

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

## Introduction

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

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

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

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

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

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

## De la ville royale à ses écoles REP+

J'ai mené cette recherche dans une commune<sup>5</sup> située dans le département de Seine-et-Marne, en Île-de-France, situé à une quarantaine de km de Paris. Dans cette ville ancienne, qui date de l'époque gauloise, des rois de France y ont séjourné (Bridoux, 1957). De nos jours, elle compte 39 914 habitants parmi lesquels 23% sont des immigrés originaires d'Afrique subsaharienne et d'Algérie (Insee, 2015).

À partir de la fin des années '50, des logements HLM<sup>6</sup> (habitation à loyer modéré) sont construits au nord de S, afin d'accueillir des rapatriés d'Algérie à partir de 1963-1964. Selon des données statistiques du Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET, 2017) à partir des indicateurs concernant la politique de la ville (la cohésion sociale, le cadre de vie et le renouvellement urbain, le développement de l'activité économique et de l'emploi), les quartiers dits « prioritaires » dans cette partie nord de la ville se caractérisent par un taux de pauvreté d'environ 35% en moyenne, un taux d'emploi des femmes de 50% en moyenne, un taux d'emploi des hommes de 60% en moyenne, un taux de réussite au brevet de 80% en moyenne, une typologie emploi DYN (quartiers qui profitent d'un environnement dynamique, une typologie cadre de vie GDE (quartiers HLM périphériques de grandes unités urbaines), une typologie de cohésion sociale SEG (quartiers ségrégués) et PET (petits quartiers en grande précarité qui se fondent dans leurs environnement).

---

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

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

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

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

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

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

## **Des spécificités des deux écoles maternelles**

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

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

Tableau 2 Caractéristiques des enfants cible observés

<b>Prénom<sup>7</sup></b>	<b>École</b>	<b>Genre</b>	<b>Composition familiale</b>	<b>Pays d’origine des parents</b>	<b>Religion</b>	<b>Langue(s) familiale</b>	<b>Emploi</b>
<b>1 Nassim</b>	1	G	Mère, père, frère aîné	Algérie	Musulmane	Arabe	Mère : études supérieures en Algérie, mère au foyer en France Père : installateur
<b>2 Ali</b>	1	G	Mère, père, sœur aînée	Turquie	Sans religion	Turc	Mère et père détiennent un restaurant
<b>3 Daphné</b>	1	F	Non connue	Turquie	Musulmane	Turc	Non connue
<b>4 Raïssa</b>	1	F	Mère, père, frère aîné	Algérie	Musulmane	Arabe et français	Mère : aide-soignante à l’hôpital Père : ouvrier en bâtiment
<b>5 Christia n</b>	2	G	Mère, sœur jumelle	Côte d’Ivoire	Chrétienne	Français et baoulé	Mère : vendeuse magasin de vêtements
<b>6 Zeynep</b>	2	F	Mère, père, frère et sœur	Turquie	Musulmane	Turc	Mère au foyer Père : ouvrier en

<sup>7</sup> Les prénoms sont remplacés par des pseudonymes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 3 *Emploi du temps petite section*<sup>9</sup>

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

<sup>9</sup> Document fourni par le directeur de l'école B.

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

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

Tableau 4 Caractéristiques des professionnels interviewés

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

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

<sup>10</sup> Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.

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

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

L'approche mosaïque (Clark, 2004, 2005; Clark & Moss, 2011) mise en place consiste à recueillir des données à travers plusieurs outils de recherche afin d'écouter la voix des enfants et des adultes. Dans la littérature francophone, ce type de démarche méthodologique a été menée par le laboratoire EXPERICE<sup>11</sup> pour une recherche dans quatre lieux collectifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants afin de saisir les regards croisés des acteurs (parents, professionnels et enfants) sur la socialisation des enfants (Garnier, Brougère, Rayna, & Rupin, 2016). Dans la continuation de cette recherche, j'ai adapté cette approche à mon terrain, qui s'est focalisé sur 22 enfants, âgés de 3-4 ans dans 3 classes d'écoles maternelles, ainsi que sur les parents et les professionnels proches de ces enfants. Les trois enseignants suivent globalement le même script institutionnel et la même pédagogie, et suivent les programmes du ministère de l'Éducation nationale: je ne prends pas en compte les différences entre les trois classes d'école maternelle. Tous suivent les mêmes rythmes en ce qui concerne le déroulé d'une journée à l'école maternelle, comme montré dans le tableau précédent concernant l'emploi du temps en petite section.

