

**Attachements culturels dans les « espaces vécus  
» des parents et des enfants**

## Introduction

Le chapitre précédent s'est focalisé sur les expériences des enfants de migrants nés en France en soulignant des traits spécifiques et en pointant des similitudes et des différences à partir des singularités, afin de penser par cas (Passeron & Revel, 2005). L'analyse et l'interprétation des regards croisés des participants ont été privilégiées dans la construction des portraits.

Cette partie de la thèse présente dans un premier temps des thématiques transversales en soulignant le point de vue de presque tous les parents des enfants cible, notamment ceux qui ont participé aux entretiens (pour rappel, 20 parents au total : 19 mères et 1 père), afin de mieux comprendre leurs pratiques et représentations en lien avec la volonté d'intégration des familles de migrants et les attachements des enfants aux pratiques linguistiques et culturelles parentales. Deux questions principales sont traitées ici : les pratiques religieuses et leur rapport avec la transmission des langues parentales, et les pratiques alimentaires. Pour la plupart des familles, la religion (musulmane ou chrétienne) occupe une place importante et représente un moyen de transmission des valeurs familiales, et des langues, comme c'est le cas des familles de Nassim, Maya, Daniel, Nina, Hanna, Émile, Rose et Christian, Sana, Zeynep, Ayse, Inass, Dalia, Raissa, William, Nalla. De même, à travers les pratiques autour de la nourriture, presque tous les parents font découvrir aux enfants des « bouts » de leur vécu dans le pays d'origine, au sein des familles élargies. Au contraire, les parents d'Ali préfèrent ne pas associer apprentissage du turc et pratiques religieuses musulmanes, et les mères de Léo, Ben, Claire n'ont pas ouvert ce sujet pendant l'entretien, tandis que les parents de Daphné et Adel n'ont pas participé à l'entretien.

Dans un deuxième temps, ce chapitre met en lumière le point de vue des 17 enfants parmi les 22 enfants cible en ce qui concerne leurs expériences à l'école maternelle, afin de relever des aspects transversaux, en sortant de la logique des portraits, qui se focalisent sur seulement une partie des enfants cible. Si la construction des portraits s'est réalisée en croisant les points de vue des adultes et des enfants, ici l'accent est mis sur l'utilisation des méthodes visuelles qui privilégient la mise en valeur de la voix des enfants : des données empiriques des visites guidées et de la prise des photos sont à la base de cette deuxième sous-partie qui traite de l'attachement des enfants à l'espace vécu de l'école maternelle.

Finalement, le chapitre présente le point de vue des professionnels des trois classes observées. Les sujets principaux qui émergent des entretiens collectifs (l'enseignant et l'ATSEM de chaque classe) concernent les langues familiales, la place de la diversité linguistique à l'école

maternelle et les pratiques des professionnels concernant sa mise en valeur, les éléments en lien avec une culture éducative des enfants entre l'école et la maison, et des difficultés rencontrées dans le travail auprès des enfants et des parents migrants.

## **Pratiques et représentations des familles de migrants : entre volonté d'intégration et attachement aux pratiques linguistiques et culturelles parentales**

« (...) le bled, ça y est, c'est que pour les vacances »

Cette phrase, énoncée par la mère de Maya, est symbolique pour la majorité des familles de migrants de cette étude pour lesquelles le pays de naissance reste un lieu éloigné d'un point de vue géographique. Si pour certaines les visites dans le pays d'origine sont aisément possibles, car relativement proches de la France (Turquie, Algérie, Maroc), pour d'autres le coût des tickets d'avion représente un frein et elles n'y sont jamais ou très peu allées depuis leur arrivée en France (Comores, Congo, Sénégal, Côte d'Ivoire). Ainsi, pour la plupart des familles des 22 enfants cible, le « bled » (entendu comme pays d'origine, expression utilisée par les personnes originaires de Maghreb, et qui a du sens même pour certains parents qui ne le sont pas, car devenu un mot du vocabulaire des migrants) représente un lieu idéalisé, un lieu de rencontre avec les grands-parents, les cousins et cousines, les tantes, les oncles : c'est le cas de la famille d'Ali, de Nassim, de Dalia, de Nalla, d'Hanna, de Maya, de Nina. La rencontre de ces personnes chères est accompagnée par des coutumes, des repas, des traditions du lieu. Pour d'autres parents parmi ceux interviewés, le pays de naissance peut représenter un lieu de souffrance où ils ne veulent pas retourner, d'autant plus si les grands-parents n'y vivent plus, comme c'est le cas de la mère de Ben, de Christian et Rose, du père d'Émile.

La vie des familles de migrants en France et la fréquentation de l'école maternelle par leurs enfants contribuent aux changements en matière des pratiques linguistiques et culturelles dans le cadre domestique. Il s'agit d'une hybridation des pratiques au sein de la famille, caractérisée par la construction d'un répertoire familial qui conjugue d'un côté la volonté d'intégration dans la société française, y compris au sein des institutions éducatives pour les

jeunes enfants, et d'un autre côté, des attachements aux pratiques linguistiques et culturelles parentales à géométrie très variable, en fonction de chaque famille.

## L'apprentissage des langues parentales et les pratiques religieuses familiales

Le discours de tous les parents interviewés montre que la langue française occupe une place importante dans la vie quotidienne de la famille, notamment en commençant par la période de scolarisation des enfants, là où le français n'était pas déjà une langue pratiquée au sein de la famille. L'apprentissage du français est privilégié dès que les parents saisissent son importance dans la réussite scolaire, fait qui s'accroît avec l'entrée en école maternelle, et plus tard, dans la réussite professionnelle de leurs enfants. Par exemple, Inass commence à apprendre le français à partir de son entrée à l'école maternelle. Malgré son évolution linguistique dans cette langue, la fille a des difficultés au début, car elle ne comprend pas tout et des fois elle répond en arabe dans sa communication avec l'enseignante, la langue qu'elle parle avec sa mère. Suite à cette réalité linguistique transmise par l'enseignante, la mère décide de parler en français avec sa fille et de limiter les pratiques linguistiques en arabe le dimanche matin, quand ses enfants, Inass et son petit frère, peuvent regarder des dessins animés en arabe littéraire, comme elle le précise. Comme Inass, d'autres enfants cibles apprennent le français principalement à partir de leur entrée à l'école : Ben, Ali, Nassim, Dalia, Ayse, Nina, Sana, Zeynep, Daphné, Adel.

En ce qui concerne les langues autres que le français, dans cette étude les familles présentent des profils différents. Il s'agit des représentations et des modalités mises en place (volontairement ou pas) pour transmettre la langue parentale, qui sont propres à chaque famille. Je fais référence ici aux langues des parents de l'ensemble des enfants cibles comme le turc, l'arabe, le kabyle, le baoulé, le lingala, le soninké (voir tableau 9).

<i>Prénom enfant cible</i>	<i>Pays de naissance des parents</i>	<i>Langue(s) parentale</i>	<i>Langue(s) parlée(s) dans la famille<sup>19</sup></i>
1 Nassim	Algérie	Arabe	Arabe et français
2 Ali	Turquie	Turc	Turc et français
3 Ben	Congo	Lingala et portugais	Lingala, portugais et français
4 Inass	Algérie (la mère)	Arabe (la mère)	Arabe et français
5 Daphné	Turquie	Turc	Turc
6 Léo	Côte d'Ivoire	Français	Français
7 Maya	Algérie	Arabe	Arabe et français
8 Nalla	Comores	Comorien	Français
9 Claire	Congo (le père)	Lingala (le père)	Français
10 Christian	Côte d'Ivoire	Baoulé	Français
11 Rose	Côte d'Ivoire	Baoulé	Français
12 Daniel	Algérie (le père)	Arabe (le père)	Français et arabe
13 Émile	Congo	Lingala	Français et lingala
14 Zeynep	Turquie	Turc	Turc et français
15 Sana	Maroc	Berbère	Berbère et français
16 Nina	Sénégal	Soninké	Soninké
17 Raissa	Algérie	Arabe	Français et arabe
18 Dalia	Tunisie	Arabe	Arabe
19 William	Congo	Lingala	Lingala et français
20 Hanna	Algérie	Kabyle et arabe	Kabyle, arabe et français
21 Adel	Algérie	Arabe	Arabe
22 Ayse	Turquie	Turc	Turc

Les entretiens permettent de saisir que l'usage des langues parentales dans les foyers est influencé par les motivations que les parents ont concernant la transmission de leurs langues. Ainsi, plusieurs cas de figure émergent :

---

<sup>19</sup> L'ordre dans lequel sont énumérées les langues reflète la langue dominante à la maison, suivie par celle pratiquée en moindre mesure.

- la volonté de maintenir la langue parentale comme moyen de lien avec les membres de la famille élargie, qui, le plus souvent, ne parlent pas le français – il s’agit de la famille de Nassim, Ali, Zeynep, Sana ;
- l’éveil à la langue parentale comme redécouverte de l’importance de l’identité culturelle des parents et une certaine ambition de sa transmission aux générations suivantes – il s’agit de la famille de Raissa, Christian et Rose, Ali ;
- l’apprentissage par immersion, sans une volonté affirmée de transmettre les langues parentales – il s’agit de la famille d’Émile, Ben, Léo, Maya, Hanna, Sana, Nina, Dalia, William, Ayse ;
- une volonté d’éveil à la langue et culture du parent d’origine étrangère, pour les familles mixtes, où l’un des parents est français – il s’agit de la famille de Claire, Daniel, Inass.

Si les motivations sont diverses, la transmission des langues parentales se réalise à travers le maintien des traditions et de la culture familiale, comme la religion. Plusieurs familles, comme montré dans la sous-partie suivante, associent l’apprentissage des langues parentales avec des pratiques religieuses comme la lecture des écrits religieux, l’écoute de la musique religieuse, la participation aux fêtes religieuses et l’organisation des repas en lien avec ces fêtes, la fréquentation des communautés religieuses le dimanche. À travers ces pratiques religieuses et culturelles, les enfants participent à une socialisation langagière spécifique de la famille. Des données empiriques montrent la diversité des pratiques concernant l’apprentissage des langues parentales et la religion familiale.

