

Dynamiques des langues et dynamiques identitaires à travers les biographies langagières de jeunes migrants

Édith Bellier Le Bourhis

▶ **To cite this version:**

Édith Bellier Le Bourhis. Dynamiques des langues et dynamiques identitaires à travers les biographies langagières de jeunes migrants. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01093087

HAL Id: dumas-01093087

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01093087

Submitted on 10 Dec 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.



Dynamiques des langues et dynamiques identitaires à travers les biographies langagières de jeunes migrants

Édith Bellier Le Bourhis

▶ **To cite this version:**

Édith Bellier Le Bourhis. Dynamiques des langues et dynamiques identitaires à travers les biographies langagières de jeunes migrants. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01093087

HAL Id: dumas-01093087

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01093087

Submitted on 10 Dec 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.

Dynamiques des langues et dynamiques identitaires à travers les biographies langagières de jeunes migrants

BELLIER Edith
Épouse LE BOURHIS
N° Etudiant : 21033306

Sous la direction de MATTHEY Marinette

UFR Llasic
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits -

Mention : Sciences du langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014

MOTS-CLÉS : biographies langagières, bilinguisme, multilinguisme, stratégies d'apprentissage, migration, identité, compétence de communication, répertoire verbal, dynamique identitaires

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre du domaine « Contact de langues ». Il étudie les biographies langagières de seize jeunes mineurs isolés étrangers en classe de CAP dans un lycée professionnel en Bretagne. À travers leurs langues d'origine, les langues rencontrées au cours du parcours migratoires, la langue du pays d'accueil et le français de scolarisation se pose la question de l'apprentissage des langues. Comment les compétences plurilingues et pluriculturelles vont-elles se développer? De même, le rapport entre identité, culture et langue se dessinera individuellement dans chaque parcours de vie.

KEYWORDS: linguistic biographies, bilingualism, multilingualism, strategies of learning, migration, identity, competence of communication, directory verbal, dynamic identical

ABSTRACT

This report joins within the framework of the domain " Contact of languages ". He studies the linguistic biographies of sixteen young foreign isolated minors in class of vocational training qualifications in a professional high school in Brittany. Through their languages of origin, the languages met during the route migratory, the language of the host country and French of schooling raises itself the question of the language learning. How are the multilingual and multicultural skills going to develop? Also, the relationship between identity, culture and language will take shape individually in every route of life.

Remerciements

A Mme Marinette Matthey qui m'a orienté dans mes lectures et m'a judicieusement conseillé dans la finalité de mon étude.

À Yvon, mon mari qui m'a encouragé, soutenu et guidé tout au long de ce travail,

À Timothée et Angélina, mes enfants, pour leur patience,

À Ab., Ac., Ah., AA., AF., AM., A., C., Ch., D., Di., H., I., J., M. et S., tous mes élèves, qui m'ont donné, avec beaucoup de sincérité une part d'eux-mêmes dans leur parcours personnel.

« Les limites de mon langage signifient les limites de mon propre monde »

Ludwig Wittgenstein

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

DÉCLARATION

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 : BELLIER épouse LE BOURHIS

PRENOM : EDITH

DATE : 25/08/2016 SIGNATURE :

