

Nassim et son frère aîné ne veulent plus parler en arabe avec leur mère

Ce premier portrait se brosse autour d'un garçon, Nassim. La particularité de ce cas a motivé le choix d'intégrer un seul enfant dans cette configuration. Avec son frère aîné (5 ans), ils sont nés en France, et font partie d'une famille dont les parents sont nés en Algérie, le père est installateur et la mère femme au foyer. Arrivée en France il y a 8 ans, après avoir renoncé à ses études universitaires en droit, la mère peine à retrouver son bien-être et s'adapter dans ce pays où ses enfants commencent à s'enraciner. Nassim est un élève tranquille à l'école et un enfant actif à la maison.

Des contextes linguistiques hybrides arabo-francophones

Nassim et son frère, comme d'autres enfants de migrants, sont toujours en contact avec au moins deux langues et leur répertoire de pratiques linguistiques se développent dans des contextes plurilingues. Outre la communication en arabe avec les parents à la maison en France, la famille de Nassim passe les vacances d'été en Algérie, où le garçon est encouragé à parler l'arabe, pour maintenir le lien avec ses grands-parents et ses cousins. En outre, la volonté de sa mère est qu'il apprenne le français également, qui contribuerait à sa réussite scolaire. Avec son frère aîné, qui fréquente depuis une période plus longue que lui l'école française et qui parle depuis le français, les parents qui parlent l'arabe et le français, et le cadre de l'école maternelle, Nassim est toujours dans un milieu plurilingue.

Au moment où les observations ont été réalisées – la première année de scolarisation, au second semestre, Nassim et son frère refusent de parler l'arabe à la maison, la langue de leurs parents, et ce depuis le mois de janvier, comme l'affirme la mère. Ce refus correspond avec la seconde année de scolarisation du frère, et Nassim, à son tour, adopte la même attitude que son frère. « Avec le grand il [Nassim] parlait que l'arabe, mais depuis le mois de janvier ils veulent plus parler l'arabe », précise sa mère. Elle continue de leur parler en arabe, mais les enfants lui répondent en français. Le fait d'être exposé à deux langues qu'il apprend dans son quotidien, son répertoire de pratiques linguistiques est hybride (Zentella, 1997). Nassim est en cours d'acquisition du langage, et il mélange déjà le français et l'arabe au sein de la famille, comme la mère l'indique :

« Là il parle un petit peu français. Comme il est allergique au lait, il y a beaucoup de publicité sur les chaînes de dessins animés... avant je leur mettais une chaîne arabe, il y avait que des dessins animés sans publicité, où ils parlaient que l'arabe ; et après quand il est entré à l'école j'ai arrêté ça et j'ai mis des dessins animés en français, parce que je voulais que ça sera plus facile pour lui d'apprendre le français. » (Entretien mère Nassim)

Dans un souci de réussite scolaire de ses enfants, suite à des difficultés rencontrées par le fils aîné, cette mère renonce aux pratiques initiales d'exposition à sa langue, l'arabe, pour favoriser l'apprentissage du français même dans le cadre domestique.

En revanche, elle constate avec douleur que ses enfants commencent à refuser de parler l'arabe. Elle en parle aux professionnels, et notamment à Adrien, le directeur de l'école A qui est aussi l'enseignant à mi-temps de Nassim. Malgré les essais de l'enseignant de la rassurer en lui disant qu'il s'agit seulement d'une étape, et que ses enfants parleront à nouveau l'arabe, cette mère s'en inquiète. Elle s'inquiète du refus de ses fils de parler sa langue, et celle de sa famille élargie. Outre la communication intime qu'elle avait avant avec eux en arabe, il s'agit d'une langue qui assurerait la continuité des relations entre la génération de ses enfants et celle des grands-parents en Algérie, qui, eux, ne parlent pas le français. Cette « entreprise de détachement/r-attachement » du projet éducatif français (Guénif Souilamas, 2014, p. 26) mène à des tensions entre les générations de la même famille en ce qui concerne les langues – la mère insiste à parler en arabe, mais les enfants restent fermes sur leur position, et lui répondent en français. Les enfants sont assimilés par la langue dominante et malgré les efforts des parents à transmettre leur langue, ces derniers restent impuissants. Cette domination linguistique est transposée dans la famille, à travers les pratiques des enfants. Par des mécanismes involontaires et automatisés, les deux parents se voient répondre en français dans les dialogues avec les deux garçons. La mère, ainsi que le père parlent désormais « les deux : en français et arabe. Quand ils [Nassim et son frère] parlent en français, on est obligés de parler en français, et donc on répond automatiquement en français ». Cette pratique de *code-switching* (Zentella, 1997) est introduites par les enfants dans le cadre familial, et ce depuis leur scolarisation en école maternelle, quand il commencent à mélanger deux langues, le français et l'arabe. Des pratiques linguistiques en français circulent entre l'école et le cadre domestique à travers ces enfants messagers (Perrenoud, 1994).

L'enseignant de Nassim connaît les principes institutionnels promus par les inspecteurs concernant l'usage des langues au sein de l'école maternelle (Garnier, 2016), qui incitent à parler seulement en français. Son statut de directeur de l'école lui permet de prendre une certaine distance par rapport aux pratiques imposées par la hiérarchie du système éducatif. Ainsi, il déclare :

« (...) l'institution de l'Éducation nationale est très prescriptive. On devrait leur [parents et enfants] interdire de parler en arabe dans l'enceinte de l'école. (...) parce que c'est la fonction publique française et c'est la mairie, c'est la République française et on ne veut qu'on parle qu'en français. (...) ça c'est leur point de vue, moi j'en tiens pas compte. » (Entretien enseignant Adrien)

Ī Ils sont nés ici [en France], c'est ici leur vie ō - **attachement au lieu de naissance**

Un certain processus en ce qui concerne le choix de l'appartenance des jeunes enfants de migrants est fait plutôt par le projet familial de vivre longtemps en France et de fréquenter l'école maternelle, et non un choix fait délibérément par les enfants (Gremion & Hutter, 2008). Le constat de la mère montre d'un côté son regret en ce qui concerne ce processus d'attachement de ses enfants à un pays qui n'est pas son pays de naissance (Pourtois, Demonty, & Jouret, 2004), et d'un autre côté elle se montre consciente et réaliste de l'évolution de ses enfants : « Ils sont nés ici, c'est ici leur vie ». Au sein de sa famille, un conflit intergénérationnel en ce qui concerne l'appropriation des répertoires de pratiques en lien avec le lieu de naissance : les parents sont nés en Algérie et y sont attachés, mais les enfants y vont seulement pour les vacances, et même pendant ces moment-là ils expriment leur désir de rentrer en France, le pays de leur naissance et de leur scolarisation : « Ils me disent qu'il leur manque leur école et leurs amis en France ». L'enseignant, qui connaît les propos de cette mère montre son interprétation de la situation familiale de Nassim concernant l'attachement culturel :

« Les enfants sont nés ici en France, c'est leur pays de naissance, et les copains sont ici, et là-bas [en Algérie] c'est à l'étranger, c'est l'inverse pour eux. La maman vit à l'étranger ici, et l'étranger c'est quand ils [les enfants] vont en Algérie. Pour eux c'est bien d'aller en vacances, aller à la mer, mais après ils ont envie de revenir en France. Nassim veut revenir en France pour retrouver ses copains, ses habitudes, ici et sa maison. » (Entretien enseignant Adrien)

Il oppose deux appartenances culturelles différentes en fonction de la génération basé sur des critères comme le pays de naissance et la relation avec les pairs. Vivre à l'étranger correspond à deux destinations géographiques et culturelles diverses, l'Algérie pour les enfants et la France, pour les parents. Pourtant, la circulation des pratiques entre les deux univers culturels, à la maison ainsi que pendant les vacances à l'étranger, s'opposent à une distinction nette entre ces deux milieux. Cela se réalise à travers les pratiques linguistiques (entre autres), les

membres de cette famille mélangent l'arabe et le français, ils utilisent des langues-cultures appartenant aux deux milieux culturels.

Les enfants sont en partie les acteurs de leur propre appartenance (Seeberg & Gozdzia, 2016). À ce jeune âge quand ils ont été observés (3 ans), leur *agency* est relative aux situations et aux expériences qu'ils vivent dans la vie quotidienne: être né en France et fréquenter l'école maternelle sont des conditions qui influencent le processus d'attachement culturel. Le choix de parler une langue plutôt qu'une autre est limité par le fait que dans le contexte qu'ils fréquentent quotidiennement, l'école maternelle, ils doivent utiliser la langue dominante, le français.

Participant actif et silencieux à la vie scolaire

Les données empiriques montrent comment la fréquentation de l'école maternelle et la participation de Nassim aux pratiques quotidiennes ont contribué au développement de son répertoire au point de s'enraciner. Les données empiriques visuelles, notamment l'observation vidéo, ainsi que les propos de son enseignant, montrent un enfant qui participe activement aux activités proposées par les professionnels au sein de l'école maternelle.

La communication non verbale montre un enfant qui comprend et suit le script institutionnel. Par exemple, lors d'un moment de regroupement pour la lecture d'une histoire, *Pierre et le Loup*¹⁶, Nassim reste assis sur le banc, les yeux dirigés vers l'enseignant, le corps en position d'écoute, contrairement à d'autres enfants, par exemple une fille qui discute avec sa voisine est punie en étant séparée du groupe, dans un autre espace de la classe. L'observation de son comportement semble montrer qu'il sait qu'avant de parler il doit lever la main, et que pendant ce moment de lecture, il doit être attentif et rester silencieux. Des enfants de cette classe dont fait partie Nassim, sont capables de répondre aux questions posées par l'enseignant au fur et à mesure de l'histoire, par exemple, quand il leur demande « le chat veut manger qui ? ».

Quoique très engagé et attentif pendant les vingt minutes de ce moment de lecture et d'écoute du conte musical, Nassim ne s'engage pas du point de vue verbal, il ne répond pas aux questions posées par l'enseignant au grand groupe. Cette absence de parole, ou production verbale limitée de Nassim est confirmée par les propos de la mère en ce qui concerne son langage à la maison et ceux de l'enseignant concernant son langage à l'école. Il commence à

¹⁶ *Pierre et le Loup*, de Sergueï Prokofiev, 1936.

peine à prononcer des mots dans les deux langues, en arabe et en français dans le cadre domestique : « Il parle pas encore bien, il fait pas des phrases correctes, il me dit des mots en arabe, des mots en français », précise la mère. Au sein de l'école, par exemple, au moment de l'appel, il répond par le mot « présent », et aux insistances de l'enseignant, qui attend des enfants la réponse « je suis présent », Nassim ne fait pas l'exercice de répéter cette phrase comme l'enseignant l'incite, il ne dit rien. Cet exemple met en lumière le fait que les attentes scolaires concernant les réponses attendues dans certains moments de la journée ne soient pas remplies par Nassim. Il est « peu performant », pour reprendre les termes utilisés par des enseignants dans une autre étude (Garnier & Brougère, 2017), dans le « marché linguistique » (Bourdieu, 1982) imposé par le script institutionnel de l'école maternelle.

