

Les sociabilités enfantines à l'école au prisme de la mixité culturelle et linguistique

Isabelle Rigoni

▶ **To cite this version:**

Isabelle Rigoni. Les sociabilités enfantines à l'école au prisme de la mixité culturelle et linguistique. Émulations : Revue des jeunes chercheuses et chercheurs en sciences sociales, 2019, Enfances à l'école, 29, pp.105-121. 10.14428/emulations.029.08 . halshs-02111819

HAL Id: halshs-02111819
https://shs.hal.science/halshs-02111819

Submitted on 26 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

émulations
REVUE DE SCIENCES SOCIALES

Les sociabilités enfantines à l'école au prisme de la mixité culturelle et linguistique

Isabelle Rigoni

Émulations - Revue de sciences sociales
2019, n° 29, « Enfances à l'école ».

Article disponible à l'adresse suivante

https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/rigoni

Pour citer cet article

Isabelle Rigoni, « Les sociabilités enfantines à l'école au prisme de la mixité culturelle et linguistique », *Émulations*, n° 29, Mise en ligne le 2 avril 2019.
DOI : 10.14428/emulations.029.08

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain
https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations

ISSN électronique : 1784-5734

PUL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN

Les sociabilités enfantines à l'école au prisme de la mixité culturelle et linguistique

Isabelle Rigoni[1]

[**Résumé**] Cet article s'intéresse aux sociabilités entre pairs d'élèves d'école élémentaire (6-11 ans) scolarisés dans des établissements composés de populations culturellement et linguistiquement hétérogènes. Il s'appuie sur les résultats de plusieurs programmes de recherche menés de 2014 à 2018 relatifs à la structuration des expériences socio-scolaires d'élèves dans un contexte de forte mixité. Les méthodes d'enquêtes par observation, entretiens et questionnaires ont été adaptées à l'âge et aux contraintes linguistiques des enfants. L'article porte dans un premier temps sur les solutions proposées par l'institution scolaire aux élèves migrants allophones et leurs effets sur les rapports sociaux entre élèves de différentes origines. Nous analysons ensuite, dans ce contexte, les relations amicales et de camaraderie entre enfants en tenant compte des variables à la fois culturelle, linguistique, de l'âge et du genre. Enfin, nous tentons de cerner le rôle des équipes éducatives quant aux relations interpersonnelles entre les élèves ainsi que dans la facilitation ou la médiation dans l'espace de socialisation qu'est l'École.

Mots-clés : allophonie ; camaraderie ; école ; enfance ; migration ; mixité ; socialisation.

[**Abstract**] This paper examines the sociability between peer pupils of elementary school (6-11 years) composed of culturally and linguistically heterogeneous populations. It is based on the results of several research programs conducted from 2014 to 2018 relating to the structuring of socio-schooling experiences of pupils in a context of ethnic diversity. The fieldworks were investigated using observation, interviews and surveys adapted to the age and linguistic constraints of the children. The first step is to discuss the solutions proposed by the school to allophone migrant pupils and their effects on social relations between students from different backgrounds. We then analyze, in this context, the friendship relationships between children taking into account cultural, linguistic, age and gender variables. Finally, we try to identify the role of educational teams in interpersonal relationships between pupils as well as regarding facilitation or mediation in the socialization space that is the school.

Keywords: childhood; diversity; friendship; non-native speakers; school; migration; socialization.

Chaque année, l'École française doit intégrer, selon la tradition nationale républicaine, plusieurs dizaines de milliers d'élèves primo-migrants formant un public hétérogène plus ou moins familier avec les habitudes scolaires, la culture et la langue françaises. Pourtant vieux pays d'immigration confronté de longue date à la question de l'intégration sociale et scolaire de populations juvéniles (Jablonka, 2010 ; Sayad, 2014), la France connaît, comme ses voisins européens, une pression migratoire plus forte depuis le milieu des années 2010. Selon les acteurs institutionnels interrogés et les études menées depuis la dernière enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective

[1] Maîtresse de conférences en sociologie, INSHEA, Grhapes.

et de la performance (DEPP), celle-ci se traduit en particulier par une augmentation significative des jeunes migrants scolarisés sur son territoire[2]. Un défi qui concerne à la fois l'institution et les équipes éducatives – qui doivent adapter leurs pratiques à ces élèves à besoins éducatifs particuliers dans le sens d'une école inclusive – mais aussi les élèves, dans la mise en œuvre du vivre ensemble. La situation de mixité suppose ici la mise en commun, la réunion de personnes dont les origines sont différentes (Collet, Philippe, 2008 ; Varro, 2003 ; Mazurkiewicz, Varro, 2001). Le défi est d'autant plus grand que cette mixité donne lieu à des relations humaines qui se nouent ici dans le contexte d'une institution scolaire marquée par un État-nation où l'idéologie unifiante est par définition hostile, ou tout au moins frileuse, aux manifestations publiques d'appartenances multiples (Payet, 2008).

Lorsque l'on interroge les élèves, migrants et non-migrants, sur leurs relations entre pairs, les relations amicales et de camaraderie sont souvent évoquées, explicitement ou non. Or, cette question est longtemps demeurée marginalisée dans les travaux sociologiques sur l'enfance et la jeunesse alors même que ce temps de la vie les privilégie, l'âge étant la variable la plus discriminante relativement au volume et au type de sociabilité (Rissoan, 2004). Les enquêtes quantitatives montrent non seulement que la jeunesse est le temps privilégié de la sociabilité amicale (Bidart, 2010), tant du point de vue du nombre d'amitiés que de la fréquence des contacts (Forsé, 1993), mais plus encore que l'« homolalie » d'âge amicale caractérise la sociabilité des jeunes adultes (Héran, 1990). Du côté des enfants, les *childhood studies* et leur déclinaison française (notamment Sirota, 2005), centrées sur le paradigme de l'*agency* qui considère les enfants comme sujets de leur propre socialisation, se sont peu intéressées aux pratiques socialisatrices. Des enquêtes récentes viennent combler ces lacunes de la sociologie de l'enfance, et montrent que la vie sociale des enfants se matérialise par des relations étroites avec des camarades de leur âge (Court, 2017) dans différents lieux de l'école (Delalande, 2001). Les sociabilités amicales, décrites comme le parangon des sociabilités juvéniles, sont également observables dans l'enfance, particulièrement en milieu scolaire où les enfants échangent avec leurs semblables dans divers lieux et circonstances, tout au long de la journée. S'il est parfois difficile de différencier les relations strictement amicales des relations scolaires – que l'on pourrait assimiler à des relations de travail – développer une relation avec un élève du même groupe d'âge s'apparente pour les enfants à gagner un « copain », un « camarade », un « ami ». Bien qu'il soit souvent difficile de distinguer les relations amicales de celles de camaraderie dans les pratiques et les discours des enfants dans leur milieu socio-scolaire, il n'en demeure pas moins que les relations amicales, tout autant qu'inamicales (Lignier, Pagis, 2014), représentent des

