)

Tout au long de cette activité, Christian ne perd pas sa concentration, il fait attention à toutes les questions posées par l'enseignant et la position de son corps, ainsi que les yeux dirigé vers les images projetés et les propos de l'enseignant montrent qu'il reste intéressé par le déroulement de l'histoire. Contrairement à d'autres enfants sollicités, Christian est capable de répondre à toutes les questions et de participer comme attendu à cette activité. Il est parmi les enfants que l'enseignant sollicite quand les autres ne réussissent pas à donner la réponse attendue.

Pourtant il y a des situations où il perd patience, comme au moment du regroupement le matin, quand l'enseignant fait l'appel. Après l'avoir salué, il lui fait une remarque par rapport à son comportement qui n'est pas conforme aux attentes scolaires de ce moment précis (ne pas bouger, ne pas parler, rester assis) et qui risque d'être sanctionné : « Est-ce que tu vas arrêter de jouer avec ce tableau ? Est-ce que tu vas bien m'écouter ? Parce que sinon tu vas changer de place ! ».

S'écloigner tout en restant proches - les relations de Christian avec les pairs et avec sa sœur

La récréation est l'occasion pour les deux jumeaux de passer du temps indépendamment. Des données visuelles, comme des photos et des observations vidéo dans des jours différents, montrent que Christian préfère faire de l'escalade à côté du toboggan, tandis que sa sœur n'est pas dans le même champ de vision, elle est loin de cet endroit. Dans d'autres moments, ils ne sont pas ensemble, soit par choix, soit du fait de la disponibilité des vélos, qui sont censés être utilisés par les enfants à tour de rôle. Christian fera du vélo avec une fille sur le même double vélo, pour ensuite devenir son conducteur, ayant comme passager un garçon. Rose prend la place du passager sur un autre vélo, conduit par Claire, une camarade de la même classe. Quoiqu'éloigné physiquement, quand Rose commence à pleurer, Christian se rapproche avec son vélo pour vérifier ce qui se passe avec sa sœur.

Une activité guidée, qui permet le choix du partenaire, est encore une fois l'occasion pour les deux de choisir un camarade de classe, et non son frère ou respectivement sa sœur. Il s'agit de l'activité de préparation d'une danse pour le spectacle de classe à présenter aux parents. Vers la fin de la matinée, pendant le moment de jeu libre, les jumeaux se retrouvent à nouveau. Rose se rapproche de son frère qui se dirige vers le tableau blanc de la classe et s'assoit sur le banc. Elle s'assoit à côté de lui et le dernier moment de cette matinée les deux sont côte à côte pendant une activité guidée, en groupe classe. Bien que cette matinée les deux soient proches physiquement notamment dans les moments de regroupements, dans d'autres jours ils peuvent s'éloigner et se positionner sur des bancs différents.

La visite guidée de Christian montre un certain rapport à soi-même et aux autres. Il commence sa visite guidée en prenant en photo de ses objets personnels, et notamment de son prénom inscrits sur plusieurs supports – le dossier et le porte manteau dans le couloir à côté de sa classe, son prénom sur papier plastifié sur un banc de la classe etc. Tout au long de la visite, son prénom est omniprésent dans ses photos.

Sa camarade, Claire, qui a participé en binôme à cette visite guidée, contrairement à Christian, prend en photo non seulement sa propre photo et son prénom, mais aussi celle des autres camarades de classe. Elle propose même à Christian de prendre des photos des autres enfants : « Tu as pris en photo L. ? », et quand elle a l'occasion de prendre l'appareil photo, elle commence par photographier plusieurs photos des camarades de classe. « De Zeynep, aussi, parce qu'elle est ma copine ! », dit Claire en appuyant sur le bouton de l'appareil photo qui fait « clic ». Pour Christian, une seule exception la représente le prénom et la photo de sa sœur, qu'il photographie. Sa relation étroite avec sa jumelle semble occuper une place plus importante que la relation avec des pairs de sa classe.

Un souci de la part des parents de transmettre des langues maternelles à travers les générations

Un autre point en commun des enfants intégrés dans ce portrait est constitué par l'utilisation des langues dans le cadre domestique et à l'école. Christian et Raïssa font partie des enfants de cette recherche qui maîtrisent le français et l'utilisent avec aisance à l'école. À la maison, ils sont immergés dans des contextes linguistiques où domine largement le français. Ainsi, la langue de la mère de Christian est introduite vers ses 3 ans, quand la mère observe l'exemple des autres mères étrangères qui parlent leurs langues aux enfants, et, pour Raïssa, il s'agit de

pratiques linguistiques hybrides et de pratiques de lecture ou d'écoute de musique en arabe, de façon ponctuelle.

La mère de Christian et Rose parle en français et son partenaire, qui ne vit pas avec eux, mais est souvent dans leur compagnie parle également en français avec les enfants. Quoique les deux adultes soient originaires de la Côte d'Ivoire, ils ont des langues maternelles différentes, dans la région où est née la mère, au centre du pays, le baoulé étant la langue parlée. À ma question « dans quelle langue vous parlez avec vos enfants ? », la réponse de la mère montre son regret de ne pas avoir commencé plus tôt à transmettre sa langue.

« En français plus. Ils comprennent pas du tout ma langue, mais je vois que d'autres copines parlent leur langue avec leurs enfants, et moi je me dis : mais j'aurais dû, je pouvais moi aussi faire comme eux. Leur parler ma langue, au moins qu'il comprenne « viens », « va », l'essentiel, mais ils ne comprennent pas. Donc maintenant je suis en train d'essayer de mettre en place... je me suis pris un peu tard, mais bon. » (Entretien mère de Christian et Rose)

L'exemple d'autres mères qui parlent des langues étrangères avec leurs enfants a un impact sur la mère de Christian en ce qui concerne l'utilisation du baoulé. Ainsi, elle se propose de faire des efforts afin que ses enfants comprennent au moins un minimum de sa langue. Étonnée par les pratiques linguistiques d'autres mères, et en montrant une certaine jalousie envers ces capacités linguistiques dans la relation mère-enfants, elle essaie de rattraper le temps perdu concernant l'apprentissage de sa langue par ses enfants.

« Oui, voilà, donc ça me fait un peu de peine. Je suis allée faire mes ongles chez une chinoise et elle parlait à ses enfants en chinois – des petits, ils comprenaient très bien, ils parlaient. J'ai dit « mais comment elles font ? ». Les miens j'espère que... j'ai l'impression qu'on est en retard. Mais c'est pas grave, on va essayer de rattraper et essayer de mettre ça en place. » (Entretien mère de Christian et Rose)

Une des causes qu'elle trouve pour expliquer ce manque d'expression orale en baoulé dans la communication avec ses enfants est le fait qu'entre adultes ils sont contraints de s'exprimer en français, la langue commune dans sa relation avec son partenaire actuel. Le père des enfants, qui connaît le baoulé n'est pas présent dans leur vie.

De son côté, la famille de Raïssa sur la lignée maternelle est venue de l'Algérie depuis des générations, sa mère est née en France. À la maison, Raïssa et son frère sont immergés dans un contexte linguistique hybride (Zentella, 1997), où le père parle l'arabe et la mère le français. Cette dernière a le souci de « regagner » la langue de ses parents. Avec ses enfants, elle fait des efforts pour qu'ils l'apprennent eux aussi, et pour cela elle utilise des pratiques de lecture d'albums en arabe achetés au marché du quartier et de la musique sur des supports électroniques (tablette). Ce souci de transmission de la langue arabe est en étroite relation avec la

transmission de la religion musulmane, qu'ils pratiquent notamment dans le cadre privé de la famille. La mère donne l'exemple de la pratique des prières sept fois par jour, qui est illustrée dans un album de jeunesse à travers l'histoire d'un petit garçon, et l'apprentissage de l'arabe en écoutant de la musique : « ils apprennent des mots, des mots qu'on dit nous en arabe, comme « bonjour », et des petites choses du Coran, et ils entendent la musique et comme ça ils apprennent ». Ces apprentissages en situations informelles ont pour objectif d'éveiller ses enfants à une langue – l'arabe – qui est aussi un moyen de transmettre la religion de cette famille. Encore trop jeunes, selon leur mère, les enfants sont pour l'instant en phase d'imitation, par exemple ils rejoignent la mère pour la prière, mais dans une dynamique de jeu symbolique : « ils sont trop petits, des fois ils font comme moi, mais c'est pour rigoler », explique-t-elle. Les pratiques de lecture en arabe restent cependant marginales dans la vie quotidienne de Raïssa à la maison. La lecture en français domine, la mère lui lit tous les soirs, et « le petit chaperon rouge » est son histoire préférée.

C'est pendant des visites annuelles chez les grands-parents paternels que Raïssa et son frère se retrouvent dans un contexte linguistique et culturel algérien. La mère, qui n'a pas eu la possibilité d'aller en Algérie avant ses 20 ans, considère qu'il importe de favoriser un maintien du lien avec les membres de la famille élargie, et ainsi avec la culture d'origine de ses parents, immigrés en France depuis des décennies. Ainsi, elle montre sa volonté d'améliorer la transmission des traditions familiales, d'une génération à l'autre : « (...) je ne suis pas allée petite en Algérie, j'ai commencé à y aller à partir de 20 ans. Donc, ça va être mieux pour eux ».

Daniel et Claire, qui s'ajoutent à ce portrait, font partie des familles mixtes : le père est venu de Tunisie, et respectivement de Congo. Dans le milieu domestique la langue commune étant le français, ces enfants n'ont pas l'occasion de pratiquer l'arabe et respectivement le lingala. Les mères expriment pendant l'entretien leur volonté de transmettre des éléments du répertoire culturel et linguistique des pères en encourageant ces derniers à pratiquer leur langue avec leur enfant, ou d'autres pratiques comme l'écoute de la musique et les rythmes de danse congolaise, ou l'introduction des plats traditionnels de Tunisie et des pratiques religieuses musulmanes.

« De temps en temps, pour jouer, il parle un petit peu [en lingala] avec Claire, donc elle dit quelques mots, elle comprend un petit peu (...). C'est plus un jeu avec sa fille de parler le lingala. Je lui demande pourtant « apprends-lui ». C'est important, quand on a des parents bilingues, je trouve que c'est important. Mais il a plus du mal à s'y mettre. Son père est dans un groupe de musique, il se filme et lui fait voir comme il chante en lingala. Elle danse, elle adore danser. Il y a un peu de contact, oui, il faut, parce qu'elle ait les racines de

son père. C'est pas qu'elle est née en France qu'il faut privilégier que le français. Il met de la musique de chez lui, il met à la maison, ils [le père et la fille] dansent ensemble, elle aime ça. (...) Des fois je m'amuse à danser avec eux. J'ai pas le rythme dans la peau comme les africains. Elle l'a Claire, par contre, elle l'a. » (Entretien mère Claire)

Des pratiques linguistiques liées à une culture enfantine

Son expression verbale en français est développée et, au sein de l'école, Raissa prononce bien des mots en français, quoique sa communication soit limitée à quelques mots simples. Ainsi, la séquence suivante, qui a lieu dans la cour de récréation, met en lumière sa relation avec les pairs et les moyens de communication qui passent par quelques mots et phrases courtes et par des mouvements du corps et des gestes et des mimiques. Elle se déroule au sein du même trio de filles mentionné plus haut qui passent beaucoup de temps ensemble pendant cette pause.

Nawel : « Tu veux jouer avec nous ? »

Raissa : « Oui. »

Nawel : « Regarde ! » (elle montre un bonbon aux filles).

Raissa : « Quoi ? »

Nawel commence à lécher son bonbon et les deux autres filles la regardent avec envie.

Raissa ouvre la bouche et prononce des sons qui montre son désir de manger du bonbon : « Ah ! Ah ! »

Nawel lui répond avec tout son corps, en bougeant la tête en signe de réponse négative et en disant : « No ! » Son expression du visage montre une certaine fierté face à ce qu'elle détient de précieux par rapport à ses camarades.

Raissa sort un petit objet de sa poche, geste qui attire l'attention de ses amies. Cette fois c'est elle qui détient un objet précieux.

Nawel : « C'est un doudou ? »

Raissa : « Non, c'est elle qui m'a donnée », elle indique avec son bras la personne à laquelle elle se réfère, la troisième fille du trio.

Nawel : « C'est quoi ? »

Raissa : « C'est elle qui m'a donnée ».

Nawel : « C'est quoi ? », insiste Nawel.

Raissa : « Venez ! Venez ! » Elle adresse ces paroles à ses amies et descend du jeu à ressort, les deux autres la suivent. Les trois filles se déplacent à l'intérieur de la cour.

Raissa : « Tu vas la manger ? » demande-t-elle à Nawel et regarde à nouveau son bonbon. (Observation vidéo, petite section)

L'utilisation de certains mots par les trois enfants met en évidence une dimension appartenant à la culture enfantine (Arléo & Delalande, 2011) : « doudou », « bonbons ». La langue, et plus globalement la communication des enfants renvoient à une culture enfantine en ce qui concerne les pratiques linguistiques, comme les répétitions, les phrases courtes, des mots qui illustrent leurs univers idéal (bonbon, doudou) et la communication non verbale, à travers les

mouvements très expressifs du corps, qui accompagnent leur expression verbale, comme dans l'exemple présenté.

Cette séquence montre aussi que dans la relation avec les pairs, Raissa est très investie. Quand sa camarade lui montre son objet précieux – le bonbon, Raissa répond en montrant le sien – un doudou. À leurs yeux, ces objets mettent les filles dans une position privilégiée non seulement par la valeur que les objets ont dans leur monde enfantin, mais aussi par la position de celui qui les détient par rapport à celui qui n'en détient pas.

La participation à la vie scolaire – des modalités multiples en fonction des situations rencontrées

La participation des enfants à la vie scolaire se caractérise par des modalités diverses en fonction des situations rencontrées dans le cadre de l'école maternelle, et en fonction des moments de la journée. Il s'agit des modes de participation plutôt actives ou des modes de participation en tant qu'observateurs. Cette sous-partie montre ces types de participation en prenant la séquence filmée avec Raissa et ses copines, présentée précédemment. Elle permet d'observer d'autres éléments, par exemple les pratiques linguistiques des professionnels en ce qui concerne les consignes. Outre les filles observées sur la balançoire dans la cour de récréation, en arrière-plan, la vidéo capte l'intervention de l'enseignant, qui est assis sur un banc, en train de surveiller les enfants pendant la pause du matin. L'enseignant de Raissa s'adresse à des enfants qui enlèvent leurs manteaux « Mettez les manteaux dans la classe, dans la classe les manteaux ! ». Cette intervention qui a lieu derrière le plan principal observé, dans un plan secondaire, montre un langage spécifique utilisé à l'école maternelle, et notamment avec les jeunes enfants, qui se caractérise par l'utilisation d'un vocabulaire simple, des répétitions et par l'articulation de chaque mot. Ce type de communication et de consigne est souvent utilisé par les professionnels dans le cadre scolaire, pratiques auxquelles est exposée Raissa aussi, et qui contribuent à la construction de son répertoire de pratiques. Outre un apprentissage de règles de vie, une socialisation langagière (Montmasson-Michel, 2016) se réalise à travers la langue valorisée et pratiquée par les professionnels.

En tant qu'observatrice, je focalise mon analyse sur la scène principale, les trois filles, mais j'ai aussi accès aux autres scènes qui se passent dans la cour de récréation, à des détails de ce « théâtre d'une microsociété » (Delalande, 2001, 2006, p. 16) : les enfants qui jouent au toboggan, ceux qui font du vélo, l'enseignant qui communique avec d'autres enfants.

Les modes de participation de Raissa à cette activité de jeu au sein du trio des filles sont observés. La conversation des filles est interrompue par un canal de distraction (Piette, 1996) dès que l'enseignant parle derrière elles pour donner une consigne aux enfants. Toutes les trois tournent leurs têtes vers la scène qui se passe en plan secondaire. D'un mode de participation active à la conversation, elles passent à un mode de participation en tant qu'observatrices. Autour de l'activité principale observée – le trio de filles – en gravitent d'autres : l'enseignant qui indique à un enfant de ranger son manteau, les autres enfants qui courent autour et qui font de bruits avec leurs cris. Ces activités sont considérées comme hors cadre par rapport à l'action principale que j'observe (Piette, 2009). Elles représentent un canal de distraction pour les acteurs principaux observés.

Dans la relation avec les professionnels de l'école, Raissa est toujours à l'écoute.

Le matin, une fois dans la classe, elle se dirige vers la table où se trouvent des petits cartons avec les prénoms des enfants. L'AVS est à ses côtés pour l'accompagner : « Elle est où ton étiquette, Raissa ? Elle est rouge, regarde où se trouve celle qui commence avec un « r ». La fille la prend et se déplace pour l'accrocher à côté du tableau noir. Avec des gestes et des mouvements calmes, Raissa bouge dans la salle de classe en suivant une routine : dire au revoir à son père, accrocher son étiquette, aller vers la table pour l'activité du matin (coloriage aujourd'hui pour elle). Elle est très attentive à ce qui se passe autour, et même quand elle n'est pas en interaction directe avec les professionnels, elle les observe de loin, en tournant la tête dans la direction de la voix de l'adulte qui parle. (Observation vidéo, petite section)

Comme pour un élève qui a bien intégré le répertoire des pratiques scolaires, son enseignant fait appel à Raissa dans certaines occasions. Par exemple, à la fin de la récréation, tous les enfants doivent rentrer, mais comme une fille ne semble pas écouter la consigne, l'enseignant Adrien demande à Raissa de l'aider à l'amener dans la classe. Elle s'investit dans les activités proposées par l'enseignant, comme la réalisation d'une échelle et un bonhomme qui représente un pompier, et dès qu'elle finit le travail, elle lève sa feuille et appelle Adrien, pour le lui montrer.

Les moments d'échange verbal individuel avec l'enseignant sont très rares, la plupart des activités étant réalisées en grand ou petit groupe (raconter une histoire avec support musical, activité physique, atelier autour du sable, etc.). Même dans le cadre des ateliers centrés sur la langue (par exemple, apprendre des mots), l'échange entre l'enseignant et chaque enfant se résume à une ou deux phrases. Lors d'une activité proposée par groupe de six enfants, parmi lesquels Raissa, l'enseignant explique la consigne de l'activité puis s'adresse à elle :

« Allez, on va regarder des images ! C'est des enfants qui font quelque chose. Vous allez dire ce qu'ils font », dit l'enseignant Adrien. Ensuite il montre une première image et dit : « Il est dans la douche et il fait comme ça », il souffle. « C'est quoi ça ? », il s'adresse à tous les enfants du

petit groupe. « Qu'est-ce que je fais, Raissa ? », il regarde la fille et répète le geste de souffler. Raissa le regarde attentivement mais ne lui donne pas la réponse attendue. Une autre fille de la table intervient : « Il souffle ». « Voilà ! », l'enseignant félicite la réponse correcte, en la répétant, « il souffle ! ». L'atelier continue dans cette dynamique, où l'enseignant montre des images et les enfants essaient de décrire l'activité illustrée. (Observation vidéo, petite section)

Tout au long de cet atelier, Raissa restera investie, comme sa communication non verbale le montre – assise sur sa chaise, elle regarde attentivement l'enseignant et essaye de s'engager dans la communication verbale. Pourtant, si pour imiter des gestes qui sont suggérés par les images (par exemple, lever les bras) Raissa réussit facilement, les échanges verbaux avec l'enseignant sont inexistantes, et même quand il la sollicite par son prénom, comme dans l'exemple ci-dessus, elle ne répond pas. À l'exception de deux enfants de la table qui répondent tant bien que mal à la consigne, les autres ne prononcent pas les mots qui correspondent aux activités illustrées.

De son côté, Claire est toujours en échange verbal avec les professionnels, c'est d'ailleurs une « bavarde même à la maison », comme dit sa mère. Avec son enseignant, Pierre, elle est toujours en communication, à la fois quand il lui parle et aussi de sa propre initiative, en faisant des phrases assez complètes et articulées, comme dans l'exemple suivant :

Le matin, les enfants se regroupent face au tableau blanc et à l'enseignant qui fait l'appel. Pierre attend d'eux qu'ils répondent à son « Bonjour+prénom de l'enfant » avec « Bonjour, Pierre ». C'est l'occasion de pratiquer une règle de politesse spécifique pour la façon de saluer où la formule doit être accompagnée par le prénom de la personne que l'on salue. L'enseignant encourage les enfants à échanger avec lui en leur posant des questions, comme « Tu t'es pas peigné ce matin ? ». Si certains peinent même à dire « Bonjour, Pierre », d'autres, comme Claire, arrivent son tour, complète sa formule de politesse avec une réponse à la question posée auparavant à une autre fille, sur les cheveux, et tire parti pour échanger avec l'enseignant.

« Bonjour, Claire »

« Bonjour, Pierre. Moi, il a brossé les cheveux, il a mis la crème ».

« Qui a mis la crème ? »

« Maman »

« Maman a mis la crème où ? »

Claire pose sa main sur sa tête en indiquant ses cheveux.

« Pour les cheveux ? », demande l'enseignant.

« Oui ».

Conclusion

Ce portrait montre que les enfants de migrants sont capables de développer des relations avec leurs pairs qui, comme dans le cas de Raissa, peuvent s'investir dans des amitiés particulières.

Pour Raïssa et Christian, la relation de protection envers une fille aux troubles autistiques d'un côté et sa sœur jumelle malade d'un autre côté est traduite par une proximité physique, qui est un des moyens utilisés par les enfants pour montrer leur amitié et relation proche. Raïssa est souvent main dans la main avec Leïla et Christian a toujours en vue sa sœur, et si besoin, il s'approche d'elle pour la rassurer.

En ce qui concerne leur participation à la vie scolaire, tous les enfants de ce portrait – Raïssa, Christian, Daniel, Rose, Claire s'investissent dans les activités proposées à des degrés différents. Bien que dans l'environnement familial le français domine largement, leur niveau de production verbale à l'école varie d'un enfant à l'autre, et ainsi tous ne répond pas complètement aux attentes institutionnelles concernant le niveau linguistique en français. Leur répertoire de pratiques linguistiques et culturelles étant dominé par le contexte où ils sont nés – la France, et influencé par la présence depuis longtemps des parents sur ce territoire, ou la composition des familles mixte, où un seul parent est migrant, les langues parentales et d'autres pratiques culturelles restent marginales, et le processus d'hybridation est moins présent. Il s'agit notamment d'un éveil aux langues parentales, fait comme une activité linguistique et religieux pour Raïssa, suite à une certaine jalousie par rapport à d'autres mères étrangères qui pratiquent leurs langue avec des jeunes enfants, pour Christian et Rose, comme un jeu du père avec sa fille et suite aux encouragements de la mère, pour Claire.

Portrait 5 : Zeynep, apprentissages linguistiques formels et informels au sein de la famille et bi/plurilinguisme non-valorisé à l'école¹⁸

Zeynep fait partie d'une famille dont la mère est en France depuis ses 17 ans, arrivée de Turquie pour rejoindre ses parents et qui s'est mariée après une année de scolarisation échouée, due selon elle, à ses difficultés en langue française. Aujourd'hui, elle encourage ses trois enfants, dont Zeynep est la cadette, à parler en français même à la maison et elle-même prend des cours pour l'apprendre. Tranquille, à l'écoute et en observation de son entourage, Zeynep connaît les pratiques spécifiques à l'école maternelle et est capable de trouver des

¹⁸ Ce portrait reprend des éléments que j'ai présentés dans un acte de colloque : Éducation (in)formelle des migrants entre école et famille, Acte de colloque Pratiques sociales et apprentissages, Juin 2017, Saint-Denis, France.

stratégies pour y participer passivement quand elle le veut et le peut. Ben et Ayse sont attachés à ce portrait, et ont des caractéristiques en commun avec Zeynep en ce qui concerne l'apprentissage des langues au sein de la famille. La mère de Ben, venue du Congo affirme une volonté d'apprentissage du français commencé dans le cadre des associations caritatives qu'elle fréquente, tout en utilisant le portugais et le congolais avec ses trois enfants. Ayse fait partie d'une famille turcophone dont la mère apprend le français par immersion et à travers des cours. Si les pratiques linguistiques varient en fonction des familles de ces trois enfants du portrait, le point commun majeur est représenté par leurs capacités bi/plurilingues qui ne sont pas mises en valeur à l'école.

Apprendre le français en famille

Dans les familles migrantes participantes à cette étude, à travers les relations intergénérationnelles, un apprentissage bidirectionnel prend place : les parents transmettent des pratiques culturelles et linguistiques à leurs enfants, et les enfants transmettent également à leurs parents des aspects culturels et linguistiques locaux (Drăghici, 2017b). Cette transmission culturelle réciproque (Dumbrajs, 2012) s'opère notamment au niveau des langues parlées par les deux générations – les parents et les enfants. Les parents de Zeynep, venus de Turquie, parlent peu le français, au moment du recueil des données, et à la maison le turc est appris tacitement par immersion dans des contextes langagiers (Brogère, 2016) : des conversations entre les membres de la famille, des dessins animés et de la musique en turc. Zeynep apprend cette langue à travers des situations informelles de la vie quotidienne (Brogère, 2002a) à la maison et dans le cadre de la famille élargie pendant les visites en Turquie en vacances. Les modalités d'acquisition ou apprentissage des langues dans le cadre de la famille sont très largement informelles, mais l'objectif éducatif des parents les motivent à introduire des pratiques qui formalisent le processus d'apprentissage de la langue. L'exemple empirique suivant illustre le passage de l'informel au formel dans les transmissions intergénérationnelles de la langue entre enfants et parents des familles migrantes. La mère de Zeynep encourage ses enfants à parler avec elle en français, les parents et les enfants étant ici des apprentis mutuels (Pontecorvo, Fasulo, & Sterponi, 2001) :

Je leur dis: « vous parlez avec moi en français, parce que je veux apprendre le français ». Mon fils me dit: « non, maman, tu ne parles pas bien le français ». Je lui réponds : « ce n'est pas

grave, tu me parle et je comprends. Je ne peux pas parler, mais je comprends ». Des fois il me corrige: « c'est pas comme ça, c'est comme ça ». (Entretien mère de Zeynep)

Malgré un cadre informel de la famille, les pratiques d'apprentissage de la langue française sont formalisées. En outre, cette mère turcophone prend des cours de français régulièrement depuis deux ans. Elle apprend le français dans des situations formelles de cours, et complète cet apprentissage par des conversations à la maison avec ses enfants, dans un contexte plus informel.

De même, la mère de Ben et celle d'Ayse déclarent faire de leur mieux pour apprendre le français, à la fois dans des cadres plus formels, comme des cours de langue, et lors des conversations avec des interlocuteurs francophones, y compris leurs enfants. La vie quotidienne en France leur impose avoir des connaissances linguistiques, même limitées, pour pouvoir communiquer, comme elles l'affirment. La mère de Ben, qui a grandi au Congo, utilise, outre le français, ses langues – le portugais et le congolais. Provenant elle-même d'une famille plurilingue, elle met en place avec ses enfants des pratiques linguistiques hybrides et transmet ainsi les langues des grands-parents de Ben, d'un côté le portugais du grand-père né en Angola, et de l'autre le congolais, la langue de la grand-mère.

La vie scolaire et la place des pairs

Dans le cadre de l'école, Zeynep se montre une experte (Clark, 2005; Corsaro, 2005) de cet endroit : pendant la visite guidée elle se déplace lentement dans les différents espaces, mais avec une certaine sûreté, ses gestes et son déplacement dans les lieux montrent qu'elle connaît bien l'endroit. Les photos prises sont centrées sur les pairs. Elle les photographie de très près, en focalisant l'appareil photo sur leur visage. Il s'agit des images de visages « coupés » : le haut et le bas des têtes ne sont pas captés, et le focus est sur le centre du visage, sur le nez, les yeux, la bouche. La plupart d'entre elles sont des images d'un seul enfant – des garçons, et une photo de deux filles ensemble. Une courte conversation verbale à la fin de cette visite guidée, déclenchée par le visionnage des images, montrent son rapport aux copains – des filles et des garçons dont elle connaît leurs prénoms, et son fort lien avec l'école du à ces relations entre pairs (voir image 10, annexe). Outre ses relations avec les pairs, les observations ainsi que l'entretien avec sa mère montrent que dans la cour de l'école elle rencontre sa sœur aînée, avec laquelle elle passe du temps pendant la récréation.

Ses propres travaux artistiques et celles de ses camarades, affichés sur le mur de la classe ou dans le couloir à côté de la classe occupent une place importante pour Zeynep, à côté des objets et des espaces de jeu du cadre de vie de l'école maternelle qu'elle photographie : des jeux de construction, des puzzles, l'espace de jeu dinette, l'espace pour jouer au docteur. Partant de la prémisse que la prise des photos privilégie cet acte de donner de l'importance aux choses photographiées (Sontag & Blanchard, 2008), Zeynep, outre les pairs et les objets et espaces destinés au jeu et au loisir, donne de l'importance aux activités scolaires, représentées par une image d'un bac où sont rangés des petits tableaux blanc et des feutres pour les exercices de calligraphie.