Tables des matières

Remerciements....2
Introduction....9
Partie 1. TERRAIN DE RECHERCHE....10
Chapitre 1. Contextualisation....11
Contexte historique....11
Approche institutionnelle....12
Les maisons d'accueil....12
Chapitre 2. Méthode de travail....15
Choix du mode de recueil des données : l'entretien semi-directif....15
Présentation du groupe d'élèves....16
Les conditions d'enregistrements....18
Chapitre 3. Les biographies langagières....20
Notions théoriques....20
Intérêts et perspectives socio-didactiques....21
Analyse des biographies langagières....23
Partie 2. ANALYSE des DONNÉES....25
Chapitre 1. Langues d'origine....26
Multilinguisme de l'enfance....26
Apprentissage de l'arabe....32
Scolarité dans le pays d'origine....35
Le rôle des médias....41
Chapitre 2. Langues du parcours migratoire....42
Les différents trajets migratoires....43
L'isolement....44
La motivation....45
Les associations....51
La représentation des langues du parcours migratoire....53
Chapitre 3. Langue du pays d'accueil....54
Le but du voyage....55
Les « primo-arrivants », public ENAF....57
Premier contact avec la langue française....58
Les stratégies d'apprentissage utilisées pour apprendre le français....65
Le choc culturel....74
Le concept de « face »....75
Chapitre 4. Le français langue de scolarisation....77
Les nouvelles règles....79
Enjeux du français langue de scolarisation....80
Les matières enseignées à l'école....82
Représentation de la langue française....88
Chapitre 5. Langue et identité....90
La langue dans la communauté linguistique....91
Interférences linguistiques....95
Rapport à la langue du pays....100

Conclusion.....114
BIBLIOGRAPHIE.....116
Table des ANNEXES.....120

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la recherche du domaine « Contact de langues ». Je suis professeur de français et je travaille dans un lycée professionnel en Bretagne, qui accueille de jeunes migrants de différents pays. Ce sont des garçons entre quinze et vingt ans, qui sont partis de leurs pays pour des raisons économiques ou politiques. Ces jeunes sont déracinés et doivent s'adapter rapidement au pays d'accueil, la France. Vu leur âge, ils intègrent des dispositifs associatifs de Français Langue Étrangère ou des classes d'accueil pour apprendre la langue. Ensuite, ils sont dirigés vers des lycées souvent professionnels où ils préparent un métier. J'ai mené des entretiens semi-directifs avec seize de mes élèves. Une première partie sera consacrée à la contextualisation de l'étude et à la méthode qui a été choisie, selon mes « élèves-témoins ». Dans la deuxième partie, je vais me pencher sur la situation des primo-arrivants en France à la fois de part leur pays de provenance et donc de leurs langues d'origine mais aussi des langues rencontrées, subies ou appropriées au fil de leur parcours. Puis, je vais réfléchir sur la découverte de la langue française en temps que langue de communication de base puis en tant que langue de scolarisation qui conditionne une bonne intégration sociale future. Enfin, je vais tenter d'établir le rapport entre identité, culture et langue. C'est une analyse détaillée des entretiens que j'ai conduits avec les jeunes qui permettra de formuler des hypothèses d'apprentissage de la langue... Leur plurilinguisme m'a amené à plusieurs questionnements. Est-ce que l'acquisition de plusieurs langues et le contact pendant le parcours migratoire de nouvelles langues favorisent l'apprentissage d'une langue supplémentaire? Quels sont les acteurs qui ont joué un rôle positif ou négatif dans leurs récits de vie? Quelles difficultés culturelles ont-ils rencontrées tout au long de leurs parcours et quel lien linguistique gardent-ils avec leurs pays? De même, comment traversent-ils leurs parcours scolaires à travers le français de scolarisation? Au cours de cette analyse et à travers les paroles des jeunes, nous chercherons des réponses à toutes ses hypothèses.

Partie 1. TERRAIN DE RECHERCHE

Chapitre 1. Contextualisation

Contexte historique

Il semble nécessaire de contextualiser ma recherche. Mon établissement fait partie de la fondation des Apprentis d'Auteuil. Il s'agit d'une institution fondée en 1871 par l'abbé Roussel qui a l'idée de créer une école professionnelle pour placer de jeunes garçons abandonnés qui déambulent dans les rues de Paris. Il ouvre donc un premier atelier de cordonnerie. A partir de 1923, la congrégation du Saint-Esprit accepte de prendre en charge l'Œuvre des OAA qui décline peu à peu. A partir de cette année-là, le Père Daniel Brottier en prenant la direction va lui donner une nouvelle impulsion. Le Père veut accueillir des enfants auxquels il faut apprendre un métier afin que plus tard ils soient capables de gagner leur vie et de fonder une famille. Malgré les contraintes économiques de l'époque, l'Œuvre se développe et de nouvelles annexes se créent en province, à la campagne. En 1941, l'effectif atteint 2150 jeunes. En 1945, sont accueillis 2500 jeunes et en 1962, seize maisons sont fondées ou reprises, soit 3500 jeunes. Le tournant des années 70 voit surtout de grands travaux de rénovation et de réhabilitation. Il s'agit d'améliorer les conditions d'hébergement des enfants et des adolescents. Le Père Antoine Jacquart écrit: « *L'Œuvre d'Auteuil n'est pas simplement un ensemble d'établissements où l'on s'instruit, où l'on apprend un métier. Ce n'est pas seulement une école, mais aussi un immense foyer. Les loisirs sont un temps privilégié de formation de la personnalité, de l'initiative, de la participation.* »