[2] En 2016-2017, l'enquête EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) de la DEPP recensait 60 700 élèves allophones scolarisés, soit 6,2 ‰ des élèves des 1er et 2nd degrés répartis dans 9 300 établissements, soit une augmentation de 16 % par rapport à l'année scolaire 2014-2015. Voir Juliette Robin, Moustapha Touahir, « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », *Note d'information de la DEPP*, n° 15.35, 2016. ; Juliette Robin, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique », *Note d'information de la DEPP*, n° 18.15, juin 2018.

modes de compréhension de la façon qu'ont les enfants d'attribuer une signification à leur environnement et de bâtir un ordre social où chacun ait une place. Ainsi, ces sociabilités enfantines constituent un matériau particulièrement signifiant des relations socio-scolaires, notamment dans le contexte de la mixité culturelle et linguistique.

Après avoir exposé notre méthodologie d'enquête auprès des élèves migrants allophones et des élèves de classe ordinaire, nous situerons le contexte en exposant les solutions proposées par l'institution scolaire aux élèves migrants allophones et aux situations de mixité culturelle et linguistique. Il s'agira en particulier d'interroger les principes de l'inclusion des élèves à « besoins éducatifs particuliers » dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde au regard des pratiques socio-scolaires. Dans un second temps, nous proposons d'analyser les relations entre pairs élèves, dans des quartiers pour certains socio-économiquement homogènes et pour d'autres hétérogènes. Nous questionnerons les relations et les pratiques amicales et de camaraderie en tenant compte des variables à la fois culturelle, linguistique, de l'âge et du genre. Enfin, nous conclurons en nous intéressant au point de vue des équipes éducatives, et plus particulièrement des enseignants, sur les relations interpersonnelles entre les élèves ainsi que sur leur rôle de facilitation ou de médiation dans cet espace de socialisation que constitue l'École.

1. Des méthodes d'enquête adaptées aux enfants migrants allophones

Nous nous appuyons sur une partie des résultats de plusieurs programmes de recherche[3] dans lesquels il s'est agi, au moyen d'entretiens semi-directifs mais aussi d'observations et de méthodes collaboratives et participatives, de mieux connaître les conditions effectives d'accueil et de scolarisation déployées par les institutions scolaires et d'intervention sociale. Les objectifs étaient de comprendre les fonctionnements institutionnels au regard des attentes des familles et de leurs enfants, d'appréhender les relations entre les élèves, et enfin d'analyser le cas échéant les expériences migratoire et scolaire des enfants.

L'académie dans laquelle nous avons travaillé est localisée dans le sud de la France et se situe dans la moyenne nationale au regard du nombre d'élèves désignés comme allophones nouvellement arrivés (EANA). Selon les données auto-déclarées par les établissements scolaires auprès de la DEPP[4], 1 741 EANA y étaient comptabilisés en 2014-15,

[3] MIGRITI, financé par l'Université Paris Lumières (2014-16) (coordination scientifique avec M. Armagnague, C. Cossée, S. Tersigni) ; EVASCOL, financé par le Défenseur des Droits (2015-18) (coordination scientifique avec M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, S. Tersigni) ; SAJE, financé par la Maison des Sciences de l'Homme et de la Société de Poitiers (2015-16) (coordination scientifique avec M. Armagnague, C. Audebert) ; EDUCINCLU, financé par l'IRES (2016-19) (coordination avec M. Armagnague) ; ALTERECOLE, financé par la région aquitaine (2016-19) (coordination avec J. Perroton, C. Schiff).

[4] Juliette Robin, Moustapha Touahir, « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », *Note d'information de la DEPP*, n° 15.35, 2016.

les chiffres ayant sensiblement augmenté depuis du fait de l'accroissement généralisé des flux d'immigration auquel ce territoire ne fait pas exception. Les établissements enquêtés se situent dans le département le plus peuplé de cette académie et dans une métropole urbaine en pleine expansion. Certains établissements sont implantés en centre-ville, dans des quartiers qui ont connu plusieurs vagues historiques d'immigration mais qui demeurent socio-économiquement mixtes. D'autres sont situés dans des zones péri-urbaines hétérogènes, d'une part dans des quartiers marqués par une surreprésentation de ménages pauvres, de personnes actives en recherche d'emploi et de familles monoparentales ; d'autre part dans des communes historiquement peu concernées par les migrations mais dans lesquelles ont été ouverts des centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA), amenant régulièrement de nouvelles populations migrantes dans les écoles du secteur.

Au cours de l'enquête, conformément aux protocoles des programmes de recherche successifs, une place prépondérante a été accordée à l'observation de type ethnographique sur site. Nous nous appuyons dans cet article sur le travail réalisé dans cinq établissements du premier degré de 2014 à 2018, au sein lesquels nous avons enquêté dans trois Unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A) ainsi que dans six classes ordinaires de niveau CM2[5], dernière classe avant l'entrée au collège. Les unités pédagogiques ont été observées à raison d'une demi-journée hebdomadaire pendant dix à quinze semaines selon les établissements, tandis que les classes ordinaires ont été enquêtées lors de quatre séances chacune. Lors de certaines séances dans les unités pédagogiques, nous avons développé, en collaboration avec les enseignants et des intervenants artistiques extérieurs, des méthodes collaboratives et participatives adaptées pour recueillir la parole des enfants en se démarquant d'une posture adulto-centrée (Armagnague, Rigoni, 2016a), tout comme ont incité à l'expérimenter certains linguistes dans le domaine de l'apprentissage de la langue seconde (Auger, Tallagrand, Terrades, 2008). Avec les élèves migrants allophones, nous avons ainsi particulièrement utilisé des activités plastiques, un projet radio et du théâtre-forum, dans l'objectif de recueillir des paroles d'enfants qui s'expriment généralement peu dans le cadre scolaire et pour lesquels l'autorité de l'adulte est souvent source d'intimidation.