De son côté, Ben montre à travers la visite guidée qu'il a intégré des pratiques scolaires dans son répertoire et connaît des éléments du script institutionnel de l'école maternelle (utiliser des supports pour compter, les albums pour des pratiques de lecture, obéir aux adultes etc.). Mais il rencontre des difficultés à les mettre en pratique conformément aux attentes des professionnels, qui le considèrent comme un « élève en difficulté », notamment en ce qui concerne la discipline scolaire. Ses résistances sont expliquées par son enseignante, Stéphanie, par un certain type de caractère, de personnalité de l'enfant, retrouvé chez d'autres également, sans chercher à comprendre d'autres facteurs qui pourraient avoir des effets sur son comportement :

« Ben est bien intégré, mais c'est toujours pareil, il parle quand il a envie, c'est des fortes têtes, ils sont assez têtus. (...) Oui, c'est leur personnalité qui joue beaucoup (...). Il a des problèmes de langage, mais aussi des gros problèmes de comportement qui font que, en fait, il ne peut pas progresser comme il aurait pu progresser si c'était un petit garçon tout calme. Il est tellement agité, comme il manque de concentration je pense qu'il a plus de difficultés à mémoriser un vocabulaire, une syntaxe, qu'un enfant qui est plus posé ». (Entretien enseignante Stéphanie)

Dans sa relation avec les pairs, il rencontre également des difficultés, car il est souvent en conflit, jusqu'à être considéré par l'enseignante comme étant violent :

« Ben passe son temps... par exemple, il se lève d'une chaise, il va passer, il va donner un coup de coude. Il passe son temps à taquiner les autres. Je le punis, mais bon... Par contre la maman de Ben, elle est quand même à l'écoute, elle le dispute devant moi. Je lui ai demandé à la maison comment il est, parce que à l'école il est quand même violent, et elle me dit qu'à la maison c'est pareil, il passe son temps à embêter son frère et elle passe son temps à lui crier dessus. » (Entretien enseignante Stéphanie)

Apprendre le français au sein de l'école

La communication verbale en français de Zeynep est presque inexistante au début de sa scolarisation, en petite section, quand les observations ont été menées. En moyenne section, la deuxième année de l'école maternelle, au moment où Zeynep a mené la visite guidée, sa communication verbale est limitée, mais je constate une évolution, notamment quand elle prononce des mots lors du visionnage des images : elle sait identifier et nommer des objets de la classe (« l'ordinateur », « mon dessin » etc.) et faire des courtes phrases pour répondre à mes questions (« je ne sais pas », « c'est pour faire le docteur »). Cette évolution est confirmée par le discours de son enseignant, qui a observé une nette amélioration linguistique de Zeynep entre le début de l'année scolaire et la fin de la première année de scolarisation en école maternelle :

« Zeynep et Sana ne parlaient pas. Ces deux petites filles, c'est impeccable. Elles sont rentrées dans les apprentissages. Effectivement, les turcs vivent entre eux, et à la maison ne parlent que le turc, ils ne parlent pas le français. Cette fille est une vraie réussite parce qu'elle ne parlait pas un mot et qui commence à avoir une bonne activité langagière. Bien sûr il y a des petites imprécisions, des petites erreurs. Mais en tout cas, elle est bien partie ». (Entretien enseignant Pierre)

Contrairement aux familles qui ne parlent que le turc dans le contexte domestique, comme le déclare l'enseignant, la mère de Zeynep a intégré des pratiques linguistiques en français à la maison, avec ses enfants. En outre, sa fille fait partie de la catégorie des enfants qui maîtrisent la langue familiale, et pour qui, selon l'expérience pédagogique de l'enseignant, il est plus facile d'apprendre le français à l'école :

« On a différents types de migrants dans l'école : on a des migrants qui arrivent et qui ne parlent pas du tout le français, on a des migrants qui ne parlent pas le français et qui maîtrisent leur langue maternelle, et il y a ceux qui ne la maîtrisent pas. Pour nous ça va être plus simple d'apprendre le français aux enfants qui maîtrisent leur langue maternelle parce que quand ils maîtrisent une structure linguistique, pour eux il est plus simple de maîtriser une seconde langue, de faire le passage ». (Entretien enseignant Pierre)

Malgré son évolution depuis son entrée en école maternelle, Zeynep, en tant qu'élève, reste à un niveau moyen d'un point de vue des apprentissages scolaires, notamment à cause des limites linguistiques en français. De même, Ben, quoique trilingue, avec son français scolaire limité et son manque de discipline scolaire, est présenté comme peu performant dans cet univers de l'école maternelle, ayant des attentes spécifiques en fonction de chaque étape chronologique des apprentissages (première, deuxième, troisième année), en écartant les

particularités des enfants et de leur contexte familial, comme c'est son cas. Lors d'une activité dont la consigne de l'enseignante est : « dessines toi à l'école », Ben ne réussit pas à y répondre conformément aux attentes de la professionnelle :

« C'est l'école que tu as dessiné ? demande l'enseignante Stéphanie à une des filles « performantes » qui est assise à côté de Ben. Elle y répond « oui » avec des hochements de tête.
« Oui, c'est l'école. C'est bien ça, M. » l'enseignante la félicite pour le travail accompli. En regardant Ben, elle lui montre le bon exemple du dessin de sa camarade pour lui faire comprendre que lui, il n'a pas suivi sa consigne : « Tu as vu, Ben ? C'est M. à l'école. C'est ça que j'avais demandé, de te dessiner à l'école. Tu comprends ? » Ben la regarde, mais n'esquisse pas de réponse, ni verbale, ni non verbale. (Observation vidéo, petite section)

Une hypothèse possible est qu'en raison des limites linguistiques, Ben n'a pas bien compris la consigne de l'enseignante. Les résultats ne sont donc pas ceux escomptés. Par conséquent, l'enseignante félicite l'élève qui comprend le français, et qui accompli la tâche, et exprime sa désapprobation face au travail des enfants qui n'ont pas été en mesure de comprendre la consigne et ainsi d'effectuer le travail.

Modes de participation et circulation des pratiques du répertoire scolaire entre l'école et la maison

Zeynep participe activement aux activités guidées par l'enseignant et intègre dans son répertoire culturel les pratiques quotidiennes de l'école. Lors du regroupement le matin, Zeynep est capable d'effectuer correctement l'activité de taper dans les mains dans un rythme proposé par l'enseignant, tout en restant calme et à sa place, comme attendu dans le cadre de ce moment de la journée. Les observations vidéo, ainsi que le discours de l'enseignant montrent qu'elle est toujours à l'écoute des consignes et elle est capable de mettre en place le travail demandé. La communication non verbale à travers son écoute attentive et ses yeux curieux illustre son intérêt à tout ce qui se passe, et l'enseignant considère qu'elle a une volonté d'apprendre. L'exemple suivant met en lumière son écoute vis-à-vis des demandes des professionnels :

L'ATSEM entre dans la classe de Zeynep pendant un moment de regroupement, où tous les enfants sont assis sur des bancs, l'enseignant face à eux.
« Zeynep, tu as oublié ça », dit l'ATSEM en tenant dans sa main un gilet. Au moment de prise de parole elle allonge son bras pour que les enfants regardent l'objet oublié antérieurement dans l'espace de l'école. Zeynep le regarde, se met debout et avec des pas décidés va vers la

professionnelle et récupère son gilet pour ensuite regagner sa place. (Observation vidéo, petite section)

L'assurance avec laquelle Zeynep entre dans l'action de cette courte séquence montre sa connaissance et son aisance concernant les pratiques quotidiennes au sein de l'école, pratiques qu'elle a intégrées dans son répertoire culturel. Tout au long de la journée elle est posée, toujours à l'écoute des professionnels et avec l'envie d'être engagée dans les activités. Ainsi, elle reste assise pour colorier pendant l'intégralité du moment matinal dédié aux activités d'accueil, et lors du regroupement avec toute la classe, à la sollicitation de l'enseignante (une remplaçante du directeur de l'école ce jour-là) de compter les jours de la semaine, Zeynep est parmi les quelques enfants qui lèvent le doigt pour y répondre.

Les données de l'entretien avec sa mère montrent qu'il y a une circulation de pratiques entre l'école et la maison. Par exemple, en visionnant une séquence de la journée de Zeynep à l'école, la mère identifie la chanson des jours de la semaine, une chanson qu'elle « connaît très bien » car la fille « la chante à la maison aussi ». C'est aussi le cas d'une danse que Zeynep prépare avec ses camarades pour un spectacle dédié aux parents. La mère identifie ces mouvements de danse qu'elle a vu reproduire par sa fille à la maison et que j'ai filmés :

Dans le préau de l'école l'enseignant explique l'activité aux enfants et ensuite il leur demande de se mettre dans une grande ronde. Après une tentative où les enfants bougent sans direction précise, il les incite à se donner la main pour former le grand cercle. Les enfants peuvent maintenant s'asseoir et, sur le fond de la musique, les deux ATSEM présentes essaient tant bien que mal de montrer l'exemple de cette danse à deux, dans le rythme « mains-cuisses -1, 2, 3 » répété par l'enseignant. Il s'agit d'un jeu de mains et du corps qu'il faut répéter plusieurs fois. En couple constitué d'une fille et un garçon, face à face, les enfants sont invités à entrer dans la danse. Zeynep, comme la plupart des enfants, est capable de suivre les instructions de mise en place de la danse, mais elle a des difficultés à reproduire les mouvements des mains et le rythme demandé, malgré l'aide des professionnels. (Observation vidéo, petite section)

À force de nombreuses répétitions de certaines pratiques à l'école, comme des comptines et des danses, une imprégnation s'opère et Zeynep fait circuler ces pratiques de l'école à la maison. « L'histoire de trois petits cochons » est connue par sa mère, car sa sœur et frère aînés l'ont aussi découverte à l'école. Mais ce n'est pas Zeynep qui lui a parlé de cette histoire à la maison. Zeynep se montre capable de rester indifférente et même d'échapper à certaines pratiques scolaires auxquelles elle ne trouve pas d'intérêt. Ceci est illustré par ses modes de présence pendant le moment de lecture de cette histoire par l'enseignant. Si d'habitude elle reste très attentive, les yeux dans la direction des professionnels et à l'écoute, cette fois elle regarde ailleurs, peine à rester assise et trouve des modalités à s'occuper autrement : elle joue

avec ses cheveux, ensuite avec une pince placée dans ses cheveux, donne des coups de pieds pour faire du bruit, essaie d'interagir avec son voisin.

Un autre moment où Zeynep montre son agilité à échapper aux consignes collectives est celui du rangement après le jeu libre, le matin. Quand la musique correspondant à ce moment de la journée commence, accompagnée par les mots de l'enseignante « Allez, on range ! », Zeynep s'éloigne du groupe de pairs avec lequel elle jouait avec des poupées et des chaises et les laisse ranger. Elle va directement devant le tableau blanc, le lieu de regroupement qui suit le rangement.

La communication verbale limitée en français chez Zeynep ne se traduit pas par un manque de maîtrise des pratiques spécifiques à l'école maternelle. Zeynep a compris comment participer de manière passive.

Attachements culturels des familles au pays de naissance et de scolarisation des enfants

Avec ce portrait, j'observe un attachement culturel croissant au pays où les enfants sont nés, accompagné par la volonté des trois mères d'apprendre le français, de rester vivre en France, ce pays d'accueil pour leur famille.

Malgré un ancrage dans les pratiques culturelles turques, notamment à travers la langue parlée par tous les membres de la famille élargie, la famille de Zeynep est dans une dynamique d'appropriation de la langue et la culture française. Cet attachement au contexte français est encouragé par la mère, qui, elle-même intègre des valeurs et des pratiques du lieu de vie. Par exemple, à ma question « quelle est votre âge ? », sa réponse montre la comparaison entre la façon dont on dit son âge en fonction du contexte culturel : « Mon mari dit que j'ai 31 ans, mais moi je dis que j'ai 30. Mon anniversaire est en septembre et donc les français disent que j'ai 30 ans, mais les turcs 31 ».

Le manque de relations avec des membres de la famille élargie qui ne vivent pas en France ou d'autres personnes au Congo ou en Angola incite la mère de Ben à ne pas rester enfermée dans des contextes culturels congolais. Même les éléments appartenant à la culture alimentaire de son pays d'origine sont peu à peu écartés, en regard du prix élevé des ingrédients spécifiques, et des habitudes alimentaires que les enfants développent dans le contexte français. La volonté d'intégrer les pratiques culturelles et linguistique françaises chez la mère de Ben est très forte. Son vécu difficile dans le pays d'origine, notamment en ce qui concerne

les soins médicaux et le regard des autres sur sa fille en situation de handicap, la motive à assimiler le modèle de vie « d'ici » jusqu'à oublier son espace vécu – entendu comme espace relationnel dans la migration de « là-bas » (Deprez, 2007, p. 247). Malgré l'impossibilité de fréquenter ses parents au Congo et le manque de relation entre grands-parents et petits-enfants à cause des grandes distances, elle souligne l'importance des conditions de vie meilleures pour ses enfants, en France :

« (...) c'est dur, mais moi je veux porter mes enfants à ma mère...mais comme j'ai ma fille handicapée, là-bas il y a pas les conditions... Et quand tu vas là-bas, en Afrique, beaucoup de monde fait du mal à ma fille, ils insultent ma fille. Mais aujourd'hui ma fille elle a bien grandi, elle est en bonne santé. Là-bas ils disent que ma fille est sorcière. Alors les gens, ils me disent de la laisser comme ça. (...) Ici on me dit qu'elle va rester comme ça toute la vie, mais pour moi c'est déjà bien, elle va à l'école, elle parle déjà, elle fait beaucoup d'activités... »
(Entretien mère de Ben)

Ce processus de détachement et rattachement culturel de cette mère entre l'espace vécu (Deprez, 2007) au Congo et l'espace vécu en France se traduit par son désir d'enracinement dans le pays de son domicile actuel, en lien avec sa relation avec les enfants. En faisant référence aux pratiques de lecture et la musique en français, elle montre un souci d'intégration à travers la langue française, qui est en fort lien avec l'acquisition d'une identité nationale : « c'est important pour moi parce que moi j'habite pas au Congo, je suis en France, je suis française j'habite ici, ma vie elle est ici, pas en Afrique. Tous mes enfants sont ici », souligne-t-elle.

Conclusion

Ce portrait met en lumière les stratégies d'apprentissages des langues, et notamment du français au sein des familles. L'apprentissage en situation formelle peut avoir lieu à la maison également, et non seulement à l'école, à travers des pratiques et des intentions éducatives qui formalisent les situations d'apprentissages de la langue française. Les parents non-francophones, comme la mère de Zeynep, qui se font corriger la langue française par leurs enfants mettent en place des stratégies d'apprentissage. Les enfants prennent la position des maîtres dans leur relation avec les parents, une situation renversée du pédagogue qui en général est représenté par l'adulte (Rancière, 2004b).

Le répertoire plurilingue des enfants qui se développe davantage dans l'espace domestique n'est pas perçu dans le milieu scolaire comme représentant des compétences à prendre en

compte. Leur niveau scolaire est évalué de manière standardisée, qui ne prend pas en compte les particularités de chaque enfant. Ainsi, malgré des avancements nets dans les apprentissages scolaires, Zeynep reste une élève considérée comme dans la moyenne à cause de ses limites linguistiques en français. Ben rencontre davantage des difficultés dans le milieu scolaire, car, outre son niveau en français, son comportement n'est pas conforme aux attentes institutionnelles. Ainsi, ses capacités linguistiques en français, congolais et portugais ne sont pas prises en compte en tant que tel, et il est donc considéré comme un élève « peu performant ».

Les trois familles des enfants attachés à ce portrait montrent leur volonté d'apprendre la langue du pays de résidence, notamment pour des raisons pragmatiques en lien avec la vie quotidienne, mais aussi comme un moyen de s'identifier avec l'espace vécu en France. Ainsi, les attachements culturels des parents, qui s'enracinent dans ce pays d'adoption, ont des effets sur le vécu des leurs enfants, nés en France, par exemple en ce qui concerne l'hybridation des pratiques alimentaires, ou le répertoire linguistique, au moins à ce stade de leur vie, quand l'assimilation du français n'est pas encore complète. Ce processus d'assimilation est pourtant mis en place, pour certaines familles, comme celle de Ben par exemple, dans le milieu familial, dû au détachement culturel de la mère suite à son vécu douloureux au Congo. L'assimilation langagière commence pour Ayse davantage dès son début de scolarisation à l'école maternelle, cette fille faisant partie d'une famille turcophone, dont l'attachement culturel est fort, et qui maintient les pratiques linguistiques et culturelles turques dans l'espace domestique, malgré les dix ans depuis leur migration en France. Fréquenter cette institution d'éducation signifie pour Ayse le premier contact avec la langue française et désormais la construction d'un répertoire culturel hybride. Ce n'est pas la même situation pour Zeynep, dont sa mère a commencé sa scolarisation en France, et suite à son échec scolaire causé, selon elle, par le manque de maîtrise du français, s'efforce à offrir des possibilités différentes pour ses enfants, et introduit ainsi des pratiques linguistiques en français.

Portrait 6 : Émile, langage corporel expressif et dévalorisation des langues familiales à la maison

Émile est un garçon plein de vie qui aime passer son temps avec les pairs et s’amuser à travers des jeux en interaction avec les filles de sa classe. Son père est venu de Congo en France après ses études de baccalauréat, et s’est marié plus tard avec une femme dont la famille vit en France depuis longtemps, eux aussi originaires de Congo. Avec son frère jumeau, qui est dans une autre classe, et sa sœur aînée, ils fréquentent la même école du quartier. Nina, William et Paul intègrent ce portrait, qui a comme enfant central Émile. Ils ont été sélectionnés par rapport à leur communication à travers le corps, plus expressive par rapport aux autres enfants cible. Tous font partie des familles originaires des ex-colonies françaises – Congo, Sénégal, Côte d’Ivoire, et parlent principalement le français dans le milieu domestique.

Le corps et les pratiques ludiques pendant les moments libres – L’école – la danse et les jeux entre pairs

À l’âge à laquelle les enfants sont inscrits en école maternelle – 3 ans pour la plupart d’entre eux – la communication non verbale occupe encore une place essentielle dans les interactions avec les adultes et avec les pairs. Émile est un enfant actif du point de vue physique, il bouge beaucoup au long de ses journées en école maternelle. Les observations vidéo montrent qu’il communique beaucoup à travers le langage corporel. Par exemple, il utilise la communication non verbale comme stratégie pour attirer l’attention d’un petit groupe de camarades afin de les intégrer dans son jeu :

Proches d’une clôture de l’école, une des filles voit sa mère passer au loin. Elle s’approche de la clôture, Émile et deux autres filles la rejoignent. Le garçon profite de la situation pour commencer son jeu. Il tape gentiment les filles une à la fois avant de s’éloigner un peu et il rit de toutes ses dents, tout en faisant des mouvements avec son corps, en balançant ses bras et en faisant des petits sauts. Une de filles le suit et un jeu du chat et de la souris se déclenche entre les deux. Il reste près du groupe et une deuxième fille se rejoint à la course. Le jeu ainsi commencé, les filles intégrées dans l’activité initiée par Émile, il s’éloigne de la clôture et gagne l’espace de la cour de récréation en courant, les filles le suivant. Seule Nina, la fille qui regardait sa mère, est restée collée à la clôture. (Observation vidéo, petite section)

Outre une expression de ses besoins ou émotions immédiats à travers des mouvements de corps, il exprime sa passion pour la musique dans des danses accompagnées par des chansons. Ces moments filmés pendant la récréation montrent une circulation des pratiques initiées dans le cadre domestiques et pratiquées à l'école pendant des moments de jeu libre :

L'action se passe dans la salle d'eau où Émile se trouve avec deux filles de sa classe pour boire de l'eau. Le garçon, comme dans le jeu du chat, prend l'initiative et engage les filles dans ses pratiques musicales. Il chantonne et fait des sauts, des rotations du corps tout en se déplaçant. Tous sortent de la salle d'eau pour aller dans la cour de récréation et continuent leur danse. Les filles bougent, mais les mouvements d'Émile sont beaucoup plus énergiques. Nina, une de ces deux filles, prend un micro imaginaire et chante, la cour de récréation se transforme en scène et les trois enfants performant leur activité artistique ad-hoc. (Observation vidéo, petite section)

Le chant d'Émile est constitué des « oh-oh-oh » et des « a-a-a », et il semble suivre une certaine musicalité faisant partie d'un répertoire de chansons acquis en dehors du milieu scolaire. Plus tard, l'autre fille du trio propose une chanson apprise à l'école, et avec Nina elles la chantent. Émile ne rejoint pas cette proposition et essaye même d'empêcher ses camarades de continuer leur chant. Le mélange des pratiques musicales n'est pas à son goût, il préfère garder ce moment libre pour « sa musique ». Le père confirmera pendant l'entretien que son fils pratique la danse et le chant à la maison.

Outre les activités de jeu libre, Émile, comme les autres enfants constituant ce portrait, sont des enfants qui bougent, qui utilisent leur corps d'une manière plus expressive que d'autres. Des études montrent des différences culturelles en fonction des traditions concernant le corps de l'enfant. Par exemple, Bril (1997), en partant des études comparatives auprès des enfants africains, asiatiques et européens, montre comment le développement moteur est culturellement situé. Les enfants apprennent à marcher vers 8 mois en Afrique et vers 12 mois en Europe – avec ces exemples l'auteure souligne que les normes de développement de l'enfant promues dans les cultures européennes et américaines ne sont pas valable partout dans le monde (Bril, 2000). Cette avance posturo-motrice de l'enfant est expliquée en partie par un rapport au corps qui est en proximité de sa mère davantage que dans d'autres contextes culturels (stimulations tactile fréquentes, portage au dos, pratiques de co-dodo, moins de vêtements qui pourraient gêner leurs mouvements), mais aussi par les conceptions des adultes concernant les capacités motrices de l'enfant. Les pratiques corporelles des contextes africains sont directement liées aux approches éducatives, comme c'est le cas de l'apprentissage de la propreté (Bril, 1997). Les pratiques de puériculture reflètent l'importance du corps de l'enfant dans les contextes africains.

L'étude de Rabain-Jamin (1989) portant sur les jeux mère-enfants dans les familles africaines et françaises montre que les interactions sociales précoces présentent des aspects universels ainsi que des aspects qui varient d'un point de vue culturel. Ainsi, en comparant les styles d'interaction de 40 mères françaises et africaines vivant à Paris, l'auteure montre que, contrairement aux mères françaises qui articulent le langage verbal avec celui non-verbal dans leurs échanges avec les enfants, les interactions des mères africaines se caractérisent par un moindre étayage verbal du comportement non-verbal.

Les enfants cible observés dans mon étude présentent une communication ancrée dans l'action, qui est accompagné par les mouvements du corps. Même dans leur relation avec les parents, cette communication expressive à travers le corps peut s'observer, par exemple pour Léo, quand sa mère lui dit « au revoir » le matin, après l'avoir déposé dans sa classe, qui accompagne ses mots « à tout à l'heure ! » d'un geste de *give me five* très expressif avec son fils. Il s'agit d'une communication plus investie dans le corps par rapport à d'autres parents, qui restent discrets à l'heure de l'accueil des enfants en classe, en faisant un bisou ou un câlin rapide avant de quitter l'espace.

William est un garçon actif physiquement, il mobilise son corps plus que d'autres enfants lors des activités tout au long de sa journée à l'école. Par exemple, suite au moment de l'activité physique guidée par l'enseignant, tous les enfants doivent rester assis sur le banc du préau. William, dans sa position assis, bouge énergiquement ses jambes pour les balancer. Un nombre réduit d'autres enfants le font également, mais pas avec autant d'énergie comme William. En outre, il est le premier qui se met debout, semblant impatient de passer à l'action : le parcours de gymnastique que la classe prépare pour un spectacle pour les parents. Son énergie corporelle ne l'empêche pas de suivre le rythme imposé dans le cadre de l'école (rester assis le matin pour réaliser un puzzle, s'asseoir sur le banc pour le regroupement). Il y a des différences fines entre lui et les autres enfants concernant l'utilisation de son corps. Par exemple, lors de l'activité de danse, William s'y investi avec enthousiasme, et se met facilement en position pour former un rond avec d'autres enfants, en donnant la main à ses voisins comme attendu par l'enseignant. Une fois la musique commencée, il exécute les mouvements attendus et encore une fois, une différence d'énergie corporelle s'observe davantage que chez les autres enfants quand il saute un peu plus fort, par exemple. Cette tendance vers les pratiques musicales et de danse s'observent chez Claire également (qui fait partie du portrait 4), dont le père partage avec elle des pratiques congolaises, et sa mère déclare que sa fille a le rythme dans sa peau, « comme les africains », précise-t-elle.

La langue maternelle des parents comme langue étrangère pour les enfants de migrants

Ces pratiques artistiques musicales ont été transmises dans le cadre familial. Selon son père, Émile, sa sœur aînée (8 ans) et son frère jumeau, écoutent et dansent sur de la musique des chanteurs congolais. Ces moments artistiques en famille constituent un moyen de transmission des pratiques culturelles ainsi que linguistiques des parents. Outre l'éveil à une musique appartenant à un répertoire artistique congolais, les mots des chansons étant en lingala et en français les enfants sont ainsi exposés à ces langues. Le lingala est aussi le moyen de communication entre les parents, et c'est ainsi que les enfants ont réussi à l'apprendre, notamment en ce qui concerne la compréhension.

D'après les mots du père, cet apprentissage « sert à rien, sauf pour la famille, mais nous on parle le français aussi », il semble avoir compris les différences entre les langues, qui n'ont pas la même valeur sur le marché linguistique français (Bourdieu, 1982). Cette approche concernant les langues familiales et le rapport à la langue française a des connotations historiques. Les pays africains ex-colonies françaises ont été marqués par la période où la domination française imposait de renoncer à la langue d'origine au profit de la langue française pour une meilleure insertion sociale. Ainsi, maîtriser le français écrit et oral fait partie de la volonté de réussir, d'aspirer à un futur meilleur, notamment pour les enfants faisant partie des familles africaines (Leconte, 2001).

Les parents n'ont pas une stratégie établie *a priori* pour faire apprendre le lingala aux enfants. Ils apprennent par immersion, quand les parents parlent entre eux, déclare le père. Les enfants comprennent le lingala, mais le parlent très peu et avec un accent, et au contraire, les parents parlent le français avec un accent, comme le déclare le père. Il s'agit d'une inversion en ce qui concerne l'utilisation des langues, ainsi que le processus d'apprentissage, entre les deux générations – les parents et les enfants, et les deux langues – le lingala et le français. Les parents parlent un français imparfait, ayant un accent spécifique aux personnes étant nées et ayant grandi au Congo, et les enfants apprennent le lingala à la maison, mais ils ont des difficultés à bien prononcer les mots.

Ainsi, dans le cadre familial, Émile est immergé dans un contexte linguistique hybride. Son bilinguisme commence dès son plus jeune âge, mais le lingala, la langue des parents est transmise seulement oralement et son apprentissage est limité au contexte domestique. En ce qui concerne le français, la famille d'Émile provenant d'une ex-colonie française, le Congo,

ils sont francophones. Les parents ont appris le français à l'école et l'utilise quotidiennement, mais « c'est un autre type de français, ici il y a plusieurs mots », précise le père. Malgré ses limites linguistiques en français, le père déclare faire des efforts pour que ses enfants progressent, il dit corriger leurs fautes. C'est ainsi, dans ce cadre familial que le répertoire linguistique et culturel d'Émile se développe, en y intégrant des éléments de deux contextes, français et congolais.

Nina et William sont dans une situation linguistique similaire au sein de leur famille : les parents parlent le français et le soninké (parents venus du Sénégal) et respectivement le lingala (mère née au Congo). Les parents de Léo sont nés en France, et quoique d'origine ivoirienne, sa mère utilise le français au quotidien, elle ne maîtrise pas la langue de ses parents.

Attachement culturel au pays de naissance des enfants et éveil par immersion dans les pratiques culturelles des parents

Outre les pratiques au sein de la maison familiale, participer à la vie religieuse au sein d'une église évangélique est une habitude dominicale pour la famille d'Émile. Tous les membres de la famille fréquentent une communauté religieuse congolaise. Malgré les distances parcourues, les parents choisissent d'aller sur Paris afin de garder les liens avec les membres de cette communauté et son leader, le pasteur. Les pratiques religieuses, comme des prières, des chansons en français et en lingala, représentent une façon de garder les racines des parents et les transmettre aux enfants.

Le père déclare être conscient des différences culturelles entre le milieu de son pays natal, le Congo, et celui de la France, où ses enfants sont nés, et comprend les difficultés de la transition entre les deux milieux. Lui, qui est né et grandi dans un autre milieu se voit capable de circuler entre les normes et les valeurs des deux contextes culturels, mais pour ses enfants il considère qu'il serait très difficile : « Ils sont nés ici, grandi ici, leur vie est ici, leur pays est la France ». Ces limites culturelles et géographiques sont maintenues par un manque de déplacement dans les pays d'origine. Contrairement à d'autres familles de cette étude, celle d'Émile ne passe pas ses vacances au Congo, les enfants n'y sont jamais allés. Les grands-parents et d'autres membres de la famille élargie maternelle étant en France, les enfants les connaissent personnellement et ont la possibilité de maintenir ce lien affectif

intergénérationnel. Les grands-parents paternels vivent au Congo, et leurs petits-enfants les connaissent seulement à travers des photos.

Le père affirme sa volonté de laisser la liberté aux enfants de choisir entre rester en France ou partir au Congo quand ils seront grands. Mais il ne souhaite pas leur inculquer des mentalités et des pratiques liées à son pays d'origine, « je ne veux pas leur remplir leur tête avec ces trucs ». Il considère que cela pourrait accentuer leur statut d'étranger en France, qui, selon lui, a des effets négatifs sur leur réussite scolaire et dans la vie. Il veut transmettre l'amour du pays dans lequel ils sont nés, sans nier les origines des parents : « ils savent que je suis africain, mon père est congolais, ils sont des fils d'immigrés ». Son souhait est d'éviter de transmettre son bagage, sa trajectoire migratoire douloureuse aux enfants : « (...) j'ai eu des problèmes pour avoir des papiers, c'est moi, c'est pas mes enfants, je veux pas transmettre ça à mes enfants ». Pour ce parent, la réussite scolaire et plus tard dans la vie, consiste dans un équilibre entre avoir des parents étrangers et être nés en France, et devoir s'y intégrer. Réussir sa vie et celle de ses enfants dans la société française se traduit par une assimilation des modes de vie, par exemple respecter les horaires pour les repas, à la différence du Congo où « on vit au jour le jour ». Ainsi, il déclare garder certaines pratiques et traditions culturelles dans l'espace privé de la famille. Avec sa femme, ils élèvent leurs trois enfants dans l'esprit d'une intégration des normes et de règles de vie de la société d'accueil, tout en insérant des pratiques linguistiques et culturelles de Congo, de manière non-intentionnelle.

La joie des relations avec les copains de l'école

Dans la relation avec les pairs, Émile interagit régulièrement avec des filles, et surtout avec l'une d'entre elles, Nina. Le père confirme la préférence de son fils de jouer avec les filles. Il déclare également que son enfant a des copains à l'école et qu'il les identifie par leur prénom « il a des copains, mais aujourd'hui il me dit le prénom d'un enfant, demain un autre prénom ». Les données empiriques soutiennent l'existence du fort lien avec ses camarades à l'école. Émile est capable de rassembler des pairs autour de lui et de proposer des jeux. L'exemple empirique présenté plus haut montre qu'il trouve des moyens pour attirer ce groupe de filles dans ses jeux. Et quand elles décident de faire autre chose (aller boire de l'eau par exemple), il les suit, les accompagne dans leur activité, pour ensuite les impliquer à nouveau dans ses jeux, plein de joie et de bonne humeur. En outre, Émile aime la compagnie des garçons également.

Pendant la visite guidée réalisée en binôme avec un camarade, les deux garçons affirment être des copains et avoir d'autres copains dans leur classe et dans l'école.

Il est toujours dans la compagnie de ses camarades, et souvent il est celui qui transforme toute activité en occasion de s'amuser et de rire. Pendant la visite guidée, les données montrent une déclinaison de la prise de photos en jeu d'enfant: le jeu de cache-cache. Émile commence à photographier son copain, qui, après quelques clics de l'appareil, se cache derrière une petite armoire dans la classe. Émile le cherche, l'appareil dans ses mains dirigé vers l'endroit de la cachette. Les deux enfants rigolent. La perspective d'Émile illustrée pendant la visite guidée à travers les photos confirme la place centrale occupée par les pairs dans sa vie quotidienne à l'école maternelle. La plupart des photos qu'il prend implique des enfants, contrairement aux photos prises par certains d'autres enfants qui sont focalisées davantage sur les espaces ou les objets de l'école.

Émile entraîne Nina et Lili, une autre fille de sa classe, dans ses jeux de danse et ses chansons. Les trois enfants passent la plupart du temps de la récréation ensemble. Une relation d'amitié et de taquinage caractérise ce trio. Ils sont capables de s'amuser tous les trois, mais de temps en temps, Émile provoque les filles. Par exemple, quand Nina prend un vélo, le garçon la suit et la pousse. Cette dernière ne l'apprécie pas et le lui fait comprendre par des cris et des pleurs. Suite à l'intervention de la chercheuse qui encourage Nina à verbaliser sa volonté, Émile renonce à taquiner sa camarade. Quelques moments plus tard, ils se retrouvent encore ensemble, tous les trois.

