



HAL
open science

Regards croisés sur les représentations de l'acquisition plurilingue et l'intégration dans le contexte de migration. Étude de cas d'une famille d'origine chinoise en France

Qiao Li

► **To cite this version:**

Qiao Li. Regards croisés sur les représentations de l'acquisition plurilingue et l'intégration dans le contexte de migration. Étude de cas d'une famille d'origine chinoise en France. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01084056

HAL Id: dumas-01084056

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084056>

Submitted on 18 Nov 2014

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.



Regards croisés sur les représentations de l'acquisition plurilingue et l'intégration dans le contexte de migration – étude de cas d'une famille d'origine chinoise en France

**LI
Qiao**

Sous la direction de Marinette Matthey

UFR LLASIC

Département sciences du langage et français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité ou Parcours : FLE

Année universitaire 2013-2014



Regards croisés sur les représentations de l'acquisition plurilingue dans le contexte de migration – étude de cas d'une famille d'origine chinoise en France

**LI
Qiao**

Sous la direction de Marinette Matthey

UFR LLASIC

Département sciences du langage et français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité ou Parcours : FLE

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire Mme Marinette Matthey qui m'a donné des conseils précieux et m'a guidé avec son érudition et sa patience dans chaque étape de ce travail. Sans elle, je n'aurais pas pu réaliser ce mémoire.

Je voudrais aussi exprimer mes reconnaissances à la famille qui m'a ouvert sa porte pour ce travail et qui m'a accueillie chaleureusement.

Finalement, je voudrais adresser mes sincères remerciements à mes amis Eric Barbier et Zhang Chi qui m'ont écoutée, encouragée et soutenue.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM :LI.....

PRENOM : ...QIAO.....

DATE :11.09...2014.....

SIGNATURE :

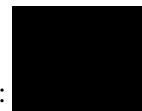


Table des matières

1.	INTRODUCTION	1
2.	CADRE THEORIQUE	4
	2.1 PSYCHOLOGIE DES CONTACTS INTERCULTURELS.....	6
	2.1.1 LA TRANSMISSION CULTURELLE.....	6
	2.1.2 L'ACCULTURATION.....	8
	2.1.3 L'ADAPTATION PSYCHOLOGIQUE ET CULTURELLE	10
	2.1.4 LE MODELE D'ACCULTURATION INTERACTIF.....	11
	2.1.5 LE MODELE DE STRATEGIES D'ACCULTURATION DE COMMUNAUTE DE CO- MIGRANTS	15
	2.2 AKI RECHERCHE	18
	2.3 POLITIQUE LINGUISTIQUE	21
3.	METHODES ET ANALYSES	26
	3.1 PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE ET DE LA DEMARCHE DU TRAVAIL	27
	3.1.1 CONTEXTE ET METHODOLOGIE	27
	3.1.2 SITUATION LINGUISTIQUE DE LA FAMILLE.....	30
	3.1.3 INSTANCE FAMILIALE ET GROUPELE: LES POINTS DE VUE DE LA MERE	31
	3.1.4 INSTANCE SCOLAIRE : LES POINTS DE VUE DE L'ENSEIGNANTE	41
	3.1.5 INSTANCE THERAPEUTIQUE : LA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONISTE ET LES POINTS DE VUE DE L'ORTHOPHONISTE.....	45
	3.2 ANALYSE GLOBALE	52
	3.2.1 POINT DE VUE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE	52
	3.2.2 POINT DE VUE DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE.....	52
	3.2.3 POINT DE VUE DE LA SOCIOLOGIE.....	56
3	CONCLUSION.....	60
	ANNEXE 1 ENTRETIEN AVEC LA MERE (ORIGINAL)	66
	ANNEXE 2 ENTRETIEN AVEC LA MERE (TRADUCTION).....	68
	ANNEXE 3 ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE.....	70
	ANNEXE 4 ENTRETIEN AVEC L'ORTHOPHONISTE	76
	ANNEXE 5 TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT D'UN REPAS FAMILIAL.....	85

1. Introduction

Suite au cours «Acquisition, variation et plurilinguisme » auquel j'ai assisté en deuxième année, j'ai eu l'idée de m'interroger sur le regard que j'avais porté sur l'acquisition bilingue chinois-français de deux enfants à qui je donne des cours particuliers de chinois. Avec cette idée dans l'esprit, j'ai commencé à observer les échanges quotidiens de la famille en m'appuyant sur les théories que j'avais apprises sur l'acquisition du langage et le plurilinguisme. La famille en question se compose de 6 membres dont les parents, une nounou, deux filles et un fils. Je me suis intéressée principalement à l'aînée à l'âge de 8 ans qui est née et scolarisée en France. Grandissant dans une société dont la langue et la culture diffèrent de celles pratiquées au foyer, elle doit faire face à un environnement plurilingue qui lui demande d'être parfaitement compétente dans les deux langues – la langue du pays d'accueil le français et la langue du pays d'origine le chinois standard qui est à distinguer de la langue régionale (considérée comme un dialecte en Chine) utilisée par les parents notamment lorsque la communication se limite entre eux. Ainsi, une fois estimée comme incompétente en langue de la culture dominante, plusieurs acteurs sociaux sont intervenus et lui ont proposé de participer au soutien scolaire, aux thérapies orthophoniques et aux autres activités qui lui permettraient de s'améliorer en français. D'un autre côté, malgré le manque de dispositifs sur Grenoble la transmission de la langue d'origine ne se voit pas négligée par les parents, ils ont pu organiser des cours individuels dans le but d'initier les enfants à l'écriture et la lecture de la langue chinoise ainsi que de la culture chinoise. Dans une telle situation, je trouve qu'il est intéressant d'examiner les points de vue de l'école, de l'orthophoniste et des parents sur l'acquisition plurilingue et l'influence des représentations sur l'intégration dans le contexte de la migration, et de dégager les idéologies dans lesquelles s'opère la transmission de langues d'origine et l'acquisition de la langue de la société d'accueil.

Cette étude repose sur une méthodologie ethnographique dont le travail sur le terrain est indispensable mais en même temps celui-ci est difficile d'accès. Nous avons donc décidé de croiser les approches : le recueil de données se réalise sous formes de trois entretiens semi-directifs effectués respectivement avec l'enseignante, l'orthophoniste et les parents auxquels s'ajoute un enregistrement de conversations familiales.

Dans la première partie, nous allons aborder les recherches récentes issues de plusieurs disciplines sur la problématique de la migration et l'acquisition plurilingue. Dans la deuxième partie, nous allons analyser les données que j'ai recueillies afin d'avoir un

aperçu sur la politique linguistique familiale mise en place dans cette famille migrante, et d'évaluer la place accordée aux langues d'origine et à la langue de la société d'accueil par les différents acteurs sociaux. Ensuite, en nous appuyant sur un cadre théorique établi sur plusieurs domaines de recherches, nous allons tenter d'interpréter le bilinguisme individuel de cette petite fille considérée en difficulté dans son acquisition du français.

Notre objectif étant comprendre la raison pour laquelle cette enfant présente des «troubles du langage » du point de vue familial, scolaire et thérapeutique, nous allons formuler les hypothèses suivantes :

- Les représentations du plurilinguisme exercent une influence considérable sur la politique linguistique familiale mise en place dans la famille migrante
- Les représentations du plurilinguisme et de l'intégration sont étroitement liées aux politiques linguistiques nationales.
- Il existe des divergences et des points communs dans les représentations du plurilinguisme et de l'intégration des parents, de l'enseignante et de l'orthophoniste

Dans l'objectif de comprendre le rôle que joue le plurilinguisme dans l'acquisition du langage et dans le processus d'intégration de cette jeune fille, nous allons formuler les hypothèses suivantes :

- Le plurilinguisme ne constitue pas en tant que tel un facteur favorisant l'apparition d'un trouble du langage ni un obstacle pour l'intégration dans la société d'accueil.
- Les représentations positives ou négatives du plurilinguisme et du langage en tant que tels influencent le développement de l'enfant plurilingue et l'expression d'éventuelles difficultés.

A l'issue de notre étude, nous allons tenter de vérifier ces hypothèses.

2. Cadre théorique

En 2013, l'ONU a recensé quelque 232 millions de migrants internationaux et le nombre de migrants internationaux a augmenté de 53% dans les pays du Nord depuis 1990. La France figure parmi ces pays qui accueillent un grand nombre d'immigrants. Selon les données de l'Insee, la part des populations étrangères et immigrées a passé de 2,8% en 1911 à 8,6% en 2010. Ce phénomène mondial en pleine accélération est souvent sujet à débats et polémiques du fait qu'il est étroitement lié aux enjeux politiques qui exercent une influence sur l'ensemble de la société, tant pour la population locale que le groupe immigré. Ainsi, il n'est pas difficile de comprendre le rôle important des politiques d'immigration dans le discours des hommes politiques en France. En outre, se basant sur des valeurs et des conceptions différentes de la société, la perception de l'immigration peut être très différente, même au sein de la recherche scientifique. Les chercheurs tentant d'envisager la problématique en fonction de leur domaine de recherche, il arrive que les économistes ne partagent pas les mêmes idées que les sociologues, et que les psychologues et les sociolinguistes se retrouvent au croisement du chemin afin de mieux comprendre les mécanismes psychologiques au niveau individuel et social lors de contacts intergroupes.

Dans cette perspective, cette recherche se propose d'étudier la question de l'immigration en s'appuyant sur plusieurs disciplines pour analyser la relation entre l'apprentissage des langues d'origine et l'intégration à la société d'accueil. Quelle place est accordée aux langues d'origine des communautés immigrées ? Faut-il enseigner la langue d'origine aux enfants issus de l'immigration ? La question semble intéresser tous les groupes et tous les membres de la société et ils n'ont pas tous le même point de vue selon le pays, le groupe auquel ils appartiennent et même selon leur parcours personnel. Le terrain où nous avons mené cette recherche part de la situation d'une famille d'origine chinoise immigrée en France. Nous avons cherché par nos investigations, à montrer d'une part les caractéristiques de la politique linguistique nationale française et, d'autre part, la voix d'intégration bilingue choisie par la famille en question, qui n'est pas sans lien avec la politique linguistique de la Chine.

Le travail s'inscrit tout d'abord dans une optique de psychologie des contacts interculturels qui nous permet d'avoir une base théorique sur le phénomène de l'immigration, le processus d'acculturation et la transmission culturelle, ainsi que sur les différentes modalités d'intégration. Deuxièmement, ce travail est fortement lié à la sociolinguistique étant donné que le bilinguisme ou le plurilinguisme chez l'enfant issu de l'immigration est au centre de la recherche. Nous allons également nous intéresser à des travaux menés en

sociologie qui déploient d'autres méthodes et approches, qui interprètent la problématique de l'intégration et de l'assimilation d'une autre manière, et qui parfois contrastent avec ce que nous considérons comme des évidences dans notre domaine de recherche.

2.1 Psychologie des contacts interculturels

La psychologie interculturelle fait partie de la psychologie sociale qui cherche à comprendre les liens entre la culture et le comportement de l'être humain. Deux tendances opposées se retrouvent aux pôles de cette problématique. La première opte pour une psychologie universaliste qui minimise l'importance de la culture sur les comportements des individus: par exemple, la psychologie occidentale a pour vocation de comprendre les mécanismes psychologiques universels en partant de ce qui est observé dans les laboratoires européens ou nord-américains. A l'opposé de cette idéologie, on trouve les culturalistes qui sont ancrés dans une attribution causale consistant à tout interpréter à travers la culture : *« Dis-moi quelle est ta culture, et je te dirai qui tu es, ce que tu penses, ce que tu aimes et ce que tu vas faire »*. (Licata, 2012). Face à ces choix extrêmes, le positionnement de notre recherche est primordial. Nous cherchons à faire en sorte que l'aspect culturel soit minutieusement pris en compte et en même temps nous évitons d'amplifier son influence en examinant d'autres facteurs sociaux et individuels y compris le statut social et familial, la situation politique et économique ou la personnalité

2.1.1 La transmission culturelle

Berry (2011) distingue trois types de transmission culturelle : celle de parents à la génération subséquente nommée transmission verticale, celle de pairs de la même génération à travers des interactions quotidiennes – transmission verticale, et transmission oblique à partir des autres adultes dans diverses situations (par exemple des professeurs à l'école).

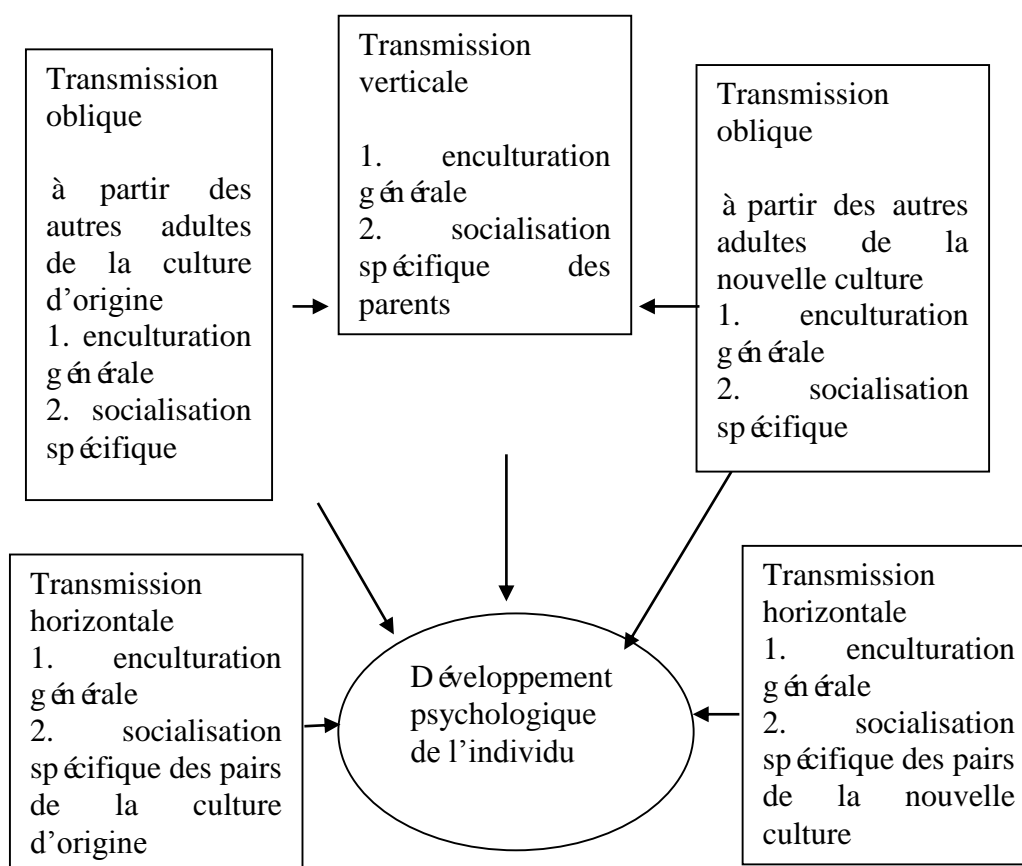


Figure 2.1 Transmission culturelle (Berry, 2011, p. 21)

Deux notions sont impliquées dans les trois formes de transmission culturelle : enculturation et socialisation.

La notion d'enculturation a été développée en anthropologie culturelle par Herskovits (1948, cité par Licata). Elle désigne le processus d'apprentissage sans enseignement délibéré d'un individu ancré dans une culture. Il se situe dans un réseau d'influence qui inclut les parents, les autres adultes des institutions telles que l'école, les pairs, en résumé tout ce qui permet de former, limiter et orienter le développement individuel. Si le processus réussit, l'individu doit devenir compétent dans la culture, y compris les langues, les rites, les valeurs, etc.

La notion de socialisation est développée dans la sociologie et la psychologie sociale pour désigner le processus délibéré d'apprentissage. Dans la psychologie interculturelle, le terme est employé de la même façon, sauf quand l'influence délibérée vient d'une culture autre que sa culture d'origine, il s'agit alors d'une resocialisation. Le double effet de

l'enculturation et la socialisation conduit aux similarités comportementales au sein d'une culture et aux différences comportementales entre cultures.

2.1.2 L'acculturation

Les recherches sur le processus d'acculturation datent de la fin du 19^{ème} siècle. La notion a été introduite par les anthropologues anglo-saxons pour désigner : « les phénomènes qui résultent des contacts directs et prolongés entre deux cultures différentes et qui sont caractérisés par la modification ou la transformation de l'un ou des deux types culturels en présence » (Panoff, cité par Licata, 2011, p.55).

Le concept a été emprunté par plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales. En psychologie interculturelle, ce terme désigne les modalités de contact entre deux communautés de force inégale, généralement la communauté migrante, minoritaire, et la société d'accueil, majoritaire. Les aspects psychologiques au niveau de l'individu ont été développés par John Berry. Selon lui, l'acculturation psychologique définit les changements opérés par les individus, c'est-à-dire l'adaptation individuelle, qui est requise par le contact entre groupes. En mettant l'accent sur l'individu, Berry reconnaît les profondes différences qui peuvent exister au sein d'un groupe et de se distancer de l'idéologie culturaliste.

Afin d'étudier le processus d'acculturation, nous nous appuyons dans ce travail sur trois des principaux modèles actuels : le modèle des stratégies d'acculturation et de l'adaptation de John W. Berry, le modèle interactif d'acculturation de Richard Y. Bourhis et le modèle de stratégies d'acculturation incluant les co-migrants d'Eric H. Cohen.

Le concept d'acculturation est développé pour aborder les contacts entre groupes culturels et les changements qui en résultent dans des contextes où de nombreuses personnes vivent dans un environnement où diverses cultures se côtoient, par exemple dans des sociétés qui accueillent des personnes issues de l'immigration. Au cours des contacts culturels, les membres des minorités culturelles sont confrontés à deux grandes questions : souhaitent-ils conserver l'identité et les caractéristiques culturelles de leur groupe d'origines ? Et souhaitent-ils établir et maintenir le contact avec le groupe culturel dominant ? Pour répondre à ces questions, Berry (1980) a proposé quatre stratégies d'acculturation fondamentales reposant sur les attitudes et les comportements. Alors que les premières se réfèrent aux préférences et choix des individus concernant les modalités d'acculturation, les secondes peuvent être le résultat des contraintes imposées par la société d'accueil.

Maintien des liens avec la culture d'origine

L'individu souhaite-il garder son identité et
ses caractéristiques ?

Contact et participation à la
vie sociale en culture
d'accueil

	Oui	Non
Oui	Intégration	Assimilation
Non	Séparation	Marginalisation

L'individu souhaite-il avoir

des relations avec les gens de la société d'accueil ?

Tableau 2.2 : Maintien de la culture et de l'identité d'origine

1. Intégration

Lorsque les membres du groupe minoritaire adoptent une stratégie d'acculturation qui leur permet de garder des contacts avec leur culture d'origine tout en établissant des contacts avec la nouvelle culture, il s'agit de l'intégration dont la possibilité dépend de l'effort de tous les acteurs sociaux : les groupes minoritaires doivent accepter les valeurs de base de la société d'accueil qui en contrepartie est prête à mettre en place des dispositifs répondant aux besoins des différents groupes vivant dans une société plurielle.

2. Assimilation

Si les membres de groupes minoritaires ne valorisent pas le contact avec leur culture d'origine mais valorisent le contact avec les membres de la culture d'accueil, il s'agit alors de l'assimilation. Dans la littérature, le modèle des États-Unis représente cette modalité du processus d'acculturation. Le terme « melting-pot » (pot-au-feu) reflète bien les attentes de la société d'accueil face aux diverses vagues d'immigration: on s'attend à ce qu'elles acceptent les valeurs américaines, on considère que les nouveaux migrants doivent se fondre progressivement dans le modèle américain et devenir des Américains comme les autres.

3. Séparation

La stratégie de séparation consiste à maintenir et à valoriser la culture d'origine tout en évitant le contact interculturel. Le groupe non dominant tend alors à s'organiser en communauté relativement fermée. La séparation désigne cette stratégie lorsqu'elle émane

d'un choix de la part des minoritaires. Si le fait de favoriser cette stratégie d'acculturation ne relève pas d'un choix mais est imposé par le groupe dominant, on parle alors de « ségrégation » : les minoritaires ont le droit de maintenir leur héritage culturel, mais l'accès à la culture du groupe dominant leur est barré

4. Marginalisation

Les personnes qui répondent par la négative aux deux grandes questions sont dites en stratégie de marginalisation. Ces personnes rompent le contact avec les deux groupes : elles renoncent à leur appartenance culturelle d'origine mais ne valorisent pas la participation à la société d'accueil. Selon Berry, cette stratégie d'acculturation trouve moins son origine dans une volonté des minoritaires que dans une combinaison d'injonctions à l'assimilation et de politiques ségrégationnistes de la part du groupe majoritaire : les minoritaires sont invités à abandonner leur culture d'origine au profit de la culture dominante, mais l'accès à ce groupe culturel leur reste concrètement barré. Ils se retrouvent défaits de toute appartenance.

2.1.3 L'adaptation psychologique et culturelle

Selon Berry (2011), l'adaptation psychologique consiste à mettre en place des stratégies pour répondre aux exigences du nouvel environnement, elle correspond au bien-être, à l'estime de soi et implique que l'individu a une idée claire de son identité personnelle et culturelle. L'adaptation socioculturelle suppose des capacités à acquiescer les compétences sociales et comportementales ainsi qu'à apprendre la culture du pays d'accueil. Beaucoup de recherches ont porté sur les facteurs qui rendent compte de l'adaptation psychologique et socioculturelle. Par exemple, l'âge peut être considéré comme une variable dans la mesure où l'enfant intériorise facilement de nouveaux codes et de nouvelles références culturelles. Les femmes, d'après Berry, ont souvent plus de difficultés à s'adapter du fait qu'il peut y avoir de grandes différences entre la conception du genre dans la culture occidentale et dans d'autres cultures. Au niveau individuel, il semble qu'une personnalité extravertie favorise mieux l'adaptation à un nouvel environnement. Le soutien social par d'autres membres de la culture d'origine tend à minimiser le stress acculturatif et maximise l'adaptation (c'est le rôle des co-migrants, cf. modèle de Cohen ci-dessous 2.1.5).

Plusieurs critiques ont été formulées à l'encontre du modèle d'acculturation de Berry. En effet, ne prenant pas en compte « l'autre point de vue », celui de la société d'installation, ce modèle envisage le processus d'acculturation comme une option pour les immigrants. Bien

que Berry insiste bien sur l'influence de la société d'accueil sur les stratégies d'acculturation du groupe culturellement minoritaire, il n'envisage pas systématiquement l'acculturation du groupe dominant. Par ailleurs, ce modèle est basé sur la réalité canadienne qui depuis 1971 a adopté une politique multiculturaliste permettant de promouvoir la diversité culturelle, ce qui n'est pas forcément le cas du contexte français qui prône une idéologie républicaine universaliste et une vision individualiste qui « met l'emphase sur l'individu comme un être libre de ses choix plutôt de celui de l'appartenance à une catégorie sociale » (Sabatier, 2001, p.5, cité par Licata, 2011).