Toutefois, dans le cadre de cet article, nous nous appuyons en particulier sur les résultats d'un questionnaire relatif au thème de l'amitié, à l'issue duquel nous avons organisé des séances de discussion en focus groupes avec les élèves migrants et non-migrants des classes de CM2. Ce questionnaire comportait plusieurs entrées toutes consacrées au thème de l'amitié, sans orientation relative aux origines culturelles ni aux pratiques linguistiques. Il s'agissait plutôt de voir si ce thème serait spontanément amené par les élèves. Une série de questions comportait ainsi une portée générale : « comment ça se passe, entre les enfants, dans l'école ? » ; « As-tu beaucoup d'amis ? » ; « Aimerais-tu avoir

[5] Dans l'un des établissements, les deux classes ordinaires comprenaient un double niveau CM1-CM2.

d'autres amis ? Pourquoi ? » ; « Un(e) ami(e), ça sert à quoi ? » ; « À ton avis, pourquoi y a-t-il parfois des disputes ? » ; « Raconte ta plus belle histoire d'amitié » ; « Raconte ton moment le plus difficile ». Certaines questions pouvaient également renseigner sur les affinités entre élèves de même ou de différentes origines : « quels sont les prénoms des enfants avec qui tu joues le plus ? » ; « Quels sont les prénoms des enfants avec qui tu joues le moins ? » ; « Peut-on être ami avec quelqu'un qui ne nous ressemble pas ? ». Les réponses à ces questions ont permis de récolter des indices vérifiés ou infirmés lors des séances d'observation en classe et pendant les moments d'interclasse (couloirs, cour de récréation, cantine), ainsi que pendant les entretiens en focus groupe avec les élèves, organisés à l'issue de la passation écrite du questionnaire[6]. Chaque classe a disposé d'une durée de 45 minutes à une heure pour remplir le questionnaire. Puis chaque entretien en focus groupe a été effectué tantôt en classe entière pendant une heure à une heure trente, tantôt en demi-classe pendant 30 à 45 minutes, en fonction des possibilités offertes par les enseignants dans les établissements. Ces entretiens ont permis d'aborder différemment le thème de l'amitié, la grille d'entretien étant à chaque fois établie en fonction des réponses aux questionnaires préalablement dépouillés, ce qui a permis aux enfants de compléter ou de préciser leurs réponses et, surtout, d'engager des discussions collectives sur des points saillants. Lors de ces échanges, les questions de la migration, de l'allophonie et de l'altérité sont finalement apparues alors qu'elles étaient relativement peu présentes à l'écrit. Enfin, un questionnaire a également été transmis aux parents d'élèves dans l'un des cinq établissements. Celui-ci fut complété par un entretien en focus groupe auquel aucun parent d'élève allophone n'a cependant participé, confirmant les difficultés de mises en relations entre l'école française et les parents allophones (Goï, 2008 ; Mendonça Dias, 2010).

2. L'institution scolaire et les effets de ses aménagements pour les élèves migrants allophones

Dans le système scolaire français, chaque élève allophone nouvellement arrivé bénéficiant d'un soutien en UPE2A est inscrit en classe ordinaire, qui constitue son rattachement officiel, et doit y suivre une partie des enseignements. Depuis la fin des années 1990, dans l'esprit de la promotion de l'inclusion et de la diversité à l'école (Meunier, 2013), l'institution scolaire tend à favoriser l'instauration de dispositifs « ouverts » et ayant lieu pendant le temps scolaire. Cette période marque une rupture paradigmatique avec l'instauration des classes d'initiation pour non-francophones (CLIN) et des classes d'adaptation (CLA) dans les années 1970, qui étaient des dispositifs « fermés » dans lesquels les « élèves étrangers non francophones » étaient inscrits et qu'ils ne quittaient que pour rejoindre, sans transition et définitivement, une classe ordinaire. Les circulaires de 2012[7] relatives aux élèves allophones ainsi qu'aux élèves

[6] Plusieurs de ces entretiens en focus groupe ont été menés avec la collaboration d'Alexandra Clavé-Mercier.

[7] Circulaires n° 2012-141, 2012-142 et 2012-143 parues au Bulletin officiel n° 37 du 11 oc-

itinérants et du voyage réforment des CLIN et les CLA, jugées trop ségrégatives, au profit de dispositifs plus ouverts (les UPE2A[8] et les UPS) dans lesquels les élèves à besoins particuliers sont pris en charge au minimum 9 heures par semaine dans le premier degré et 12 heures hebdomadaires dans le second degré. En dehors des heures passées dans le dispositif, les élèves doivent intégrer les enseignements de leur classe ordinaire. Les applications diffèrent fortement selon les établissements, les circonscriptions et les académies et l'on observe sur le terrain des réalités d'inclusion très diverses. Dans certains cas, plus souvent dans le second degré, les élèves sont inclus *a minima* dans leur classe ordinaire de rattachement. Dans d'autres cas au contraire, particulièrement dans le premier degré et lorsque les dispositifs UPE2A sont mobiles – ce qui conduit l'enseignant à intervenir dans plusieurs établissements –, les élèves suivent davantage de cours en classe ordinaire.

Pour le ministère de l'Éducation nationale, l'inclusion dans les classes ordinaires doit constituer la modalité principale de scolarisation et les élèves n'ont pas vocation à être durablement scolarisés dans les unités pédagogiques[9]. En effet, l'inclusion a pour corollaire la personnalisation des parcours pour permettre à l'élève de suivre un enseignement dans sa classe ordinaire en fonction des compétences qu'il a acquises antérieurement et de son degré de maîtrise de la langue française. Ce paradigme de l'inclusion est intrinsèquement lié à l'apparition du concept de besoins éducatifs particuliers (BEP) qui, en moins de vingt ans, a été instauré dans la plupart des pays occidentaux en tant que socle de la scolarisation de tous les élèves en difficulté, quelles qu'en soient les raisons et la durée. Promue par les institutions supranationales dès les années 1990, l'inclusion résulte d'un mouvement mobilisant acteurs issus du milieu associatif et chercheurs autour d'un modèle social refusant l'exclusion des personnes au profit de l'acceptation de leur différence. Ce mouvement s'oppose ainsi à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé ou en dispositif ségrégatif susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière stigmatisante et vulnérabilisante voire discriminante (Lanier, 2016), ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève à BEP faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école » mais qui ne sont pas membres « de l'école » (Ebersold, 2009). Partant du principe que la scolarisation de tout élève est profitable à tous, l'école est appelée à développer un sens de la communauté et un soutien mutuel. L'inclusion se rapporte ainsi aux termes de justice sociale et d'égalité des chances (Dubet, 2004, 2010) avec le principe que le système scolaire doit s'adapter aux besoins particuliers plutôt que l'inverse.