Un autre exemple concernant la production verbale en français et la compréhension de l'activité attendue est celui observé pendant un atelier de vocabulaire en petit groupe, guidé par l'enseignant. La consigne demande de regarder une carte imagée et reproduire des gestes qui correspondent à l'action représentée par l'illustration de la carte. Un enfant mime et les autres membres du petit groupe doivent deviner l'action mimée. Une des actions est celle de la conduite d'une voiture dont les gestes à faire sont les mains qui bougent en sens giratoire et les enfants doivent définir ce mime par les mots « conduire la voiture ». La communication corporelle de Nassim montre qu'il participe activement à cette activité, mais sa communication verbale reste nulle, il ne prononce pas de mots. Son tour arrive et il doit mimer une action à partir d'une illustration. Le dialogue initié par l'enseignant reste un monologue en ce qui concerne les mots, mais Nassim communique avec son corps, il répond à la consigne :

Enseignant : Nassim, viens ! Il s'approche de l'enseignant et regarde attentivement l'image que ce dernier lui montre. Ensuite, il fait un geste en rapprochant sa main vers sa bouche pour mimer l'action de boire de l'eau. Les autres enfants prononcent : « Il boit ». Nassim reprend sa place et une fille est appelée par l'enseignant pour mimer une autre action. (Observation vidéo, petite section)

Les moments d'interaction verbale individuelle professionnel-enfant sont souvent très courts, comme le montre l'exemple précédent. Nassim, comme les autres, est incité à répéter des mots ou des phrases prononcées initialement par le professionnel. L'attente scolaire de la part de l'enseignant est la production verbale des mots précis qui décrivent l'activité mimée par l'enfant, mais Nassim participe à cet atelier plutôt dans une démarche d'imitation où il reproduit le mime. Encore une fois, cette mise en situation montre la difficulté de ce garçon d'être performant dans les exercices de langue, comme attendu par l'enseignant.

Pendant un autre atelier, cette fois guidée par une jeune femme stagiaire (qui suit une formation dans le domaine de la petite enfance), Nassim se montre plus favorable à prononcer des mots. La description ci-dessous est tirée de l'observation vidéo menée dans la classe, le matin :

Il s'agit d'une activité en petit groupe où les enfants, sous forme ludifiée doivent désigner des mots à partir des cartes ayant des illustrations. La stagiaire a des papiers plastifiés de taille A5 de différentes couleurs à distribuer parmi les membres du petit groupe. À sa question : « qui veut le rose ? » plusieurs enfants répondent « Moi ! » en levant leur main, parmi lesquels se trouve Nassim, qui, lui aussi prononce clairement le mot « moi ». Finalement il devra choisir parmi deux feuilles, et il le fera en prononçant le mot « ça ». Outre les feuilles coloriées, la stagiaire a des petites cartes avec des illustrations. Elle en montre une au groupe et demande : « ça c'est quoi ? », question à laquelle les enfants répondent en chœur « un lapin ! ». Ceux qui ont un lapin illustré dans leur feuille A5 doivent lever la main pour recevoir l'image avec le lapin et le poser. La stagiaire montre à nouveau une image et demande « qu'est-ce que c'est ? » et deux filles et Nassim répondent : « un coq ». Ils sont toute suite corrigés par la jeune fille « une poule ». Nassim, qui connaît les règles du jeu, indique la personne qui doit récupérer cette image : « C'est R. ». Un autre objet que Nassim reconnaîtra et prononcera clairement pendant cette activité sont « un sac à dos », suivi par l'arrêt subit de l'activité par l'annonce de l'enseignant : « c'est l'heure de la cantine ». (Observation vidéo, petite section)

En fonction de la difficulté de l'activité verbale proposée, Nassim a une expression verbale en français plus ou moins présente. Si pour l'atelier qui avait comme but de dénommer des actions Nassim n'a pas prononcé de mots, pour l'atelier où la consigne est autour des objets illustrés sur des images, Nassim est capable de les reconnaître et les prononcer facilement et très clairement. Il y a une fluidité dans sa communication non verbale, qui, comme dans l'atelier précédemment décrit montre un enfant très investi, et une communication verbale, qui est présente ici par la prononciation de mots simples (et non de phrases comme d'autres enfants du même groupe).

Un autre moment significatif dans le déroulement d'une journée à l'école maternelle qui illustre bien que Nassim a intégré des pratiques scolaires dans son répertoire culturel est celui de l'entrée dans la classe, le matin. Si au début de l'année scolaire le petit garçon pleurait et ne voulait pas aller à l'école, comme sa mère le déclare, au mois de mai, quand l'observation dont l'extrait suivant est tiré a été menée, il circule aisément dans cet espace devenu maintenant familier.

Accompagné par sa mère, Nassim arrive à l'école et entre dans sa classe, dont la porte reste ouverte. Ils se dirigent vers le porte-manteau pour ranger son gilet. Nassim est calme, ses expressions du visage et les mouvements du corps montrent qu'il n'est pas mécontent d'arriver à l'école.

« Tu vas chercher ton étiquette ? » lui propose sa mère après l'avoir aidé à enlever son manteau.

Nassim comprend la proposition de sa mère et commence à marcher dans la direction de l'endroit où se trouvent des petites formes en carton avec les prénoms des enfants de cette classe. Dans son chemin il rencontre une des professionnelles présentes ce matin dans sa classe.

« Ça va ce matin ? » l'accueille l'auxiliaire de vie scolaire (AVS), qui travaille dans cette classe pour accompagner une fille aux troubles autistique, Leïla.

Nassim ne s'arrête pas de son chemin, il semble avoir une seule chose en tête, celle de récupérer son étiquette avec le prénom.

« Ça va très bien, tant mieux ! » dit l'AVS en s'adressant à sa mère. Les deux adultes sont contentes que Nassim ne soit pas malheureux d'arriver à l'école et qu'il suit la routine attendue de sa part.

Nassim finit sa tâche qui initie cette matinée en accrochant son prénom sur le support à côté du tableau blanc de la classe, sa mère derrière lui. Ensuite, il va directement à côté de ses camarades qui sont en train de faire des puzzles. Sa mère s'en va et le moment de l'avoir passé inaperçu pour Nassim, qui retrouve sa place dans le groupe classe. (Observation vidéo, petite section)

Cette routine restera ancrée dans le répertoire de pratiques de Nassim, qui, au moment de la visite guidée, pendant la deuxième année scolaire, en moyenne section, prendra plusieurs photos avec les prénoms des enfants de sa classe accrochés sur le mur (voir image 4, annexe).

Nassim s'approprie l'espace social de l'école maternelle, avec ses routines et ses pratiques, en montrant du plaisir à y aller. Si ses débuts de sa scolarisation ont été difficiles, maintenant il attend avec impatience d'y retourner tous les jours, comme sa mère le déclare : « Au début il aimait pas. Là, il pleure pas, au début quand je le laissait, il pleurait. Mais à la maison maintenant, il me dit "c'est l'heure d'aller à l'école ? " ».

« Il est le copain de personne »

La relation de Nassim avec ses pairs est caractérisée par les adultes comme étant absente de ses jeux : « C'est la maîtresse qui m'a dit qu'il n'a pas de copain, il est copain de personne », dit sa mère et confirme par l'observation de ses relations avec les cousins pendant les visites en Algérie, où il préfère jouer seul, avec ses voitures.

Les observations vidéo montrent que, malgré un manque de relation particulière avec un de ses camarades, Nassim se retrouve souvent en présence de ses pairs, même pendant les moments de jeux libre. Par exemple, le matin, au moment de l'accueil où les enfants peuvent choisir parmi plusieurs activités en petit groupe, ou individuellement, Nassim s'approche de la table des puzzles et commence par observer son camarade, un garçon, qui est en train

d'utiliser un puzzle. Il restera plusieurs minutes à l'observer, pour finalement se décider de réaliser un puzzle lui-même.

Un autre exemple empirique, pendant un moment de jeu libre en classe, Nassim passe son temps à côté de ses camarades. Au début il entre dans une grande boîte en plastique, ensuite il rejoint le jeu de construction d'un garçon en y ajoutant une brique, pour ensuite commencer à construire sa propre « tour ». Il restera ainsi concentré sur sa construction pendant plusieurs minutes, tant que des enfants autour de lui jouent, soit en petit groupe de deux ou trois, soit individuellement.

Dans la cour de récréation, Nassim passe la plupart de son temps sur le toboggan ; ce qu'il préfère c'est d'y monter et glisser à l'inverse de la manière classique. Entouré toujours de ses pairs, Nassim ne tisse pas de relations particulières avec un ou plusieurs de ses camarades de l'école, il ne développe pas de préférence pour un partenaire spécifique.

Pendant les activités en petit groupe, comme en grand groupe, Nassim entre en contact avec les camarades qui sont assis à côté de lui. Des recherches sur l'analyse des situations interpersonnelle des jeunes enfants, à l'âge de trois ans, montrent que les enfants ont des interactions plus fréquentes en dyade qu'en grand groupe (Baudonnière, 2015). Par exemple, au moment du regroupement, quand les enfants sont assis sur des bancs devant la classe, et l'enseignant explique l'atelier à suivre, un garçon donne un bisou sur la joue de Nassim. Il le regarde, comme surpris par ce que son camarade vient de faire, enlève ses lunettes, déplacés par le geste de donner un bisou, pour ensuite les remettre. Cet échange non-verbal dure quelques instants, et ensuite Nassim reprend sa position d'écoute de l'enseignant. Ce garçon le cherchera pendant la récréation dans la cour de l'école, mais Nassim ne lui prêtera pas beaucoup d'attention. Ce qui l'intéresse le plus quand il est dans la cour est de grimper sur le toboggan, un objet dont il peut jouir surtout dans le cadre de l'école, car sa mère déclare ne pas aller au parc avec ses enfants.

Au sein d'une activité en petit groupe, lors d'un atelier de collage guidée par l'ATSEM, Nassim montre sa joie à travers la mimique du visage, avec des sourires, et à travers son échange, cette fois verbal, avec sa camarade qui est assise à côté de lui. Il prend un petit morceau de papier bleu, qu'il vient de déchirer, et en l'affichant en face de sa camarade, exclame : « Regarde ! ». Outre le plaisir que Nassim découvre lors de cet atelier manuel cette séquence montre la relation que cet enfant entretient avec ses pairs à l'école. Il est en interactions avec tous, sans avoir un ou une enfant préférée pour passer plus de temps ensemble. Il circule dans cet espace social et l'intègre dans une position d'observateur de ce

qui se passe autour de lui, des personnes présentes dans l'espace scolaire, tout en y participant activement.