1975 est l'année d'un document capital: le projet éducatif. C'est le fondement sur lequel repose toute l'Œuvre, il garantit la fidélité à l'esprit de l'Abbé Roussel et du Père Brottier. Il est aussi la référence essentielle, l'outil de travail qui permet de donner une âme à chaque maison, à chaque service. A partir de 1976, Jean Gosselin, directeur et ses collaborateurs, portent leurs efforts sur la modernisation nécessaire de la Fondation. Les internats scolaires deviennent des Maisons d'enfants. Les « *lieux de vie* » sont créés: ce sont des unités à taille humaine, chacune regroupant un petit nombre de jeunes, articulée autour d'une cuisine, d'une salle à manger et d'une salle de détente commune. En 1998, elle

compte 30 maisons qui accueillent 4400 jeunes. En 2014, on compte 200 établissements et un total de 23000 élèves.

Approche institutionnelle

En 1998, 60% des enfants et des jeunes sont confiés à l'Œuvre par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance, les juges pour enfants et par les directions de la protection Judiciaire de la Jeunesse. Les autres 40% le sont directement par leur famille ou leur responsable légal. À l'heure actuelle, 75% de jeunes sont confiés par les familles et 25% par les services sociaux. A leur arrivée dans l'une des Maisons d'Auteuil, la première tâche que se fixe la communauté éducative est d'aider le jeune à retrouver une identité. C'est à dire, lui apprendre qu'il est un être humain à part entière, qu'il peut aimer et être aimé, respecter les autres et être lui-même respecté, qu'il peut rompre le cercle de l'échec et réussir, qu'il peut avoir des projets et aussi un avenir. Ce parcours personnel parfois long est mené avec le responsable extérieur, chaque fois que cela est possible. La Fondation offre dans ces différentes Maisons un accueil qui se veut chaleureux et les moyens de s'insérer dans la société par une formation humaine, scolaire et professionnelle. La communauté éducative souhaite avoir pour premier souci le respect de l'enfant, de sa personnalité, de ses origines et de ses aspirations, en tenant compte de ses besoins particuliers. La Fondation propose aux jeunes une formation professionnelle, un enseignement adapté au niveau de chacun, une préparation aux diplômes officiels dans une gamme d'une quarantaine de métiers. La communauté éducative s'attache à donner une place privilégiée aux valeurs chrétiennes mais respecte toute appartenance religieuse et invite les jeunes à ne pas se couper de leurs racines culturelles et spirituelles.

Les maisons d'accueil

Ce sont des structures permettant d'accueillir des jeunes en difficulté et depuis quelques années, elles accueillent aussi des MIE[1] pris en charge par l'ASE[2] et qui cherchent une formation professionnelle dans un des nombreux établissements de la Fondation. Nous allons présenter ici le modèle de la Maison Saint-Michel qui est aussi celui de notre terrain

[1] Mineur Isolé Étranger.
[2] Aide Sociale à l'Enfance.