### ***Domination du français et éveil à l’arabe à travers des traditions religieuses***

Le contexte linguistique à la maison de Raissa se caractérise par la domination du français dû en partie à l’histoire migratoire de sa mère et ses grands-parents maternels. L’hybridation des langues se réalise notamment à travers la pratique de l’arabe par son père, qui, contrairement à sa mère, n’est pas né, ni n’a grandi en France. Dans une volonté d’améliorer la transmission des traditions familiales d’une génération à une autre, et afin de garder les liens entre ses enfants et les grands-parents paternels qui vivent en Algérie, la mère de Raissa privilégie les visites dans le pays de naissance de son mari.

Une tradition qui est transmise de générations et qui résiste dans le temps, malgré la migration de longue durée, est représentée par la culture religieuse musulmane, qui se traduit notamment

par certaines valeurs de vie et pratiques spécifiques mise en place au sein des familles de Raïssa, d'Inass, de Nassim, de Dalia, de Nalla, d'Ayse, d'Hanna, de Maya, de Daniel, de Nina, de Sana, de Zeynep. Acheter des albums de jeunesse à thématique religieuse est pour la mère de Raïssa un moyen d'éveiller ses enfants à la religion et en même temps à la langue arabe : « (...) il y a une histoire avec un petit garçon qui, avant de manger fait sa petite prière, avant de partir il dit sa petite prière, donc nous aussi on fait ça ». Elle se procure cette littérature pour les jeunes enfants au marché du quartier et l'utilise pour les faire apprendre des mots en arabe :

« Oui, je ne le savais pas mais j'ai découvert ça, les livres au marché, et c'est très bien. (...) il y a pas mal de choses au niveau des livres pour apprendre de chez nous, par exemple pour apprendre le coran. Mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de livres que je n'achète pas parce qu'ils sont trop petits [les enfants]. Mais si c'est comme ça, des petites histoires, si on apprend à dire bonjour et des choses comme ça ». (Entretien mère Raïssa)

D'autres pratiques, comme des « petites prières » à la maison, sont évoquées par les autres parents mentionnés. Apprendre le coran et l'arabe est pour ces familles un moyen de maintenir ce lien d'attachement à une langue-culture, qui inclue des pratiques religieuses transmises depuis des générations.

### ***Impuissance face à la perte de la langue de lecture de la Bible***

La lecture des écrits saints est une pratique qui rappelle à la mère de Christian et Rose ses origines linguistiques sur la lignée de sa mère : « Moi je me rappelle la Bible, ma mère elle l'avait dans ma langue [le baoulé] ». La langue de sa mère, donc de la grand-mère de ses enfants, est « sa langue », ce lien linguistique affectif presque caché dans sa mémoire et couvert par une utilisation quotidienne du français dès son enfance. La maîtrise du baoulé lui rappelle les compétences linguistiques de sa mère, qu'elle admire :

« Donc à travers sa Bible j'ai trouvé des lettres dans ma langue, mais quoique ça c'était ma langue j'avais du mal à lire dans cette langue. Je ne prononçais pas bien les mots. Alors que ma mère elle n'a pas été scolarisée, elle n'a pas été à l'école, mais elle le lisait, mais très bien. Je lui disais toujours : mais comment tu fais, tu as pas été à l'école mais tu lis. Moi, au lieu de le lire dans ma langue, je le lisais en français donc ça sonnait pas bien. Elle me disait : non c'est pas ça, c'est comme ça. » (Entretien mère Christian et Rose)

La transmission de la langue baoulé en lien avec la religion familiale ne s'est pas perpétuée jusqu'aux petits-enfants. Cette mère regrette ne pas avoir appris à ses enfants cette langue plus

tôt et commence à le faire à partir de leurs 3 ans. Ses efforts de transmission d'une langue et d'une culture qui lui rappelle des liens affectifs avec ses propres parents sont plus réalisables en ce qui concerne les pratiques religieuses, par exemple la fréquentation de l'église :

« Quand je les emmène, au bout d'une semaine ils chantent des chansons chrétiennes, ils sont intéressés, mais quand je baisse un peu les bras, ils oublient tout. Mais après, ils se rappellent, ils me disent : quand est-ce qu'on va à l'église ? Mais moi quand je travaille samedi et dimanche, je ne peux pas aller tout le temps, mais quand je peux, je les emmène. » (Entretien mère Christian et Rose)

Quoique les enfants apprécient aller à l'église car il le réclame à leur mère, cette habitude est conditionnée par l'emploi de temps de cette mère qui élève seule ses enfants.

### ***Rejet des pratiques religieuses associées à l'apprentissage du turc***

Si certains parents, comme montré jusqu'ici, utilisent le domaine religieux pour favoriser l'apprentissage d'une langue, la mère d'Ali refuse d'associer l'apprentissage du turc en lien avec l'apprentissage des pratiques religieuses musulmanes. Suite à sa propre expérience mauvaise, concernant les cours de langue turque pendant ses premières années en France, elle ne souhaite pas y inscrire ses enfants.

« Parce que moi, à la période où j'ai été, à 11 ans, 12-13 ans, je sais plus, j'ai été à l'école turque. Mais à cette période-là je savais pas, j'étais un enfant, je savais pas, et moi je suis non pratiquante, je suis pas religieuse, j'ai pas de... et quand je dis que je suis pas musulmane. Je suis turque, mais je pratique pas, je mange du porc, je pratique pas. Ceux qui pratiquent, c'est chacun son choix. Mais à cette période-là, à 12-13 ans quand j'ai fait l'école turque, au lieu de nous apprendre le turc, nous on apprenait l'islam, et moi je savais pas moi. Je suis venue à la maison, et ma mère m'a demandée : qu'est-ce que vous avez appris ? et tout ça, et je lui ai dit : on a appris à prier. Elle me dit : ah, mais pourquoi on fait ça ? c'est pour apprendre à écrire et à lire. Je sais pas moi, on m'a envoyé et j'ai fait ça. Et après ma mère, elle a arrêté de m'envoyer. » (Entretien mère d'Ali)

La mère d'Ali affirme se sentir trahie par les méthodes pédagogiques des cours d'apprentissages du turc auxquelles elle a participé pendant son enfance, qui mettaient en place l'apprentissage des pratiques religieuses, pratiques que sa famille ne privilégiait pas. Cette erreur, elle ne veut pas la répéter avec ses enfants, raison pour laquelle elle met en place d'autres stratégies d'apprentissage du turc. Le visionnage des dessins animés en turc à la maison, et la lecture des livres en turc emprunté à la bibliothèque de la ville sont privilégiés afin de transmettre la langue parentale. Ces pratiques d'apprentissage linguistiques sont mélangées avec des pratiques en français : « (...) mon fils préfère les dessins animés en turc,



mais il regarde les dessins animés en français aussi. Il aime les deux donc je lui mets. » En outre, la présence des membres de la famille élargie constitue une autre possibilité d'apprendre le turc, à travers les relations avec les grands-parents maternels, qui ne parlent pas le français.

### *Immersion dans des contextes religieux et linguistiques et hybridation des pratiques en lien avec des fêtes religieuses*

L'apprentissage des langues par immersion est aussi une modalité de transmission pour d'autres familles de cette étude, comme c'est le cas des parents de Maya, d'Hanna, d'Émile, de Daniel. Les mères de Maya et d'Hanna déclarent qu'elles participent à des fêtes religieuses musulmanes et que leurs familles organisent des soirées autour des fêtes religieuses. Ce sont des occasions pour pratiquer et transmettre aux enfants l'arabe ou le kabyle à travers des pratiques religieuses, notamment en lien avec l'alimentation quand il s'agit des occasions de dîner ensemble. Des visites chez les membres de la famille élargie qui habitent en France ou des rencontres avec des amis constituent également des occasions d'apprentissage pour les familles de William (qui vont chez les grands-parents maternels), de Nassim (qui vont chez la tante maternelle), de Sana, de Nina.

Le contexte français dans lequel vivent les familles a des effets sur la négociation des pratiques en lien avec la religion. Les enfants qui circulent entre la famille et le milieu scolaire apportent des nouvelles pratiques culturelles au sein de leur famille, par exemple celles liées aux fêtes chrétiennes, auxquelles la mère d'Inass, celle de Maya, de Hanna, ne s'opposent pas. La mère d'Inass affirme :

« Son père est français, donc on fête Noël, on fait le repas de Noël, on fait des cadeaux, et on fait la fête de Ramadan...c'est pas de l'islam radical. Je fête Noël avec mes enfants et pour mon mari aussi, parce que c'est un français. En fait on respecte la religion de chacun, ma religion et sa religion. (...) Mais même avant de venir en France, je fêtais ça avec mes parents, parce que mes parents avant habitaient ici. » (Entretien mère d'Inass)

Ce mélange des pratiques religieuses est le résultat de plusieurs raisons, à la fois une ouverture interculturelle entre les deux parents, une adaptation aux coutumes du lieu, la France et ses fêtes d'origine chrétienne, et un répertoire de pratiques hybride de la famille élargie de la mère.

Pour la famille d'Émile, la langue parentale n'est pas transmise de manière volontaire, avec des stratégies précises mises en place par les parents, comme c'est le cas des pratiques religieuses, dans le cadre domestique :

« Toutes les nuits avant de dormir on prie, on chante pour remercier Dieu, le Seigneur. Parce que nous on est des croyants. Il va protéger mes fils, il va aller, et les enfants vont aller à l'école, ils vont rentrer : tout se passe bien avec quelqu'un qui va les protéger tout le temps. Et avant de dormir, il me dit : papa on va prier. » (Entretien père d'Émile)

Outre la pratique quotidienne de la religion chrétienne à la maison, cette famille se déplace tous les dimanches à Paris pour fréquenter une église. C'est ici où les enfants sont dans un contexte religieux et linguistique d'une communauté congolaise. L'apprentissage du lingala associé aux pratiques religieuses n'est pas un objectif affirmé par le père, mais cela s'opère lors des rencontres avec des interlocuteurs dans des activités régulières, comme la participation aux cultes religieux.