---

tobre 2012.

[8] Seules les UPE2A-NSA, destinées aux élèves non scolarisés antérieurement, fonctionnent en circuit fermé, ceux-ci n'étant pas inscrits en classe ordinaire, bien que pouvant y suivre quelques enseignements afin de compléter l'horaire scolaire, notamment en EPS, arts plastiques ou musique.

[9] Une scolarisation en UPE2A ne doit normalement pas dépasser une année, mais les pratiques en la matière sont assez différentes selon l'âge des élèves, les académies et même selon les établissements.

Ces choix politiques comportent des conséquences organisationnelles et pédagogiques pour les équipes éducatives. Parmi celles-ci, le positionnement de ces unités pédagogiques sur le temps scolaire rend la gestion des emplois du temps très complexe, particulièrement dans le second degré où les élèves suivent une douzaine de matières enseignées par autant de professeurs, cette question se télescopant parfois à la dimension pédagogique. L'emploi du temps scolaire des élèves allophones bénéficiant de l'unité pédagogique est de plus partagé entre les deux espaces classe, celui de la classe ordinaire et celui de l'UPE2A.

Au-delà de ces difficultés organisationnelles soulignées ailleurs (Rigoni, 2017 ; Armagnague, Rigoni 2016b), le paradigme de l'inclusion a eu pour effet de contribuer à modifier les rapports sociaux entre pairs élèves. Progressivement inclus en classe ordinaire, les élèves allophones sont davantage au contact avec les autres élèves. Leurs interactions en classe favorisent des moments d'échanges et de jeux dans les espaces interclasse que sont les couloirs, la cour de récréation ou la cantine, ainsi que pendant les temps périscolaires. L'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire contribue globalement à amoindrir les effets socialement ségrégatifs de l'unité pédagogique et à favoriser les relations entre pairs élèves.

Le type de dispositif mis en place comporte lui aussi des effets sur les expériences socio-scolaires des élèves migrants allophones. Les unités pédagogiques mobiles, au sein desquelles le professeur doit se rendre dans plusieurs établissements, offre moins d'heures de soutien linguistique mais favorise la socialisation des élèves allophones dans leur classe ordinaire puisqu'ils y passent davantage de temps. À l'inverse, les unités pédagogiques fixes, sises dans un établissement, constituent un espace « protégé » dans lequel les élèves se sentent souvent en sécurité, comme dans un « cocon », parfois « maternés »[10] par le professeur, avec des interactions plus limitées avec les élèves « ordinaires ».

3. Des relations entre pairs marquées par plusieurs variables

L'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés dans établissements scolaires et dans les classes ordinaires impacte les relations entre pairs, dans les espaces scolaires et périscolaires, en enclenchant des échanges quotidiens entre enfants migrants, non migrants ou anciennement migrants. La diversité des parcours personnels et scolaires implique des ajustements auxquels chaque enfant consent différemment lorsqu'il va à la rencontre de l'autre. Dans la salle de classe comme dans les espaces communs de l'école, les relations de camaraderie et d'amitié entre élèves sont marquées par une pluralité de variables qui se rapportent non seulement aux appartenances culturelles et/ou linguistiques, mais également à l'âge et au genre.

[10] En entretien, plusieurs enseignants ont dénoncé le « grand maternage » comme un effet pervers des unités pédagogiques, insistant sur l'importance de « travailler sur l'autonomisation ».

Dans la classe comme dans les lieux et les moments de socialisation, certains rapports entre pairs se comprennent au prisme de l'appartenance culturelle et/ou linguistique. De même, le rapport à la mobilité et à la migration, avec leur lot de ruptures affectives et éducatives, constitue une expérience particulière qui colore les relations sociales dans le cadre scolaire. Chaque classe ordinaire enquêtée était composée à la fois d'élèves avec ou sans ascendance immigrée, d'anciens élèves allophones et, enfin, d'élèves allophones nouvellement arrivés inscrits pendant une partie de leur temps scolaire dans l'unité pédagogique spécifique dédiée à l'acquisition de la langue française. Toutes connaissaient donc une mixité culturelle et linguistique importante, avec laquelle les acteurs éducatifs ainsi que les parents d'élèves et leurs représentants avaient l'habitude de composer. Ainsi, ce parent d'élève rapportant qu'« un jour [mon enfant] m'a dit : "maman, dans la classe, ils ne sont que 4 beiges, c'est pas beaucoup" », ceci signifiant l'importance que revêt, pour certains enfants, le degré de mixité culturelle dans l'établissement et dans la classe. Dans trois de ces établissements, les origines des élèves ou de leurs familles se réfèrent à différentes cultures qui proviennent de pays situés sur plusieurs continents. En revanche, dans les deux autres établissements enquêtés, les élèves allophones avaient la particularité de partager pour la majorité d'entre eux les mêmes origines culturelles et linguistiques. Ceci a induit des conséquences en matière de relations sociales entre les élèves, des groupes hétérogènes se formant d'une part autour de ceux ayant pour langue commune le français sans pour autant partager les mêmes habitudes culturelles ; un groupe homogène se formant d'autre part autour d'enfants partageant les mêmes pratiques linguistiques et culturelles, et provenant de milieux sociaux similaires. Les difficultés inhérentes à cette configuration particulière sont soulignées par les parents d'élèves interrogés par questionnaire puis en focus groupe : « dans l'absolu, la diversité est une richesse si elle est partagée. [Dans cette école], malgré les initiatives, il est difficile d'inviter à ce partage : barrière de la langue, entretenue par des groupes très consolidés » ; « présence de nombreux enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école » (réponses de parents non-migrants). Dans les écoles enquêtées, les expériences socio-scolaires des élèves sont ainsi marquées par la composition socioculturelle et linguistique de leur classe et de leur établissement : plus les appartenances linguistique et culturelle des enfants migrants sont homogènes, plus les relations entre élèves migrants et non-migrants apparaissent ponctuellement tendues, avec la constitution de groupes peu poreux d'enfants. À l'inverse, plus les origines culturelles et linguistiques sont diverses, plus les relations entre pairs tendent à s'assouplir, avec des va-et-vient entre groupes de camarades.

