

La dimension éthique - adapter ses pratiques de terrain en fonction des acteurs et du contexte spécifique

Introduction

La dimension éthique de cette étude auprès des jeunes enfants a été prise en compte dans toutes les étapes de la recherche, outre les premières démarches de demande d'autorisation aux acteurs. Elle s'est traduite par une approche qui consiste dans une réflexivité continue tout au long du processus de recherche, à partir des protocoles de recherche, l'éthique dans la pratique et jusqu'à la rédaction et la publication des résultats (Guillemin & Gillam, 2004). Les paragraphes suivants présentent des aspects importants concernant cette dimension éthique en lien avec cette recherche qualitative auprès des jeunes enfants.

Avant de présenter ces détails, il est nécessaire de préciser qu'en fonction du contexte national il existe des normes écrites ou des valeurs inculquées concernant l'éthique de la recherche dont il est essentiel de tenir compte. Si dans des pays anglo-saxons les démarches administratives suivent un protocole strict afin d'obtenir l'accès dans le terrain, en France, quand j'étais au moment qui précède l'entrée dans le terrain d'enquête, ce processus a été facilité par le rapport de confiance qui pouvait s'installer entre l'enquêteur et les acteurs. Si dans certains contextes des documents élaborés concernant l'éthique sont attendus avant d'accéder au terrain, dans d'autres ces démarches formelles peuvent au contraire générer la « fuite » des participants, qui n'y sont pas familiarisés et pour lesquels ces pratiques ne font pas partie de leur répertoire de pratiques. C'est le cas, par exemple, des parents migrants dans cette étude qui ont un certain rapport aux documents écrits et certains d'entre eux ont préféré l'accord oral, basé sur la confiance réciproque.

Dans ce chapitre je développe dans un deuxième temps des réflexions concernant ma position et mon engagement dans le terrain de recherche, en tant que personne migrante moi-même, en ayant une perspective d'*outsider* sur l'institution éducative qui est différente de celle que j'ai fréquentée comme enfant. Plus précisément, j'analyse mes rapports avec les participants à la recherche – les enfants et les parents.

Autorisation formelle/officialle et informelle/basée sur la confiance

Suite au courriel envoyé et l'accord à travers l'appel téléphonique, l'accès au terrain s'est fait d'une manière plutôt informelle en ce qui concerne le protocole éthique de la recherche. Le directeur qui a accepté de me rencontrer m'avait déjà donné son accord par téléphone. Le jour de notre rendez-vous il m'a présenté l'école, ainsi que les professionnels présents, qui, eux aussi, ont accepté, à l'invitation du directeur, de participer à la recherche. Dans une dynamique de boule de neige, j'ai été mise en contact avec le directeur de l'école voisine, qui, lui aussi, a accepté d'y participer, avec son équipe pédagogique.

Si l'autorisation orale des professionnels m'a donné l'accès dans l'espace des deux écoles, une autorisation écrite était essentielle pour que les enfants participent à la recherche. Ainsi, à travers l'intermédiaire des enseignants, les parents ont reçu une invitation et une demande d'autorisation (voir l'encadré en annexe).

Plusieurs parents ont signé et donné leur accord pour que leur enfant participe à la recherche, mais j'avais compris que le plus important dans ce contexte était la confiance qu'ils accordaient à l'enseignant responsable de la classe fréquentée par leur fille ou leur garçon. Ou au contraire, dans un seul cas, le manque de confort de l'enseignante par rapport à la présence d'un observateur dans sa classe, a été transmis aux parents, et beaucoup de ces derniers ont refusé de donner leur accord. Par conséquent, le nombre d'enfants observés dans la classe 2 de l'école A a été très limité.

Participation des enfants à la recherche - l'accord initial des adultes et le consentement des enfants tout au long de la recherche

Une fois l'autorisation des adultes obtenue, le consentement des enfants a été adapté à leur âge et au contexte spécifique de la recherche : ils étaient des élèves dans des écoles maternelles, en France. Expliquer le but de ma présence dans leur classe a représenté dans un premier temps la tâche des enseignants, qui me présentaient : « Les enfants, voici Carmen, elle va vous regarder comment vous travaillez ».