Le mot « regarde » utilisé comme une phrase impérative, est très présent parmi les enfants. Ils l'utilisent notamment pour demander l'avis du professionnel concernant un travail effectué. Une fois collé le bout de papier sur sa feuille A4, Nassim prononce cette même phrase impérative à une stagiaire qui accompagne les membres de ce petit groupe. Il semble être à la fois content de la tâche accomplie, mais aussi du résultat de son activité manuelle qu'il prend plaisir à réaliser. Une troisième fois dans les quelques minutes passées lors de cette activité Nassim s'adresse à nouveau à sa voisine pour lui montrer son collage : « Regarde ! », mais la fille semble indifférente, elle n'a pas le même enthousiasme que son camarade pour cette activité.

Pendant la visite guidée, en moyenne section, Nassim est celui qui prendra des photos dans un deuxième temps, car cette activité est réalisée à trois, avec seulement deux supports (un appareil photo et un smartphone). Il s'agit de deux filles, qui faisaient partie de la même classe que Nassim lors de la première année de scolarisation, en petite section, Maya et Dalia. C'est une occasion d'observer sa relation avec les pairs et son rapport avec les pratiques en lien avec le script institutionnel.

Contrairement à d'autres enfants qui ont participé à des visites guidées, Nassim reste à côté des deux filles, toujours en train de les observer. Comme dans les activités habituelles en classe, il est silencieux, mais très impliqué dans la visite guidée, même si au début il ne prend pas encore de photos.

Bien que sa communication verbale soit presque inexistante, Nassim fait comprendre sa volonté de participer facilement à travers des gestes, des mouvements, des réactions. En outre, sa réaction rapide suite à ma phrase « On va prêter l'appareil photo à Nassim maintenant », tout en étant le dos contre moi montre qu'il me comprend très bien. Son sourire et le passage à l'action immédiatement montre sa réponse affirmative à ma question et proposition (que j'avais déjà énoncée en début de visite guidée avec les trois enfants, et que je répète pour le début de prise de photo pour Nassim) : « Tu me montres ce que tu aimes dans cette classe, d'accord ? ».

Comme il a eu le temps d'observer ses camarades, il semble à l'aise quand il commence sa visite et réalise facilement le passage entre son statut de spectateur au statut d'acteur. Il semble savoir où aller, et quoi photographier. Nassim entre parfaitement dans son rôle de photographe, et commence par prendre plusieurs photos du devant de la classe (le tableau blanc, des étiquettes, des prénoms de ses camarades). Dalia intervient, elle lui donne une

peluche (le loup) à photographier. Quoique les deux filles de ce petit groupe aient fini leur prise de photos, elles sont toujours impliquées dans la visite guidée dans une dynamique de collaboration dans la présentation de leur classe. Nassim présente à travers ses photos une vision globale complète de sa vie à l'école en photographiant les différents espaces, les objets de la classe, ses camarades, les adultes présents, y compris la chercheuse.

Cette visite guidée souligne que Nassim est capable à la fois de rester en attente, et de suivre une consigne. Il s'agit d'un comportement appris à l'école maternelle et attendu de la part des professionnels. Dans le cadre familial, Nassim n'est pas le même garçon calme et tranquille, il est au contraire souvent en conflit avec son frère aîné, et sa mère doit intervenir pour les séparer quand il le faut. En regardant un montage de Nassim à l'école que je lui propose en début d'entretien, sa mère est surprise par le comportement de son fils, qui est opposé par rapport à celui dans le cadre domestique : « À la maison il n'est pas comme ça. Avec son frère c'est lui qui fait la loi. Il a un grand frère, dans la moyenne section. C'est lui [Nassim] qui commande ».

Conclusion

Dans la construction de son répertoire de pratiques, les données empiriques montrent que Nassim fait bien la distinction entre le comportement adopté en fonction du contexte où il se trouve. Si à la maison il s'impose dans sa relation avec son frère aîné, ainsi qu'avec sa mère, à l'école maternelle il se plie aux règles de vie imposées par ce cadre spécifique. Si à la maison il imite son frère et ne veut plus parler l'arabe, en montrant ainsi sa résistance en ce qui concerne les pratiques linguistiques familiales, à l'école il participe à un processus d'assimilation langagière, où, avec peu de mots mais beaucoup de compréhension montrée à travers la communication non verbale, il montre son adaptation à cet espace social où les langues de la maison ne sont pas les bienvenues. Son cas n'est pas singulier parmi les jeunes enfants de migrants qui, une fois entrés à l'école maternelle, commencent à s'y conformer et parallèlement à effacer petit à petit les pratiques linguistiques (et non seulement) spécifiques à leur famille. Le processus d'apprentissage et d'appropriation de la langue-culture française, dans ce type d'hybridation de répertoire de pratiques, se déploie au détriment de la langue-culture familiale dont le jeune enfant se détache petit à petit. Il s'agit d'un processus de conversion, où les pratiques familiales sont en train de s'effacer afin d'assurer la conformité

scolaire (Lorcerie & Cavallo, 2002; Rezzoug, Plaën, Bensekhar-Bennabi, & Moro, 2007; Vallet, 1996).

Ce double processus de détachement et attachement des enfants entraîne un conflit intergénérationnel en ce qui concerne l'attachement au lieu de naissance. Il s'agit d'un conflit intérieur, émotionnel, qui est vécu d'un côté par les parents qui observent la perte de l'arabe, une langue intime qu'ils souhaitaient transmettre aux enfants, et d'un autre côté par les enfants qui, pendant les vacances en Algérie veulent retourner en France au plus vite, pour retrouver leurs repères, notamment en ce qui concerne les amitiés développées au sein du cadre scolaire.

Portrait 2 : Ali, le bon élève d'une famille « bien intégrée » en France

Ce portrait se dresse autour d'un enfant central, Ali, et deux autres y sont attachés, Sana et Inass. Ali est le fils cadet d'une famille qui a immigré de Turquie en France il y a longtemps. La mère avait 6 ans quand elle est arrivée en France, et au moment de l'entretien elle a 32 ans. Le père est lui aussi depuis longtemps en France. Les membres de la famille élargie vivent en France, également. Avec sa sœur aînée (11 ans), Ali vit dans des contextes linguistiques et culturels hybrides à la maison, son père parle le turc avec eux et sa mère le mélange avec le français, qu'elle parle couramment. Le travail de cette dernière au sein de l'entreprise familiale en restauration, qui lui prend beaucoup de son temps, ne l'empêche pas d'être impliquée dans la vie scolaire de ses enfants. Ce garçon circule aisément entre les contextes culturels de la maison et de l'école. Comme lui, les deux autres filles qui font partie de ce portrait se montrent capables d'utiliser des pratiques linguistiques et culturelles qui correspondent aux milieux fréquentés, notamment en ce qui concerne les langues.

L'implication de la mère dans la vie scolaire de son fils et des pratiques linguistiques hybrides au sein de la famille

Ce cas est représentatif, du point de vue des professionnels, d'une « intégration » des enfants de migrants à l'école maternelle. Les observations vidéo donnent à voir un enfant à l'écoute

des consignes des professionnels, actif dans les activités proposées et bienveillant dans ses relations avec ses pairs et les adultes. Ce garçon est considéré par les professionnels comme un « bon élève », qui a bien intégré le cadre scolaire. Dans les moments spécifiques de la journée, il y a des occasions pour lui de performer le script institutionnel et de montrer qu'il l'a bien intégré dans son répertoire. L'enseignante le prend même comme exemple à suivre par les autres enfants de la classe, comme dans l'exemple empirique suivant :

Il est vers 10h et les élèves de la classe de Stéphanie sont dans le patio de l'école. Ils s'entraînent à danser et à chanter pour un futur spectacle qu'ils préparent pour les parents. Comme la confusion s'installe et que les enfants n'exécutent pas les bons pas et mouvements de la danse, l'enseignante les arrête et les fait s'assoier par terre pour réécouter la chanson :
Enseignante : « Qui connaît cette chanson ? »
Quelques enfants lèvent la main. Stéphanie en choisit deux pour chanter et danser devant les autres enfants. Elle répète la question, et Ali lève lui aussi la main. Il est sélectionné pour montrer aux autres les mouvements à faire et pour chanter. (Observation vidéo, petite section)

Selon les professionnels, Ali est un enfant qui respecte les règles et « ne pose pas de problème ». Leur discours fait référence également à sa famille considérée elle aussi comme bien intégrée dans la société française. Les parents possèdent un restaurant et la mère considère que leur vie est en France, un pays où ils se sentent chez eux ; la mère d'Ali indique aussi qu'ils vont volontiers en Turquie pendant les vacances. Aux yeux des professionnels l'investissement de cette mère à la vie scolaire est apprécié, être proche de l'école en tant que parent d'élève montre son intérêt concernant l'éducation de son fils. En la comparant avec d'autres mères d'origine turque, l'enseignante Stéphanie montre son appréciation en ce qui concerne l'investissement à la fois dans la société française, sur le plan professionnel et éducationnel à travers sa présence dans la vie scolaire de son fils : « Mais la maman d'Ali, elle parle le français, c'est quelqu'un qui est super intégré, elle travaille avec son mari, c'est quelqu'un qui est vraiment dans l'échange, qui cherche à communiquer avec les enseignants ». La maîtrise du français et la communication de la mère au sein de l'école avec les professionnels sont des éléments qui montrent, pour cette enseignante, le type de parents intégrés, qui s'intéressent à la vie scolaire de l'enfant.

Le garçon apprend le turc au sein de la famille, car les parents ont choisi de parler turc à la maison afin de transmettre leur langue aux enfants. Il s'agit d'une volonté déclarée et d'une stratégie mise en place suite à la demande de conseil de la part du pédiatre, suite à l'expérience linguistique avec son premier enfant scolarisé, sa fille.

« Ma fille, c'est ma mère qui l'a gardée, mais mon fils il a fait un an et demi de crèche. Et la fille est entrée à trois ans à l'école et elle savait rien du tout. J'ai demandé un pédiatre et il m'a

dit de ne pas perdre ma langue, et que c'est sûr qu'à l'école elle va apprendre facilement le français. Et puis, même pas 6 mois après elle parlait français, voilà tout doucement. Mon fils il comprend beaucoup plus le turc. Là, si vous l'écoutez encore les mots, les phrases [en français] c'est un peu... » (Entretien mère d'Ali)

Le souci de continuer à transmettre le turc suite à l'avis du pédiatre est accompagné par un renforcement des situations d'apprentissages du français pour le deuxième enfant. Ainsi, elle l'inscrit dans une institution d'accueil des jeunes enfants avant sa scolarisation à l'école maternelle, et ne le laisse plus dans la garde de sa grande mère, qui parle principalement le turc avec ses petits-enfants.

Le turc est utilisé dans le cadre des situations informelles, pendant les conversations entre les membres de la famille, les émissions télé, ainsi que pendant les visites en Turquie chez des membres de la famille élargie. Ayant effectué sa scolarisation en France, la mère parle couramment le français, mais déclare avoir toujours des soucis de grammaire et d'orthographe.