William semble préférer la compagnie des garçons de sa classe. Et même quand il approche des filles pendant les moments de jeu libre, il est accompagné d'autres garçons, pour faire front commun, comme dans l'exemple du jeu autour d'une grande boîte utilisée par Maya et ses copines (exemple empirique décrit dans le portrait 7).

Les conceptions des adultes sur l'enfance et les modes de participation des enfants aux pratiques quotidiennes – l'école maternelle

Le répertoire d'Émile intègre des pratiques spécifiques à l'école maternelle, et plus globalement aux règles de vie dans la société en France. Dans le processus d'apprentissage de ces normes et valeurs, le petit garçon, comme ses camarades, est accompagné et repris, quand besoin est, par les professionnels. Par exemple, quand l'enseignant fait l'appel le matin, il salue les enfants et attend d'eux de lui répondre en gardant la formule de politesse introduite :

« Bonjour, Claire », dit l'enseignant.
« Bonjour, Pierre », répond Claire.
« Bonjour, Émile », dit l'enseignant.
« Bonjour », répond Émile. (Observation vidéo, petite section)

La réponse d'Émile manque l'élément attendu par l'enseignant, le prénom de la personne saluée. Dans les communautés du monde entier il y a des règles de politesses qui s'imposent. L'enseignant, à travers des routines comme celle de saluer les enfants le matin en prononçant leurs prénoms, transmet des normes de politesse qu'il attend dans le contexte spécifique de sa classe, voire plus largement de la société française. Ainsi, les routines de politesse impliquent des pratiques linguistiques et culturelles qui sont propres à chaque contexte socioculturel (Burdelski, 2011). Si, par exemple, dans des contextes japonais les enfants apprennent les mots à utiliser en parallèles à des gestes avec leur corps pour montrer la politesse, le respect, dans des contextes français saluer les personnes en les regardant dans les yeux est une façon de se comporter poliment. Les routines de politesse et leur socialisation impliquent des discours accompagnés par des actions incarnées (ou corporelles) (Burdelski, 2011).

D'autres situations observées dans la classe, notamment pendant les activités guidées par les professionnels montrent qu'Émile connaît les attendus du script institutionnel et les met en pratique tant bien que mal. Par exemple, la fin du jeu libre annoncée par une musique spécifique est comprise par l'enfant et mis en pratique, il s'assoit sur le banc pour le regroupement, comme chaque matin. Un jeu de mains avec le groupe classe, guidée par l'enseignant est bien suivi par Émile au début. Mais quand l'enseignant donne une sous-consigne à cette activité, le garçon, et quelques autres camarades, peinent à la mettre en place :

L'enseignant essaye de poursuivre l'activité mais s'arrête quand plusieurs enfants ne semblent avoir compris la sous-consigne, et réexplique à tous : « écoute la consigne : pour le moment il n'y a que moi qui frappe dans les mains. Vous gardez les mains sur les genoux et vous ne bougez pas, mais vous regardez », explique Pierre en accompagnant ses mots par des gestes avec ses mains. Il recommence à taper dans ses mains pour illustrer le rythme à apprendre. Inutile : trois enfants, parmi lesquels Émile, tapent eux aussi dans leurs mains, et ne suivent donc pas l'instruction de regarder seulement, et de garder leurs mains sur les genoux. L'enseignant reprend le garçon face à lui : « Émile, quand je dis il n'y a que moi qui frappe dans ses mains, est-ce que ça signifie que toi aussi tu dois frapper dans tes mains ? ». Le garçon le regarde dans ses yeux, mais n'y répond pas. L'enseignant fait des mouvements de tête très accentués en signe de « non » et dit : « il n'y a que moi, toi, tu regardes, d'accord ? ». Pierre recommence à faire le rythme avec ses mains, et cette fois Émile reste les mains sur les genoux, en regardant son enseignant. (Observation vidéo, petite section)

L'atmosphère de tension, quand tous les enfants se taisent et l'enseignant parle sur un ton autoritaire met en place une situation où Émile semble avoir compris qu'il n'était pas dans une position favorable. Son manque de réponse à la question l'enseignant ne traduit pas forcément son manque de compréhension, mais plutôt le fait qu'il soit tendu suite à la réprimande de Pierre.

Dans une conception qui témoigne d'une certaine conception d'homogénéité de l'enfance (Danic et al., 2006), son enseignant le considère, à côté d'autres comme lui, par exemple Nina, des enfants de type « gros bébé », d'après ses mots, qui n'ont pas un rythme rapide d'apprentissage des modes de vie scolaire. Ce rythme souhaité est souvent imposé par le cadre institutionnel, mais dans le cadre familial les enfants sont encore considérés comme des petits, qui ont encore besoin de soins particuliers liés à leur jeune âge.

Comme Émile, William rencontre lui aussi des situations où il a des difficultés à se conformer au rythme imposé par l'enseignant, par exemple en ce qui concerne garder le silence en grand groupe après un moment de production verbale liée à l'activité de jeux de doigts :

Le matin, avant de faire l'appel, l'enseignant Adrien propose des jeux de doigts pour capter l'attention des enfants. Ces derniers suivent le rythme et les gestes proposés par l'enseignant jusqu'à la fin, où, après les mouvements de doigts du front vers la bouche et les phrases énoncées « il descend l'escalier et il ferme la porte », plusieurs enfants, parmi lesquels William, répètent en cœur et avec enthousiasme le son de la porte : « Clic-clac ! clic-clac ! clic-clac ! ». Pour les faire taire, Adrien le regarde et lui aussi répète comme un écho : « Shh ! C'est bon ! C'est bon ! C'est bon ! ».

Leïla interrompt la discipline voulue par l'enseignant, et il doit l'appeler à côté de lui. William et son voisin verbalisent ce qu'elle a (mal) fait : « Elle a monté sur le banc, elle a tapé... », et enfrennent à nouveau la consigne concernant le silence. Cette fois, l'enseignant répète la consigne, et désigne William : « William, j'appelle les gens, je vais pas parler fort, et pour qu'ils m'entendent, toi tu te tais. Sinon, ils m'entendent pas ». (Observation vidéo, petite section)

William est mis en difficulté aussi quand il doit suivre la discipline corporelle imposée par le cadre institutionnel de l'école maternelle (Garnier & Brougère, 2017), par exemple pendant les moments de regroupement où il ne réussit pas à rester assis pour longtemps et souvent il se met debout, il bouge, il tourne son corps vers ses voisins.

Des normes culturelles et des conceptions occidentales de l'enfance sont exprimés par la voix des enseignants, et des professionnels en général, dans le cadre de l'école maternelle. Ainsi, des perceptions différentes sur l'enfance entrent en opposition entre le cadre privée de la famille et le cadre publique de l'école, des contextes dans lesquels l'enfant circule au quotidien et doit faire face au défi de s'adapter. Le père d'Émile confirme la différence entre

les conceptions sur l'enfance entre le milieu français et celui africain, notamment en mettant en lumière la relation entre les mères et leurs enfants :

« Les mamans africaines aiment bien leurs enfants, elles aiment bien porter les enfants, faire ça, faire ça [à la place de l'enfant]. Elles voient que le bien dans leurs enfants. C'est pour ça que je lui dis [à la mère d'Émile] : des fois, il faut voir qu'il est méchant, sinon tu mélanges tout en même temps. Sinon il..., c'est eux qui vont payer plus tard. Tout ce qu'on fait ça s'accumule, et il y aura des conséquences dans le futur ». (Entretien père d'Émile)

Ce père comprend et essaye de se plier aux normes françaises pour élever ses enfants, mais la mère persiste dans des formes traditionnelles de prendre soin des enfants, elle continue à les faire manger à la cuillère, à les porter etc. L'enfant doit circuler entre des pratiques qui incarnent deux conceptions de la petite enfance.

La diversité de compétences (et pas seulement) entre les enfants doit s'estomper au sein de l'école maternelle au fur et à mesure, dans un souci d'homogénéisation de tous les élèves (Vandenbroeck, 2017) afin de les préparer pour l'école primaire. L'effort se fait tous les jours, à travers des routines et des pratiques scolaires, qui se basent sur la prémisse selon laquelle les enfants d'âge préscolaire ont besoin de plus d'éducation et moins de soins (*care*) que les tout-petits et les nourrissons : des études montrent que cette prémisse s'avère non valable (Van Laere & Vandenbroeck, 2018).

Dans l'exemple présenté avec Nina sur le vélo et son camarade qui essaye de la taquiner, la communication de Nina dans un premier temps se réalise à travers son corps – elle essaye de faire éloigner son camarade en lui poussant ses bras, et comme des enfants très jeunes, à travers des cris et des pleurs. La communication verbale arrive suite à l'intervention d'un adulte, qui lui suggère : « Tu dois lui dire, Nina ». « [Incompréhensible], s'il vous plaît ! » dit Nina, et le garçon s'éloigne.

Selon les normes institutionnelles de l'école maternelle, l'activité linguistique de Nina est trop limitée. Cette catégorisation des enfants comme des « gros bébés », pour Nina et Émile, qui signifie un manque de maturité et d'autonomie des enfants, au sens de la capacité à s'y débrouiller seuls, inclue la dimension linguistique, notamment des apprentissages et de l'évolution en français. Dasen et ses collaborateurs (1985) soulignent la différence de conception sur l'intelligence des enfants selon les cultures africaines, en s'appuyant sur son étude au sein des baoulés qui s'intéressent davantage aux compétences sociales de leurs enfants (comme l'obéissance, le respect) et technique (par exemple, l'attention, la dextérité manuelle). À l'école maternelle française qui met au centre les apprentissages linguistiques, le

manque de maîtrise du français renvoie, selon l'enseignant, à des limites de l'apprentissage scolaire en général :

« Avec Nina c'est plus compliqué. Il est difficile de la comprendre, même si elle essaie de bien faire. Mais on voit que l'activité langagière est beaucoup plus réduite chez Nina. Elle est d'origine africaine, la maman parle français, mais même avec elle des fois c'est difficile de la comprendre aussi. Je pense que Nina a peut-être plus de limites dans l'apprentissage, c'est plus compliqué pour elle. Je crois qu'elle n'a pas entièrement percuté sur l'importance de l'école. Elle se laisse vivre ». (Entretien enseignant Pierre)

L'enseignant cherche à comprendre les raisons de cette évolution lente en ce qui concerne la langue chez Nina, et le met en relation avec le niveau linguistique de sa mère, qui est francophone, et originaire de l'Afrique, car selon lui son niveau en français est pauvre.

La même remarque qui catégorise l'enfant selon ses modalités de communication, selon son activité langagière est faite par l'enseignant à propos d'Émile : « Émile est un gros bébé, il est capable de bien parler, il parle bien, mais c'est un gros bébé quand même, il faut le pousser un peu ». Les propos de l'enseignant relèvent d'une explication des capacités linguistiques qui sont attendues d'un point de vue scolaire, institutionnel. Il s'agit des façons de parler, de manier le langage comme attendu à l'école. Par exemple, pendant un atelier en petit groupe, les enfants doivent prendre le rôle des personnages de « L'histoire des trois petits cochons » et participer au dialogue en utilisant des marionnettes. L'enseignant accompagne cette activité, un album de jeunesse ouvert aux pages qui correspondent à chaque dialogue. Nina et Émile participent tous les deux à l'atelier, l'une joue le personnage Naf-Naf, un des trois cochons, et l'autre, le loup. Chacun à son tour est incité par l'enseignant de prononcer les mots du personnage :

« Qui est Naf-Naf ? », demande l'enseignant.
Nina ne répond pas verbalement, mais montre sa marionnette en signe de réponse.
« Alors, Naf-Naf, qu'est-ce que tu fais ? »
Nina répète les mots de l'enseignant, sans donner une réponse à sa question.
« C'est toi Naf-Naf, qu'est-ce que tu fais ? insiste l'enseignant, mais Nina ne répond pas et il donne la réponse à sa place. « Je construis une maison en paille ». Il doit ensuite inciter Nina à répéter cette phrase, pour jouer le rôle de son personnage.
Arrivé le tour d'Émile, il ne répond pas tout de suite à la question de l'enseignant : « Le loup, qu'est-ce que tu fais ? »
Il y répond finalement en disant : « Je veux manger les trois cochons ».
Parmi les quatre enfants qui participent à l'atelier, seulement deux d'entre eux répondent correctement aux questions. (Observation vidéo, petite section)

L'enseignant considère que se mettre à la place des personnages et parler est une activité compliquée pour les enfants. Malgré les répétitions des phrases et même la réalisation de

l'activité par l'enseignant à la place des enfants, ils ne réussissent pas à jouer leur rôle respectif.

De son côté, face à la vidéo, le père d'Émile, constate les limites linguistiques de son fils, mais observe qu'il est capable de raconter, si cela vient de sa propre initiative, et non quand il est sollicité par les adultes : « (...) s'il a des choses à te dire, là il parle, mais si c'est toi qui lui explique et tu lui demandes, là ça va pas, ça j'ai remarqué, mais s'il a l'envie de dire qu'il a fait quelque chose, il explique ». Face aux attentes scolaires, ce garçon ne se montre pas capable de répondre aux exigences linguistiques scolaires, selon le format attendu, question-réponse.

Conclusion

Les familles des enfants présentés dans ce portrait se caractérisent par leur souci d'intégration dans la société française, notamment à travers l'apprentissage du français, et un attachement à la langue familiale transmise par immersion, à travers des pratiques quotidiennes. Le répertoire culturel et linguistique des enfants se construit dans un processus d'hybridation qui est influencé par la trajectoire migratoire et les expériences de vie des parents, un passé qui a ses racines dans l'immigration africaine en France.

La particularité des enfants observés ici est représentée par une communication ancrée dans l'action, à travers les mouvements du corps. La place de la musique dans la vie des enfants présentés semble jouer un rôle important qui fait partie des répertoires de pratiques des familles africaines et qui se reflètent à l'école dans l'expression corporelle plus visible chez William et Émile, notamment.

Émile, comme les autres enfants de ce portrait, rencontre des difficultés à répondre aux attentes institutionnelles à la fois en ce qui concerne l'utilisation d'une langue scolaire, ainsi que la discipline corporelle. Le rythme de vie de l'école maternelle qui est concentré autour de l'acquisition des compétences scolaires est en rupture avec celui de la maison, où les enfants sont considérés encore petits pour certaines pratiques. En outre, leur modalité d'expression à travers le corps est sanctionnée à l'école et comprise comme une incapacité d'adaptation aux normes de ce cadre spécifique. Comme des études le montrent (Rabain-Jamin, 1989), dans les interactions avec les jeunes enfants, les familles africaines ne se focalisent pas sur la fonction pédagogique de la parole, et donc l'enfant se confronte à l'école avec d'autres types d'exigences concernant la communication verbale. Malgré l'évolution

scolaire constatée par les parents, les professionnels jugent ces enfants comme ayant un niveau moyen en tant qu'élève, ils ne présentent pas les performances attendues.

Portrait 7 : Maya, amitié au-delà de l'espace scolaire, autour de la langue familiale

Maya présente plusieurs points en commun avec Hanna, sa copine, en ce qui concerne les pratiques du milieu scolaire. Les deux font partie des familles immigrées de l'Algérie depuis quelques années (5 et 8 ans), Maya est enfant unique et Hanna a un petit frère. Les pères étaient déjà en France pour le travail avant de se marier, leurs épouses les ont rejoints. Les deux mères ont passé le baccalauréat dans leur pays d'origine et la mère de Maya a fait des études en histoire, qui ne sont pas encore validées en France.

Amitiés au féminin

Pour mieux illustrer le propos concernant les relations des filles à partir desquelles se construit ce septième portrait, je commence par présenter deux exemples empiriques. Il s'agit d'un moment de jeu libre, le matin, en petite section. Trois filles sont au centre de ces observations – Hanna, Maya et Nawel, mais d'autres filles, comme Raissa, se retrouvent souvent dans leur entourage à l'école. En comparaison avec les enfants des deux autres classes de cette étude, ici le lien entre les filles est plus renforcé, une solidarité qui s'entrevoit à travers des moments de jeu libre, comme dans les exemples suivants.

Après avoir fini leur travail dans le cadre des ateliers proposés par petit groupe, les enfants ont droit à des moments de jeu libre. Certains sont allés au coin cuisine, d'autres se dirigent vers des briques en cartons devant la classe. Hanna et Maya apportent des briques et les posent afin de construire une grande tour. Une autre fille y contribue, il s'agit de Raissa. La tour étant haute, Maya pose une dernière brique avant qu'elle tombe. Les filles s'amuse et recommencent la construction. Nawel arrive et se joigne à leur jeu. Un garçon prend lui aussi une brique et la pose sur cette tour à moitié construite.

Un deuxième garçon s'approche et frappe avec sa main les briques en faisant tomber la construction. L'activité continue entre la construction, la destruction et la reconstruction de la tour. Maya est maintenant éloignée du groupe et, une brique dans sa main, appelle sa copine par le prénom : « Hanna ! Hanna ! Haaaannaaa ! »

Celle-ci ne lui répond pas, et Maya lui lance la brique, action pour laquelle l'enseignant la reprend : « On ne lance pas les briques, Maya ! ». (Observation vidéo, petite section)

Cette activité est une occasion, parmi d'autres, pour les deux copines, Maya et Hanna, de rester à proximité, et même quand elles s'éloignent l'une de l'autre, elles savent se rechercher, en s'appelant par le prénom. Dans l'exemple suivant, une troisième fille, Nawel, entre dans la scène.

Maya quitte l'activité de construction, elle prend une grande boîte en plastique et rentre dedans. Elle fait des mouvements avec son corps en accrochant ses mains les bords de la boîte en essayant d'avancer, comme avec un moyen de transport. Sa joie s'observe à travers ses cris et ses sourires. Nawel arrive et s'introduit dans la boîte. Derrière, Hanna continue à porter des briques.

De l'autre côté, les deux filles, Nawel et Maya manipulent la boîte, y montent et descendent, en faisant des jaloux parmi les trois garçons autour d'elles, qui regardent la scène :

« Je veux monter », dit un camarade.

« Il n'y a pas de place », lui répond Nawel.

« Descendez, descendez ! » propose un des garçons.

À ce moment Hanna arrive. Et les filles se mettent debout, Maya exclame : « On échange », et font place à Hanna pour les rejoindre.

Tous les garçons et les filles sont autour de la boîte, très près, en montrant leur désir de s'y introduire. Un garçon met sa jambe à l'intérieur de la boîte, mais Nawel réagit instantanément :

« Il n'y a pas de place ! » et le garçon se voit obligé de retirer sa jambe.

Un deuxième garçon essaye le même coup, et encore une fois, les filles font bloc commun avec leur corps pour l'éloigner. Le troisième garçon essaye de se faire une place, mais sans succès également. Pendant que les garçons doivent se contenter d'observer, il est permis à Hanna de rentrer dedans, dans l'espace déjà très étroit pour Maya et Nawel. Toutes les trois dans « le train » (comme elles le nomment), les filles se réjouissent ensemble, leur satisfaction se lit sur leurs visages.

« Un deux, un deux, approchez-vous ! » exclame Nawel, qui est à la guide du moyen de transport. « On est collées ! »

Les garçons les regardent démunis, et ensuite quittent le lieu un à un. Le jeu des filles se termine un moment plus tard, par la voix fâchée de l'enseignant. Maya se retrouvant à l'extérieur de la boîte montre son mécontentement par des cris. Cette « bêtise », comme caractérisée par l'enseignant, est sanctionnée, car il considère que jouer avec la boîte de cette manière n'est pas approprié. Personne ne reste à l'intérieur, et l'objet est retiré. (Observation vidéo, petite section)

Outre la solidarité entre les filles pour garder leur place et leur objet d'activité (une grande boîte), ce moment met en lumière la proximité physique dans la relation d'amitié, à travers les mouvements des corps, et à travers leurs mots : « on est collées ». Ces deux exemples empiriques, parmi d'autres dans les données recueillies, montrent les liens développés entre les filles et une certaine complicité dans leur jeu. Bien intégrées dans le groupe classe, elles sont capables de jouer seules ou avec d'autres camarades, souvent Hanna et Maya ensemble,

et des fois avec Nawel. Si dans la construction de la tour, les garçons étaient acceptés par les filles, dans le jeu autour de la boîte, les filles gardent l'exclusivité.

Les relations d'amitié de Maya et Hanna, initiées dans le cadre de l'école sont maintenues en dehors, notamment au parc du quartier dans lequel habitent les familles de ces deux filles. Les relations des enfants se sont élargies au niveau générationnel et c'est ainsi que les deux mères se connaissent et ont préféré réaliser l'entretien ensemble. Un lien social entre les parents se tisse dans le cadre et hors cadre scolaire suite à l'amitié entre les deux filles (Garnier, 2016; Sirota, 1998). Ce lien est renforcé par la situation de ces mères migrantes depuis quelques années en France qui se retrouvent seules dans le pays d'accueil, où les membres de la famille élargie n'y vivent pas : « C'est bien de connaître d'autres mamans parce que quand même on est toutes seules ici », déclare la mère de Maya.

« Même les vacances, elle a hâte d'aller à l'école », participation volontaire à la vie scolaire

Du point de vue du mode de participation à la vie scolaire, les observations vidéo montrent des filles qui ont bien intégré les pratiques scolaires dans leur répertoire culturel et qui circulent aisément dans ce contexte de l'école maternelle. Les professionnels, ainsi que les parents confirment ce constat. En regardant une séquence vidéo des enfants à l'école les mères de Maya et d'Hanna déclarent spontanément : « Maya aime bien l'école ! » déclare la mère de cette fille. « C'est pareil pour Hanna, même le weekend elle pleure parce qu'elle veut aller à l'école », confirme la deuxième mère pour sa propre fille. « Même les vacances, elle a hâte d'aller à l'école », rajoute la mère de Maya.

Maya a intégré dans son répertoire des pratiques propres au milieu de l'école maternelle et participe aux routines avec aisance. Ainsi, le matin elle entre dans la classe, après avoir posé son prénom sur un support, se dirige d'une table à une autre pour les activités libres. Dès que la musique qui correspond à la fin du moment libre commence, Maya range sa feuille dans son casier et se prépare pour le regroupement devant le tableau noir. Tout au long de la matinée elle suivra les routines spécifiques et les activités proposées par les professionnels (comptines, jeux de doigts, activité physique etc.). De temps en temps, elle y résiste, mais dès que l'enseignant la reprend, Maya se plie à la consigne. Par exemple, pendant le moment de l'activité physique dans le préau, l'enseignant incite les enfants à bouger : allongés, à quatre pattes etc. Seules Maya et une autre fille restent debout, mais pas pour longtemps.

L'évaluation individuelle annuelle est une autre occasion pour observer la facilité avec laquelle Maya répond aux consignes de l'enseignant, qui lui dit de dessiner une ligne verticale, une autre horizontale et un rond, pour ensuite passer à un coloriage d'un éléphant avec des nombreux carreaux. Par rapport au garçon observé pendant la même activité, Maya exécute facilement et sans erreur cette évaluation.

Langues des enfants : pratiques linguistiques hybrides d'arabe, kabyle et français

Les deux mères affirment utiliser l'arabe, pour la mère de Maya, ou le kabyle pour la mère de Hanna, en combinaison avec le français à la maison. Elles considèrent comme important d'être plurilingue, raison pour laquelle elles ont des pratiques linguistiques hybrides (Zentella, 1997) : « c'est bien de d'apprendre plusieurs langues. Donc on parle les deux », déclare la mère de Maya. Les pères rejoignent cette dynamique linguistique, et depuis l'entrée à l'école maternelle, toute la famille utilise deux langues à la maison, avec certaines différences. Les parents de Maya mélangent arabe et français dans le cadre domestique : « Avant qu'elle commence l'école maternelle, je parlais en arabe, maintenant qu'elle va à l'école je parle en français avec elle, et je parle maintenant les deux pour qu'elle apprenne les deux. »

Les parents de Hanna utilisent le kabyle au sein de la famille, mais leur fille, marquée par sa fréquentation d'une institution éducative en français, utilise la langue dominante même à la maison. Les deux mères constatent des progressions linguistiques depuis que les filles fréquentent l'école maternelle. Le même constat est confirmé par l'enseignant Adrien, qui rajoute les apprentissages en mathématiques également : « Hanna, Maya (...) on a appris à compter ensemble ; comme elles étaient là dès le début de l'année, donc c'est plus facile parce que je leur apprends le français ». La fréquentation de l'école maternelle dès le début de l'année scolaire, contrairement à d'autres enfants de migrants qui ne parlent pas le français et qui sont inscrit plus tard dans l'année académique, favorise l'apprentissage de la langue, et des apprentissages scolaires plus globalement.

Pour les deux filles, Hanna et Maya, ce progrès linguistique en français ne les empêche pas de bien parler le kabyle et respectivement l'arabe, langues parentales qu'elles utilisent même au sein de l'école entre elles : « Hanna et Maya parlent dans leur langue maternelle, elles sont des copines à la maison », déclare l'enseignant.

Des courtes séquences pendant le regroupement ou les ateliers autour de la langue, guidés par l'enseignant montrent un bon niveau en français. Par exemple, Hanna s'investit au moment de lecture d'un album de jeunesse, elle fait partie des 4 enfants parmi les 21 présents qui répondent verbalement aux questions de l'enseignant en lien avec l'histoire.

En fin de matinée l'enseignant demande aux enfants de s'asseoir sur les bancs devant le tableau noir, face à lui. Il ouvre l'album et commence à échanger avec les enfants en les incitant à compléter ses phrases :

« Ça c'est l'histoire de... ? »
« ... de Pierre et le loup » répondent en cœur les enfants qui sont assis devant l'enseignant, les plus proches par rapport aux autres qui sont un peu plus éloignés.
L'enseignant continue la lecture de l'histoire et de temps en temps il incite à nouveau les enfants en posant des questions :
« Le chat veut manger qui ? »
« Un oiseau », répond seulement Hanna, cette fois.
Maya, étant assise sur un banc un peu plus éloigné, quoiqu'attentive à l'activité de lecture, elle n'est pas investie complètement, et de temps en temps elle échange avec une fille à côté d'elle.
(Observation vidéo, petite section)

Lors de l'atelier guidé par l'enseignant, Hanna est encore une fois parmi les 2 enfants du petit groupe de 6 à parler le plus fréquemment, à répondre aux questions posées par l'enseignant :

« Qu'est-ce qu'il fait l'enfant ? » demande l'enseignant et accompagne sa question par un geste du bras. « Il... ? »
« Il donne la main », dit Hanna.
« Voilà », confirme l'enseignant, « il donne la main ». Il continue avec des questions en montrant des images. Avec l'image d'un enfant qui dort, l'enseignant incite les enfants à indiquer la position corporelle illustrée. Hanna allonge la partie supérieure de son corps sur la table, mais ne prononce pas le mot attendu. L'enseignant lui suggère le début : « il est allon... ? » et Hanna dit « allongé ». « Voilà, il est allongé, c'est bien Hanna », l'enseignant félicite la réponse correcte. (Observation vidéo, petite section)

Maya communique verbalement facilement elle aussi. Lors d'une petite pause après l'activité physique, l'enseignant propose une activité autour des lettres : il indique au tableau blanc dans le préau des lettres et les enfants doivent les prononcer en faisant le lien avec les pronoms de la classe qui correspondent aux lettres indiquées : « ça c'est quelle lettre ? » est sa question. Arrivé à la lettre « r », Maya prononce immédiatement : « c'est « r » de « Raissa ».

Pendant la visite guidée, elle est parmi le petit nombre des enfants qui ont beaucoup parlé parmi les 17 qui ont participé à cette activité. Dès le début de la visite guidée, elle se montre une experte de son école, non seulement à travers son déplacement dans les différents espaces (cour de récréation, préau, salle de classe, couloir), mais aussi à travers ses phrases

explicatives. « C'est par là votre classe ? », je demande Maya qui marche devant moi. « C'est par là », répond Maya et s'y dirige en pointant du doigt l'endroit où se trouve sa salle de classe. En s'approchant de la porte d'entrée, elle précise : « il y a des photos », et commence à prononcer les prénoms des enfants. Contrairement à d'autres enfants qui ont participé à la visite guidée, la communication verbale avec Maya est aisée, je ne dois pas lui poser des questions, souvent elle parle de sa propre initiative pour me guider dans l'espace de son école. Elle m'explique la distribution des étiquettes, comme ils les appellent à l'école, avec les prénoms des enfants, la distribution sur un support en fonction de la présence ou l'absence des enfants, des objets destinés au jeu (des puzzles, des poupées, la dinette), des objets qui renvoient aux apprentissages scolaires (casiers, lettres et chiffres affiches sur le tableau noir) etc.

Attachement au pays d'accueil et visites en Algérie

L'attachement culturel des jeunes enfants de cette recherche est en étroite lien avec le ressenti des parents et des habitudes concernant le lien maintenu ou pas avec le pays d'origine des parents. Le changement et la solitude sont les deux grands facteurs qui ont contribué à un début difficile de migration en France pour les mères des deux filles de ce septième portrait : « Au début c'est difficile parce que tu es tout seul », dit la mère de Maya, « et c'est un grand changement », complète la mère de Hanna. La langue française et la mauvaise météo de la région parisienne représentent des éléments qui rappellent le lieu de départ, qui à présent est une destination réservée pour les vacances, pour aller à la mer, au soleil, en Algérie.

L'apprentissage de la langue dominante et l'adaptation au climat maussade se fait progressivement, mais avec la volonté d'intégrer cette situation de vie dans un autre pays, loin de la famille élargie, car le projet migratoire est à long terme : les deux familles ont l'intention d'y rester. La déclaration de la mère de Maya, prononcée en rigolant, accompagnée de la confirmation tacite de l'autre mère « le bled ça y est, c'est que pour les vacances » montre le caractère définitif de cette décision.

Pour transmettre des traditions à leurs enfants, malgré l'absence des grands-parents ou d'autres membres de la famille élargie, ces mères mettent en place des événements familiaux en invitant les amis des maris. Des soirées autour d'un dîner sont organisées notamment à l'occasion des fêtes religieuses musulmanes. Ces contextes sont propices à la transmission des

pratiques culturelles et religieuses, et à l'utilisation de la langue arabe, comme les mères le confirment.

Des pratiques religieuses et culturelles sont également introduites dans les traditions de ces familles par leurs enfants, qui prennent le rôle de messenger (Perrenoud, 1994) entre les pratiques de la société d'accueil et les traditions algériennes. La mère de Maya déclare, et la mère de Hanna confirme en hochant la tête : « On mélange en fait, quand il y a les fêtes chrétiennes, on fête ça, quand il y a les fêtes algériennes on fête ça, parce que les enfants en fait ils font les deux. Par exemple la chasse des œufs [aux Pâques], donc on fait les deux, on mélange ».

Ce mélange de pratiques se réalise également dans les habitudes culinaires pratiquées par les deux familles : « On mélange tout, je cuisine les deux, algérien et français ». Les supports numériques leur permet d'élargir le menu alimentaire : « En plus, avec les recettes de l'Internet, on les voit en vidéo, on apprend et ensuite on le fait chez nous, et donc on découvre, c'est bien de découvrir ». La culture enfantine s'exprime aussi à travers des plats préférés des filles, qui sont aimés en principe, par tous les enfants : les pâtes, les pizzas, le chocolat, les bonbons.