Dans un deuxième temps, l'accord des enfants a constitué ma responsabilité et mon sens éthique dans la relation avec les enfants. Le travail auprès des jeunes enfants relève de questions éthiques importantes, comme l'accord des enfants et leur consentement tout au long de la recherche. Dans un souci d'assentiment entre les enfants et la chercheuse (Einarsdóttir, 2017), cela s'est traduit dans mon terrain par une relation de confiance et une sensibilité continue à l'égard de l'accord des enfants à participer à mon étude. Pour ce faire, j'ai écouté leur voix avec tous les sens (Warming, 2008) et à travers tous leurs langages (actions, réactions, gestes, mots, mimique du visage) afin de comprendre leur consentement ou manque de consentement pendant l'enquête de terrain. Par exemple, pendant une visite guidée, en abordant le sujet des langues parlées au sein de la famille, j'ai observé le manque d'enthousiasme de la part de l'enfant, montré par un changement de registre verbal (des mots courts et peu nombreux) et par l'expression du visage (manque de sourire). Ainsi, en dépit de mes objectifs de recherche, j'ai préféré changer de sujet pour que l'enfant se sente à l'aise.

Le contexte de cette étude est représenté par l'école maternelle, avec sa dimension institutionnelle des règles, normes et valeurs et espace matériel spécifique. C'est donc dans ce contexte qu'il faut adapter ses pratiques de recherche en lien avec la dimension éthique, et de comprendre comment la participation des enfants est influencée par sa spécificité concernant les relations enfants-adultes, souvent caractérisées par de relations de pouvoir. En outre, la conception de l'enfance joue également son rôle dans les pratiques liées à l'accord de participation à la recherche. Selon la norme générale dans les écoles maternelle françaises, ainsi que la conception sur le rapport enfant-adulte dans la société en France plus globalement, l'enfant doit obéir à l'adulte et c'est ce dernier qui fait des choix pour l'enfant. Cette conception est traduite dans le terrain d'enquête par une différence entre l'importance

accordée à la demande d'autorisation aux adultes concernant la participation des enfants, et une importance moindre (ou un manque de demande) concernant l'accord des enfants mêmes. En tant que chercheuse, j'ai dû m'adapter au contexte et aux normes institutionnelles, tout en tenant compte de la volonté des acteurs, et en essayant de diminuer l'effet de cette hiérarchie en favorisant une dynamique d'assentiment dans ma relation avec les enfants et en leur montrant que leur accord est essentiel.

Des données visuelles - anonymat et confidentialité

L'utilisation d'une caméra et d'un appareil photo auprès de jeunes enfants dans une institution éducative implique des mesures éthiques à prendre, notamment en ce qui concerne l'anonymat et la confidentialité. Dès le début de l'investigation empirique les acteurs ont été informés sur la confidentialité concernant leur participation à la recherche. Pendant la recherche, j'ai adopté une approche de respect de la confidentialité des participants à travers une attitude d'écoute et d'observation de leur comportement. Par exemple, pendant les entretiens, il y avait des moments où l'enquêté souhaitait partager des expériences ou situations hors enregistrement. Ou d'autres enquêtés ont préféré ne pas être filmés pendant l'entretien. La relation de confiance qui s'est construite avec les participants pendant cette étude ethnographique a permis aux acteurs de me confier des détails qui ne sont pas nécessairement essentiels pour ma recherche (Flewitt, 2005). C'est ma responsabilité éthique de respecter les personnes et de garder leur confidentialité. Une autre mesure adoptée est le changement des noms afin d'assurer l'anonymat des participants.

En ce qui concerne l'utilisation des données visuelles en public, par exemple pour la valorisation de la recherche au sein des événements académiques, l'anonymat a été assuré à l'aide des techniques digitales (Flewitt, 2005). Ainsi, des portions des images ont été floutées afin de dissimuler le visage des participants et de protéger leur identité (voir image 1, annexe), ou transformées en dessin à l'aide des applications de smartphone¹⁵ (voir image 2, annexe) ou en favorisant des cadrages qui dissimulent les visages de participants, par exemple des cadrages du dos ou de loin, ou peu éclairés (voir image 3, annexe).

¹⁵ Il s'agit de Prisma dans ce cas.