de recherche. Cette maison est la deuxième de l'Œuvre par le nombre des élèves accueillis: environ 300 jeunes. Elle regroupe deux établissements scolaires distincts, un collège d'un effectif d'environ une centaine d'élèves et un lycée professionnel regroupant à peu près 200 élèves. Neuf métiers y sont enseignés: dans le secteur industriel: imprimeur, préparateur à la forme imprimante, électrotechnicien, mécanicien en véhicules automobiles, métallier, peintre, menuisier et dans le secteur alimentaire: boulanger et pâtissier. Tous préparent un CAP[3] ou un BAC PRO[4]. En parallèle, une MECS[5] regroupe des élèves pris en charge par l'ASE, d'une part des enfants en grandes difficultés sociales et souvent scolaires et d'autre part, un pôle MIE. Tous ces jeunes sont scolarisés dans les établissements scolaires, les jeunes étrangers étant tous dans le lycée professionnel.

Pour ceux-ci, il est proposé trois dispositifs. Le premier dispositif est un accueil collectif sur le site de Kerchampeau[6]. C'est une structure de dix-huit places pour des jeunes garçons de 16 à 18 ans. Proposer un ancrage, sécuriser, acquérir les règles de vie en collectivité, établir une relation de confiance et travailler la scolarisation se révèlent être les objectifs principaux. Les jeunes bénéficient d'un accompagnement individualisé par un éducateur référent ainsi que d'un suivi psychologique qui peut être mis en place pour appréhender l'histoire de vie. En parallèle, des démarches de régularisation sont préparées avec le jeune et des cours de Français Langue Étrangère et post-alphabétisation sont dispensés par les professeurs et un organisme extérieur spécialisé. Les jeunes se rendent sur le site de Kerchampeau qui leur sert de lieu de vie en dehors des cours. Le site est réservé aux élèves en première année de CAP ou de BAC PRO.

Le deuxième dispositif est un service d'hébergement de proximité qui comprend des appartements dans une ville voisine Le Faouët qui se situe à une quinzaine de kilomètres du lycée. Il s'agit de colocation ou studio pour neuf jeunes de 18 à 21 ans donc majeurs qui sont scolarisés en deuxième année de CAP ou en première ou terminale BAC PRO. Accompagner les jeunes dans une démarche d'autonomie, leur apprendre à gérer le quotidien : budget, transport, temps libre, entreprendre des démarches administratives : médecin, recherche de stages, renouvellement des titres de séjour à la préfecture sont les objectifs de ce deuxième dispositif. De plus, sont mis en place, un soutien scolaire et une aide aux devoirs individualisés. Le suivi éducatif vise à apporter la connaissance des

[3] Certificat d'Aptitude Professionnelle.
[4] Baccalauréat Professionnel.
[5] Maison d'Enfant à Caractère Social.
[6] Nom du lieu d'hébergement.

différentes institutions et l'acquisition des fondamentaux. Les jeunes ont donc un statut de demi-pensionnaires, ils prennent les transports scolaires chaque jour et mangent au self le midi avec les autres élèves.

Enfin, le troisième dispositif est un service d'hébergement diversifié qui propose des appartements autonomes ou une place dans des foyers de jeunes travailleurs, dans le département du Morbihan. Les jeunes évoluent soit dans la vie active, soit poursuivent leur formation en CFA : accompagner le jeune dans son insertion professionnelle ou dans sa poursuite de formation, travailler l'accès au logement, aux soins et aux différentes démarches, le préparer à sa fin de prise en charge, concrétiser la mise en œuvre du projet d'intégration sont les nouveaux objectifs de ce troisième dispositif. Des projets spécifiques peuvent se mettre en place en fonction du réseau de partenaires. L'accompagnement éducatif se fait dans le cadre d'un suivi d'insertion. Présenter le pôle MIE nous semble important pour appréhender notre terrain de recherche puisque nous avons choisi notre corpus parmi les jeunes de ce pôle.