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

---

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

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

## **Des méthodes visuelles pour capter des expériences quotidiennes**

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

### **La collecte de données empiriques**

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

## ***L'entrée dans le terrain – un défi surmonté***

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

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

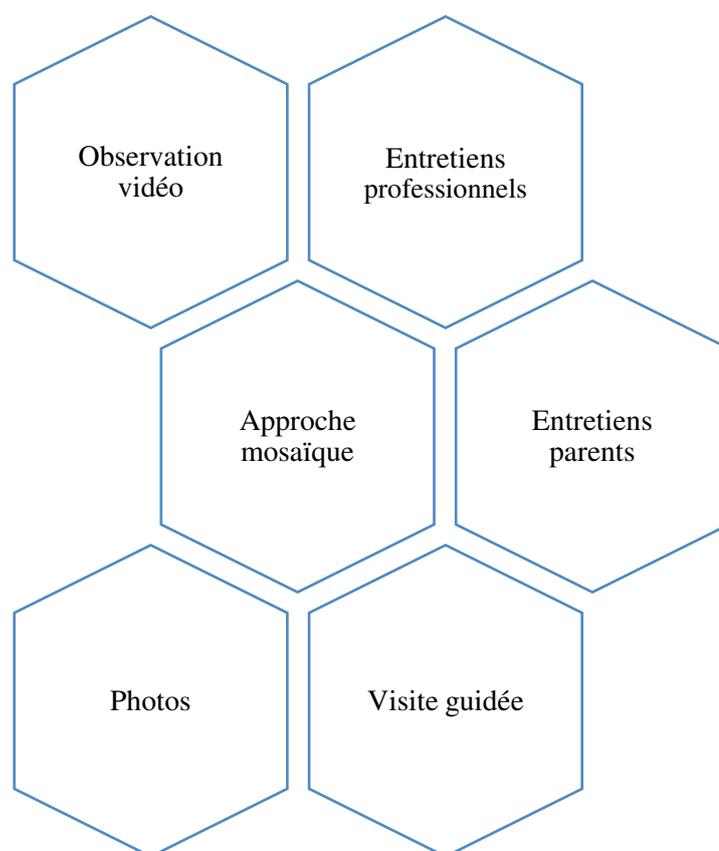
Le défi de l'entrée dans le terrain des institutions éducatives surmonté à l'aide des professionnels de ces deux écoles maternelles, j'étais prête à rencontrer les autres acteurs de ma recherche : les enfants et les parents. Afin de saisir le point de vue de chaque acteur, mon enquête fait appel aux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

## ***L'observation vidéo***

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

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

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



En comparaison avec les observations directes (Chauvin & Jounin, 2012) que j'ai déjà menées dans une recherche antérieure auprès des jeunes enfants issus de familles américaines et de familles rom en France (Drăghici, 2013; 2015), la particularité des observations vidéo consiste dans l'utilisation d'une caméra pour filmer les acteurs. Essayant de capter le plus d'expériences quotidiennes possible, j'ai utilisé une caméra sportive<sup>12</sup>, de petite dimensions et avec un grand angle de vue, que je gardais dans ma main, le bras au long de mon corps, au niveau de la hauteur des enfants, y compris en tenant compte de ce point de vue physique. Les

<sup>12</sup> Caméra Mobius.

