

## **Émile, langage corporel expressif et dévalorisation des langues familiales à la maison**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **La joie des relations avec les copains de l'école**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Conclusion**

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

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

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

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

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

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

### **Amitiés au féminin**

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

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

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

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

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

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

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

« Je veux monter », dit un camarade.

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

« Descendez, descendez ! » propose un des garçons.

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

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

« Il n'y a pas de place ! » et le garçon se voit obligé de retirer sa jambe.

Un deuxième garçon essaye le même coup, et encore une fois, les filles font bloc commun avec leur corps pour l'éloigner. Le troisième garçon essaye de se faire une place, mais sans succès également. Pendant que les garçons doivent se contenter d'observer, il est permis à Hanna de rentrer dedans, dans l'espace déjà très étroit pour Maya et Nawel. Toutes les trois dans « le train » (comme elles le nomment), les filles se réjouissent ensemble, leur satisfaction se lit sur leurs visages.

« Un deux, un deux, approchez-vous ! » exclame Nawel, qui est à la guide du moyen de transport. « On est collées ! »

Les garçons les regardent démunis, et ensuite quittent le lieu un à un. Le jeu des filles se termine un moment plus tard, par la voix fâchée de l'enseignant. Maya se retrouvant à l'extérieur de la boîte montre son mécontentement par des cris. Cette « bêtise », comme caractérisée par l'enseignant, est sanctionnée, car il considère que jouer avec la boîte de cette manière n'est pas approprié. Personne ne reste à l'intérieur, et l'objet est retiré. (Observation vidéo, petite section)

Outre la solidarité entre les filles pour garder leur place et leur objet d'activité (une grande boîte), ce moment met en lumière la proximité physique dans la relation d'amitié, à travers les mouvements des corps, et à travers leurs mots : « on est collées ». Ces deux exemples empiriques, parmi d'autres dans les données recueillies, montrent les liens développés entre les filles et une certaine complicité dans leur jeu. Bien intégrées dans le groupe classe, elles sont capables de jouer seules ou avec d'autres camarades, souvent Hanna et Maya ensemble,

et des fois avec Nawel. Si dans la construction de la tour, les garçons étaient acceptés par les filles, dans le jeu autour de la boîte, les filles gardent l'exclusivité.

Les relations d'amitié de Maya et Hanna, initiées dans le cadre de l'école sont maintenues en dehors, notamment au parc du quartier dans lequel habitent les familles de ces deux filles. Les relations des enfants se sont élargies au niveau générationnel et c'est ainsi que les deux mères se connaissent et ont préféré réaliser l'entretien ensemble. Un lien social entre les parents se tisse dans le cadre et hors cadre scolaire suite à l'amitié entre les deux filles (Garnier, 2016; Sirota, 1998). Ce lien est renforcé par la situation de ces mères migrantes depuis quelques années en France qui se retrouvent seules dans le pays d'accueil, où les membres de la famille élargie n'y vivent pas : « C'est bien de connaître d'autres mamans parce que quand même on est toutes seules ici », déclare la mère de Maya.

### **« Même les vacances, elle a hâte d'aller à l'école », participation volontaire à la vie scolaire**

Du point de vue du mode de participation à la vie scolaire, les observations vidéo montrent des filles qui ont bien intégré les pratiques scolaires dans leur répertoire culturel et qui circulent aisément dans ce contexte de l'école maternelle. Les professionnels, ainsi que les parents confirment ce constat. En regardant une séquence vidéo des enfants à l'école les mères de Maya et d'Hanna déclarent spontanément : « Maya aime bien l'école ! » déclare la mère de cette fille. « C'est pareil pour Hanna, même le weekend elle pleure parce qu'elle veut aller à l'école », confirme la deuxième mère pour sa propre fille. « Même les vacances, elle a hâte d'aller à l'école », rajoute la mère de Maya.

Maya a intégré dans son répertoire des pratiques propres au milieu de l'école maternelle et participe aux routines avec aisance. Ainsi, le matin elle entre dans la classe, après avoir posé son prénom sur un support, se dirige d'une table à une autre pour les activités libres. Dès que la musique qui correspond à la fin du moment libre commence, Maya range sa feuille dans son casier et se prépare pour le regroupement devant le tableau noir. Tout au long de la matinée elle suivra les routines spécifiques et les activités proposées par les professionnels (comptines, jeux de doigts, activité physique etc.). De temps en temps, elle y résiste, mais dès que l'enseignant la reprend, Maya se plie à la consigne. Par exemple, pendant le moment de l'activité physique dans le préau, l'enseignant incite les enfants à bouger : allongés, à quatre pattes etc. Seules Maya et une autre fille restent debout, mais pas pour longtemps.