Chapitre 2. Méthode de travail

Choix du mode de recueil des données : l'entretien semi-directif

J'ai opté pour des entretiens semi-directifs qui m'ont semblé mieux adaptés à ma situation. L'entretien semi-directif se situe entre l'entretien directif et l'entretien non-directif. Il est ni totalement fermé ni totalement ouvert. Les thèmes abordés sont fixés à l'avance. Mais l'ordre et la forme de présentation des thèmes sont libres. Pour Quivy et Campenhoudt[7], c'est la forme qui est certainement la plus utilisée en recherche. Pour eux, le chercheur dispose d'une série de questions-guides relativement ouvertes à propos desquels il veut obtenir des informations dans l'ordre prévu initialement. Il laisse venir le plus possible l'interviewé pour qu'il puisse parler selon une logique qui lui convient. L'intervieweur pose les questions que l'interviewé n'a pas abordées de lui-même.

Quivy et Campenhould considèrent que la méthode convient pour :

•l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leur système de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations conflictuelles, leur lecture de leur propre expérience etc...

•l'étude de la perception par l'interlocuteur d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences.

•l'analyse d'un problème précis : ses données, les points de vue en présence, ses enjeux, les systèmes de relation, le fonctionnement d'une organisation etc...

J'ai suivi les directives des deux chercheurs pour construire mes entretiens, d'une part l'élaboration du questionnaire et d'autre part la façon de mener les entretiens en facilitant la parole ce qui nécessite d'après Kaufmann[8] un engagement de la part de l'enquêteur et une ouverture à l'autre. Donc le maître mot est « comprendre » ce qui est le titre du dernier chapitre de l'ouvrage : *La misère du monde*[9] de Bourdieu où il souligne la nécessité d'expliciter les intentions, les principes et procédures qui sous-tendent la recherche d'un côté et de l'autre la nécessité d'intégrer dans la réflexion la relation sociale présente dans la situation d'enquête et donc d'analyser les effets de cette relation sociale.

[7] QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales,* Paris, Dunod.
[8] KAUFMANN, J.C. (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, A. Colin.
[9] BOURDIEU, P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil.

Présentation du groupe d'élèves

J'ai choisi seize apprenants de nationalités différentes pour travailler avec un ensemble varié. Ces seize jeunes étaient ou avaient été mes élèves. J'avais de bonnes relations avec eux et je les savais capables de s'exprimer facilement. Cinq sont Afghans, trois sont Pakistanais, trois sont Égyptiens, deux sont Maliens, un est Ivoirien, un est Congolais et le dernier est Palestinien.

Chaque entretien s'est déroulé chez les apprenants et a duré entre trois quarts d'heure et une heure et demie environ, selon les personnes. J'avais élaboré un questionnaire qui m'a servi de guide d'entretien, basé au départ sur des questions chronologiques relativement ouvertes, comme fil conducteur. Les informations ne sont pas venues dans l'ordre prévu initialement. J'ai laissé parler le plus possible l'interviewé pour qu'il puisse suivre une logique lui convenant. « *L'interviewer pose les questions que l'interviewé n'a pas abordées de lui-même* » comme le préconisent Quivy et Campenhould. Ce questionnaire a été aménagé parfois au cours de la conversation. Il en est résulté une répartition de tours de parole assez libre. Au départ, les échanges étaient basés sur des enchaînements de questions réponses puis peu à peu l'échange est devenu plus détendu et l'atmosphère conviviale. Cette façon de faire nous a un peu rapprochés d'une situation d'interactions plus représentative des conversations informelles dans lesquelles circule librement la parole. Je crois avoir été en empathie avec les élèves.

Les entretiens ont fourni des données en abondance, données riches, nuancées, mais complexes. Ce qui fait l'intérêt de l'entretien c'est la souplesse de la méthode, l'adaptabilité au sujet et au contexte, l'évaluation de la motivation de l'implication de l'interviewé. J'ai recueilli une dimension émotionnelle dans certaines situations et des réactions affectives profondes.

Le guide d'entretien (annexe page 15) a été conçu de quarante questions en relation avec la langue, une première partie sur la langue maternelle, une autre partie sur les langues du parcours migratoire, puis sur l'arrivée en France et une partie langue de scolarisation dans le lycée professionnel en Bretagne, pour se terminer avec des questions plus générales d'identité et de culture. Les entretiens ont tous été enregistrés et transcrits selon les conventions habituelles en analyse conversationnelle. La transcription intégrale des entretiens permet de suivre exactement le déroulement séquentiel.