Un attachement culturel ancré dans le temps et dans l'espace peut s'observer dans le rapport que Maya et sa mère entretiennent avec l'école et ses acteurs : « Oui, ils [les professionnels] sont gentils. Je suis très heureuse parce que ma fille a cette école. Je pense pas aller ailleurs parce qu'on se trouve tellement bien dans cette école. J'habite ici dans ce quartier, mais la maison, elle est petite et donc on devrait changer de maison, mais je voudrais pas changer de quartier à cause de l'école, je reste ici dans ce quartier à cause de l'école ». L'intégration de sa fille dans le milieu de l'institution éducative se traduit par des bonnes relations avec les adultes de l'école maternelle et des amitiés entre les enfants. Le déménagement à cause de manque d'espace de l'appartement correspond à une certaine perte du bien-être relationnel de la mère qui a trouvé une communauté scolaire des familles, notamment des mères : « Je suis bien ici avec les familles, elle [Maya] est à l'aise à l'école, les maîtresses et tout. Je reste ici trois ans, j'attends, je refuse de partir ailleurs. Maya a fait des amis ici, si on change la maison, ça changera tout, et on doit commencer dès le début si on change le quartier, donc je ne veux pas ».

L'attachement de cette mère et sa fille ne se réduit pas au niveau du quartier et de l'école, il est extrapolé au niveau du pays d'accueil : « Ici en France je suis très à l'aise, je suis très contente, la France est mon deuxième pays, on vit ici », affirme la mère de Maya. L'hybridation des répertoires des pratiques de la fille se traduit notamment en ce qui concerne

les traditions religieuses d'un côté et de la langue française de l'autre côté : (...) dès le début on est arabe musulman, même si on est en France. Apprendre tout seul je pense la langue [française], la culture, mais je pense pas qu'elle va changer au niveau de la culture algérienne ». L'ancrage culturel familial se doit en partie, au fait que les deux parents sont venus de l'Algérie. La mère de Maya s'est mariée avec quelqu'un de son pays car « c'est obligé, bon c'est la langue, la culture, si tu changes c'est difficile, chacun sa culture ». En outre, le lien avec les pratiques culturelles algériennes est maintenu à travers les relations avec les membres de la famille élargie et les visites, notamment pendant les vacances : « Et on est en contact à travers l'Internet avec ma famille, à travers le Skype. Elle [Maya] connaît, elle aime bien là-bas, le soleil, la plage, la nourriture. Quand on est là, tous les jours il faut sortir, elle veut aller à la plage tous les jours ».

Conclusion

Ce portrait souligne un processus d'hybridation des langues à la maison, entre le français et arabe, ou français, arabe et kabyle, langues parlées par Maya et Hanna. Elles font bien la distinction entre les deux contextes linguistiques, entre le milieu domestique et celui scolaire, et la langue qui y correspond. Ayant développée une relation d'amitié grâce aux rencontres en dehors de l'espace scolaire, les filles sont souvent ensemble à l'école pendant la plupart des activités où elles peuvent choisir avec qui passer leur temps (récréation, moments libres).

Très investies dans les activités scolaires et ayant fait des progrès en ce qui concerne les apprentissages attendus, ces filles sont appréciées par les professionnels. Le bon niveau linguistique en français ainsi que dans les langues familiales, selon les parents et selon l'enseignant qui les a observées parler en arabe à l'école, fait partie de leur répertoire de pratiques à la maison comme à l'école. Les pratiques linguistiques sont en lien avec les événements organisés dans les deux familles, souvent en lien avec des fêtes religieuses. L'hybridation se réalise à travers les générations, car les parents affirment mettre en place des coutumes propres à leur patrimoine culturel, ainsi que celles du lieu d'accueil, par exemple le Ramadan d'un côté, et le Noël de l'autre. Ce double attachement culturel et linguistique favorise la circulation des pratiques entre le milieu scolaire et celui domestique, notamment depuis que les enfants fréquentent l'école maternelle.

Conclusion du chapitre

Dans une approche qui privilégie le travail par cas, ce chapitre s'est construit autour des sept portraits d'enfants de migrants qui conjuguent le point de vue des enfants, de parents et des professionnels. L'objectif était de mieux comprendre les expériences des jeunes enfants nés en France et appartenant à des familles migrantes, dans le cadre de l'école maternelle. L'analyse des pratiques culturelles et linguistiques contribue à la construction d'une image d'ensemble de la vie quotidienne de ces enfants et à une meilleure compréhension du développement de leurs répertoires culturels. L'analyse a été menée à partir de quatre critères principaux : les langues des enfants, leur participation au script institutionnel de l'école maternelle, les interactions avec les pairs et les attachements culturels familiaux. Parmi les 22 enfants cible choisis pour l'étude, 7 ont été sélectionnés pour être au centre d'un portrait, auquel s'ajoute jusqu'à quatre autres enfants : des ressemblances et des différences sont soulignées en comparant les expériences quotidiennes au sein de l'école maternelle principalement, est dans le cadre de la famille en partie. Bien que la construction des configurations se fasse en suivant systématiquement les quatre critères d'analyse, l'hybridation des répertoires culturels des enfants se brosse d'une manière qui reflète la spécificité de chaque cas, portrait par portrait, en se focalisant notamment sur la langue comme critère principal. Le portrait de Nassim met en regard les pratiques linguistiques propres à un garçon qui, avec son frère aîné, refusent de continuer à communiquer en utilisant la langue familiale, l'arabe, avec leur mère depuis l'entrée à l'école maternelle. Ali, l'enfant central du deuxième portrait, circulent aisément entre le contexte familial et celui scolaire : la mère privilégie l'apprentissage des deux langues – le français et le turc, et une hybridation des pratiques culturelles dans le cadre domestique. Comme lui, les filles du portrait 7, Maya et Hanna, développent un répertoire linguistique et culturel ancré dans les contextes scolaires et familiaux. Leur amitié est renforcée par la possibilité de parler les mêmes langues – l'arabe et le français, à l'école ainsi qu'à la maison. Le troisième portrait, celui de Daphné, présente une fille turcophone qui, au début de sa scolarisation ne parle pas le français. L'hybridation linguistique se fait pour elle avec plus d'effort en début de sa scolarité, et son niveau limité en français la met en difficulté en ce qui concerne les activités scolaires autour de la langue et son intégration dans le groupe des pairs. Au contraire, pour les enfants du portrait 4, qui est construit autour de Raïssa, ce sont les langues familiales qui se perdent d'une génération à l'autre, et au sein de la famille des pratiques plutôt d'éveil aux langues et non d'une pratique

courante de ces langues (l'arabe, le lingala, le baoulé). Le portrait 5 montre les apprentissages linguistiques au sein des familles, à la fois formels et informels, et souligne le manque de prise en compte des capacités plurilingues des enfants de migrants dans le cadre scolaire. Les enfants du portrait 6 communiquent davantage à travers le langage corporel, langage qui n'est pas privilégié dans le milieu scolaire, qui au contraire, incite les jeunes enfants à s'exprimer verbalement, en utilisant une langue scolaire, une langue considérée comme légitime.

Après la mise en lumière des expériences des enfants de migrants à travers de sept portraits, le chapitre suivant prend en compte l'ensemble de 22 enfants cible, en se focalisant sur la perspective des parents sur les attachements culturelles et linguistiques familiaux. En outre, il s'attache à mieux saisir la perspective des enfants sur leur vie quotidienne à l'école maternelle en mettant en regard les résultats des visites guidées menées en moyenne section avec 17 enfants cible. Le point de vue des professionnels est présenté dans une troisième partie.

Chapitre 6 : Attachements culturels dans les « espaces vécus » des parents et des enfants

Introduction

Le chapitre précédent s'est focalisé sur les expériences des enfants de migrants nés en France en soulignant des traits spécifiques et en pointant des similitudes et des différences à partir des singularités, afin de penser par cas (Passeron & Revel, 2005). L'analyse et l'interprétation des regards croisés des participants ont été privilégiées dans la construction des portraits.

Cette partie de la thèse présente dans un premier temps des thématiques transversales en soulignant le point de vue de presque tous les parents des enfants cible, notamment ceux qui ont participé aux entretiens (pour rappel, 20 parents au total : 19 mères et 1 père), afin de mieux comprendre leurs pratiques et représentations en lien avec la volonté d'intégration des familles de migrants et les attachements des enfants aux pratiques linguistiques et culturelles parentales. Deux questions principales sont traitées ici : les pratiques religieuses et leur rapport avec la transmission des langues parentales, et les pratiques alimentaires. Pour la plupart des familles, la religion (musulmane ou chrétienne) occupe une place importante et représente un moyen de transmission des valeurs familiales, et des langues, comme c'est le cas des familles de Nassim, Maya, Daniel, Nina, Hanna, Émile, Rose et Christian, Sana, Zeynep, Ayse, Inass, Dalia, Raissa, William, Nalla. De même, à travers les pratiques autour de la nourriture, presque tous les parents font découvrir aux enfants des « bouts » de leur vécu dans le pays d'origine, au sein des familles élargies. Au contraire, les parents d'Ali préfèrent ne pas associer apprentissage du turc et pratiques religieuses musulmanes, et les mères de Léo, Ben, Claire n'ont pas ouvert ce sujet pendant l'entretien, tandis que les parents de Daphné et Adel n'ont pas participé à l'entretien.

Dans un deuxième temps, ce chapitre met en lumière le point de vue des 17 enfants parmi les 22 enfants cible en ce qui concerne leurs expériences à l'école maternelle, afin de relever des aspects transversaux, en sortant de la logique des portraits, qui se focalisent sur seulement une partie des enfants cible. Si la construction des portraits s'est réalisée en croisant les points de vue des adultes et des enfants, ici l'accent est mis sur l'utilisation des méthodes visuelles qui privilégient la mise en valeur de la voix des enfants : des données empiriques des visites guidées et de la prise des photos sont à la base de cette deuxième sous-partie qui traite de l'attachement des enfants à l'espace vécu de l'école maternelle.

Finalement, le chapitre présente le point de vue des professionnels des trois classes observées. Les sujets principaux qui émergent des entretiens collectifs (l'enseignant et l'ATSEM de chaque classe) concernent les langues familiales, la place de la diversité linguistique à l'école

maternelle et les pratiques des professionnels concernant sa mise en valeur, les éléments en lien avec une culture éducative des enfants entre l'école et la maison, et des difficultés rencontrées dans le travail auprès des enfants et des parents migrants.

Pratiques et représentations des familles de migrants : entre volonté d'intégration et attachement aux pratiques linguistiques et culturelles parentales

« (...) le bled, ça y est, c'est que pour les vacances »

Cette phrase, énoncée par la mère de Maya, est symbolique pour la majorité des familles de migrants de cette étude pour lesquelles le pays de naissance reste un lieu éloigné d'un point de vue géographique. Si pour certaines les visites dans le pays d'origine sont aisément possibles, car relativement proches de la France (Turquie, Algérie, Maroc), pour d'autres le coût des tickets d'avion représente un frein et elles n'y sont jamais ou très peu allées depuis leur arrivée en France (Comores, Congo, Sénégal, Côte d'Ivoire). Ainsi, pour la plupart des familles des 22 enfants cible, le « bled » (entendu comme pays d'origine, expression utilisée par les personnes originaires de Maghreb, et qui a du sens même pour certains parents qui ne le sont pas, car devenu un mot du vocabulaire des migrants) représente un lieu idéalisé, un lieu de rencontre avec les grands-parents, les cousins et cousines, les tantes, les oncles : c'est le cas de la famille d'Ali, de Nassim, de Dalia, de Nalla, d'Hanna, de Maya, de Nina. La rencontre de ces personnes chères est accompagnée par des coutumes, des repas, des traditions du lieu. Pour d'autres parents parmi ceux interviewés, le pays de naissance peut représenter un lieu de souffrance où ils ne veulent pas retourner, d'autant plus si les grands-parents n'y vivent plus, comme c'est le cas de la mère de Ben, de Christian et Rose, du père d'Émile.

La vie des familles de migrants en France et la fréquentation de l'école maternelle par leurs enfants contribuent aux changements en matière des pratiques linguistiques et culturelles dans le cadre domestique. Il s'agit d'une hybridation des pratiques au sein de la famille, caractérisée par la construction d'un répertoire familial qui conjugue d'un côté la volonté d'intégration dans la société française, y compris au sein des institutions éducatives pour les

jeunes enfants, et d'un autre côté, des attachements aux pratiques linguistiques et culturelles parentales à géométrie très variable, en fonction de chaque famille.

L'apprentissage des langues parentales et les pratiques religieuses familiales

Le discours de tous les parents interviewés montre que la langue française occupe une place importante dans la vie quotidienne de la famille, notamment en commençant par la période de scolarisation des enfants, là où le français n'était pas déjà une langue pratiquée au sein de la famille. L'apprentissage du français est privilégié dès que les parents saisissent son importance dans la réussite scolaire, fait qui s'accroît avec l'entrée en école maternelle, et plus tard, dans la réussite professionnelle de leurs enfants. Par exemple, Inass commence à apprendre le français à partir de son entrée à l'école maternelle. Malgré son évolution linguistique dans cette langue, la fille a des difficultés au début, car elle ne comprend pas tout et des fois elle répond en arabe dans sa communication avec l'enseignante, la langue qu'elle parle avec sa mère. Suite à cette réalité linguistique transmise par l'enseignante, la mère décide de parler en français avec sa fille et de limiter les pratiques linguistiques en arabe le dimanche matin, quand ses enfants, Inass et son petit frère, peuvent regarder des dessins animés en arabe littéraire, comme elle le précise. Comme Inass, d'autres enfants cibles apprennent le français principalement à partir de leur entrée à l'école : Ben, Ali, Nassim, Dalia, Ayse, Nina, Sana, Zeynep, Daphné, Adel.

En ce qui concerne les langues autres que le français, dans cette étude les familles présentent des profils différents. Il s'agit des représentations et des modalités mises en place (volontairement ou pas) pour transmettre la langue parentale, qui sont propres à chaque famille. Je fais référence ici aux langues des parents de l'ensemble des enfants cibles comme le turc, l'arabe, le kabyle, le baoulé, le lingala, le soninké (voir tableau 9).

<i>Prénom enfant cible</i>	<i>Pays de naissance des parents</i>	<i>Langue(s) parentale</i>	<i>Langue(s) parlée(s) dans la famille¹⁹</i>
1 Nassim	Algérie	Arabe	Arabe et français
2 Ali	Turquie	Turc	Turc et français
3 Ben	Congo	Lingala et portugais	Lingala, portugais et français
4 Inass	Algérie (la mère)	Arabe (la mère)	Arabe et français
5 Daphné	Turquie	Turc	Turc
6 Léo	Côte d'Ivoire	Français	Français
7 Maya	Algérie	Arabe	Arabe et français
8 Nalla	Comores	Comorien	Français
9 Claire	Congo (le père)	Lingala (le père)	Français
10 Christian	Côte d'Ivoire	Baoulé	Français
11 Rose	Côte d'Ivoire	Baoulé	Français
12 Daniel	Algérie (le père)	Arabe (le père)	Français et arabe
13 Émile	Congo	Lingala	Français et lingala
14 Zeynep	Turquie	Turc	Turc et français
15 Sana	Maroc	Berbère	Berbère et français
16 Nina	Sénégal	Soninké	Soninké
17 Raissa	Algérie	Arabe	Français et arabe
18 Dalia	Tunisie	Arabe	Arabe
19 William	Congo	Lingala	Lingala et français
20 Hanna	Algérie	Kabyle et arabe	Kabyle, arabe et français
21 Adel	Algérie	Arabe	Arabe
22 Ayse	Turquie	Turc	Turc

Les entretiens permettent de saisir que l'usage des langues parentales dans les foyers est influencé par les motivations que les parents ont concernant la transmission de leurs langues. Ainsi, plusieurs cas de figure émergent :

¹⁹ L'ordre dans lequel sont énumérées les langues reflète la langue dominante à la maison, suivie par celle pratiquée en moindre mesure.

- la volonté de maintenir la langue parentale comme moyen de lien avec les membres de la famille élargie, qui, le plus souvent, ne parlent pas le français – il s’agit de la famille de Nassim, Ali, Zeynep, Sana ;
- l’éveil à la langue parentale comme redécouverte de l’importance de l’identité culturelle des parents et une certaine ambition de sa transmission aux générations suivantes – il s’agit de la famille de Raissa, Christian et Rose, Ali ;
- l’apprentissage par immersion, sans une volonté affirmée de transmettre les langues parentales – il s’agit de la famille d’Émile, Ben, Léo, Maya, Hanna, Sana, Nina, Dalia, William, Ayse ;
- une volonté d’éveil à la langue et culture du parent d’origine étrangère, pour les familles mixtes, où l’un des parents est français – il s’agit de la famille de Claire, Daniel, Inass.

Si les motivations sont diverses, la transmission des langues parentales se réalise à travers le maintien des traditions et de la culture familiale, comme la religion. Plusieurs familles, comme montré dans la sous-partie suivante, associent l’apprentissage des langues parentales avec des pratiques religieuses comme la lecture des écrits religieux, l’écoute de la musique religieuse, la participation aux fêtes religieuses et l’organisation des repas en lien avec ces fêtes, la fréquentation des communautés religieuses le dimanche. À travers ces pratiques religieuses et culturelles, les enfants participent à une socialisation langagière spécifique de la famille. Des données empiriques montrent la diversité des pratiques concernant l’apprentissage des langues parentales et la religion familiale.

Domination du français et éveil à l’arabe à travers des traditions religieuses

Le contexte linguistique à la maison de Raissa se caractérise par la domination du français dû en partie à l’histoire migratoire de sa mère et ses grands-parents maternels. L’hybridation des langues se réalise notamment à travers la pratique de l’arabe par son père, qui, contrairement à sa mère, n’est pas né, ni n’a grandi en France. Dans une volonté d’améliorer la transmission des traditions familiales d’une génération à une autre, et afin de garder les liens entre ses enfants et les grands-parents paternels qui vivent en Algérie, la mère de Raissa privilégie les visites dans le pays de naissance de son mari.

Une tradition qui est transmise de générations et qui résiste dans le temps, malgré la migration de longue durée, est représentée par la culture religieuse musulmane, qui se traduit notamment

par certaines valeurs de vie et pratiques spécifiques mise en place au sein des familles de Raïssa, d'Inass, de Nassim, de Dalia, de Nalla, d'Ayse, d'Hanna, de Maya, de Daniel, de Nina, de Sana, de Zeynep. Acheter des albums de jeunesse à thématique religieuse est pour la mère de Raïssa un moyen d'éveiller ses enfants à la religion et en même temps à la langue arabe : « (...) il y a une histoire avec un petit garçon qui, avant de manger fait sa petite prière, avant de partir il dit sa petite prière, donc nous aussi on fait ça ». Elle se procure cette littérature pour les jeunes enfants au marché du quartier et l'utilise pour les faire apprendre des mots en arabe :

« Oui, je ne le savais pas mais j'ai découvert ça, les livres au marché, et c'est très bien. (...) il y a pas mal de choses au niveau des livres pour apprendre de chez nous, par exemple pour apprendre le coran. Mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de livres que je n'achète pas parce qu'ils sont trop petits [les enfants]. Mais si c'est comme ça, des petites histoires, si on apprend à dire bonjour et des choses comme ça ». (Entretien mère Raïssa)

D'autres pratiques, comme des « petites prières » à la maison, sont évoquées par les autres parents mentionnés. Apprendre le coran et l'arabe est pour ces familles un moyen de maintenir ce lien d'attachement à une langue-culture, qui inclue des pratiques religieuses transmises depuis des générations.

Impuissance face à la perte de la langue de lecture de la Bible

La lecture des écrits saints est une pratique qui rappelle à la mère de Christian et Rose ses origines linguistiques sur la lignée de sa mère : « Moi je me rappelle la Bible, ma mère elle l'avait dans ma langue [le baoulé] ». La langue de sa mère, donc de la grand-mère de ses enfants, est « sa langue », ce lien linguistique affectif presque caché dans sa mémoire et couvert par une utilisation quotidienne du français dès son enfance. La maîtrise du baoulé lui rappelle les compétences linguistiques de sa mère, qu'elle admire :

« Donc à travers sa Bible j'ai trouvé des lettres dans ma langue, mais quoique ça c'était ma langue j'avais du mal à lire dans cette langue. Je ne prononçais pas bien les mots. Alors que ma mère elle n'a pas été scolarisée, elle n'a pas été à l'école, mais elle le lisait, mais très bien. Je lui disais toujours : mais comment tu fais, tu as pas été à l'école mais tu lis. Moi, au lieu de le lire dans ma langue, je le lisais en français donc ça sonnait pas bien. Elle me disait : non c'est pas ça, c'est comme ça. » (Entretien mère Christian et Rose)

La transmission de la langue baoulé en lien avec la religion familiale ne s'est pas perpétuée jusqu'aux petits-enfants. Cette mère regrette ne pas avoir appris à ses enfants cette langue plus

tôt et commence à le faire à partir de leurs 3 ans. Ses efforts de transmission d'une langue et d'une culture qui lui rappelle des liens affectifs avec ses propres parents sont plus réalisables en ce qui concerne les pratiques religieuses, par exemple la fréquentation de l'église :

« Quand je les emmène, au bout d'une semaine ils chantent des chansons chrétiennes, ils sont intéressés, mais quand je baisse un peu les bras, ils oublient tout. Mais après, ils se rappellent, ils me disent : quand est-ce qu'on va à l'église ? Mais moi quand je travaille samedi et dimanche, je ne peux pas aller tout le temps, mais quand je peux, je les emmène. » (Entretien mère Christian et Rose)

Quoique les enfants apprécient aller à l'église car il le réclame à leur mère, cette habitude est conditionnée par l'emploi de temps de cette mère qui élève seule ses enfants.

Rejet des pratiques religieuses associées à l'apprentissage du turc

Si certains parents, comme montré jusqu'ici, utilisent le domaine religieux pour favoriser l'apprentissage d'une langue, la mère d'Ali refuse d'associer l'apprentissage du turc en lien avec l'apprentissage des pratiques religieuses musulmanes. Suite à sa propre expérience mauvaise, concernant les cours de langue turque pendant ses premières années en France, elle ne souhaite pas y inscrire ses enfants.

« Parce que moi, à la période où j'ai été, à 11 ans, 12-13 ans, je sais plus, j'ai été à l'école turque. Mais à cette période-là je savais pas, j'étais un enfant, je savais pas, et moi je suis non pratiquante, je suis pas religieuse, j'ai pas de... et quand je dis que je suis pas musulmane. Je suis turque, mais je pratique pas, je mange du porc, je pratique pas. Ceux qui pratiquent, c'est chacun son choix. Mais à cette période-là, à 12-13 ans quand j'ai fait l'école turque, au lieu de nous apprendre le turc, nous on apprenait l'islam, et moi je savais pas moi. Je suis venue à la maison, et ma mère m'a demandée : qu'est-ce que vous avez appris ? et tout ça, et je lui ai dit : on a appris à prier. Elle me dit : ah, mais pourquoi on fait ça ? c'est pour apprendre à écrire et à lire. Je sais pas moi, on m'a envoyé et j'ai fait ça. Et après ma mère, elle a arrêté de m'envoyer. » (Entretien mère d'Ali)

La mère d'Ali affirme se sentir trahie par les méthodes pédagogiques des cours d'apprentissages du turc auxquelles elle a participé pendant son enfance, qui mettaient en place l'apprentissage des pratiques religieuses, pratiques que sa famille ne privilégiait pas. Cette erreur, elle ne veut pas la répéter avec ses enfants, raison pour laquelle elle met en place d'autres stratégies d'apprentissage du turc. Le visionnage des dessins animés en turc à la maison, et la lecture des livres en turc emprunté à la bibliothèque de la ville sont privilégiés afin de transmettre la langue parentale. Ces pratiques d'apprentissage linguistiques sont mélangées avec des pratiques en français : « (...) mon fils préfère les dessins animés en turc,

mais il regarde les dessins animés en français aussi. Il aime les deux donc je lui mets. » En outre, la présence des membres de la famille élargie constitue une autre possibilité d'apprendre le turc, à travers les relations avec les grands-parents maternels, qui ne parlent pas le français.

Immersion dans des contextes religieux et linguistiques et hybridation des pratiques en lien avec des fêtes religieuses

L'apprentissage des langues par immersion est aussi une modalité de transmission pour d'autres familles de cette étude, comme c'est le cas des parents de Maya, d'Hanna, d'Émile, de Daniel. Les mères de Maya et d'Hanna déclarent qu'elles participent à des fêtes religieuses musulmanes et que leurs familles organisent des soirées autour des fêtes religieuses. Ce sont des occasions pour pratiquer et transmettre aux enfants l'arabe ou le kabyle à travers des pratiques religieuses, notamment en lien avec l'alimentation quand il s'agit des occasions de dîner ensemble. Des visites chez les membres de la famille élargie qui habitent en France ou des rencontres avec des amis constituent également des occasions d'apprentissage pour les familles de William (qui vont chez les grands-parents maternels), de Nassim (qui vont chez la tante maternelle), de Sana, de Nina.

Le contexte français dans lequel vivent les familles a des effets sur la négociation des pratiques en lien avec la religion. Les enfants qui circulent entre la famille et le milieu scolaire apportent des nouvelles pratiques culturelles au sein de leur famille, par exemple celles liées aux fêtes chrétiennes, auxquelles la mère d'Inass, celle de Maya, de Hanna, ne s'opposent pas. La mère d'Inass affirme :

« Son père est français, donc on fête Noël, on fait le repas de Noël, on fait des cadeaux, et on fait la fête de Ramadan...c'est pas de l'islam radical. Je fête Noël avec mes enfants et pour mon mari aussi, parce que c'est un français. En fait on respecte la religion de chacun, ma religion et sa religion. (...) Mais même avant de venir en France, je fêtais ça avec mes parents, parce que mes parents avant habitaient ici. » (Entretien mère d'Inass)

Ce mélange des pratiques religieuses est le résultat de plusieurs raisons, à la fois une ouverture interculturelle entre les deux parents, une adaptation aux coutumes du lieu, la France et ses fêtes d'origine chrétienne, et un répertoire de pratiques hybride de la famille élargie de la mère.

Pour la famille d'Émile, la langue parentale n'est pas transmise de manière volontaire, avec des stratégies précises mises en place par les parents, comme c'est le cas des pratiques religieuses, dans le cadre domestique :

« Toutes les nuits avant de dormir on prie, on chante pour remercier Dieu, le Seigneur. Parce que nous on est des croyants. Il va protéger mes fils, il va aller, et les enfants vont aller à l'école, ils vont rentrer : tout se passe bien avec quelqu'un qui va les protéger tout le temps. Et avant de dormir, il me dit : papa on va prier. » (Entretien père d'Émile)

Outre la pratique quotidienne de la religion chrétienne à la maison, cette famille se déplace tous les dimanches à Paris pour fréquenter une église. C'est ici où les enfants sont dans un contexte religieux et linguistique d'une communauté congolaise. L'apprentissage du lingala associé aux pratiques religieuses n'est pas un objectif affirmé par le père, mais cela s'opère lors des rencontres avec des interlocuteurs dans des activités régulières, comme la participation aux cultes religieux.

La mère de Daniel a commencé à pratiquer certaines habitudes en lien avec la religion musulmane depuis sa rencontre avec le père de son fils, par exemple ne pas utiliser la viande de porc dans l'alimentation, comme une pratique alimentaire dans le respect des traditions maintenues depuis des générations, et non pas comme une pratique religieuse en soi.

Les plats traditionnels comme lien essentiel aux racines des parents et des grands-parents

Dans le processus d'intégration des familles migrantes en France participantes à cette étude, des dynamiques d'assimilation s'observent, plus particulièrement dès que les enfants commencent à fréquenter une institution éducative, comme l'école maternelle. Pourtant, certains éléments essentiels contribuent à perpétuer un « esprit de famille » (Bourdieu, 1994, p. 135) – entendu comme des sentiments familiaux entre les membres du même « corps », membres qui sont en cohésion affective et qui suivent les mêmes intérêts, et qui participent à la construction identitaire des enfants (McGovern & Devine, 2016) – propre à chaque famille, notamment quand il s'agit des parents ayant des racines culturelles différentes de leurs enfants, nés en France.

La thématique principale qui ressort des entretiens avec les parents et qui renvoie aux liens affectifs (McGovern & Devine, 2016) que les parents entretiennent avec leur pays de naissance et qu'ils transmettent aux enfants est la culture alimentaire. Il s'agit des pratiques

culinaires qui résistent au fil du temps et au processus d'assimilation et paraît, à côté de la langue pour certaines familles, le seul moyen de faire valoir l'importance des racines culturelles des parents. Ainsi, la mère de Christian et Rose, voit dans sa pratique de cuisiner et servir des plats de Côte d'Ivoire une identification de ses enfants avec sa propre histoire de vie, un lien avec un « chez soi » éloigné temporellement et physiquement : « là, ils reconnaissent leur racines, ils adorent les plats de chez moi que je cuisine ».

De même, au sein de la famille de Daniel, où la plupart des liens culturels se sont effacés à travers les générations, les pratiques alimentaires perdurent et représentent la seule façon de montrer leur répertoire pluriculturel. Un répertoire hybride de pratiques alimentaires s'est construit dans cette famille ayant des racines pluriculturelles : la grand-mère maternelle est portugaise et son grand-père maternel italien et allemand, tandis que du côté de son père, les grands-parents, nés en Tunisie, ont aussi vécu en Lybie. Leurs pratiques culinaires reflètent cette diversité culturelle à travers des plats traditionnels cuisinés par la mère de Daniel : « je cuisine du couscous, des tajines, des plats portugais, mais sans porc. Ma mère m'a appris à faire des plats – elle est portugaise – qui ressemblent un peu aux plats tunisiens, les bases sont un peu pareils ». La spécificité de cuisiner des plats qui écartent la présence de la viande de porc traduit les habitudes alimentaires de cette famille dont le père garde des pratiques religieuses musulmanes, que la mère soutient elle aussi.

Comme pour la mère de Christian et Rose, dans la famille de Daniel s'observent des attachements culturels réciproques au niveau des goûts alimentaires des parents et des enfants : « Mon fils par exemple, son plat préféré c'est le couscous, ça il mange sans problème. Il aime pas les pâtes, par exemple, les pâtes avec du ketchup il aime pas trop, le steak haché il aime pas trop. Lui, c'est plus des plats en sauce avec du pain, des légumes. Ça c'est des plats tunisiens, mais ça ressemble beaucoup aux plats portugais que je mangeais quand j'étais petite ». À travers les pratiques culinaires des liens intimes sont transmis de génération en génération, qui rappellent la relation avec la mère, les souvenirs d'enfance. Ainsi, au sein des familles, les pratiques en lien avec la nourriture soutiennent et nourrissent des éléments identitaires culturels et religieux.