2.1.4 Le modèle d'acculturation interactif

Selon le modèle d'acculturation interactif (Bourhis, Moïse, et al., 1997), l'immigration implique généralement un processus d'adaptation de la part du groupe migrant mais aussi du groupe hôte. Le terme « acculturation » est doté donc d'une signification bidirectionnelle – il y a changement dans les deux groupes ethnoculturels quand ils entrent en contact. En dehors des quatre orientations d'acculturation proposées par Berry s'ajoute donc une dimension interactive et dynamique.

Dans ce modèle, la politique en matière de migration est mise en avant comme un facteur important dans les modalités des relations intergroupes. Les décideurs gouvernementaux définissent les politiques migratoires qui peuvent être regroupés dans deux catégories : les politiques d'état qui consistent à définir le nombre, le type et l'origine des immigrants susceptibles d'être acceptés dans le pays ; les politiques d'intégration d'état sont mises en œuvre par des agences qui ont pour vocation d'aider les immigrants à s'intégrer dans la société hôte. Elles servent aussi à promouvoir l'acceptation des immigrants par le groupe majoritaire. Si les immigrants connaissent des difficultés d'adaptation, ce qui peut créer des tensions entre les groupes, le gouvernement est poussé à conduire les changements nécessaires concernant ses politiques d'intégration. Les agences étatiques mettent en œuvre des activités de recherches et de planifications qui permettent ensuite la prise de décision politique et l'action politique pour aboutir finalement à une évaluation des mesures. Les auteurs résumant à 4 idéologies possibles les politiques d'intégration existantes, ces idéologies forment un continuum entre la reconnaissance de la multiculturalité de la population et la séparation plus ou moins radicale des communautés. Elles reposent sur les conceptions différentes de la frontière entre domaine public et privé

1. L'idéologie pluraliste

Il est attendu des personnes issues de l'immigration qu'elles adoptent les valeurs publiques de la société d'installation, c'est-à-dire engagement pour les idéaux démocratiques, le respect des lois civiles et pénales, l'adhésion aux valeurs exprimées dans la déclaration universelle des droits de l'homme et la fidélité à la Constitution du pays. Cependant, l'état n'a aucune obligation de définir ou réguler les valeurs privées des citoyens. L'intervention de l'état dans les activités personnelles de la sphère privée est hors de question. L'engagement communautaire dans des activités liées à la langue, la culture ou la religion du pays d'origine appartient à la sphère privée. Le patrimoine des immigrants est considéré comme bénéfique à la société d'installation, la diversité est vue comme une richesse. L'état s'engage même à financer certaines activités, comme des cours de langues et cultures d'origine. En gros, il s'agit d'une séparation radicale entre domaine public et privé. On cite souvent le Canada comme l'exemple le plus abouti de cette idéologie.

2. Idéologie civique

Cette idéologie partage la prémisses fondamentale de toutes les autres - l'attente d'une adhésion aux valeurs publiques de la société hôte mais elle se caractérise par un principe de non-intervention de l'état dans le domaine privé. Le droit des minoritaires à promouvoir leur spécificité culturelle, linguistique et religieuse est respecté, mais l'état n'intervient pas. Le Royaume-Uni relève de cette idéologie selon les auteurs.

3. Idéologie assimilationniste

Il est attendu des immigrants qu'ils adoptent les valeurs publiques du pays d'installation. Mais, de plus, l'état peut intervenir dans certains domaines privés et il peut exercer des pressions sur les immigrants pour qu'ils abandonnent leurs spécificités linguistiques et culturelles et adoptent exclusivement celles du groupe majoritaire. Certains pays attendent que ce processus d'assimilation se déroule naturellement à travers les générations, alors que d'autres adoptent des lois afin de limiter la manifestation de spécificités culturelles, linguistiques ou religieuses. Dans ce modèle, on reconnaît les États-Unis jusqu'à la moitié du XX^e siècle. En France préside l'idéologie républicaine – une variante de l'idéologie d'assimilation. Les immigrants sont invités non pas à souscrire à un credo patriotique, mais à un ensemble de valeurs. Dans cette idéologie, la frontière entre le domaine public et privé est moins nette, les politiques d'intégration sont en faveur de

l'universalité du citoyen et de la démocratie. Tout ce qui remet en cause cette valeur est combattu.

4. Idéologie ethniste

Dans ce cas de figure, il est attendu des immigrants qu'ils abandonnent leur spécificités culturelles au profit de l'adoption de celle de la société hôte, l'état intervient afin de limiter l'expression de leurs spécificités culturelles. Il n'y a plus de distinction entre le domaine privé et le domaine public en matière d'intégration. L'accès à la citoyenneté se base sur le droit du sang à la place du droit du sol, ce qui freine nettement l'accession des immigrants à ce privilège.

Ces politiques d'intégration vont influencer les orientations d'acculturation des communautés d'accueil et des immigrants. Pour démontrer les différentes modalités du processus d'acculturation, les auteurs ont retouché le modèle d'acculturation de Berry en ajoutant une deuxième dimension.

Dimension 1 : Devons-nous maintenir notre identité culturelle d'origine			
Dimension 2 :		Oui	Non
Devons-nous adopter l'identité culturelle de la société d'accueil	Oui	Intégration	Assimilation
	Non	Séparation	Anomie Individualisme

Figure 2.3 Les orientations acculturatives de la population migrante dans la société d'accueil.

Dimension 1 : Trouvez-vous acceptable que les migrants maintiennent leur identité culturelle d'origine			
Dimension 2 : Trouvez-vous acceptable que les migrants adoptent l'identité culturelle de la société d'accueil		Oui	Non
	Oui	Intégration	Assimilation
	Non	Ségrégation	Exclusion Individualisme

Fig. 2.4 Les orientations acculturatives de la population autochtone face à la population migrante.

Si une réponse positive est obtenue dans toutes les deux dimensions, il s'agit de l'orientation intégrationniste, les membres de la communauté autochtone acceptent et valorisent le fait que les immigrants maintiennent leur culture d'origine et adoptent certains éléments de la culture d'accueil.

Si les membres de la communauté hôte attendent que les immigrants abandonnent leur culture d'origine pour adopter la culture majoritaire, il s'agit alors de l'orientation assimilationniste.

Si les membres de la société d'accueil souhaitent que les immigrants gardent leur distance avec la culture majoritaire tout en conservant leur culture d'origine, il s'agit de l'orientation ségrégationniste.

Si les membres de la société d'accueil ne reconnaissent aux immigrants ni le droit de conserver leur identité d'origine, ni celle de la culture majoritaire, ils sont en faveur de l'arrêt de l'immigration, il s'agit de l'orientation exclusionniste.

Si les membres de la société d'accueil se définissent eux-mêmes, ainsi que les immigrants, davantage en tant qu'individu qu'en membre d'une communauté, il s'agit de l'individualisme.

En réunissant les orientations acculturatives du groupe majoritaire et du groupe minoritaire et en examinant leur compatibilité, les auteurs souhaitent pouvoir prédire la

qualité de relations entre les deux communautés : les relations peuvent être consensuelles si les deux groupes optent pour l'intégration, l'assimilation ou l'individualisme. Dans tous les autres cas, elles risquent d'être problématiques voire conflictuelles.

2.1.5 Le modèle de stratégies d'acculturation de communauté de co-migrants

Il s'agit là encore d'une expansion du modèle de Berry développé par le sociologue Erik H. Cohen. Pour lui, la dimension « communauté » de co-migrants est à prendre en compte comme un facteur supplémentaire très important dans les stratégies d'acculturation, à côté des attitudes de la société d'accueil et des immigrants. Les trois éléments interagissent entre eux d'une manière dynamique et multi-directionnelle. En ajoutant le facteur communauté de co-migrants au modèle de Berry, Cohen a multiplié les stratégies d'acculturation à 8 situations possibles au lieu des 4 retenues par son prédécesseur.

La « communauté de co-migrants » renvoie pour l'auteur aux migrants et à leur descendants qui ont la même origine et vivent dans la même société d'accueil. L'attitude de l'individu migrant est toujours au centre du modèle. Son attitude positive ou négative sur la culture d'origine, la culture dominante de la société d'accueil et la culture de la communauté de co-migrants génère les huit stratégies d'acculturations possibles. Lorsqu'une grande vague d'individus venant de la même origine s'installe dans la même société hôte, un processus psychologique est lancé : l'individu entre en contact automatiquement avec la société hôte et la communauté de co-migrants, les valeurs et les croyances que les immigrants ont amené de leur culture d'origine sont intégrales dans le processus d'adaptation des deux nouvelles communautés. L'interaction avec le nouvel environnement après la migration nécessite une exploration de l'identité qui s'est construite sans conscience dans le pays d'origine. L'individu fait brusquement face à un changement qui lui impose différents standards, différentes valeurs et croyances, tandis que le groupe de migrants de la même origine partage la même culture, par exemple, la même langue d'origine, les mêmes fêtes religieuses et les mêmes événements nationaux du pays qu'ils ont quitté. Selon les lois de la catégorisation sociale, ils auraient tendance à minimiser les différences entre les membres de la communauté de co-migrants et à amplifier les différences avec la société hôte. Ainsi, les co-migrants tiennent des magasins pour commercialiser la nourriture, les vêtements et la musique de leur culture d'origine, ils cherchent des dispositifs permettant aux enfants d'apprendre la langue d'origine, ils organisent leur propre institution pour promouvoir leur culture d'origine. Dans un sens, ils créent une communauté autre que celle

d'où ils sont venus. Cette communauté est différente dans la mesure où les membres de la communauté de co-migrants dans la société hôte peuvent appartenir à différents sous-groupes et sous-cultures dans le pays d'origine, l'interaction avec la société hôte joue un rôle important dans le processus d'acculturation de la communauté de co-migrants. La culture du pays d'origine n'est pas statique, elle évolue avec le temps sans que les migrants s'en rendent compte. Ainsi, après une longue absence de la culture d'origine, quand le migrant revisite son pays natal, il se sent éloigné et même obligé de relancer le processus d'acculturation dans sa propre culture.

Pour formuler un modèle de processus d'acculturation qui prend en compte le facteur de la communauté des co-migrants, l'auteur fait appel à une méthode quantitative qui a pour but de vérifier l'existence des 8 types dans les recherches empiriques. Il s'avère que les 8 types prévus par le modèle trouvent des validations empiriques dans la littérature.

5. Type A – intégration du groupe

L'individu donne trois réponses positives à la culture d'origine, à la communauté des co-migrants et à la société d'accueil. Dans ce cas de figure, le migrant exprime une volonté de s'intégrer dans la société d'accueil tout en restant en contact avec le pays d'origine, le pays d'accueil et la communauté des co-migrants.

6. Type B – isolation nostalgique du groupe

Les migrants éprouvent une attitude négative envers la société d'accueil, tout en souhaitant maintenir une préférence nostalgique pour le pays d'origine et ils ont une relation positive entre les membres de la communauté des co-migrants.

7. Type C – intégration individuelle

Le migrant a une attitude positive face à la culture d'origine et à la culture de la société d'accueil, mais il ne participe pas à la communauté des co-migrants.

8. Type D – séparation nostalgique individuelle

L'individu a une attitude positive par rapport à la société d'accueil et une attitude négative face à la culture d'origine et à la communauté des co-migrants.

9. Type E – acculturation du groupe

Ce sont les migrants qui préfèrent la culture de la société d'accueil à leur culture d'origine, cependant, ils maintiennent la relation entre les membres de la communauté de co-migrants.

10. Type F – isolation du groupe

Les migrants ont une positive attitude envers la communauté des co-migrants, mais ils ne veulent pas maintenir le lien avec la culture d'origine ni entrer en contact avec la société d'accueil.

11. Type G – assimilation

L'individu rejette la culture d'origine et la communauté de co-migrants, il n'a une attitude favorable qu'envers la nouvelle culture de la société d'accueil.

12. Type H – marginalisation ou individualisation

L'individu donne trois réponses négatives. Il s'agit surtout des enfants réfugiés ou des requérants d'asile ou des personnes qui optent pour une identité universelle et veulent prendre leur distance face à l'identité ethnique ou nationale.

2.2 AKI recherche

Nous nous intéressons à la recherche de l'AKI (Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, en français travail sur les conflits interculturels et l'intégration sociale) du sociologue allemand Hartmut Esser (2006) qui travaille sur le rôle que joue la langue dans le processus d'intégration. D'après l'auteur, la langue est la composante centrale du processus d'intégration dans la société d'accueil. L'importance d'apprendre une langue est liée principalement à trois fonctions du langage : la langue est avant tout une ressource qui permet d'obtenir d'autres ressources et dans laquelle on peut choisir d'investir comme si elle était un capital. Deuxièmement, elle est un symbole qui permet de décrire le monde, d'exprimer des émotions, de véhiculer des requêtes et définir des situations, y compris l'activation de stéréotypes du locuteur et les préjugés potentiels associés tel que le préjugé porté sur l'accent. Finalement, la langue est un moyen de communication et de négociation. La langue est particulièrement importante dans la première fonction lorsqu'elle est considérée comme une ressource pour un acteur social pour sa réussite dans le système éducatif et pour son insertion sur le marché du travail.

Esser reprend le modèle d'acculturation de Berry pour le mettre en relation avec l'acquisition de langues chez les immigrants.

Intégration dans la société hôte

Intégration		Oui	Non
dans le groupe ethnique	Oui	Intégration/ Bilinguisme compétent	Segmentation/ Segmentation monolingue
	Non	Assimilation/ Assimilation monolingue	marginalisation/ bilinguisme limité

Il perçoit le phénomène du bilinguisme comme une acquisition successive de deux langues dans le contexte d'immigration. Suivant cette logique, il distingue la langue « native » dite LI et la langue « seconde » additionnelle dite L2. Il existe différentes constellations en fonction des combinaisons de compétences dans ces deux langues, et l'auteur propose une typologie qui comprend *le bilinguisme compétent, l'assimilation monolingue, la segmentation monolingue, la marginalisation et le bilinguisme limité*

Selon les études sur lesquelles il se base pour établir son diagnostic, Esser considère que la prise de décision d'apprendre une langue dépend principalement de quatre facteurs : la **motivation** en terme économique, ce qui sous-entend une attente de bénéfices ultérieurs apportés par la maîtrise de la langue acquise ; les **opportunités** permettant la réalisation de l'investissement ; la **capacité** générale d'apprentissage qui généralement décline avec l'âge ; le **coût** anticipé et la dépense réelle de l'apprentissage d'une langue.

Dans cette optique, l'auteur examine toutes les variables qu'il considère comme pertinentes en s'appuyant sur un modèle théorique et statistique de l'explication de l'acquisition de la langue native et de la langue seconde. Lorsqu'une variable connaît un changement de valeur, tout le processus d'intégration est influencé. Par exemple, le maintien de la langue native peut s'expliquer par la formule suivante :

EU : utilité attendue

q : opportunités

U : valeur et utilité de la langue en question

C : coût

L1r : maintien de la langue native

L1s : l'abandon de la langue native

$$1) EU(L1r) = q(L1) \cdot U(L1) - C(L1)$$

$$2) EU(L1s) = 0$$

Lorsqu'il s'agit de l'abandon de la langue native, la valeur de l'utilité attendue de cette langue est égale à zéro. Ainsi, le maintien de la langue native est possible à condition que :

$$3) U(L1) \cdot q(L1) - C > 0$$

C'est-à-dire que la langue native n'est pas maintenue à moins que l'apprenant ait l'impression que sa langue a une utilité qu'il ait des opportunités et finalement que le coût d'apprentissage ne soit pas supérieur à la valeur issue de la multiplication de motivations et des opportunités.

L'auteur examine également d'autres facteurs évoqués dans certaines études empiriques : la biographie familiale, le pays d'origine, le pays d'accueil, le contexte ethnique ; la possibilité du maintien de la langue native augmente lorsque l'immigrant

envisage un séjour temporaire, ou qu'il a un âge avancé, ou qu'il existe une institution ayant pour vocation de promouvoir la langue native, lors de l'absence d'interactions interethniques, de l'accès au média en L2, de la concentration ethnique et communautaire, la maintien de la langue native en tant que langue familiale, la cohésion familiale, etc. En règles générales, l'auteur ne considère pas l'acquisition de la langue native comme un facteur favorable à l'acquisition de la langue seconde bien qu'il ne nie pas complètement les avantages cognitifs que peut apporter le bilinguisme. Néanmoins, il exprime un doute sur les études qui cherchent à démontrer que les locuteurs bilingues ont tendance à avoir de meilleures compétences cognitives que les locuteurs monolingues, en disant que «cette question amène à réfléchir si le bienfait cognitif peut être attribué à l'acquisition bilingue elle-même ou simplement au fait que les personnes qui réussissent à être des bilingues compétents sont dotées d'une compétence cognitive particulière qui leur permettra de l'être. » Ainsi, il conclut que le maintien de la langue d'origine est incompatible avec l'acquisition de la langue locale et défavorise donc la situation des immigrants et de leurs enfants sur le marché du travail et dans le système éducatif, tandis qu'une longue durée de séjour, la migration effectuée en bas âge et une bonne éducation sont favorables à l'acquisition de la seconde langue. La distance entre la langue «maternelle » et la langue «seconde » constitue également une variable importante, les contacts entre les migrants et la culture d'accueil exercent un effet positif sur l'acquisition de la seconde langue; la concentration d'un groupe ethnique entrave l'acquisition de la nouvelle langue, alors que la bonne maîtrise de la seconde langue par les parents profite à l'avenir des enfants, etc. Il conclut également que l'assimilation linguistique est nécessaire dès le plus jeune âge, il insiste sur le fait que les migrants sont victimes de discriminations à cause de leur compétence en langue locale, et surtout qu'il n'est pas prouvé que le bilinguisme soit un facteur permettant d'apporter un bénéfice aux immigrants, et qu'il est dès lors inutile d'apprendre la langue d'origine de manière formelle, qu'il vaut mieux l'abandonner au profit de la langue locale.

2.3 Politique linguistique

Toute politique conduite par un état ou une organisation internationale à propos d'une ou plusieurs langues parlées dans les territoires relevant de sa souveraineté est appelée politique linguistique, aménagement linguistique ou planification linguistique (en anglais, *language planning*). Elle est définie principalement par trois constituants : politique du corpus, politique du statut, et politique de l'acquisition. (Spolsky, 2012)

La politique du statut consiste à définir la fonction de chaque langue notamment la langue officielle sélectionnée par l'État à l'usage gouvernemental et éducationnel. La politique du corpus consiste à codifier et modifier la langue officielle de sorte qu'elle exerce ses fonctions par la standardisation de la langue et de son système d'écriture ainsi que par le développement de la terminologie dans divers domaines, notamment les sciences, la technologie et le commerce. La politique de l'acquisition concerne le rôle du système éducatif dans l'acquisition de la langue officielle. A l'époque des Etats-nations, le système éducatif public inculque une attitude nationaliste par le biais de l'enseignement de la langue nationale. Dans ces États, l'acquisition de la langue nationale est liée à la loyauté à l'égard de la nation. L'école joue un rôle important dans le développement du sens de loyauté. En règle générale, seule la langue officielle est autorisée à l'école et en classe ; les manuels sont en langue officielle ; les élèves sont éduqués dans cette langue ; les pratiques orales tendent à converger vers cette variété standard parce que les langues locales ou dialectes sont interdites à l'école.

Nous allons nous pencher sur la politique linguistique des deux États, la France et la Chine, dont trois langues sont en jeu dans cette recherche : le français en tant que la langue nationale de la France, le putonghua en tant que la langue nationale de la Chine et le wenzhouhua, une langue régionale n'ayant pas un statut officiel en Chine.

1. Politique linguistique en France

Depuis la Renaissance, la population lettrée et citadine utilise le français, mais une large part de la population rurale reste, à cette époque, dans l'ignorance de cette langue. Amorcée sous l'Ancien Régime, la politique d'unité de la nation française se renforce avec la Révolution française. Pour les révolutionnaires, l'ignorance du français est un obstacle à la démocratie et à la diffusion des idées révolutionnaires. Ayant pour objectif de créer un État linguistiquement homogène, le décret du 2 thermidor An II impose le français comme seule langue de toute l'administration. Bien que ces mesures ne soient pas suivies d'effets

immédiats et qu'ils soient pour la plupart abrogés quelques semaines après leur promulgation, cette volonté d'uniformisation de la langue a semé ses graines dans la culture française. Dans son discours lors de la Convention en Janvier 1794, Barère déclare que tous les citoyens français qui ne parlent pas le français seront des ennemis de la Révolution française. Il exprime également son point de vue en écrivant que «La monarchie avait des raisons de ressembler à la tour de Babel; dans la démocratie, laisser les citoyens ignorant de la langue nationale, incapables de contrôler le pouvoir, c'est trahir la patrie... Chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous. »(Perrot, 1997, p.163)

La Révolution française introduit donc dans le monde l'idée d' «une république indivisible », c'est-à-dire que l'État est composé de citoyens non de communautés, qu'il possède un territoire inaliénable, un peuple souverain et une seule langue nationale. En même temps, il y a une forte pression normative sur le comportement langagier et une exigence d'assimilation de ceux qui sont culturellement et linguistiquement différents. Parler la langue nationale couramment et correctement témoigne d'une valeur plus qu'instrumentale. Cela démontre la loyauté et l'engagement de l'individu à l'égard de son pays. Il est impératif que les groupes minoritaires ou immigrants adoptent la langue nationale souvent au détriment de leur langue d'origine. Cette tradition assimilatoire se perpétue jusqu'à nos jours. L'article 2 de la Constitution ajouté en 1992 stipule que « la langue de la république est le français ». Le 7 mai 1999, la France a signé la Charte des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe, néanmoins, elle n'a pas rectifié la Constitution et n'a pas *de facto* appliqué la Charte. Cette idéologie monolingue a un impact sur les représentations linguistiques et les comportements langagiers des locuteurs : le maintien de la langue d'origine n'est pas favorisé et le français est en quelque sorte survalorisé.