La position de la chercheuse dans son terrain d'enquête

En tant que chercheur, on est immergé dans un contexte social. En tant que chercheur dans le milieu de l'école de mon étude, j'ai mes propres réactions, émotions, pensées, au-delà de mon statut de chercheuse, d'autant plus que S est la ville où je viens de déménager. Après quelques brèves conversations avec les enseignants, j'ai l'impression que mon étude aura une dimension émotionnelle assez lourde pour moi personnellement, dimension que j'ai déjà ressentie lors de ces discussions, notamment en ce qui concerne les parents qui ne seraient pas intéressés par la scolarisation de leurs enfants, d'après les mots des professionnels dans les courts échanges que j'ai pu avoir dans ce début de travail d'investigation. En tant que migrante et en tant que futur potentiel parent, je me suis involontairement placée dans la situation où je devrais amener mon enfant dans une telle école et certaines questions me reviennent à l'esprit. Quelle serait ma position en tant que parent d'élève ? Comment se déroule la scolarisation d'un enfant dans ce type d'école ? Serai-je capable de mener à bout mon travail d'investigation ici dans ce quartier défavorisé ? Mais peut-être c'est prématuré de raisonner comme cela dans ce tout début de mon terrain. (Notes ethnographiques de terrain, école maternelle de S, mars 2015)

Voici mes premières réflexions, immédiatement après mon entrée dans le terrain d'enquête, des réflexions qui m'ont accompagnée tout au long de mon investigation dans ce quartier défavorisé, situé à 30 minutes en bus de chez moi. C'est donc dans cette zone de S où je me suis engagée à aller fréquemment, pour plusieurs mois. Mes premières notes ethnographiques sont parsemées d'une certaine émotion, caractérisée plutôt par l'inquiétude, assez similaire avec celle déjà vécue pendant mon terrain de recherche auprès des enfants rom dans des bidonvilles (Drăghici, 2013). Je prenais le bus à côté de chez moi, au sud de S, pour me déplacer de l'autre bout, au nord. Depuis l'arrêt de bus jusqu'à la destination, les rues pour arriver au terrain d'enquête étaient calmes, et la situation géographique des deux écoles ne me mettait pas en danger. Il s'agissait plutôt des sentiments d'angoisse concernant la souffrance humaine causée par des conditions de vie précaires des familles des enfants que j'allais observer au sein de ce quartier. La spécificité des lieux m'amenaient à devenir sensible, à sentir une légère dose d'anxiété, spécifiques aux terrains d'enquête dits sensibles (Pain, 2010).

La relation avec les acteurs du terrain

Une position de « moindre adulte » avec les enfants

Je m'interroge sur ma position par rapport aux enseignants et aux enfants. Les jeunes enfants ont tendance à demander de l'aide à un adulte lorsqu'ils en ont besoin, et moi, ayant suffisamment d'expérience avec les enfants de par mon activité professionnelle, je pense savoir comment interagir avec eux. Mais le contexte que j'ai habituellement au travail n'est pas du tout le même que celui du chercheur sur le terrain. Ici je suis observatrice, mais les interactions avec les enfants m'empêchent de rester en dehors de ce qui se passe autour de moi. Les enfants me sollicitent souvent – soit pour fermer leur manteau, les aider à se vêtir ou pendant certaines activités en classe, pour leur montrer ce qu'il faut faire, ou vérifier s'ils ont bien réalisé une certaine activité. Comme ils viennent vers moi de leur propre initiative, je comprends que pour les enfants je suis une adulte comme les autres. Ces situations où les enfants demandent mon aide ou d'autres ou ils me regardent pour demander l'autorisation pour faire quelque chose montrent comment ils me perçoivent en tant qu'adulte, en tant que représentant de l'autorité scolaire, comme tous les autres professionnels ou stagiaires présents à l'école. Ils sont capables de distinguer le rôle des adultes dans l'institution scolaire qu'ils fréquentent au quotidien. Leur rapport face aux adultes se traduit donc dans leur relation avec moi. Les enfants intègrent des pratiques du curriculum caché (Perrenoud, 1993) dans le répertoire de pratiques et les reproduisent dans leurs activités de tous les jours. Par exemple, attendre l'autorisation de l'adulte avant de toute activité devient presque un automatisme pour les enfants. Le matériel vidéo montre ainsi que dans la visite guidée de Ben des phrases comme : « Tu peux bouger, tu peux aller où tu veux », « Tu peux avancer » ou « On a le droit, t'inquiètes pas » ont été utilisées afin d'encourager le garçon à se déplacer dans les différents espaces de l'école. Ses hésitations qui peuvent être observées dans ses gestes et ses mimiques montrent qu'il attendait les mots d'encouragement à l'action de la part de la chercheuse, ainsi que son autorisation avant de bouger. Pour participer à cette activité, Ben adapte son répertoire de pratiques liées au contexte de l'école maternelle.