La mère de Daniel a commencé à pratiquer certaines habitudes en lien avec la religion musulmane depuis sa rencontre avec le père de son fils, par exemple ne pas utiliser la viande de porc dans l'alimentation, comme une pratique alimentaire dans le respect des traditions maintenues depuis des générations, et non pas comme une pratique religieuse en soi.

## **Les plats traditionnels comme lien essentiel aux racines des parents et des grands-parents**

Dans le processus d'intégration des familles migrantes en France participantes à cette étude, des dynamiques d'assimilation s'observent, plus particulièrement dès que les enfants commencent à fréquenter une institution éducative, comme l'école maternelle. Pourtant, certains éléments essentiels contribuent à perpétuer un « esprit de famille » (Bourdieu, 1994, p. 135) – entendu comme des sentiments familiaux entre les membres du même « corps », membres qui sont en cohésion affective et qui suivent les mêmes intérêts, et qui participent à la construction identitaire des enfants (McGovern & Devine, 2016) – propre à chaque famille, notamment quand il s'agit des parents ayant des racines culturelles différentes de leurs enfants, nés en France.

La thématique principale qui ressort des entretiens avec les parents et qui renvoie aux liens affectifs (McGovern & Devine, 2016) que les parents entretiennent avec leur pays de naissance et qu'ils transmettent aux enfants est la culture alimentaire. Il s'agit des pratiques

culinaires qui résistent au fil du temps et au processus d'assimilation et paraît, à côté de la langue pour certaines familles, le seul moyen de faire valoir l'importance des racines culturelles des parents. Ainsi, la mère de Christian et Rose, voit dans sa pratique de cuisiner et servir des plats de Côte d'Ivoire une identification de ses enfants avec sa propre histoire de vie, un lien avec un « chez soi » éloigné temporellement et physiquement : « là, ils reconnaissent leur racines, ils adorent les plats de chez moi que je cuisine ».

De même, au sein de la famille de Daniel, où la plupart des liens culturels se sont effacés à travers les générations, les pratiques alimentaires perdurent et représentent la seule façon de montrer leur répertoire pluriculturel. Un répertoire hybride de pratiques alimentaires s'est construit dans cette famille ayant des racines pluriculturelles : la grand-mère maternelle est portugaise et son grand-père maternel italien et allemand, tandis que du côté de son père, les grands-parents, nés en Tunisie, ont aussi vécu en Lybie. Leurs pratiques culinaires reflètent cette diversité culturelle à travers des plats traditionnels cuisinés par la mère de Daniel : « je cuisine du couscous, des tajines, des plats portugais, mais sans porc. Ma mère m'a appris à faire des plats – elle est portugaise – qui ressemblent un peu aux plats tunisiens, les bases sont un peu pareils ». La spécificité de cuisiner des plats qui écartent la présence de la viande de porc traduit les habitudes alimentaires de cette famille dont le père garde des pratiques religieuses musulmanes, que la mère soutient elle aussi.

Comme pour la mère de Christian et Rose, dans la famille de Daniel s'observent des attachements culturels réciproques au niveau des goûts alimentaires des parents et des enfants : « Mon fils par exemple, son plat préféré c'est le couscous, ça il mange sans problème. Il aime pas les pâtes, par exemple, les pâtes avec du ketchup il aime pas trop, le steak haché il aime pas trop. Lui, c'est plus des plats en sauce avec du pain, des légumes. Ça c'est des plats tunisiens, mais ça ressemble beaucoup aux plats portugais que je mangeais quand j'étais petite ». À travers les pratiques culinaires des liens intimes sont transmis de génération en génération, qui rappellent la relation avec la mère, les souvenirs d'enfance. Ainsi, au sein des familles, les pratiques en lien avec la nourriture soutiennent et nourrissent des éléments identitaires culturels et religieux.

Le fait de ne pas apprécier des plats habituels parmi les enfants en France – les pâtes, le steak haché, montre le point de vue de la mère de Daniel concernant cet attachement réciproque observé dans les préférences de ses enfants et le décalage culturel entre la maison et la cantine de l'école maternelle (Garnier, 2017a). Ce répertoire des pratiques alimentaires qui renvoient aux origines culturelles des parents semble être une richesse pour cette famille dont la mère est fière. Pourtant, l'hybridation des pratiques et des représentations concernant les

dynamiques identitaires est fortement marquée dans cette famille dont ses membres sont installés en France depuis longtemps, en commençant par la génération des grands-parents. La mère souligne leur attachement à cet espace :

« Nous on se considère...pour moi, je suis française, mon conjoint aussi, les enfants sont français, nous sommes tous français ; ce sont juste les origines qui font que...voilà. Mais, sinon on n'a pas des traditions dans la famille qui font que...on va pas au bled toutes les étés. Non, on est français. La seule chose qui fait que...comment dire...on a les origines en nous c'est la façon de manger, sinon il y a rien, c'est que la nourriture. » (Entretien mère de Daniel)

L'importance de la nourriture et le lien affectif fort est très présent dans le discours de la mère de Nalla qui, à travers des mots et des phrases exclamatives réussit à transmettre une atmosphère presque euphorique concernant la nourriture et les pratiques autour du repas aux Comores, qui, contrairement aux habitudes en France, comme elle dit, sont caractérisées par la convivialité, le plaisir d'être ensemble avec des personnes chères :

« Si j'avais les moyens, tous les ans j'irais là-bas. Quand il y a le Ramadan, c'est bien, parce qu'on mange ensemble, à l'heure de manger on est tous ensemble. Tandis qu'ici...à 19 heures il y en a qui sont au travail, il y en a qui sont dans le métro, donc chacun mange à n'importe quelle heure. Là-bas on sent la nourriture...c'est préparé avec amour depuis des heures, il y a les odeurs qui sortent de la cuisine et en même temps on mange tous ensemble. Il y a beaucoup de repas différents, chacun prend ce qu'il veut...Ah, oui, c'est magnifique ! » (Entretien mère de Nalla)

Cette mère parle avec passion de la nourriture et de cet attachement culturel qui est transmis à travers des pratiques alimentaires dans son pays d'origine, qu'elle ne trouve pas en France et qui lui manquent. La convivialité et le bonheur familial de cet espace idéalisé (« là-bas ») est présenté en comparaison avec la France (« ici »), qui s'oppose de manière négative à ces habitudes et pratiques autour de la nourriture (Deprez, 2007). Le repas se caractérise par l'organisation autour de la bonne nourriture et des membres de la famille élargie, qui mettent en place des routines en lien avec les traditions du lieu, des éléments du « chez nous », comme elle le nomme, et dont elle est fière d'avoir fait découvrir à ses enfants:

« Les enfants ont bien aimé (...), en plus il y avait les mamies, les papis, les tantes...Chez nous il y a une manière de s'asseoir par terre pour manger, quand on mange, on mange pas à table, on se met sur un tapis. Et ils ont regardé les mamies et les papis comment ils s'assoient, la manière de manger à la main, ici on mange avec une cuillère. Ils ont donc appris de manger à la main, ça a été vraiment génial. Le grand a toujours le souvenir de là-bas. » (Entretien mère de Nalla)

Les goûts, les odeurs, les souvenirs, les relations familiales sont imprégnés dans l'esprit de la mère qui fait ce « travail d'amour » (*love labour*) (Baker, 2009, p. 42) : elle essaye de faire part à ses enfants ses valeurs culturelles familiales à travers la nourriture, malgré la distance physique des Comores :

« J'ai gardé beaucoup le contact [avec les Comores] surtout avec ce qui est nourriture traditionnelle (...) j'adore, et mes enfants aussi, ils aiment bien. Il y a certains gâteaux traditionnels que j'arrive pas à faire et des fois je fais la commande là-bas, par avion. J'hésite pas à dire : envoyez-moi ça, car mes enfants aiment ça ; il y a aussi certains fruits comme les litchis, les mangues. Là-bas il y a la saison, c'est trop bon. Ici c'est cher et ils sont pas si bons que ça (...). Je fais la commande pour des épices, pour faire la cuisine, parce que là-bas, pour mouliner, ils mélangent beaucoup des épices. Si, il y en a ici aussi, mais ce n'est pas la même odeur. » (Entretien mère de Nalla)

La mère d'Adel prépare des gâteaux algériens à l'occasion de l'anniversaire de son fils, et les apporte à l'école pour les partager avec les autres enfants.

Contrairement aux modalités mises en place par ces mères afin de maintenir la présence des certains aliments et repas traditionnels avec leurs enfants, la mère de Ben, empêchée par le manque de moyen financiers pour se procurer des ingrédients spécifiques, elle limite ces plats « parce que la nourriture congolaise, c'est trop cher ». Le fait de fréquenter la cantine scolaire a des effets sur les préférences alimentaires de ses trois enfants, et elle tâche à répondre à leurs goûts même à la maison :

« Je cuisine beaucoup congolais, mais [des plats] d'ici aussi les enfants mangent beaucoup la nourriture d'ici, parce qu'ils mangent ici à la cantine (...). Et comme ils mangent la nourriture d'ici à l'école, à la maison ils mangent pas beaucoup. (...) Quand je fais la nourriture africaine, Ben il fait comme ça (la mère fait des mouvements de tête pour illustrer qu'il n'aime pas beaucoup). Mais quand je fais des pâtes ou d'autres choses il aime beaucoup, mais les choses africaines...oui, il mange, mais pas beaucoup. Le frère et la sœur de Ben ils mangent des plats, africains ils ont déjà mangé en Afrique, mais Ben non ». (Entretien mère de Ben)

Motivée par sa volonté d'insertion en France « je suis en France, il faut s'habituer à toutes les choses ici, du moment où moi j'habite ici en France, mes enfants aussi (...) », cette mère mélange les types de repas au sein de sa famille, en privilégiant ceux du lieu de vie quand c'est possible. Cette hybridation des pratiques alimentaires tend vers une assimilation par les coutumes du lieu, notamment en ce qui concerne l'enfant né en France, Ben, qui n'a pas mangé la nourriture congolaise dans le pays d'origine de cette nourriture, contrairement à ses frères aînés, qui peuvent associer certains produits avec un lieu spécifique.