Si les difficultés liées aux échanges avec les pairs allophones sont rarement mises spontanément en avant par les enfants, elles apparaissent au fil des observations de moments de classe et de temps périscolaires, ainsi qu'au cours des entretiens faisant suite à la passation des questionnaires sur l'amitié. Nombre d'enfants commentent le moment de la mise en contact lors de l'arrivée d'un élève allophone et livrent des expériences diverses qui permettent de contourner la difficulté linguistique de différentes

manières. Le sport est utilisé par certains garçons pour engager les premiers échanges : « on joue au foot, on s'parle pas » (élève d'ascendance migrante). La gestuelle est mobilisée, tant par les filles que par les garçons, comme amorce du dialogue : « on essaie de se faire comprendre par des gestes » (élève non-migrant) ; « c'était facile. On a fait des gestes, puis on a commencé à parler et on a commencé à jouer » (élève non-migrante). D'autres enfants, plutôt des filles, privilégient la communication verbale en essayant de l'adapter à leurs interlocuteurs allophones : « on articule », « on essaie de le redire d'une autre façon » (élèves non-migrantes) ; ou d'utiliser une langue commune : « Soufiane vient d'Espagne mais on arrive à communiquer avec lui car l'espagnol ressemble à la langue française » ; « on lui traduit grâce à Google traduction » (élèves non-migrantes). Quelques-uns créent la rencontre, provoquent la découverte : « il faut découvrir tout le monde… Au début, tu le vois, tu crois qu'il [le nouveau] est normal mais au fond de lui il a une grande personnalité, il a des goûts, faut découvrir ce qu'il a au fond, faut jouer avec lui… » (élève non-migrante). D'aucuns expriment le sentiment d'une commune humanité : « je trouve que c'est plus facile de découvrir une personnalité dans l'école plutôt qu'à l'extérieur. […] Quand t'es à l'intérieur, tu peux parler comme tu veux, y'a pas de honte, on est tous des enfants » (élève d'ascendance migrante) ; « si quelqu'un de couleur blanche n'est pas bien avec quelqu'un à la peau noire… c'est pas qu'c'est raciste… mais… on est tous des terriens, et on doit s'unir pour protéger la planète » (élève non-migrant). Certains évoquent la réalité sociale du racisme pour aussitôt souligner son absence dans leur école : « [x] c'est mon meilleur ami, je m'en fous qu'il ait la peau noire, blanche ou de n'importe quelle couleur. […] Moi, les origines, ça me fait rien » (élève d'ascendance migrante) ; ou encore :

> Ici, c'est vrai qu'il y a pas de problème comme ça, on peut accepter plusieurs personnes, la couleur de peau, les signes religieux… y'en a qui s'en fichent et qui veulent bien être amis, comme moi. On est amis avec des enfants d'autres origines, avec d'autres couleurs de peau, moi je les ai acceptés comme ils étaient. On va pas juger des personnes avec juste leur couleur de peau ou leur origine. (élève non-migrant)

Il convient de souligner que ces propos globalement favorables à la mixité émanent d'enfants aux profils sociologiques hétérogènes, issus de familles non-migrantes et d'ascendance migrante, résidant dans quartiers tantôt socialement mixtes tantôt paupérisés, scolarisés dans des territoires plus ou moins ségrégués mais qui connaissent tous une importante mixité socio-culturelle. Ces propos doivent être mis en regard du discours des adultes qui entourent ces élèves, aussi bien ceux des équipes éducatives que de certains parents d'élèves interrogés, qui rappellent combien la diversité socio-culturelle « renvoie à une réalité française donc [la diversité à l'école] permet d'être plus adapté à la société » et qu'elle est source d'enrichissement puisque « les enfants apprennent très tôt à mélanger des cultures diverses » (parents non-migrants). Ces rapports sociaux pacifiés facilitent l'expérience socio-scolaire des élèves migrants nouvellement arrivés : « au début, j'avais peur que les enfants soient pas sympas avec moi mais ils étaient très sympas, ils m'ont tout de suite aidé à m'intégrer » (élève migrante).

Toutefois, même lorsque les élèves se côtoient dans les espaces communs, la démarche d'aller vers l'autre ne fonctionne pas toujours : « j'essaie de jouer, mais parfois ça marche pas » (élève migrante). Certaines relations sont empruntes de méfiance face à un élève inconnu : « d'abord on se méfie des nouveaux, et après on voit comment ils se comportent » (élève d'ascendance migrante) ; « Pourquoi on se méfie des nouveaux ? » (chercheure) « Parce qu'on ne les connaît pas forcément, on peut pas directement jouer avec eux » (élève non-migrante). D'autres élèves évoquent les erreurs de langage ou de compréhension qui peuvent donner lieu à des moqueries : « s'il prononce pas bien un mot, les autres ils peuvent se moquer » (élève non-migrante) ; « y en a qui nous font rire parce qu'on leur parle et après ils disent des trucs qui n'ont pas du tout de rapport, du coup j'rigole » (élève d'ascendance migrante). Le racisme est également dénoncé : « il y en a qui ont dit des insultes racistes » ; « oui, [x] a dit "y'a du chocolat qui fond » ; « y'en a d'autres qui lui disent "pot de Nutella" » (élèves d'ascendance migrante) ; « [x] me dit que j'ai une maladie de peau parce que j'ai la peau blanche et que j'ai une peau de polonaise » (élève migrante). Parfois, les élèves ont « la flemme d'accueillir » : « ça m'ennuie d'accueillir » ; « J'ai envie d'être tranquille » ; « Ils restent en groupe » ; « Ils ne veulent pas se mélanger » / « Pourquoi on ne se mélange pas ? » ; « Parce qu'on n'a pas envie » ; « Pourquoi on n'a pas envie ? » ; « Parce qu'on a peur » (extraits de préparation aux séances de théâtre-forum dans une classe de CM2 d'une école de centre-ville). Certains préfèrent attendre les progrès linguistiques des élèves allophones grâce à leur passage dans l'unité pédagogique : « y a une classe pour apprendre le français, du coup ils parlent de mieux en mieux français et faut attendre un peu avant d'être leurs amis » (élève non-migrante). Enfin, des élèves décrivent aussi des rites de passage pour les élèves nouvellement arrivés dans l'établissement : « parfois à la cantine, on fait action-vérité. C'est un défi, on te dit "chiche" et tu dois passer des épreuves. Il y a trois défis et tu peux en choisir un. » (élève d'ascendance migrante).