2. Politique linguistique en Chine

La Chine a une longue histoire de standardisation de ses langues. La première politique visant à promouvoir une écriture unique sur le territoire date de la dynastie des Qins en 221 av. J.-C. Qin Shihuang (premier empereur des Qins), ayant mis fin à la période des Royaumes combattants par sa force militaire et ainsi unifié la Chine pour la première fois dans l'histoire du pays, craint que la différence de langues et de cultures soit susceptible d'entraîner de nouveau une dissolution du territoire et du pouvoir. Plusieurs mesures sont prises dans l'optique de centralisation et d'homogénéisation de la vie sociale et culturelle, y compris la standardisation de l'écriture et des courants de pensée qui permet d'éliminer les différentes variantes régionales et les opinions divergentes par des autodafés et la répression

de lettrés (fenshu kengru), ce qui révèle une forte volonté d'uniformisation du pouvoir central (Bodde, 1986). La dynastie des Qins n'a duré que 15 ans, néanmoins, cette idée de standardisation de la langue et de la culture persiste tout au long de l'histoire de l'empire central. Chaque gouvernement tente d'imposer une langue officielle à son gré, ce n'est qu'à l'époque des Qings que le pékinois prévaut sur toutes les autres langues et devient la langue privilégiée de la classe impériale. A la suite des guerres de l'opium et la chute des Qings, de nouvelles autorités installent leur capitale à Pékin, y compris la plus récente - celle de la République populaire de la Chine en 1949. Cela permet le maintien du pékinois comme langue officielle de la Chine, mais cette fois elle est renommée « putonghua » - la langue commune - et sa place est renforcée par des lois spécifiques. Il s'agit surtout de la « loi sur la langue et l'écriture communes de la République populaire de Chine » qui est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2001. Visant à la promotion du putonghua, cette loi se définit comme étant incitative et non coercitive dans la mesure où elle ne concerne pas l'usage individuel de la langue ; cependant, elle se révèle plus radicale lorsqu'elle a trait à l'usage public : elle établit une réglementation pour l'utilisation de la langue et de l'écriture communes dans l'administration publique, les écoles, la presse, l'édition, la radio, la télévision, la publicité, les technologies de l'information, l'affichage, les raisons sociales, etc.

Les articles 3 et 4 de la loi obligent l'État et ses organismes à promouvoir et utiliser le putonghua et les caractères normalisés. L'article 5 met en relation le putonghua et la construction de « la civilisation spirituelle du socialisme » : « l'utilisation du putonghua se doit d'être favorable au maintien de la souveraineté de l'État et de la dignité nationale, à l'unification du pays et à l'union interethnique, à l'édification de la civilisation matérielle et de la civilisation spirituelle du socialisme ». L'article 10 oblige les écoles et autres établissements d'enseignement à utiliser le putonghua. Comme le gouvernement chinois estime qu'il convient de donner des modèles et des exemples au peuple dans la promotion du putonghua, le secteur des médias est devenu une cible de choix, par exemple, les présentateurs de radio et de télévision ne peuvent pas travailler avant d'avoir passé un examen de putonghua. L'article 12 stipule que « lorsqu'il est nécessaire d'utiliser une langue étrangère comme langue de diffusion, une approbation doit être obtenue auprès des services de la radiotélévision du Conseil des affaires d'État ». La loi prévoit que les minorités nationales ont le droit d'utiliser leur langue minoritaire et leur propre écriture. Ainsi, tout groupe ethnique a la liberté d'utiliser et de développer sa langue et son écriture. Force est de constater que les langues régionales ne sont pas traitées dans la loi. Pourtant, nous pouvons

apercevoir qu'il existe une grande variété de langues régionales qui ont une place importante dans la vie quotidienne. L'autorité ne considère pas ces langues régionales comme des langues à part entière. « Dialecte » est le terme utilisé pour les désigner. Une connotation négative est très présente dans la propagande de l'État et même dans les représentations des locuteurs. Voici quelques slogans typiques pour promouvoir l'utilisation du putonghua :

“讲普通话，做文明人”

Parlez le putonghua, soyez une personne civilisée.

“校园内请讲普通话”

Veillez parler le putonghua à l'école.

“爱国旗，唱国歌，讲普通话”

Aimez le drapeau national, chantez l'hymne national, parlez le putonghua.

“不讲方言，不讲脏话，做个合格公民”

Ne parlez pas les dialectes, ne prononcez pas les mots vulgaires, soyez un citoyen digne.

“我是中国娃，爱说普通话”

Je suis un enfant chinois, j'aime parler le putonghua.

L'idéologie véhiculée derrière ces slogans incite les locuteurs à croire que la maîtrise du putonghua constitue un critère permettant de juger la loyauté de la patrie et que les dialectes ne sont qu'un parler vulgaire qui n'a pas sa place à l'école. Quant aux locuteurs, ils estiment que le fait de bien parler le putonghua manifeste un haut niveau d'éducation et une classe sociale aisée, au contraire, un locuteur d'une langue régionale peut être considéré comme non civilisé mal éduqué vulgaire voire grossier. Cela explique pourquoi depuis des dernières années des linguistes chinois constatent que de plus en plus de langues régionales sont en train de disparaître. (Chen, 2005)

La promotion du putonghua n'est pas seulement faite sur le territoire de la Chine, mais également à l'étranger: le pays met en disposition des établissements culturels tels que l'Institut de Confucius dans le but de dispenser des cours de chinois, de soutenir les activités

d'enseignement, de délivrer les diplômes de langue HSK (pinyin : Hanyu Shuiping Kaoshi; simplifié: 汉语水平考试) et de participer à la diffusion de la culture chinoise.

3. Le wenzhouhua, langue de Wenzhou

Wenzhou est une ville de la province du Zhejiang en Chine et le premier bassin émetteur de l'immigration chinoise en France. La plupart des immigrants de Wenzhou en France habitent Paris (quartiers du 3e et 20e arrondissement). Le wenzhouhua (chinois simplifié: 温州话), la langue de Wenzhou est parlé par plus de 50 millions de personnes dans le monde entier, y compris la Chine, les Etats-unis, l'Italie, l'Espagne et la France, etc. Dans les communautés d'immigrants issus de Wenzhou, le wenzhouhua est devenu la langue principale de communication. Selon Qian (1992), le wenzhouhua a une phonologie particulière et il est réputé être le « dernier dialecte compréhensible » pour un locuteur moyen de mandarin. Il a gardé des éléments lexicaux du chinois classique qui se sont perdus ailleurs, et il a des différences grammaticales notables avec le putonghua.

La coexistence du putonghua et wenzhouhua dans cette région constitue une situation diglossique manifestant plusieurs caractéristiques :

- Il existe une répartition fonctionnelle des usages des deux langues.
- Le putonghua bénéficie d'un prestige social et historique que n'a pas le wenzhouhua.
- Le wenzhouhua est acquis naturellement dans le milieu familial en tant que première langue tandis que le putonghua fait l'objet d'un apprentissage formel à l'école.

Cette diglossie ancrée stablement dans la pratique linguistique à Wenzhou entraîne une survalorisation du putonghua et une dévalorisation du wenzhouhua.

3. Méthodes et analyses

3.1 Présentation de la méthodologie et de la démarche du travail

3.1.1 Contexte et méthodologie

La complexité du bilinguisme tient au fait que le parcours langagier des individus bilingues est intimement lié à leur vécu personnel et dès lors difficilement généralisable. Lorsqu'on tente d'appréhender ce phénomène souvent considéré comme « hors norme » sous l'influence des représentations négatives et des idées reçues ayant cours dans une société monolingue, il est important de tenir compte de multiples facteurs extra-linguistiques liés à l'environnement de chaque individu. De surcroît, la gestion scolaire du bilinguisme en France, partant du principe monolingue – le français pour tous, débouche souvent sur la stigmatisation de certains groupes linguistiques. « Faut-il parler français avec mon enfant », c'est la question que les parents immigrants se posent souvent face au choix de langues au sein de la famille. Christine Deprez (1991) propose d'aborder le bilinguisme dans les familles de l'intérieur, c'est-à-dire de considérer chaque famille cas par cas au lieu d'appliquer une théorie globale de « statut de langues et de locuteurs », qui risque de « pré-déterminer les enfants et masquer les comportements réels de la famille ». Elle souligne que « c'est de la diversité des situations qu'il faut partir ». D'autres données de la littérature insistent également sur le risque que constitue la généralisation des situations, en soulignant qu'il existe autant de bilinguismes que d'individus bilingues.

Nous avons donc choisi une famille d'origine chinoise de la région Wenzhou comme terrain de recherche en nous inscrivant dans une méthodologie ethnographique. Plusieurs méthodes ont été employées pour recueillir les données y compris l'observation directe complétée par des notes de terrain, des entretiens semi-directifs et l'enregistrement audio d'échange au sein de la famille.

Puisque nous allons baser notre recherche sur le bilinguisme familial, il est nécessaire de rappeler ici quelques notions sur le bilinguisme qui lui-même fait l'objet de multiples définitions.

Selon Bloomfield (1935) le bilinguisme est « le cas extrême dans laquelle la connaissance d'une langue étrangère survient lorsque le locuteur est si compétent qu'on ne peut le distinguer des locuteurs autour de lui pour qui cette langue est leur langue maternelle. [...] Lorsque cette connaissance parfaite d'une langue étrangère ne s'accompagne pas d'une perte de la langue maternelle, nous aboutissons au bilinguisme, connaissance de deux

langues comme si elles étaient toutes deux maternelles. » Cette définition qui distingue la langue maternelle et la langue étrangère exige une compétence entièrement développée et égale dans les deux langues et considère de fait le bilinguisme comme deux monolinguismes coexistant. Il est évident que cette vision ne peut plus être appliquée à la réalité actuelle parce que premièrement la distinction langue maternelle / étrangère se révèle simplificatrice face à la complexité des situations du bilinguisme, deuxièmement, la maîtrise parfaite des deux langues, nommé bilinguisme équilibré aujourd'hui est extrêmement rare dans les faits. Néanmoins, cette idéologie monolingue d'interprétation du bilinguisme a encore largement cours dans les représentations communes même dans les recherches scientifiques telles que la recherche de l'AKI menée par le sociologue Hartmut Esser que nous avons cité dans la partie théorique.

Nous optons pour la définition proposée par Grosjean (1984) pour qui une personne bilingue se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours sans avoir une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. « Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et elle le reste tant que ce besoin se fait sentir ». Myers-Scotton (2006) complète cette définition en ajoutant qu'elle « ne limite pas le bilinguisme au fait de parler un dialecte spécifique de la L2 ; cela peut être un dialecte standard ou n'importe quel dialecte non-standard ». Selon Grosjean (1984), le bilinguisme n'est pas la simple juxtaposition de deux compétences monolingues, il est une modalité particulière d'actualisation du répertoire verbal qui est défini par Gumperz (1989) comme l'ensemble des ressources dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer dans les diverses situations de communication auxquelles il participe.

Toute situation de communication bi-plurilingue entre locuteurs disposant d'un répertoire verbal pluriel implique que les locuteurs déterminent la langue ou les langues de base de la communication. Selon le choix qu'opèrent les interlocuteurs, la conversation peut être unilingue, bilingue ou même plurilingue. Parfois, ils ont recours à un parler bilingue qui actualise des éléments s'inscrivant dans la catégorie des « marques transcodiques » définies par Lüdi comme « les traces dans le discours qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes (calques, emprunt, transferts lexicaux, alternances-codiques, interférence, etc.). Ofelia Garcia (2008) propose le terme *translanguaging* pour désigner le parler bilingue en y ajoutant une valeur positive.

Elle considère le translanguaging comme un processus systématique et stratégique qui permet aux bilingues de maximiser leur potentiel communicatif.

Le développement bilingue et la modalité de l'acquisition bilingue font l'objet de beaucoup de recherches. On distingue traditionnellement le bilinguisme simultané et le bilinguisme consécutif dans la littérature. Le premier se produit souvent dans des familles de couples mixtes qui transmettent chacun leur langue, le deuxième dans des familles immigrées où la langue parlée à la maison n'est pas le français. Les enfants issus de familles immigrées sont plus souvent qualifiés d'« allophones » que de « bilingues », même s'ils sont nés en France et que le français ne leur est pas totalement étranger puisqu'ils l'entendent parler à l'extérieur de la cellule familiale. Néanmoins, c'est en entrant à l'école maternelle qu'ils vont devoir s'approprier la langue de la société d'accueil comme seul moyen de communication légitime. Garcia (2008) estimant que cette typologie ne répond plus à la complexité communicative du 21^{ème} siècle où la mondialisation et les nouvelles technologies favorisent la mobilité des personnes, des informations, et des services, propose une typologie complémentaire qui comporte 4 cas de figures :

Bilinguisme soustractif : L1 régresse lorsque L2 acquise, ce qui aboutit au monolinguisme en L2. ($L1+L2-L1=L2$)

Bilinguisme additif : l'acquisition de L2 n'a pas d'impact sur L1. ($L1+L2=L1+L2$)

Bilinguisme récursif : La langue d'origine est développée dans un deuxième temps, après l'acquisition de L2. Toutefois, cette acquisition de la langue d'origine ne commence pas à zéro puisqu'elle est déjà utilisée par les autres membres de la communauté à divers degrés. Le bilinguisme est récursif parce qu'il retourne vers les pratiques linguistiques ancestrales pour les doter de nouvelles fonctions et de nouveaux énoncés. Le bilinguisme récursif est à distinguer du bilinguisme additif dans la mesure où le premier n'est pas basé sur une vision monoglossique, il découle de pratiques langagières déjà hétéroglossiques, d'un bilinguisme *de facto*.

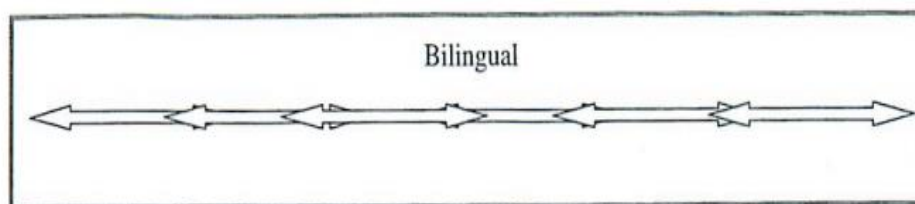


Figure 3.1 bilinguisme récursif (Garcia, 2008)

Le bilinguisme dynamique désigne les pratiques langagières qui sont multiples et ajustables selon le contexte multilingue ou multimodal de la communication. Il s'applique à ceux qui ont besoin de traverser les frontières physiques ou virtuelles en faisant appel aux compétences en plusieurs langues à des degrés divers

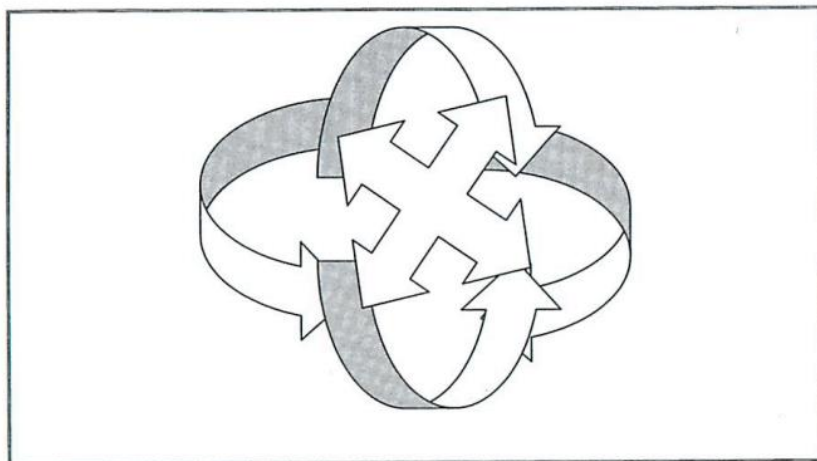


Figure 3.2 bilinguisme dynamique (Garcia, 2008)

C'est dans ce contexte théorique que nous situons notre recherche, présentons maintenant la famille qui nous a ouvert ses portes pour notre travail.

3.1.2 Situation linguistique de la famille

La famille est composée de 6 membres : la mère, le père, la fille aînée Iris, la fille cadette Violette et le fils Enzo. Les parents sont originaires de Wenzhou et ont suivi la vague d'immigration en Europe à la fin du XXe siècle pour des raisons économiques. Ils se sont installés à Paris, la mère travaillant dans la confection et le père dans la restauration. En 2005, ils ont donné naissance à Iris, en 2007 à Violette et en 2009 à Enzo. Les trois enfants sont scolarisés en France. En 2011, la famille a décidé d'investir dans un commerce de prêt-à-porter au centre-ville de Grenoble, ils ont donc installé leur famille dans un quartier près du commerce et les enfants ont intégré une école à proximité. Les parents ont embauché une nounou de la même origine pour s'occuper de leurs enfants et pouvoir se consacrer la plupart du temps au travail.

N'ayant aucune connaissance de la langue française avant l'installation en France, les parents et la nounou n'ont pas connu d'apprentissage formel dans la société d'accueil malgré leur intention. Le travail du père exige d'utiliser le français afin de communiquer

avec les clients, la mère parle également le français à l'extérieur du foyer, donc leurs compétences en français leur permettent de communiquer et d'agir dans la vie quotidienne et professionnelle. La nounou, au contraire, a toujours travaillé dans des foyers d'origine Wenzhou où la seule langue sollicitée est le wenzhouhua. En ce qui concerne le putonghua, les parents l'ont acquis en tant que langue de scolarisation, mais la prononciation du putonghua est fortement influencée par leur langue locale, alors que la nounou, qui est plus âgée que les parents, comme les personnes de sa génération en Chine, n'a pas été scolarisée. Ainsi, sa compétence en putonghua est partielle : elle maîtrise ni la lecture, ni l'écriture et elle est plus à l'aise dans le vernaculaire qu'en putonghua.

Cette configuration linguistique donne lieu à une situation complexe dans laquelle la politique linguistique joue un rôle très important. Selon Christine Deprez (1996), la politique linguistique familiale renvoie à la façon dont les familles bilingues gèrent leurs langues. Cette politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leurs propos, notamment par les parents. Martine Dreyfus (1996, citée par Shahzaman Haque) définit la politique linguistique familiale comme des règles et des contraintes imposées par les chefs de la famille qui opèrent un choix vis-à-vis des langues que le reste des membres de la famille doivent apprendre et employer dans certaines sphères. Cette volonté des chefs de famille est imposée aux autres mais elle ne peut garantir l'obtention de résultats ni l'investissement des membres visés par leur politique. La politique linguistique familiale et la politique linguistique nationale partagent certains caractéristiques dans le sens où elles sont menées par les instances qui prennent des décisions pour l'ensemble des membres du groupe, de la même manière, il existe des situations où certains membres s'opposent et résistent aux décisions « d'en haut », telles que l'échec de l'interdiction de l'usage du Catalan sous Franco en Espagne. En effet, les Catalans ont préservé leur langue et ont continué à la transmettre jusqu'à nos jours avec le succès que l'on sait. De la même manière, sur le plan familial, les membres de la famille sont susceptibles d'opter pour une autre langue que la langue légitime, à partir du moment où ils ont dans leur répertoire langagier deux ou plusieurs langues à leur disposition.

3.1.3 Instance familiale et groupale: les points de vue de la mère

Ayant pour objectif de comprendre la situation linguistique et la politique linguistique familiale de la famille en question, nous avons réalisé un enregistrement lors

d'un repas de famille dont quatre membres sont présents, ainsi qu'un entretien avec la mère que nous considérons comme la chef de la famille en raison de la faible présence familiale du père pour des raisons professionnelles.

La mère nous explique que la communication quotidienne se réalise principalement en putonghua quand les parents s'adressent aux enfants, bien qu'entre les parents c'est le wenzhouhua qui est utilisé systématiquement et que les enfants possèdent suffisamment de connaissances en wenzhouhua pour les comprendre, tandis que le français, nous dit la mère, est rarement parlé

« Parce que nous ne parlons pas bien français, ce n'est pas notre langue maternelle, en parlant cette langue nous ne nous sentons pas naturels, parfois, nous n'arrivons pas à nous exprimer clairement, et si nous ne parlons pas correctement, nous risquons d'avoir une influence négative sur les enfants. Bien que nous ne leur parlons pas français, nous faisons l'effort d'insérer les mots français que nous connaissons dans la conversation pour qu'ils puissent les apprendre ».¹

L'enregistrement du repas de famille confirme en partie ce que dit la mère. Cet enregistrement qui dure environ 10 minutes compte 67 tours de parole. Il a été réalisé sans la présence de l'auteure et tous les membres de la famille savent qu'ils sont enregistrés. Parmi les 67 tours de paroles, dix sont entièrement en français, douze sont partiellement en français, un seul est en wenzhouhua, et le reste est en putonghua.

¹ Extrait de l'entretien réalisé en chinois et traduit par l'auteur

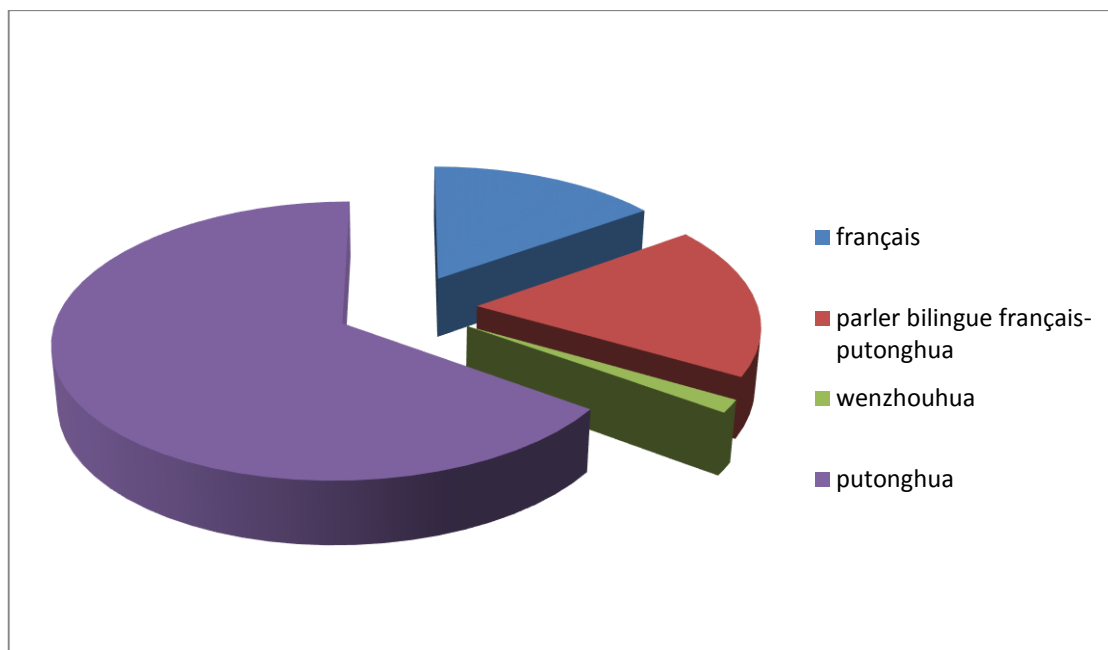


Figure 3.3

Nous pouvons effectivement dire que cette conversation familiale entre parents et enfants est dominée par le putonghua. Cependant, contrairement à ce que dit la mère, la communication est caractérisée par la présence d'échanges en français et de parler bilingue typique chez les migrants, le français n'est pas du tout rare. Selon cet échantillon de communication certes petit mais néanmoins représentatif des échanges familiaux, c'est le wenzhouhua qui est minorisé

Le putonghua, comme nous avons évoqué dans le chapitre précédent, constitue la langue commune en Chine qui est un pays culturellement et linguistiquement très divers. Des locuteurs de différentes régions peuvent communiquer par le biais de cette langue véhiculaire. Cela explique l'importance accordée au putonghua par les parents : « en Chine, c'est le putonghua qui est le plus important », « s'ils se trouvent à Shanghai ou à d'autres régions de la Chine, ils seront obligés de parler le putonghua, on y peut rien ». Le putonghua est aussi la langue des médias et de scolarisation imposée par l'État (sauf dans les régions autonomes ethniques où les groupes minoritaires ont le droit d'utiliser et de développer leur propre langue et leur propre écriture, de conserver ou de réformer leurs coutumes.). C'est-à-dire que ceux qui n'ont pas accès à l'éducation nationale risquent de perdre la possibilité d'apprendre le putonghua, ce qui est le cas des grands-parents et de la nounou. Étant donné que la culture de masse est véhiculée principalement par le putonghua, les livres sont écrits en putonghua, la télé et la radio sont uniquement en putonghua, ceux qui n'ont pas suffisamment de compétences en putonghua sont en quelques sortes exclus de la culture

générale. En outre, le putonghua jouit des privilèges accordés aux langues prestigieuses et littéraires, il est le symbole d'un statut social aisé et d'une bonne éducation. Parler le putonghua, c'est aussi une action patriote. En acceptant cette idéologie, il n'est pas difficile de comprendre la première réaction de la mère lorsque nous cherchions à savoir la raison pour laquelle elle souhaite que les enfants maîtrisent bien le putonghua : « Nous sommes Chinois en fin de compte ». Tous ces facteurs conduisent sans doute les parents à se sentir obligés de transmettre prioritairement le putonghua. Pour eux, c'est un choix voire même une obligation qui va de soi. Ainsi la mère a décidé en 2013 d'organiser des cours particuliers de putonghua pour Iris et Violette, sans Enzo, parce qu'elle estimait qu'« elles ont atteint l'âge où on sait distinguer différentes langues », qu'« un apprentissage plurilingue trop précoce est susceptible de nuire au développement cognitif de langage », que « la priorité pour Enzo est d'établir avant tout une base solide en français ». L'objectif et les règles sont fixés, une politique linguistique familiale est ainsi clairement mise en place.