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

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

Tableau 5 Observation vidéo: périodes, moments, espaces

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

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

## *Les enfants au centre des observations*

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

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

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

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

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

*Tableau 6 Les adultes observés à l'école*

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

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

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

### De l'observation globale à l'observation des détails

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

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

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

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

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

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

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

### *Entretiens avec les parents*

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

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

## GUIDE D'ENTRETIEN PARENTS

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

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

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

### *Entretiens avec les professionnels*

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

*Tableau 7 Entretiens avec les professionnels des deux écoles maternelles*

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

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

## GUIDE D'ENTRETIEN PROFESSIONNELS

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

## *La visite guidée et la coparticipation des enfants à la recherche*

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

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

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

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

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

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

## **Le « bricolage » des données mosaïques**

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

### ***Retranscription et traitement de données visuelles***

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

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

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
1	Date	Classe	Activité	Enfant cible ou non	Nom de l'enfant cible	Fille ou garçon	Courte description de ce qui se passe	Autre	Nom ou numéro du fichier	Audéo ou vidéo ou image	Longueur en minutes/nombre d'image	Fichier principal
2	19/04/2015	Pascal	Activité guidée	Non			Atelier linguistique autour d'un jeu éducatif. L'enseignant montre des cartes avec des objets de différents couleurs. Les enfants doivent faire des propositions en s'inspirant de ces cartes.		Carte images politesse	audio		File 1 10 avril Classe 11:29 Pascale
3	19/04/2015	Pascal	Activité guidée	Non			Atelier, nommé par l'enseignant "level à la culture", il s'agit de la peinture dans ce cas.		Eveil à la culture	audio		File 1 10 avril Classe 14:55 Pascale
4	19/04/2015	Pascal	Activité guidée	Non			La présence, faite par l'enseignant, à l'acte des enfants (il demande les enfants, et les encourage à faire des phrases)		Présence	audio		File 1 10 avril Classe 06:31 Pascale
5	19/04/2015	Pascal	Activité guidée	Non			La ronde aux chansons: occasion de chanter avec les enfants		Ronde aux chansons	audio		File 1 10 avril Classe 11:14 Pascale
6	19/04/2015	Arnaud	Activité guidée	Oui	Eléna	Fille	Atelier sur les formes géométriques: l'enseignant demande aux enfants les formes (ça c'est un rond)	Tu fais l'idiot, tu n'écoutes pas. Ecoutes, s'il te plaît!	Atelier formes géométriques	audio		File 2 13 avril classe Arna
7	19/04/2015	Arnaud	Activité guidée	Oui	Godwin, Eléna, Rayna	Garçon, fille, fille	L'enseignant entraîne les enfants à compter en s'aidant avec un dé.	La dynamique du groupe, la discipline. Le discours de l'enseignant, centré à l'ordre du groupe, à la discipline.	Compter avec le dé	audio		File 2 13 avril classe Arna
8	19/04/2015	Arnaud	Activité guidée		Godwin	Garçon	L'heure de la gymnastique, le matin. Les enfants sont censés suivre le rythme du tambour pour courir, marcher, s'étirer.	Les mots de l'enseignant, toujours centrés sur deux lignes: la discipline et la consigne. Les enfants et la dynamique du groupe. "Pas sur le tapis, Godwin!"	Gymnastique	audio		File 2 13 avril classe Arna
9	19/04/2015	Arnaud	Activité guidée	non			Pendant le goûter, au matin, l'enseignant (toutes les fois), entraîne les enfants à apprendre les lettres. Les enfants assis, aux tables, en attendant le goûter, regardent l'enseignant. Il est debout, à côté du tableau blanc, et écrit une lettre. Les enfants doivent reconnaître la lettre et faire félicitations aux noms qui commencent avec la lettre respective.		Lettres au goûter	audio		File 2 13 avril classe Arna
10	19/04/2015	Arnaud	Activité guidée	oui	Naama, Marnel, Eléna, Mayssoun, Godwin	Fille, Fille, Fille, Fille, Garçon	L'enseignant fait la présence et demande aux enfants de dire "présent". On compte les présents et les absents, dans chaque groupe (bleu, jaunes...)	Tu dis rien, tu restes moulu(e) (à mayssoun). Godwin "bonjour", enseignant: "brézer" (je par bonjour)	Présence	audio		File 2 13 avril classe Arna
11	19/04/2015	Arnaud	Activité guidée	oui	Eléna, Godwin, Rayna	Fille, Garçon, Fille	Les enfants en train de faire de la gymnastique (activité physique). Plus précisément des tours sur des appareils. L'enseignant, et autres assistants aident les enfants, verbalement, mais aussi physiquement (voir photos)	Les photos complètent les données audio	Les premières 5 photos	image	5 photos	File 2 13 avril classe Arna
12					Eléna, Marnel (autres?)	Fille, fille	Les enfants assis pour le goûter, autour des tables rondes, avec des verres d'eau. L'enseignant, debout, écrit des lettres au tableau blanc. Les enfants assis, lors de l'atelier des formes géométriques. Aussi une autre table, avec une ATSEM, et des enfants qui font un autre atelier, en parallèle.	Les photos complètent les données audio	Les 4 photos suivantes	image	5 photos	File 2 13 avril classe Arna
13	19/04/2015	Arnaud	Activité guidée	oui	Eléna, Naama	Fille, fille		Les photos complètent les données audio	Les 3 photos suivantes	image	3 photos	File 2 13 avril classe Arna