Si dans un premier temps la relation avec les enfants se caractérise par cette mise en évidence de la catégorie dominante de « grandes personnes », les adultes, dans un deuxième temps, quand les enfants commencent à mieux connaître ma façon de faire dans cet espace social de

l'école, ils comprennent qu'il y a quelque chose qui me différencie des adultes intermédiaires présents sur les sites d'enquête (enseignants, ATSEM, stagiaires, etc). La visite guidée est l'occasion pour moi de sortir, d'une certaine manière, du cadre strictement institutionnel de l'école maternelle et de laisser certaines libertés aux enfants. En outre, la relation à deux ou à trois avec les enfants qui participent à ce dispositif de recherche permet de montrer davantage que je m'intéresse à eux parce qu'ils détiennent un savoir que l'adulte n'a pas, ce qui correspond à une mise en valeur du statut enfantin. Ainsi, dans un deuxième temps, une autre position se relève de ma relation avec les enfants sur le terrain d'enquête – celle de « moindre adulte » (Mandell, 1988). Cette position n'est pas celle de faire l'enfant, mais de jouer un rôle différent par rapport à d'autres adultes de l'école maternelle, les professionnels. Il s'agit

simple description monographique en mettant en lumière des relations, des situations, des pratiques pour réaliser une analyse sociologique.

Le bricolage des portraits intègre les différents types de données mosaïques : l'observation vidéo des enfants et des professionnels des trois classes d'école maternelle, l'entretien avec les parents des enfants cible, les entretiens avec des enseignants et des ATSEM, les conversations informelles avec les professionnels et les visites guidées des enfants. La diversité des données recueillies et le croisement des points de vue des participants favorisent une focalisation pluridimensionnelle sur la vie quotidienne des enfants de migrants. Comme décrit dans le chapitre concernant la méthodologie de cette thèse, après avoir retranscrit les données empiriques, un travail de mise en relation pour chaque enfant a été réalisé. Il s'agit de la première étape de traitement et d'analyse de données. Ensuite, j'ai sélectionné un nombre provisoire d'enfants et construit plusieurs portraits en tenant compte de principales dimensions relevées dans l'analyse préliminaire des données. Un dernier choix a été fait après des premiers essais de rédaction des portraits, en limitant leur nombre en fonction des critères d'analyse pertinents pour l'étude. Ces derniers portraits choisis sont les plus pertinents dans cette étude pour montrer le phénomène d'hybridation de répertoires de pratiques des enfants de migrants.

La diversité des enfants et de leurs expériences est un élément central de cette thèse, qui est montrée à travers les portraits. La comparaison entre les cas présentés permet de saisir les différences et les variations en fonction de chaque enfant cible choisi pour les 7 portraits. Quels sont les éléments qui contribuent à la diversité d'expérience dans la même institution éducative des jeunes enfants ? Quelle est la singularité de chaque cas ? Quelles sont les éléments communs qui concernent l'expérience des enfants qui grandissent en *migrancy* ?