Nous pouvons déjà constater que les parents attachent beaucoup d'importance à l'apprentissage du français de leurs enfants. Mais la famille se trouve dans une situation qui dépend beaucoup plus de l'extérieur du foyer. D'après la mère, ils se sentent « les mains attachées », ils regrettent de ne pas avoir d'opportunités d'apprendre le français de façon formelle et systématique, et ils espèrent que leurs enfants puissent « parler le français comme les natifs ». Pour ce faire, ils adoptent une attitude prudente à l'égard de la politique linguistique familiale : la mère affirme qu'ils évitent de parler le français par crainte de fourvoyer les enfants. Pourtant, le corpus que nous avons recueilli démontre que le français est très présent dans la conversation, la plupart des échanges en français sont même initiés par la mère.

Exemple 1:

3 M : Tu veux quoi ?

4 I : L'eau, l'eau l'eau.

5 V : *Ma ma, shen me shi hou qu Carrefour mai yin liao ?*

Trad. Maman, quand on va au Carrefour acheter de la boisson ?

6 M : Euh (5 secondes), peut-être demain, peut-être après-demain. Je sais pas, je suis fatiguée aujourd'hui.

Exemple 2 :

15 E : *Ma ma, xiao tou shi ji dian lai de a ?*

Trad. Maman, quand les voleurs sont venus ?

- 16 M : J'ai oublié
 17 V : *Wang ji le*
 Trad. Tu as oublié?
 18 M : Tu manges d'abord.

Dans le premier exemple, l'échange débute en français sous forme de question posée par la mère et les enfants réagissent différemment : Iris continue à utiliser le français et reste dans le même sujet, tandis que Violette entame un changement de sujet en alternant la langue en putonghua. Cette alternance codique situationnelle (Gumperz, 1989) est fréquente chez les bilingues, mais la particularité de cet échange se trouve dans la réponse de la mère qui tout en restant dans le sujet, emploie de nouveau le français. Dans le deuxième échange, nous constatons une répétition de Violette en chinois du discours prononcé par la mère en chinois. Selon Gumperz (1989), il est fréquent de noter qu'un message dit d'abord dans une langue est répété dans une autre, ces répétitions peuvent servir à clarifier ce qui a été énoncé et à insister sur une certaine information. Cependant, la mère lui répond encore une fois en français. Une interprétation possible est que la mère essaie d'intégrer le français dans la communication quotidienne dans la mesure où elle reste dans les actes de paroles qu'elle maîtrise bien. En d'autres termes, elle utilise le français lorsqu'elle est sûre de ne pas enfreindre la norme, de ne pas faire de « fautes ». En effet, en observant les tours de paroles en français, nous ne trouvons que des questions simples qui comportent peu de risque en matière de normes. De la même façon, une anecdote que la mère nous a racontée témoigne de l'insécurité linguistique qu'elle éprouve par rapport à la transmission linguistique aux enfants. Après un séjour en Chine chez ses grands-parents, Enzo est invité à présenter un exposé devant la classe. La mère inquiète prépare Enzo à cette présentation en lui montrant les photos qu'ils ont prises avec la famille en Chine et en lui demandant de verbaliser les contenus. Curieux au départ, Enzo se met très vite à pleurer parce que la mère l'interrompt souvent et lui demande de reformuler dès qu'elle repère une faute de grammaire. La mère s'aperçoit qu'Enzo frustré par son intervention n'a plus envie de poursuivre la présentation, finalement elle le laisse parler librement sans se soucier de la correction formelle.

Cette pression normative se manifeste également dans la transmission du putonghua.

Exemple 3 :

63 V : *Ma ma, wo zhe jian yi fu zang le, bu zhi dao neng bu neng na xia lai ne.*

Trad. Maman, mon habit est taché, je ne sais pas si ça s'enlève.

64 I : *Na bu xia lai de.*

Trad. Ça ne s'enlèvera pas.

65 M : *Hui xi de diao de, Xi de diao xi bu diao, bu shi na de xia na bu xia.*

Trad. Ça s'enlèvera. Mais on dit « Xi de diao xi bu diao », on ne dit pas « na de xia na bu xia ».

Le verbe français « s'enlever » correspond à deux expressions en putonghua qui signifient respectivement « déplacer » (na xia lai) et « faire disparaître une tache par lavage » (xi de diao). Au lieu d'utiliser « xi de diao », Violette utilise « na xia lai » pour demander si la tache s'enlèvera, Iris reprend cette expression pour donner une réponse négative. Ayant constaté cette marque transcodique dans les répertoires langagiers des deux filles, la mère profite de cette occasion pour faire de cet échange quotidienne une séquence potentiellement acquisitionnelle (De Pietro, Matthey et Py 1989).

Cette conversation est également marquée par l'insertion d'unités lexicales plus ou moins complexes en français.

Exemple 4 :

47 M : *Enzo, ni na ge cahier you mei you dai gei lao shi a?*

Trad. Enzo, est-ce tu as amené le cahier à la maîtresse ?

48 E : *You a.*

Trad. Oui.

49 M : *Na ni fang zai na li le ?*

Trad. Où tu l'as mis ?

50 E : *Gei lao shi fang zai casier li le.*

Trad. Je l'ai mis dans son casier.

51 M : *Bu shi le, shi na ge xiao de cahier*

Trad. Non, je parle du petit cahier.

Exemple 5 :

58 M : Seize heures. Quinze. J'arrive à seize heures quinze.

59 I : *Ma ma, seize heures quinze wo shang ke.*

Trad. Maman, à seize heures quinze j'ai cours d'orthophoniste.

60 M : *Na wo qu ni na li yao ji dian a ?*

Trad. A quelle heure je dois arriver ?

Ici, les mots «cahier » «casier » et l'unité lexicale « seize heure quinze » sont juxtaposés aux mots en putonghua dans des énoncés syntaxiquement structurés en putonghua. Il s'agit d'alternance codique insertionnelle intra-phrastique (Mayers Scotton) qui consiste à insérer les éléments d'une langue dans le cadre morphosyntaxique d'une autre et cette insertion s'effectue au sein d'une « phrase ». Cet agencement est considéré par la mère comme une stratégie linguistique qui sert à enrichir le répertoire langagier et améliorer les compétences linguistiques notamment la compétence lexicale des enfants. Mais sans qu'elle s'en rende compte, c'est un phénomène qui se produit naturellement au cours des contacts de langues et son discours est déjà marqué par des caractéristiques typiques du parler bilingue.

D'après la mère, le wenzhouhua est parlé aux enfants quand les parents les trouvent «marrants ». La fonction de cette langue serait de «s'amuser ». Elle donne comme exemple un petit moment qu'elle a consacré à Enzo avant de partir en vacances à Wenzhou pour un séjour chez les grands-parents, afin de lui apprendre à dire «grand-mère maternelle » en wenzhouhua en sachant que le français ne distingue pas les grands-parents paternels des grands-parents maternels. En wenzhouhua, les appellations sont très différentes : la grand-mère maternelle est «waipo » tandis que la grand-mère paternelle est «nainai ». Intéressé par la différence interculturelle, Enzo demande à sa mère comment dire «grand-père » paternel et «grand-mère » maternelle en wenzhouhua. Cet exemple renvoie à la notion de bilinguisme récursif proposé par Garcia (2008) et nous donne un aperçu du processus d'apprentissage de la langue d'origine héritée qui est principalement motivé par la communication intergénérationnelle.

«A Wenzhou, comme la plupart des personnes âgées ne parlent pas putonghua, je pense que pour mes enfants les deux langues sont importantes. Il faut apprendre les deux langues, même s'ils parlent très bien chinois, il faut bien comprendre le wenzhouhua dans la communication quotidienne ...J'ai une amie dont la fille ne parle pas du tout putonghua et wenzhouhua, mon amie demande à sa fille de les apprendre mais elle ne veut pas, donc elle ne parle que français, comme sa mère ne parle pas très bien français, la communication entre la mère et la fille se passe très mal. En outre, elle ne peut même pas aller en Chine

toute seule, en Italie chez ses proches non plus, mais si Iris veut aller en Italie habiter chez nos proches un jour, elle se débrouillera sans problèmes. »²

Tout d'abord, le wenzhouhua est parlé pour « s'amuser », c'est-à-dire que l'utilisation ludique de cette langue est en lien avec des aspects émotionnels importants. Dans le corpus du repas de famille que nous avons recueilli, le seul recours au wenzhouhua se produit à la fin de l'enregistrement lorsque la mère ayant demandé à plusieurs reprises aux enfants de déjeuner, commence à perdre patience. Le recours au vernaculaire manifeste encore mieux son exaspération.

Deuxièmement, le wenzhouhua est primordial pour les enfants lors du séjour chez leurs grands-parents, qui crée en contrepartie une occasion pour renforcer d'une part l'acquisition de la langue d'origine à travers des échanges avec la communauté d'origine et d'une autre part, l'apprentissage formel du putonghua dans une école spécialisée en enseignement de la langue commune aux enfants migrants rendant visite à leur famille en Chine une fois par an.

Pour la mère, les deux langues sont nécessaires: le putonghua est important dans la mesure où il occupe un statut dominant dans la culture chinoise, « on n'y peut rien », dit-elle, exprimant l'impuissance de l'individu face à la tendance incontournable de la société, alors que l'importance du wenzhouhua résulte de sa volonté personnelle et sa famille : ils agissent pour que les enfants maintiennent la possibilité d'accéder à la culture d'origine, de garder le contact avec les générations précédentes et même de pouvoir s'intégrer dans la communauté de co-migrants en Europe – France (notamment à Paris), Italie, Espagne, etc. En outre, le développement de nouvelles technologies informatiques, la popularisation des réseaux sociaux et la diffusion de la télévision à l'échelle mondiale constituent des facteurs favorisant le maintien de la culture d'origine. Afin de rester en contact avec la société d'origine ainsi que la communauté de co-migrants, tous les membres de la famille font appel à une application mobile de messagerie instantanée qui permet de communiquer par la voix sous forme de messages vocaux courts. Plusieurs chaînes de télévision chinoise sont accessibles au foyer grâce aux dispositifs mis en place par l'opérateur, ce qui permet à la famille de regarder les émissions transmises par les médias chinois, y compris les actualités et le cinéma, etc.

² Entretien réalisé en chinois et traduit par l'auteur

Une prise en charge orthophoniste et le soutien scolaire sont proposés par l'école pour la fille aînée Iris et son petit frère Enzo lorsque les enseignantes de l'école ont remarqué qu'ils présentaient des difficultés en français. Face à cette situation, la mère n'est pas stigmatisée comme le font beaucoup de parents, au contraire, elle trouve l'intervention de l'école et de l'orthophoniste « utile ».

Parce que les Chinois en France ont un niveau très faible en français surtout à l'oral. A la maison on parle que putonghua ou wenzhouhua, on parle très peu français, les enfants ne parlent français qu'à l'école, tandis que les enfants français parlent français à la maison aussi, donc déjà par rapport aux enfants français ils sont moins compétents, c'est pour cela que je trouve l'intervention orthophonique très utile, notamment à Grenoble, ici l'enseignante téléphone à l'orthophoniste et communique avec lui, par exemple si Iris est faible sur un point, elle va lui dire. Il y a quelques jours l'enseignante d'Enzo a appelé l'orthophoniste en lui disant qu'Enzo va bientôt passer en CP et il est très bon en maths et en dessins, c'est juste le français qui lui pose des problèmes, donc elle propose deux séances par semaine pour Enzo. Je crois que ça les aide beaucoup.

Nous constatons que la mère invoque l'usage de la langue d'origine au sein de la famille et envisage la politique linguistique familiale comme un facteur problématique pour le développement langagier et la réussite scolaire des enfants et que l'intervention orthophoniste est vue comme une aide supplémentaire, optionnelle et fonction du coût de l'investissement : elle est appréciée tant qu'elle est gratuite mais remise en question quand la famille est privée du droit au remboursement par la sécurité sociale. L'efficacité de cette aide à un moment donné est reconnue, mais il ne nécessite tout de même pas un investissement financier : « en tout cas, Iris s'est beaucoup améliorée en français depuis le temps, sa faiblesse n'existait qu'en vocabulaire, elle ne connaissait pas assez de mots en français, maintenant qu'elle a surmonté les difficultés à l'aide de l'orthophoniste, elle n'a plus besoin de cours d'orthophonie ». Cependant, l'orthophoniste et l'enseignante ont fortement déconseillé cet abandon. Finalement, la mère s'est rendus à leurs arguments et a souscrit une mutuelle couvrant tous les membres de la famille qui permet à Iris et plus tard à Enzo de bénéficier de cette aide supplémentaire.

De la même manière, la mère apprécie beaucoup le soutien scolaire dont bénéficie Iris à Grenoble : « à Paris dans les écoles où il y a beaucoup d'enfant d'immigrants chinois, les enseignants ne leurs proposent pas de soutien scolaire parce qu'ils supposent que c'est normal que les Chinois ne parlent pas bien le français mais ici à Grenoble, les enseignants

ont accordé beaucoup d'attention à mes enfants, ils ont tout fait pour les aider, je suis très touchée ». Elle est également très satisfaite du travail en équipe de l'orthophoniste et de l'enseignante, « l'enseignante téléphone à l'orthophoniste et communique avec lui, par exemple si Iris est faible sur un point, elle va lui dire. »

3.1.4 Instance scolaire : les points de vue de l'enseignante

Nous avons réalisé un entretien avec l'enseignante d'Iris dans une école élémentaire au centre-ville de Grenoble. Elle a été sa professeure depuis son entrée à l'école en 2012 et a suivi tout le développement de cet élève. C'est elle qui a remarqué et signalé à la famille le trouble du langage d'Iris, c'est également elle qui a organisé des activités périscolaires pour Iris et lui a conseillé de consulter un orthophoniste.

Du point de vue de l'immigration et de l'intégration, l'école est un organisme qui assume la mission intégratrice de la société d'accueil. La politique linguistique nationale se concrétise à travers l'enseignement de langues et de cultures. En d'autres termes, l'enseignant de l'école représente en quelque sorte l'idéologie linguistique de la société hôte. C'est pour cela que l'avis de l'enseignante sur l'acquisition plurilingue d'Iris est pertinent pour notre recherche. Le discours de l'enseignant s'inscrit parfaitement dans les vues du modèle d'acculturation interactif de Bouhris (1997) qui propose de prendre en compte d'une part les attitudes du groupe majoritaire face au maintien de l'identité culturelle d'origine des migrants et d'autre l'acceptation ou non par les autochtones que des migrants puissent intégrer pleinement la société d'accueil. Nous résumons ci-dessous l'entretien avec l'enseignante dans cette perspective.

L'enseignante nous confie qu'Iris est une fille très gentille, qu'elle travaille très dur, et est pleine de bonne volonté et de volonté de réussir. Elle tient beaucoup à son côté chinois, à l'école elle parle tout le temps de la Chine, du chinois. Malgré toutes ses qualités, elle se retrouve en difficulté surtout au début de l'année. Voici un exemple que nous donne l'enseignante :

« elle devait inventer un conte, donc on avait travaillé sur la structure du conte, elle avait inventé une belle histoire, etc., mais, donc après, je l'ai corrigé, et elle devait réécrire son conte, proprement, sans les fautes d'orthographe, et là, elle a recopié, mais elle a pris des mots un petit peu partout parce que moi j'avais mis du rouge un petit peu des fois au-dessus des fois en dessous, des fois les phrases ne voulaient plus rien dire. »

Il s'agit de prime abord d'un exercice visant à améliorer la compétence pragmatique permettant de reconnaître un genre d'écriture spécifique et finalement de le produire. L'objectif étant de maîtriser la structure du conte, Iris a bien accompli la tâche en inventant une belle histoire. Toutefois, une réécriture est nécessaire selon l'enseignante pour avoir un texte « propre » sans faute d'orthographe. Nous constatons ici que beaucoup d'importance

est attachée à la surface des compétences linguistiques, c'est la norme et la forme qui retiennent finalement le plus l'attention de l'enseignante dans ce petit exercice. C'est aussi à travers des exercices similaires que l'enseignante repère les difficultés d'Iris qui l'amène à croire qu'elle souffre d'un trouble du langage.

Les difficultés d'après l'enseignante se trouvent d'abord dans la syntaxe, la construction de phrases ; deuxièmement, c'est le vocabulaire qui la handicape beaucoup, elle a un vocabulaire « très très pauvre » ; au niveau de la production orale, elle n'est pas toujours compréhensible par rapport à sa petite sœur Violette que l'on comprend bien ; par sa timidité Iris n'ose pas dire qu'elle ne comprend pas en classe, elle attend le soutien scolaire où elle se retrouve en tête-à-tête avec l'enseignante pour poser des questions. Sur le plan pragmatique, l'enseignante estime qu'Iris ne présente aucune difficulté. Mais en abordant ce sujet, elle nous exprime son point de vue sur la politesse et la culture :

« Iris a tellement envie de plaire à sa maîtresse qu'elle va toujours dire merci, le matin quand on arrive, elle me tient la porte, elle tient la porte à tous les enfants dans le couloir, pour que les enfants passent, elle est très polie ici, elle montre, elle a compris qu'en France, la politesse est très importante, elle est née en France quand même, à Paris, mais souvent, quand on l'a vue en fin d'année, beaucoup de collègues pensaient qu'elle arrivait de Chine, puisqu'elle avait plus une culture chinoise, presque, que française pourtant elle est née en France, elle baigne dans la culture chinoise surtout la langue à la maison, mais Violette j'ai l'impression qu'elle a appris plus la culture française que sa sœur... La culture, la façon dont on se comporte est un reflet de la culture. C'était y a pas longtemps on fêtait un anniversaire, les autres lui ont demandé, puisqu'on a chanté « bon anniversaire » en plusieurs langues, donc on lui demande de chanter en chinois, mais elle a pas voulu, c'était pour valoriser les origines diverses aussi. Mais elle est tellement timide qu'elle a pas voulu chanter. »

Il est intéressant de noter que plusieurs stéréotypes sont activés dans le discours de l'enseignante et qu'elle a tendance à associer certaines caractéristiques d'Iris à son identité et à son origine culturelle. D'un côté, Iris est très polie parce qu'elle est née en France et qu'elle a compris l'importance de la politesse en France. Il s'agit ici d'un auto-stéréotype, c'est-à-dire les croyances que nous entretenons envers les individus membres de notre propre groupe d'appartenance. L'enseignante considère Iris comme faisant partie de son groupe d'appartenance en se basant sur son lieu de naissance et déduit donc qu'elle partage les mêmes qualités de son groupe incluant la politesse. De l'autre côté, elle considère la culture

chinoise comme étant un facteur qui engendre la timidité. C'est un stéréotype envers un autre groupe d'appartenance. Les stéréotypes peuvent être utiles puisqu'ils aident à mettre de l'ordre et de la cohérence dans notre univers social, qui autrement serait chaotique. Mais ils peuvent aussi s'avérer problématiques lorsqu'ils sont inexacts et qu'ils résistent au changement même quand des informations les contredisent. De plus, l'usage des stéréotypes mène souvent à des jugements erronés, car ils sont trop réducteurs. La façon dont l'enseignante traite le sujet de la politesse et la timidité d'Iris nous paraît d'autant plus restreinte qu'elle est consciente que Violette, la petite sœur d'Iris n'a pas connu de difficulté de timidité parce qu' «elle a appris plus la culture française que sa sœur ».

Iris est «baignée dans la culture chinoise surtout la langue à la maison ». La langue de la maison pour l'enseignante est le chinois.

«En fait à la maison, ses parents ne parlent que chinois, sa maman je crois qu'elle ne parle pas français du tout, son papa un petit peu, et la dame qu'elle appelle ma nounou qui est une amie de ses parents si j'ai bien compris, elle parle pas du tout français non plus...Donc en fait au début, c'est ce qui m'a préoccupé»

Cet extrait nous montre la connaissance incomplète de l'enseignante sur la situation linguistique de la famille d'Iris, qu'elle met en question et qu'elle considère comme source du trouble du développement de langage d'Iris. Elle travaille pourtant dans une école qui a une section internationale espagnole qui accueille beaucoup d'enfants bilingues espagnol-français. Elle justifie son point de vue par la distance entre les langues. Suivant sa logique, comme l'espagnol est une langue latine similaire du français, parler l'espagnol à la maison ne présente pas d'inconvénient pour l'acquisition du français des enfants, tandis que le chinois a moins de proximité que l'espagnol, il est susceptible d'être défavorable à l'apprentissage de la langue de la société d'accueil.