Chaque jeune homme a reçu un exemplaire de son enregistrement. Les questions qui n'ont pas été posées sont en rouge dans le texte. Parfois, l'apprenant y a répondu au cours de l'entretien à un autre moment et parfois elles n'ont pas été évoquées. De même, quelques questions ont été rajoutées selon les entretiens. J'ai laissé volontairement l'intégralité de l'enregistrement. J'ai essayé de faire le travail le plus professionnellement possible. C'était la première fois que je réalisais des entretiens, sans doute y a-t-il des maladresses. Je tiens à dire que mes élèves étaient très heureux de participer à ce travail et il n'y a eu aucun refus. Il m'a même été difficile de choisir mes candidats. Un garçon, que je n'avais pas prévu d'enregistrer et se trouvant ce jour-là à l'appartement m'a demandé de participer lui aussi. Je n'ai pas voulu refuser. Tous les jeunes gens avaient été ou étaient encore mes élèves au moment de l'entretien. Deux Égyptiens étaient dans le monde du travail, A. et AA., Les autres garçons avaient été mes élèves mais ne l'étaient plus au moment de l'entretien, comme M., le Palestinien, Di. et Ch., les Maliens, AM. un Pakistanais. Ils étaient toujours dans l'établissement scolaire en deuxième année de CAP. Les autres: Ah., l'Égyptien, AF., l'Ivoirien, C., le Congolais, I. et Ab., les Pakistanais, Ac., S., D. et J., les Afghans étaient mes élèves. Il me semble important pour l'étude de connaître leur formation en cours :

Tableau des formations par année

Formations	1ère année de CAP	2 ème année de CAP	Vie active avec CAP
Electricité	I.	Ac. AM. Di.	
Mécanique	AF. C.		
Menuiserie			AA.
Métallerie		Ah. Ch.	A.
Pâtisserie	J.		
Peinture	Ab. D.	M. S.	H. en stage

En rouge, les élèves qui sont avec moi en cours au moment de l'enquête

H. était un cas particulier, au moment des faits, il était en stage de peinture chez un patron et devait entrer en CFA[10], à la rentrée suivante. Je l'avais eu en cours deux ou trois fois dans le cadre d'un enseignement de FLE le mercredi matin. C'était un grand copain de J.. J'ai occulté le prénom des garçons par soucis d'anonymat. J'ai souvent opéré des

[10] Centre de Formation des Apprentis.

regroupements d'élèves par nationalités car il en ressortait des traits caractéristiques dans les apprentissages par rapport au pays d'origine.

Les conditions d'enregistrements

Tous les entretiens se sont déroulés sur une période d'environ deux mois au domicile des jeunes en dehors de l'école, entre mai et juin 2012. Parfois, j'ai passé la journée avec eux et j'ai enregistré plusieurs jeunes le même jour. Mon premier entretien a eu lieu avec Ac. dans son appartement. Puis, ce sont J., D. et H. qui ont été enregistrés chez H., à tour de rôle dans une pièce à part. Je me suis rendue sur le lieu du stage d'I., dans l'appartement qui avait été loué pour lui, AM. et Ah. étaient avec moi et je les ai enregistrés tous les trois, chacun séparément. De même, je me suis rendue dans le foyer FJT[11] où se trouvaient AF. et C. pour leur stage un samedi. Ch., Di. et M. ont été enregistrés dans leur appartement habituel de l'année scolaire. Ab. se trouvait dans un appartement lors d'une série d'épreuves de DNB[12] et je l'ai ainsi enregistré. Quant à A. et AA., je me suis rendue chez eux, dans leur appartement à Lorient qu'ils partagent avec deux autres Égyptiens et j'ai fait les entretiens à tour de rôle dans une pièce à part. Le dernier entretien a eu lieu chez S. alors qu'il avait commencé un travail en CDD[13]. Je dois dire qu'à chaque fois, j'étais invitée à manger chez les jeunes. Ils semblaient être très enthousiasmés de participer à cette étude. Pour eux, il m'a semblé qu'ils le vivaient un peu comme une reconnaissance de leurs compétences en langue et se sentaient valorisés par l'intérêt que je pouvais porter à leurs parcours. Toutes ces conditions m'ont permis d'obtenir des données intéressantes empreintes de sincérité et de réflexion. Tous les enregistrements se sont déroulés de manière spontanée et peu formelle. J'ai retranscrit les entretiens dans leur intégralité en laissant les erreurs de formulation et de syntaxe. En tant qu'enquêteur, j'ai adopté une position « compréhensive », « une écoute bienveillante ». La parole des jeunes peut être considérée comme un apport de témoignages. Même si ces entretiens n'ont pas été construits exactement dans la démarche d'un récit suivi et construit de biographie langagière telle que C. Perregaux le préconise dans le cadre de son cours du deuxième cycle de la Licence en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, je vais