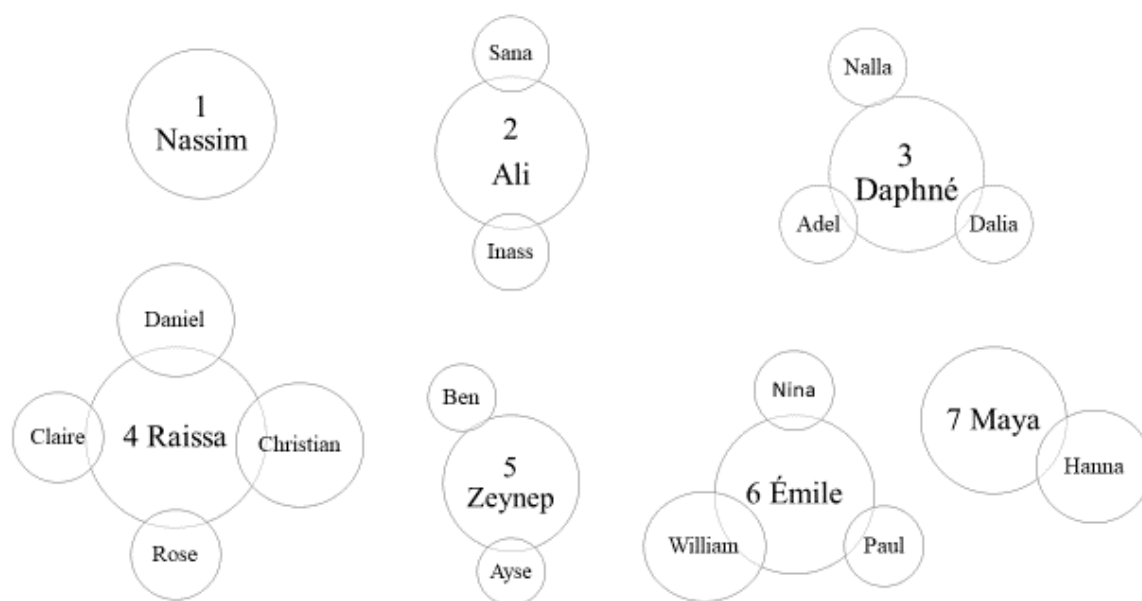
Il s'agit également de suivre une certaine continuité en ce qui concerne les réalités vécues par les enfants, à travers les portraits. Le fil conducteur se construit autour de la question : comment les expériences des enfants de migrants à l'école reflètent-elles le développement d'un répertoire linguistique et culturel hybride ? Outre la présence des détails et singularités de chaque cas, les portraits mettent en lumière des expériences communes, permettant une montée en généralité. Les portraits montrent comment se joue la vie des enfants qui grandissent en *migrancy* à l'école maternelle, avec un regard sur les expériences dans le cadre familial. Chaque portrait, à partir des exemples empiriques concrets, cherche à éclairer les réalités vécues par les enfants en suivant leur participation aux pratiques quotidiennes.

Sept portraits d'enfants de migrants pour brosser plusieurs types d'hybridation des répertoires de pratiques

Les portraits commencent par une courte contextualisation, qui présente des caractéristiques en lien avec la situation familiale des enfants, par exemple la trajectoire migratoire des parents, la situation socio-économique, la fratrie. Ces données ont le rôle de situer les expériences des enfants, et non de les distinguer à travers des catégories ethniques, économiques, sociales.

Au lieu de brosser un portrait par enfant, les analyses et les bricolages des données mosaïques ont pour but la réalisation de configurations de un à cinq enfants par portrait. Il s'agit d'un enfant central pour chaque configuration de cas : parmi les 22 enfants cible, 7 ont été sélectionnés pour construire les portraits. Ce choix s'est fait progressivement, en tenant compte de principaux éléments relevés par l'analyse des données mosaïques et en fonction de la « saturation des données » (Strauss, 1992, p. 287), c'est-à-dire quand le matériel empirique ne relève plus des nouveaux éléments pour l'analyse. Les données empiriques concernant les 22 enfants ont été codées en plusieurs catégories pour former des portraits par un travail de comparaison continue. Chaque enfant a été ajouté aux catégories existantes (ou ont contribué à la création d'une nouvelle catégorie) en comparant les quatre critères principaux (pratiques linguistiques, relation avec les pairs, participation au script institutionnel, attachement culturel familial) du portrait qui lui correspondait et avec les enfants d'autres portraits. Les 7 portraits qui résultent de ce travail de codage et de comparaison continue contribuent à montrer le développement des répertoires de pratiques linguistiques et culturelles des enfants de migrants et les processus en jeu dans l'hybridation de ces répertoires. Le schéma suivant illustre le regroupement des 22 enfants en 7 portraits :

Figure 4 Schéma configurations portraits



Ces configurations sont flexibles, ainsi les enfants du même groupe peuvent se rassembler dans certains points, mais pas dans la totalité des critères d'analyse, en fonction de leur relation avec les pairs, la famille, les enseignants, le script scolaire. Ainsi, en fonction de données recueillies, les portraits présentent les mêmes caractéristiques, mais ne les approfondit pas de la même manière. Les quatre thèmes annoncés ici sont traités systématiquement, grâce à des sous-titres qui résument des situations spécifiques, ou en utilisant des mots et de phrases utilisés par les acteurs de la recherche. Par exemple, des sous-titres comme « Des contextes linguistiques hybrides arabo-francophones » traitent les pratiques linguistiques de l'enfant à la maison comme à l'école, ou « Mettez-vous correctement [à table] les garçons ! », une phrase prononcée par une professionnelle de la cantine de l'école traite des règles de vie en collectivité et la langue-culture française apprise par les enfants à travers la participation à des pratiques quotidiennes. Ces dimensions sont décrites et analysées pour un à cinq enfants par portrait, mais elles permettent de brosser une image d'ensemble de la vie quotidienne des enfants de migrants et leurs réalités vécues dans ces contextes culturels.