Les disputes et les bagarres propres aux interactions dans les espaces et les temps partagés peuvent également prendre un tour particulier du fait de l'élément linguistique qui, associé au phénomène de concentration d'élèves de même origine, viennent se juxtaposer aux éventuels différends entre groupes de camarades ou entre garçons et filles :

> Enfant : Souvent… euh, j'dis pas qu'c'est une bande… c'est des gens qui sont un p'tit peu… pas toujours ensemble mais… ensemble. Des gens qui font un peu les malins, ils nous insultent, on croit qu'ils nous insultent, après on commence à se taquiner et ça crée une bagarre.
> Chercheure : Pourquoi croyez-vous qu'ils vous insultent ?
> Enfant : Parce qu'ils utilisent des mots dans d'autres langues, et quelquefois, on comprend. (échanges en focus groupe suite à la passation du questionnaire sur l'amitié en classe de CM2)

Toutefois, la variable genre sert tout autant de catalyseur des rapports sociaux et des relations de (non)camaraderie entre élèves, quelle que soit la sociographie des établissements enquêtés. Dans certaines classes, les filles déplorent être en sous-effectifs

(« des fois c'est dur parce qu'on n'est que 8 dans la classe comme filles. C'est pas juste parce que dans toutes les classes, il y a plus de garçons que de filles ! »). Dans la cour de récréation, l'appropriation de l'espace est souvent marquée par l'appartenance genrée. Les garçons investissent traditionnellement les terrains de jeux de balle (Pasquier, 2015), même si les pratiques ludiques masculines sont variables (Joannin, Mennesson, 2014) et ne portent pas toutes sur le football. Les filles se reportent sur d'autres espaces ou, au contraire, tentent de s'y faire remarquer et, dans ce cas, elles sont parfois accusées de perturber le jeu :

> Une fille : Ce qui est énervant sur un terrain de foot c'est qu'il y a des lignes et que parfois les garçons nous disent « sortez, y'a les lignes ! ». Faut respecter les lignes, ça saoule !
> Plusieurs filles : Et même quand on est à l'extérieur des lignes, ils disent « sortez, poussez-vous ! »
> Un garçon : J'ai l'impression que les filles, elles viennent exprès sur le terrain.
> Un garçon : Quand nous on dit aux filles de sortir, après si elles se reçoivent la balle sur la tête elles vont pas pleurn… euh pleurer, donc d'accord vous pouvez aller sur les touches mais si on a la balle et on vous pousse sans faire exprès ou si vous avez la balle dans la tête, eh ben vous allez pas pleurer ou le dire au conseil hein, car ça, c'est pas juste, et ça, ça m'agace.
> Une fille : Nous, on ne joue jamais avec le ballon ! C'est toujours les garçons qui ont le ballon ! (échanges en focus groupe suite à la passation du questionnaire sur l'amitié en classe de CM2)

Dans un tel contexte marqué par des oppositions liées au genre, la variable de l'âge se surimpose parfois, mettant en concurrence les filles d'une même classe d'âge avec les plus jeunes élèves de l'école :

> Une fille : Il y a des petits à côté du terrain et vous leur dites rien, alors que nous, vous nous chassez.
> Un garçon : Oui mais s'ils envoient sans faire exprès quelque chose sur le terrain, ils vont vite le rechercher. Tandis que vous, les filles, vous êtes tout le temps sur le terrain ! (échanges en focus groupe suite à la passation du questionnaire sur l'amitié en classe de CM2)

Dans les établissements où les relations sont moins tendues et où les filles et les garçons partagent y compris les jeux de balle et disputent des matchs en équipes mixtes, les garçons accusent les filles de ne pas connaître les règles et de ne pas savoir jouer :

> Une fille : Quand on joue à un jeu, par exemple au foot, si c'est une fille qui fait la faute, eh ben les garçons crient…
> Chœur de garçons : Non ! [brouhaha] / [la maîtresse] Laissez-là, elle a le droit de parler !
> La fille reprend : Ils commencent à crier et ceux qui sont dans l'équipe de celle qui a fait la faute, ils disent 'ça compte pour du beurre, c'est qu'une fille !'
> Un garçon : Parfois, elles font des mains, mais ça compte pas trop parce que comme elles savent pas trop jouer…
> La chercheure : Et les garçons, ils font pas des mains, des fois ?

> Le garçon, qui reprend : Si, mais je dis pas ça ! Mais elles, si elles font des mains, eh ben on dit qu'on les laisse jouer parce que comme elles connaissent pas trop les règles eh ben comme ça elles apprennent.
> Une fille : Après, c'est pas sympa pour les autres, parce que par exemple si nous, on joue à un jeu et que eux ils connaissent pas, nous après aussi on va leur crier dessus, c'est pareil.
> Un garçon : Mais on crie pas !
> Chœur de filles : Si, vous criez ! Vous criez à chaque fois !
> Une fille : Après, vous dites toujours « fauuute ! » et vous tirez un penalty. Et en plus, ça s'fait pas car en plus y'a des filles qui sont plus fortes que vous, en fait.
> Une fille : Nous, quand on joue et qu'un garçon se trompe, on dit pas « c'est un garçon », non on dit pas ça ! On essaie de lui faire comprendre. (échanges en focus groupe suite à la passation du questionnaire sur l'amitié en classe de CM2)

Les mêmes élèves ont décrit l'humiliation des garçons de perdre contre une équipe féminine : une fille amatrice de football décrit un tournoi au cours duquel s'affrontaient des équipes de filles contre des équipes de garçons et rappelle le résultat en s'adressant aux garçons de sa classe : « Vous avez perdu contre les filles ! » ; un garçon réplique : « Mais qu'est-ce que tu dis ?!? Allez, montre-moi la photo ! » et la fille de répondre : « c'est pas parce qu'il y a pas de photo que ça veut dire qu'on n'a pas gagné le tournoi ! ».

La lutte pour les places sur le marché des sociabilités est d'autant plus accrue et complexe dans un contexte scolaire hétérogène (Monnard, 2016), que les enfants s'identifient à une pluralité de modèles en fonction de leur socialisation et selon des variables d'appartenance culturelle et/ou linguistique, de genre et d'âge. Dans ce contexte, il convient de s'interroger sur la place des équipes éducatives dans l'organisation de l'expérience socio-scolaire des élèves, en particulier migrants. À l'instar des travaux de Julie Delalande (2001), tentons de saisir la dialectique qui se noue entre auto-socialisation et socialisation par les adultes.