L'évaluation individuelle annuelle est une autre occasion pour observer la facilité avec laquelle Maya répond aux consignes de l'enseignant, qui lui dit de dessiner une ligne verticale, une autre horizontale et un rond, pour ensuite passer à un coloriage d'un éléphant avec des nombreux carreaux. Par rapport au garçon observé pendant la même activité, Maya exécute facilement et sans erreur cette évaluation.

## **Langues des enfants : pratiques linguistiques hybrides d'arabe, kabyle et français**

Les deux mères affirment utiliser l'arabe, pour la mère de Maya, ou le kabyle pour la mère de Hanna, en combinaison avec le français à la maison. Elles considèrent comme important d'être plurilingue, raison pour laquelle elles ont des pratiques linguistiques hybrides (Zentella, 1997) : « c'est bien de d'apprendre plusieurs langues. Donc on parle les deux », déclare la mère de Maya. Les pères rejoignent cette dynamique linguistique, et depuis l'entrée à l'école maternelle, toute la famille utilise deux langues à la maison, avec certaines différences. Les parents de Maya mélangent arabe et français dans le cadre domestique : « Avant qu'elle commence l'école maternelle, je parlais en arabe, maintenant qu'elle va à l'école je parle en français avec elle, et je parle maintenant les deux pour qu'elle apprenne les deux. »

Les parents de Hanna utilisent le kabyle au sein de la famille, mais leur fille, marquée par sa fréquentation d'une institution éducative en français, utilise la langue dominante même à la maison. Les deux mères constatent des progressions linguistiques depuis que les filles fréquentent l'école maternelle. Le même constat est confirmé par l'enseignant Adrien, qui rajoute les apprentissages en mathématiques également : « Hanna, Maya (...) on a appris à compter ensemble ; comme elles étaient là dès le début de l'année, donc c'est plus facile parce que je leur apprend le français ». La fréquentation de l'école maternelle dès le début de l'année scolaire, contrairement à d'autres enfants de migrants qui ne parlent pas le français et qui sont inscrit plus tard dans l'année académique, favorise l'apprentissage de la langue, et des apprentissages scolaires plus globalement.

Pour les deux filles, Hanna et Maya, ce progrès linguistique en français ne les empêche pas de bien parler le kabyle et respectivement l'arabe, langues parentales qu'elles utilisent même au sein de l'école entre elles : « Hanna et Maya parlent dans leur langue maternelle, elles sont des copines à la maison », déclare l'enseignant.

Des courtes séquences pendant le regroupement ou les ateliers autour de la langue, guidés par l'enseignant montrent un bon niveau en français. Par exemple, Hanna s'investit au moment de lecture d'un album de jeunesse, elle fait partie des 4 enfants parmi les 21 présents qui répondent verbalement aux questions de l'enseignant en lien avec l'histoire.

En fin de matinée l'enseignant demande aux enfants de s'asseoir sur les bancs devant le tableau noir, face à lui. Il ouvre l'album et commence à échanger avec les enfants en les incitant à compléter ses phrases :

« Ça c'est l'histoire de... ? »  
« ... de Pierre et le loup » répondent en cœur les enfants qui sont assis devant l'enseignant, les plus proches par rapport aux autres qui sont un peu plus éloignés.  
L'enseignant continue la lecture de l'histoire et de temps en temps il incite à nouveau les enfants en posant des questions :  
« Le chat veut manger qui ? »  
« Un oiseau », répond seulement Hanna, cette fois.  
Maya, étant assise sur un banc un peu plus éloigné, quoiqu'attentive à l'activité de lecture, elle n'est pas investie complètement, et de temps en temps elle échange avec une fille à côté d'elle.  
(Observation vidéo, petite section)

Lors de l'atelier guidé par l'enseignant, Hanna est encore une fois parmi les 2 enfants du petit groupe de 6 à parler le plus fréquemment, à répondre aux questions posées par l'enseignant :