Le fait de ne pas apprécier des plats habituels parmi les enfants en France – les pâtes, le steak haché, montre le point de vue de la mère de Daniel concernant cet attachement réciproque observé dans les préférences de ses enfants et le décalage culturel entre la maison et la cantine de l'école maternelle (Garnier, 2017a). Ce répertoire des pratiques alimentaires qui renvoient aux origines culturelles des parents semble être une richesse pour cette famille dont la mère est fière. Pourtant, l'hybridation des pratiques et des représentations concernant les

dynamiques identitaires est fortement marquée dans cette famille dont ses membres sont installés en France depuis longtemps, en commençant par la génération des grands-parents. La mère souligne leur attachement à cet espace :

« Nous on se considère...pour moi, je suis française, mon conjoint aussi, les enfants sont français, nous sommes tous français ; ce sont juste les origines qui font que...voilà. Mais, sinon on n'a pas des traditions dans la famille qui font que...on va pas au bled toutes les étés. Non, on est français. La seule chose qui fait que...comment dire...on a les origines en nous c'est la façon de manger, sinon il y a rien, c'est que la nourriture. » (Entretien mère de Daniel)

L'importance de la nourriture et le lien affectif fort est très présent dans le discours de la mère de Nalla qui, à travers des mots et des phrases exclamatives réussit à transmettre une atmosphère presque euphorique concernant la nourriture et les pratiques autour du repas aux Comores, qui, contrairement aux habitudes en France, comme elle dit, sont caractérisées par la convivialité, le plaisir d'être ensemble avec des personnes chères :

« Si j'avais les moyens, tous les ans j'irais là-bas. Quand il y a le Ramadan, c'est bien, parce qu'on mange ensemble, à l'heure de manger on est tous ensemble. Tandis qu'ici...à 19 heures il y en a qui sont au travail, il y en a qui sont dans le métro, donc chacun mange à n'importe quelle heure. Là-bas on sent la nourriture...c'est préparé avec amour depuis des heures, il y a les odeurs qui sortent de la cuisine et en même temps on mange tous ensemble. Il y a beaucoup de repas différents, chacun prend ce qu'il veut...Ah, oui, c'est magnifique ! » (Entretien mère de Nalla)

Cette mère parle avec passion de la nourriture et de cet attachement culturel qui est transmis à travers des pratiques alimentaires dans son pays d'origine, qu'elle ne trouve pas en France et qui lui manquent. La convivialité et le bonheur familial de cet espace idéalisé (« là-bas ») est présenté en comparaison avec la France (« ici »), qui s'oppose de manière négative à ces habitudes et pratiques autour de la nourriture (Deprez, 2007). Le repas se caractérise par l'organisation autour de la bonne nourriture et des membres de la famille élargie, qui mettent en place des routines en lien avec les traditions du lieu, des éléments du « chez nous », comme elle le nomme, et dont elle est fière d'avoir fait découvrir à ses enfants:

« Les enfants ont bien aimé (...), en plus il y avait les mamies, les papis, les tantes...Chez nous il y a une manière de s'asseoir par terre pour manger, quand on mange, on mange pas à table, on se met sur un tapis. Et ils ont regardé les mamies et les papis comment ils s'assoient, la manière de manger à la main, ici on mange avec une cuillère. Ils ont donc appris de manger à la main, ça a été vraiment génial. Le grand a toujours le souvenir de là-bas. » (Entretien mère de Nalla)

Les goûts, les odeurs, les souvenirs, les relations familiales sont imprégnés dans l'esprit de la mère qui fait ce « travail d'amour » (*love labour*) (Baker, 2009, p. 42) : elle essaye de faire part à ses enfants ses valeurs culturelles familiales à travers la nourriture, malgré la distance physique des Comores :

« J'ai gardé beaucoup le contact [avec les Comores] surtout avec ce qui est nourriture traditionnelle (...) j'adore, et mes enfants aussi, ils aiment bien. Il y a certains gâteaux traditionnels que j'arrive pas à faire et des fois je fais la commande là-bas, par avion. J'hésite pas à dire : envoyez-moi ça, car mes enfants aiment ça ; il y a aussi certains fruits comme les litchis, les mangues. Là-bas il y a la saison, c'est trop bon. Ici c'est cher et ils sont pas si bons que ça (...). Je fais la commande pour des épices, pour faire la cuisine, parce que là-bas, pour mouliner, ils mélangent beaucoup des épices. Si, il y en a ici aussi, mais ce n'est pas la même odeur. » (Entretien mère de Nalla)

La mère d'Adel prépare des gâteaux algériens à l'occasion de l'anniversaire de son fils, et les apporte à l'école pour les partager avec les autres enfants.

Contrairement aux modalités mises en place par ces mères afin de maintenir la présence des certains aliments et repas traditionnels avec leurs enfants, la mère de Ben, empêchée par le manque de moyen financiers pour se procurer des ingrédients spécifiques, elle limite ces plats « parce que la nourriture congolaise, c'est trop cher ». Le fait de fréquenter la cantine scolaire a des effets sur les préférences alimentaires de ses trois enfants, et elle tâche à répondre à leurs goûts même à la maison :

« Je cuisine beaucoup congolais, mais [des plats] d'ici aussi les enfants mangent beaucoup la nourriture d'ici, parce qu'ils mangent ici à la cantine (...). Et comme ils mangent la nourriture d'ici à l'école, à la maison ils mangent pas beaucoup. (...) Quand je fais la nourriture africaine, Ben il fait comme ça (la mère fait des mouvements de tête pour illustrer qu'il n'aime pas beaucoup). Mais quand je fais des pâtes ou d'autres choses il aime beaucoup, mais les choses africaines...oui, il mange, mais pas beaucoup. Le frère et la sœur de Ben ils mangent des plats, africains ils ont déjà mangé en Afrique, mais Ben non ». (Entretien mère de Ben)

Motivée par sa volonté d'insertion en France « je suis en France, il faut s'habituer à toutes les choses ici, du moment où moi j'habite ici en France, mes enfants aussi (...) », cette mère mélange les types de repas au sein de sa famille, en privilégiant ceux du lieu de vie quand c'est possible. Cette hybridation des pratiques alimentaires tend vers une assimilation par les coutumes du lieu, notamment en ce qui concerne l'enfant né en France, Ben, qui n'a pas mangé la nourriture congolaise dans le pays d'origine de cette nourriture, contrairement à ses frères aînés, qui peuvent associer certains produits avec un lieu spécifique.

Ce mélange entre les plats français et des plats traditionnels du pays d'origine s'observe dans plusieurs familles, comme dans celle de Christian et Rose, de Raïssa, d'Ali, d'Inass. La mère

de cette dernière déclare : « Mon mari a travaillé dans un restaurant et lui il cuisine des plats français, et moi je cuisine des plat traditionnels arabes, je fais tout, les gâteaux orientaux et tout ».

Les habitudes alimentaires développées au sein des familles font partie des apprentissages culturels alimentaires essentiels que les parents interviewés ont à cœur de faire part à leurs enfants dans le cadre d'une « socialisation invisible » (Garnier, 2017a, p. 122) à travers des repas, des ingrédients exotiques, des coutumes familiaux en lien avec la nourriture proposés à la maison ou pendant les visites dans le pays des grands-parents.

Conclusion

Depuis leur arrivée en France, les familles de cette étude sont dans un processus d'hybridation en ce qui concerne les pratiques religieuses, linguistiques et alimentaires. Dans le milieu domestique, les enfants et les parents mélangent les langues, participent à des fêtes religieuses et culturelles musulmanes et chrétiennes.

Pour beaucoup de familles, les pratiques religieuses impliquent des pratiques alimentaires spécifiques. Ces spécificités liées à la nourriture renvoient aux racines culturelles des parents, qui, souvent, sont un moyen de transmettre ou au moins éveiller les enfants à des parties de leur dynamique identitaire. Les résultats présentés soulignent l'importance des pratiques religieuses et linguistiques en lien avec la dimension affective des familles, à travers lesquelles est maintenu « l'esprit de famille » (Bourdieu, 1994).

La volonté d'insertion dans la société française des familles migrantes de cette étude les motivent à apprendre eux-mêmes et s'assurer que leurs enfants apprennent le français. En même temps, l'attachement aux pratiques culturelles et linguistiques des parents reste dans l'espace domestique, à géométrie très variable en fonction de plusieurs facteurs comme la trajectoire migratoire, la période depuis laquelle la famille est installée en France, le vécu difficile dans le pays d'origine, le maintien (ou manque du maintien) du lien avec les membres de la famille élargie, les visites dans le pays des grands-parents, etc. Si pour certaines familles l'utilisation des langues parentales ne perdurent pas dans le quotidien de leurs enfants, pour la totalité des parents interviewés les pratiques alimentaires basées sur des plats traditionnels sont très présents à la maison et renvoient à des souvenirs d'enfance, des relations affectives avec des membres de la famille ou des personnes proches dans le pays d'origine. Il s'agit d'une partie de l'histoire de vie des parents toujours présente à travers des

éléments concrets (odeurs, ingrédients alimentaires, repas typiques) qu'ils transmettent de manière volontaire ou involontaire aux enfants. Bien qu'il y ait des points en commun, ces histoires sont singulières à chaque famille, et impliquent des répertoires culturels et linguistiques différents (Leconte, 2001), caractérisés par cette dimension d'hybridation entre le vécu en France et le vécu ailleurs, entre les expériences des parents et les expériences des enfants.

Dans la transmission intergénérationnelle des pratiques linguistiques, culturelles et religieuses, les parents migrants ne contribuent pas seulement au développement identitaire pluriculturel de leurs enfants, ils s'engagent également dans un « travail d'amour » (McGovern & Devine, 2016, p. 8), « entrepris par l'affection, l'engagement, l'attention et l'investissement matériel en terme de temps, d'énergie et de ressources » (Baker, 2009, p. 42) qui s'observent dans les exemples présentés à travers les repas proposés, les visites dans le pays des grands-parents, les pratiques linguistiques en lien avec la religion, comme la lecture ou l'écoute de la musique.

Monstre-moi ton école! – Saisir le point de vue des jeunes enfants de migrants sur leur attachement à l'école en utilisant des méthodes visuelles²⁰

Introduction

Outre le point de vue des adultes, le point de vue des enfants de migrants sur leur propre vie à l'école maternelle a mis en lumière des éléments importants concernant leurs expériences quotidiennes. Basée sur les données empiriques ethnographiques recueillies de cette thèse pendant la moyenne section, quand les enfants sont âgés de 4 ans, cette partie vise à explorer l'utilisation de méthodes visuelles innovantes pour saisir les points de vue de l'ensemble des enfants cible. Il s'agit notamment de la visite guidée par l'enfant qui prend des photos dans son école maternelle, et qui est en même temps filmé par moi-même (Drăghici & Garnier, à paraître). Cet outil de recherche a été utilisé de manière exploratoire et il est complémentaire

²⁰ Cette partie reprend quelques éléments utilisés dans un projet d'article co-rédigé avec Pascale Garnier « Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques ».

aux autres outils (observations vidéo, entretiens avec des adultes). Son objectif était de mieux comprendre la voix des enfants à travers des éléments verbaux et non verbaux, tels que les mouvements, l'utilisation de l'espace et des objets, et les relations avec les pairs et les adultes. Cet outil a permis aux jeunes enfants dont les compétences linguistiques étaient limitées dans la langue dominante (le français) de participer à la recherche en tant qu'experts dans leur vie. Après la présentation de la manière dont les enfants ont utilisé l'outil de recherche, cette sous-partie présente les résultats qui montrent comment les jeunes enfants de migrants intègrent les pratiques (pré)scolaires dans leur répertoire culturel, telles que celles liées à l'apprentissage scolaire et linguistique, à la discipline et aux pratiques linguistiques. Il met en évidence leur attachement à cet endroit significatif, un attachement développé à travers les relations entre pairs et les éléments matériels (objets et espaces) illustrés par les images qu'ils ont prises.

La visite guidée des enfants de migrants – l'école maternelle

Cette étude utilise des méthodologies visuelles pour investiguer leurs expériences dans le contexte (pré)scolaire. La visite guidée est un outil de recherche qui consiste en inviter l'enfant à montrer l'école en prenant des photos, pendant que le chercheur filme ses actions. Cette méthode a été mise en place dans la dernière phase du travail de terrain en tant qu'outil de recherche exploratoire et visait à collecter des données complémentaires. Un total de 17 enfants âgés de quatre ans, qui fréquentaient une des deux écoles participantes à l'étude, ont participé à la visite guidée pendant la pause de récréation du matin. En utilisant une caméra pour enfants pendant environ 15 minutes, les visites ont eu lieu soit individuellement, soit en binôme, et pour un cas par petit groupe de trois enfants. Je les ai accompagnés et filmés avec une caméra à grand angle.

Les enfants recueillent des données

Cette partie présente les conclusions concernant la mise en œuvre de la visite guidée et la façon dont les enfants ont vécu la situation, le processus de prise de photos, leurs interactions avec les pairs, la communication verbale et non verbale au cours de cette activité de prise de photo et de visite.

Après avoir reçu l'autorisation des professionnels, j'explique l'activité à l'enfant avec des mots simples et lui donne l'appareil photo en lui demandant de me montrer, en prenant des

photos, ce qu'il aime dans son école. Passer du temps individuellement ou avec 2 ou 3 enfants maximum, en dehors du grand groupe, permet de se concentrer sur chaque enfant et donc de privilégier l'écoute de tous les langages des enfants (Rinaldi, 2006). Outre le nombre réduit de mots, ou le manque de communication verbale dans certains cas, suivre un enfant pendant les visites permet d'observer des détails (Piette, 1996) liés à leurs mouvements, expressions faciales, gestes.

La star de l'école - *prendre des photos, un moment privilégié*

Les données empiriques montrent comment les enfants deviennent « la star » de l'école quand ils s'engagent à prendre de photo, activité faisant partie de la visite guidée. Cette situation place l'enfant dans une position privilégiée par rapport aux autres enfants spectateurs, du moins au début de la visite guidée :

L'appareil photo dans ses mains, Ali est entouré d'enfants. La cour de récréation a cessé son activité habituelle et a pris la forme d'une scène : tous les yeux sont sur le petit garçon qui a reçu un appareil photo et qui commence à prendre des photos. Les enfants sont curieux, se placent très proche de l'appareil photo, en montrant par leurs mouvements de corps qu'ils voudraient participer à cette activité. Passés les premiers moments d'exploration tacite de l'événement, les camarades commencent à exprimer verbalement leur désir de participation : « Je veux le faire, c'est moi maintenant » ; « Moi aussi je veux ! » s'exclament des voix du groupe. Ali sourit et ses yeux s'illuminent, il semble apprécier ces moments inédits de sa journée, qui avait mal commencé à cause de l'absence de son enseignante ce jour-là. (Visite guidée avec Ali, moyenne section)

Comme dans la plupart des 17 enfants qui ont participé aux visites guidées de l'école, Ali devient « la vedette » de la cour de récréation. L'activité à laquelle il participe le met dans une position privilégiée par rapport aux autres enfants, qui sont spectateurs. Cette attention particulière accordée dans le cadre d'une activité de un à un entre l'enfant et moi n'est pas habituelle dans des classes ayant des ratios de plus de 25 enfants par enseignant en France (MEN, 2015a). En outre, manipuler un appareil photo à l'école est également une nouveauté. La pratique de prise de photos est considérée comme faisant partie plutôt des loisirs effectués dans le cadre privé (Sontag & Blanchard, 2008), et non une pratique pédagogique ou une méthode de recherche.

D'autres enfants qui ont participé à la visite guidée se sont retrouvés dans des situations similaires, où les pairs présents se regroupaient, attirés par l'appareil photo et par l'activité inhabituelle de l'enfant cible. Par exemple, autour de Luc et Inass, qui ont effectué la visite guidée ensemble, les enfants qui étaient dans la cour de récréation se sont rapprochés petit à

petit pour voir de près ce qui se passait. Avant de finir l'explication concernant la manipulation de l'appareil photo et respectivement du smartphone pour prendre de photo, les deux enfants étaient au milieu d'un petit groupe de pairs des yeux curieux. Certains d'entre eux ont exprimé leur souhait de participer à la prise de photos : « Moi, je peux essayer ? ».

Léo, qui commence la visite guidée dans la salle des toilettes, est lui aussi entourés par des pairs de plusieurs classes, qui sont en récréation à ce moment-là. Ils expriment leur regret de ne pas pouvoir participer à la prise de photo : « C'est que Léo », disent deux garçons en acceptant la réalité. Dans la cour de récréation, l'enseignante cherche Maya, Dalia et Nassim à ma demande, pour les inviter à réaliser la visite guidée en petit groupe de trois. Au moment où tous les trois me rejoignent, presque tous les enfants présents dans la cour s'approchent de nous. Pour éviter la confusion, nous devons commencer la prise de photo dans un autre espace, et nous nous dirigeons vers l'intérieur de l'école. Encore une fois, l'activité de prise de photo met en position privilégiée les participants. Nalla commence la visite guidée dans le préau, et même là, le peu d'enfants présents à ce moment précis s'approchent d'elle avec intérêt.

D'un côté le début de la visite guidée marque la position privilégiée occupée par l'enfant ayant l'appareil photo dans ses mains, qui se traduit par l'attention particulière que les autres lui accordent. D'un autre côté, les autres enfants entrent en scène en se mettant face à l'appareil photo pour être photographiés, en devenant ainsi eux-mêmes des protagonistes de la visite guidée. Si au début ils sont des spectateurs face à l'enfant qui détient l'appareil photo, ils entrent dans le jeu en tant que participants actifs au moment où la scène de la cour de récréation se transforme en séance photo. Par exemple, face à l'appareil photo pendant les visites guidées de Zeynep, Ali, Daniel, Émile, et d'autres enfants cible, les filles et les garçons se mettent en pose pour réaliser des photos en groupe, des photos par deux ou par trois, des photos individuelles, de près ou de loin, du visage entier ou des parties du visage, du corps.

De la position d'apprenti au rôle de guide

La dynamique relationnelle de celui qui guide la visite et celui qui se laisse guider évolue entre le début et la fin de la visite guidée. Progressivement, le rôle « adulte guide – enfant guidé » s'inverse avec celui d' « enfant guide-adulte guidé ». Ainsi, si la visite initie avec ma consigne initiale : « Montre-moi ce que tu aimes dans ton école », et continue avec la répétition de celle-ci et des encouragements, après l'appropriation du dispositif, c'est l'enfant qui prend l'initiative, qui devient le pédagogue (Rancière, 2004b). Dans un souci de permettre

aux enfants de s'exprimer, j'ai adopté une approche de soutien et d'encouragement, une position d'adulte qui donne de la valeur à l'action de l'enfant et au savoir qu'il peut transmettre. Mais les données empiriques montrent que pour entrer dans le rôle de guide les enfants doivent s'y habituer. Par exemple, à ma question de relance : « Que veux-tu photographier dans cette cour ? », les gestes et la mimique des enfants montrent leur hésitation. Il y a un processus d'appropriation du statut de meneur d'une activité au sein de l'école, un espace où habituellement ce sont les adultes qui prennent ce rôle.

Dans la pratique, il s'agit d'une autre manière de faire « l'adulte », qui privilégie l'action de l'enfant et qui met en valeur ses expériences. Un temps dédié à deux ou trois enfants pendant les visites guidées, ainsi que la valeur donnée à leurs activités en montrant mon intérêt et en demandant des explications à l'enfant, ainsi que le fait de choisir de ne pas exercer l'autorité d'adulte dans certaines situations (Christensen, 2004) sont des manières de faire le « moindre adulte » dans ce terrain de recherche. Par exemple, Claire fait la distinction entre le statut des professionnels de l'école maternelle et mon statut d'enquêtrice. Quoiqu'elle n'utilisera pas ce terme pour définir mon rôle dans son école, les résultats filmés de la visite guidée montrent qu'elle comprend mon attitude de « moindre adulte » et enfreint la règle de ne pas monter sur un banc. C'est sa façon d'atteindre son but de prendre des photos de ce qui est important pour elle, dans ce cas des peintures réalisés par elle-même et par ses pairs, qui sont affichées sur le mur du couloir, devant sa classe. Sans lui donner des ordres, comme le ferait un professionnel, je lui suggère de descendre. Mais Claire comprend qu'elle peut prendre ce risque d'enfreindre une règle et continue son activité de prise de photos. Tout en m'assurant de sa sécurité, je lui permets de rester sur ce banc où elle a la possibilité de me montrer, à travers les photos, son point de vue concernant des éléments qui sont importants pour elle dans sa vie quotidienne à l'école.

Se laisser guidé par l'enfant implique une certaine position d'ignorance de la part de l'adulte, mais pas celle adoptée par les enseignants qui connaissent la réponse à la question posée aux élèves. Il s'agit de laisser de la place pour l'inattendu, pour la surprise en ce qui concerne l'action de l'enfant. Par exemple, cela implique de s'efforcer de renoncer à des conceptions généralement esthétiques des photos et prendre en compte même les images qui ne sont pas très claires ou qui, d'un point de vue de l'adulte serait sans sens. Parmi les photos prises par les enfants lors des visites guides, de nombreuses sont surprenantes, par exemple la photo prise de très près du nez d'un camarade lors de la visite guidée d'Ali, la photo de Ben d'un sol en carrelage, les pieds de sa camarade pris en photo par Daphné, ou son propre ombre captée par Claire etc. Consciente des limites de l'interprétation de ces photos, même à l'aide du re-

visionnage des films réalisés pendant les visites guidées, ce matériel supplémentaire apporté par les enfants permet de reconsidérer le point de vue des enfants, notamment quand, en tant que chercheur on apprend à « voir d'en bas » (Haraway, 1988, p. 119) dans la recherche auprès des jeunes enfants.

La visite guidée, « un jeu d'enfant »

Si d'un côté les enfants sont investis dans leur participation en tant que guide de l'école et capables de prendre au sérieux ce rôle, d'un autre côté ils sont souvent à la recherche du jeu, qui, à son tour, peut être pris au sérieux par les enfants. Les données empiriques montrent à plusieurs reprises une déclinaison de la visite guidée et de la prise de photos en « jeu d'enfant » dans plusieurs postures : l'enfant seul, en relation avec son binôme de la visite guidée ou en interaction avec moi. Par exemple, Ben, est en train de prendre de photos dans la cour de récréation.

Par terre il y a un parcours pour des activités physiques peint en lignes blanches. Le garçon se déplace sur ce parcours, tout en prenant des photos. Il commence à y courir et sa prise de photos se transforme en un jeu de course où il s'amuse à parcourir le trajet tracé en peinture blanche. (Visite guidée, Ben, moyenne section)

Ben se réapproprie un objet utilisé par les adultes pour prendre des photos, l'appareil photo, dans un outil qui invite au jeu, c'est-à-dire la prise de photos en accompagnement de son parcours physique. Pendant la visite guidée, ce garçon cherche souvent à créer des situations de jeu. Dans son activité de prise de photo des objets de la classe il m'entraîne dans ses jeux. Par exemple, il prend un téléphone jouet et commence à l'utiliser :

Après avoir pris en photo l'objet, il m'introduit dans son jeu : « ça c'est un téléphone...et parlez beaucoup. Parlez beaucoup ! », dit Ben et me donne l'objet. Tout en filmant cette visite guidée et en essayant de continuer mes observations participantes, j'entre dans son jeu : « Allo, Ben! ...Au revoir, maintenant je dois partir ». Plus tard pendant la visite, il me donne un verre en plastique : « Tiens, bois d'ici. » et je fais semblant de boire. (Visite guidée, Ben, moyenne section)

Un autre enfant, Émile, pour qui la visite se déroule en binôme, entre en jeu avec son camarade, Daniel.

Les deux enfants prennent des photos à tour de rôle dans la classe, le couloir, la cour de récréation. Pendant cette visite guidée, Émile commence à photographier son copain, qui, après quelques clics de l'appareil, se cache derrière une petite armoire dans la classe. Émile le cherche, l'appareil dans ses mains dirigé vers l'endroit de la cachette. Les deux enfants rigolent. (Visite guidée, Émile et Daniel, moyenne section)

Une transition de la prise de photos classique vers la prise de photo version jeu de cache-cache entre les deux enfants s'opère instantanément et doucement, sans délimitation nette entre les deux types de pratiques.

Cette aisance des enfants à passer d'une pratique posée, sérieuse, en pratique de jeu, accompagnée de rires, s'observe également dans cette visite guidée, en binôme :

La porte étant fermée, nous partons vers l'enseignante. Le chemin parcouru pour aller chercher la clé de la classe dans la cour de récréation est caractérisé par la joie des enfants exprimée par leurs corps et leurs voix – ils courent, ils crient, ils rient. Je n'ai pas pu capter leur jeu, car je suis restée derrière (ils couraient, je marchais), mais j'ai pu entendre Christian plusieurs fois : « Tu triches ! Tu triches ! » et « Attends ! ». Le trajet vers la cour constitue pour eux l'occasion de faire la course. Claire la gagne. (Visite guidée, Claire et Christian, moyenne section)

La transition entre la marche et la course se fait facilement pour les enfants, contrairement à moi qui reste derrière les enfants ; cette situation montre une dichotomie adulte-enfant à travers la dimension corporelle et le mouvement : « ils couraient, je marchais ». Ces exemples montrent que les enfants sont capables de répondre, mais aussi de réinterpréter la proposition de la visite guidée, à leur façon et en accord avec une culture enfantine qui favorise la présence d'une approche par le jeu.

L'école maternelle - lieu significatif pour le développement du répertoire de pratiques culturelles et linguistiques des jeunes enfants de migrants

Les pratiques spécifiques auxquels les enfants de migrants participent au sein de l'école maternelle font référence à la société française en général, et il y a également des pratiques propres à l'environnement scolaire, comme les règles de discipline, les apprentissages scolaires. Ces dimensions ne sont pas strictement délimitées, il s'agit des imbrications entre les pratiques de la société, celle de l'école et celles développées par les enfants. Cette partie montre à partir des données recueillies à travers l'outil de la visite guidée comment les enfants intègrent ces pratiques dans leur répertoire culturel.

La dimension spatiale et sociale de l'école maternelle dans la construction de l'attachement au lieu

Des approches en géographie humaine et en sociologie montrent que les lieux peuvent contribuer à l'attachement des individus à cause des expériences et du sens donné d'un point de vue social et culturel aux endroits importants pour les personnes (Gustafson, 2009; Relph, 1976). L'utilisation des méthodes adaptées aux enfants dans le cadre de cette thèse a mis en évidence des données concernant les expériences quotidiennes des jeunes enfants de migrants au sein de l'école maternelle en tant qu'espace physique et social. La participation des enfants de migrants à la recherche à travers l'outil de recherche de la visite guidée met en lumière leur attachement au lieu spécifique de l'école maternelle. Le choix de prendre de photos de certains objets ou espaces souligne la nature sociale et spatiale de l'attachement des enfants et explique le lien avec leur expérience dans cet endroit (den Besten, 2010). Cet attachement au lieu, qui représente une certaine identification avec ce lieu particulier (Scannell & Gifford, 2010) est un élément indispensable de l'appartenance des enfants au pays où ils sont nés et scolarisés.

À l'école maternelle, les enfants sont conscients de leur place et ils illustrent son importance à travers des images qui leur correspondent en tant qu'individu : des photos d'eux-mêmes, des objets qui les appartiennent, comme leur manteau accroché dans un endroit spécifique marqué avec leur prénom, des étiquettes de leur prénom, leurs propres dessins et travaux accrochés au mur du couloir ou affichés dans la classe, leurs casiers marqués par leur prénom. Les enfants démontrent qu'ils sont des *insiders*, ils sont de l'intérieur par rapport au lieu qui représente l'école maternelle, leur identité se construit en rapport étroit avec leur vie quotidienne dans cet endroit (Relph, 1976).

« La maitresse arrive ! » - la discipline à l'école maternelle

Les enjeux institutionnels de l'école maternelle, et des institutions d'accueil et d'éducation des jeunes enfants plus largement, ont une influence sur les expériences des enfants (Garnier, Brougère, Rayna, & Rupin, 2016) et cette étude montrent que c'est le cas également pour la mise en place de la visite guidée. Les enfants intègrent des pratiques du curriculum caché (Perrenoud, 1993) dans leurs répertoires de pratiques. J'ai ressenti à travers leurs hésitations qui peuvent être observées dans leurs gestes et leurs mimiques qu'ils attendaient mes mots

d'encouragement à l'action, mon autorisation avant de bouger. Pour participer à cette activité, les enfants adaptent leurs répertoires de pratiques liées au contexte de l'école maternelle, par exemples obéir aux adultes présents dans l'école, ou l'attention accordée aux règles de la vie en collectif – ils doivent ranger les objets dans la classe, « sinon, la maîtresse va se fâcher », dit Sana.

Ces exemples empiriques illustrent comment les enfants circulent dans le contexte de l'école maternelle et ses pratiques spécifiques. Respecter ou enfreindre des règles scolaires fait partie du quotidien des enfants, qui connaissent et intègrent dans leur répertoire culturel les pratiques propres à cet endroit qu'ils fréquentent tous les jours.

L'agency des enfants et les limites institutionnelles et matérielles

Comme le montre les exemples précédents, les enfants ont un pouvoir d'agir limité par les règles générales de l'école maternelle, une d'entre elles étant celle d'écouter et d'obéir aux adultes. Malgré mes efforts à accorder de l'importance en ce qui concerne l'*agency* des enfants pendant les visites guidées, certains choix ont été conditionnés par des enjeux institutionnels, notamment en ce qui concerne les règles générales fixées par les adultes de l'école. Les mots d'une professionnelle les illustrent clairement: « C'est Carmen qui décide [qui peut participer à la visite guidée], c'est un adulte ».

En tant qu'enquêtrice j'ai accordé la liberté de choix en ce qui concerne la participation à la visite guidée, et les enfants ont fait des choix sur ce qu'ils voulaient photographier et ont été capables de choisir des choses qui étaient importantes pour eux. Pourtant la liberté de choix pendant la visite guidée a été cadrée dans le contexte spécifique de l'école maternelle et limitée par des contraintes matérielles et temporelles.

Même si j'ai essayé de mettre en place une dynamique de consentement de la part des enfants, j'ai été moi-même contrainte par les règles de l'institution où je menais ma recherche. Les contraintes liées à la recherche – comme la disponibilité d'un ou deux appareils photos, se sont traduites dans le terrain d'enquête par d'autres limites en ce qui concerne la participation des enfants et leur propre choix. Les enfants étaient regroupés autour de l'enfant qui avait l'appareil photo, tous curieux et désireux de participer à cette activité de prise de photo, mais je n'étais pas capable de répondre à ce désir. Le temps limité à 15 minutes pour chaque visite guidée, ainsi que le moment spécifique choisi afin de ne pas déranger les activités scolaires – la récréation – ont également limité dans une certaine mesure les choix des enfants en termes

de temps et de déplacements dans l'espace de l'école. Ces limites empêchent d'accéder plus profondément à la voix d'enfants.

Dans ce cadre spécifique, pour les enfants il s'agit d'un *agency* hybride et située et non pas d'une capacité individuelle, isolable du milieu où elle peut (ou non) s'exercer (Garnier, 2015). Des méthodes visuelles, comme la visite guidée dans cette étude, peuvent mettre en valeur l'*agency* des enfants en leur offrant des moyens d'expression et d'action, notamment via un appareil photo. Ainsi, la visite guidée est un moyen d'arriver, d'un point de vue physique, à des objets « intouchables », et donne ainsi le pouvoir aux enfants de montrer ce qu'ils aiment malgré leur jeune âge et leurs limites corporelles. Tous ont ainsi pris des photos des objets positionnés loin par rapport à leur propre hauteur d'enfant – des photos, des boîtes, des travaux artistiques. Cette méthode leur a permis d'accéder de près à des objets qui étaient hors de leur portée, souvent placés en hauteur par les adultes pour éviter qu'ils n'y touchent. Les prendre en photo, c'est une autre manière de s'en saisir.