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

Tableau 8 Retranscription des visites guidées

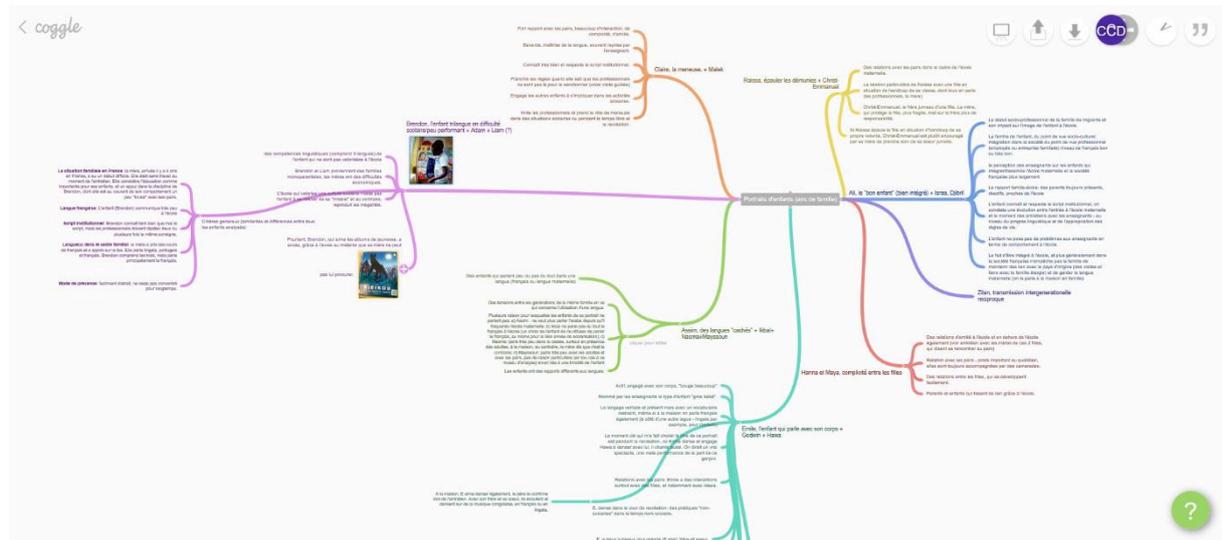
Prénom enfant	Description de la visite guidée	Catégories d'analyse	Mon école est...	Autres observations
---------------	---------------------------------	----------------------	------------------	---------------------

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

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

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

Figure 3 Carte mentale des portraits d'enfants



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Les pratiques linguistiques des enfants***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Les attachements culturels des familles***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Conclusion**

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