« Qu'est-ce qu'il fait l'enfant ? » demande l'enseignant et accompagne sa question par un geste du bras. « Il... ? »  
« Il donne la main », dit Hanna.  
« Voilà », confirme l'enseignant, « il donne la main ». Il continue avec des questions en montrant des images. Avec l'image d'un enfant qui dort, l'enseignant incite les enfants à indiquer la position corporelle illustrée. Hanna allonge la partie supérieure de son corps sur la table, mais ne prononce pas le mot attendu. L'enseignant lui suggère le début : « il est allon... ? » et Hanna dit « allongé ». « Voilà, il est allongé, c'est bien Hanna », l'enseignant félicite la réponse correcte. (Observation vidéo, petite section)

Maya communique verbalement facilement elle aussi. Lors d'une petite pause après l'activité physique, l'enseignant propose une activité autour des lettres : il indique au tableau blanc dans le préau des lettres et les enfants doivent les prononcer en faisant le lien avec les pronoms de la classe qui correspondent aux lettres indiquées : « ça c'est quelle lettre ? » est sa question. Arrivé à la lettre « r », Maya prononce immédiatement : « c'est « r » de « Raissa ».

Pendant la visite guidée, elle est parmi le petit nombre des enfants qui ont beaucoup parlé parmi les 17 qui ont participé à cette activité. Dès le début de la visite guidée, elle se montre une experte de son école, non seulement à travers son déplacement dans les différents espaces (cour de récréation, préau, salle de classe, couloir), mais aussi à travers ses phrases

explicatives. « C'est par là votre classe ? », je demande Maya qui marche devant moi. « C'est par là », répond Maya et s'y dirige en pointant du doigt l'endroit où se trouve sa salle de classe. En s'approchant de la porte d'entrée, elle précise : « il y a des photos », et commence à prononcer les prénoms des enfants. Contrairement à d'autres enfants qui ont participé à la visite guidée, la communication verbale avec Maya est aisée, je ne dois pas lui poser des questions, souvent elle parle de sa propre initiative pour me guider dans l'espace de son école. Elle m'explique la distribution des étiquettes, comme ils les appellent à l'école, avec les prénoms des enfants, la distribution sur un support en fonction de la présence ou l'absence des enfants, des objets destinés au jeu (des puzzles, des poupées, la dinette), des objets qui renvoient aux apprentissages scolaires (casiers, lettres et chiffres affiches sur le tableau noir) etc.

## Attachement au pays d'accueil et visites en Algérie

L'attachement culturel des jeunes enfants de cette recherche est en étroite relation avec le ressenti des parents et des habitudes concernant le lien maintenu ou pas avec le pays d'origine des parents. Le changement et la solitude sont les deux grands facteurs qui ont contribué à un début difficile de migration en France pour les mères des deux filles de ce septième portrait : « Au début c'est difficile parce que tu es tout seul », dit la mère de Maya, « et c'est un grand changement », complète la mère de Hanna. La langue française et la mauvaise météo de la région parisienne représentent des éléments qui rappellent le lieu de départ, qui à présent est une destination réservée pour les vacances, pour aller à la mer, au soleil, en Algérie.

L'apprentissage de la langue dominante et l'adaptation au climat maussade se fait progressivement, mais avec la volonté d'intégrer cette situation de vie dans un autre pays, loin de la famille élargie, car le projet migratoire est à long terme : les deux familles ont l'intention d'y rester. La déclaration de la mère de Maya, prononcée en rigolant, accompagnée de la confirmation tacite de l'autre mère « le bled ça y est, c'est que pour les vacances » montre le caractère définitif de cette décision.

Pour transmettre des traditions à leurs enfants, malgré l'absence des grands-parents ou d'autres membres de la famille élargie, ces mères mettent en place des événements familiaux en invitant les amis des maris. Des soirées autour d'un dîner sont organisées notamment à l'occasion des fêtes religieuses musulmanes. Ces contextes sont propices à la transmission des

pratiques culturelles et religieuses, et à l'utilisation de la langue arabe, comme les mères le confirment.