La « voix silencieuse » de la photographie (Walker, 1993) permet de saisir le point de vue des enfants en leur donnant des moyens d'expression, même à ceux qui ont des limites en ce qui concerne la communication verbale. L'analyse des visites guidées montrent l'importance de la communication à travers le langage corporel, notamment les mouvements de tête pour répondre « oui » ou « non » à mes questions, le fait d'indiquer avec le doigt pour montrer des objets ou des espaces dans le cadre de l'école maternelle, des sourires pour montrer son contentement, ou au contraire des mimiques du visage qui montrent l'esquive face à une activité proposée. Ainsi, pour Daphné, une fille dont ses parents sont arrivés en France de Turquie, la visite guidée est un moyen approprié pour communiquer en accord avec sa situation linguistique. Au début de sa scolarisation elle ne parlait pas le français. Lors de la deuxième année en école maternelle, quand l'outil de recherche a été mis en place, elle évolue d'un point de vue de l'apprentissage du français, mais sa capacité de production verbale est moins avancée que sa compréhension de cette langue, qui n'est pas celle de sa famille.

« Qu'est-ce que tu aimes dans cette classe, Daphné ? » J'encourage la fille dans sa prise de photo en lui posant une question pour lui rappeler le but de l'activité que je lui ai proposée. Daphné sourit et montre son acceptation à travers une communication du visage, mais ne répond pas verbalement. Je lui propose donc de prendre de photos de ce qu'elle aime, et tout d'un coup la dynamique change – Daphné comprend qu'elle peut me montrer à travers ce dispositif ce qu'elle aime, sans devoir utiliser des mots. Elle commence à bouger dans l'espace de la classe et à prendre des photos. Un des objets qu'elle apprécie sont les albums de jeunesses qui se trouvent dans un coin bibliothèque de la classe, qu'elle prend en photo.
« Tu aimes les livres, Daphné ? »

Elle me répond « oui » par des mouvements de tête et un sourire sur son visage. (Visite guidée de Daphné, moyenne section)

D'autres enfants conjuguent une communication à travers le corps avec une communication verbale limitée à des mots simples, des réponses courtes : « oui », « non », « un bonhomme », « je sais pas ». Avec Nalla, la communication change au fur et à mesure de la visite guidée, comme le montre cet exemple :

Au début, Nalla répond à mes questions par de mouvements de tête, ou des phrases courtes la plupart de temps. Vers la moitié de la visite guidée, son comportement montre qu'elle prend plus de confiance et commence à parler un peu plus. Il ne s'agit pas ici de capacités limitées en français, mais du lien créé avec moi dont elle a besoin avant de parler.
« C'est quoi ça ? » Je lui pose de questions par rapport aux objets que la fille prend en photo.
« Je ne sais pas », dit la fille.
J'essaie d'échanger avec Nalla pendant la visite guidée, mais souvent sa réponse est « Je ne sais pas ». Pourtant, un peu plus tard dans la visite, je comprends qu'il y a des choses qu'elle connaît bien. Par exemple, elle sait où se trouve sa classe, et sait identifier et nommer des espaces ou des objets dans sa classe. (Visite guidée de Nalla, moyenne section)

En moyenne section, au moment où Zeynep a mené la visite guidée, sa communication verbale est limitée, une communication à travers le langage corporel basée sur des mouvements de tête, ou en utilisant le doigt pour indiquer des objets reste essentielle à ce stade pour Zeynep.

La communication verbale est plus aisée en ce qui concerne les enfants francophones, comme Christian, William ou Luc, dont les parents viennent des pays ex-colonies françaises (Congo, Algérie ou Côte d'Ivoire par exemple). Pourtant il s'agit de la maîtrise d'un vocabulaire et un lexique restreint, et certains d'entre eux parlent d'autres langues à la maison, outre le français, comme le lingala ou l'arabe.

Les apprentissages scolaires et linguistiques à l'école maternelle

Parmi les fonctions de l'école maternelle – le rôle éducatif, propédeutique et de gardiennage (Haby, 1982), la domination du caractère scolaire de l'école maternelle française est le sujet de nombreux travaux (Brougère, 2002; Garnier, 2009, 2016, entre autres). L'approche de la *photovoice* permet aux enfants d'exprimer leur point de vue à travers des photos des lieux, des espaces, des objets et des activités qui ont du sens pour eux (Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005). Les enfants sont capables d'identifier les éléments matériels en lien avec leur « travail », et les images montrent qu'ils accordent de l'importance à cette dimension scolaire

qui domine leurs journées à l'école. Des objets comme des pots de feutres et de crayons photographiés par Zeynep, des lettres de l'alphabet par Sana, des supports pour le travail du jour par Maya, les casiers avec les travaux effectués par Raissa, des espaces comme les bancs devant le tableau blanc dédié aux moments de regroupement par Nina, ou encore les tables rondes des ateliers par petit groupe prises par Daphné sont autant de témoignages de cette importance de la matérialité du cadre scolaire pour les enfants.

La prise de photos est souvent accompagnée des gestes des enfants en lien avec le sens associé à l'objet photographié. Par exemple, après avoir photographié un bandeau en papier avec les jours du mois, Ben commence à compter, le doigt sur chaque chiffre de 1 à 31. De son côté, Maya, en m'indiquant les jours de la semaine et son explication « les dés, ils sont rouges parce qu'on ne vient pas à l'école ». Ces pratiques scolaires, auxquelles ils participent au quotidien à l'école maternelle, ont été intégrées dans leurs répertoires de pratiques, et cela est illustré par des mots, des phrases en français, donc des pratiques linguistiques apprises dans le cadre de l'école notamment.

La visite guidée a été l'occasion d'engager des courts dialogues avec les enfants (Drăghici & Sanchez, à paraître) autour des langues, notamment à partir des photos prises par les enfants des lettres affichés dans la classe. Le dialogue ci-dessous est engagé avec trois enfants : Maya est une fille qui parle aisément en français et prend même du plaisir à communiquer verbalement, Dalia et Nassim s'expriment plutôt à travers des réponses très courtes et à travers la communication non verbale.

Maya me montre les lettres de l'alphabet accrochées sur le tableau blanc devant la classe.
« C'est dans quelle langue ça ? C'est en français ? », je saisi l'occasion pour aborder le sujet des langues des enfants.
« A, b, c, d, e, f, g... ». La fille commence à chanter la chanson de l'alphabet en français.
(Visite guidée, Maya, Dalia et Nassim, moyenne section)

Ces données empiriques montrent que ces enfants sont capables d'associer des lettres écrites à la langue française. Avec Nina et Sana, j'initie un dialogue sur les langues en partant des lettres affichées sur un des murs de la classe que Sana photographie.

« C'est dans quelle langue ? »
« C'est des lettres », répond la fille.
« En français ? ».
Les deux filles en même temps : « Oui ». (Visite guidée, Sana et Nina, moyenne section)

L'importance accordée à la culture écrite se reflète dans les exemples empiriques présentés. La valorisation des apprentissages linguistiques et cognitifs se traduit par des pratiques de

tous les jours que les enfants intègrent dans leur répertoire culturel à travers des objets, des espaces et des relations avec les professionnels au sein de l'école. Par exemple, Christian, Zeynep, Maya et Ben photographient des travaux affichés sur les murs du couloir, qui représentent la trace matérielle du travail effectué pendant des ateliers d'environ 45 minutes. Claire utilise un petit tableau blanc et un feutre pour prendre le rôle de la maîtresse avec son camarade, Christian, jeu qui illustre leur représentation de l'école dans cette relation élève-maîtresse, qu'ils connaissent et mettent en pratique.

En tant que lieu d'apprentissage de la langue sous forme scolaire (Vincent, Lahire, & Thin, 1994), la dimension orale et l'imaginaire qui l'accompagne est illustrée par les albums de jeunesse que les enfants ont pris en photo pendant la visite guidée. Ainsi, des albums feuilletés et même racontés par l'enfant guidant la visite, Ben, comme « Roule galette », ou photographiés par Daphné, Léo, Nassim, Claire individuellement ou rangés dans des paniers ou dans des rangements des coins bibliothèque des classes, représentent des éléments principaux des visites guidées. Outre une appartenance à l'univers scolaire de l'école maternelle, ces albums avec leurs personnages et leurs histoires font partie du contexte français plus globalement. Les enfants de migrants y ont accès et, à travers leur participation aux pratiques de lecture, ils les intègrent dans leur répertoire culturel.

Le caractère scolaire de l'école maternelle se reflète également dans le vocabulaire des enfants, qui identifient ce lieu comme étant « l'école ». À ma question « c'est quoi ça ? » étant à l'intérieur du bâtiment, les enfants participants à la visite guidée, Ali et Nalla répondent « c'est l'école », et Maya sait que pendant les weekends « on ne vient pas à l'école », montrant ainsi que le discours institutionnel « L'école maternelle est une école » (MEN, 1986, p. 81) est enraciné dans les représentations des acteurs, y compris les jeunes enfants de migrants.

Je parle anglais, « maroc » - les langues des enfants de migrants

Mes échanges avec les enfants pendant les visites guidées montrent que pour eux les langues autres que le français représente un sujet tabou à l'école maternelle ou du moins difficilement verbalisable. Le dialogue suivant est engagé avec trois enfants : Maya est une fille qui parle aisément en français et prend même du plaisir à communiquer verbalement, Dalia et Nassim s'expriment plutôt à travers des réponses très courtes et à travers la communication non verbale.

Suite à un échange sur des lettres affichées dans la classe, je saisi l'occasion pour aborder le sujet des langues.

« Tu parles d'autres langues que le français ? »

« Oui », dit Maya.

« Dans quelle langue ? »

Pas de réponse.

« Et toi Dalia ? »

« Oui ».

« Dans quelle langue ? »

Pas de réponse.

« Et toi, Nassim ? »

Nassim me répond avec des mouvements de tête « oui ». Ces silences de la part des enfants à ma question m'interpellent. Je comprends que les enfants ont un niveau limité en français, une raison pour laquelle ils ne développent pas leur propos. Pourtant, au moins un des trois – Maya, est très bavarde pendant cette visite, sauf quand on aborde le sujet des langues parlées outre que le français. (Visite guidée de Maya, Dalia, et Nassim, moyenne section)

Les données recueillies dans cette classe sont confirmées dans la deuxième classe où les enfants montrent les mêmes réactions d'esquive et de silence face au sujet des langues parlées à la maison. Ils ont compris que dans le cadre public de l'école maternelle « tu n'as pas ta voix » (Rayna, 2014, p. 179). Ils sont capables de distinguer entre les langues mises en valeur à l'école, comme l'anglais, et les langues moins valorisées dont on ne parle pas, comme l'arabe ou d'autres langues des familles de migrants participantes à cette étude, comme le lingala, le turc, le baoulé (Guénif Souilamas, 2014), comme pendant la visite guidée avec Sana, une fille dont les parents sont marocains, et Nina, une fille issue d'une famille congolaise :

« Vous parlez d'autres langues à part le français ? »

« Oui », dit Sana.

« Quelle langue ? »

« Anglais », me répond Sana.

J'insiste, car je sais qu'elle parle une autre langue, celle de sa famille.

« Oui », quoi d'autre ?

« Anglais, maroc », répond la fille.

« L'arabe ? »

Sana répond « oui » par des mouvements de tête et je me montre positive face à cette réponse afin de l'encourager à en parler.

« Tu le parles à la maison ? »

« Oui. Avec ma mère. » (Visite guidée, Sana et Nina, moyenne section)

Sana dit d'abord qu'elle parle l'anglais, et suite à mon insistance elle déclare parler le « maroc », une langue utilisée avec sa mère, dans le cadré privé de sa maison, tandis qu'à l'école, dans le cadre public, la langue seconde qu'elle s'autorise à parler est la langue

valorisée, l'anglais. Dès qu'on aborde le sujet de la langue arabe, Sana perd ses mots et répond presque mécaniquement à mes questions, par des « oui » et des « non » non-verbaux. Je constate qu'elle parle couramment le français quand elle parle à d'autres moments de la visite guidée, et le sujet de la langue anglaise en est un : elle fait une phrase complète, et longue. La mimique de son visage montre qu'elle n'est pas à l'aise d'aborder le sujet de la langue de sa famille. Cette hiérarchie des langues (Blanchet, 2016; Hamel, 2010) entre les langues maternelles et les langues de circulation internationales acceptées dans le cadre de l'école est connue et subie dès le plus jeune âge. Les enfants commencent à comprendre que certaines langues qu'ils connaissent, comme dans cet exemple l'arabe, sont peu respectées et peu valorisées à l'école. La langue n'est pas simplement un moyen de communication, mais un élément essentiel dans les interactions et dans les relations avec les membres de la famille, comme c'est le cas de Sana qui utilise l'arabe avec sa mère. Des recherches mettent en lumière le détachement des enfants des langues familiales dès l'école maternelle et par conséquent des aspects intimes développés avec les parents, les grands-parents (Guénif Souilamas, 2014).

Plus tard, pendant le visionnage des photos, j'encourage Sana à parler davantage de sa langue maternelle :

« Des fois tu parles en arabe à l'école ? »
« Non. »
« Il n'y a pas des copines qui parlent en arabe. »
« Non. »
« Et avec tes sœurs ? »
« Oui. Et hier, quand on était dans la classe de ma sœur on avait parlé en anglais. (Visite guidée, Sana, moyenne section)

Quoique le programme de l'école maternelle prévoit des activités ludiques pour que les enfants, à partir de la moyenne section « prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français » (MEN, 2015b, p. 7) les données empiriques montrent que la réalité du terrain est encore loin de ces ambitions institutionnelles. Malgré la présence des enfants plurilingues des deux écoles participantes à l'étude, il y a un manque d'éveil à la diversité linguistique des enfants de la même classe. Ainsi, Nina ne connaît pas la langue de sa camarade.

« C'est quoi l'arabe ? » demande Nina.
« C'est une autre langue que Sana parle. N'est-ce pas ? » demande la chercheuse.
Sana répond « oui » par des mouvements de tête. (Visite guidée, Sana et Nina, moyenne section)

Dans un processus d'assimilation, la diversité linguistique et culturelle est exclue de l'école maternelle (Guénif Souilamas, 2014). Si, au niveau national, cela constitue la pratique institutionnellement attendue (Brogère, 2002b), au niveau international, la valorisation et le respect de la diversité sont promus et soutenus, par exemple par le réseau d'experts européen DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training) et l'association des professionnels de la petite enfance en Europe et en Asie Centrale ISSA (International Step by Step Association). Par conséquent, au sein des écoles maternelles françaises, la diversité linguistique et culturelle est prise en compte s'il s'agit des langues valorisées (anglais, allemand); pour toutes les autres (dans cette étude l'arabe, le turc, le lingala, le soninké, le baoulé) elles sont considérées comme faisant partie de la sphère privée des individus et non de la sphère publique des institutions.

Le rôle des relations avec les pairs dans l'attachement au lieu de l'école

Mes données empiriques issues des visites guidées confirment l'importance des relations sociales que les enfants associent à l'espace de l'école maternelle où ils vivent au quotidien (Delalande, 2001). Cette dimension sociale représentée par les interactions avec les adultes et avec les pairs, renforce l'attachement au lieu, comme démontré par des recherches qui portent sur le sens d'appartenance et les expériences des enfants à travers des marches quotidiennes dans des environnements urbains (Bourke, 2017). Dans mon étude, les relations avec les pairs semblent essentielles dans le rapport que les jeunes enfants de migrants ont avec le lieu de l'école. Ainsi, les séances photo des copains, comme illustré précédemment, et les propos des participants pendant les visites guidées montrent l'importance qu'ils accordent aux relations avec leurs pairs, qui constituent un des principaux sujets de leurs photos, comme une réponse à la question : « qu'est-ce que tu aimes dans ton école ? ». Suite à plusieurs photos prises de son camarade, j'ajoute des mots aux actions d'Émile : « Oui, on a compris que tu aimes bien Daniel ». Ce dernier confirme : « On est copains en fait ». Une autre séquence, illustrée ci-dessus, montre que la présence d'un camarade dans l'activité de prise de photo apporte de la joie et du plaisir dans le déroulement de la visite guidée.

Avant de quitter le couloir pour aller dans d'autres espaces de l'école, Claire souhaite photographier son camarade, Christian. Pendant qu'il s'habille avec son manteau, le garçon regarde l'objectif de l'appareil photo et se laisse photographier par Claire. Elle prend plusieurs photos et montre son contentement par des cris de joie et de rires.
« T'as une drôle de tête (rires)...une drôle de tête ! » (rires) (Visite guidée, Claire et Christian, moyenne section)

La relation avec les pairs peut s'inscrire dans les différents espaces physiques et sociaux de l'école. Il y a les copains de la classe, qui correspondent aux membres du groupe d'une année scolaire, dans une section (petite, moyenne, grande, ou mixte) et il y a les copains de la cour de l'école qui consistent dans tous les enfants de l'école rencontrés pendant les récréations. Par exemple, Émile, outre son amitié avec Daniel, est souvent dans la compagnie de filles, parmi lesquelles Nina, à la fois dans l'espace de la classe pendant les moments libres, et dans la cour de l'école pendant les récréations. Avec elle, il joue à la poupée, et fait des courses avec d'autres filles. Maya, Hanna et Dalia sont souvent ensemble, avec d'autres filles de leur classe. Si pour Émile et les filles le réseau de copains se tisse principalement en groupe de plusieurs filles majoritairement, pour les autres enfants l'amitié se caractérise par une relation à deux, développée avec un garçon ou une fille de la même classe. Claire à une amie dans sa classe, amitié dont sa mère en est au courant, car la fille lui en parle à la maison. Elle est souvent en compagnie de cette copine pendant les journées scolaires, pendant des moments libres, comme la récréation ou les temps libres dans la classe. Il leur arrive même de se faire gronder par l'enseignant quand elles bavardent pendant les moments de regroupement, où elles peuvent choisir de s'asseoir l'une à côté de l'autre. C'est le cas également pour Ali et son copain, Sébastien, qui jouent, mangent à la cantine, courent, font du vélo ensemble. Raissa nourrit une relation de soutien avec une fille autiste de sa classe. Sana et Zeynep retrouvent leurs sœurs dans la cour de récréation. D'autres enfants, comme Nassim et Daphné, restent souvent des spectateurs en ce qui concerne les relations d'amitié, soit parce qu'ils sont en retrait, soit à cause de leurs limites linguistiques en français, qu'ils ne maîtrisent pas encore. Les données empiriques ne montrent pas des relations tissées autour des langues familiales, à l'exception de Maya et Hanna, qui parlent en arabe.

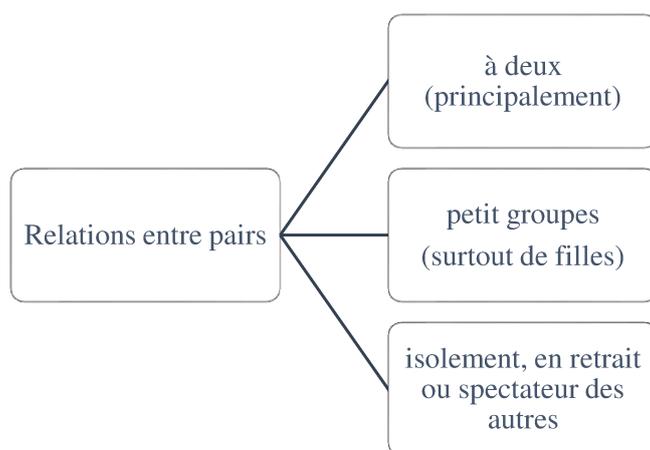


Figure 5 Schéma des relations tissées entre pairs à l'école maternelle

Les échanges avec les participants aux visites guidées décrivent leurs relations d'amitié avec d'autres enfants de la classe. Le plaisir avec lequel les enfants racontent leurs rapports avec les pairs montre que ces rencontres sociales ont un rôle essentiel dans la construction de l'attachement au lieu de l'école maternelle qu'ils fréquentent quotidiennement.

Conclusion

Cette recherche auprès des jeunes enfants s'attache à enrichir les perspectives qui sont uniquement celles des adultes *sur* les enfants en proposant une recherche *avec* les enfants (Darbyshire et al., 2005; Garnier & Rayna, 2017). Une recherche qui prend en compte les points de vue des enfants est possible à travers des méthodes participatives. La visite guidée des enfants participant à cette étude a mis en lumière leur perspective sur leur vie à l'école, à travers la communication du langage corporel et verbal, des mots et des gestes, des rires et des silences. L'approche participative de l'outil de recherche a permis l'accès à des informations fournies par les enfants. Se déplacer dans l'espace familier de leur propre école en prenant des photos leur a donné la possibilité de choisir les choses qu'ils apprécient et qui sont importantes pour eux et ainsi de montrer leur point de vue sur leurs expériences quotidiennes. Les résultats montrent les pratiques dominantes au sein de l'institution éducative qui se construisent autour des apprentissages scolaires. Les enfants intègrent ces pratiques auxquelles ils participent tous les jours à l'école maternelle et ainsi développent leur répertoire culturel. Cela a un impact sur leur dynamique identitaire à la fois en tant qu'élève et en tant qu'enfant qui grandit en *migrancy*.

Les méthodes visuelles ont facilité la mise en valeur des perspectives des enfants, en les reconnaissant en tant qu'experts de l'école maternelle : ils ont fait preuve d'*agency*, même si limitée par les enjeux institutionnels, pour me guider en tant que *outsider* : quelqu'un qui ne faisait pas partie des professionnels et en outre n'a pas suivi une scolarisation en France, mais qui voulait apprendre sur ce lieu significatif pour les enfants observés, en valorisant leurs propres expériences. Les photos prises des objets ou des espaces (des jouets, des fournitures scolaires, la cour, la salle de classe, les personnes, etc.) soulignent la nature sociale et spatiale de l'attachement des enfants et expliquent le lien avec leurs attachements à ce lieu. Le cadre spécifique de l'école maternelle se reflète dans des différents éléments comme les règles et la discipline, les apprentissages scolaires et linguistiques, l'importance des relations entre pairs et la place des langues familiales. La manière dont les jeunes enfants utilisent l'outil de la

visite guidée dans cette étude montre qu'ils peuvent communiquer leur point de vue quand ils ont la possibilité de le faire à travers des modalités d'expressions diverses, qui leur permettent de dépasser des limites linguistiques dans la langue de scolarisation.

Des professionnels de l'école maternelle – la rencontre des enfants et de leurs parents migrants

Introduction

Sans entrer dans les détails des pratiques pédagogiques des professionnels participants à cette étude, ce chapitre présente des éléments concernant le point de vue des enseignants et des ATSEM des trois classes observées sur leur travail avec les enfants de migrants et leurs parents. Dans leurs discours, ils soulèvent la question des langues et des conceptions différentes en ce qui concerne l'éducation des enfants dans les familles. Ces deux éléments ont des effets sur leur travail à l'école et, pour certains d'entre eux représentent des difficultés, pour d'autres non. Tous adaptent leurs pratiques en fonction du public accueilli et en fonction de leurs propres représentations sur l'éducation.

Pour rappel, dans chaque classe il y a un enseignant et une ATSEM : dans la classe 1 (école A) il s'agit d'Adrien et Sana, dans la classe 2 Stéphanie et Virginie et dans la classe 3 (école B) Pierre et Leila. Adrien et Pierre, étant les directeurs de leur école sont enseignants à mi-temps. La classe d'Adrien présente la particularité de la présence de plusieurs professionnels : des stagiaires en formation pour devenir ATSEM ou assistante de la petite enfance, une étudiante en psychologie, l'AVS. Pendant les ateliers en petits groupes il y a un adulte pour chaque groupe d'activité. Il insiste aussi sur le côté « maternel » de Sana apporté dans son travail auprès de ces enfants (Garnier, 2016) qui, comme il le déclare, sont jeunes et ont besoin d'une relation affective à l'école.

Des réponses diverses face à l'étude concernant les enfants de migrants

La diversité des profils des professionnels rencontrés dans les deux écoles où j'ai mené mon investigation empirique s'observe dans leur pratique et culture professionnelle, qui ont

influencé nos rapports pendant le temps passé sur le terrain. Les deux directeurs – deux hommes, Adrien et Pierre, enseignants ayant une décharge à mi-temps de leur classe en petite section, étant dans une position privilégiée dans la hiérarchie institutionnelle, ont reçu ma demande de participation à leur vie quotidienne en classe sans hésitation. En outre, leur attitude positive face à ma recherche doctorale a encouragé la participation des autres professionnels, notamment une enseignante à temps plein, les ATSEM et les enseignantes qui remplissent le demi-service de la direction. L'expérience professionnelle de ces deux hommes avec les publics des écoles situées en REP+, notamment avec des enfants provenant des milieux socio-économiques défavorisés et ayant des origines étrangères, est accompagnée par une ouverture d'esprit en ce qui concerne les thématiques abordées par ma recherche doctorale. Le dialogue a été ainsi facilité et ma présence toujours accueillie sans hésitation, au contraire avec respect et volonté de contribuer à mon enquête.

Le rapport avec l'enseignante à temps plein en petite section, Stéphanie, se caractérise par ses esquives face à l'idée d'être filmée et observée pendant son activité professionnelle en classe. Pour réduire ce malaise que peut créer la situation d'observation pour celui qui est observé, j'ai essayé d'avoir des conversations avec elle dans des moments informels, comme la pause, afin de lui montrer que je n'étais pas là pour juger. Cet inconfort de la part de l'enseignante a influencé le déroulement de la recherche, notamment en ce qui concerne l'autorisation et la volonté de participer de certains parents. J'ai donc limité mes observations dans cette classe et recueilli des données dans une moindre mesure par rapport aux deux autres classes observées. Pourtant, il y a eu une richesse des résultats de certains cas observés, ainsi que le fait de pouvoir connaître d'autres profils d'enseignants.

La diversité linguistique des enfants de migrants, quelle approche des professionnels ?

En ce qui concerne l'approche que les professionnels ont par rapport au bilinguisme des enfants de migrants, il y a deux conceptions : d'un côté les deux directeurs qui considèrent que maîtriser la langue maternelle représente un atout dans l'apprentissage du français, et donc, dans une certaine mesure cela facilite leur travail avec ces enfants ; ils encouragent les parents de parler leur langue à la maison, comme l'affirme Pierre :

« (...) il y a ceux [les enfants] qui ne la maîtrisent pas, pour nous ça va être plus simple d'apprendre le français aux enfants qui maîtrisent leur langue maternelle, parce que quand ils maîtrisent une structure linguistique pour eux il est plus simple de maîtriser une seconde langue, de faire le passage. Là où on va avoir plus de mal c'est pour les enfants qui maîtrisent même pas leur langue maternelle, là c'est très compliqué et c'est souvent pour ça, nous ont dit aux parents de continuer à parler à la maison dans leur langue maternelle. » (Entretien enseignant Pierre)

De l'autre côté, Stéphanie considère que parler exclusivement d'autres langues dans le cadre familial peut représenter un frein dans l'apprentissage du français : elle conseille donc aux parents qui lui demandent son conseil de pratiquer le plus possible le français à la maison. Les ATSEM qui ont participé à l'entretien soutiennent la vision de l'enseignant de leur classe respective. Adrien essaye même de faire appel aux connaissances des enfants pendant les évaluations en demandant aux mères de traduire : par exemple compter en arabe au lieu de compter en français. Pierre, au contraire, affirme ne pas avoir de compétences en langue étrangères, raison pour laquelle ne met pas en place des activités ou des pratiques en lien avec le plurilinguisme de ses élèves. Il s'appuie sur l'aide de l'ATSEM Leila, arabophone, qui agit comme un « relais » (Garnier, 2008) pour communiquer avec les parents qui ne maîtrisent pas le français et qui parle l'arabe.

Bien que les deux directeurs ne soient pas contre une mise en place des activités qui

enseignants utilisent les moyens propres à chaque contexte pour mieux collaborer avec les parents. Ainsi, Pierre fait appel à Leila, l'ATSEM de l'école B, arabophone :

« C'est vraiment histoire que les propos soient bien compris. Il m'arrive de faire appel à Leila parce que je veux être sûr que le discours (...) soit bien passé. Quand on a quelque chose à dire aux familles ou les familles ont quelque chose à nous dire... passer par la langue arabe pour être compris, ça ne me pose pas de problème ; parce qu'il faut se rappeler qu'on est ici à S, dans le quartier M. » (Entretien enseignant Pierre)

Outre la facilité de communication, accepter les langues familiales dans l'école représente pour Pierre une modalité de montrer le respect envers les parents d'un côté, et des enfants d'un autre. Il déclare :

« Si c'est plus facile pour les gens se faire comprendre, il y a pas de problème, j'ai pas de problème par rapport à ça, et quand tu parles de relation bienveillante avec les familles, c'est aussi ça – leur permettre de s'exprimer dans leur langue maternelle. On a des enfants issus des communautés étrangères, lorsqu'ils arrivent, ils ne parlent pas le français. Ce que je dis aux familles à la maison : continuez à parler vos langues, parce que la culture du gamin est primordiale, et c'est une vraie chance de parler une langue étrangère. Et leur langue maternelle n'est pas forcément le français, même s'ils sont nés en France, ça reste l'algérien, le tunisien, peu importe. Il faut être bienveillant avec les familles. » (Entretien enseignant Pierre)

Adrien et Sana affirment devoir trouver des solutions surtout dans la communication avec les parents turcophones, qui ne parlent pas le français : « des fois c'est difficile de communiquer avec eux, s'il y a pas quelqu'un dans l'école qui parle le turc, c'est compliqué de leur expliquer. On est international ici », déclare l'ATSEM Sana. Les deux soulignent leur attitude positive envers les langues familiales et le directeur ajoute : « Dans un souci d'intégration en France c'est bien qu'ils se mettent à apprendre le français à un moment ou un autre, mais nous n'avons pas d'attente particulière, ils ont aussi leur vie privée, ils doivent s'occuper des enfants, ils doivent travailler, il y a pas le temps ».

Stéphanie considère que le manque de communication en français de certains parents, par exemple la mère de Daphné, pourrait correspondre à un manque d'intérêt de leur part pour l'éducation de leurs enfants. Avec les enfants qui ne parlent pas le français en début d'année scolaire, elle utilise des méthodes pour pouvoir communiquer avec eux :

« On peut pas non plus les forcer à parler, donc on va essayer de les inciter avec des jouets, avec des choses qui les interpellent, on joue sur l'émotion, on utilise les poupées, les voitures, des choses comme ça. Ça peut marcher bien au début car ils

découvrent l'école. Il faut pas non plus trop les brusquer, et les forcer à parler. S'ils ont pas envie je les laisse, je sais qu'à un moment ou un autre ça va venir... »
(Entretien enseignante Stéphanie)

Conclusion

Le discours des professionnels interviewés montre une certaine ouverture en ce qui concerne la diversité linguistique des enfants mais, dans la pratique, les activités proposées sont très ponctuelles, voire inexistante. Les professionnels expliquent ce manque d'investissement par un manque de formation spécifique, qui concerne plus largement la plupart des enseignants en France (Rigoni, 2017) et aussi par la grande charge de travail à faire avec les enfants, qui ne laisse pas de place pour d'autres activités, en dehors de celles autour de la langue française. Dans leur relation avec les parents, ils disent vouloir collaborer avec les familles et, pour dépasser les limites de communication en français, ils font appel à des personnels arabophones ou turcophones qui travaillent dans l'école (une ATSEM à l'école B ou des professionnels à la cantine). Outre les difficultés linguistiques, une partie des professionnels disent se heurter dans leur travail quotidien au manque d'un « cadre éducatif » commun entre les règles de vie attendues à l'école et celle pratiquées à la maison des enfants. On peut s'interroger ici sur ce souci des professionnels d'un « cadre éducatif » partagé : ne traduit-il pas une forme d'ethnocentrisme relatif à des normes éducatives familiales qui se devraient d'être à l'image de celles que les enseignants mettent en œuvre à l'égard de leurs propres enfants ?