« J'apprends et je parle en français avec mon meilleur ami – l'école »

En ce qui concerne les relations avec les pairs, Ali est constamment en présence de son camarade de classe, Sébastien. Les deux garçons préfèrent jouer toujours ensemble, et même pour des activités guidées par les professionnels, là où c'est possible, ils choisissent d'être ensemble. Par exemple, au moment de passage aux toilettes en groupe, où chaque enfant doit donner la main à un camarade, Ali et Sébastien s'approchent l'un de l'autre et font le trajet jusqu'à la salle des toilettes ensemble. À longueur de journée, les deux garçons sont « collés » l'un à l'autre : pendant les moments de regroupement en classe, pendant l'activité de danse et sur le banc pendant la pause de repos et pour boire de l'eau après cette activité, au déjeuner à la cantine – ils sont tous le temps à côté l'un de l'autre.

Cette amitié créée dans le cadre de l'école est connue par les professionnels et par les parents. La mère affirme connaître l'enfant qui est « très proche » de son fils et qu'elle attend l'occasion propice de rencontrer la mère de ce copain pour l'inviter à jouer avec son fils même en dehors des heures de l'école. Inviter des copains à la maison pour des anniversaires ou tout simplement pour y jouer ensemble (comme les *play dates* des anglophones) n'est pas une pratique valable pour tous les contextes et toutes les époques (Sirota, 2004). Cette mère l'a intégrée dans son répertoire culturel et souhaite le mettre en pratique, une manière de mettre en valeur les interactions sociales et les amitiés développées par son fils à l'école.

Le lien avec son camarade et les interactions avec les pairs mettent Ali dans des situations d'apprentissage de la langue française. Par exemple, une séquence à la cantine montre une situation d'apprentissage d'un nouveau mot à l'aide de ses pairs, en lien avec la nourriture servie.

« Des saucisses », indique Ali le produit alimentaire de son plat.
« Des saucisses...marguez », dit le garçon assis à côté de Sébastien.
Ali regarde les deux camarades sans prononcer de mots.
« Marguez » répète Sébastien afin de transmettre ce nouveau mot, que lui-même est en train d'apprendre, et qu'il prononce avec une syllabe initiale « ma » au lieu de « me ».
Mais Ali continue à le regarder perplexe, il ne connaît pas encore ce mot.
« Marguez, ma-ma-marguez », continue Sébastien et lui fait comprendre qu'il doit répéter après lui.
« Ma-marguez », prononce finalement Ali. Les deux copains sourient, ils sont contents de leur accomplissement linguistique. (Observation vidéo à la cantine de l'école)

Bien que très attaché à sa relation avec Sébastien, Ali apprécie aussi la présence des autres enfants de sa classe. Quand les deux garçons sont séparés pour les activités scolaires, par exemple par la mise en place des ateliers en petits groupes par les professionnels, Ali échange avec son voisin de table. La visite guidée est une occasion pour lui de montrer l'importance des relations avec les pairs à travers son plaisir exprimé par la mimique du visage lors des nombreuses photos prises avec des enfants.

Bien que dans sa classe il y a une fille turcophone, Daphné, il ne tisse pas de relations sur le critère de la langue turque, langue parlée au sein de sa famille. Les professionnels le confirment, et l'ATSEM souligne la volonté du garçon à parler en français : « Elle [Daphné] n'a pas forcément envie d'amitié avec Ali, ils ne se sont pas retrouvés. Ali a vite décroché et il s'est mis rapidement à parler le français ». Une seule exception observée consiste dans un très court échange entre les deux enfants lors d'une activité de pâte à modeler en petit groupe :

Daphné, qui ne parle pas encore le français, lui adresse une phrase courte en turc. Ali ne lui répond pas verbalement, mais l'observation vidéo capte sa communication non verbale qui montre qu'il a bien compris les propos de sa camarade turcophone. En observant qu'Ali à des difficultés à enlever sa pâte à modeler du pot, Daphné lui dit « *cikariyorsun?* », qui, traduit en français¹⁷, signifie « tu le sort ? ». Elle lui offre une solution en lui donnant un outil pour faire sortir la pâte à modeler, qu'Ali prend mais finit par ne pas l'utiliser et les mimiques de son visage montrent qu'il reste mécontent face à son souci. L'enseignante s'approche de leur table et le garçon en profite pour lui attirer son attention avec la phrase impérative « Regarde ! ». L'enseignante « traduit » sa demande : « la pâte ne sort pas ? Regarde, il faut appuyer comme

¹⁷ Traduction faite par une personne turcophone.

ça », et elle lui montre comment manipuler le pot pour faire sortir le matériel de l'intérieur.
(Observation vidéo, petite section).

Comme le montre cet exemple et d'autres observations vidéo pendant des moments libres, Ali n'utilise pas le turc à l'école, même si c'est une langue qu'il maîtrise mieux à ce stade, car la mère affirme qu'à la maison, il comprend beaucoup plus le turc que le français. Il circule entre les pratiques linguistiques de la maison, où les parents encouragent de maintenir cette langue familiale, et les pratiques linguistiques du cadre scolaire, où les élèves sont incités à parler en français. Il ne mélange pas les deux langues à l'école, il a intégré dans son répertoire de pratiques la distinction des deux milieux en ce qui concerne l'utilisation des langues. Si à la maison il est immergé dans un contexte où les membres de la famille ont des pratiques linguistiques hybrides et mélange le français et le turc, à l'école, quoique les professionnels ne le précisent pas d'une manière formelle, les élèves sont incités à utiliser le français et de garder les langues familiales en dehors de cet espace public.

Malgré ses progressions en français depuis le début de l'année scolaire, confirmées par l'enseignante lors de l'entretien, son niveau est encore moindre que celui des enfants ayant des parents francophones monolingues. Cela a un impact en ce qui concerne son évaluation scolaire. Par exemple, lors d'un atelier en petit groupe guidé par l'enseignante, Ali a des difficultés à réaliser un exercice à cause de la non-compréhension d'un mot.

L'enseignante présente un certain nombre de petits ours en plastique de différentes tailles et couleurs. Elle en choisit deux de la même couleur, et de taille différente et, en s'adressant à Ali, elle demande :

« Est-ce qu'ils sont pareils ? »

« Oui », dit Ali, et accompagne sa réponse par des mouvements de tête en signe d'affirmation.

« Oui, ils sont de la même couleur », confirme l'enseignante, et demande des précisions :

« Quelle couleur ? »

« Bleu », répond Ali enthousiaste, presque en chantant le mot.

« Est-ce qu'ils sont exactement pareils ? Regarde-les bien, Ali ».

« Oui. Ils sont pareils ».

L'enseignante fait le tour de table pour vérifier si un autre enfant peut donner la bonne réponse. La plupart d'entre eux disent que les deux ours, de couleur bleu et de taille différente sont pareils. Une fille répond finalement, en indiquant avec son doigt :

« Non, il est plus petit ».

« Tu as entendu ce qu'elle a dit, Ali ? » dit l'enseignante pour souligner la bonne réponse, et ensuite elle continue : « Montre-moi le petit ».

La fille en même temps qu'Ali dirige leur doigt vers l'objet le plus petit.

« Et l'autre, il est comment ? » continue l'enseignante.

« Grand », répond Ali.

« Alors, est-ce qu'ils sont vraiment pareils ? Pas vraiment, hein. Ils sont différents. Tu as compris ? »

Ali répond affirmatif avec des mouvements de tête. (Observation vidéo, petite section)

Cette dernière action montre qu'Ali a compris la différence entre les deux objets en ce qui concerne leur couleur, mais n'a pas répondu à la question de l'enseignante concernant leur taille. Il s'est focalisé sur la caractéristique chromatique des ours, et n'a pas été capable de donner la réponse complète attendue par l'enseignante. Mais dès qu'une autre formule verbale est utilisée pour désigner la taille (« grand et petit »), Ali comprend et répond instantanément à la question de l'enseignante. Ainsi, quoique très intéressé à répondre aux attentes scolaires dans le cadre de cet atelier, comme son comportement le montre, Ali répondra seulement à la moitié du travail.

D'autres pratiques exercées au sein de l'école maternelle font partie de la vie des enfants, pratiques qu'ils maîtrisent tant bien que mal. Par exemple, au moment de préparation pour aller déjeuner, les enfants sortent de la classe et doivent s'habiller, car pour entrer dans le bâtiment de la cantine, ils parcourent une certaine distance en dehors du bâtiment de l'école. Ali, comme un autre garçon dans la séquence ci-dessus, peine à mettre son gilet, d'après une façon de s'habiller que les enfants apprennent dans les structures d'accueil des jeunes enfants.

La scène se déroule dans le couloir à côté de la classe d'Ali. Il pose son gilet par terre et essaye de l'enfiler en insérant ses bras dans les manches, pour ensuite le faire basculer au-dessus de sa tête. Son copain Sébastien l'observe de prêt, et essaye de l'aider.

Sébastien : « Il est à l'inverse. La capuche est en bas. »

Ali regarde son copain et commence à enlever son gilet. Il le remet par terre pour refaire l'opération, il fait des efforts et fait de cris d'énervement.

Sébastien : « Quoi, tu arrives pas tout seul ? Moi, je peux le faire. »

Ali élève tout en tirant son gilet vers le haut : « Moi aussi je peux. Et il part avec un visage mécontent. » (Observation vidéo, petite section)

Ali est accompagné dans sa participation aux règles et aux pratiques de l'école maternelle par son meilleur copain. Ce dernier, agit ici en l'aidant au début, ensuite en le provoquant avec une note de moquerie sur sa difficulté de mettre son gilet. Quoiqu'énervé par la tâche et par l'attitude de son camarade, Ali semble lui répondre avec une certaine ambition et finit par réussir à s'habiller.

« Mettez-vous correctement [à table] les garçons ! »

Outre les occasions d'apprentissage linguistiques, les pratiques et les règles à table à la cantine représentent un contexte particulier d'apprentissage culturel pour Ali. L'observation vidéo illustre son comportement à table qui fait partie désormais de son répertoire de

pratiques. Il est en situation d'apprentissage des mots en lien avec la culture alimentaire spécifique, mais aussi des pratiques spécifiques et des manières attendues dans la société française plus globalement, par exemple être assis sur sa chaise, ne pas trop bouger, utiliser des couverts, etc.

Une professionnelle qui surveille les enfants à la cantine pendant le déjeuner m'explique que les enfants sont groupés en fonction des interdits alimentaires – les « viande » et les « sans viande », selon ses mots, et qu'aujourd'hui le menu est composé par de la semoule et des saucisses merguez d'un côté, et du poisson d'un autre. Ali, son camarade Sébastien et quatre autres enfants sont assis à une table ronde, en train de manger. Les enfants sont capables d'utiliser des fourchettes et de boire de l'eau dans des verres en plastique. Un panier avec du pain et une carafe d'eau du robinet sont sur la table, et des professionnels re-servent les enfants qui lèvent le doigt pour montrer qu'ils en veulent. De temps en temps ils parlent, ils ont des interactions, mais la consigne des professionnels, qui interviennent autant de fois que nécessaire, est de parler moins et de manger.