Des pratiques religieuses et culturelles sont également introduites dans les traditions de ces familles par leurs enfants, qui prennent le rôle de messenger (Perrenoud, 1994) entre les pratiques de la société d'accueil et les traditions algériennes. La mère de Maya déclare, et la mère de Hanna confirme en hochant la tête : « On mélange en fait, quand il y a les fêtes chrétiennes, on fête ça, quand il y a les fêtes algériennes on fête ça, parce que les enfants en fait ils font les deux. Par exemple la chasse des œufs [aux Pâques], donc on fait les deux, on mélange ».

Ce mélange de pratiques se réalise également dans les habitudes culinaires pratiquées par les deux familles : « On mélange tout, je cuisine les deux, algérien et français ». Les supports numériques leur permet d'élargir le menu alimentaire : « En plus, avec les recettes de l'Internet, on les voit en vidéo, on apprend et ensuite on le fait chez nous, et donc on découvre, c'est bien de découvrir ». La culture enfantine s'exprime aussi à travers des plats préférés des filles, qui sont aimés en principe, par tous les enfants : les pâtes, les pizzas, le chocolat, les bonbons.

Un attachement culturel ancré dans le temps et dans l'espace peut s'observer dans le rapport que Maya et sa mère entretiennent avec l'école et ses acteurs : « Oui, ils [les professionnels] sont gentils. Je suis très heureuse parce que ma fille a cette école. Je pense pas aller ailleurs parce qu'on se trouve tellement bien dans cette école. J'habite ici dans ce quartier, mais la maison, elle est petite et donc on devrait changer de maison, mais je voudrais pas changer de quartier à cause de l'école, je reste ici dans ce quartier à cause de l'école ». L'intégration de sa fille dans le milieu de l'institution éducative se traduit par des bonnes relations avec les adultes de l'école maternelle et des amitiés entre les enfants. Le déménagement à cause de manque d'espace de l'appartement correspond à une certaine perte du bien-être relationnel de la mère qui a trouvé une communauté scolaire des familles, notamment des mères : « Je suis bien ici avec les familles, elle [Maya] est à l'aise à l'école, les maîtresses et tout. Je reste ici trois ans, j'attends, je refuse de partir ailleurs. Maya a fait des amis ici, si on change la maison, ça changera tout, et on doit commencer dès le début si on change le quartier, donc je ne veux pas ».

L'attachement de cette mère et sa fille ne se réduit pas au niveau du quartier et de l'école, il est extrapolé au niveau du pays d'accueil : « Ici en France je suis très à l'aise, je suis très contente, la France est mon deuxième pays, on vit ici », affirme la mère de Maya. L'hybridation des répertoires des pratiques de la fille se traduit notamment en ce qui concerne

les traditions religieuses d'un côté et de la langue française de l'autre côté : (...) dès le début on est arabe musulman, même si on est en France. Apprendre tout seul je pense la langue [française], la culture, mais je pense pas qu'elle va changer au niveau de la culture algérienne ». L'ancrage culturel familial se doit en partie, au fait que les deux parents sont venus de l'Algérie. La mère de Maya s'est mariée avec quelqu'un de son pays car « c'est obligé, bon c'est la langue, la culture, si tu changes c'est difficile, chacun sa culture ». En outre, le lien avec les pratiques culturelles algériennes est maintenu à travers les relations avec les membres de la famille élargie et les visites, notamment pendant les vacances : « Et on est en contact à travers l'Internet avec ma famille, à travers le Skype. Elle [Maya] connaît, elle aime bien là-bas, le soleil, la plage, la nourriture. Quand on est là, tous les jours il faut sortir, elle veut aller à la plage tous les jours ».

## **Conclusion**

Ce portrait souligne un processus d'hybridation des langues à la maison, entre le français et arabe, ou français, arabe et kabyle, langues parlées par Maya et Hanna. Elles font bien la distinction entre les deux contextes linguistiques, entre le milieu domestique et celui scolaire, et la langue qui y correspond. Ayant développée une relation d'amitié grâce aux rencontres en dehors de l'espace scolaire, les filles sont souvent ensemble à l'école pendant la plupart des activités où elles peuvent choisir avec qui passer leur temps (récréation, moments libres).