A la question de savoir si elle valorise la culture et la langue d'origine des élèves, elle nous répond positivement. Elle pense que «plus on apprend des langues, plus on a des facilités ». Toutefois, elle regrette que les parents d'Iris ne parlent pas français à la maison alors qu'ils vivent en France depuis très longtemps. Elle trouve que parler le français à la maison est très important pour l'intégration et également pour Iris parce que la langue est la clef de la réussite scolaire et que dans quelques années elle va se retrouver en sixième, bien qu'elle puisse éventuellement bénéficier du soutien scolaire, « ça aurait été bien qu'ils puissent parler le français à la maison ». Elle nous exprime également son opinion sur

l'intégration : «*Mais je pense que l'intégration, moi j'ai vécu dans des pays où je parlais toujours la langue du pays, et s'il y a une deuxième langue, j'ai fait l'effort de l'apprendre, chaque semaine, j'ai pris des cours.* » Cette remarque personnelle de l'enseignante nous amène à nous demander si pour elle, parler toujours la langue du pays constitue le critère univoque permettant de qualifier le niveau d'intégration des immigrants et si cette vision monolingue pourrait avoir des conséquences sur sa représentation des enfants issus de l'immigration. En résumé, l'enseignante considère la politique linguistique familiale mise en place par les parents d'Iris comme la source des difficultés qu'elle présente et comme un facteur l'empêchant de s'intégrer dans la vie scolaire et sociale plus tard en France.

L'enseignante nous confirme qu'elle échange régulièrement ses idées sur le développement langagier d'Iris avec l'orthophoniste qui lui donne des indications de travail visant à surmonter une difficulté particulière (par exemple : la poésie) ou combler des lacunes lexicales, etc.

3.1.5 Instance thérapeutique : la prise en charge orthophoniste et les points de vue de l'orthophoniste

Après que l'enseignante a signalé le supposé trouble du langage d'Iris à ses parents, ces derniers sont entrés en contact avec un orthophoniste qui aujourd'hui prend en charge Iris et Enzo. L'orthophoniste a prescrit une séance par semaine pour Iris et deux séances par semaine pour Enzo, l'enseignante de celui-ci estimant qu'il souffre d'un retard ou d'un trouble du langage qui peut entraver son développement: «il n'a pas de problèmes en d'autres matières, en dessins ou en maths il est même très brillant, c'est juste le français qui le handicape ».

Nous avons donc réalisé un entretien avec l'orthophoniste, en présence d'Iris, lors d'une séance dans son cabinet clinique.

L'orthophoniste (ortho : «correct », phonè: «voix ») en France ou au Canada est aussi appelé logopède (logos : «parole », paideia : «éducation ») en Belgique ou logopédiste en Suisse. Le terme anglais correspondant est speech and language therapist, ou encore speech and language pathologist, souvent abrégés en SLT et SLP. L'orthophonie est une discipline qui a un statut paramédical dans certains pays (France, Grande-Bretagne, Canada), et plus proche de l'enseignement spécialisé dans d'autres (Allemagne). D'après la fédération nationale des orthophonistes, l'intervention orthophoniste consiste à prévenir les troubles de la parole et du langage, à les dépister, les évaluer, y remédier.

Il y a environ 19000 orthophonistes en France qui exercent en cabinet libéral, dans les hôpitaux et dans les établissements spécialisés. L'orthophoniste pratique un bilan au cours duquel il explore les capacités et les connaissances, évalue les troubles et suggère si nécessaire d'autres examens. A la suite du bilan orthophonique, en accord avec le médecin qui a prescrit le bilan, l'orthophoniste établit un dossier de prise en charge de la rééducation par la caisse d'assurance maladie. Du petit enfant qui ne parvient pas à construire son langage et sa parole à la personne âgée perturbée dans sa communication, l'orthophoniste traite tous les troubles du langage. Il intervient auprès de l'enfant qui ne parvient pas à acquérir la lecture, ou qui ne peut écrire de manière compréhensible, ou encore qui n'accède pas au raisonnement logique, l'adulte ou l'enfant qui présente un trouble d'articulation, ou un bégaiement, une perturbation de la voix, ou une perte du langage après un accident ou une intervention chirurgicale.

Pour nos recherches, les points de vue de l'orthophoniste sont d'autant plus intéressants qu'ils sont liés au bilinguisme qui loin d'être une exception, s'applique aujourd'hui à plus de la moitié de la population mondiale (Lüdi et Py, 2003). En effet, à la faveur des réalités migratoires actuelles, de plus en plus d'enfants grandissent dans un environnement bilingue ou multilingue, construisant leur langage au travers de plusieurs systèmes linguistiques et leur identité au travers de plusieurs cultures. Dans ce contexte complexe, il ne va pas de soi d'évaluer le langage des enfants bilingues en se référant aux normes monolingues et monoculturelles.

Sur quels critères l'orthophoniste évalue-t-il le langage des enfants et décide la nécessité d'une intervention ? Selon Anaïs Barthet (2011), en France on distingue le « retard de langage » du « trouble spécifique du langage oral ». Tous deux sont définis par rapport à des normes de développement établies en fonction de l'âge de l'enfant. Ces normes permettent de fixer un seuil pathologique. Selon le dictionnaire d'orthophonie (Brin et al, 2004, p. 222), le retard de langage désigne « toute pathologie du langage oral se manifestant par un développement linguistique qui ne correspond pas aux normes connues. » Les premiers mots peuvent être retardés pour des raisons diverses, allant de la difficulté psychoaffective (manque ou absence du désir de communiquer) à la difficulté de traitement des sons de la parole. Le degré de difficulté peut aller du retard simple au retard plus sévère, dans ce cas, une rééducation orthophonique plus précoce est nécessaire pour éviter des risques de difficultés ultérieures au niveau scolaire, au niveau de la construction du langage élaboré et du rapport au monde. En règle générale, le retard de langage est comblé avant six ans. Lorsque les difficultés sont sévères et n'évoluent pas malgré les actions rééducatives, l'orthophoniste va envisager la présence d'un trouble structurel de type dysphasique.

La dysphasie se définit comme un « trouble développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage oral (au versant de l'expression et/ou de la compréhension), ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux: phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique, sans qu'il existe actuellement de causes déterminées. » (Brin et al, 2004, p. 82).

La question du retard ou trouble langagier des enfants bilingues est difficile à appréhender car elle implique de se référer à une norme qui correspond le plus souvent au

développement langagier monolingue (Abdelilah-Bauer, 2008, cité par Barthet). Ceci est problématique parce qu'il n'existe pas de « norme » du développement langagier bilingue à laquelle se référer. Dans cette condition, nous risquons de parler de retard ou de trouble là où il s'agit d'un développement « normal » du langage bilingue. La plupart des chercheurs pointent le manque d'outils ajustés à la prise en compte des différentes langues et cultures. Par ailleurs, si l'évaluation ne s'effectue que dans une langue, elle n'est pas représentative des compétences langagières puisque l'une des langues de l'enfant est occultée: l'analyse est alors faussée et les résultats souvent amoindris.

Dans un contexte de bilinguisme, l'orthophoniste peut jouer un rôle aux trois niveaux de la prévention: l'action d'information et d'accompagnement parental (stade primaire), le dépistage/l'évaluation (stade secondaire), la prise en charge thérapeutique (stade tertiaire) (Denni-Krichel, 2006, cité par Barthet).

La prévention consiste à donner des informations sur le bilinguisme précoce afin de combattre les nombreuses idées reçues sur le sujet, comme par exemple le fait de considérer le bilinguisme comme un facteur de risque potentiel pour l'échec scolaire, le développement du langage et/ou de la personnalité. À ce titre, Lefebvre (2008, p. 77, cité par Barthet) propose quelques pistes sous forme de « conseils » aux parents:

« -parler dans la langue avec laquelle le parent se sent le plus à l'aise pour communiquer, afin de favoriser le plaisir d'échanger.

-dans l'idéal, mettre en place le principe de Grammont « une langue, une personne » favorisera la distinction des langues ; ce principe doit surtout être appliqué en cas de trouble du langage.

-fournir un bain de langage suffisant dans les deux langues, multiplier les contacts avec chaque langue (sport, crèche, école, famille...)

-valoriser les deux langues

-ne pas abandonner la langue maternelle pour favoriser l'émergence de la seconde ; au contraire, plus le niveau en L1 sera élevé, meilleures seront les facultés en L2

-lire des histoires dans chaque langue. »

Il s'agit donc essentiellement de soutenir et de valoriser la coexistence des langues au sein de l'environnement de l'enfant.

Calbour, dans son article « Une orthophonie pluriethnique – de Babel à moi-même » (2006, cité par Berthet), explique que pour les enfants issus de familles migrantes, l'objectif de l'intervention orthophonique s'apparente à de l'accompagnement parental : il s'agit de « requalifier le langage maternel » tout en facilitant l'accès à la langue et à la culture françaises « comme un complément de leurs propres savoirs, et non pas comme une obligation l'égalisant leur intégration en France. »

Quant à l'évaluation de l'enfant bilingue, Abdelilah-Bauer (2008, p. 66) explique que « tout test de langage monolingue entrepris avec un enfant bilingue révélera un déficit de langage par rapport à un enfant monolingue » du fait que les spécificités de l'acquisition du langage bilingue ne permettent pas de se référer à des normes monolingues. Il est donc nécessaire d'établir des critères qui permettent de distinguer ce qui relève du bilinguisme et ce qui relève du trouble langagier et de légitimer une prise en charge.

Calbour (2006, cité par Berthet) propose une grille d'analyse permettant d'établir une typologie précise du bilinguisme à partir des compétences linguistiques de la mère et de l'enfant, en langue maternelle et langue seconde, aux niveaux expressif et réceptif, à l'oral et à l'écrit. Cette grille prend également en compte la langue dans laquelle se sont effectués les échanges linguistiques précoces. Cependant, ces paramètres linguistiques ne sont pas suffisants et l'auteur précise qu'il convient de considérer au même titre les questions suivantes :

- la compétence linguistique du père ;

- l'influence de la fratrie et de la parentèle ;

- la complexité, la valeur communicationnelle, la dimension culturelle de la langue maternelle ; l'importance et la présence du groupe ethnique qui la parle ; la durée d'exposition de l'enfant à la langue maternelle ; l'influence du communautarisme ;

- la complexité, la valeur communicationnelle, la dimension culturelle de la langue seconde ; le degré de compatibilité entre la langue maternelle et la langue seconde ; l'âge et la durée d'exposition de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte à la langue seconde (bilinguisme précoce, d'adolescence, d'adulte ?)...

- le rapport entre les deux langues : coexistence équilibrée ou langue dominante ? la relation entre la pensée et chaque langue : un seul mode de penser pour les deux langues ou deux modes de penser différents pour les deux langues ? le mode d'acquisition des langues : simultané ou consécutif ?

-le rapport entre langue et culture : l'identification culturelle dans chaque langue, la coexistence des cultures (dominance, allégeance, compatibilité, biculturalisme...);

-la valorisation ou la dévalorisation sociale consécutive à l'acquisition de la langue seconde ;

-la compétence acquise dans chaque langue ;

-les conséquences psychoaffectives et socioaffectives de la bilinguisme

Calbour propose aux orthophonistes de tenter de situer les difficultés de l'enfant à travers cette démarche. Toutefois, nous nous posons la question sur la mise en œuvre de cette grille d'évaluation dans la pratique professionnelle au vu de la complexité de la situation linguistique en France. A ce titre, l'entretien que nous avons réalisé avec l'orthophoniste d'Iris nous permet d'avoir une optique personnelle sur la pratique professionnelle de l'intervention orthophonique.

Les parents d'Iris se sont adressés à l'orthophoniste suite au conseil de l'enseignante en fin 2012 et jusqu'au moment de l'entretien, l'intervention a duré un an. L'orthophoniste nous explique qu'il n'a pas évalué Iris de façon « métrique », il a repéré les troubles du langage que présentait Iris de façon clinique. C'est-à-dire que les tests destinés à diagnostiquer les troubles du langage ont été effectués, mais il n'a pas prescrit le bilan en s'appuyant sur les tests, il a fait des tests parce qu' «on lui demande de le faire », mais il a jugé que « ça ne sert pas à grand-chose », que «ça (troubles du langage) s'entendait très bien ».

D'après l'orthophoniste, Iris souffre d'un retard de langage qui nécessite un traitement orthophonique. Pour lui, Iris qui a grandi et a été scolarisé dans le 19^{ème} arrondissement de Paris où plusieurs langues et cultures coexistent, ne devrait pas « parler comme une petite Chinoise ». L'orthophoniste, qui reconnaît sa méconnaissance de la langue chinoise, affirme qu'Iris avait une syntaxe du chinois qui contient peu de morphologie, qu'elle faisait beaucoup d'erreurs de genre, de nombre et de conjugaison et qu'elle parlait une autre langue avec la syntaxe et la morphologie chinoise et des mots en français. En outre, elle avait très peu de vocabulaire, « comme si elle n'avait pas de mémoire verbale ». Elle a de plus obtenu un très mauvais résultat dans un test de langage oral et de mémoire effectué par une stagiaire. Sur le plan pragmatique, elle essaie toujours d'attacher un signifiant à un seul signifié, de prendre les mots en sens littéral, elle « n'ose pas faire le choix » en fonction

de contextes différents. En somme, Iris présentait des difficultés en français fortement liées au bilinguisme, ce qui nous amène à poursuivre l'entretien en approfondissant cette question.

L'orthophoniste nous révèle qu'il est également psychanalyste et qu'il tient compte de cet aspect lors de la prise en charge orthophonique. Il pense que le bilinguisme ne constitue pas en tant que tel un facteur favorisant l'apparition de troubles du langage d'Iris. « On est tous bilingue, parce qu'on apprend avec notre père et notre mère, on commence par un langage très approximatif qui est un langage privé avec la mère, et un jour, il faut la quitter ». Et Iris, qui a le chinois à sa disposition comme langage de la mère, n'a pas su complètement quitter cette situation, par conséquent, elle reste à l'entre-deux du langage privé et du langage commun de socialisation et scolarisation – le français. L'orthophoniste nous révèle que les symptômes que présente Iris se manifestent également chez certains enfants franco-français. Il nous cite l'exemple d'un enfant français de souche qui était incompréhensible quand il parlait français mais qui pouvait citer le nom des séries ou des jeux en anglais à la télé avec une parfaite prononciation. Selon l'orthophoniste, la difficulté d'Iris est qu'elle adopte une stratégie facilitatrice permettant de rester dans sa sécurité linguistique et à l'abri de l'instabilité que provoquent les choix à faire et les décisions à prendre face aux différents systèmes linguistiques. Elle a choisi de rester dans un langage privé qui l'empêche d'adopter un code commun lui permettant de s'ouvrir à autrui. Il suppose que psychiquement cela n'est pas sans lien avec la timidité d'Iris, qu'elle n'ose pas « faire le pas » à l'instar d'un enfant qui a peur de se plonger dans l'eau lorsqu'il apprend à nager. Il pense que ce n'est pas une question de technique en tant que telle. Ainsi, le bilinguisme devient un refuge pour Iris face à la réalité qu'il y a deux ou même trois langues dans son environnement.

« Elle est née ici, même si ses parents parlent pas français, elle a entendu le français pendant des années, alors elle aurait pu apprendre pendant quelques semaines, les enfants apprennent avec une vitesse stupéfiante, et en quelques semaines, ils se débrouillent dans une langue. Six ans plus tard, sept ans plus tard, Iris est toujours là [...] donc le bilinguisme jouait, je ne peux pas dire en tant que déficit, elle se plaçait à l'entre-deux, à cet endroit-là, parce que c'est le plus pratique, mais alors elle aurait pu être sino-chinoise ou franco-française et faire quelque chose d'équivalent. »

Nous constatons dans cet extrait que le fait que les parents ne parlent pas français n'est pas remis en cause par l'orthophoniste. Au contraire, il nous exprime son point de vue en faveur du maintien et de la transmission de la langue d'origine au sein de la famille et il

considère cet investissement comme étant socio-affectif : «ils le font parce que ça compte pour eux, ce n'est pas la même chose, par exemple chinois du côté commerce, peut-être ça va lui servir de langue de commerce un jour, mais c'est chinois leur langue, ce n'est pas pareil. ». Un extrait de l'entretien avec la mère d'Iris nous confirme cette attitude favorisant le maintien de la culture d'origine de l'orthophoniste :

« Chaque fois je cherche mes enfants chez l'orthophoniste, on s'échange un peu. La dernière fois c'était le nouvel an chinois, l'orthophoniste a demandé à Enzo de raconter ce qu'il savait sur le nouvel an chinois, mais en fait Enzo connaît très peu cette fête. Parce qu'il a grandi en France, il connaît plus le Noël que le nouvel an chinois. En France les familles d'origine chinoise ne fêtent pratiquement pas ce jour, il n'y a pas cette ambiance de nouvel an, c'est comme si c'était un jour ordinaire. A Paris, les communautés chinoises organisent des activités, mais à Grenoble rien du tout. En apprenant ça l'orthophoniste a été très surpris, il m'a dit que même si ici on ne le fête pas, il est primordial de lui annoncer l'importance de cette fête. »

Etant une forme de rituel, la fête fait partie intégrante de la culture. Cependant, une fête se caractérise avant tout par des actions collectives qui consistent à éprouver des symboles codifiés par la culture en question. Ainsi, la famille se trouvant culturellement isolée à Grenoble où la célébration du nouvel an chinois ne prend pas l'ampleur requise à transmettre ce rituel traditionnel. Face à une telle situation, l'orthophoniste envisage de jouer le rôle d'un sauveteur de la culture d'origine et cherche à la valoriser auprès de la famille immigrante.

Finalement, l'orthophoniste nous évoque le mode de travail en collaboration avec l'enseignante : il propose des indications de travail spécifique à Iris dont la première consiste à travailler du côté littéral pour enlever le sens, c'est-à-dire d'apprendre le vocabulaire sans entrer dans le sens du mot, la deuxième est de lui faire apprendre la poésie en espérant qu'à un moment Iris parvient à dissocier le signifié et le signifiant et qu'en faisant ainsi « elle se débrouille dans son choix ».

3.2 Analyse globale

A l'issue des entretiens avec les différents protagonistes qui entourent l'éducation d'Iris, nous cherchons à envisager son cas dans une perspective panoramique en nous appuyant sur le contexte théorique que nous avons cerné précédemment.

3.2.1 Point de vue de la sociolinguistique

Les différents types de bilinguisme dégagés par Garcia (2009) nous permettent de situer le vécu d'Iris dans le bilinguisme récursif étant donné que d'une part le wenzhouhua n'a pas été transmis activement aux enfants alors qu'il est tout de même très présent dans la vie familiale, et qu'au final les enfants sont parvenus à le maîtriser à travers la communication avec la nounou et le séjour à Wenzhou en Chine auprès des grands-parents en sachant qu'ils ne partent pas de zéro lors de l'apprentissage, puisqu'ils l'entendent dans les échanges entre les parents, cette langue ne leur est pas étrangère. D'autre part, le putonghua que les parents ont appris à lire et à écrire n'a été transmis qu'oralement, pourtant, les enfants ont acquis la compétence en compréhension et production écrite par le biais d'un cours particulier. Il s'agit alors d'un bilinguisme récursif pour la modalité écrite visant une maîtrise plus complète de la langue.

3.2.2 Point de vue de la psychologie sociale

Nous avons évoqué trois instances sociales qui fonctionnent autour d'Iris et qui s'efforcent de toutes leurs forces de la guider en fonction de leur position et ressources vers une meilleure intégration. Idéalement, l'enfant se trouve au centre d'un réseau dont les trois pôles sont sa famille, avec le double investissement éducatif et affectif ; l'école avec l'investissement des apprentissages et de la socialisation ; et durant la phase d'intervention spécialisée, les thérapeutes, dans les dimensions médicales et développementales. (Traube, 2004)

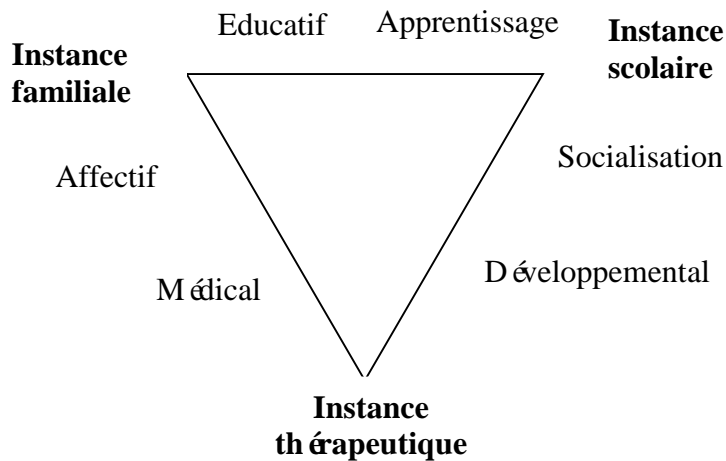


Figure 3.4 Relation entre les instances familiale, scolaire et thérapeutique

ROSENBAUM (2010, p. 35) souligne la nécessité d'un travail en équipe : «L'école enfantine devrait constituer ce lieu interface entre le dedans (le monde de la famille) et le dehors (le monde de l'école), un espace-pont et un temps-pont pour réduire autant que possible les risques de rigidification, de disqualification et de conflits de loyauté qui freinent ou bloquent le développement langagier et celui des apprentissages en général. »

Dans l'exemple d'Iris, nous remarquons effectivement des échanges entre les trois pôles, mais il reste à savoir si ces échanges concourent vraiment à un objectif commun. Essayons donc d'interpréter nos données en fonction des théories que nous avons abordées dans la deuxième partie, notamment en contextualisant le schéma de Berry (1980) et Bourhis (1997).

Maintien des liens avec la culture d'origine

La mère souhaite-elle qu'Iris garde son identité et ses caractéristiques ?

Contact et participation à la vie sociale en culture d'accueil	Oui	Non
La mère souhaite-elle qu'Iris ait des relations avec les gens de la société d'accueil ?	Intégration	Assimilation
	Séparation	Marginalisation

Figure 3.5

En nous référant à l'entretien avec la mère, nous constatons que la mère souhaite que la famille garde des contacts avec sa culture d'origine tout en établissant des contacts avec la nouvelle culture, nous pouvons dire dans ce cas « oui » aux deux questions posées dans le modèle d'acculturation de Berry, il s'agit donc d'une intégration dans la société d'accueil. Nous sommes en mesure de confirmer cette conclusion à l'aide d'autres indices, par exemple, les prénoms que les parents donnent aux enfants constituent souvent un indicateur de leur appartenance culturelle. Les parents de la famille ont choisi de donner un prénom français et un prénom chinois à leurs enfants, ce qui témoigne d'une volonté de s'affilier aux deux cultures. Par ailleurs, elle a aussi une attitude positive face à la communauté des co-migrants. Dans ce cas de figure, le migrant exprime une volonté de s'intégrer dans la société d'accueil tout en ayant en contact avec le pays d'origine, le pays d'accueil et la communauté des co-migrants.