4. Les équipes éducatives, à l'interface de l'éducation et de la socialisation des élèves

Les adultes jouent souvent un rôle de facilitation ou de médiation dans l'espace de socialisation qu'est l'École. Dans les unités pédagogiques enquêtées, il n'est pas rare que les professeurs outrepassent leur stricte fonction éducative. L'engagement personnel de certains enseignants porte sur la situation administrative des familles migrantes et/ou sur la problématique du logement, qui impactent la scolarité des enfants. En classe ordinaire, l'engagement des enseignants porte moins sur les difficultés des familles que sur la mise en place de méthodes facilitant l'accroche avec l'élève, en utilisant notamment la pédagogie différenciée et/ou en recourant à une langue autre que le français (« le maître aussi, des fois, il parle un peu l'espagnol » commente une élève migrante) ou en tentant de s'en approcher (« quand [x] est arrivé, il parlait pas du tout français et la maîtresse, elle essayait de dire des mots avec un accent un petit peu bulgare » relate un élève non-migrant). Les méthodes déployées, propres à chaque professeur, sont

soulignées par les parents d'élèves non-migrants interrogés, dont près de la moitié estiment que la diversité culturelle et linguistique au sein de l'établissement scolaire est source d'innovation de la part des enseignants, ceux-ci se voyant contraints d'adapter leur pédagogie pour éviter toute mise à l'écart scolaire et prévenir le décrochage. Lors de l'entretien en focus groupe, ces propos sont toutefois nuancés, des parents d'élèves voyant dans la diversité sociale, culturelle et linguistique à la fois un avantage et une contrainte :

> Un avantage pour l'ouverture, une contrainte au jour le jour. Un avantage parce que ça apprend aux enfants la diversité culturelle et à ne pas en avoir peur. Une contrainte si l'école n'a pas les moyens de l'accompagner ; contrainte pour les enseignants qui n'ont pas les aides suffisantes pour aider les enfants allophones à rattraper les retards d'apprentissages. (parent non-migrant)

Se pose dès lors la récurrente question relative aux moyens mis à disposition des enseignants (outils pédagogiques, formations spécialisées, aide à l'interprétariat avec les familles, etc.), et plus largement des équipes éducatives, pour répondre au défi de l'inclusion socio-scolaire (Armagnague, *et al.*, 2018).

Dans l'ensemble des classes observées, chaque élève migrant allophone est placé à côté d'un élève qui constitue son binôme, occasionnant parfois une reconfiguration de classe. Cette pratique a été remarquée dans tous les établissements enquêtés et est défendue par les enseignants qui en soulignent les effets plutôt positifs en matière d'inclusion socio-scolaire. Lorsque la composition de la classe le permet, les professeurs placent l'élève allophone à côté d'un élève francophone et locuteur de la même langue maternelle et/ou de scolarisation antérieure. Toutefois, si ce fonctionnement s'avère opératoire du point de vue des apprentissages – l'élève allophone disposant souvent du soutien plus ou moins actif de son binôme – et de l'inclusion en classe de l'élève allophone, cette expérience n'induit pas nécessairement des liens de camaraderie ou amicaux, même lorsque l'origine culturelle et linguistique est commune (« on se voit juste dans la classe », précise le binôme d'ascendance migrante d'un élève allophone). Parfois, l'injonction à la constitution du binôme fait l'objet de tensions entre les deux élèves, certains élèves non-migrants mettant en avant leur manque d'affinité avec leur binôme migrant, ou bien soulignant la difficulté de suivre le cours tout en ayant pour rôle implicite d'aider leur binôme allophone.

L'éducation passe aussi par la régulation du temps de l'« entre-enfant », au cours de laquelle le professeur rappelle et fait respecter les règles partagées lorsque les enfants ont le sentiment d'être dépassés par un différend. Dans plusieurs établissements enquêtés, des enseignants ont mis en place un « tableau des plaintes » sur lequel les élèves peuvent écrire des « messages clairs » traités ensuite dans un « conseil de classe » destiné à faire dialoguer les élèves pour essayer de résoudre les conflits, à l'instar des heures de vie de classe au collège. Ces moments d'échange en groupe classe en présence du professeur permettent d'évoquer des moments tendus dans les relations sociales entre élèves, ce qui n'est pas sans provoquer de nouvelles réactions d'agacement, révélant en particulier des rapports garçons/filles teintés d'incompréhension :

> Moi, ce qui m'énerve chez les filles, c'est qu'à chaque fois elles me font perdre du temps pour le conseil de classe. C'est juste pour des toutes petites disputes ! Alors moi, si quelqu'un me regarde [de travers], je vais l'écrire [sur le tableau des plaintes] et alors on va en parler [et donc perdre du temps]… c'est ça que j'déteste chez les filles ! Et en plus elles sont sensibles, juste pour un ballon de mousse, elles pleurent !

L'observation du tableau des plaintes et des conseils de classe montre que les garçons tendent à se réconcilier davantage pendant les récréations tandis que les filles ont besoin d'inscrire leurs différends sur le tableau et de les mettre à l'ordre du jour d'une discussion collective. Mais que ce soit en classe ou dans la cour de récréation, les professeurs jouent un rôle de médiateur dans la résolution de ces différends (« les élèves se respectent grâce au discours du maître » analyse un enseignant) ou un rôle de passeur lorsque les élèves ne se connaissent pas encore (« maîtresse nous l'a présenté et après c'est devenu notre ami » explique une élève non-migrante). Lorsque les conflits dépassent toute mesure et ne respectent plus les règles partagées, le directeur de l'école peut lui aussi intervenir : « une fois, un nouveau est venu dans l'école, on ne l'a pas laissé jouer, il s'est énervé et a commencé à taper tout le monde. Après, il a été parler au directeur et on a bien voulu jouer avec lui, après on est devenus amis » (élève d'ascendance migrante).

Enfin, les personnels périscolaires constituent un rouage supplémentaire et un appui indispensable à la socialisation entre pairs élèves. Dans les enquêtes, plusieurs élèves ont cité les « dames de cantine » pour leur rôle de régulation, tout en s'en plaignant parfois (« les dames de cantine, elles disent souvent que les filles ne sont pas sages, qu'on pourrait jamais nous amener au restaurant, et tout… » déplore une élève). Les animateurs des temps périscolaires, des centres aérés et des centres sociaux sont aussi reconnus dans leur fonction d'éducation à la socialisation par les professeurs et les directeurs d'école. Ils sont salués par certains enfants pour leur rôle de régulateurs voire d'entremetteurs (« l'année dernière, y'avait un surveillant [pendant la pause méridienne] qui nous avait organisé un tournoi. On s'est mélangés avec l'autre classe »), indiquant ainsi que les temps de sociabilité prennent place autant pendant le temps scolaire que périscolaire.