Conclusion générale

Introduction

Cette thèse a examiné les pratiques culturelles et linguistiques des enfants de migrants nés en France, au sein de l'école maternelle et, en partie, dans le cadre familial. En France, et plus particulièrement dans les écoles, la diversité linguistique et culturelle est ignorée (sinon écartée) pour faire place à une culture commune, une identité nationale unique, basée sur les principes républicains d'égalité. Sous la catégorie de l'élève, qui se veut homogène, l'enfant, avec ses spécificités, doit se plier à un ensemble de règles non écrites, mais connues et mises en pratiques par les professionnels de l'école maternelle. Il arrive ainsi à l'entrée à l'école maternelle ayant déjà développé dans le cadre familial un large répertoire de pratiques culturelles, et commence à participer à des pratiques valorisées au sein de ce cadre scolaire. Quelles sont ces pratiques et comment les enfants de migrants s'y retrouvent ?

L'étude s'est basée sur une multi-méthode qui combine des outils qualitatifs et visuels afin de saisir le point de vue des enfants, des parents et des professionnels sur leurs vie quotidienne dans des contextes culturels divers : des observations vidéo à l'école maternelle, des entretiens filmés avec les parents et des entretiens filmés avec les professionnels, des visites guidées par les enfants qui prenaient des photos. L'objectif était de mieux comprendre la dynamique identitaire des enfants qui circulent entre les contextes domestiques et scolaires, de mieux comprendre le processus d'hybridation des répertoires de pratiques linguistiques et culturelles. Quelles sont les expériences réelles de ces enfants ? Quels effets de la fréquentation de l'école maternelle sur la construction des répertoires culturels ?

Pour explorer la construction des dynamiques identitaires et les expériences des enfants observés, l'étude s'est appuyé sur un cadre conceptuel des travaux développés en France, ainsi que sur des recherches menées à l'international dans plusieurs disciplines – sociologie, anthropologie, études de migration, sociologie de l'enfance. La culture a été repensée et dé-essentialisée : les termes stéréotypés qui désignent les individus en fonction de leur origines ethniques – français, congolais, marocain, turc, etc. – ont été écartés pour privilégier une définition qui part des expériences quotidiennes de l'enfant dans les contextes qu'il fréquente tout au long de sa vie, à partir de sa petite enfance. D'où l'importance de commencer à analyser ses expériences dès le plus jeune âge pour mieux comprendre le développement de son répertoire culturel et son importance dans le cadre des institutions éducatives en France.

Cette conclusion est structurée comme suit : tout d'abord, elle met en regard les principaux résultats de l'étude, qui sont présentés dans le chapitre 5 et 6. Deuxièmement, elle souligne

l'originalité de la thèse et sa contribution au domaine de la petite enfance et de la migration. Troisièmement, elle propose une réflexion concernant les limites de la recherche et les perspectives pour des futures recherches. Enfin, elle se termine en traçant quelques remarques finales.

Résultats principaux

Pour répondre à l'objectif de cette thèse, plusieurs critères d'analyse ont été mis en œuvre : les pratiques linguistiques, la participation au script institutionnel, les relations avec les pairs et les attachements culturels. Les résultats soulignent la diversité des cas analysés au chapitre 5 à travers sept portraits d'enfants de migrants, qui se construisent autour d'un enfant central par portrait. Au-delà de la diversité des expériences vécues par les enfants de migrants, l'étude met en évidence les effets intégrateurs de l'école maternelle et, en partie, les difficultés pour certains enfants à répondre aux attentes des professionnels en ce qui concerne les performances scolaires.

Plutôt que de dresser une typologie, les portraits ont été construits comme une mosaïque pour sept enfants centraux qui s'efforcent de ressaisir les réalités sociales vécues par les enfants. Croiser le regard des parents, des professionnels et des enfants a eu comme but d'analyser les différences et les ressemblances des expériences des enfants afin de mieux comprendre l'hybridation de leurs répertoires de pratiques linguistiques et culturelles. Ces portraits ont participé à brosser une image d'ensemble de la vie des enfants de migrants qui circulent entre les contextes culturels de la famille et de l'école maternelle.

Construction des portraits - analyse qualitative ancrée dans les données empiriques

Les données empiriques recueillies à travers les méthodes présentées dans le chapitre 3 fournissent le matériel mosaïque qui met en lumière le point de vue des enfants, des parents et des professionnels sur la vie quotidienne des enfants à l'école maternelle. Ces matériaux issus des observations, des entretiens, des visites guidées sont à la base du travail de construction des portraits d'enfants. Outre une ethnographie basée sur une description dense (Geertz, 1973) afin de mieux comprendre la singularité de chaque cas, cette construction s'est focalisée également sur les différences et ressemblances des enfants observés. Ces comparaisons

continues, caractérisées par des allers-retours entre les différents types des données empiriques ont contribué à la construction des configurations de portraits (Lahire, 2016). Ces derniers peuvent être constitués d'un enfant, deux ou plusieurs, en fonction des certaines caractéristiques qu'ils ont en commun à partir des critères d'analyse comme la langue et la communication des enfants plus largement, les relations avec les pairs, avec les professionnels et avec les membres de la famille, les modalités de participation par rapport au script institutionnel, l'attachement culturel, qui sont au cœur de l'analyse des données qualitatives. Le travail de va et vient entre les données mosaïques et les catégories conceptuelles constitue une méthode comparative continue qui produit des résultats ancrés dans les données empiriques (Glaser & Strauss, 1999).

Des pratiques linguistiques hybrides non reconnues

Les pratiques linguistiques des jeunes enfants de migrants au sein de l'école ainsi qu'à la maison sont au centre des analyses de cette thèse. Les sept portraits présentés soulignent quelques grandes lignes en ce qui concerne l'utilisation des langues familiales et du français. La conclusion générale consiste dans ce constat principal : d'une manière régulière ou pratiquées comme un éveil, les pratiques linguistiques des enfants de migrants sont hybrides, c'est-à-dire qu'ils sont immergés dans des contextes linguistiques caractérisés par l'utilisation de deux ou plusieurs langues. Ainsi, le portrait 1 montre Nassim, un enfant qui parle peu en général, à l'école, comme au sein de la famille. Avec son frère aîné, ils sont capables de comprendre l'arabe ainsi que le français, mais depuis la fréquentation de l'école maternelle, ils privilégient le français, au point de refuser de répondre en arabe à leur mère. Le portrait 2 montre trois enfants qui circulent aisément entre la pratique du français, qu'ils apprennent à la fois avec les membres de la famille et à l'école maternelle, et la pratique des langues familiales avec les parents et la fratrie. Ainsi, Ali parle couramment le turc, Sana et Inass, l'arabe ; les trois sont à l'aise en français, un niveau d'apprentissage appréciés par leurs enseignants qui observent leur progression depuis le début de l'année scolaire. Le portrait 3 présente un cas particulier, celui de Daphné, une fille dont sa mère ne parle pas du tout le français. Les débuts de sa scolarisation se caractérisent par des silences, elle ne parlera en français qu'à partir de la deuxième année, en moyenne section. Quoique son niveau en turc est bon, la présence des turcophones dans son école n'est pas utilisée par les professionnels à son avantage, au contraire, son enseignante préfère que ses élèves n'utilisent pas d'autres langues que le français au sein de la classe. Le portrait 4 met en lumière la situation linguistique des

enfants de migrants qui sont assimilés au français, et qui ne maîtrisent pas la langue familiale. Leurs parents vivent en France depuis longtemps, ou un des parents est français. Les langues familiales sont peu ou pas du tout transmises, notamment comme un éveil linguistique. Le portrait 5 montre la volonté des familles d'apprendre le français, à la fois en prenant des cours et d'une manière informelle à travers les conversations avec les enfants, dès leur entrée à l'école maternelle. Quoique bi ou plurilingue, les enfants de migrants sont évalués à l'école seulement en fonction des performances linguistiques en français, qui souvent ne sont pas à la hauteur attendue par les professionnels. Outre une communication plus accentuée à travers le corps, le portrait 6 présente des enfants dont les familles sont francophones, originaires des pays ex-colonies françaises. Pour ces familles, l'apprentissage de la langue française est en fort lien avec une réussite à l'école et plus tard dans la vie professionnelle. Les langues familiales, quoiqu'utilisées dans le cadre domestique, sont considérées comme secondaires, voire sans valeur dans la société française. Cette conception est accentuée par les impératifs scolaires concernant l'apprentissage du français. Le portrait 7 montre l'importance d'une langue commune, l'arabe dans ce cas, dans les relations qui se tissent entre les enfants qui fréquentent la même école et leurs parents, qui se développent en dehors de l'école, lors des rencontres autour des repas traditionnels. Maya et Hanna circulent aisément entre les pratiques linguistiques et culturelles familiales et celle scolaires et plus largement de la société françaises. Pourtant, la question des langues abordée pendant la visite guidée provoque des silences chez Maya, qui paraît déjà comprendre que seul le français est mis en valeur dans le cadre scolaire.

Ces résultats montrent que la diversité linguistique n'est pas prise en compte à l'école maternelle, et dans certains cas elle est écartée sous l'argument de la réussite scolaire des élèves. Les enfants bi ou plurilingues au lieu d'être considérés comme ayant une richesse linguistique et culturelle, sont en difficulté langagière face à ceux qui utilisent exclusivement le français à l'école, comme à la maison. L'hybridation des répertoires linguistiques et culturels se fait à leur détriment. L'observation des enfants à différents niveaux en langue française montre que l'école maternelle impose des rythmes d'apprentissages homogènes, qui ne sont pas adaptés aux spécificités de chaque enfant.

La participation au script institutionnel comme intégration à la vie scolaire et sociale française

Les résultats soulignent que la plupart des enfants cible observés sont investis dans les activités scolaires, mais un regard plus approfondi montre que certains d'entre eux rencontrent des difficultés ou sont même en position de rejet par rapport aux règles scolaires. Pour ceux qui ne maîtrisent pas le français, la compréhension des consignes reste une contrainte pour répondre aux attentes des enseignants. Ainsi, le portrait 2 montre des enfants qui circulent aisément entre le cadre domestique et celui scolaire. L'apprentissage du français va de pair avec l'apprentissage et la mise en pratique des règles de vie à l'école, ainsi que des activités scolaires proposés. Une circulation des pratiques entre l'école et la maison est observée. Le portrait 3 montre une situation inverse, où les enfants doivent faire face à une rupture entre les milieux familial et scolaire, et cela s'observe tout d'abord en ce qui concerne les langues. Daphné montre son engagement dans les activités scolaires, mais ses limites linguistiques en français la mettent en situation d'isolement social entre ses pairs. Adel est sanctionné par les professionnels, car il n'est pas capable ou s'oppose à suivre les règles de discipline de l'école maternelle. Ben, qui fait partie du portrait 5, ne répond pas aux attentes des professionnels et montre ses désaccords avec leurs exigences. Son comportement, considéré inadéquat par rapport à la culture légitime promue par l'école maternelle, le met dans une situation d'échec scolaire. En outre, les observations vidéo montrent que son niveau bas en français ne lui permet pas de comprendre et de suivre les consignes données, et en conséquence, il n'est pas capable de réaliser les travaux scolaires demandés. Le portrait 6 présente des enfants qui communiquent davantage à travers leurs corps, un langage qui est privilégié dans certains contextes culturels, comme c'est le cas des pays africains. Au contraire, l'école maternelle valorise un langage verbal, proche d'une culture écrite, et une langue légitime, le français, qui, à ce stade de la scolarisation, ne sont pas encore acquis par ces enfants.

Les règles scolaires et les pratiques que les enfants doivent intérioriser ne sont pas spécifiques seulement au cadre scolaire de l'école maternelle, mais reflètent une vision de la vie et des pratiques culturelles française.

Les relations avec les pairs – entre retrait et apprentissage culturel et linguistique

L'entre-enfants a été observé notamment pendant les moments dits « libres » de la journée à l'école maternelle, soit à l'intérieur, dans les classes ou dans le préau, soit à l'extérieur dans la cour de récréation. Plusieurs enfants observés restent en retrait ou en observation des autres, comme Nassim et Nalla ; d'autres tissent des relations avec deux ou trois enfants, principalement du même genre, comme William, Zeynep, Dalia, Raissa, d'autres prennent le rôle de meneurs, comme Claire, Maya. Les langues jouent, encore une fois, un rôle important dans ces relations entre pairs. Elles peuvent constituer un frein dans le développement de relations avec les autres, comme c'est le cas de Daphné, ou être l'élément commun à la base d'une amitié qui se prolonge au-delà du cadre scolaire, comme c'est le cas de Maya et Hanna. À l'exception de ces deux filles arabophones, nos données ne montrent pas des réseaux qui se tissent autour des langues familiales. Utilisées de manière très ponctuelle, les langues, outre le français, n'ont pas leur place dans ce cadre public, et les enfants apprennent à utiliser le français même dans leurs relations entre pairs, une langue commune de communication, par rapport à la diversité des langues parlées au sein des familles.

Les résultats concernant les interactions linguistiques entre enfants montrent qu'elles sont propices à l'apprentissage à la fois culturel et linguistique. Le portrait 2 souligne ce fait dans la relation d'amitié entre Ali et un autre garçon, par exemple dans le développement du vocabulaire en français lors du repas à la cantine.

Des attachements culturels familiaux « à risque »

Les enfants qui contribuent à la construction des portraits sont dans un processus d'assimilation des pratiques linguistiques et culturelles françaises. Quoiqu'hybride, leurs répertoires de pratiques se développent dans ce contexte qui domine des principes, des visions du monde, des coutumes propres à l'espace physique et social où ils sont nés. Malgré la volonté affirmée ou implicite des parents de transmettre leur bagage culturel et linguistique, les enfants de migrants sont dans un processus d'attachement au lieu de leur naissance et de leur scolarisation. Le portrait 1 présente la situation douloureuse d'un point de vue affectif, que vit la mère de Nassim, qui constate un détachement linguistique de ses enfants face à la domination du français dès l'entrée à l'école maternelle, la première institution éducative

fréquenté par ces enfants de migrants. Les portraits 2 et 7 mettent en regard des parents qui essayent de garder des éléments culturels et linguistiques familiaux, notamment à travers les langues, les fêtes, la nourriture, tout en s'insérant dans la société française d'un point de vue professionnel, économique, éducatif. Des facteurs comme la présence depuis longtemps en France, la dévalorisation de sa propre langue et culture, le couple mixte (un des parents n'est pas migrant) mettent les enfants du portrait 4 dans des contextes caractérisés par un fort processus d'assimilation. Les langues familiales sont utilisées seulement comme un éveil et le français domine même dans le cadre des relations en famille. Le portrait 6 met en lumière la perspective sur les langues utiles en France, qui résulte d'une dévalorisation de la langue familiale – ici le lingala.

Hybridation des pratiques linguistiques, religieuses et alimentaires

Le chapitre 6 met en exergue des thématiques transversales pour mieux comprendre les attachements culturels familiaux. Il met en évidence l'hybridation des pratiques linguistiques, religieuses et alimentaires au sein des familles de migrants participantes à cette étude. Les résultats montrent que la transmission des pratiques religieuses musulmanes et respectivement chrétiennes représentent l'occasion pour les parents de faire connaître aux enfants des pratiques linguistiques et culturelles de leurs pays d'origine. Les habitudes alimentaires et les produits spécifiques au lieu de naissance des parents sont présentés aux enfants pendant les visites chez les membres de la famille élargie.

L'école maternelle vue à travers les yeux des enfants

Les résultats de la deuxième sous-partie du chapitre 6 se basent sur des données empiriques des visites guidées et de la prise des photos le point de vue de l'ensemble des enfants cible observés. Cette méthode innovante a permis de dégager une lecture du vécu à travers les yeux des enfants, en leur donnant un appareil photo et en leur demandant de prendre en photo « ce qui est important pour toi, ce qui t'intéresse ». Leurs mouvements du corps, leurs déplacements dans les espaces de l'école ont été filmés afin de mieux saisir leur point de vue en analysant la communication verbale et non verbale. L'analyse des photos et des vidéos tirés des visites guidées montrent que l'école maternelle est un lieu significatif pour le développement du répertoire de pratiques culturelles et linguistiques des jeunes enfants de migrants. En prenant des photos d'eux-mêmes, de leurs propres objets, en montrant une

connaissance des lieux et des règles de vie les enfants démontrent leur appartenance à l'école maternelle, en tant qu'*insiders*. Leurs comportements pendant ces visites guidées relèvent qu'ils ont intériorisés des règles de vie et la discipline propre à cet espace social et scolaire. Le script institutionnel est présent à travers les pratiques auxquelles les enfants participent et qu'ils sont capable de reproduire, comme obéir aux adultes, ne pas monter sur les bancs, ranger les objets utilisés etc. Bien que la mise en œuvre des méthodes visuelles, comme la visite guidée dans cette étude, a mis en valeur l'*agency* des enfants en leur offrant des moyens d'expression supplémentaires et plus adaptés à leurs âge et compétences linguistiques limités en français, le cadre institutionnel de l'école maternelle a restreint les possibilités en ce qui concerne le pouvoir d'agir des enfants. Il s'agit d'une *agency* située, qui correspond aux règles et limites du milieu spécifique de l'école maternelle, cadre respecté par la chercheure-même.

Ouverture des professionnels face à la diversité linguistique et ethnocentrisme face à la culture éducative des enfants de migrants

Dans leurs discours, les professionnels montrent une certaine ouverture en ce qui concerne la diversité linguistique des enfants qu'ils accueillent dans leurs classes. Ils affirment ne pas avoir les moyens d'ordre temporel, mais aussi en termes de formation pour mettre en place des activités qui valorisent le plurilinguisme. Les deux directeurs s'efforcent à mettre à contribution les langues familiales dans le cadre de l'évaluation ou dans la relation avec les parents. Le manque d'une culture éducative commune entre l'école et le milieu domestique s'avère, pour une partie des enseignants et des ATSEM, être une difficulté dans le travail avec les enfants de migrants. Ils accusent un manque de discipline (par exemple le programme du coucher ou les habitudes alimentaires) chez les familles de migrants, qui sont en contradiction avec les routines imposées à l'école : des horaires fixes, des activités ciblées, des règles strictes etc. Les conceptions des cadres éducatifs que les professionnels ont témoigné d'un ethnocentrisme concernant des normes et règles propres à une culture éducative qu'eux-mêmes adoptent pour élever leurs enfants.

La contribution de la thèse à la littérature

Cette étude s'est efforcée à combler les lacunes dans la littérature dans les domaines de la petite enfance, de la migration et de l'éducation concernant les expériences des enfants de migrants qui circulent entre plusieurs contextes culturels, et plus particulièrement en ce qui concerne les dynamiques identitaires, avec un focus sur les pratiques linguistiques. La thèse a exploré la diversité des cas plutôt que la construction d'une typologie. Comme mentionné dans le chapitre consacré à l'état de la littérature, il existe peu de recherches qui portent sur ce sujet, la plupart des études s'occupent soit des aspects concernant la migration, notamment des jeunes et des adultes, soit des aspects liés à la petite enfance en ignorant les tout-petits faisant partie des familles de migrants. Outre la recherche en psychologie transculturelle, qui analyse des troubles linguistiques des enfants allophones, le croisement entre la petite enfance et la migration est rare dans les travaux en sciences sociales. Le peu d'études qui existent et qui sont mentionnées dans l'état de littérature, se focalisent sur le point de vue des adultes, et moins (voire pas du tout) sur le point de vue des enfants, comme cette thèse s'attache de le réaliser. Centrée sur l'observation des enfants et en adoptant une dynamique qui privilégie l'écoute de la voix des enfants, cette thèse croise les points de vues des participants, à la fois des adultes et des enfants, afin de mieux comprendre les expériences quotidiennes de ces derniers.

Les travaux portant sur les expériences des enfants de migrants en France traitent des participants à partir de l'entrée à l'école élémentaire et pas avant. Les pratiques linguistiques et notamment l'apprentissage du français sont au cœur de ces recherches, surtout en sociolinguistique, qui sont menées principalement dans le cadre des dispositifs spécifiques d'accueil des enfants allophones comme l'UPE2A. Ainsi, cette étude portant sur les pratiques culturelles plus globalement, se focalise sur les expériences des enfants au-delà des éléments strictement scolaires, en analysant les enjeux linguistiques et sociaux et en approfondissant la dimension des deux langages rencontrés à l'école : d'un côté un langage didactique de la langue française enseignée et valorisée par les professionnels de l'école maternelle – un langage légitime, et d'un autre côté, un langage courant, utilisé surtout dans les interactions entre les pairs.

Le peu d'études qui portent sur les réalités vécues par les enfants de migrants à l'école française, et qui vont au-delà des résultats scolaires et de la réussite ou l'échec de ces enfants, focalisent l'investigation sur une tranche d'âge qui commence à 6 ans. Des recherches se sont

intéressées au ressenti des élèves et au point de vue des familles, en utilisant une approche qui valorise le point de vue des enfants ; pourtant le projet EVASCOL pourrait être élargi avec des investigations des tranches d'âge au-dessous des 6 ans, comme c'est le cas de cette thèse qui porte sur les jeunes enfants de migrants de 3-4 ans, à l'école maternelle. Les enjeux sociaux et politiques de l'accueil des enfants et des jeunes (de) migrants dont ce projet traite ont des effets à partir du très jeune âge. Ils devraient être pris en compte dès la petite enfance : leurs expériences scolaires et sociales, comme cette thèse le montre, commencent à être impactées à partir de l'entrée à l'école maternelle, et même avant. Les interactions avec les pairs et avec les professionnels contribuent au développement du répertoire de pratiques des enfants de migrants dès le plus jeune âge.

Enfin, l'originalité de l'étude consiste dans le croisement des points de vue qui permet de réaliser des comparaisons entre les expériences des enfants, et de mieux comprendre les ressemblances et les différences entre les réalités vécues. Outre l'approche mosaïque et les méthodes visuelles utilisées pour mener cette étude, l'inspiration est venue de l'étude qualitative *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants : Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel* (Garnier, Brougère, Rayna, & Rupin, 2016), qui se construit à partir du regard croisé des enfants, des parents et des professionnels. Pourtant, la contribution de cette thèse consiste dans l'approfondissement des questions liées au vécu des enfants de migrants, en les mettant au centre de la recherche, acteurs qui sont beaucoup moins présents dans l'étude mentionnée. Ainsi, des éléments plus spécifiques aux enfants qui grandissent en *migrancy* sont traités et approfondis, comme les langues, les attachements culturels.

Limites et perspectives

Ce travail de thèse n'est que le début d'un processus de recherche sur les jeunes enfants de migrants et leurs répertoires de pratiques. Plusieurs aspects ont moins bien (ou pas) été traités et certains éléments ont limité cette recherche. Quelques orientations intéressantes s'y dégagent et pourront être approfondies lors de recherches ultérieures.

Du point de vue du travail empirique, l'approche mosaïque s'est avérée appropriée à l'étude auprès des jeunes enfants et des adultes proches. Quoique difficile d'entrer dans ce type de terrain d'enquête qu'est l'école maternelle, les observations vidéo ont été réalisées dans trois classes, avec une caméra avec angle grande vue. Les limites de la mise en place de cet outil d'investigation consistent dans l'utilisation d'une seule caméra. Pour une meilleure

observation des détails, un enquêteur supplémentaire dans le terrain avec une deuxième caméra aurait amélioré le recueil des données, notamment en suivant de plus près les enfants cible choisis pour l'investigation empirique. Deux sources d'image et de film auraient complété les données là où ma caméra n'a pas bien saisi des détails, ou là où la qualité du matériel est moindre (trop bruyant, pas assez de lumière, par exemple). En outre, l'observation des enfants pendant les moments libres aurait pu apporter davantage de données sur les interactions entre les pairs, sur le langage utilisé entre eux.

Les entretiens menés avec les adultes ont permis l'approfondissement des sujets abordés. Pourtant, certaines limites sont à mentionner. Les entretiens avec les parents d'élèves se sont déroulés dans l'espace de l'école maternelle, dans la salle de réunion, donc un endroit assez formel, qui peut avoir des effets sur leurs discours. Un seul entretien a été mené au domicile de la famille. En outre, seulement un père a accepté de participer, pour les autres entretiens il s'agit des mères des enfants cible. Dans une future recherche la présence des deux parents apporterait des éléments supplémentaires aux résultats. Un support vidéo qui regroupait des moments clés de la journée de l'enfant à l'école maternelle a été envisagé pour les entretiens avec les adultes, mais le manque de moyens d'ordre temporel et technique ont empêché la réalisation de ces montages pour tous les enfants cible.

D'un point de vue de la langue utilisée pendant les entretiens avec les parents, le français a constitué une limite, car plusieurs parents ne le maîtrisent pas. Une des mères, qui parlait seulement le turc, n'a pas pu être contactée pour lui expliquer les buts de la recherche, et donc cela a limité le recueil des données empiriques concernant un cas très intéressant du point de vue des pratiques linguistiques (voir chapitre 5, Daphné, portrait 3). Mon niveau de français qui pourrait davantage être amélioré a également eu des effets pendant les discussions, à la fois positif pour ceux qui ne se sentaient pas à l'aise avec leur propre niveau en français, mais aussi négatif, en limitant des fois l'approfondissement des sujets abordés.

Les visites guidées mises en place avec les enfants pendant la moyenne section ont été considérées initialement comme une méthode exploratoire. Suite aux données riches recueillies par les enfants à travers l'appareil photo et par la caméra qui les filmait pendant la visite des espaces de l'école, le matériel final a complété de manière pertinente le brossage des sept portraits. Pourtant, quelques limites pourraient être écartées dans des recherches futures, par exemple le temps limité à 15 minutes pendant la pause de récréation, la présence d'une seule enquêtrice qui suivait l'enfant et qui le filmait en même temps. Des améliorations comme l'organisation de conversations en petit groupe avec les enfants ayant comme support leurs propres photos prises pendant les visites guidées, la réalisation des albums photos par les

enfants-mêmes pourraient enrichir les résultats concernant la vie quotidienne des enfants de migrants à l'école maternelle.

Du point de vue des thématiques transversales abordées, le choix de ne pas traiter plus systématiquement les pratiques des professionnels concernant les enfants de migrants et plus particulièrement la façon dont ils envisagent (ou pas) le plurilinguisme de ce public accueilli dans leurs classes représente une autre limite de cette étude. Les perspectives ultérieures à cette thèse envisagent une publication qui traite de manière plus approfondie des pratiques et des représentations des enseignants et des ATSEM qui ont participé à la recherche.

La question de l'intégration du script scolaire par les enfants présente deux dimensions. La première qui a été privilégiée dans ce travail de thèse est par rapport à la discipline scolaire, notamment en ce qui concerne le langage : les enfants doivent apprendre à se plier aux règles scolaires, intérioriser les contraintes scolaires, acquérir des routines et des pratiques langagières suffisantes pour communiquer avec l'enseignant. La seconde est relative aux contenus des apprentissages scolaires, et qui n'a pas été traitée ici et qui pourraient faire l'objet d'une future recherche. Néanmoins, pour la recherche présente, l'objectif initial ne prenait pas en compte les effets différenciateurs des apprentissages scolaires pour la réussite ou l'échec scolaire, qui s'accroissent au fil de la scolarité, et donc qui s'observent moins pendant la petite, voire la moyenne section.

L'échantillon relativement réduit d'enfants cible pourraient être élargi et le travail de terrain multiplié dans des écoles se situant dans d'autres villes. En outre, déplacer la recherche dans des quartiers ayant une population aisée du point de vue socio-économique pourrait constituer une source de comparaison avec cette étude, menée dans un quartier défavorisé.

Remarques finales

Cette étude souligne l'importance d'aller au plus près des jeunes enfants de migrants afin de mieux comprendre leurs expériences réelles à l'école maternelle et plus globalement dans leur vie quotidienne entre plusieurs contextes culturels. Dépasser une analyse qui regroupe les enfants dans la même catégorie de migrant et s'attacher à cerner la diversité du vécu de chacun permet d'ouvrir des perspectives en ce qui concerne l'accueil des enfants ayant des répertoires culturels et linguistiques divers dans les institutions éducatives. Quoique basée sur une approche des savoirs situés, cette étude ne concerne pas seulement les problèmes spécifiques aux lieux où l'investigation a été menée. Avec la globalisation et les flux

migratoires de nos jours, les sociétés sont caractérisées par une diversité linguistique et culturelle omniprésente. Les enfants qui y grandissent sont tous confrontés à cette diversité, et ce dès leur plus jeune âge. Cette étude propose aux chercheurs et aux professionnels de la petite enfance une redéfinition des enfants grandissant en *migrancy*, pour pouvoir dépasser les stéréotypes en lien avec les origines ethniques et pour mieux comprendre les dynamiques identitaires des individus nés en France de parents migrants. Elle montre que la fréquentation de l'école maternelle a des effets intégrateurs pour les enfants de migrants, qui intériorisent les pratiques de ce cadre spécifique, souvent au détriment des pratiques culturelles et linguistiques familiales. L'hybridation des répertoires culturels représente un défi quotidien pour eux, les performances scolaires et langagières attendues sont centrées sur une culture scolaire légitime qui n'est pas familière aux enfants de migrants, notamment ceux provenant des milieux défavorisés. Nombreux sont ceux qui se retrouvent en difficulté scolaire dès leur plus jeune âge. *A contrario*, la prise en compte de la grande diversité culturelle et linguistique des enfants dès l'école maternelle représente un défi décisif, y compris pour tous ceux d'entre eux qui, n'ayant pas grandi en *migrancy*, seront peut-être à l'avenir amenés à composer également des répertoires de pratiques hybrides.

Bibliographie

- Abu-Lughod, L. (1991). Writing against culture. In R. G. Fox (Éd.) *Recapturing Anthropology* Working in the Present (p. 137-162), School of American Research Press.
- Adler, P., & Adler, P. (Éd.). (1986). *Sociological Studies of Child Development* A Research Annual (Vol. 1). Greenwich: JAI Press.
- Akinci, M.-A., Ruiter, J. J. D., Sanagustin, F., & Matera, P. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon* Le statut des langues – la maison et – l'école. Paris: Editions L'Harmattan.
- Ambert, A.-M. (1986). Sociology of sociology : The place of children in North American sociology. *Sociological Studies of Child Development*, 1, 73-86.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe* (4ème édition). Armand Colin.
- Arléo, A., & Delalande, J. (2011). *Cultures enfantines. Universalités et diversités*. Rennes: PUR.
- Armagnague-Roucher, M., & Rigoni, I. (Éd.). (2018a). *EVASCOL Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Institut national supérieur de formation et de recherche sur le handicap et les enseignements adaptés.
- Armagnague-Roucher, M., & Rigoni, I. (2018b). Exprimer son expérience scolaire dans la migration : Une analyse des méthodes participatives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (82), 27-45.
- Aubry, C., & Espasa, F. P. (2003). Le mutisme sélectif : Étude de 30 cas. *La psychiatrie de l'enfant*, 46(1), 175-207.
- Auger, N., & Sauvage, J. (2009). Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle. *Les cahiers pédagogiques*, (473), 44-45.
- Baeza, C., & Janner-Raimondi, M. (2018). *Grandir avec la maladie* Esquisses biographiques de portraits d'adolescents malades chroniques. Téraèdre.
- Bak, M., & Von Brömssen, K. (2010). Interrogating Childhood and Diaspora Through the Voices of Children in Sweden. *Childhood*, 17(1), 113-128.
- Baker, J. (2009). *Affective Equality* Love, Care and Injustice. New York: Palgrave Macmillan.
- Barbot, J. (2010). Mener un entretien face à face. In S. Paugam (dir.) *L'enquête sociologique*. (p. 115-141) Paris: PUF.