[11] Foyer du Jeune Travailleur.
[12] Diplôme National du Brevet.
[13] Contrat à Durée Déterminée.

donc considérer ces entretiens comme contenant des éléments importants de la biographie langagière de chacun des jeunes interwievés.

Chapitre 3. Les biographies langagières

Notions théoriques

Avant d'évoquer les biographies langagières, dès les années soixante-dix, les recherches sociologiques ont fait référence aux histoires de vie, en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation. Il s'agissait d'articuler l'histoire de vie et la formation des adultes dans une démarche d'intégration des savoirs subjectifs et informels qui sont mis en oeuvre par les individus dans leurs rapports sociaux et dans leur expérience de vie.

Aujourd'hui, les problématiques semblent concerner davantage les questions de langue. En effet, les récits de vie et les biographies langagières prennent de l'importance en sciences du langage. L'intérêt actuel pour les biographies langagières témoigne d'une volonté institutionnelle pour articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissage[14] » dans le champ de la didactique des langues.

Dans les travaux du Conseil de l'Europe, une étude de R. Richterich et J.L. Chanterel, datant de 1977 mentionne que « *le futur apprenant fera d'abord état de sa biographie langagière*[15] » . Il pourra ainsi autoévaluer ses compétences linguitiques et avoir une posture réflexive sur son propre parcours formatif et linguistique. On peut comprendre dans cette perpective, la création du portfolio européen des langues permettant la reconnaissance et la mise en valeur du plurilinguisme à l'école.

De plus, on peut aussi remarquer la terminologie foisonnante pour qualifier les « biographies langagières » en sociolinguistique et en didactique des langues. On y trouve les termes de « biographies linguistiques », d' « itinéraires biographiques », de « fragments biographiques » ou de « récits (auto)biographiques », de « parcours bio-langagiers » ou encore d'éléments de réflexions biographiques d'apprentissage. C. Perregaux parle quant à elle d' « (auto)biographie langagière[16] », d' « autobiographe/biographe » et de

[14] MOLINIÉ, M. (2004). « Finalités du "biographique en didactique des langues », Le Français Aujourd'hui, nº 147.
[15] RICHTERICH, R. & CHANTEREL, J.L. (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
[16] PERREGAUX, C. (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues » *in* Bulletin suisse de linguistique appliquée.

« biographé » quand il s'agit des sujets; de « récit autobiographique » et de « démarche autobiographique » pour parler des processus.

Que met-on précisément derrière le terme d' (auto)biographies langagières ? Selon C. Perregaux, il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va à travers cette démarche se réapproprier sa propre histoire langagière, telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps.

Donc ce qui nous intéresse c'est le biographique comme processus d'actualisation des faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire, de retour en arrière pour comprendre son présent langagier, de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent, une mise en mot de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs. Le biographique s'inscrit dans une vision holistique de l'histoire vécue dans un récit de situation(s) personnelle(s) où les langues occupent une place centrale.