Ce mélange entre les plats français et des plats traditionnels du pays d'origine s'observe dans plusieurs familles, comme dans celle de Christian et Rose, de Raïssa, d'Ali, d'Inass. La mère

de cette dernière déclare : « Mon mari a travaillé dans un restaurant et lui il cuisine des plats français, et moi je cuisine des plat traditionnels arabes, je fais tout, les gâteaux orientaux et tout ».

Les habitudes alimentaires développées au sein des familles font partie des apprentissages culturels alimentaires essentiels que les parents interviewés ont à cœur de faire part à leurs enfants dans le cadre d'une « socialisation invisible » (Garnier, 2017a, p. 122) à travers des repas, des ingrédients exotiques, des coutumes familiaux en lien avec la nourriture proposés à la maison ou pendant les visites dans le pays des grands-parents.

## **Conclusion**

Depuis leur arrivée en France, les familles de cette étude sont dans un processus d'hybridation en ce qui concerne les pratiques religieuses, linguistiques et alimentaires. Dans le milieu domestique, les enfants et les parents mélangent les langues, participent à des fêtes religieuses et culturelles musulmanes et chrétiennes.

Pour beaucoup de familles, les pratiques religieuses impliquent des pratiques alimentaires spécifiques. Ces spécificités liées à la nourriture renvoient aux racines culturelles des parents, qui, souvent, sont un moyen de transmettre ou au moins éveiller les enfants à des parties de leur dynamique identitaire. Les résultats présentés soulignent l'importance des pratiques religieuses et linguistiques en lien avec la dimension affective des familles, à travers lesquelles est maintenu « l'esprit de famille » (Bourdieu, 1994).

La volonté d'insertion dans la société française des familles migrantes de cette étude les motivent à apprendre eux-mêmes et s'assurer que leurs enfants apprennent le français. En même temps, l'attachement aux pratiques culturelles et linguistiques des parents reste dans l'espace domestique, à géométrie très variable en fonction de plusieurs facteurs comme la trajectoire migratoire, la période depuis laquelle la famille est installée en France, le vécu difficile dans le pays d'origine, le maintien (ou manque du maintien) du lien avec les membres de la famille élargie, les visites dans le pays des grands-parents, etc. Si pour certaines familles l'utilisation des langues parentales ne perdurent pas dans le quotidien de leurs enfants, pour la totalité des parents interviewés les pratiques alimentaires basées sur des plats traditionnels sont très présents à la maison et renvoient à des souvenirs d'enfance, des relations affectives avec des membres de la famille ou des personnes proches dans le pays d'origine. Il s'agit d'une partie de l'histoire de vie des parents toujours présente à travers des

éléments concrets (odeurs, ingrédients alimentaires, repas typiques) qu'ils transmettent de manière volontaire ou involontaire aux enfants. Bien qu'il y ait des points en commun, ces histoires sont singulières à chaque famille, et impliquent des répertoires culturels et linguistiques différents (Leconte, 2001), caractérisés par cette dimension d'hybridation entre le vécu en France et le vécu ailleurs, entre les expériences des parents et les expériences des enfants.

Dans la transmission intergénérationnelle des pratiques linguistiques, culturelles et religieuses, les parents migrants ne contribuent pas seulement au développement identitaire pluriculturel de leurs enfants, ils s'engagent également dans un « travail d'amour » (McGovern & Devine, 2016, p. 8), « entrepris par l'affection, l'engagement, l'attention et l'investissement matériel en terme de temps, d'énergie et de ressources » (Baker, 2009, p. 42) qui s'observent dans les exemples présentés à travers les repas proposés, les visites dans le pays des grands-parents, les pratiques linguistiques en lien avec la religion, comme la lecture ou l'écoute de la musique.

## **Monstre-moi ton école! – Saisir le point de vue des jeunes enfants de migrants sur leur attachement à l'école en utilisant des méthodes visuelles<sup>20</sup>**

### **Introduction**

Outre le point de vue des adultes, le point de vue des enfants de migrants sur leur propre vie à l'école maternelle a mis en lumière des éléments importants concernant leurs expériences quotidiennes. Basée sur les données empiriques ethnographiques recueillies de cette thèse pendant la moyenne section, quand les enfants sont âgés de 4 ans, cette partie vise à explorer l'utilisation de méthodes visuelles innovantes pour saisir les points de vue de l'ensemble des enfants cible. Il s'agit notamment de la visite guidée par l'enfant qui prend des photos dans son école maternelle, et qui est en même temps filmé par moi-même (Drăghici & Garnier, à paraître). Cet outil de recherche a été utilisé de manière exploratoire et il est complémentaire

---

<sup>20</sup> Cette partie reprend quelques éléments utilisés dans un projet d'article co-rédigé avec Pascale Garnier « Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques ».

aux autres outils (observations vidéo, entretiens avec des adultes). Son objectif était de mieux comprendre la voix des enfants à travers des éléments verbaux et non verbaux, tels que les mouvements, l'utilisation de l'espace et des objets, et les relations avec les pairs et les adultes. Cet outil a permis aux jeunes enfants dont les compétences linguistiques étaient limitées dans la langue dominante (le français) de participer à la recherche en tant qu'experts dans leur vie. Après la présentation de la manière dont les enfants ont utilisé l'outil de recherche, cette sous-partie présente les résultats qui montrent comment les jeunes enfants de migrants intègrent les pratiques (pré)scolaires dans leur répertoire culturel, telles que celles liées à l'apprentissage scolaire et linguistique, à la discipline et aux pratiques linguistiques. Il met en évidence leur attachement à cet endroit significatif, un attachement développé à travers les relations entre pairs et les éléments matériels (objets et espaces) illustrés par les images qu'ils ont prises.

## **La visite guidée des enfants de migrants – l'école maternelle**

Cette étude utilise des méthodologies visuelles pour investiguer leurs expériences dans le contexte (pré)scolaire. La visite guidée est un outil de recherche qui consiste en inviter l'enfant à montrer l'école en prenant des photos, pendant que le chercheur filme ses actions. Cette méthode a été mise en place dans la dernière phase du travail de terrain en tant qu'outil de recherche exploratoire et visait à collecter des données complémentaires. Un total de 17 enfants âgés de quatre ans, qui fréquentaient une des deux écoles participantes à l'étude, ont participé à la visite guidée pendant la pause de récréation du matin. En utilisant une caméra pour enfants pendant environ 15 minutes, les visites ont eu lieu soit individuellement, soit en binôme, et pour un cas par petit groupe de trois enfants. Je les ai accompagnés et filmés avec une caméra à grand angle.

### ***Les enfants recueillent des données***

Cette partie présente les conclusions concernant la mise en œuvre de la visite guidée et la façon dont les enfants ont vécu la situation, le processus de prise de photos, leurs interactions avec les pairs, la communication verbale et non verbale au cours de cette activité de prise de photo et de visite.

Après avoir reçu l'autorisation des professionnels, j'explique l'activité à l'enfant avec des mots simples et lui donne l'appareil photo en lui demandant de me montrer, en prenant des



photos, ce qu'il aime dans son école. Passer du temps individuellement ou avec 2 ou 3 enfants maximum, en dehors du grand groupe, permet de se concentrer sur chaque enfant et donc de privilégier l'écoute de tous les langages des enfants (Rinaldi, 2006). Outre le nombre réduit de mots, ou le manque de communication verbale dans certains cas, suivre un enfant pendant les visites permet d'observer des détails (Piette, 1996) liés à leurs mouvements, expressions faciales, gestes.

### La star de l'école - *prendre des photos, un moment privilégié*

Les données empiriques montrent comment les enfants deviennent « la star » de l'école quand ils s'engagent à prendre de photo, activité faisant partie de la visite guidée. Cette situation place l'enfant dans une position privilégiée par rapport aux autres enfants spectateurs, du moins au début de la visite guidée :

L'appareil photo dans ses mains, Ali est entouré d'enfants. La cour de récréation a cessé son activité habituelle et a pris la forme d'une scène : tous les yeux sont sur le petit garçon qui a reçu un appareil photo et qui commence à prendre des photos. Les enfants sont curieux, se placent très proche de l'appareil photo, en montrant par leurs mouvements de corps qu'ils voudraient participer à cette activité. Passés les premiers moments d'exploration tacite de l'événement, les camarades commencent à exprimer verbalement leur désir de participation : « Je veux le faire, c'est moi maintenant » ; « Moi aussi je veux ! » s'exclament des voix du groupe. Ali sourit et ses yeux s'illuminent, il semble apprécier ces moments inédits de sa journée, qui avait mal commencé à cause de l'absence de son enseignante ce jour-là. (Visite guidée avec Ali, moyenne section)

Comme dans la plupart des 17 enfants qui ont participé aux visites guidées de l'école, Ali devient « la vedette » de la cour de récréation. L'activité à laquelle il participe le met dans une position privilégiée par rapport aux autres enfants, qui sont spectateurs. Cette attention particulière accordée dans le cadre d'une activité de un à un entre l'enfant et moi n'est pas habituelle dans des classes ayant des ratios de plus de 25 enfants par enseignant en France (MEN, 2015a). En outre, manipuler un appareil photo à l'école est également une nouveauté. La pratique de prise de photos est considérée comme faisant partie plutôt des loisirs effectués dans le cadre privé (Sontag & Blanchard, 2008), et non une pratique pédagogique ou une méthode de recherche.