Dimension 1 : L'enseignante trouve-t-elle acceptable qu'Iris maintienne son identité culturelle d'origine			
Dimension 2 : L'enseignante trouve-t-elle acceptable qu'Iris adopte l'identité culturelle de la société d'accueil		Oui	Non
	Oui	Intégration	Assimilation
	Non	Ségrégation	Exclusion Individualisme

Figure 3.6

Bien que l'enseignante n'ait pas exprimé clairement son désaccord avec la famille sur la transmission de la langue d'origine au sein du foyer, elle a mis en cause l'absence du français dans la communication familiale. Elle sous-entend donc qu'il faut apprendre le français à tout prix même au détriment de l'acquisition de la langue d'origine. Selon Bouhris, si les membres de la communauté attendent que les immigrants abandonnent leur culture d'origine pour adopter la culture majoritaire, il s'agit alors de l'orientation assimilationniste. Nous pouvons considérer que le discours de l'enseignante est compatible avec l'idéologie assimilationniste.

Dimension 1 : L'orthophoniste trouve-t-il acceptable qu'Iris maintienne son identité culturelle d'origine			
Dimension 2 : L'orthophoniste trouve-t-il acceptable qu'Iris adopte l'identité culturelle de la société d'accueil		Oui	Non
	Oui	Intégration	Assimilation
	Non	Ségrégation	Exclusion Individualisme

Figure 3.6

L'orthophoniste accepte et valorise le fait que les immigrés maintiennent leur culture d'origine et adoptent certains éléments de la culture d'accueil. Nous pouvons dire qu'il a une orientation intégrationniste.

En résumé, tous les trois acteurs sociaux souhaitent qu'Iris accepte l'identité culturelle de la société d'accueil. En même temps, il est à noter qu'ils accordent tous une grande importance à la forme des langues en termes normatifs à partir d'une idéologie monolingue. En conséquence, ils consacrent beaucoup de temps à travailler sur la norme pour qu'Iris maîtrise les différents systèmes langagiers en tant que tels.

3.2.3 Point de vue de la sociologie

Reprenons la recherche de l'AKI de Berlin conduite par Hartmut Esser, qui cherche à quantifier l'utilité de langues avec des formules mathématiques dans lesquelles nous avons remplacé les variables par leur valeur dans la situation d'Iris :

1. Le wenzhouhua (abrégié Lw)

Rappelons-nous d'abord la signification des abréviations dans cette formule :

EU : utilité attendue

q : opportunité

U : valeur et utilité de la langue en question

C : coût

$$EU(Lw) = q(Lw) \cdot U(Lw) - C(Lw)$$

C'est-à-dire que l'utilité attendue du wenzhouhua est équivalente de la valeur totale de cette langue ôté du coût de l'apprentissage.

Selon Esser, le maintien de la langue est possible à condition que l'utilité attendue soit supérieure que zéro :

$$U(Lw) \cdot q(Lw) - C > 0$$

C'est-à-dire que le coût d'apprentissage du wenzhouhua ne soit pas supérieur à la valeur totale issue de la multiplication des motivations et des opportunités. Il est question de quantifier les motivations et les opportunités ainsi que le coût de l'apprentissage du wenzhouhua. Selon la mère, la transmission du wenzhouhua a une fonction principale affective et communicative, elle assure le lien intergénérationnel et intragroupal. Cette fonction permet-elle d'assurer la rentabilité du wenzhouhua ? Il est difficile d'imaginer une conversation familiale entre grands-parents et petits-fils en wenzhouhua susceptible de

produire un bénéfice économique, tandis que le coût d'apprentissage peut être élevé si nous tenons compte du salaire de la nounou (cela constitue un facteur bien qu'elle ne soit pas embauchée entièrement pour ce but) et la dépense du séjour chez les grands-parents.

Toutes les variables prises en considération, nous aboutissons à la formule suivante : $U(L_w) \cdot q(L_w) - C < 0$, la transmission du wenhouhua n'est pas motivée par une poursuite économique, ce qui contredit l'hypothèse précédente.

2. Putonghua (abrégié Lp)

Le maintien du putonghua est possible à condition que :

$$U(L_p) \cdot q(L_p) - C > 0$$

La mère nous explique que l'apprentissage du putonghua est nécessaire lors du déplacement en Chine dans les régions autres que wenzhou. Dans ce cas-là, l'apprentissage du putonghua permet effectivement de gagner en mobilité ce qui implique un bénéfice potentiel dont la valeur est difficile à envisager sauf si nous optons pour une méthode purement économique qui repose sur la rationalité sans faille de l'individu ayant toutes les informations à sa disposition et prenant toujours la décision permettant de maximiser son intérêt personnel. Toutefois, ce courant de pensée walrasien³ basé sur l'hypothèse que tout individu est un acteur rationnel est sujet à de nombreuses polémiques même dans le domaine de l'économie. En ce qui concerne le coût de l'apprentissage du putonghua, il faudrait compter la dépense virtuelle, c'est-à-dire le temps consacré à l'apprentissage par les parents et la dépense réelle du cours particulier. Au final, nous supposons que la formule est valide à condition que la mère « rationnelle » anticipe que le bénéfice potentiel du putonghua soit supérieur au coût.

3. Français (abrégié Lf)

L'apprentissage du français est possible si

$$U(L_f) \cdot q(L_f) - C > 0$$

Rappelons-nous que la mère a tenté de suspendre la prise en charge orthophonique en tenant compte de l'augmentation des frais survenue suite à un changement de situation économique de la famille. Effectivement, lorsque le coût de l'investissement est estimé

³ Léon Walras, le principal fondateur de l'approche économique néoclassique

comme étant plus élevé que le bénéfice anticipé la mère a tendance à renoncer à investir. Nous pouvons dire dans ce cas-là que la formule est valide.

Pour récapituler, le modèle théorique et statistique de l'explication de l'acquisition de la langue native et de la langue seconde en situation de migration s'avère réducteur suite à notre étude empirique et monographique. Néanmoins, il semble que la formule soit applicable aux langues autres que les langues d'origine. Cette hypothèse serait un sujet intéressant pour les futures recherches.

3.2.3 Notre interprétation et réflexion

Selon une étude comparative effectuée par Le Centre Référent des troubles du langage de l'hôpital Necker (KOHL et al, 2008, cité par Berthet, date), aucune fréquence accrue de retard simple de langage et de parole n'est relevée chez les bilingues par rapport aux monolingues; la proportion de diagnostics de troubles spécifiques du langage oral (ou dysphasies) est la même dans les deux groupes; en revanche, la proportion de troubles du langage associés à des troubles envahissants du développement est deux fois plus forte dans le groupe des enfants bilingues, constitué pour la plupart par des aînés de fratrie. Ainsi, les auteurs formulent l'hypothèse que « le plurilinguisme ne semble pas être un facteur prédisposant à l'apparition d'un trouble spécifique du langage, mais plutôt un indice de vulnérabilité prédisposant à des troubles psychiatriques précoces comportant une altération du langage. Le fait que les aînés soient plus souvent atteints par ces troubles que leurs puînés témoigne sans doute de l'implication des facteurs psychoaffectifs associés de manière indirecte au multilinguisme, dans l'émergence de ces troubles.» (p. 52). C'est « les conséquences du déracinement, du changement éventuel de profession, de statut social, le défaut d'étayage social et familial », qui « fragilisent les familles au moment où elles accueillent la naissance d'un enfant, en particulier le premier» (p.44).

Cette conclusion nous amène à réfléchir sur les sources socioculturelles des difficultés que ressent Iris. Nous estimons que le plurilinguisme ne devrait pas être remis en cause dans son cas et il ne semble pas constituer un facteur de risques de troubles du langage. Il faudrait envisager son plurilinguisme en tenant compte de l'influence des facteurs environnementaux sur son développement. Les difficultés de langage qu'elles rencontrent seraient liées à des problématiques socioculturelles, à des difficultés de conciliation des langues et des cultures, où même à un manque de sécurité linguistique face à des instances sociales véhiculant les langues standards et détenant le pouvoir de formater ses pratiques

langagières. Cette insécurité linguistique n'est pas anodine pour la raison qu'elle est susceptible d'empêcher l'enfant de s'exprimer en sécurité et de développer un répertoire langagier complet. Eventuellement, c'est l'idéologie normative sur le langage et l'idéologie assimilationniste sur l'intégration qui entravent le développement plurilingue et l'intégration dans la société d'accueil

3 Conclusion

Andrée Tabouret-keller (1990) dans «*Bilinguisme, pourquoi la mauvaise réputation* » a écrit que «le bilinguisme peut être la meilleure et la pire des choses, jamais en tant que tel mais comme produit de l'ensemble complexe des circonstances de sa réalisation ». Cette étude témoigne de cette complexité à travers des discours des différents acteurs sociaux sur leurs représentations du plurilinguisme et de l'intégration. Dans leurs révélations, nous voyons une mère qui tente d'ouvrir les champs des possibles pour l'avenir de sa fille et donc se dévoue à son développement langagier en putonghua, en français et en wenzhouhua en insistant sur la norme de chaque langue. Ce dévouement à l'éducation des descendants est-il lié à la philosophie confucianiste qui s'enracine dans la culture chinoise et qui considère que l'éducation joue un rôle fondamental dans le développement de la société tout comme dans la formation de l'individu ? C'est une problématique envisageable du point de vue de la psychologie sociale. Nous avons aussi une enseignante qui fait tous ces efforts pour qu'Iris maîtrise le français correctement même au détriment des langues d'origine puisque pour elle l'intégration consiste à parler la langue du pays d'accueil. Nous avons finalement l'orthophoniste qui cherche à déchiffrer les troubles du langage que présente Iris en adoptant une méthode psychanalytique et qui conclut que le plurilinguisme n'est pas la cause de ses difficultés.

Il est évident que les représentations du plurilinguisme de la mère influencent considérablement la politique linguistique familiale mise en place, que les représentations de la mère et de l'enseignante sont révélatrices des politiques linguistiques nationales respectives de la Chine et de la France, et qu'au regard de la problématique de l'intégration les trois instances partagent certains points communs mais aussi adoptent différentes attitudes sur le maintien des langues d'origine.

En analysant la situation plurilingue d'Iris, nous pouvons conclure que le plurilinguisme en tant que tel ne constitue pas un facteur qui favorise l'apparition de difficultés langagières et qui défavorise l'intégration dans la société d'accueil. Néanmoins, la complexité des conditions socioculturelles de la réalisation du plurilinguisme peut donner lieu à l'émergence de difficultés.

Au vu de cette complexité cette monographie réalisée dans le cadre de Master deuxième année ne propose qu'une piste de réflexion d'un cas particulier et a pour objectif d'ouvrir la voie pour les prochaines recherches.

Bibliographie

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In *Acculturation: Theory, models and findings*. Boulder: Westview.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., & Breugelans, S. M. (2011). *Cross-Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berthet, A. (2011). L'enfant bilingue présentant des troubles d'acquisition du langage: pistes de réflexion pour la clinique orthophonique. Etudes de cas et regards croisés de parents, orthophonistes et enseignants. Consulté le 7 juillet 2014 à l'adresse http://wwwscd.univ-lille2.fr/fileadmin/user_upload/memoires_ortho/2011/LIL2_SMOR_2011_042.pdf

Bloomfield, L. (1935). *Language*. Londres: Allen and Unwin.

Bodde, D. (1986). The State and Empire of Ch'in. In *The Cambridge History of China (Vol. I: the Ch'in and Han Empires, 221 B.C. - A.D. 220, p. 981)*. Cambridge University Press.

Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Sénécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International journal of psychology*, p.369-386.

Brin, F., Courrier, C., Lederle, E., Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues: Ortho Edition.

Chen, H., Zhang, L., (2005). Fang yan de xian zhuang yu bao hu (la situation actuelle de dialectes en Chine et la protection). Consulté le 4 juillet 2014 à l'adresse <http://www.doc88.com/p-315746800573.html>

Cohen, E. H. (2011). Impact of the Group of Co-migrants on strategies of acculturation: Towards an Expansion of Berry Model. *International Migration*, 49. Consulté le 15 mai à l'adresse <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2435.2009.00589.x/abstract>

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, 99-124, Strasbourg 28-29 avril 1988.

Deprez, C. (s. d.). Politique linguistique familiale le rôle des femmes. Consulté le 12 mai 2014 à l'adresse http://www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp001_7_deprez.pdf

Deprez, C., & Gabrielle, V. (1985). Le bilinguisme dans les familles. Consulté le 12 mai 2014 à l'adresse http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1985

Esser, H. (2006). Migration, language and integration. Consulté à l'adresse le 3 juin 2014 http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_research_review_4.pdf

Fairbank, J. (2013). *Histoire de la Chine: Des origines à nos jours*. Boston: Editions Tallandier.

Garcia, O. (2008). *Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century*. Consulté le 26 juin 2014 à l'adresse <http://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2011/02/education-multilingualism-translanguaging-21st-century.pdf>

Georges Lüdi, & Py, B. (2003). *Etre bilingue* 3e édition. Peter Lang.

Gouvernement de la Chine. Loi sur la langue et l'écriture communes de la République populaire de Chine (2001). Consulté le 22 mai 2014 à l'adresse http://www.gov.cn/ziliao/flfg/2005-08/31/content_27920.htm

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: vivre avec deux langues. In *TRANEL*, n7. Université de Neuchâtel.

Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique Interactionnelle: une approche interprétative*. Université de la Réunion: l'Harmattan.

Haque, S. (2010). Enjeux des politiques linguistiques et comportements langagiers multilingues dans un pays monolingue. Consulté le 4 avril 2014 à l'adresse http://www.academia.edu/599959/Enjeux_des_politiques_linguistiques_pratiques_et_comportements_langagiers_multilingues_dans_un_pays_monolingue

Licata, L., & Heine, A. (2012). Introduction à la psychologie interculturelle. Bruxelles: de Boeck.

Myers-Scotton, C. (2006). Multiple Voices: an introduction to bilingualism. Londres: Blackwell.

Perrot, M.-C. (s. d.). La politique linguistique de la Révolution française. Consulté le 7 mai 2014 à l'adresse http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2474

Qian, N. (1992). Dāngdài Wúyǔ yánjiū. In étude linguistique du dialecte Wu contemporain. Shanghai: Shanghai jiaoyu chubanshe.

Rosenbaum, F. (2010). Les humiliations de l'exil: les pathologies de la honte chez les enfants migrants. Paris: Fabert.

Spolsky, B. (2012). The Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge: Cambridge University Press.

Tabouret-keller, A. (1990). Le bilinguisme, pourquoi la mauvaise réputation? *Un bilinguisme particulier, Migrants Formation*.

Traube, R. & Beard, M. & Rosenbaum, F. (2004). Identité multimodale des intervenants, suivi à long terme de troubles du langage et hyperactivité: de la thérapie au réseau. In *Actes du 8^e colloque d'orthophonie/ logopédie*. Neuchâtel.

Annexe

Annexe 1 Entretien avec la mère (Original)

A : auteur M : Mère

A : 我的第一问题是在你家庭的日常生活中,你都说哪种语言, 因为据我所知你们会说家乡话温州话, 会说普通话, 还说法文, 所以你们和谁会讲哪种语言?

M :我们跟孩子一般性都会讲普通话, 不过有时候看着他们好玩吗, 会讲温州话, 很少讲法文。我跟我丈夫之间讲温州话, 但是孩子们现在听得懂, Violette 和 Enzo 都会说一些, 昨天我还在教 Enzo 怎么说外婆, 外公, 因为我们马上就要回国了, 所以我教他妈妈的妈妈是外婆, 爸爸的妈妈是奶奶, 教温州话, 然后他就跟我说那爸爸的爸爸叫什么? 孩子的保姆孩子们叫她奶奶, 因为她年纪比较大, 小时候没上过学, 所以只会说温州话, 不会说普通话, 所以她跟孩子们说话的时候讲温州话。

A : 那孩子们之间呢?

M :孩子们之间有时候说普通话, 有时候说法语, Iris 和 violette 在一起的时候会经常说法语, 但是他们基本不会说温州话。

A :为什么你们在家里不和孩子说法语呢?

M :因为我们的法语不好, 法语不是我们的母语, 说起来不自然, 很多意思都表达不了, 而且害怕我们的语言不正确影响她们。我们虽然不说法语, 但是我们懂得的一些基本词汇会尽量在说话的时候教给他们。

A :好的。那么如何看待学校的老师建议他们去看 orthophoniste 的决定?

M : 我觉得对他们是有帮助的。因为中国人在这里吗, 本来口语就很差吗, 在家里又是普通话又是温州话的, 很少讲法文, 他们只在学校里一段时间讲, 对于法国人来说他们在家也讲, 所以本来中国人口语就会比法国人差很多, 我觉得这是很有帮助的呀。特别是在格勒这里, 老师还会打电话去跟 orthophoniste 沟通, 比如说 Iris 哪里差了, 老师就会讲哪里。就比如说前几天, Enzo 的老师有打电话给 orthophoniste 说, Enzo 下半年就要读 CP 了吗, 他的 maths 这些都很好, 或者画画都很好, 就只有他的语言是不好的。所以叫他每个星期两次这样子。我觉得这个对他们是很有帮助的呀。

A :好, 第三个问题, 为什么给他们安排中文课上?

M: 因为我觉得他们毕竟是中国人嘛，他们也会经常去中国 *vacances* 这样，就需要中文跟他们交流，所以我觉得这个对他们也是很重要的。

A: 所以你认为对他们来说温州话和普通话哪个更重要？

M: 如果回国的话，普通话更重要一点，可是在我们温州那边的话，因为我们温州的长辈都是有很多都不会普通话吗，最多也就是一点点一点点，所以我觉得对于他们来说两个都是很重要的，不管哪一个都要会，你就算普通话特别好，温州话至少简单的交流他应该懂，可是如果要在上海啊哪里啊，你就必须用到普通话吗，没办法的。我一个朋友的女儿普通话和温州话一点都不会吗，叫她去学她也不想去学，然后现在就专门讲法文，一个人回中国都不行，别说回国，就算去意大利她的亲戚家都不行，如果 *Iris* 她们去意大利玩，住在亲戚家就一点问题都没有。

A: 你和学校的老师以及 *orthophoniste* 之间有什么交流吗？

M: 和学校老师的交流不多，但是每次去 *orthophoniste* 那里接他们的时候会聊两句。上次去的时候正好赶上中国新年，*orthophoniste* 让 *Enzo* 讲一讲中国新年，可是他对中国新年其实并不了解。因为他从小在法国长大，对圣诞节的了解其实更多一点。在法国的中国家庭基本不庆祝中国新年，因为社会上也没有这个气氛，和平常没有什么分别。在巴黎的华人团体还会组织一些活动，在格勒这边完全感受不到新年的气氛。然后 *orthophoniste* 就很震惊，他说即使在格勒这里没有庆祝新年的活动，也一定要向 *Enzo* 强调新年是非常重要的。像 *Iris* 她们就了解一点，因为春节时候我会给她们压岁钱，这样她们就会知道这是个很好的节日，很重要的节日。

Annexe 2 Entretien avec la mère (traduction)

A : Auteur M : Mère

A : La première question est que quelles sont les langues parlées dans la vie quotidienne puisque vous parlez trois langues à la maison, la langue d'origine de Wenzhou, la langue officielle de la scolarisation le putonghua et le français. Comment organisez-vous la communication ?

M : Mon mari et moi, quand on parle aux enfants, généralement on parle putonghua, parfois quand on les trouve marrants, pour s'amuser on leur parle wenzhouhua, on parle rarement français. Entre nous, mon mari et moi on parle wenzhouhua, mais maintenant les enfants arrivent à comprendre le wenzhouhua, Violette et Enzo en parlent un peu. Hier j'ai appris à Enzo à dire « waipo » (grand-mère maternelle) et « waigong » (grand-père maternel), parce qu'on va bientôt partir en Chine, je lui ai appris que la mère de sa mère est « waipo » tandis que la mère de son père est « nainai » en wenzhouhua, et puis il m'a demandé comment on appelait le père de son père. Les enfants appellent leur nounou « nainai » (grand-mère paternelle). C'est une personne âgée qui n'est jamais allée à l'école, donc elle ne sait parler que wenzhouhua, elle ne parle pas putonghua, et elle parle wenzhouhua aux enfants.

A : Et entre les enfants ?

M : Parfois ils parlent putonghua, parfois français, entre Iris et Violette c'est souvent le français qui est parlé mais ils parlent quasiment pas wenzhouhua entre eux.

A : Pourquoi ne vous parlez pas français à la maison ?

M : Parce que nous ne parlons pas bien français, ce n'est pas notre langue maternelle, en parlant cette langue nous ne nous sentons pas naturels, parfois nous n'arrivons pas à nous exprimer clairement, et si nous ne parlons pas correctement, nous risquons d'avoir une influence négative sur les enfants. Bien que nous ne leur parlions pas français, nous faisons l'effort d'insérer le vocabulaire français que nous connaissons dans la conversation pour qu'ils puissent l'apprendre.

A : OK. Comment pensez-vous de la décision de l'enseignante de leur proposer d'aller voir l'orthophoniste ?

M : Je pense que ça leur est très utile. Parce que les Chinois en France ont un niveau très faible en français surtout à l'oral. A la maison on parle que putonghua ou wenzhouhua, on parle très peu français, les enfants ne parlent français qu'à l'école, tandis que les enfants français parlent français à la maison aussi, donc déjà par rapport aux enfants français ils sont moins compétents, c'est pour cela que je trouve l'intervention orthophonique très utile,

notamment à Grenoble. Ici l'enseignante téléphone à l'orthophoniste et communique avec lui, par exemple si Iris est faible sur un point, elle va lui dire. Il y a quelques jours l'enseignante d'Enzo a appelé l'orthophoniste en lui disant que Enzo va bientôt passer en CP et il est très bon en maths et en dessins, c'est juste le français qui lui pose des problèmes, donc elle propose de faire deux séances par semaine. Je crois que ça les aide beaucoup.

A : D'accord, pourquoi organiser le cours de putonghua ?

M : Parce que je pense que nous sommes Chinois en fin de compte, ils vont passer les vacances en Chine, à ce moment-là ils auront besoin du Putonghua et du Wenzhouhua, donc je pense que c'est important de savoir parler les deux langues.

A : Laquelle entre les deux est la plus importante ?

M : En Chine, c'est le putonghua qui est le plus important, mais à Wenzhou, comme la plupart de nos amis ne parlent pas putonghua, je pense que pour eux les deux langues sont toutes importantes. Il faut apprendre les deux, même s'ils parlent très bien chinois, il faut bien comprendre le wenzhouhua dans la communication quotidienne, mais s'ils se trouvent à Shanghai ou à d'autres régions en Chine, ils seront obligés de parler putonghua, on y peut rien. J'ai un ami dont la fille ne parle pas du tout putonghua et wenzhouhua, il lui demande de les apprendre mais elle ne veut pas, par conséquent elle ne parle que français, comme sa mère ne parle pas très bien français, la communication entre la mère et la fille se passe très mal. En outre, elle ne peut même pas aller en Chine toute seule, en Italie chez ses proches non plus, mais si Iris veut aller en Italie habiter chez nos proches un jour, elle se débrouillera sans problème.