Une langue-culture (Schieffelin & Ochs, 1986; Schieffelin & Ochs, 1984) est acquise à travers des expériences quotidiennes dans des situations sociales auxquelles participe Ali. Les échanges avec ses pairs, par exemple avec son copain Sébastien, et l'autre garçon de sa table, et les adultes de l'école maternelle, comme ici les professionnelles qui assurent le service de surveillance au moment du repas, favorisent une entrée dans la langue française, et par là, dans la culture. L'apprentissage de la langue se fait dans un contexte spécifique, il s'agit des expériences situées, comme dans l'exemple présenté, dans le cadre du déjeuner à la cantine scolaire. La participation du garçon au déjeuner favorise des apprentissages de pratiques et de comportements liés à ce contexte social – le déjeuner, par exemple comment se tenir à table, à quel moment se taire, utiliser des couverts dès le plus jeune âge, quels mots utiliser. Les nouvelles pratiques concernant la culture alimentaire de la cantine scolaire sont intégrées dans le répertoire culturel d'Ali à travers sa participation de tous les jours (Rogoff et al., 2006).

Les pratiques scolaires au sein de la classe représentent une autre manière de s'approprier le langage spécifique de l'école maternelle et des habitudes quotidiennes. Par exemple, la routine des tous premiers moments dans la classe le matin implique une pratique spécifique. L'enfant doit chercher un support (un petit carton plastifié) avec son prénom pour l'accrocher dans un endroit spécifique. Cette action annonce sa présence à l'école le jour respectif. Le matin où Ali a été vidéo-observé, l'enseignante commence la journée en disant : « Les enfants, j'ai retrouvé plein de cartes « présent » sur le banc. On va regarder ensemble qui n'a

pas mis sa carte ce matin ». Comme Ali s'est déjà approprié cette routine, son prénom n'est pas parmi les cartes trouvées par l'enseignante.

Un autre moment clé de la journée à l'école maternelle le représente le rangement des jouets après un moment de jeu libre, suivi par le déplacement vers les bancs devant le tableau blanc pour se préparer pour un regroupement avec toute la classe. Ali suit à l'instant la consigne de l'enseignante : « Il faut rangez, les enfants. On range ! » et se dirige ensuite vers le devant de la classe et s'assied sur un banc. Il est parmi les premiers enfants à y arriver. L'enseignante fait des remarques aux enfants qui ne suivent pas sa consigne et Ali la regarde avec attention. La mimique de son visage semble montrer qu'il n'aimerait pas être à la place des enfants réprimandés.

Ali est tellement investi dans les pratiques scolaires qu'il est capable même d'observer les erreurs de ses pairs et d'essayer de les corriger. Il reprend sa voisine qui, au lieu de faire la forme d'un escargot avec la pâte à modeler, s'amuse à faire de petits carrés. Il attire son attention plusieurs fois et fait même appel à un adulte proche pour signaler que sa camarade n'effectue pas la tâche demandée par l'enseignante.

Cette discipline de l'école Inass, l'enfant qui fait partie de ce portrait, l'a également intégrée dans son répertoire de pratiques, une discipline qui se reflète à la maison aussi, car, comme sa mère l'affirme, elle respecte les horaires pour dormir et pour manger depuis qu'elle fréquente l'école, et obéit plus facilement. Le respect des règles de vie et l'appropriation des pratiques de l'école maternelle par les enfants comme celles exemplifiées ci-dessus, font partie du profil du bon élève comme attendu par les professionnels. Les enfants qui peuvent performer dans ce milieu ayant des « règles du jeu » spécifiques sont appréciés et considérés comme des bons élèves, un statut auquel les parents aspirent pour leur enfant : « la maîtresse m'a dit qu'elle est sage », déclare la mère d'Inass. Les visites guidées reflètent en partie l'appropriation de ces routines et pratiques de l'école maternelle à travers les photos prises par Ali, Sana et Inass, les trois enfants du portrait. Inass photographie des éléments qui rappellent les activités et les routines quotidiennes : des étiquettes avec les prénoms des enfants de la classe présents, des cartons plastifiés avec les jours de la semaine accroché sur le tableau blanc, les tables rondes où se déroulent les ateliers en petit groupes, les travaux artistiques accrochés dans le coin où ils ont été réalisés par les enfants, les casiers (voir image 5, annexe).

De son côté, Sana montre à travers ses photos prises une fille très investie dans la vie scolaire, qui note tous les détails qui s'y retrouvent. Elle photographie sa classe en faisant comme un zoom sur la plupart des éléments qui la constitue – des tables, des fenêtres et des rideaux, des bacs de rangement, des bacs de jeux de constructions, des casiers, des supports du travail du

jour, la mosaïque sur les fenêtres, une poupée, le tapis avec l'illustration de la ville et des rues, le tableau blanc, des supports avec les lettres de l'alphabet, des plantes, le bureau de l'enseignante, des travaux artistiques accrochés sur le mur, des puzzles, des albums, l'espace peinture ; et les autres espaces de l'école – le hall avec des peintures des enfants, la cour de récréation avec les pairs et une ATSEM. Cet investissement scolaire peut être constaté aussi en ce qui concerne le fait de connaître et même d'imiter les pratiques des professionnels. Ainsi, Sana est capable d'imiter les gestes de son enseignante quand il s'agit de ranger des cartons avec les prénoms des enfants, qu'elle et son binôme avaient déplacés pendant la visite guidée : « petit », dit Sana en rangeant des cartons avec des prénoms de la classe sur une table ; « moyen », elle fait le même geste en séparant les cartons en fonction des prénoms et de la section à laquelle les enfants correspondent. « La maîtresse elle fait toujours – petits avec les petits, moyens avec les moyens », elle explique tout en continuant le triage des petits cartons.

Certains éléments sont tellement ancrés dans le quotidien des enfants à l'école, que dès qu'un changement y intervient, ils sont perturbés. Par exemple, le jour de la mise en place de la visite guidée, l'enseignante d'Ali est absente et celle qui la remplace déclare : « Sa maîtresse n'est pas là aujourd'hui, il n'est pas en grande forme, ça va lui faire du bien [de participer à cette activité de prise de photos]. »

Un double attachement culturel transmis par les parents

Le discours de la mère d'Ali montre le souci d'intégration d'un point de vue social, professionnel, éducationnel. Pour cette mère il est important de s'adapter dans le pays où elle vit, sans pour autant nier des pratiques turques, en particulier la langue :

« Je dis pas que je parle pas ma langue, et là c'est une langue. Latin, arabe, ou chinois c'est une langue. Mais il y a des gens qui font n'importe quoi... ici vous vivez, ici vous gagnez. Si vous êtes venu ici pour gagner de l'argent, il faut respecter où vous êtes. Moi j'aime les traditions françaises et je suis toujours avec des français, je parle en français, j'ai des copines françaises, la voisine. » (Entretien mère d'Ali)

Ce contexte pluriethnique présente une complexité dans la relation entre parents et une altérité qui se construit en fonction de la trajectoire sociale et migratoire de chaque famille et de leurs attentes éducationnelles et professionnelles (Garnier, 2016). La langue est un de premiers éléments évoqués pour se différencier des autres parents.

L'intégration linguistique est évoquée par les mères de Sana et d'Inass également, en insistant sur l'importance de la réussite scolaire de leurs enfants. Ces familles sont bilingues, l'une pratique le berbère et le français, et l'autre l'arabe et le français. Dans les deux cas, le français a commencé à dominer les pratiques linguistiques au sein de la famille depuis que les enfants ont été scolarisés.

Par exemple, suite aux discussions avec l'enseignante sur le manque de compréhension totale en français et ses réponses occasionnelles en arabe au lieu du français, la mère d'Inass a commencé à lui parler en français à la maison. Elle fait ces efforts pour que sa fille améliore son niveau, et donc pour répondre aux attentes scolaires. Elle affirme : « J'avais peur au début [de sa scolarisation], car elle ne parlait pas le français, mais elle a beaucoup évolué ».

Avec le petit frère, Inass parle en français. Quand la mère lui parle en arabe, Inass lui répond en français. La lecture des albums en français et le visionnage des programmes télé en français s'ajoutent aux pratiques linguistiques dominées par la langue de l'école, et non l'arabe, la langue de la mère, qui est née en Algérie. Le mélange des langues et la domination du français depuis la scolarisation des enfants sont également la réalité de la famille de Sana.

Quoique de façon plus ponctuelle, la volonté de garder la langue familiale est présente, d'un côté en ce qui concerne le berbère pour Sana, et de l'autre, l'arabe pour Inass. Par exemple, cette dernière regarde des dessins animés en arabe le dimanche matin. La fille connaît des éléments de l'arabe littéraire transmis par sa mère, comme les verbes, les couleurs, et même les dessins animés sont « en langage littéraire », comme l'affirme la mère, « c'est pas l'arabe qu'on parle ».

D'autres aspects qui sont visibles dans le cadre scolaire sont des raisons pour la mère d'Ali pour se différencier des autres parents d'élèves de l'école fréquentée par son fils. Par opposition à certains de ses concitoyens turcs, elle ne veut pas être un mauvais exemple d'intégration des étrangers en France. Elle se montre agacée quand les professionnels de l'école associent ses origines et celles de son fils à une religion, et à certaines habitudes alimentaires. Elle considère qu'il faut respecter les règles de vie du lieu de vie et donne comme contre-exemple les personnes qui conservent certains interdits alimentaires en lien avec l'islam :

« Moi je suis dans la restauration, je connais moi, je mange du porc, je bois de l'alcool. Chacun a son droit de s'habiller comme il veut, mais il faut qu'il respecte le lieu où il vit. Si vous vivez en France, vous faites comme en France, si vous vivez en Turquie vous faites comme en Turquie. » (Entretien mère d'Ali)

L'attachement à la culture turque se réalise à travers les relations avec des membres de la famille élargie, qui habitent en France : « j'ai ma famille, j'ai mes cousines, j'ai la tante, j'ai même le grand-père ». La présence des membres de la famille privilégie le maintien de la langue turque des enfants, que le père souhaite garder. Outre l'attachement culturel, maintenir la langue de la famille est aussi mis en rapport avec d'autres membres de la famille élargie qui habitent à l'étranger et qui ont perdu la langue turque, comme un exemple négatif à ne pas suivre à travers des générations : « (...) par exemple, j'ai des cousins en Suisse, des cousines qui savent pas le turc. Ma fille comprend mieux qu'eux, elle comprend, elle parle mieux. Et c'est bien ».

Sana et Inass grandissent dans une dynamique similaire en ce qui concerne cette volonté de garder le lien avec les membres de la famille élargie qui ne parlent pas le français. Apprendre la langue familiale représente le moyen par lequel les enfants peuvent s'investir dans les relations avec les grands parents, les tantes, les oncles, les cousins à travers une langue commune.

Le souci de ces familles de la réussite scolaire et surtout professionnelle de leurs enfants les motivent à encourager une dynamique d'appropriation des valeurs du pays d'accueil, où ils se sont bien adaptés et souhaitent rester à long terme. Le pays d'origine des parents, la Turquie, l'Algérie et respectivement le Maroc, reste une destination de vacances, pour aller à la mer, par exemple, ou pour visiter la famille élargie.