- Baudonnière, P.-M. (2015). *L'évolution des compétences communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*. PUF.
- Behra, S., Lemoine-Bresson, V., & Macaire, D. (2018). « Soussana, je ne te comprends pas ! » Une approche compréhensive de la médiation langagière et interculturelle à l'école maternelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2).
- Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). The French Zones D'Education Prioritaire : Much Ado About Nothing? *Economics of Education Review*, 28(3), 345-356.
- Bensekhar, M. B., Simon, A., Rezzoug, D., & Moro, M. R. (2015). Les pathologies du langage dans la pluralité linguistique. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 58(1), 277-298.
- Bernstein, R. (2011). *Racial Innocence: Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*. New York: NYU Press.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations: Combattre la glottophobie*. Paris: TEXTUEL.
- BO (1970). Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers. *Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970*.
- BO (1981). Zones prioritaires. *Circulaire 81-238 du 1er juillet 1981*.
- BO (2008). Programmes de l'école maternelle : Petite section, moyenne section, grande section. Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.
- BO (2012). Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. *Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012*.
- Boltanski, L. (1979). *Prime éducation et morale de classe*. Paris: La Haye, Mouton.
- Bossuoy, M., Simon, A., & Moro, M. R. (2011). La souffrance à l'école des enfants de migrants : Quand la langue de l'école est une langue seconde. *Les collectifs du Cirp*, 2, 357-362.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & de Saint Martin, M. (1968). *Rapport pédagogique et communication*. Paris: La Haye, Mouton.
- Bourke, J. (2017). Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging. *Children's Geographies*, 15(1), 93-106.

- Bove, C. (2007). *Methodological issues in video-based research with children*. Prague: 17th ECEERA Conference.
- Bridoux, F. (1957). *S, ville royale*. S.I.
- Bril, B. (1997). Culture et premières acquisitions motrices : Enfants d'Europe, d'Asie, d'Afrique. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 10.
- Bril, B. (2000). La genèse des premiers pas. In J. Rivière (Éd.), *Le développement psychomoteur du jeune enfant* (p. 53-85). Marseille: Solal.
- Brougère, G. (2002a). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, no 10(2), 5-20.
- Brougère, G. (2002b). L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7(1), 9-19.
- Brougère, G. (2010). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (53), 109-117.
- Brougère, G. (2011). Apprendre en participant. In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (Nouvelle édition). Presses Universitaires de France.
- Brougère, G. (2012). Participation, learning and intercultural experience. In C. Baraldi & V. Ieverse (Éd.), *Participation, Facilitation and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts* (p. 180-196). London: Routledge.
- Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle, Abstract. *Le Télémaque*, (49), 51-63.
- Brougère, G., Guénif Souilamas, N., & Rayna, S. (2007). De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire. In G. Brougère & M. Vandebroek, *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 263-284). Bruxelles: P.I.E-Peter Lang.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., & Rayna, S. (2008). École maternelle (preschool) in France : A cross-cultural perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 371-384.
- Brougère, G., Rayna, S., & Guénif Souilamas, N. (2008). L'accueil des enfants de migrants en maternelle : Regards croisés. *Diversité. Ville École Intégration*, 153, 103-109.
- Brougère, G., & Vandebroek, M. (2008). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Peter Lang.
- Bruner, J. (1998). *Car la culture donne forme à l'esprit*. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris: Georg Editeur.

- Burdelski, M. (2011). Language Socialization and Politeness Routines. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Éd.), *The Handbook of Language Socialization* (p. 275-295). Wiley-Blackwell.
- Cahill, S. E. (1992). The Sociology of Childhood at and in an Uncertain Age. *Contemporary Sociology*, 21(5), 669-672.
- CGET (2017). Atlas des quartiers prioritaires de la politique de la ville. Outil d'analyse et de comparaison des quartiers prioritaires et de leur environnement, Septembre 2017.
- Chambers, I. (1994). *Migrancy, Culture, Identity* (1 edition). London ; New York: Routledge.
- Chauvin, S., & Jounin, N. (2012). L'observation directe. In *L'enquête sociologique* (p. 143-165). Presses Universitaires de France.
- Chombart de Lauwe, M.-J., Bonnin, P., Mayeur, M., Perrot, M., & La Soudière, M. de. (1976). *Enfant en-jeu* Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies. Paris: Éd. du Centre national de la recherche scientifique.
- Christensen, P. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research : Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18, 165-176.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research With Children* Perspectives and Practices. Routledge.
- Clark, A. (2004). The Mosaic Approach and research with young children. In V. Lewis, M. Kellett, C. Robinson, S. Fraser, & S. Ding (Éd.), *The Reality of Research with Children and Young People* (p. 142-161). SAGE Publications.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children : A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175, 489-506.
- Clark, A. (2017). Les jeunes enfants protagonistes de la recherche et le rôle des méthodes visuelles participatives. In P. Garnier & S. Rayna, *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales* (p. 39-56). Bruxelles: P.I.E-Peter Lang.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children* The Mosaic Approach. London: NCB.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (Éd.). (1986). *Writing Culture* The Poetics and Politics of Ethnography (First Edition). Berkeley Los Angeles London: University of California Press.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Westport: Ablex Publishing.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood* (second edition). Pine Forge Press.

- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16(1), 197-220.
- Cortier, C. (2008). Dispositifs et classes pour les nouveaux arrivants allophones. *Diversité*, (153), 15-23.
- Crul, M. (2016). Super-diversity vs. assimilation: How complex diversity in majority-minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(1), 54-68.
- Cummins, J. (2000). Language, Power, and Pedagogy. *Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2011). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance*. Les langages de l'évaluation. Toulouse: Erès.
- Dahoun, Z. (1995). *Les couleurs du silence*. Le mutisme des enfants de migrants. Paris: Calmann-Lévy.
- Danic, I. (1999). *Le jeune enfant entre la famille et l'école maternelle*. Grand cart, équilibre ou pas crois. Approche sociologique de l'articulation de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire du jeune enfant en France. Thèses, École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS.
- Danic, I. (2001). Les ajustements entre des écoles maternelles et leurs publics. *Carrefours de l'éducation*, 11(1), 22-32.
- Danic, I. (2010). La production des cultures enfantines. Ou la culture enfantine comme réalité dynamique et plurielle. In A. Arléo & J. Delalande, *Cultures enfantines. Universalité et diversité* (p. 77-84). Rennes: PUR.
- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes*. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales. Rennes: PUR.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5, 417-436.
- Dasen, P. R., Barthelemy, D., Kan, E., Kouame, K., Daouda, K., Kouakou Adjei, K., & Assande, N. (1985). N'glouèlé, l'intelligence chez les Baoulé. *Archives de Psychologie*, 205(53), 293-324.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: PUR.
- Delalande, J. (2006a). La cour d'école. *Enfances Psy*, 33(4), 15-19.

- Delalande, J. (2006b). Le concept heuristique de culture enfantine. In R. Sirota, *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (p. 267-274). Rennes: PUR.
- Delalande, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Éthnologie française*, 4(37), 671-679.
- Den Besten, O. (2010). Local belonging and 'geographies of emotions' : Immigrant children's experience of their neighbourhoods in Paris and Berlin. *Childhood*, 17(2), 181-195.
- Deprez, C. (2007). Langues et espaces vécus dans la migration : Quelques réflexions. *Langage et société*, 121-122(3), 247-257.
- Devine, D. (2013). 'Value'ing Children Differently? Migrant Children in Education. *Children & Society*, 27(4), 282-294.
- Di Meo, S., Hove, C. van den, Serre-Pradère, G., Simon, A., Moro, M. R., & Baubet, T. (2015). Le mutisme extra-familial chez les enfants de migrants. Le silence de Sandia. *L'information psychiatrique*, 91(3), 217-224.
- Drăghici, C. C. (2013). *Șveil - l'interculturalit*, Ștude comparative des jeunes enfants issus de familles américaines et de familles rom en France. Mémoire réalisé sous la direction de Mme P. Garnier et soutenu le 25 octobre 2013, Université Paris 13.
- Drăghici, C. C. (2015). Familles rom et familles américaines en France : quelles conceptions de l'interculturalité ?, Acte de colloque Petite enfance : socialisation et transitions, Nov 2015, Villetaneuse, France.
- Drăghici, C. C. (2017a). Towards a Reflexive Retrospective Analysis of Intercultural Research with Migrant Roma Children. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, (42), 71-92.
- Drăghici, C., C. (2017b). Éducation (in)formelle des migrants entre école et famille, Acte de colloque Pratiques sociales et apprentissages, Juin 2017, Saint-Denis, France.
- Drăghici, C, C., Sanchez Caro, C., M. (à paraître). Des formes de restitution visuelles et la recherche auprès des jeunes enfants. In N., P., Alvarado Solis, É. Razy & C.-E. De Suremain (éd.), *La restitution ethnographique et les enfants. Dispositifs, processus et postures*, Edición del ColSan/IRD Editions/Presses Universitaires de Liège.
- Drăghici, C, C., Garnier, P. (à paraître). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, (39).
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dumbrajs, S. (2012). Intergenerational Cultural Transmission. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 109-113.

- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (Éd.). (2012). *The Handbook of Language Socialization*. USA, UK: Wiley-Blackwell.
- EACEA. (2009). Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe. Agence exécutive Éducation, Communication et Culture, Eurydice.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (1993). *The hundred languages of children* *The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Ablex Pub. Corp.
- Einarsdóttir, Jóhanna. (2007). Research with children : Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Einarsdóttir, Johanna. (2017). Point de vue des enfants : Expériences de recherche en Islande. In P. Garnier & S. Rayna, *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales* (p. 39-56). Bruxelles: P.I.E-Peter Lang.
- Ensor, M. O., Gozdzia, E. M. (Éd.) (2010). *Children and migration* *At the crossroads of resiliency and vulnerability*. Palgrave Macmillan.
- Fleer, M., & Ridgway, A. (Éd.). (2014). *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children* *Transforming Visuality*. Springer.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children : Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553-565.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir* *Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Gardner, K. (2012). Transnational Migration and the Study of Children : An Introduction. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 889-912.
- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables* *Marcher XVIII·, travailler XIX·, nager XXè*. Paris: Métailié.
- Garnier, P. (2008). Des « relais » entre école et familles : Les atsem. In M. Kherroubi, *Des parents dans l'école* (p. 139-178). Erès.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 5-15.
- Garnier, P. (2013). L'éducation des jeunes enfants et la question de l'école : Le cas de la France. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 59-84.
- Garnier, P. (2015). L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies”. *Education et sociétés*, 2(36), 159-173.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Garnier, P. (2017a). Enfants, parents, professionnels : Regards croisés sur la culture matérielle. In P. Garnier & S. Rayna, *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales* (p. 111-133). Bruxelles: P.I.E-Peter Lang.
- Garnier, P. (2017b). Towards a Pragmatic Approach to Children's Citizenship : The Case of School Social Work in France. In H. Warming & K. Fahnøe (Éd.), *Lived Citizenship on the Edge of Society* (Rights, Belonging, Intimate Life and Spatiality (p. 133-151). Palgrave Macmillan.
- Garnier, P., & Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, (2), 83-102.
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S., & Rupin, P. (2016). *A 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants* (Crèche, École maternelle, classe passerelle, jardin maternel). Toulouse : Erès.
- Garnier, P., & Rayna, S. (Éd.). (2017). *Recherches avec les jeunes enfants* (Perspectives internationales). Bruxelles: P.I.E-Peter Lang.
- Geertz, C. (1973). Thick Description : Toward an Interpretive Theory of Culture. In *The Interpretation of Cultures* (Selected Essays (p. 3-30). New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society* (Outline of the Theory of Structuration). Berkeley: University of California Press.
- Gill, D. (2007). « *Seen but never heard* » Children's voices in England. Prague: 17th ECEERA Conference.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *The Discovery of Grounded Theory* (Strategies for Qualitative Research). New Brunswick: Aldine Transaction.
- Gremion, M., & Hutter, V. (2008). Stratégies parentales et dynamisme éducatif : L'exemple de familles migrantes en Suisse. In G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée, *Construire une communauté éducative* (p. 129-146). De Boeck Supérieur.
- Guaitella, I. (2013). *Le langage sans frontières* (Nouvelles approches pour l'étude de la communication). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Guénif Souilamas, N. (2014). Appartenance et attachement en milieu préscolaire multilingue et multiethnique. In S. Rayna & G. Brougère, *Petites enfances, migrations et diversités* (p. 19-40). Bruxelles: P.I.E-Peter Lang.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.

- Gustafson, P. (2009). Mobility and Territorial Belonging. *Environment and Behavior*, 41(4), 490-508.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejada, C. (1999). Rethinking diversity : Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 286-303.
- Gutiérrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning : Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom : James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-472.
- Haby, R. (1982). 2 août 1977. Circulaire n° 77-266 relative aux objectifs et aux procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif. *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, 1(1), 289-320.
- Hamel, R. E. (2010). L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde. *Télescope*, 16(3), 1-21.
- Hamurcu-Süverdem, B., & Akinci, M.-A. (2016). Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle. *Revue française de linguistique appliquée*, 21(2), 81-93.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges : The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation*. New York: Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*—Language, Life And Work In Communities And Classrooms. New York: Cambridge University Press.
- Hélot, C., Frijns, C., Gorp, K., & Sierens, S. (2018). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe, From Theory to Practice*. De Gruyter Mouton.
- INSEE. (2010). *Ntre n en France d'un parent immigré*.
- INSEE. (2015). *Comparateur de territoire B Commune de S*.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood*—Contemporary issues in the sociological study of childhood. Routledge.
- Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Champ social Editions.
- Jenks, C. (2004). Constructing childhood sociologically. In M. J. Kehily, *An Introduction to Childhood Studies* (p. 77-95). Berksire: Open University Press.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*—Critical Concepts in Sociology. Taylor & Francis.

- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, (169), 17-28.
- Joubaud, C. (2008). Mutisme sélectif chez les enfants de migrants : L'impact de l'isolement maternel. *Le Journal des psychologues*, 255(2), 63-67.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kergomard, P. (2009). *L'Éducation maternelle dans l'école*. Paris: Fabert.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et Inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : Le cas de l'«expression écrite» à l'école primaire. *Sociétés Contemporaines*, 11(1), 167-187.
- Lahire, B. (2016). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires*. Paris: Points.
- Langsted, O. (1994). Looking at Quality from the Child's Perspective. In P. Moss & A. Pence (Éd.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality* (p. 28-42).
- Lanier, V. (2016). L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ? *Les cahiers de la LCD*, 2(2), 63-78.
- Leconte, F. (2001). Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine. *Langage et société*, 98(4), 77-103.
- Li, L. (2014). A Visual Dialectical Methodology : Using a Cultural-Historical Analysis to Unearth the Family Strategies in Children's Bilingual Heritage Language Development. In M. Flear & A. Ridgway (Éd.) *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children* (p. 35-53). Springer.
- Lorcerie, F., & Cavallo, D. (2002). Les relations entre familles populaires et école. *Les cahiers millénaires 3, Communauté urbaine. Direction de la prospective et du dialogue public*, 3(24), 5-24.
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle: De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- Luttrell, W. (2013). Children's Counter-narratives of Care : Towards Educational Justice. *Children & Society*, 27(4), 295-308.
- Mackiewicz, M.-P. (2010). Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Éducation Prioritaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28(2), 73-91.
- Mandell, N. (1988). The Least-Adult Role in Studying Children. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16(4), 433-467.

- Mauss, M. (1996). Trois observations sur la sociologie de l'enfance. *Gradhiva*, (20), 109-115.
- Mayall, B. (2008). Conversations with children : Working with generational issues. In P. Christensen & A. James, *Research with Children* Perspectives and Practices (p. 109-123). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- McGovern, F., & Devine, D. (2016). The care worlds of migrant children – Exploring inter-generational dynamics of love, care and solidarity across home and school. *Childhood*, 23(1), 37-52.
- MEN. (1986). L'école maternelle. *Son rôle, ses missions*. Paris: CNDP.
- MEN. (1995). Programmes de l'école primaire. Paris: CNDP.
- MEN. (2002). Qu'apprend-on à l'école maternelle? Les nouveaux programmes. Paris: CNDP.
- MEN. (2014). Refonder l'éducation prioritaire. Circulaire n°2014-077 du 4/06/2014.
- MEN. (2015a). Les chiffres clés du système éducatif. Année scolaire 2016-2017.
- MEN. (2015b). Programme de l'école maternelle. *BO spécial n° 2 du 26 mars 2015*.
- MEN. (2017). Éducation prioritaire. *BO de l'éducation nationale, circulaire n° 2017-090 du 3-5-2017*.
- MEN. (s. d.). Le handicap à l'éducation nationale. www.education.gouv.fr
- Mendonça Dias, C. (2013). Les progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10(10-1).
- Momméja, A. (2016). Les enfants d'immigrés au temps du droit à la différence. *Socio-histoire d'une politique compassionnelle* (Thèse, Paris 10).
- Montmasson-Michel, F. (2016). Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. *Langage et société*, 156(2), 57-76.
- Montmasson-Michel, F. (2018). Enfances du langage et langages de l'enfance. *Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée*. (Thèse, Université de Poitiers).
- Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Mullings, B. (1999). Insider or outsider, both or neither : Some dilemmas of interviewing in a cross-cultural setting. *Geoforum*, 30(4), 337-350.
- Näre, L. (2013). Migrancy, Gender and Social Class in Domestic Labour and Social Care in Italy: An Intersectional Analysis of Demand. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(4), 601-623.

- Ni Laoire, C., Carpena-Méndez, F., Tyrrell, N., & White, A. (2011). *Childhood and Migration in Europe*. Portraits of Mobility, Identity and Belonging in Contemporary Ireland. Routledge.
- Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development*. Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Éd.), *Rethinking linguistic relativity* (p. 407-437). New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1997). Cultural Dimensions of Language Acquisition. In N. Coupland & A. Jaworski (Éd.), *Sociolinguistics* (p. 430-437). Springer.
- Ochs, E. (2000). Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 230-233.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2008). Language socialization : An historical overview. In P. Duff & N. Hornberger (Éd.), *Encyclopedia of Language and Education: Vol. 8 Language Socialization* (p. 3-15). New York: Springer.
- Octobre, S., & Sirota, R. (Éd.). (2013). *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*. Paris: La Documentation Française.
- OECD. (2001). *Starting Strong. Early childhood education and care*. Paris: OCDE.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris: OCDE.
- Orellana, M. F. (2009). *Translating childhoods*. Immigrant youth, language, and culture. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Owens, T. J., & Hofferth, S. L. (2001). *Children at the Millennium*. Where Have We Come From? Where Are We Going? Elsevier.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147.
- Pain, J. (2010). Terrain sensible : Stratégies et projets d'intervention. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales (Anduli)*, 9, 29-38.
- Parreñas, R. (2005). Long distance intimacy : Class, gender and intergenerational relations between mothers and children in Filipino transnational families. *Global Networks*, 5(4), 317-336.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pellier, R. (2008). *Immigration, École et didactique du français*. Paris: Didier.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye, *La pédagogie*. Une encyclopédie pour aujourd'hui (p. 61-76). ESF.

- Perrenoud, P. (1994). Le go-between : Entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. In C. Montandon & P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants* 无 *Un dialogue impossible* 无 Berne : Lang.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action* 无 *Observation des détails*. Paris: Métaillié.
- Piette, A. (2009). Être anthropologue à l'état pratique. *ethnographiques.org*, (18 [en ligne]), 14.
- Pinxten, H., & Verstraete, G. (1998). *Cultuur en macht. Over identiteit en conflict in een multiculturele wereld*. Antwerp: Uitgeverij Houtekiet.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A., & Sterponi, L. (2001). Mutual Apprentices : The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations. *Human Development*, (44), 340-361.
- Pourtois, J.-P., Demonty, B., & Jouret, D. (2004). Souffrances affectives, cognitives et sociales des parents en exil. *Pensee plurielle*, 8(2), 51-60.
- Qvortrup, J. (1993). Childhood as a Social Phenomenon 无 Lessons from an International Project 无 International Conference, Billund, Denmark, 24-26 September, 1992. European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters : An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Éd.), *Childhood matters* 无 *Social theory, practice and politics* (p. 1-24). Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe : A new field of social research. *Growing up in Europe: Contemporary horizons in childhood and youth studies*, 7-21.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (Éd.). (1994). *Childhood matters* 无 *Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Rabain-Jamin, J. (1989). Culture and early social interactions. The example of mother-infant object play in African and native French Families. *European Journal of Psychology of Education*, 4(2), 295.
- Rafoni, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Rafoni, J.-C. (2012). Un pari insensé dans une France monolingue : Intégrer des enfants étrangers nouvellement arrivés à l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 245-263.
- Rancière, J. (2004a). *Aux bords du politique*. Paris: Folio.
- Rancière, J. (2004b). *Le maître ignorant*. Paris: 10 X 18.

- Rayna, S. (2007). Some four years old's voices on French preschool. Prague: 17th ECEERA Conference.
- Rayna, S. (2010). Paroles d'enfants, réflexions sur l'école maternelle française. In A. Garbarini, M. A. Nunnari, & Nunnari A (Éd.), *I diritti dei bambini e delle bambine* (p. 153-164). Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Rayna, S. (2011). Apprendre à l'école maternelle : Paroles d'enfants. *Le Furet*, (64), 20-22.
- Rayna, S. (2014). La vie quotidienne à l'école maternelle. Qu'en disent les enfants (de) migrants et les autres ? In S. Rayna & G. Brougère (dir.) *Petites enfances, migrations et diversités* (p. 165-191). Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Rayna, S., & Garnier, P. (2017). Les enfants photographes : Méthodologie pour une approche réflexive de la recherche avec les enfants. In P. Garnier & S. Rayna *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Réseau Canopé. (2015). Annuaire de l'académie de Créteil.
- Rezzoug, D., Plaën, S. D., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le français aujourd'hui*, 3(158), 58-65.
- Rigoni, I. (2017). Accueillir les élèves migrants : Dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 1(7), 39-50.
- Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning. Psychology Press.
- Rogoff, B. (1996). Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities. In A. Sameroff & M. Haith (Éd.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (p. 273-294). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rogoff, B. (1997). Evaluating development in the process of participation : Theory, methods, and practice building on each other. In E. Amsel & A. Renninger (Éd.), *Change and development: Issues of theory, application, and method* (p. 265–285). Hillsdale, NJ.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B., & Angelillo, C. (2002). Investigating the Coordinated Functioning of Multifaceted Cultural Practices in Human Development. *Human Development*, 45(4), 211-225.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., & Solis, J. (2006). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Éd.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 490-515). New York: Guilford Press.

- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M., & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandembroeck, *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: P.I.E-Peter Lang.
- Said, E. W. (2006). *Orientalism*. Penguin Books India.
- Sapir, E. (1949). The status of linguistics as a science. In D. G. Mandelbaum (Éd.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality* (p. 160-166). Berkeley: University of California Press.
- Sapir, E. (2001). *Langage, introduction à l'étude de la parole*. Paris: Payot.
- Scannell, L., & Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 1-10.
- Schieffelin, B. B. (1990). *The Give And Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. B. (2003). Language and Place in Children's Worlds. *Texas Linguistic Forum*, 45.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual Reviews Anthropology*, (15), 163-191.
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R. Shweder & R. Levine (Éd.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion* (p. 276-320). Cambridge University Press.
- Seeberg, M. L., & Gozdzia, E. M. (Éd.). (2016). *Contested Childhoods: Growing up in Migrancy: Migration, Governance, Identities*. Springer International Publishing.
- Sirota, R. (1998). Les copains d'abord: Les anniversaires de l'enfance, donner et recevoir. *Ethnologie française*, 28(4), 457-471.
- Sirota, R. (2004). Le gâteau d'anniversaire. De la célébration de l'enfant à son inscription sociale. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 55(1), 53-66.
- Sommaire, J.-C. (2006). La crise du « modèle français d'intégration ». *Vie sociale*, 4(4), 13-25.
- Sontag, Susan, & Blanchard, P. (2008). *Sur la photographie*. Paris: Christian Bourgois Éditeur.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation: Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: Editions L'Harmattan.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éd.), *Handbook of qualitative research* (p. 273-285). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications, Inc.
- Suárez-Orozco, M., & Suárez-Orozco, C. (2015). Children of immigration. *Phi Delta Kappan*, 97(4), 8-14.
- Tobin, J. (Éd.). (2016). *Preschool and Im/migrants in Five Countries* 既 England, France, Germany, Italy and United States of America. Bruxelles Bern Berlin Frankfurt am Main New York Oxford Wien: P.I.E-Peter Lang.
- Tobin, J., Arzubiaga, A. E., & Adair, J. K. (2013). *Children Crossing Borders* 既 Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool for Children of Immigrants. New York: Russell Sage Foundation.
- Tobin, J., Arzubiaga, A., & Mantovani, S. (2007). *Entering into dialogue with immigrant parents*. (108), 34-38.
- Tobin, Joseph J., Wu, D. Y. H., & Davidson, D. H. (1991). *Preschool in Three Cultures* 既 Japan, China and the United States. Yale University Press.
- Tobin, Joseph Jay. (1988). Visual anthropology and multivocal ethnography: A dialogical approach to Japanese preschool class size. *Dialectical Anthropology*, 13(2), 173-187.
- Trent, J. W. (1987). A decade of declining involvement: American sociology in the field of child development, the 1920s. *Sociological Studies of Child Development*, (1), 11-38.
- Vallet, L.-A. (1996). L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation: Un examen sur données françaises. *Revue française de pédagogie*, (117), 7-27.
- Van Laere, K., & Vandebroek, M. (2018). The (in)convenience of care in preschool education: Examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), 4-18.
- Vandebroek, M. (2005). Eduquer nos enfants 一 la diversité 既 Sociale, culturelle, ethnique, familiale... Erès.
- Vandebroek, M. (2017). Supporting (Super)Diversity in Early Childhood Settings. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli & N. Barbour *Sage handbook of early childhood policy* (p. 403-417). SAGE.
- Vandebroek, M., Roets, G., & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders: Nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203-216.

- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London ; New York: Routledge.
- Vigner, G. (2015). *Le Français Langue Seconde* Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés. Hachette Éducation.
- Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent, L'Éducation prisonnière de la forme scolaire (p. 11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotski, L., Piaget, J., Sève, L., Clot, Y., & Sève, F. (2013). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society* The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (2003). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Walker, R. (1993). Finding the silent voice for the researcher: Using photographs in evaluation and research. In M. Schratz, *Qualitative voices in educational research*. London: Falmer Press.
- Wallon, E., Rezzoug, D., Bensekhar, M. B., Sanson, C., Serre, G., Yapou, M., Moro, M. R. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 597-635.
- Warming, H. (2008). Participant observation: A way to learn about children's perspectives. In A. Clark, A. T. Kjørholt, & P. Moss, *Beyond listening. Children's perspectives on childhood services* (p. 51-70). Bristol, UK: The Policy Press.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers* Children Learning Language and Using Language to Learn. First Edition. Heinemann Educational Books Inc.
- Zentella, A. C. (1997). *Growing up Bilingual* Puerto Rican Children in New York. Oxford: Wiley

Annexes

Invitation aux parents

Bonjour,

Cette année votre enfant est accueilli en petite section. Nous sommes très intéressés par les expériences des enfants et de leurs familles dans le contexte de l'école maternelle. C'est pourquoi, dans le cadre d'un projet de thèse en sciences de l'éducation, nous avons choisi d'observer la vie des enfants (de) migrants dans des écoles maternelles et de recueillir le témoignage de leurs parents, ceci, dans le respect de la confidentialité des familles et du bien-être des enfants. En accord avec la directrice de thèse, nous vous proposons de participer à l'étude en apportant votre témoignage et celui de votre enfant.

Nous serons présents dans la classe à partir du 10 mars 2015, et sommes à votre disposition pour répondre à toutes vos questions.

En vous remerciant par avance, recevez nos cordiales salutations.

Directrice de thèse : Pascale Garnier, mail.....; Tél

Doctorante : Carmen C. Draghici, mail.....; Tél

DEMANDE d'AUTORISATION (à remplir par les parents)

Je soussigné(e),.....,
responsable parental de l'enfant :, né(e) le :
..... autorise à :

Photographier et filmer mon enfant dans l'école (et avec vous-même ou la personne qui l'accompagne et vient le rechercher), en ayant accès aux images produites

OUI

NON

Proposer à mon enfant de prendre lui-même des photos dans l'école maternelle

OUI

NON

Utiliser les images à l'intérieur des établissements qui participent à l'étude

OUI

NON

Utiliser les images dans le cadre de la diffusion de la recherche (publication ou formation)

OUI

NON

Je suis d'accord pour discuter de la vie en école maternelle de mon enfant (à partir des images prises dans l'établissement) avec un membre de l'équipe de recherche

OUI :

pour une rencontre à l'école maternelle : Oui/Non

pour une rencontre à mon domicile : Oui/Non :

.....
Jours de la semaine et horaires préférés :

.....
NON

Date, le :

Signature :

Figures et tableaux

Figure 1 L'observation vidéo, un outil de recherche parmi d'autres de l'approche mosaïque	82
Figure 2 Capture d'écran du tableau Excel de retranscription des observations vidéo.....	94
Figure 3 Carte mentale des portraits d'enfants.....	95
Figure 4 Schéma configurations portraits	117
Figure 5 Schéma des relations tissées entre pairs à l'école maternelle	229
Tableau 1 Multi-méthode pour saisir les points de vue des enfants, des professionnels et des parents	71
Tableau 2 Caractéristiques des enfants cible observés.....	74
Tableau 3 Emploi du temps petite section.....	77
Tableau 4 Caractéristiques des professionnels interviewés	78
Tableau 5 Observation vidéo: périodes, moments, espaces	83
Tableau 6 Les adultes observés à l'école	85
Tableau 7 Entretiens avec les professionnels des deux écoles maternelles	90
Tableau 8 Retranscription des visites guidées.....	94
Tableau 9 Langues parentales et pays de naissance des parents	202

Photos

Image 1 Visage dissimulé à l'aide des techniques digitales ; Image 2 transformée en dessin à l'aide d'une application



Image 3 Cadrage peu éclairé, les acteurs du dos et loin de l'objectif de la caméra



Image 4 Photo prise par Nassim lors de la visite guidée



Image 5 Photos prises par Inass pendant la visite guidée



Image 6 Objets photographiés par Daphné en lien avec le travail scolaire

Image 7 Le coin bibliothèque photographié par Daphné



Image 8 Les enfants photographiés par Daphné pendant la visite guidée de l'autre côté de la fenêtre



Image 9 Le coloriage de Christian photographié pendant la visite guidée



Image 10 Photos prises par Zeynep pendant la visite guidée