Il s'agit de souligner, en fonction de chaque portrait, des aspects essentiels qui représentent la singularité du cas présenté. Les titres des portraits ont donc le rôle d'annoncer une caractéristique majeure (Baeza & Janner-Raimondi, 2018) de ce que grandir en *migrancy* signifie pour les enfants de migrants nés en France. Cette caractéristique majeure fait le titre d'un portrait parce qu'elle est plus présente chez certains enfants que chez d'autres, mais elle

n'est pas complètement absente dans les six autres portraits. De façon consciente ou pas, en mettant ou pas en place des stratégies, en fonction de son contexte familial, des situations rencontrées à l'école et dans d'autres contextes, chaque enfant construit son répertoire de manière singulière.

1. *Le portrait de Nassim* se brosse autour de l'attachement et du détachement linguistique. Avec son frère aîné, il commence à se détacher de l'arabe, même au sein de la famille, pour s'attacher de plus en plus à la langue française. Leur mère s'efforce d'un côté de maintenir la langue familiale avec ses fils, et d'un autre, sous la pression de la réussite scolaire, elle les incite à apprendre le français. Cette double nécessité, à la fois pragmatique et émotionnelle, qui implique l'apprentissage de deux langues-cultures, se traduit par un processus d'attachement et détachement chez Nassim et son frère. Construit autour d'un seul enfant, ce portrait a été choisi pour montrer l'effet fort que l'intégration voulue par l'école maternelle peut avoir pour certains enfants en ce qui concerne la focalisation sur la langue française et la mise-à-côté de la diversité linguistiques des enfants. L'hybridation du répertoire de Nassim se réalise en détriment des pratiques culturelles linguistiques de sa mère, d'où une tension au niveau affectif dans cette famille.
2. Le portrait d'Ali montre un enfant qui intègre avec aisance le cadre scolaire, étant vu par les professionnels comme un « bon élève ». Quoiqu'au sein familial les traditions turques, et notamment les pratiques linguistiques en turc sont très présentes au quotidien, Ali se montre capable de circuler entre les différents contextes culturels à l'école et à la maison. Il est très motivé à apprendre le français, en situation didactique avec les professionnels ou en situation langagière avec les pairs. Comme lui, d'autres enfants circulent aisément entre l'espace familial et celui scolaire, en utilisant leur répertoire culturel et linguistique en fonction des contextes fréquentés. Il s'agit de Sana, une fille issue de parents qui ont émigré de Maroc, qui parle en arabe avec sa sœur et sa mère dans l'espace familial, et Inass, une fille d'une famille mixte, dont la mère est née en Algérie, famille qui met en place des pratiques culturelles et linguistiques appartenant aux répertoires culturels des parents.
3. *Le portrait de Daphné* met en évidence les silences des enfants de migrants en début de scolarisation, et plus particulièrement le cas de ceux qui ont un premier contact avec le français et qui expérimentent une rupture entre les contextes familiaux et celui de l'école. Vu par les professionnels comme un refus de se détacher de sa langue et culture familiale, le turc, les observations vidéo montrent une fille qui s'efforce à

performer les tâches scolaires et qui a des difficultés à s'exprimer dans la langue de l'école. Ces silences ont été constatés chez d'autres enfants observés, notamment chez Dalia, Adel et Nalla. Dalia n'utilise pas la communication verbale à l'école pendant la première année de scolarisation, Nalla maîtrise le français, mais elle l'emploie seulement pendant les moments de jeu libre avec les pairs. Adel fait partie de cette configuration car, comme Daphné, il se retrouve dans un milieu familial qui est rupture avec le milieu scolaire, et cela résulte dans des résistances de sa part, notamment au niveau des règles de vie, et aussi linguistique (sa mère, bien qu'elle comprenne un peu le français, ne le parle pas). Adel est souvent mis en isolement par l'enseignant pour le sanctionner. L'hybridation des répertoires de pratiques des enfants de ce portrait comporte donc des efforts particuliers pendant la première année de scolarisation en école maternelle, un moment de transition entre les contextes culturels qu'ils fréquentent.