Conclusion

Ali est un enfant qui circule avec aisance entre le milieu familial et le milieu scolaire. Il connaît et se plie aux pratiques de chaque contexte, et cela se note particulièrement en ce qui concerne la langue. L'école est pour lui un milieu où on parle en français, même avec des pairs qui connaissent le turc, sa langue familiale. La volonté de ses parents de faire de leur mieux pour s'intégrer dans la société française est transmise aux enfants. Si la mère déclare avoir des relations avec des personnes à travers la langue française, et qu'elle préfère ne pas s'enfermer dans des relations avec des seules personnes turcophones, son fils, à son tour, a un ami dont les parents sont nés en France, avec lequel il parle et il apprend le français.

L'hybridation du répertoire de pratiques d'Ali, de Sana et d'Inass se caractérise par une adaptation en fonction du contexte domestique ou scolaire, un jonglage en fonction des situations. Les effets intégrateurs de l'école maternelle sont puissants à ce jeune âge, d'autant

plus qu'ils sont accompagnés par le souci des parents de s'approprier des valeurs et des principes français, et d'une volonté de la part des enfants de bien faire en tant qu'élève, et ainsi de se conformer au milieu scolaire. Une des caractéristiques communes des parents d'Ali, de Sana et d'Inass est la stratégie mise en place, de façon volontaire ou moins volontaire, en ce qui concerne la pratique de la langue familiale en parallèle avec le français dans un souci de maintien culturel et linguistique d'un côté et de réussite scolaire et de vie future d'un autre côté. Ces familles présentent un intérêt concernant l'évolution scolaire des enfants en gardant une relation de communication avec les professionnels de l'école maternelle, et en s'intéressant aux progrès de leur enfant.

Contrairement à la fille du portrait suivant, Ali, et les autres enfants faisant partie de ce portrait, semble ne pas montrer de résistance vis-à-vis des pratiques linguistiques et scolaires de l'école maternelle, ils les approprient comme des « bons élèves ». Pourtant, ils font des efforts supplémentaires pour apprendre le français, et cet apprentissage linguistique, ainsi que scolaire en général, représente une source d'inquiétude pour leurs parents, qui s'efforcent à répondre aux attentes des professionnels en suivant de près l'évolution linguistique et scolaire de leurs enfants.

Portrait 3 : Daphné, des silences en début de scolarisation

Daphné, une fille dont ses parents viennent de Turquie, est au moment des observations une enfant de migrants silencieuse. Son cousin fréquente la même école qu'elle. Ses débuts de la scolarisation sont marqués par l'absence de parole en français. Ses comportements à l'école montrent aussi une fille à l'écoute des professionnels, qui s'efforcent à suivre les pratiques scolaires. D'autres enfants se distinguent par leurs silences à l'école et par une rupture entre le milieu familial et celui scolaire, comme ceux faisant partie de ce portrait : Dalia, Adel et Nalla.

« Elle serait capable de dire des choses [en français] mais elle n'a pas envie » - une transition linguistique et culturelle difficile entre le milieu familial et celui scolaire

La langue de la famille de Daphné est le turc. Sa mère ne parle pas du tout le français au moment des observations menées à l'école, une des raisons pour lesquelles l'entretien avec les parents n'a pas eu lieu. Malgré une immersion dans la langue française dès son entrée en école maternelle, Daphné ne se montre pas capable de le parler, même plus tard dans l'année scolaire, au second semestre, au moment où les observations ont été menées. Des études en linguistique montrent que le développement langagier des enfants turcophones est en rapport direct avec les pratiques linguistiques familiales. Notamment ceux qui, comme Daphné, utilisent seulement le turc dans l'environnement familial avant d'entrer à l'école maternelle, ils ont plus de difficultés à parler le français dans les deux premières années scolaires (Hamurcu-Süverdem & Akinci, 2016). Cela s'explique par un degré élevé de maintien de la langue et culture turque qui implique une vitalité de cette langue au sein des communautés venues de Turquie (Akinci, Rüter, Sanagustin, & Matera, 2004). Le manque de production verbale en français est interprété par son enseignante, Stéphanie, comme une conséquence de son attachement à la langue de la famille et comme une résistance face à une langue nouvelle pour elle. En déclarant « elle serait capable de dire des choses [en français] mais elle n'a pas envie », l'enseignante montre son opinion par rapport à l'attachement linguistique de son élève qui l'empêcherait d'avancer dans son apprentissage du français. Elle considère que les familles turques en général sont très attachées à leur culture, et même enfermées dans le cadre de leur communauté. Cet enfermement est illustré dans le cadre de l'école par le manque d'échange avec la mère, dû selon l'enseignante, à son incapacité à parler le français. Elle l'interprète comme un désintérêt et manque d'implication dans la vie scolaire de la fille, et comme un manque d'intégration du point de vue linguistique, plus largement dans la société française.

« (...) avec la maman de Daphné je sens que... elle vient chercher sa fille et n'a pas envie d'échanger avec moi. C'est peut-être la peur, voilà, je ne sais pas. Il serait intéressant de voir pourquoi elle n'a pas envie d'échanger. Et puis la maman de Daphné, elle ne parle pas du tout le français, alors que ça fait un an qu'elle est ici, et ça m'interpelle aussi. Quand on est dans un pays on a envie d'apprendre la langue. Au moins dire "comment ça va ?". Mais là, il y a pas "est-ce que ça va Daphné ?", rien du tout, comme si c'était pas important pour elle, alors que peut-être c'est pas du tout le cas. Mais c'est vrai qu'il y a rien, on ne ressent pas l'envie de la part de la maman de s'intéresser à ce qui se passe. Après c'est mon point de vue, c'est ce que

je ressens, alors c'est peut-être tout à fait différent, peut-être qu'elle a peur, peut-être qu'elle... je sais pas. Il y a pas du tout de communication avec la maman de Daphné, je connais pas du tout cette maman. » (Entretien enseignante Stéphanie)

Malgré l'absence de communication en français, cette mère n'est pas complètement absente de la vie scolaire de sa fille. Elle se donne les moyens de s'y impliquer, par exemple en ce qui concerne la lecture du cahier de correspondance à l'aide d'une personne qui traduit les mots laissés par l'enseignante. Cette dernière déclare que pour une sortie organisée avec la classe, la mère a rapporté le document signé et la somme d'argent demandée pour l'entrée au zoo.

L'enseignante met les silences de Daphné sur le compte de sa personnalité, sur son manque d'envie de parler le français. Des études montrent que l'absence de parole chez des enfants de migrants dont le français n'est pas leur langue maternelle se traduit parfois par une mise en œuvre de la part de l'enfant de l'interdiction de la part des professionnels de parler à l'école une autre langue que le français (Auger & Sauvage, 2009). Pour Daphné, comme pour d'autres enfants, comme Dalia, Adel et Nalla, la construction d'une dynamique identitaire est en fort lien avec des pratiques culturelles et linguistiques spécifiques au milieu domestique. Quand ils entrent en petite section après trois ans de socialisation dans la langue de la famille, l'entrée en école maternelle représente un premier contact avec la langue française, avec des modes d'interaction et de participations qui peuvent être très différentes de celles rencontrées dans le cadre familial. Dalia, dont ses parents sont venus de Tunisie, ne parle pas à l'école, lors de la petite section, ni en français, ni en arabe, quoiqu'à la maison elle parle bien avec sa mère et son frère aîné (7 ans). Adel, dont ses parents viennent d'Algérie, a des difficultés d'adaptation en ce qui concerne son comportement à l'école, et son niveau en français est limité, tandis que Nalla, une fille dont sa mère est originaire de Comores, reste assez silencieuse dans le cadre scolaire. Quand la langue-culture (Ochs, 1997) de la famille rencontre celle de l'école, l'enfant vit la réalité de ses différences, et pour certains, comme c'est le cas des enfants de ce portrait, cela peut avoir des impacts sur la production orale dans la langue de scolarisation. Comme l'auteure de l'ouvrage *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants* (Dahoun, 1995, p. 37) le témoigne quand elle s'est confrontée à une langue et à une culture nouvelles, elle a compris tôt que la langue de la maison n'était pas valorisée, mais plutôt exclue à l'école :

« Un seul pays été reconnu : la France ; une seule langue était valable : le français ; tout le reste n'était que bruit, et l'imitation de l'accent arabe faisait rire en classe. Ouvrir la bouche, c'était révéler sa différence, se trahir. Le plus simple était de serrer les lèvres et de se taire. C'est ainsi que je devins une enfant mutique à l'école. »

Les silences de Daphné cachent ces violences linguistiques (Rayna, 2014) subies par les enfants de migrants dans la transition entre le contexte domestique et le contexte scolaire, en début de scolarisation. Le principe républicain d'égalité, qui exclue les langues des enfants de migrants en faveur d'une seule langue commune, le français, semble parfois mal compris par les professionnels (Auger & Sauvage, 2009). Des études qui montrent que parler une autre langue n'est pas une barrière pour apprendre le français (Cummins, 2000) sont depuis longtemps validées. Plus particulièrement, les résultats des études menées auprès des enfants appartenant aux familles venues de Turquie soulignent que, indifféremment de pratiques langagières familiales (majoritairement le turc, ou indifféremment le turc et le français), plus tard dans leur scolarisation les enfants acquièrent la langue de l'école, le français, sans différences majeures (Hamurcu-Süverdem & Akinci, 2016).

Pour Adel aussi la transition entre le milieu domestique et l'école maternelle se fait avec des difficultés, mais pour lui il s'agit plutôt des comportements attendus dans cet environnement scolaire. Son adaptation à ces nouvelles règles de vie en collectivité et à la discipline imposée le met dans une position défavorisée en ce qui concerne sa performativité en tant qu'élève, quoique l'envie d'apprendre ne soit pas mise en question par son enseignant qui déclare :

« C'est un enfant qui pose énormément de difficultés en classe parce qu'il a un comportement qui est parfois plus que limite. Mais il a une appétence scolaire magnifique, il a envie d'apprendre... et alors, c'est vrai qu'il a du mal à se poser. Il va être trente secondes là, deux minutes là, mais quand il arrive à se poser il connaît des choses. » (Entretien enseignant Pierre)

La non-maîtrise du français et les apprentissages scolaires

En termes de progression scolaire, comme l'enseignante en témoigne, Daphné est à l'écoute et essaye de suivre le rythme imposé par le groupe classe. Par exemple, pendant un atelier de mathématiques en petit groupe, elle se montre capable de compter, suite à la consigne donnée par l'enseignante, des petits ours en plastique :

« Daphné, tu comptes tes petits ours avec tes doigts ? » Daphné utilise ses doigts pour compter les trois figurines mises dans sa boîte précédemment.
« Bravo ! », s'exclame l'enseignante. La mimique faciale de Daphné montre sa satisfaction suite aux compliments de l'enseignante. (Observation vidéo, petite section)

Pourtant, il y a des activités autour du vocabulaire où elle ne comprend pas la consigne ou les questions des professionnels. Pour un atelier portant sur l'apprentissage des couleurs,

l'enseignante montre des objets d'une certaine couleur et demande chaque enfant du petit groupe d'identifier la couleur et de prononcer le mot y correspondant.