Très investies dans les activités scolaires et ayant fait des progrès en ce qui concerne les apprentissages attendus, ces filles sont appréciées par les professionnels. Le bon niveau linguistique en français ainsi que dans les langues familiales, selon les parents et selon l'enseignant qui les a observées parler en arabe à l'école, fait partie de leur répertoire de pratiques à la maison comme à l'école. Les pratiques linguistiques sont en lien avec les événements organisés dans les deux familles, souvent en lien avec des fêtes religieuses. L'hybridation se réalise à travers les générations, car les parents affirment mettre en place des coutumes propres à leur patrimoine culturel, ainsi que celles du lieu d'accueil, par exemple le Ramadan d'un côté, et le Noël de l'autre. Ce double attachement culturel et linguistique favorise la circulation des pratiques entre le milieu scolaire et celui domestique, notamment depuis que les enfants fréquentent l'école maternelle.

## Conclusion du chapitre

Dans une approche qui privilégie le travail par cas, ce chapitre s'est construit autour des sept portraits d'enfants de migrants qui conjuguent le point de vue des enfants, de parents et des professionnels. L'objectif était de mieux comprendre les expériences des jeunes enfants nés en France et appartenant à des familles migrantes, dans le cadre de l'école maternelle. L'analyse des pratiques culturelles et linguistiques contribue à la construction d'une image d'ensemble de la vie quotidienne de ces enfants et à une meilleure compréhension du développement de leurs répertoires culturels. L'analyse a été menée à partir de quatre critères principaux : les langues des enfants, leur participation au script institutionnel de l'école maternelle, les interactions avec les pairs et les attachements culturels familiaux. Parmi les 22 enfants cible choisis pour l'étude, 7 ont été sélectionnés pour être au centre d'un portrait, auquel s'ajoute jusqu'à quatre autres enfants : des ressemblances et des différences sont soulignées en comparant les expériences quotidiennes au sein de l'école maternelle principalement, est dans le cadre de la famille en partie. Bien que la construction des configurations se fasse en suivant systématiquement les quatre critères d'analyse, l'hybridation des répertoires culturels des enfants se brosse d'une manière qui reflète la spécificité de chaque cas, portrait par portrait, en se focalisant notamment sur la langue comme critère principal. Le portrait de Nassim met en regard les pratiques linguistiques propres à un garçon qui, avec son frère aîné, refusent de continuer à communiquer en utilisant la langue familiale, l'arabe, avec leur mère depuis l'entrée à l'école maternelle. Ali, l'enfant central du deuxième portrait, circulent aisément entre le contexte familial et celui scolaire : la mère privilégie l'apprentissage des deux langues – le français et le turc, et une hybridation des pratiques culturelles dans le cadre domestique. Comme lui, les filles du portrait 7, Maya et Hanna, développent un répertoire linguistique et culturel ancré dans les contextes scolaires et familiaux. Leur amitié est renforcée par la possibilité de parler les mêmes langues – l'arabe et le français, à l'école ainsi qu'à la maison. Le troisième portrait, celui de Daphné, présente une fille turcophone qui, au début de sa scolarisation ne parle pas le français. L'hybridation linguistique se fait pour elle avec plus d'effort en début de sa scolarité, et son niveau limité en français la met en difficulté en ce qui concerne les activités scolaires autour de la langue et son intégration dans le groupe des pairs. Au contraire, pour les enfants du portrait 4, qui est construit autour de Raïssa, ce sont les langues familiales qui se perdent d'une génération à l'autre, et au sein de la famille des pratiques plutôt d'éveil aux langues et non d'une pratique

courante de ces langues (l'arabe, le lingala, le baoulé). Le portrait 5 montre les apprentissages linguistiques au sein des familles, à la fois formels et informels, et souligne le manque de prise en compte des capacités plurilingues des enfants de migrants dans le cadre scolaire. Les enfants du portrait 6 communiquent davantage à travers le langage corporel, langage qui n'est pas privilégié dans le milieu scolaire, qui au contraire, incite les jeunes enfants à s'exprimer verbalement, en utilisant une langue scolaire, une langue considérée comme légitime.

Après la mise en lumière des expériences des enfants de migrants à travers de sept portraits, le chapitre suivant prend en compte l'ensemble de 22 enfants cible, en se focalisant sur la perspective des parents sur les attachements culturelles et linguistiques familiaux. En outre, il s'attache à mieux saisir la perspective des enfants sur leur vie quotidienne à l'école maternelle en mettant en regard les résultats des visites guidées menées en moyenne section avec 17 enfants cible. Le point de vue des professionnels est présenté dans une troisième partie.