4. *Le quatrième portrait* se focalise sur la relation particulière de *Raissa* avec un autre enfant de la même classe, *Leïla*. L'enfant central développe une amitié particulière avec cette fille en situation de handicap (autiste) de sa classe. Cette relation particulière est au cœur de ce portrait. Christian, un garçon de l'école B rejoint cette configuration parce qu'il est dans une relation similaire, de soutien de sa sœur jumelle, les deux étant atteint d'une maladie qui fragilise leur quotidien à l'école. Une autre caractéristique commune est l'éveil à la langue parentale d'un côté et l'assimilation du français, d'un autre côté. Tous « performants » à l'école, ils participent avec aisance aux pratiques du script institutionnel. Daniel, Rose et Claire présentent des caractéristiques similaires, notamment en ce qui concerne les pratiques linguistiques, la participation à la vie scolaire et l'attachement culturel familial, raison pour laquelle ils font partie de ce portrait. Le processus d'hybridation des répertoires culturels ici se caractérise par la domination du français et des pratiques culturels propres au contexte français, les pratiques culturelles familiales étant marginales dans la vie quotidienne de ces enfants.
5. *Avec le portrait de Zeynep* je montre des situations informelles de transmission intergénérationnelle réciproque de pratiques linguistiques au sein de la famille, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des langues, qui concernent également deux autres enfants. Ben est plurilingue, sa mère étant née au Congo, elle parle avec ses enfants en portugais, lingala et depuis son arrivée en France, en français, une langue qu'elle apprend par immersion, et avec ses enfants scolarisés, et en prenant des

cours au sein des associations. Un troisième enfant s'ajoute à ce portrait, Ayse, une fille dont sa mère née en Turquie fait des efforts pour apprendre le français, y compris en fréquentant des cours formels. La volonté des mères d'apprendre la langue du pays dans lequel elles vivent depuis une période relativement courte influence les pratiques linguistiques mises en place avec leurs enfants. Quoique certains de ces derniers soient engagés dans les activités scolaires, tous rencontrent des difficultés en début de leur scolarisation à cause de la langue française qu'ils ne maîtrisent pas encore.

6. *Le sixième portrait* montre une communication plus expressive à travers le corps. Ayant comme enfant central *Émile*, trois autres enfants intègrent cette configuration : Nina, William et Paul. Par rapport aux autres enfants observés, ces enfants se remarquent par une communication plus développée à travers les mouvements du corps, caractéristique observée même chez la mère du dernier enfant cité. Tous francophones, appartenant à des familles des ex-colonies françaises, ces enfants conjuguent une communication verbale dans un français de base (phrases simples, vocabulaire restreint) avec la communication non verbale, plus expressive que chez d'autres enfants. Quoique les parents observent une évolution scolaire, linguistique et du comportement depuis le début de l'entrée en école maternelle, les professionnels déclarent un niveau scolaire moyen pour ces « élèves ». Sans avoir une stratégie déclarée comme telle de maintien du lien avec les pratiques culturelles et linguistiques des parents, ces familles constituent des contextes d'immersion culturelle pour les enfants (langue, nourriture, religion). Mais le poids de la réussite scolaire et dans la vie professionnelle motive les familles à faire assimiler par les enfants les principes et règles de vie attendus par l'école, ainsi que l'apprentissage de la langue française, en détriment des langues familiales (lingala, soninké).
7. *Le dernier portrait* présente une complicité entre les filles illustrée par la relation que *Maya* entretient avec Hanna et d'autres filles de sa classe. Notamment avec Hanna, qui parle aussi l'arabe, Maya développe une amitié qui va au-delà de l'espace scolaire. Leurs mères organisent des rencontres autour des fêtes et des repas culturels en familles et les deux filles se croisent ainsi dans le milieu familial, ayant en commun des pratiques linguistiques et culturelles algériennes. Ces pratiques se mélangent avec celles du contexte local, par exemple les fêtes chrétiennes et les pratiques comme les cadeaux de Noël ou la chasse aux œufs aux Pâques. Cette configuration met en lumière la circulation des pratiques au sein de la famille, notamment à partir de l'entrée à l'école maternelle quand l'enfant apporte des éléments nouveaux,