A : Restez-vous en contact avec l'enseignante et l'orthophoniste ?

M : Pas beaucoup avec l'enseignante, mais lorsque je cherche mes enfants chez l'orthophoniste, on s'échange quelques mots. La dernière fois on est tombé sur le nouvel an chinois, l'orthophoniste a demandé à Enzo de raconter ce qu'il savait sur le nouvel an chinois, mais en fait Enzo connaît très peu cette fête. Parce qu'il est né en France, il connaît plus le Noël que le nouvel an chinois. En France les familles d'origine chinoise ne fêtent pratiquement pas ce jour, il n'y a pas cette ambiance de nouvel an, comme ce n'était un jour ordinaire. A Paris, les communautés chinoises organisent des activités, mais à Grenoble rien du tout. En apprenant ça l'orthophoniste a été très surpris, il m'a dit que même si à Grenoble on ne le fête pas, il est primordial de lui annoncer l'importance de cette fête. Iris et Violette connaissent le nouvel an chinois parce que je profite de ce jour pour leur donner le Yasuiqian (l'argent mis dans une petite enveloppe rouge qui porte bonheur), ainsi elles savent que c'est une fête sympathique et importante.

Annexe 3 Entretien avec l'enseignante

E : enseignante A : auteur

(Début de l'entretien non enregistré à cause d'un incident technique)

E : Iris, c'est une petite fille très gentille, qui travaille très dur. Elle tient beaucoup à son côté chinois. A l'école elle parle tout le temps de la Chine, du chinois.

A : Ah bon.

E : (...) Mais là où elle est en difficulté, surtout au début de l'année, moi je la connais depuis l'année dernière, ce qui lui posait le problème, c'est... par exemple, il y a pas très longtemps, j'ai vu des phrases, pour construire des phrases, en fait elle devait inventer un conte, donc on avait travaillé sur la structure du conte, elle avait inventé une belle histoire, etc., mais, donc après, je l'ai corrigé, et elle devait réécrire son conte, proprement, sans les fautes d'orthographe, et là, elle a recopié, mais elle a pris des mots un petit peu partout parce que moi j'avais mis du rouge un petit peu des fois au-dessus des fois en dessous, des fois les phrases ne voulaient plus rien dire. Et ça ne lui posait pas de problème en fait. Donc Iris tout ce qui est par cœur, tout ce qui est automatisme en français, très très bien, parce que c'est une élève qui est très volontaire, elle veut vraiment réussir. Elle a plein de bonne volonté

A : D'après vous, où se trouve les problèmes exactement qui vous amènent à lui conseiller d'aller prendre des cours d'orthophonie ?

E : ça ça lui fait beaucoup de bien. Et l'orthophoniste moi j'étais en contact avec lui par téléphone, et il m'a dit voilà Iris il faut la valoriser de toute façon ça c'est sûr. Et puis, la poésie, elle adore la poésie, mais sans chercher vraiment à rentrer dans le sens, les métaphores, tout ce qui est dans la poésie, il faut pas faire trop compliqué pour elle, mais qu'elle l'apprenne pour le plaisir, des mots, jouer avec les mots. Parce que au début de l'année, la première poésie, elle ne l'avait pas apprise, et je ne savais pas si c'était par timidité en fait parce qu'elle savait pas comment s'y prendre, pour apprendre sa poésie. Donc moi je l'ai prise toute seule en soutien scolaire, l'aide individualisée, tous les jours de onze heures à midi, onze heures et demi à midi, pendant une demi-heure, Iris, au début de l'année, je l'ai prise deux trois mois, toute seule, pour travailler la méthodologie. Comment apprendre ses leçons, comment apprendre une poésie, comment réviser pour un contrôle, etc. Je pense que ça a l'air de l'avoir bien aidé. Et maintenant elle vient le mardi de onze heures et demi à midi, sauf aujourd'hui on a décalé à hier, avec deux copines de la classe avec qui elle s'entend très bien. Hier, on a travaillé la technique de la multiplication, par un nombre de chiffres parce

qu'elle n'avait pas très bien compris. La semaine dernière on a préparé l'évaluation de français.

A : D'accord, donc vous faites un peu de tout ?

E : Oui, mais surtout tout ce qui est d'ordre méthodologique, par exemple, tout ce qui est français avec des crayons de couleurs au tableau, ça a l'air beaucoup..., Iris quand on prend la couleur, j'ai l'impression que ça l'aide beaucoup. Elle a une sensibilité artistique.

A : Moi, ce que j'ai remarqué pendant les cours de chinois c'est qu'elle aime bien le français, elle insiste souvent à me lire une petite poésie en français, un petit texte, des choses comme ça.

E : En fait à la maison, ses parents ne parlent que chinois, sa maman je crois qu'elle ne parle pas français du tout, son papa un petit peu, et la dame qu'elle appelle ma nounou qui est une amie de ses parents si j'ai bien compris, elle parle pas du tout français non plus.

A : Oui.

E : Donc en fait au début, c'est ce qui m'a préoccupé. L'année dernière, elle est arrivée donc vers la fin de l'année en CE1, et moi c'est une classe que j'avais une fois par semaine, je leur faisais des matières comme géographie, science et vocabulaire, et Iris j'ai vu tout de suite qu'elle avait plein de volonté, mais elle avait un vocabulaire très très pauvre en français au début. Voilà, d'ailleurs, je ne sais pas si elle cherche toujours..., une fois par mois je leur demande de chercher des mots dans le dictionnaire, ils ont un petit répertoire de vocabulaire, donc des mots qui...en ce moment on travaille sur les volcans, donc cette semaine, ils avaient à chercher des mots en rapport avec les volcans.

A : Peut-on dire que le problème principal c'est le vocabulaire.

E : c'est le vocabulaire qui le handicape beaucoup. Parce que la méthodologie ça y est, maintenant elle a décollé cette année, je crois qu'elle a bien compris. Et elle aime beaucoup les couleurs, et moi j'essaie de..., je leur fait beaucoup utiliser les feutres fluos, et Iris s'est dit «tiens c'est pas mal », je vois dans ses cahiers qu'elle mettait des couleurs toute seule.

A : Au niveau de l'oral, lorsqu'elle s'exprime en classe, est-ce qu'elle est à l'aise ?

E : Alors, mes collègues, dans le cours de récréation disent que Iris quand elle vient nous voir, on comprend pas toujours ce qu'elle nous dit. Alors que Violette la petite sœur, qui est plus jeune, on comprend mieux son expression orale. Alors maintenant Iris je la connais bien, donc je la comprends bien. Mais mes collègues qui la voient dans les cours de récréation ne comprennent pas toujours ce qu'elle veut leur dire, et en classe elle est très très timide, donc elle ne lève jamais la main pour répondre, donc je l'interroge comme ça, (en)fin ce n'est pas elle qui demande à passer au tableau, et elle est très à l'aise quand elle est toute seule avec

moi, ou avec ces deux amies, Sophie et Kenza, par contre en classe elle a beaucoup beaucoup de mal à prendre la parole devant tout le monde. Elle est très mal à l'aise.

A : Est-ce qu'elle s'est améliorée depuis le temps ?

E : La récitation de poésie, très bien. Au début de l'année, elle avait pas appris sa poésie parce qu'elle savait pas comment faire. Puis elle était tellement timide comme elle ne connaissait pas encore la classe. Je pense qu'il y avait une part de timidité aussi. Maintenant elle récite ses poésies très bien devant tout le monde, elle a été applaudie même la dernière poésie. Voilà en science, elle se sent un petit peu démunie par rapport aux autres donc elle ne lève pas la main, elle s'est dit « ben, y en a plein qui savent plein de choses que moi je ne sais pas » ou en géographie ou... Parce que c'est une classe où y a beaucoup d'enfant qui sont très cultivés, donc peut-être qu'elle se sent un petit peu gênée.

A : Il y a beaucoup d'enfants bilingues dans cette école ?

E : C'est une école à section internationale espagnole, donc y a beaucoup d'enfants bilingues espagnol-français. Mais bon c'est une langue latine, c'est plus similaire, cette année on a un enfant de Roumanie, qui apprend le français. Donc lui, il est en train d'apprendre la langue française. Sinon les autres... je crois pas qu'il y ait d'autres familles, si y a certaines familles où ils parlent l'espagnol à la maison, mais bon c'est une langue qui est quand même relativement proche, bon il y a des enfants qui parlent sans doute arabe à la maison aussi, français-arabe.

A : En termes de la compréhension orale et écrite, Iris arrive à bien vous suivre en cours ?

E : Heureusement il y a le soutien après en petit groupe, ça ça l'aide beaucoup, parce que souvent elle n'ose pas dire qu'elle ne comprend pas quand on est... Si j'explique quelque chose au tableau, elle ne va pas oser dire qu'elle n'a pas compris. Elle va faire comme si pour, elle est très discrète, et elle sait qu'après il va y avoir le soutien scolaire, et on va se retrouver, (en)fin je vais travailler avec trois filles au fond de la classe, et là elle va pouvoir me dire ce qu'elle a pas compris. On va pourvoir faire au tableau, elle compte beaucoup là-dessus. Mais peut-être qu'après bon elle aura pas toujours du soutien scolaire comme ça, je sais qu'elle aime beaucoup être toute seule avec un adulte, comme avec l'orthophoniste, ou avec moi et avec vous.

A : Effectivement. En ce qui concerne la grammaire, vous avez repérer quelques choses qui ne vont pas ?

E : Alors la grammaire, justement, elle inverse des fois la place des mots dans la phrase. Et ça c'est vrai que j'ai pas trop travaillé là-dessus dans l'aide individualisée mais elle aurait

bien besoin de... quand je mélange plein de mots et de lui demander de retrouver la phrases pour qu'elles sont correctes grammaticalement, ça je pense que c'est bien nécessaire.

A : Sur le plan pragmatique, qu'est-ce que vous pensez de sa compétence pragmatique ?

E : Sur le plan pragmatique, bon, ça va dépendre de ce que vous entendez par la compétence pragmatique.

A : C'est d'utiliser la langue non pas comme un outil de description, c'est de la considérer comme une expression de l'action, par exemple de dire des choses différentes aux différentes personnes, de pouvoir s'engager dans une conversation, de savoir faire appel à la politesse, etc.

E : Iris a tellement envie de plaire à sa maîtresse qu'elle va toujours dire merci, le matin quand on arrive, elle me tient la porte, elle tient la porte à tous les enfants dans le couloir, pour que les enfants passent, elle est très polie ici, elle montre, elle a compris qu'en France, la politesse est très importante, elle est née en France quand même, à Paris, mais souvent, quand on l'a vue en fin d'année, beaucoup de collègues pensaient qu'elle arrivait de Chine, puisqu'elle avait plus une culture chinoise presque que française pourtant elle est née en France, elle baigne dans la culture chinoise surtout la langue à la maison, mais Violette j'ai l'impression qu'elle a appris plus la culture française que sa sœur.

A : Ici qu'est-ce que vous entendez par « culture » ?

E : La culture, la façon dont on se comporte est un reflet de la culture. C'était y a pas longtemps on fêtait un anniversaire, les autres lui ont demandé, puisqu'on a chanté « bon anniversaire » en plusieurs langues, donc on lui demande de chanter en chinois, mais elle a pas voulu, c'était pour valoriser les origines diverse aussi. Mais elle est tellement timide qu'elle a pas voulu chanter.

A : D'accord, et d'après vous, quelles sont les raisons derrière ce phénomène ?

E : Je sais pas, peut-être Iris a appris le français sans aide de la famille et quand Violette s'est mise à apprendre le français, il y avait déjà un membre de sa famille, sa grande sœur qui est là pour la guider.

A : Est-ce que vous avez observé quelles langues elles parlaient entre elles à l'école ?

E : Elles sont pas dans la même classe, mais les moments où je les ai vues ensemble en dehors de la classe, elles parlent français.

A : D'accord. Est-ce que vous avez tendance à valoriser les cultures d'origine ?

E : Bien sûr, moi j'ai vécu dans plusieurs pays, je suis formatrice de français langue étrangère aussi, j'ai travaillé et enseigné dans l'alliance français en Amérique du Sud.

A : Ah bon ça tombe bien, je suis dans la même filière que vous. Alors, la question suivante est quels sont les moyens d'évaluation de sa maîtrise du français ?

E : Tous les jeudis, y a une dictée, c'est une dictée préparée, je précise les objectifs, ça c'est ce qu'on est en train de travailler dans cette semaine-là, c'est un exercice à trous, c'est un texte et j'ai enlevé quelques mots qui sont ceux sur lesquelles on est en train de travailler en ce moment donc, elle se débrouille pas mal du tout, elle a des bonnes notes en dictée, elle fait l'effort de.. les mots invariables elle fait énormément de fautes en début d'année, maintenant elle va beaucoup mieux.

A : Vous faites d'autres exercices à part les dictées ?

E : On fait une lecture suivie chaque semaine, on a travaillé sur un roman de jeunesse, donc là c'est un roman assez difficile y a des CE2 et CM1 dans la classe, jusque-là on a fait des livres de niveau CE2, et le livre dernier c'est plutôt du niveau CM1, avec beaucoup beaucoup de vocabulaire donc elle cherche souvent les mots dans le dictionnaire. Sinon chaque mardi matin y a un atelier de lecture et écriture, donc il sont quatre par quatre, Iris est dans l'atelier 4, c'est améliorer ses productions écrites, en ce moment elle invente une histoire et tape sur l'ordinateur son texte, et la semaine prochaine, elle va passer dans l'atelier 1, enrichir son vocabulaire, elle est déjà dans cet atelier « lire les documents », c'est tout ce qui est lire un horaire de train, de cinéma, des tas de choses, météo, et « apprendre les jeux », y a mots croisés et d'autres jeux, donc ils sont en autonomie, ils se corrigent tout seuls, ils sont à quatre, ils ont le droit de chuchoter et s'aider, là ça se passe bien parce qu'elle est avec d'autres. Là je vois dans l'atelier lecture et écriture, parce que j'ai fait une fiche de lecture après chaque chapitre, là elle a quand même trouvé des choses toute seule la dernière fois, En fait, elle va pas très vite, donc je vois que ce qu'elle a fait, elle a bien fait, mais après elle a dû prendre un moment de correction parce que ça allait trop vite pour elle, et je me fais un peu de soucis pour le CM1 au niveau de la vitesse de travail qui va très très vite, elle se débrouille pas si mal que ça en lecture suivie, surtout que c'est un livre qui est compliqué. Excusez-moi, il va falloir que je descende, on aurait dû se voir un peu plus tôt.

A : Sans problème on va passer à la dernière question qui concerne votre représentation sur le bilinguisme.

E : Moi j'adore les langues, pour moi le plus on apprend des langues, plus on a des facilités, c'est très intéressant de passer d'une langue à l'autre, ce que je trouve dommage c'est que c'est juste qu'à la maison les parents ne parlent pas français alors qu'ils vivent en France depuis très longtemps, je trouve ça très regrettable, c'est mon opinion, déjà pour l'intégration, je trouve ça important, et puis pour Iris, parce que dans quelques années, elle va se trouver

en sixième, en cette année de sixième y a beaucoup de travail, beaucoup de devoir, et bon je pense qu'elle pourra bénéficier du soutien scolaire, de l'aide au devoir, mais c'est dommage que les parents justement, ça aurait été bien s'ils puissent parler le français à la maison.

A : C'est parce que dans les réseaux où ils vivent et travaillent, souvent ils n'ont pas besoin de parler français, vous voyez c'est pas obligatoire pour eux.

E : Mais je pense que l'intégration, moi j'ai vécu dans des pays où je parlais toujours la langue du pays, et s'il y a une deuxième langue, j'ai fait l'effort de l'apprendre, chaque semaine, j'ai pris des cours.

A : A ma connaissance, ils ont bien voulu trouvé un créneau d'un cours de français, ça se trouve que c'était difficile vu qu'ils travaillent à temps plein.

E : Je comprends bien, mais des fois ça peut être à travers la télévision ou d'autres médias en français.

A : D'accord, ça peut être ça le problème, comme je viens souvent chez eux, j'ai remarqué qu'ils mettaient que les chaînes chinoises.

E : Sinon si on regarde bien son bulletin, en fait en lecture, c'est le problème de l'intonation, elle manque de confiance en elle, donc pour se mettre dans la peau du personnage, et lire avec la bonne intonation. Et là « donner son point de vue », là elle n'a pas fait, elle n'a pas su donner son point de vue pour le livre qu'on est en train d'étudier, elle peut dire j'aime ou j'aime pas, mais elle n'arrive pas à argumenter, de dire « parce que » et voilà mais ça on va travailler dessus tout le mois de juin, pour l'argumentation, donner son point de vue et en expliquant pourquoi. On a vu trois spectacles aussi donc là on a appris comment donner son point de vue sur un spectacle. Et là où elle est en difficulté c'est la géographie et l'histoire. En science, ça va déjà mieux, mais histoire et géographie c'est très très difficile.

A : Ok, je vous remercie de m'accorder votre temps précieux.

E : Avec plaisir.

Annexe 4 Entretien avec l'orthophoniste

O : orthophoniste A : auteur

A : Depuis combien de temps vous voyez Iris ?

O : Iris vous savez depuis combien de temps vous venez ?

I : Jsais pas, j'ai jamais compté

O : Et bien moi non plus, euh, c'était l'année dernière, c'était euh, c'était vers la fin de l'année, euh 2011 2012 je pense, donc ça doit ça doit faire un an que vous venez, quelque chose comme ça, c'était un peu avant les vacances, Voilà.

I : A Paris, j'en ai une dame d'orthophonie, aujourd'hui j'ai un monsieur

O : Oui

A : Et son institutrice m'a dit que les cours que vous avez fait avec Iris lui a fait beaucoup de bien.

O : Ah bon.

I : Progrès, tu sais pas parler en fait. Va apprendre à parler en fait

A : Au départ comment vous avez évalué pour repérer les troubles du langage qui ont présenté dans le discours d'Iris

O : Avec un enregistrement c'est embêtant, vous ferez attention à ce que vous marquez.

A : D'accord.

O : Je n'ai pas mesuré de façon métrique, ce qui était frappant, je l'ai repéré de façon clinique, parce que ce qui était frappant c'est qu'Iris avait quand même fait des années de scolarité en français, dans un quartier populaire parisien, où il y a beaucoup de gens d'autres nationalités, d'autres langues surtout, voilà, mais pas spécialement chinois, dans le treizième, c'est des Chinois, beaucoup beaucoup beaucoup, dans le 19^{ème} c'est un mélange de population. Donc elle avait entendu beaucoup de langues, elle avait été scolarisée pendant des années, voilà et Iris, qui montrait très bien son intelligence, parlait comme une petite Chinoise. Vous avez pu repérer ça ?

A : Oui.

O : La grammaire, la construction de phrase du chinois. La syntaxe n'est pas la même en chinois. Y a peu de morphologie, pratiquement pas de morphologie, avec des erreurs de

genre, des erreurs de nombre, comme en chinois, si je ne me trompe, parce que je suis pas spécialiste de chinois, pratiquement pas de conjugaison, y a pas beaucoup de conjugaison en chinois.

A : Y a pas de conjugaison en chinois.

O : Voilà, j'osais pas le dire. J'étais un peu timide. Et vous donnez d'autres mots qui disent quand, c'est autre part dans la phrase que le temps est noté Et Iris, se montrait brillante en mathématique, c'est-à-dire faire une multiplication, pas de problème.

A : Vous voulez dire tout ce qui est automatisme ne lui pose pas de problème ?

O : Ça peut se dire comme ça. Mais, l'ennui de l'automatisme c'est qu'il porte pas cette notion qu'il faudra prendre une décision. C'est pour ça que pour moi, c'est pas le mot que je choisirai.

A : D'accord.

O : Parce que la décision c'est comme vous allez acheter un chemisier, et y en a deux qui vous plaisent, que faites-vous ? Vous voyez, c'est pas l'automatisme, ça serait prendre à droite, par exemple, ou à gauche, systématiquement. Vous voyez c'est plutôt ce choix là en fait qui se posait pour Iris.

A : D'accord.

O : Voilà, donc très brillante, si c'était une procédure, très efficace. Mais je mettrais pas ça du côté de l'automatisme. Peut-être que je me trompe. Mais je mettrais ça plutôt du côté d'avoir le choix ou non. Et avec le langage, avec très peu de vocabulaire, j'ai fait des tests parce qu'on nous demande de faire des tests. Mais ça sert pas à grand-chose, ça s'entendait très bien. Et où était la question, elle avait très peu de vocabulaire, comme si elle n'avait pas de mémoire verbale.

A : à ce point-là ?

O : Ah oui ! Oui oui c'était impressionnant il y a un an. Son institutrice vous a dit elle avait fait du progrès c'est qu'elle avait vraiment fait du progrès. Elle parle pas du tout comme il y a quelque mois. Vous la connaissez depuis quand ?

A : Depuis un an.

O : Voilà, elle parle pas du tout comme il y a un an.

I : En fait que le chinois, pas le français.

O : Alors en chinois, je ne sais pas.

I : Parce que la langue chinoise c'est notre secret, faut jamais dire à personne.

O : Ah oui ? (rire), trop tard.

O : Donc, au point de vue vocabulaire, elle était très faible, vraiment très faible

A : Donc ça c'est le problème le plus marquant ?

O : Non, le problème le plus marquant, c'est l'absence de morphologie de syntaxe. C'est-à-dire qu'elle parlait une autre langue avec des mots français.

A : Donc elle a construit une syntaxe par elle-même avec des mots français ?

O : Non, elle avait une syntaxe plutôt chinoise, morphologie plutôt chinoise, et des mots français.

A : D'accord

O : Même chose au point de vue de l'orthographe, elle savait pas où commençait un mot ou où il se terminait. Voilà, n'est-ce pas ? Et même chose au point de vue de l'orthographe dans la partie grammaticale.

A : C'est-à-dire ? Dans la partie grammaticale ?

I : C'est-à-dire qu'il faut travailler sur le livre d'orthophoniste pour la grammaire.

O : Oui, elle est gentille la maîtresse, mais l'orthophoniste il fera comme il le voudra. Mais j'écouterai ce qu'elle dit quand même. Parce que c'est une bonne maîtresse. Je sais plus où on était.

A : Uh, en fait, vous êtes en contact avec la maîtresse ?

U : Non, rarement. On s'est téléphoné une fois, je lui proposais des indications de travail spécifique à Iris.

A : Sa mère m'a dit une fois qu'elle voulait arrêter le cours d'orthophoniste ici, et puis elle a demandé l'avis de sa maîtresse qui a insisté sur le fait qu'il faut continuer. Je sais pas si vous êtes au courant.

O : Oui, oui, on en a parlé

A : Et d'après vous, est-ce que c'est encore nécessaire pour Iris de continuer ?