Arrivé le tour de Daphné, le petit ours en plastique est de couleur jaune.
« Daphné, de quel couleur est-il ? »
Daphné regarde, les sourcils froncés, sans rien répondre.
« Tu ne sais pas ? »
Sa réponse tarde et l'enseignante dit :
« Je ne sais pas. C'est ça qu'on doit dire quand on ne sait pas. Répète, Daphné, « je ne sais pas ».
Daphné continue à regarder l'objet sans prononcer de mots et sans bouger sa tête en signe de oui ou non... L'enseignante finit par demander un autre enfant, qui donnera la bonne réponse.
(Observation vidéo, petite section)

La fille est ici incapable de prononcer des phrases en français. Elle peut répéter des mots, comme « jaune », mais ne prononce pas encore des phrases. Elle ne répond pas à la question de l'enseignante concernant la couleur d'un objet et ne répète pas la phrase « je ne sais pas ». Par conséquent, d'un point de vue scolaire, Daphné sera évaluée en fonction de ces réponses, qui, au moins à ce stade de sa scolarité, sont limitées par le manque de maîtrise de la langue française.

À ce stade de l'année scolaire, au mois de mars, Daphné communique seulement à travers la communication non verbale. Dans l'acquisition et dans l'apprentissage d'une langue, l'enfant passe d'abord par le stade de compréhension avant de pouvoir progresser en énonciation (Morgenstern, 2009). Malgré son manque de production verbale en français, le mode de participation de Daphné aux activités proposées montre qu'elle comprend largement ce qui est attendu d'elle et reste attentive et impliquée tout au long des ateliers. Comme d'autres études empiriques le démontrent, « l'engagement et l'apprentissage d'un élève ne tiennent pas uniquement à la quantité ou à la qualité de ses productions orales » (Behra, Lemoine-Bresson, & Macaire, 2018, p. 7).

Je suis capable de faire la maîtresse - appropriation des pratiques en rapport avec le script institutionnel de l'école

Daphné est une élève qui s'engage dans les activités et dans la vie à l'école maternelle. Les données empiriques des observations vidéo, ainsi que les propos des professionnels pendant l'entretien, illustrent qu'elle est intégrée dans la vie scolaire et y participe activement. Sa

stratégie pour dépasser ses limites linguistiques en français est d'imiter autant que possible ses camarades. Il s'agit notamment des moments ou des situations où elle doit respecter ou suivre une consigne donnée par les professionnels. Dans l'exemple antérieur avec l'atelier de mathématique, elle vérifie que son action de compter les ours est la bonne, en regardant ses camarades proches d'elle. L'apprentissage par imitation est donc une arme de cet élève pour s'approprier les pratiques scolaires attendues par les professionnels, malgré son manque de compréhension de la langue française.

Un autre exemple significatif qui illustre qu'elle a intégré dans son répertoire culturel des pratiques spécifiques de l'école est le moment où elle décide de « faire la maîtresse » en prenant un album de jeunesse pour le feuilleter devant ses camarades assis devant elle, comme pendant les moments de lecture réguliers que l'enseignante propose tous les jours dans la classe. Le jeu d'imitation est une façon pour elle de montrer son apprentissage du répertoire scolaire et sa capacité de le reproduire, comme dans cet exemple empirique :

En fin de matinée, après le moment des ateliers, il est demandé aux enfants de la classe de Stéphanie de ranger leur table et de se préparer pour aller à la cantine, ou pour ceux qui n'y vont pas, d'attendre leurs parents. Daphné et d'autres enfants se dirigent vers le devant de la classe. Ils s'assoient sur les bancs. Un garçon prend un album et occupe la place de l'enseignante. Cette situation ressemble à un regroupement du groupe classe régulier, mais il est reproduit par les enfants, sans la présence d'un adulte. Le garçon ne joue pas ce rôle pour longtemps, car l'enseignante lui prend l'album de ses mains et lui dit : « Va t'asseoir, Sébastien ! ». C'est au tour de Daphné de prendre la même initiative et de se placer sur la chaise de l'enseignante devant les enfants qui patientent sur les bancs. Le visage de Daphné et ses gestes d'imitation de l'enseignante montre son enthousiasme à jouer ce rôle de l'enseignante. (Observation vidéo, petite section)

Pourtant, il y a des situations où elle choisit de ne pas imiter ses camarades, ou les adultes, même quand elle pourrait mieux faire le travail demandé, comme dans l'exemple de l'activité de pâte à modeler en petit groupe :

Il est 12h00, les enfants sont regroupés en plusieurs petits groupes pour effectuer des ateliers : la peinture avec l'ATSEM, les mathématiques et le vocabulaire avec l'enseignante et la pâte à modeler sans un adulte qui guide l'activité. À la table à laquelle est assise Daphné, les élèves doivent réaliser une forme en pâte à modeler : « vous me faites un escargot », pour reprendre les mots de l'enseignante qui donne la consigne avant de rejoindre un autre petit groupe. Tous commencent à manipuler la pâte à modeler, certains suivent la consigne, d'autres réalisent des formes loin de ressembler à un escargot. Ce dernier est le cas de Daphné qui essaye plusieurs outils de coupe ou de modelage. Son voisin, Ali, est très investi dans la réalisation de son escargot. Il observe sa voisine et essaye de lui attirer l'attention concernant la consigne initiale de l'enseignante. Daphné lui dit quelque chose en turque et continue à faire des petits carrés. Après quelques secondes, Ali l'observe à nouveau. Cette fois il s'adresse à moi (je suis à leur côté pour les filmer) :

« Regarde ce qu'elle fait ! »

Daphné tourne sa tête vers moi, pour ensuite continuer avec sa pâte à modeler. Une troisième tentative du garçon pour corriger sa voisine met la fille dans une attitude d'énervement qu'elle montre par ses sourcils et ses yeux. (Observation vidéo, petite section)

Contrairement à d'autres situations où elle choisit d'imiter les camarades pour performer une tâche scolaire, cette fois Daphné ne les imite pas, et en outre, elle décide de faire autre chose que ce que les professionnels attendent d'elle.

D'autres situations, comme le passage aux toilettes en groupe, la récréation et le partage des vélos, les activités de pâte à modeler et de jeux de construction, le rangement de la classe, montrent une élève qui participe activement aux pratiques du script institutionnel.

Les photos qu'elle prend pendant la visite guidée se focalisent autour du côté scolaire de l'école et ses routines. Des petits cartons avec les prénoms de la classe, des supports d'apprentissage des formes et des couleurs, des pots remplis de feutres et crayons dans l'espace « écriture » représentent les objets photographiés par Daphné pour montrer ce qui est important pour elle à l'école (voir image 6, annexe). Elle a bien intégré dans son répertoire de pratiques la dimension de scolarisation de cette institution.

Contrairement à son camarade de classe, Ali, lui aussi enfant de migrants turcophones, Daphné ne réussit pas à performer les pratiques scolaires de la même manière, l'enseignante ne la montre pas comme un exemple à suivre dans les ateliers ou d'autres activités scolaires. Au contraire, elle est une élève à laquelle les professionnels doivent répéter plusieurs fois une consigne et s'efforcer de l'expliquer avec des gestes et des mouvements pour que la fille la comprenne.

Isolement linguistique et social dans le milieu scolaire et la relation avec les pairs

La difficulté de parler le français entraîne pour Daphné un isolement social au sein du collectif des pairs. Les observations vidéo montrent plusieurs situations où elle se retrouve seule, que cela soit à son initiative ou à l'initiative de ses pairs. Par exemple, au moment de passage aux toilettes en groupe, Daphné est censée se ranger comme tous les autres, deux par deux, mais elle se retrouve seule. L'enseignante intervient et lui impose « un copain ». Un autre moment dans la journée, pendant une activité de danse, qui a comme but la préparation d'un spectacle pour les parents, l'enfant qui devrait accompagner Daphné refuse radicalement

de se prêter à l'exercice de danse, comme le dialogue ci-dessous le montre, et suite auquel le garçon est sanctionné, l'enseignante l'isolant du groupe.

« A., tu vas danser avec Daphné ? » dit l'enseignante Stéphanie.
Le garçon répond en faisant des mouvements de tête qui signifient « non ».
« Pourquoi ? »
« Je ne l'aime pas. »
« Comment ça tu ne l'aimes pas ? » L'enfant cache son visage avec ses bras en signe de refus.
(Observation vidéo, petite section)

Pour Adel, le garçon faisant partie de ce portrait, l'isolement est une conséquence de sa résistance face aux règles générales de l'école, pour laquelle il est sanctionné par l'enseignant Pierre. Ce dernier déclare que les apprentissages linguistiques sont influencés par une mauvaise conduite de l'enfant dans le cadre scolaire, notamment en ce qui concerne son manque de maîtrise du corps : « Adel on va conseiller de l'orthophonie. Il a d'abord sa problématique comportementale qui lui prend énormément d'énergie, mais quand il est posé on s'aperçoit que l'activité langagière et de meilleure qualité ». La rupture entre le milieu familial et celui scolaire est mal vécue par cet enfant, qui ne réussit pas à s'adapter et à répondre aux attentes de professionnels :

« On va compter les présents, les enfants, on bouge plus ! » L'enseignant Pierre ajoute aussi « shh ! » pour que les enfants se taisent.
À tour de rôle et désignés par l'enseignant, plusieurs enfants comptent les présents en leur touchant la tête avec la main. Adel lève la main pour accomplir cette tâche, mais ne pouvant pas attirer l'attention de l'enseignant en s'impliquant activement dans le comptage, il commence à perdre la patience. Au début il bouge son corps sur le banc, se plie, pour ensuite donner des coups à ses voisins. L'enseignant lui envoie un regard sévère, et le garçon se calme. Il insiste pour compter lui aussi les enfants, mais sans succès. Il se lève du banc et essaye d'attirer l'attention en appelant l'enseignant par son prénom.
« Tais-toi ! » dit Pierre à Adel, en concentrant son attention sur un enfant à troubles autistiques, qui, exceptionnellement a voulu participer activement au comptage des présents. Adel montre son mécontentement à travers la mimique de son visage, et recommence à déranger ses voisins. Pierre intervient à nouveau et cette fois prend Adel par sa main et l'éloigne du groupe pour le faire assoir sur une chaise en signe de sanction, où il restera quelques minutes. (Observation vidéo, petite section)

Dans la classe de Stéphanie, malgré la présence d'un autre enfant turcophone, Ali, les échanges en turc avec Daphné sont presque inexistantes, à l'exception des moments ponctuels, notamment pendant la récréation. L'enseignante déclare qu'elle a entendu parler Daphné en turc pendant la récréation avec son cousin, qui lui aussi parle le turc, et dit : « je pense qu'elle parle bien le turc (...) elle a l'air de bien le parler ». Ce lien autour de la langue turque entre les enfants est perçu par les professionnels de cette classe comme une barrière dans

l'apprentissage du français. L'enseignante et l'ATSEM concordent sur les difficultés des enfants turcophones de « quitter leur langue ». L'absence de connaissances en langue française de Daphné a motivé les professionnelles à mettre en place des rapports basés sur la communication non verbale avec cette élève. Selon elles, cette tendance de rester ensemble pendant les récréations contribuerait à un ralentissement de l'apprentissage de la langue française : « En début d'année, je me souviens que pour travailler avec elle c'était par des gestes et sinon elle ne comprenait pas. Mais c'est vrai que c'est plus dur parce qu'elle reste toujours avec son petit groupe ».

