

Repenser la culture des enfants qui grandissent en migrancy

Introduction

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

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

Repenser la culture

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

Dé-essentialiser la culture et les différences culturelles

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

² www.larousse.fr

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apprendre en participant aux pratiques culturelles

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

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

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

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

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

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

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

La culture comme expériences incarnées et situées

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

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

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

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

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

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

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

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

Grandir en *migrancy*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les langues-cultures des enfants qui grandissent en contexte migratoire

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

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

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

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

La socialisation langagière des jeunes enfants

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Répertoire linguistique et construction identitaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Langage scolaire et culture écrite

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Langage légitime de l'école maternelle et langage des pairs

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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