D'autres enfants qui ont participé à la visite guidée se sont retrouvés dans des situations similaires, où les pairs présents se regroupaient, attirés par l'appareil photo et par l'activité inhabituelle de l'enfant cible. Par exemple, autour de Luc et Inass, qui ont effectué la visite guidée ensemble, les enfants qui étaient dans la cour de récréation se sont rapprochés petit à

petit pour voir de près ce qui se passait. Avant de finir l'explication concernant la manipulation de l'appareil photo et respectivement du smartphone pour prendre de photo, les deux enfants étaient au milieu d'un petit groupe de pairs des yeux curieux. Certains d'entre eux ont exprimé leur souhait de participer à la prise de photos : « Moi, je peux essayer ? ».

Léo, qui commence la visite guidée dans la salle des toilettes, est lui aussi entourés par des pairs de plusieurs classes, qui sont en récréation à ce moment-là. Ils expriment leur regret de ne pas pouvoir participer à la prise de photo : « C'est que Léo », disent deux garçons en acceptant la réalité. Dans la cour de récréation, l'enseignante cherche Maya, Dalia et Nassim à ma demande, pour les inviter à réaliser la visite guidée en petit groupe de trois. Au moment où tous les trois me rejoignent, presque tous les enfants présents dans la cour s'approchent de nous. Pour éviter la confusion, nous devons commencer la prise de photo dans un autre espace, et nous nous dirigeons vers l'intérieur de l'école. Encore une fois, l'activité de prise de photo met en position privilégiée les participants. Nalla commence la visite guidée dans le préau, et même là, le peu d'enfants présents à ce moment précis s'approchent d'elle avec intérêt.

D'un côté le début de la visite guidée marque la position privilégiée occupée par l'enfant ayant l'appareil photo dans ses mains, qui se traduit par l'attention particulière que les autres lui accordent. D'un autre côté, les autres enfants entrent en scène en se mettant face à l'appareil photo pour être photographiés, en devenant ainsi eux-mêmes des protagonistes de la visite guidée. Si au début ils sont des spectateurs face à l'enfant qui détient l'appareil photo, ils entrent dans le jeu en tant que participants actifs au moment où la scène de la cour de récréation se transforme en séance photo. Par exemple, face à l'appareil photo pendant les visites guidées de Zeynep, Ali, Daniel, Émile, et d'autres enfants cible, les filles et les garçons se mettent en pose pour réaliser des photos en groupe, des photos par deux ou par trois, des photos individuelles, de près ou de loin, du visage entier ou des parties du visage, du corps.

### De la position d'apprenti au rôle de guide

La dynamique relationnelle de celui qui guide la visite et celui qui se laisse guider évolue entre le début et la fin de la visite guidée. Progressivement, le rôle « adulte guide – enfant guidé » s'inverse avec celui d' « enfant guide-adulte guidé ». Ainsi, si la visite initie avec ma consigne initiale : « Montre-moi ce que tu aimes dans ton école », et continue avec la répétition de celle-ci et des encouragements, après l'appropriation du dispositif, c'est l'enfant qui prend l'initiative, qui devient le pédagogue (Rancière, 2004b). Dans un souci de permettre

aux enfants de s'exprimer, j'ai adopté une approche de soutien et d'encouragement, une position d'adulte qui donne de la valeur à l'action de l'enfant et au savoir qu'il peut transmettre. Mais les données empiriques montrent que pour entrer dans le rôle de guide les enfants doivent s'y habituer. Par exemple, à ma question de relance : « Que veux-tu photographier dans cette cour ? », les gestes et la mimique des enfants montrent leur hésitation. Il y a un processus d'appropriation du statut de meneur d'une activité au sein de l'école, un espace où habituellement ce sont les adultes qui prennent ce rôle.

Dans la pratique, il s'agit d'une autre manière de faire « l'adulte », qui privilégie l'action de l'enfant et qui met en valeur ses expériences. Un temps dédié à deux ou trois enfants pendant les visites guidées, ainsi que la valeur donnée à leurs activités en montrant mon intérêt et en demandant des explications à l'enfant, ainsi que le fait de choisir de ne pas exercer l'autorité d'adulte dans certaines situations (Christensen, 2004) sont des manières de faire le « moindre adulte » dans ce terrain de recherche. Par exemple, Claire fait la distinction entre le statut des professionnels de l'école maternelle et mon statut d'enquêtrice. Quoiqu'elle n'utilisera pas ce terme pour définir mon rôle dans son école, les résultats filmés de la visite guidée montrent qu'elle comprend mon attitude de « moindre adulte » et enfreint la règle de ne pas monter sur un banc. C'est sa façon d'atteindre son but de prendre des photos de ce qui est important pour elle, dans ce cas des peintures réalisées par elle-même et par ses pairs, qui sont affichées sur le mur du couloir, devant sa classe. Sans lui donner des ordres, comme le ferait un professionnel, je lui suggère de descendre. Mais Claire comprend qu'elle peut prendre ce risque d'enfreindre une règle et continue son activité de prise de photos. Tout en m'assurant de sa sécurité, je lui permets de rester sur ce banc où elle a la possibilité de me montrer, à travers les photos, son point de vue concernant des éléments qui sont importants pour elle dans sa vie quotidienne à l'école.

Se laisser guidé par l'enfant implique une certaine position d'ignorance de la part de l'adulte, mais pas celle adoptée par les enseignants qui connaissent la réponse à la question posée aux élèves. Il s'agit de laisser de la place pour l'inattendu, pour la surprise en ce qui concerne l'action de l'enfant. Par exemple, cela implique de s'efforcer de renoncer à des conceptions généralement esthétiques des photos et prendre en compte même les images qui ne sont pas très claires ou qui, d'un point de vue de l'adulte serait sans sens. Parmi les photos prises par les enfants lors des visites guides, de nombreuses sont surprenantes, par exemple la photo prise de très près du nez d'un camarade lors de la visite guidée d'Ali, la photo de Ben d'un sol en carrelage, les pieds de sa camarade pris en photo par Daphné, ou son propre ombre captée par Claire etc. Consciente des limites de l'interprétation de ces photos, même à l'aide du re-

visionnage des films réalisés pendant les visites guidées, ce matériel supplémentaire apporté par les enfants permet de reconsidérer le point de vue des enfants, notamment quand, en tant que chercheur on apprend à « voir d'en bas » (Haraway, 1988, p. 119) dans la recherche auprès des jeunes enfants.

### *La visite guidée, « un jeu d'enfant »*

Si d'un côté les enfants sont investis dans leur participation en tant que guide de l'école et capables de prendre au sérieux ce rôle, d'un autre côté ils sont souvent à la recherche du jeu, qui, à son tour, peut être pris au sérieux par les enfants. Les données empiriques montrent à plusieurs reprises une déclinaison de la visite guidée et de la prise de photos en « jeu d'enfant » dans plusieurs postures : l'enfant seul, en relation avec son binôme de la visite guidée ou en interaction avec moi. Par exemple, Ben, est en train de prendre de photos dans la cour de récréation.

Par terre il y a un parcours pour des activités physiques peint en lignes blanches. Le garçon se déplace sur ce parcours, tout en prenant des photos. Il commence à y courir et sa prise de photos se transforme en un jeu de course où il s'amuse à parcourir le trajet tracé en peinture blanche. (Visite guidée, Ben, moyenne section)

Ben se réapproprie un objet utilisé par les adultes pour prendre des photos, l'appareil photo, dans un outil qui invite au jeu, c'est-à-dire la prise de photos en accompagnement de son parcours physique. Pendant la visite guidée, ce garçon cherche souvent à créer des situations de jeu. Dans son activité de prise de photo des objets de la classe il m'entraîne dans ses jeux. Par exemple, il prend un téléphone jouet et commence à l'utiliser :

Après avoir pris en photo l'objet, il m'introduit dans son jeu : « ça c'est un téléphone...et parlez beaucoup. Parlez beaucoup ! », dit Ben et me donne l'objet. Tout en filmant cette visite guidée et en essayant de continuer mes observations participantes, j'entre dans son jeu : « Allo, Ben! ...Au revoir, maintenant je dois partir ». Plus tard pendant la visite, il me donne un verre en plastique : « Tiens, bois d'ici. » et je fais semblant de boire. (Visite guidée, Ben, moyenne section)

Un autre enfant, Émile, pour qui la visite se déroule en binôme, entre en jeu avec son camarade, Daniel.

Les deux enfants prennent des photos à tour de rôle dans la classe, le couloir, la cour de récréation. Pendant cette visite guidée, 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. (Visite guidée, Émile et Daniel, moyenne section)

Une transition de la prise de photos classique vers la prise de photo version jeu de cache-cache entre les deux enfants s'opère instantanément et doucement, sans délimitation nette entre les deux types de pratiques.

Cette aisance des enfants à passer d'une pratique posée, sérieuse, en pratique de jeu, accompagnée de rires, s'observe également dans cette visite guidée, en binôme :

La porte étant fermée, nous partons vers l'enseignante. Le chemin parcouru pour aller chercher la clé de la classe dans la cour de récréation est caractérisé par la joie des enfants exprimée par leurs corps et leurs voix – ils courent, ils crient, ils rient. Je n'ai pas pu capter leur jeu, car je suis restée derrière (ils couraient, je marchais), mais j'ai pu entendre Christian plusieurs fois : « Tu triches ! Tu triches ! » et « Attends ! ». Le trajet vers la cour constitue pour eux l'occasion de faire la course. Claire la gagne. (Visite guidée, Claire et Christian, moyenne section)

La transition entre la marche et la course se fait facilement pour les enfants, contrairement à moi qui reste derrière les enfants ; cette situation montre une dichotomie adulte-enfant à travers la dimension corporelle et le mouvement : « ils couraient, je marchais ». Ces exemples montrent que les enfants sont capables de répondre, mais aussi de réinterpréter la proposition de la visite guidée, à leur façon et en accord avec une culture enfantine qui favorise la présence d'une approche par le jeu.