L'ATSEM constate l'isolement du petit groupe de turcophones pendant les moments libres dans la cour de récréation et considère que « c'est bizarre parce que les autres, ils arrivent à se mélanger facilement, mais eux spécialement, restent plus ensemble avec ceux qui sont de leur origine [turque] ».

Daphné semble avoir compris cette réticence de la part des adultes envers la langue de sa famille. Quand elle décide d'échanger quelques mots en turc avec son camarade de classe pendant une activité de pâte à modeler en petit groupe, comme je l'ai présenté plus haut, l'enseignante est éloignée physiquement. Daphné regarde un pot de pâte à modeler et, étant à côté de son camarade turcophone, Ali, lui dit : « cikariyorsun? », qui signifie « tu la [la pâte à modeler] sors ? » L'enseignante affirme qu'elle n'interdit pas aux enfants de parler turc ni autre langue que le français dans la cour de récréation, mais qu'elle n'apprécierait pas entendre parler en turc, ou une autre langue étrangère, au sein de sa classe.

Daphné restera isolée linguistiquement, fait qui implique son éloignement du collectif dans certains moments, jusqu'à ce qu'elle soit capable de parler le français qui lui permettra de développer des liens avec les pairs. Ses limites linguistiques dans une langue qui ne lui appartient pas encore l'isolent des acteurs de l'école maternelle, dans un contexte social essentiel dans sa vie quotidienne. Finalement, elle commencera à parler le français la deuxième année de sa scolarisation. En moyenne section, Daphné est une fille qui parle le français, qui se débrouille dans ce contexte linguistique qui lui devient propre avec chaque journée passée dans cet environnement linguistique où elle est immergée.

Daphné arrive en petite section sans pouvoir parler, ni comprendre le français, mais sa participation aux pratiques quotidiennes, son engagement dans les activités et le travail scolaire contribuent au développement de son répertoire de pratiques et ainsi à l'appropriation de ce milieu scolaire d'apprentissage. En moyenne section, elle commence à communiquer verbalement en français, mais de manière très limitée. Au moment de la visite guidée, en moyenne section, elle y participe avec deux autres enfants. Contrairement à sa camarade, une

filles faisant partie d'une famille mixte (mère migrante, père non-migrant), qui utilise principalement le français dans le cadre familial, Daphné ne répond pas à mes questions par des mots, mais par des mouvements de tête ou par des actions montrant sa compréhension de la proposition faite :

Après avoir pris des photos dans la cour de récréation et dans le couloir de l'école, la visite guidée continue à l'intérieur de la classe des trois enfants participants, Daphné, Inass et Luc. Daphné et Inass, qui ont dans leurs mains l'appareil photo et respectivement le smartphone, prennent des photos des objets et des espaces de leur classe. J'encourage Daphné davantage à s'investir dans l'activité :

« Qu'est-ce que tu aimes dans cette classe, Daphné ? »

La fille me regarde mais ne répond pas à ma question. Je lui propose de prendre des photos de ce qu'elle aime et elle répond en passant à l'action de prise de photos, contente qu'elle peut communiquer de cette façon, et non à travers des mots et des phrases en français.

Plus tard, j'incite Inass à me montrer davantage des choses qui sont importantes pour elle :

« Il y a d'autres choses que tu aimes dans cette classe, Inass ? »

« Oui, les livres », me répond la fille tout en se dirigeant vers le coin bibliothèque de la classe. Daphné se dirige également vers cet espace.

« Toi aussi tu aimes les livres, Daphné ? ». Elle me répond avec des mouvements de tête affirmativement et prend elle aussi des photos avec des albums et du coin bibliothèque (voir image 7, annexe). (Visite guidée, Daphné, Inass et Luc, moyenne section)

Cette séquence souligne la difficulté de Daphné à communiquer dans la langue de scolarisation, le français. Là où sa camarade combine la communication du corps et de l'action avec la communication verbale, Daphné utilise uniquement la communication non verbale, à travers des mouvements de tête, des mimiques et de l'action comme réponse.

À plusieurs moments Daphné s'assure de ce que sa camarade fait avant qu'elle passe à l'action elle-même. Comme pour d'autres activités scolaires, même pendant la visite guidée elle fait appel à sa stratégie d'imitation pour se repérer dans ce cadre dont la langue lui est encore en partie étrangère. Pourtant, elle fait preuve également d'initiative personnelle :

Elle va seule vers la fenêtre, sans suivre sa camarade ou une proposition de ma part. Elle observe ses pairs qui se trouvent dans la cour de récréation. Cette action provoque les enfants de l'autre côté de la fenêtre de se rapprocher. Daphné attend ma réaction. « Vas-y, Daphné, tu peux les prendre en photo si tu veux ». Elle sourit et commence sa séance de photo des garçons qui prennent des poses face à l'appareil photo (voir image 8, annexe). (Visite guidée, Daphné, moyenne section)

La scène brosse un tableau qui pourrait être traduit dans la vie scolaire de Daphné. La vitre qui sépare la fille de ses pairs l'empêche d'entendre les mots, les phrases. Pourtant, même sans la parole, les enfants entrent en contact, ils se sourient réciproquement, ils se disent « coucou » en bougeant les bras, ils « parlent » avec leurs yeux et avec leurs corps. Malgré ses

difficultés linguistiques en français, Daphné fait des efforts pour ne pas rester isolée dans ce milieu social.

Contrairement à la situation de Daphné qui a des difficultés à communiquer en français avec les pairs et avec les adultes de l'école maternelle, Nalla est très silencieuse en présence des professionnels, mais s'avère parler couramment le français avec ses camarades de classe, surtout dans les cadres des moments libres de jeu. La description de la séquence vidéo suivante met en lumière cette capacité de parler aisément et de s'investir dans la relation avec les pairs lors d'une activité de jeu symbolique autour de la dinette dans la classe d'Adrien.

Dès que l'atelier en petit groupe prend fin et que la phrase « allez, vous pouvez jouer ! » est annoncée, Nalla se lève de sa table et se dirige directement vers le coin cuisine, comme si elle avait déjà planifié cette activité. D'autres enfants, filles et garçons rejoignent le même espace. Comme dans un orchestre improvisé, les enfants commencent à déplacer des objets – des plats, des verres, des couverts en plastique. Les garçons quittent l'activité un par un. Les filles semblent organiser une fête d'anniversaire. Nalla réprimande une de ses camarades : « Ne jette pas ! Pourquoi tu ne ranges tes affaires ? » Plus tard, dans une dynamique qui semble que Nalla ne veut pas l'accepter dans ce petit groupe, elle lui dit en s'approchant d'une petite armoire de la cuisine : « J'ai fermé la porte à clé ».

À cause de bruits provoqués par les mouvements des objets et les voix des enfants, les mots de Nalla ne sont pas compréhensibles, mais elle semble donner des consignes aux autres en ce qui concerne l'activité en cours autour de l'anniversaire imaginé. En collaboration avec une autre fille, elles continuent la préparation : « C'est pas le gâteau d'anniversaire », dit Nalla en regardant le pot en plastique dans la main de sa camarade.

La fête se concrétise par la chanson « Joyeux anniversaire, que Nalla interprète ensemble avec ses camarades. La classe entière s'approche et plusieurs enfants s'y joignent pour manger une part de gâteau et boire un verre de jus. Nalla semble la maîtresse de maison, qui maintient l'esprit de fête. (Observation vidéo, petite section)

L'entretien avec sa mère est l'occasion de confirmer certains éléments observés dans la vie quotidienne de Nalla. Ainsi, l'activité autour de la dinette rappelle la réalité de l'espace domestique où Nalla va bientôt fêter son anniversaire avec des membres de la famille élargie. Son impatience par rapport à ce moment spécial pour elle est confirmé par sa mère, qui rajoute que sa fille est toujours impatiente, par exemple elle a hâte de passer en deuxième année de maternelle juste parce qu'elle lui aura promis des cours de danse en activité extrascolaire. Les silences de Nalla au sein de l'école sont aussi confirmés par la mère et rajoute qu'à la maison, c'est le contraire, en soulignant ce décalage de communication verbale entre le milieu scolaire et celui familial « C'est une pipelette, une pi-pe-lette (elle accentue chaque syllabe) ! Ah, oui, elle parle beaucoup ».

Le cas de Dalia est proche de celui de Daphné, car à la maison les membres de sa famille utilisent largement l'arabe, et dans une moindre mesure le français, qui est pratiqué

notamment par le fils aîné depuis sa scolarisation. Cette fille est très silencieuse en présence des adultes de l'école maternelle, ainsi qu'au sein des relations avec les pairs.

Conclusion

À quel prix se font les effets intégrateurs de l'école maternelle dans le cas des enfants comme Daphné ? Une socialisation langagière dominée par une seule langue, le français, met en difficulté les enfants dont la langue familiale n'est pas le français. Cette difficulté a un impact sur les résultats scolaires, qui sont évalués en français, et à partir des productions verbales des enfants dans la langue de l'école. Ensuite, les difficultés se propagent au niveau de relations entre les pairs, et Daphné, par exemple, est dans une situation d'isolement social. Plus tard, dans la moyenne section, quoique des règles de vie en collectif et les pratiques scolaires soient bien appropriées, la maîtrise de la langue française reste toujours une barrière dans la communication verbale.

Dans le processus de transition entre l'environnement familial et celui scolaire, les répertoires linguistiques et culturels des enfants de migrants ne sont pas pris en compte par les professionnels. Même s'ils observent les difficultés des enfants qui ne maîtrisent pas le français, comme Daphné, ou qui ne s'adaptent pas aux règles de vie de l'école maternelle, comme Adel, les enseignants mettent ces réalités quotidiennes sur une manque d'envie de la part des enfants d'apprendre le français, ou un manque d'intérêt de la part des parents de s'engager davantage dans l'évolution scolaire et comportementale de leurs filles et fils. Les silences en début de scolarisation sont aussi un résultat de cette absence de prise en compte du bi/plurilingues des enfants de migrants, car leurs compétences dans d'autres langues que le français, et même le peu de français qu'ils parlent ne sont pas jugées comme « valables » à l'école (Hamurcu-Süverdem & Akinci, 2016, p. 81).