

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 chercheuse-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