## **L'école maternelle - lieu significatif pour le développement du répertoire de pratiques culturelles et linguistiques des jeunes enfants de migrants**

Les pratiques spécifiques auxquels les enfants de migrants participent au sein de l'école maternelle font référence à la société française en général, et il y a également des pratiques propres à l'environnement scolaire, comme les règles de discipline, les apprentissages scolaires. Ces dimensions ne sont pas strictement délimitées, il s'agit des imbrications entre les pratiques de la société, celle de l'école et celles développées par les enfants. Cette partie montre à partir des données recueillies à travers l'outil de la visite guidée comment les enfants intègrent ces pratiques dans leur répertoire culturel.

## ***La dimension spatiale et sociale de l'école maternelle dans la construction de l'attachement au lieu***

Des approches en géographie humaine et en sociologie montrent que les lieux peuvent contribuer à l'attachement des individus à cause des expériences et du sens donné d'un point de vue social et culturel aux endroits importants pour les personnes (Gustafson, 2009; Relph, 1976). L'utilisation des méthodes adaptées aux enfants dans le cadre de cette thèse a mis en évidence des données concernant les expériences quotidiennes des jeunes enfants de migrants au sein de l'école maternelle en tant qu'espace physique et social. La participation des enfants de migrants à la recherche à travers l'outil de recherche de la visite guidée met en lumière leur attachement au lieu spécifique de l'école maternelle. Le choix de prendre de photos de certains objets ou espaces souligne la nature sociale et spatiale de l'attachement des enfants et explique le lien avec leur expérience dans cet endroit (den Besten, 2010). Cet attachement au lieu, qui représente une certaine identification avec ce lieu particulier (Scannell & Gifford, 2010) est un élément indispensable de l'appartenance des enfants au pays où ils sont nés et scolarisés.

À l'école maternelle, les enfants sont conscients de leur place et ils illustrent son importance à travers des images qui leur correspondent en tant qu'individu : des photos d'eux-mêmes, des objets qui les appartiennent, comme leur manteau accroché dans un endroit spécifique marqué avec leur prénom, des étiquettes de leur prénom, leurs propres dessins et travaux accrochés au mur du couloir ou affichés dans la classe, leurs casiers marqués par leur prénom. Les enfants démontrent qu'ils sont des *insiders*, ils sont de l'intérieur par rapport au lieu qui représente l'école maternelle, leur identité se construit en rapport étroit avec leur vie quotidienne dans cet endroit (Relph, 1976).

### ***« La maitresse arrive ! » - la discipline à l'école maternelle***

Les enjeux institutionnels de l'école maternelle, et des institutions d'accueil et d'éducation des jeunes enfants plus largement, ont une influence sur les expériences des enfants (Garnier, Brougère, Rayna, & Rupin, 2016) et cette étude montrent que c'est le cas également pour la mise en place de la visite guidée. Les enfants intègrent des pratiques du curriculum caché (Perrenoud, 1993) dans leurs répertoires de pratiques. J'ai ressenti à travers leurs hésitations qui peuvent être observées dans leurs gestes et leurs mimiques qu'ils attendaient mes mots

d'encouragement à l'action, mon autorisation avant de bouger. Pour participer à cette activité, les enfants adaptent leurs répertoires de pratiques liées au contexte de l'école maternelle, par exemples obéir aux adultes présents dans l'école, ou l'attention accordée aux règles de la vie en collectif – ils doivent ranger les objets dans la classe, « sinon, la maîtresse va se fâcher », dit Sana.

Ces exemples empiriques illustrent comment les enfants circulent dans le contexte de l'école maternelle et ses pratiques spécifiques. Respecter ou enfreindre des règles scolaires fait partie du quotidien des enfants, qui connaissent et intègrent dans leur répertoire culturel les pratiques propres à cet endroit qu'ils fréquentent tous les jours.

### ***L'agency des enfants et les limites institutionnelles et matérielles***

Comme le montre les exemples précédents, les enfants ont un pouvoir d'agir limité par les règles générales de l'école maternelle, une d'entre elles étant celle d'écouter et d'obéir aux adultes. Malgré mes efforts à accorder de l'importance en ce qui concerne l'*agency* des enfants pendant les visites guidées, certains choix ont été conditionnés par des enjeux institutionnels, notamment en ce qui concerne les règles générales fixées par les adultes de l'école. Les mots d'une professionnelle les illustrent clairement: « C'est Carmen qui décide [qui peut participer à la visite guidée], c'est un adulte ».

En tant qu'enquêtrice j'ai accordé la liberté de choix en ce qui concerne la participation à la visite guidée, et les enfants ont fait des choix sur ce qu'ils voulaient photographier et ont été capables de choisir des choses qui étaient importantes pour eux. Pourtant la liberté de choix pendant la visite guidée a été cadrée dans le contexte spécifique de l'école maternelle et limitée par des contraintes matérielles et temporelles.

Même si j'ai essayé de mettre en place une dynamique de consentement de la part des enfants, j'ai été moi-même contrainte par les règles de l'institution où je menais ma recherche. Les contraintes liées à la recherche – comme la disponibilité d'un ou deux appareils photos, se sont traduites dans le terrain d'enquête par d'autres limites en ce qui concerne la participation des enfants et leur propre choix. Les enfants étaient regroupés autour de l'enfant qui avait l'appareil photo, tous curieux et désireux de participer à cette activité de prise de photo, mais je n'étais pas capable de répondre à ce désir. Le temps limité à 15 minutes pour chaque visite guidée, ainsi que le moment spécifique choisi afin de ne pas déranger les activités scolaires – la récréation – ont également limité dans une certaine mesure les choix des enfants en termes

de temps et de déplacements dans l'espace de l'école. Ces limites empêchent d'accéder plus profondément à la voix d'enfants.

Dans ce cadre spécifique, pour les enfants il s'agit d'un *agency* hybride et située et non pas d'une capacité individuelle, isolable du milieu où elle peut (ou non) s'exercer (Garnier, 2015). Des méthodes visuelles, comme la visite guidée dans cette étude, peuvent mettre en valeur l'*agency* des enfants en leur offrant des moyens d'expression et d'action, notamment via un appareil photo. Ainsi, la visite guidée est un moyen d'arriver, d'un point de vue physique, à des objets « intouchables », et donne ainsi le pouvoir aux enfants de montrer ce qu'ils aiment malgré leur jeune âge et leurs limites corporelles. Tous ont ainsi pris des photos des objets positionnés loin par rapport à leur propre hauteur d'enfant – des photos, des boîtes, des travaux artistiques. Cette méthode leur a permis d'accéder de près à des objets qui étaient hors de leur portée, souvent placés en hauteur par les adultes pour éviter qu'ils n'y touchent. Les prendre en photo, c'est une autre manière de s'en saisir.

La « voix silencieuse » de la photographie (Walker, 1993) permet de saisir le point de vue des enfants en leur donnant des moyens d'expression, même à ceux qui ont des limites en ce qui concerne la communication verbale. L'analyse des visites guidées montrent l'importance de la communication à travers le langage corporel, notamment les mouvements de tête pour répondre « oui » ou « non » à mes questions, le fait d'indiquer avec le doigt pour montrer des objets ou des espaces dans le cadre de l'école maternelle, des sourires pour montrer son contentement, ou au contraire des mimiques du visage qui montrent l'esquive face à une activité proposée. Ainsi, pour Daphné, une fille dont ses parents sont arrivés en France de Turquie, la visite guidée est un moyen approprié pour communiquer en accord avec sa situation linguistique. Au début de sa scolarisation elle ne parlait pas le français. Lors de la deuxième année en école maternelle, quand l'outil de recherche a été mis en place, elle évolue d'un point de vue de l'apprentissage du français, mais sa capacité de production verbale est moins avancée que sa compréhension de cette langue, qui n'est pas celle de sa famille.

« Qu'est-ce que tu aimes dans cette classe, Daphné ? » J'encourage la fille dans sa prise de photo en lui posant une question pour lui rappeler le but de l'activité que je lui ai proposée. Daphné sourit et montre son acceptation à travers une communication du visage, mais ne répond pas verbalement. Je lui propose donc de prendre de photos de ce qu'elle aime, et tout d'un coup la dynamique change – Daphné comprend qu'elle peut me montrer à travers ce dispositif ce qu'elle aime, sans devoir utiliser des mots. Elle commence à bouger dans l'espace de la classe et à prendre des photos. Un des objets qu'elle apprécie sont les albums de jeunesses qui se trouvent dans un coin bibliothèque de la classe, qu'elle prend en photo.  
« Tu aimes les livres, Daphné ? »



Elle me répond « oui » par des mouvements de tête et un sourire sur son visage. (Visite guidée de Daphné, moyenne section)

D'autres enfants conjuguent une communication à travers le corps avec une communication verbale limitée à des mots simples, des réponses courtes : « oui », « non », « un bonhomme », « je sais pas ». Avec Nalla, la communication change au fur et à mesure de la visite guidée, comme le montre cet exemple :

Au début, Nalla répond à mes questions par de mouvements de tête, ou des phrases courtes la plupart de temps. Vers la moitié de la visite guidée, son comportement montre qu'elle prend plus de confiance et commence à parler un peu plus. Il ne s'agit pas ici de capacités limitées en français, mais du lien créé avec moi dont elle a besoin avant de parler.  
« C'est quoi ça ? » Je lui pose de questions par rapport aux objets que la fille prend en photo.  
« Je ne sais pas », dit la fille.  
J'essaie d'échanger avec Nalla pendant la visite guidée, mais souvent sa réponse est « Je ne sais pas ». Pourtant, un peu plus tard dans la visite, je comprends qu'il y a des choses qu'elle connaît bien. Par exemple, elle sait où se trouve sa classe, et sait identifier et nommer des espaces ou des objets dans sa classe. (Visite guidée de Nalla, moyenne section)

En moyenne section, au moment où Zeynep a mené la visite guidée, sa communication verbale est limitée, une communication à travers le langage corporel basée sur des mouvements de tête, ou en utilisant le doigt pour indiquer des objets reste essentielle à ce stade pour Zeynep.