Conclusion

Les rapports de sociabilité et, tout particulièrement, les relations de camaraderie dépendent d'une pluralité de variables que nous avons pu appréhender grâce à un travail de type ethnographique et à la conception de méthodes adaptées tout autant à l'âge des enfants qu'aux contraintes linguistiques d'enquête auprès d'enfants migrants allophones. La présence régulière dans les établissements scolaires a permis de percevoir la fonction des variables de l'âge et du genre aux côtés de celles de l'appartenance culturelle et linguistique. Si la migration et les ruptures protéiformes qu'elle induit sont communes aux enfants migrants, les relations de camaraderie entre pairs sont fondées sur des affinités électives en lien avec la classe d'âge et l'appartenance genrée. Grâce aux

observations menées, aux questionnaires transmis et aux entretiens effectués, nous constatons que plus le groupe linguistique des enfants migrants est hétérogène, moins la variable culturelle et/ou linguistique a d'incidence sur les relations de camaraderie. À l'inverse, lorsque les enfants migrants sont locuteurs d'une même langue maternelle, et plus encore lorsque ceux-ci sont socialisés à des pratiques culturelles communes, la variable culturelle et/ou linguistique tend à être hégémonique.

Dans ce contexte, les équipes éducatives doivent ajuster leur rôle et se placer habilement à l'interface entre éducation et socialisation des élèves. Les professeurs des unités pédagogiques ainsi que ceux de classe ordinaire ont un rôle d'autant plus prépondérant qu'ils représentent l'adulte de référence pour les écoliers. Figures emblématiques du quotidien des élèves, ils assurent une fonction de socialisation dans la manière dont ils gèrent leur groupe classe et mettent en relation les élèves entre eux. Le personnel périscolaire fournit un maillon nécessairement complémentaire en intervenant auprès des enfants dans les lieux qui, au sein de l'école, sont pour leur part principalement assimilés à des espaces et à des moments de loisir au sein desquels les amitiés se jouent et de déjouent. Toutefois, il convient de souligner qu'en dépit des interventions des équipes éducatives, c'est aux enfants, et uniquement à eux, qu'il revient de mobiliser les ressources et les compétences nécessaires à l'organisation de leur expérience socio-scolaire, dont les relations de camaraderie constituent l'une des pierres angulaires. En effet, les enfants sont accompagnés voire guidés par les adultes des équipes dont la mission est l'éducation, qui comprend le respect des personnes et des règles, mais ces adultes ne peuvent contraindre ce qui se joue entre les élèves de différentes origines.

Bibliographie

Armagnague M., Rigoni I. (2016a), « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socio-scolaire des élèves migrants », *Recherches qualitatives*, n° 20, p. 311-329.

Armagnague M., Rigoni I. (2016b), « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : quelques enjeux et défis socio-institutionnels », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (NRAS), n° 75, p. 321-333.

Auger N., Tallagrand R., Terrades O. (2008), « Ateliers littérature et arts pour entrer dans le français langue seconde », *Études de linguistique appliquée,* n° 147, p. 339-348.

Bidart C. (2010), « Les âges de l'amitié. Cours de la vie et formes de socialisation », *Transversalités*, n° 113, p. 65-81.

Collet B., Philippe C. (dir.) (2008), *MixitéS. Variations autour d'une notion transversale*, Paris, L'Harmattan.

Court M. (2017), « Les enfants entre eux : cultures et sociabilités enfantines », in M. Court, *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte (« Repères »), p. 49-64.

Delalande J. (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Dubet F. (2010), *Les places et les chances*, Paris, Seuil (« La République des idées »).

Dubet F. (2004), *L'école des chances*, Paris, Seuil (« La République des idées »).

Ebersold S. (2009), « Inclusion », *Recherche et formation*, n° 61, p. 71-83.

Forsé M. (1993), « La fréquence des relations de sociabilité : typologie et évolution », *L'Année sociologique*, vol. 43, p. 189-212.

Goï C. (2008), « Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille », *Cahiers pédagogiques*, n° 465. En ligne, consulté le 20 janvier 2019. URL : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Eleves-nouvellement-arrives-en-france-et-parents-allophones-construire-le-lien-entre-l-ecole-et-la-famille.

Héran F. (1990), « Trouver à qui parler, le sexe et l'âge de nos interlocuteurs », *Données sociales*, Paris, Insee, p. 364-368.

Jablonka I. (2010), *Les enfants de la République. L'intégration des jeunes de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil.

Joannin D., Mennesson C. (2014), « Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités », *Cahiers du Genre*, n° 56, p. 161-184.

Lanier V. (2016), « L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ? », *Les Cahiers de la LCD*, n° 2, p. 63-78.

Lignier W., Pagis J. (2014), « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, n° 96, p. 35-61.

Mazurkiewicz M.-C., Varro G. (2001), « L'accueil des enfants allophones à l'école française », *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n° 11, p. 38-51.

Mendonça Dias C. (2010), « La décentration dans l'accueil des parents : l'exemple des parents nouvellement arrivés en France », in P. Madiot (dir.), *L'école et les parents au collège et au lycée*, Paris, Decitre (« Repères pour agir »), p. 79-84.

Meunier O. (2013), « Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République. Approche socio-historique du modèle français », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 63, p. 89-98.

Monnard M. (2016), « Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation », *Espaces et sociétés*, n° 166, p. 127-145.

Pasquier G. (2015), « La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant·e·s à l'école primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 41, n° 1, p. 91-114.

Payet J.-P. (2008), « La mixité, une politique de la pluralité ? », in B. Collet, C. Philippe (dir.), *MixitéS. Variations autour d'une notion transversale*, Paris, L'Harmattan, p. 189-199.

Rigoni I. (2017), « Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France », *Alterstice, Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, vol. 7, n° 1, p. 39-50.

Rissoan O. (2004), « Les relations amicales des jeunes : un analyseur des trajectoires sociales lors du passage à l'âge adulte », *Genèses*, n° 54, p. 148-161.

Sayad A. (2014), *L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques*, Paris, Seuil.

Sirota R. (2005), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Varro G. (2003), *Sociologie de la mixité : de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris, Belin.