O : Oui.

A : D'accord.

O : Et d'ailleurs, Iris est très attachée. Elle est pas d'accord pour arrêter.

I : Ça veut dire quoi «attachée»? Je suis attachée.

O : Comment vous comprenez ça, vous ?

I : Moi je suis pas attachée

O : Oui, alors vous pensez que ça voulait dire quoi ?

I : Je sais pas.

O : Vous y réfléchissez puis vous me direz. Vous voyez, ça c'est typique Iris. Il faut choisir un sens. Mais c'est vrai pour tout. On dit qu'on prend un fromage, ça veut dire on le mange, mais on prend le bus aussi, on prend des photos, tout le langage est comme ça. Et Iris, vous

voyez quand je vous parle des maths, là c'est la même chose, il faut prendre un autre sens, un mot n'a pas de sens en lui-même. Peut-être en chinois il y a un sens. Si vous dites un homme, on ne sait pas si vous parlez du genre humain, par rapport à un animal, par exemple. Un homme par rapport à une femme, un homme par rapport à l'âge, un homme par rapport à un enfant, par rapport à un dieu, ce n'est qu'un homme, et ainsi de suite. Il faut qu'il y ait au moins un deuxième terme, il faut au moins deux termes pour avoir une signification. Vous voyez comment Iris n'a pas envie de choisir le deuxième. Alors ça c'est un problème qui se pose beaucoup plus dans la langue que dans les maths. Donc elle pouvait être brillante en maths, mais l'équivoque de la langue et la métaphore, elle ne va peut-être pas y aller. Même chose pour la lecture, les idéogrammes on ne sait pas comment ça se prononce sauf si on les connaît, alors en français il y a aussi, c'est une langue alphabétique, mais vous ne pouvez pas toujours savoir comment ça se prononce.

A : Mais si quand même, par rapport au chinois, il y a quand même une règle je dirais assez régulière.

O : c'est assez régulier, mais dedans il y a des éléments qui le sont pas. Vous voyez « EN », ça peut se prononcer ā, ça peut se prononcer ē, vous avez tout un choix. Un examen, qu'est-ce qui vous fait dire que c'est un ē? «ent » à la fin d'un mot, est-ce que vous le prononcez, est-ce que vous le prononcez pas, et donc avant la connaissance, il faut faire un choix, et là Iris

A : Elle ose pas faire le choix ?

O : Elle ose pas faire le choix, je sais pas comment ça se sent en chinois, puisque vous me disiez que y avait quand même des difficultés en chinois aussi.

A : Oui mais ça ce présente surtout au niveau de la prononciation. Par exemple le [b] et [p] ou [t] et [d] qui ne posent pas de problème pour les enfants chinois.

O : En français aussi elle le fait souvent, ce qui est très chinois pour un français, puisque y a pas de correspondances.

A : Ma question suivante c'est que, est-ce que vous considérez que les problèmes que rencontre Iris viennent du fait qu'elle est bilingue chinois-français ?

O : On est tous bilingue, parce que on apprend avec notre père et notre mère, on commence par un langage très approximatif qui est un langage un peu privé avec la mère, et un jour, il faut le quitter. Et donc vous entendez ceux qui l'ont pas quitté qui disent « Oh, le zoiseau, ou le noiseau », par exemple, puisqu'on dit un oiseau, et ils vont rester à « le noiseau », vous pouvez le dire 20 fois, ils sont pas passés au langage de tout le monde. Moi ce que je dirais pour Iris, vous voyez, j'entends votre question mais je la prendrai de ce côté, c'est que c'est

effectivement la question de bilinguisme, oui, le bilinguisme de tout le monde, sauf que elle a le chinois à sa disposition pour rester dans cet état. Je sais pas si ça vous paraît pas trop farfelu, et on voit des enfants franco-français, qui présentent des symptômes comme ça. Je vous citerai le cas d'un enfant que j'ai eu en soin pendant des années qui va très très bien maintenant. Il était pratiquement incompréhensible quand il parlait français. Et je m'étais aperçu qu'il pouvait citer le nom des séries ou des jeux en anglais à la télé avec un parfait accent, une parfaite prononciation. Vous voyez, quand il était pas dans sa langue, il n'y avait plus de problème. Et il avait été classé dysphasique. C'est embêtant. Et maintenant il doit avoir, je sais pas, 16 ou 18 de moyenne. Il parle trois langues, donc c'est un petit peu, c'est un peu compliqué. Il y a...vous m'arrêtez si je vais trop loin, ou si vous avez des questions

A : OK

O : Il y a quelque chose, à un moment où il y avait une stagiaire ici, vous vous rappelez Iris ?

I : Oui

O : Oui, et elle a été très surprise parce que si vous faisiez un test de langage oral à Iris et de mémoire, le résultat était très mauvais. Y a quelques jours je lui ai montré le mot ornithorynque.

I : Trop dur.

O : Oui, comment ça s'écrit.

A : O-R-N euh I.

O : Oui

I: T-H

O: Oui.

I: O-N

O: ORNITHO-RYNQUE

I: Euh.

O: RYNQUE

I: R (6 seconds), Y

O: Oui.

I: N

O: Ornitho-RYNQUE

I : NQUE

O : Voilà Alors elle a de la mémoire du côté verbal ou pas. Elle a jeté un petit coup d'œil, je l'ai fait réciter.

A : Oui elle a une très bonne mémoire.

O : Elle a une très bonne mémoire. Donc vous voyez, ou pourrait dire qu'à l'époque il y a un an elle retenait aucun mot avec une mémoire verbale parfaite. Vous voyez comment ça complique les choses. C'est pour ça que la diagnostique dyslexie dysphasie, je sais pas très bien quoi en faire. Si vous faites des tests, pour moi la dysphasie c'est plus grave, le symptôme est beaucoup plus fort. Mais oui, si on fait des tests, on aurait des résultats en ce sens.

A : D'accord, la compétence linguistique mise à part, est-ce que vous avez remarqué les problèmes liés à la compétence pragmatique ?

O : Non. Et vous, vous avez remarqué ?

A : Non plus...sauf des petits problèmes de timidité elle ose pas trop parler avec les gens inconnus, peut-être elle va s'améliorer avec l'âge ?

O : Ou avec le courage.

A : Oui

O : On peut se demander si c'est pas la même chose vous voyez que rester dans un langage privé comme ça. Parce qu'en fait on passe à une langue standard, on va dire ça comme ça, ça veut pas dire grand-chose mais, une langue normative, en même temps qu'on va vers les autres. C'est-à-dire qu'il faut adopter un code commun pour ça, et Iris elle est restée à cheval sur la barrière.

I : Je suis pas un cheval.

O : Donc elle prend les choses au sens littéral « je suis pas un cheval ». Alors c'est une enfant tout à fait intelligente. Comment on pourrait dire qu'elle essaie de ne pas aller du côté de la métaphore ? Donc le mot aura un sens.

A : Donc comment vous procédez, vous essayer d'expliquer le sens ?

O : Surtout pas.

A : Comment elle va comprendre ?

O : Alors, je vais pas vous dire comment je travaille ici. Mais j'ai donné deux indications quand on avait discuté avec son enseignante, d'une part de faire travailler littéral, parce que vous voyez « ornithorynque », ça fait, c'est une histoire de y a six mois, vous voyez qu'elle a jamais réécrit depuis, elle le sais toujours, c'est-à-dire à la fois de faire du côté de la lettre et non pas du côté du son, justement pour enlever le sens, quand vous apprenez un mot, ça n'a plus de sens, O-R-N-I-T-H-O-R-Y-N-Q-U-E ça n'a aucun sens. Donc d'une part travailler du côté littéral pour enlever le sens justement, et je dirais enlever quelque chose de la voix, puisque il reste de la voix qui n'est pas porteuse des mots. Et d'autre part de lui faire apprendre la poésie, la poésie avec de la métaphore, c'est-à-dire qu'elle puisse à un moment

supporter que le mot désigne pas la chose, et se débrouiller dans son choix. On voit bien comment avec ce «cheval »elle essaie toujours de faire recoller un mot à une chose.

I : J'ai déjà dit que je suis pas un cheval.

O : Vous voyez comment elle a pas envie de prendre du côté métaphorique.

A : Vous pensez qu'elle a pas envie de le faire ?

O : «Envie » n'est pas un bon terme, c'est juste pour faire comprendre si vous voulez.

A : D'accord.

O : Mais y a pas d'impossibilité mécanique si vous voulez. C'est comme nager ou se lancer dans une aventure amoureuse ou quoi que ce soit, je veux dire, j'y vais, j'y vais pas. Et donc, voilà, psychiquement, ça vient recouvrir d'autres choses, et donc y a des enfants qui hésitent à faire le pas, comme d'autre hésitent à nager, essaient de sortir de l'eau en nageant, alors que d'autre descendent au fond sans savoir nager, c'est pas un problème et ils sauront nager. C'est pas la question de la technique de la natation, si on veut nager dans l'eau c'est très facile, faut juste apprendre à sortir pour respirer, si on veut nager sur l'eau, on y arrive jamais. Et bien disons que Iris est un petit peu là-dedans. C'est-à-dire pas se plonger complètement dans l'eau. Et donc j'ai demandé à l'institutrice, parce que le risque c'était d'essayer de lui apprendre du vocabulaire, et donc ce qui était un symptôme chez elle va en faire une maladie, et là vous mettez des mots, mais ça ne tient jamais suffisamment. Parce que la plupart des mots on sait, on les a pas appris. On les a entendus, ils sont venus tous seuls. Et donc la question c'était de ne pas prendre ça du côté de la maladie, c'est-à-dire d'un handicap, avec un problème de mémoire, mais plutôt du côté du symptôme. Donc j'ai demandé, c'est pour ça que j'ai demandé à l'institutrice qu'elle lui demande d'apprendre par cœur des poésies, des poésies avec de la métaphore, c'est-à-dire qu'on ne puisse pas, dans une métaphore on peut pas complètement travailler les sens. Voilà

A : Est-ce qu'on pourrait discuter un petit peu sur comment s'effectue l'intervention orthophoniste, qu'est-ce que vous faite avec Iris ?

I : Là je peux répondre.

O : Voilà

I : On fait des dessins, mais quand on a fini les dessins, on doit expliquer on fait quoi comme dessins, on lit des livres, on écrit des phrases. On invente des phrases et on écrit sur la feuille.

O : Par exemple, oui. C'est des choses qu'on fait souvent. On discute aussi.

I : Par exemple, je vais vous montrer un exemple. Par exemple si j'écris ma maman est allée à carrefour pour acheter un gros gâteau pour anniversaire de mon petit frère. Après j'écris, après.

O : Vous voyez comment tous les mots grammair es sortent, y compris les masculins, les f éminins, je lui ai pas enseign é

A : ça vient tout seul.

O : Bon, ça vient avec le traitement. Alors, bon, ici c'est un peu spécial, je suis orthophoniste et psychanalyste, et donc le travail va aussi, alors c'est pas une psychanalyse, mais le traitement orthophonique tient compte de ça, c'est-à-dire dans cette activité de lecture de dessin ou d'écriture, il y a des choses qui vont être évoqu ées, travaill ées, etc. pour lui permettre de prendre la position. Effectivement elle retient beaucoup mieux les mots.

A : D'accord.

O : Je crois que je vous ai enseign é trois mots, Iris. Chœur C-H-O-E dans l'O-U-R.

I : C-H

O : O-E dans l'O-U-R

I : Oui.

O : Ornithorynque, et puis le troisième, je ne sais plus.

I : C-H

O : C-H-O -E dans l'O-U-R. Vous voyez je lui ai enseign é trois mots, chœur, ornithorynque et le troisième je ne me rappelle plus. C'est une autre façon d'ouvrir ses oreilles, de faire ce qui est approprié en ce moment, de moins rester dans l'entre deux, alors elle avait fait beaucoup de progrès, mais c'était un travail sans fin. A le prendre du côté de l'impossibilité, et pas l'impossible.

A : Est-ce que vous consid érez le bilinguisme comme un facteur de difficulté pour Iris.

O : C'est un refuge pour Iris. C'est-à-dire qu'elle se serait réfugi ée dans quelque chose d'équivalent. Alors qu'elle se trouve que là il y a le fait d'avoir deux langues dans la réalité. Elle parle chinois vous disiez avec quelque phon ème fran çais, qui lui font des difficultés, et elle parle fran çais comme une petite chinoise. Elle est née ici, même si ses parents parlent pas fran çais, elle a entendu le fran çais pendant des années, alors elle aurait pu apprendre pendant quelques semaines, les enfants apprennent avec une vitesse stup éfiante, et en quelques semaines, ils se débrouillent dans une langue. Six ans plus tard, sept ans plus tard, Iris est toujours là Vous voyez, donc le bilinguisme jouait, mais je peux pas dire en tant que déficit, elle se plaçait à l'entre-deux, à cet endroit-là parce que c'est le plus pratique, mais alors elle aurait pu être sino-chinoise ou franco-française et faire quelque chose d'équivalent. Et ça s'appelle en France un retard de parole de langage. Et souvent, c'est de ce côté-là Enfin, il peut y avoir d'autres raisons que celles d'Iris. Mais il y a pas besoin d'être à cheval entre deux langues différentes comme ça.

I : Je suis pas un cheval. Je répète.

O : Iris qu'est-ce que ça veut dire être   cheval entre deux langues.

I : Je sais pas, je crois que cheval est un animal.

O : Alors une partie de travail était de lui permettre de faire des hypothèses justement dans la lecture. Sans y répondre, surtout sans y répondre. Ou bien une réponse différée une fois les hypothèses étaient faites.

A : Et le fait que ses parents lui proposent des cours de chinois, qu'est-ce que vous en pensez ?

O : Pourquoi pas, mais j'ai trouvé que ses parents s'investissent, enfin vous les connaissez peut-être mieux que moi, parce que vous avez moins de difficultés que moi de parler avec eux, j'ai trouvé qu'ils avaient beaucoup évolué ces derniers temps, à la fois dans la langue, mais vraiment, en peu de temps, ils parlent beaucoup mieux, et dans l'investissement qu'ils ont. Pourquoi pas apprendre le chinois. Je n'ai rien contre. Surtout qu'ils le font, parce que ça compte pour eux. C'est pas la même chose, par exemple chinois du côté commerce, peut-être ça va lui servir de langue de commerce un jour, mais c'est chinois leur langue, c'est pas pareil. Vous voyez, le bilinguisme, il y a plein de situations particulières pourtant.

Annexe 5 Transcription de l'enregistrement d'un repas familial

M : mère
I : Iris
V : Violette
E : Enzo
: Traduction

1 V : ni hui lu a ?

Tu sais comment enregistrer ?

2 M : Fang zai zhe li o, ni men dou bie dong o.

#Je le pose ici, ne le touchez pas.

(Ils commencent à manger)

3 M : Tu veux quoi ?

4 I : L'eau, l'eau l'eau.

5 V : Ma ma, shen me shi hou qu Carrefour mai yin liao ?

Maman, quand on va au Carrefour acheter de la boisson ?

6 M : Euh (5 secondes), peut-être demain, peut-être après-demain. Je sais pas, je suis fatiguée aujourd'hui.

7 I : Wo jin tian zao jiu wen ba ba le.

J'ai déjà demandé à papa.

8 E : Ma ma, ni men hai yao jiao jing cha zhua xiao tou?

Maman, vous allez demander à la police d'attraper les voleurs ?

9 M : Oui, oui, oui.

10 E : Ni men da dian hua hen jiu gei jing cha ma ?

#Vous avez t éléphon é à la police il y a longtemps ?

11 M : Dui.

Oui

12 V : Jing cha hen wan lai, wei shen le ya ?

Ils vont arriver très tard, pourquoi ?

13 M : Wo zen me zhi dao ?

Comment pourrais-je savoir ?

14 V : Ni men mei you wen ta men a ?

#Vous ne leur ai pas demandé?

15 E : Ma ma, xiao tou shi ji dian lai de a ?

Maman, quand les voleurs sont venus ?

- 16 M : J'ai oublié
- 17 V : Wang ji le
#Tu as oublié?
- 18 M : Tu manges d'abord.
- 19 V : Ma ma, d'éguisement shen me shi hou mai a ?
Maman, quand tu vas m'acheter le déguisement ?
- 20 M : Violette, rang zo xiu xi yi xia, d'accord ?
#Violette, laisse-moi reposer un peu, d'accord ?
- 21 E : Ma ma, yi hui ni tang chuang shang
#Maman, tu t'allonges dans le lit toute à l'heure.
- 22 M : Enzo, est-ce que tu veux ? (en pointant sur un plat)
- 23 E : Oui
- 24 I : Enzo jin tian zao jiu chi le.
#Enzo en a déjà mangé
- 25 E : Ma ma, wo yao chi ji dan. Wei shen me wo mei you cuill ère?
#Maman, je veux prendre des œufs. Pourquoi je n'ai pas de cuillère ?
- 26 V : You bu shi mei zhang shou
#Prends en tout seul, tu as bien les mains.
- 27 E : Ah (crier 2 secondes), ma ma jie jie tai huai le
#maman, ma sœur est méchante.
- 28 M : Kuai chi fan le, allez, vite.
#Dépêchez-vous, manger, allez, vite.
- 29 I : Ma ma, ba ba zai na li a ?
#Maman, où est papa ?
- 30 M : Hai zai dian li ne.
Il est encore au travail.
- 31 V : Zai gan shen me ya ?
#Qu'est-ce qu'il fait?
- 32 M : Zai zheng li le, gang cai yin wei xiao tou mei lai de ji zheng li.
#Il est en train de ranger, on n'avait pas en le temps de tout ranger à cause des voleurs.
- 33 E : Ni men zen me ba xiao tou fang le ?
#Pour quoi vous les avez laissé partir finalement ?

- 34 M : Wo pas ni men e, gei ni men da le hao duo ci dian hua ni men dou bu jie.
#J'avais peur que vous aviez faim, je vous ai appelés plusieurs fois, vous m'avez pas répondu.
- 35 I : Mei you a, wo men mei ting jian.
#Nous n'avons rien entendu.
- 36 M : Ni men zai na li a?
#Où étiez-vous ?
- 37 I : Wo men zai fang jian li wan you xi.
#Nous étions dans la chambre en train de jouer.
- 38 M : J'ai appelé trois fois.
- 39 E : Ma ma, ni men you mei you na yi ge gun zi da na ge xiao tou a ?
#Maman, avez-vous tapé les voleurs avec un baton ?
- 40 M : Mei you da ne.
#Non, on ne les a pas tapés.
- 41 E : Ni men you yong shi tou da ta men ma ?
#Avez-vous jeté des pierres sur eux ?
- 42 M : (en riant), mei you le.
#non
- 43 I : Ni men zhi dao ma fa guo yi qian de cheng bao dou shi mu tou zuo de, hen rong yi shao diao, suo yi xian zai dou yong shi tou le.
#Savez-vous que dans l'antiquité, les châteaux en France sont construits avec du bois et ils se font brûler facilement, c'est pour ça que maintenant ils construisent avec de la pierre.
- 44 V : Ma ma, wo ming tian you sport ke yi chuan yun dong yi ma ?
#Maman, demain j'aurai cours de sport, est-ce que je pourrai mettre les sous-vêtements?
- 45 M : Ke yi, ni de yun dong yi ne ?
#Oui, où sont tes sous-vêtements ?
- 46 I : Ming tian yao qu yi ge parc yun dong.
#Demain, on va faire du sport dans un parc.
- 47 M : Enzo, ni na ge cahier you mei you dai gei lao shi a ?
#Enzo, est-ce tu as amené le cahier à la maîtresse ?
- 48 E : You a.
#Oui.

- 49 M : Na ni fang zai na li le ?
Où tu l'as mis ?
- 50 E : Gei lao shi fang zai casier li le.
#Je l'ai mis dans son casier.
- 51 M : Bu shi le, shi na ge xiao de cahier
#Non, je parle du petit cahier.
- 52 E : Wo ye bu zhi dao.
#Je ne sais pas.
- 53 V : Wo men ye bu zhi dao, Enzo de cahier dou shi ta zi ji guan li de.
#Nous ne savons pas non plus, il n'y a que lui qui sait où est son cahier.
- 54 M : Lao shi shuo mei you dai guo qu, ke shi Enzo ming ming jiu dai guo qu le.
La maîtresse m'a dit qu'elle ne l'avait pas reçu, pourtant, Enzo lui a bien donné
- 55 I : You ke neng shi nong diu le. Enzo jing chang nong ding, zhi yao yi nong diu jiu you ke neng hui redoubler de.
#Peut-être il l'a perdu. Il perd souvent ses affaires. Il risque de redoubler s'il perd souvent ses affaires.
- 56 M : Demain l'après après-midi, vous attendez moi, d'accord ?
- 57 V : Apr ès-midi ?
- 58 M : Seize heures. Quinze. J'arrive à seize heures quinze.
- 59 I : Ma ma, seize heures quinze wo shang ke.
#Maman, à seize heures quinze j'ai cours d'orthophoniste.
- 60 M : Na wo qu ni na li yao ji dian a ?
#A quelle heure je dois arriver ?
- 61 I : Seize heures.
- 62 M : Na wo jiu seize heures dao xue xiao.
#Ok. Je vais arriver àseize heures.
- 63 V : Ma ma, wo zhe jian yi fu zang le, bu zhi dao neng bu neng na xia lai ne.
Maman, mon habit est taché, je ne sais pas si ça s'enlève.
- 64 I : Na bu xia lai de.
#Ça ne s'enlèvera pas.
- 65 M : Hui xi de diao de, Xi de diao xi bu diao, bu shi na de xia na bu xia.
#ça s'enlèvera. Mais on dit « Xi de diao xi bu diao », on ne dit pas «na de xia na bu xia ».

66 E : Ma ma, ma ma, ma ma.

67 M : Ni yo qie fo qie a (ici wenzhouhua). Kuai chi fan.
#Veux-tu manger ou pas ? D'êche-toi.

MOTS-CLÉS : bilinguisme, plurilinguisme, immigration, intégration, acculturation, transmission de la langue d'origine

RÉSUMÉ

Cette recherche se veut étudier la question d'immigration en s'appuyant sur plusieurs disciplines pour analyser la relation entre l'apprentissage des langues d'origine et l'intégration à la société d'accueil. Quelle place accordée aux langues d'origine des communautés immigrées ? Faut-il enseigner la langue d'origine aux enfants issus de l'immigration ? Nous nous intéressons aux représentations de différents acteurs sociaux sur ce sujet dans le cadre d'une étude de cas d'une famille d'origine chinoise résidant en France.

KEYWORDS: bilingualism, multilingualism, immigration, integration, acculturation, heritage language learning

ABSTRACT

This research aims to study the issue of immigration based on several disciplines to analyze the relationship between heritage language learning and integration into the host society. What role is given to the heritage language of migrant communities? Should we teach the native language to the migrant children? We are interested in representations of various social actors on this issue in the context of a case study of a Chinese family living in France.