La communication verbale est plus aisée en ce qui concerne les enfants francophones, comme Christian, William ou Luc, dont les parents viennent des pays ex-colonies françaises (Congo, Algérie ou Côte d'Ivoire par exemple). Pourtant il s'agit de la maîtrise d'un vocabulaire et un lexique restreint, et certains d'entre eux parlent d'autres langues à la maison, outre le français, comme le lingala ou l'arabe.

### ***Les apprentissages scolaires et linguistiques à l'école maternelle***

Parmi les fonctions de l'école maternelle – le rôle éducatif, propédeutique et de gardiennage (Haby, 1982), la domination du caractère scolaire de l'école maternelle française est le sujet de nombreux travaux (Brougère, 2002; Garnier, 2009, 2016, entre autres). L'approche de la *photovoice* permet aux enfants d'exprimer leur point de vue à travers des photos des lieux, des espaces, des objets et des activités qui ont du sens pour eux (Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005). Les enfants sont capables d'identifier les éléments matériels en lien avec leur « travail », et les images montrent qu'ils accordent de l'importance à cette dimension scolaire

qui domine leurs journées à l'école. Des objets comme des pots de feutres et de crayons photographiés par Zeynep, des lettres de l'alphabet par Sana, des supports pour le travail du jour par Maya, les casiers avec les travaux effectués par Raissa, des espaces comme les bancs devant le tableau blanc dédié aux moments de regroupement par Nina, ou encore les tables rondes des ateliers par petit groupe prises par Daphné sont autant de témoignages de cette importance de la matérialité du cadre scolaire pour les enfants.

La prise de photos est souvent accompagnée des gestes des enfants en lien avec le sens associé à l'objet photographié. Par exemple, après avoir photographié un bandeau en papier avec les jours du mois, Ben commence à compter, le doigt sur chaque chiffre de 1 à 31. De son côté, Maya, en m'indiquant les jours de la semaine et son explication « les dés, ils sont rouges parce qu'on ne vient pas à l'école ». Ces pratiques scolaires, auxquelles ils participent au quotidien à l'école maternelle, ont été intégrées dans leurs répertoires de pratiques, et cela est illustré par des mots, des phrases en français, donc des pratiques linguistiques apprises dans le cadre de l'école notamment.

La visite guidée a été l'occasion d'engager des courts dialogues avec les enfants (Drăghici & Sanchez, à paraître) autour des langues, notamment à partir des photos prises par les enfants des lettres affichés dans la classe. Le dialogue ci-dessous est engagé avec trois enfants : Maya est une fille qui parle aisément en français et prend même du plaisir à communiquer verbalement, Dalia et Nassim s'expriment plutôt à travers des réponses très courtes et à travers la communication non verbale.

Maya me montre les lettres de l'alphabet accrochées sur le tableau blanc devant la classe.  
« C'est dans quelle langue ça ? C'est en français ? », je saisi l'occasion pour aborder le sujet des langues des enfants.  
« A, b, c, d, e, f, g... ». La fille commence à chanter la chanson de l'alphabet en français.  
(Visite guidée, Maya, Dalia et Nassim, moyenne section)

Ces données empiriques montrent que ces enfants sont capables d'associer des lettres écrites à la langue française. Avec Nina et Sana, j'initie un dialogue sur les langues en partant des lettres affichées sur un des murs de la classe que Sana photographie.

« C'est dans quelle langue ? »  
« C'est des lettres », répond la fille.  
« En français ? ».  
Les deux filles en même temps : « Oui ». (Visite guidée, Sana et Nina, moyenne section)

L'importance accordée à la culture écrite se reflète dans les exemples empiriques présentés. La valorisation des apprentissages linguistiques et cognitifs se traduit par des pratiques de

tous les jours que les enfants intègrent dans leur répertoire culturel à travers des objets, des espaces et des relations avec les professionnels au sein de l'école. Par exemple, Christian, Zeynep, Maya et Ben photographient des travaux affichés sur les murs du couloir, qui représentent la trace matérielle du travail effectué pendant des ateliers d'environ 45 minutes. Claire utilise un petit tableau blanc et un feutre pour prendre le rôle de la maîtresse avec son camarade, Christian, jeu qui illustre leur représentation de l'école dans cette relation élève-maîtresse, qu'ils connaissent et mettent en pratique.

En tant que lieu d'apprentissage de la langue sous forme scolaire (Vincent, Lahire, & Thin, 1994), la dimension orale et l'imaginaire qui l'accompagne est illustrée par les albums de jeunesse que les enfants ont pris en photo pendant la visite guidée. Ainsi, des albums feuilletés et même racontés par l'enfant guidant la visite, Ben, comme « Roule galette », ou photographiés par Daphné, Léo, Nassim, Claire individuellement ou rangés dans des paniers ou dans des rangements des coins bibliothèque des classes, représentent des éléments principaux des visites guidées. Outre une appartenance à l'univers scolaire de l'école maternelle, ces albums avec leurs personnages et leurs histoires font partie du contexte français plus globalement. Les enfants de migrants y ont accès et, à travers leur participation aux pratiques de lecture, ils les intègrent dans leur répertoire culturel.

Le caractère scolaire de l'école maternelle se reflète également dans le vocabulaire des enfants, qui identifient ce lieu comme étant « l'école ». À ma question « c'est quoi ça ? » étant à l'intérieur du bâtiment, les enfants participants à la visite guidée, Ali et Nalla répondent « c'est l'école », et Maya sait que pendant les weekends « on ne vient pas à l'école », montrant ainsi que le discours institutionnel « L'école maternelle est une école » (MEN, 1986, p. 81) est enraciné dans les représentations des acteurs, y compris les jeunes enfants de migrants.

### ***Je parle anglais, « maroc » - les langues des enfants de migrants***

Mes échanges avec les enfants pendant les visites guidées montrent que pour eux les langues autres que le français représente un sujet tabou à l'école maternelle ou du moins difficilement verbalisable. Le dialogue suivant est engagé avec trois enfants : Maya est une fille qui parle aisément en français et prend même du plaisir à communiquer verbalement, Dalia et Nassim s'expriment plutôt à travers des réponses très courtes et à travers la communication non verbale.

Suite à un échange sur des lettres affichées dans la classe, je saisi l'occasion pour aborder le sujet des langues.

« Tu parles d'autres langues que le français ? »

« Oui », dit Maya.

« Dans quelle langue ? »

Pas de réponse.

« Et toi Dalia ? »

« Oui ».

« Dans quelle langue ? »

Pas de réponse.

« Et toi, Nassim ? »

Nassim me répond avec des mouvements de tête « oui ». Ces silences de la part des enfants à ma question m'interpellent. Je comprends que les enfants ont un niveau limité en français, une raison pour laquelle ils ne développent pas leur propos. Pourtant, au moins un des trois – Maya, est très bavarde pendant cette visite, sauf quand on aborde le sujet des langues parlées outre que le français. (Visite guidée de Maya, Dalia, et Nassim, moyenne section)

Les données recueillies dans cette classe sont confirmées dans la deuxième classe où les enfants montrent les mêmes réactions d'esquive et de silence face au sujet des langues parlées à la maison. Ils ont compris que dans le cadre public de l'école maternelle « tu n'as pas ta voix » (Rayna, 2014, p. 179). Ils sont capables de distinguer entre les langues mises en valeur à l'école, comme l'anglais, et les langues moins valorisées dont on ne parle pas, comme l'arabe ou d'autres langues des familles de migrants participantes à cette étude, comme le lingala, le turc, le baoulé (Guénif Souilamas, 2014), comme pendant la visite guidée avec Sana, une fille dont les parents sont marocains, et Nina, une fille issue d'une famille congolaise :

« Vous parlez d'autres langues à part le français ? »

« Oui », dit Sana.

« Quelle langue ? »

« Anglais », me répond Sana.

J'insiste, car je sais qu'elle parle une autre langue, celle de sa famille.

« Oui », quoi d'autre ?

« Anglais, maroc », répond la fille.

« L'arabe ? »

Sana répond « oui » par des mouvements de tête et je me montre positive face à cette réponse afin de l'encourager à en parler.

« Tu le parles à la maison ? »

« Oui. Avec ma mère. » (Visite guidée, Sana et Nina, moyenne section)

Sana dit d'abord qu'elle parle l'anglais, et suite à mon insistance elle déclare parler le « maroc », une langue utilisée avec sa mère, dans le cadré privé de sa maison, tandis qu'à l'école, dans le cadre public, la langue seconde qu'elle s'autorise à parler est la langue

valorisée, l'anglais. Dès qu'on aborde le sujet de la langue arabe, Sana perd ses mots et répond presque mécaniquement à mes questions, par des « oui » et des « non » non-verbaux. Je constate qu'elle parle couramment le français quand elle parle à d'autres moments de la visite guidée, et le sujet de la langue anglaise en est un : elle fait une phrase complète, et longue. La mimique de son visage montre qu'elle n'est pas à l'aise d'aborder le sujet de la langue de sa famille. Cette hiérarchie des langues (Blanchet, 2016; Hamel, 2010) entre les langues maternelles et les langues de circulation internationales acceptées dans le cadre de l'école est connue et subie dès le plus jeune âge. Les enfants commencent à comprendre que certaines langues qu'ils connaissent, comme dans cet exemple l'arabe, sont peu respectées et peu valorisées à l'école. La langue n'est pas simplement un moyen de communication, mais un élément essentiel dans les interactions et dans les relations avec les membres de la famille, comme c'est le cas de Sana qui utilise l'arabe avec sa mère. Des recherches mettent en lumière le détachement des enfants des langues familiales dès l'école maternelle et par conséquent des aspects intimes développés avec les parents, les grands-parents (Guénif Souilamas, 2014).

