

Raissa et Christian, relation particulière avec les pairs et éveil aux langues familiales

La famille de Raissa 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, Raissa 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, Raissa et Christian se distinguent par leur relation d'aide et d'accompagnement d'un enfant qui est dans la même classe. Pour Raissa 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 Raissa, 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, Raissa 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'écarter 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 liaison 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 Raissa 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. Raissa 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 – Raissa, 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 Raissa, 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 (Brougère, 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 (Brougère, 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'Ayşe 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.