Plus tard, pendant le visionnage des photos, j'encourage Sana à parler davantage de sa langue maternelle :

« Des fois tu parles en arabe à l'école ? »  
« Non. »  
« Il n'y a pas des copines qui parlent en arabe. »  
« Non. »  
« Et avec tes sœurs ? »  
« Oui. Et hier, quand on était dans la classe de ma sœur on avait parlé en anglais. (Visite guidée, Sana, moyenne section)

Quoique le programme de l'école maternelle prévoit des activités ludiques pour que les enfants, à partir de la moyenne section « prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français » (MEN, 2015b, p. 7) les données empiriques montrent que la réalité du terrain est encore loin de ces ambitions institutionnelles. Malgré la présence des enfants plurilingues des deux écoles participantes à l'étude, il y a un manque d'éveil à la diversité linguistique des enfants de la même classe. Ainsi, Nina ne connaît pas la langue de sa camarade.

« C'est quoi l'arabe ? » demande Nina.  
« C'est une autre langue que Sana parle. N'est-ce pas ? » demande la chercheuse.  
Sana répond « oui » par des mouvements de tête. (Visite guidée, Sana et Nina, moyenne section)

Dans un processus d'assimilation, la diversité linguistique et culturelle est exclue de l'école maternelle (Guénif Souilamas, 2014). Si, au niveau national, cela constitue la pratique institutionnellement attendue (Brogère, 2002b), au niveau international, la valorisation et le respect de la diversité sont promus et soutenus, par exemple par le réseau d'experts européen DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training) et l'association des professionnels de la petite enfance en Europe et en Asie Centrale ISSA (International Step by Step Association). Par conséquent, au sein des écoles maternelles françaises, la diversité linguistique et culturelle est prise en compte s'il s'agit des langues valorisées (anglais, allemand); pour toutes les autres (dans cette étude l'arabe, le turc, le lingala, le soninké, le baoulé) elles sont considérées comme faisant partie de la sphère privée des individus et non de la sphère publique des institutions.

### ***Le rôle des relations avec les pairs dans l'attachement au lieu de l'école***

Mes données empiriques issues des visites guidées confirment l'importance des relations sociales que les enfants associent à l'espace de l'école maternelle où ils vivent au quotidien (Delalande, 2001). Cette dimension sociale représentée par les interactions avec les adultes et avec les pairs, renforce l'attachement au lieu, comme démontré par des recherches qui portent sur le sens d'appartenance et les expériences des enfants à travers des marches quotidiennes dans des environnements urbains (Bourke, 2017). Dans mon étude, les relations avec les pairs semblent essentielles dans le rapport que les jeunes enfants de migrants ont avec le lieu de l'école. Ainsi, les séances photo des copains, comme illustré précédemment, et les propos des participants pendant les visites guidées montrent l'importance qu'ils accordent aux relations avec leurs pairs, qui constituent un des principaux sujets de leurs photos, comme une réponse à la question : « qu'est-ce que tu aimes dans ton école ? ». Suite à plusieurs photos prises de son camarade, j'ajoute des mots aux actions d'Émile : « Oui, on a compris que tu aimes bien Daniel ». Ce dernier confirme : « On est copains en fait ». Une autre séquence, illustrée ci-dessus, montre que la présence d'un camarade dans l'activité de prise de photo apporte de la joie et du plaisir dans le déroulement de la visite guidée.

Avant de quitter le couloir pour aller dans d'autres espaces de l'école, Claire souhaite photographier son camarade, Christian. Pendant qu'il s'habille avec son manteau, le garçon regarde l'objectif de l'appareil photo et se laisse photographier par Claire. Elle prend plusieurs photos et montre son contentement par des cris de joie et de rires.  
« T'as une drôle de tête (rires)...une drôle de tête ! » (rires) (Visite guidée, Claire et Christian, moyenne section)

La relation avec les pairs peut s'inscrire dans les différents espaces physiques et sociaux de l'école. Il y a les copains de la classe, qui correspondent aux membres du groupe d'une année scolaire, dans une section (petite, moyenne, grande, ou mixte) et il y a les copains de la cour de l'école qui consistent dans tous les enfants de l'école rencontrés pendant les récréations. Par exemple, Émile, outre son amitié avec Daniel, est souvent dans la compagnie de filles, parmi lesquelles Nina, à la fois dans l'espace de la classe pendant les moments libres, et dans la cour de l'école pendant les récréations. Avec elle, il joue à la poupée, et fait des courses avec d'autres filles. Maya, Hanna et Dalia sont souvent ensemble, avec d'autres filles de leur classe. Si pour Émile et les filles le réseau de copains se tisse principalement en groupe de plusieurs filles majoritairement, pour les autres enfants l'amitié se caractérise par une relation à deux, développée avec un garçon ou une fille de la même classe. Claire à une amie dans sa classe, amitié dont sa mère en est au courant, car la fille lui en parle à la maison. Elle est souvent en compagnie de cette copine pendant les journées scolaires, pendant des moments libres, comme la récréation ou les temps libres dans la classe. Il leur arrive même de se faire gronder par l'enseignant quand elles bavardent pendant les moments de regroupement, où elles peuvent choisir de s'asseoir l'une à côté de l'autre. C'est le cas également pour Ali et son copain, Sébastien, qui jouent, mangent à la cantine, courent, font du vélo ensemble. Raissa nourrit une relation de soutien avec une fille autiste de sa classe. Sana et Zeynep retrouvent leurs sœurs dans la cour de récréation. D'autres enfants, comme Nassim et Daphné, restent souvent des spectateurs en ce qui concerne les relations d'amitié, soit parce qu'ils sont en retrait, soit à cause de leurs limites linguistiques en français, qu'ils ne maîtrisent pas encore. Les données empiriques ne montrent pas des relations tissées autour des langues familiales, à l'exception de Maya et Hanna, qui parlent en arabe.

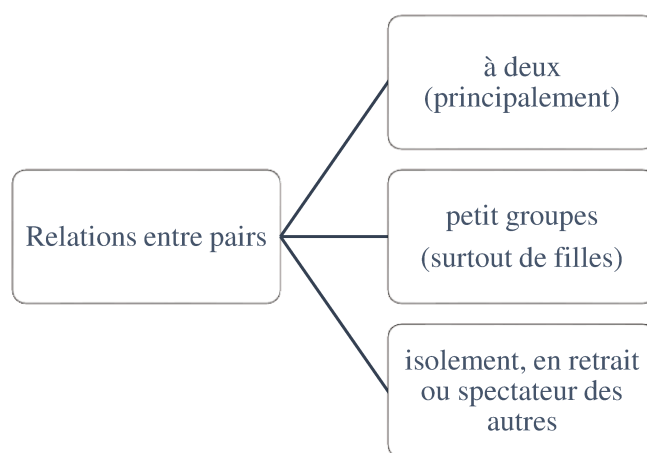


Figure 5 Schéma des relations tissées entre pairs à l'école maternelle

Les échanges avec les participants aux visites guidées décrivent leurs relations d'amitié avec d'autres enfants de la classe. Le plaisir avec lequel les enfants racontent leurs rapports avec les pairs montre que ces rencontres sociales ont un rôle essentiel dans la construction de l'attachement au lieu de l'école maternelle qu'ils fréquentent quotidiennement.

## Conclusion

Cette recherche auprès des jeunes enfants s'attache à enrichir les perspectives qui sont uniquement celles des adultes *sur* les enfants en proposant une recherche *avec* les enfants (Darbyshire et al., 2005; Garnier & Rayna, 2017). Une recherche qui prend en compte les points de vue des enfants est possible à travers des méthodes participatives. La visite guidée des enfants participant à cette étude a mis en lumière leur perspective sur leur vie à l'école, à travers la communication du langage corporel et verbal, des mots et des gestes, des rires et des silences. L'approche participative de l'outil de recherche a permis l'accès à des informations fournies par les enfants. Se déplacer dans l'espace familier de leur propre école en prenant des photos leur a donné la possibilité de choisir les choses qu'ils apprécient et qui sont importantes pour eux et ainsi de montrer leur point de vue sur leurs expériences quotidiennes. Les résultats montrent les pratiques dominantes au sein de l'institution éducative qui se construisent autour des apprentissages scolaires. Les enfants intègrent ces pratiques auxquelles ils participent tous les jours à l'école maternelle et ainsi développent leur répertoire culturel. Cela a un impact sur leur dynamique identitaire à la fois en tant qu'élève et en tant qu'enfant qui grandit en *migrancy*.

Les méthodes visuelles ont facilité la mise en valeur des perspectives des enfants, en les reconnaissant en tant qu'experts de l'école maternelle : ils ont fait preuve d'*agency*, même si limitée par les enjeux institutionnels, pour me guider en tant que *outsider* : quelqu'un qui ne faisait pas partie des professionnels et en outre n'a pas suivi une scolarisation en France, mais qui voulait apprendre sur ce lieu significatif pour les enfants observés, en valorisant leurs propres expériences. Les photos prises des objets ou des espaces (des jouets, des fournitures scolaires, la cour, la salle de classe, les personnes, etc.) soulignent la nature sociale et spatiale de l'attachement des enfants et expliquent le lien avec leurs attachements à ce lieu. Le cadre spécifique de l'école maternelle se reflète dans des différents éléments comme les règles et la discipline, les apprentissages scolaires et linguistiques, l'importance des relations entre pairs et la place des langues familiales. La manière dont les jeunes enfants utilisent l'outil de la