Enfin, dans le dictionnaire du français langue étrangère coordonné par Cuq, on trouve cette définition qui inclut l'aspect du capital langagier dynamique et évolutif : « *La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques plus ou moins longs plus ou moins nombreux qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues maternelles ou étrangères qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont au total les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire qui différencient chacun de chacun*[17] . »

Intérêts et perspectives socio-didactiques

Dans une démarche de recherche, on peut considérer l'étude sur les biographies langagières à la fois comme un outil heuristique pour le chercheur, mais aussi pour

[17] CUQ, J.P. (2003), *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, Cle International.

l'apprenant, comme la possibilité d'une réflexion sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues.

Pour le chercheur, l'intérêt principal est de comprendre le processus d'acquisition des langues. Les biographies langagières sont « *un outil incontournable pour dévoiler les parcours d'acquisition des idiomes et la dynamique à l'oeuvre*[18] ». Elles permettent de comprendre « comment les acteurs perçoivent, vivent et interprêtent les opérations d'apprentissage » et ont des incidences didactiques en matière de plurilinguisme. Ainsi, « *l'objectif est de comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues au cours de la vie d'un sujet confronté à la mobilité et à la migration, contraint de réélaborer son répertoire linguistique, culturel et identitaire. L'approche biographique constitue un outil privilégié pour parvenir à cerner ces aménagements identitaires et tenter de décoder les liens parfois et souvent insaisissables dans le discours, dans les textes et dans les rapports à l'autre*.[19] »

De plus, en ce qui concerne les compétences plurilingues et pluriculturelles, les biographies langagières permettent aussi de faire le lien avec le capital de mobilité et le développement du capital langagier.

Dans le domaine didactique pour l'enseignant, les biographies langagières offrent des outils de compréhension des mécanismes d'acquisition des langues et de la conscience plurilingue qui constituent une base importante pour la création d'outils didactiques et pour la mise en place de stratégies pour l'enseignement des langues.

Pour l'apprenant, la démarche autobiographique développe sa faculté de réflexion sur elle-même en train d'écrire, sur son vécu et aussi sur son apprentissage. Deprez[20] montre que le biographique est un instrument puissant qui permet une réunification du sujet en lui proposant aussi l'expression de ses affects. Le récit (auto)biographique prend en compte le fait que la personne qui parle a une histoire qui s'inscrit dans l'histoire. Le terme même d'(auto)biographie devient alors pertinent dans l'institution scolaire car la démarche (auto)biographique crée du savoir[21] : du savoir sur soi, sur son parcours

[18] SABATIER, C. (dir.) (2003), « Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif, contextes, dispositifs, acteurs », LIDIL, numéro hors série, Grenoble, Université Stendhal.
[19] THAMIN, N. & LEE-SIMON, D. (2007), « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières» », Lidilem, Grenoble, Université Stendhal.
[20] DEPREZ, C. (1996), « Parler de soi, parler de son bilinguisme » AILE 7.
[21] BELKAÏD, M. (2002), « La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. » *in* Raisons Educatives 1-2.

d'apprentissage, sur l'expression du « déjà là » ouvrant à l'appropriation de nouvelles connaissances. Le retour sur le biographique mis en texte met le biographé à l'affût de sa propre expérience; il peut suivre les changements qui se sont effectués, débusquer de nouvelles formes de socialisation comme autant d'acculturation, solidariser ses expériences d'apprentissage menées dans des espaces spaciaux et sociaux très divers. La pratique biographique (récits de vie, biographies langagières, entretiens biographiques) devient une pratique sociale.

Le travail biographique permet aussi de développer la conscience que les apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Il vise la valorisation du répertoire linguistique de l'apprenant dans les contextes pluri et multi culturels. Les biographies langagières donnent du sens au contact de langues et valorisent l'identité plurielle.

Analyse des biographies langagières

Quels sont les éléments importants qu'il convient de repérer dans l'analyse des biographies langagières ?

Tout d'abord, il nous a semblé essentiel d'examiner les différents contextes dans lesquels les jeunes ont développé leurs connaissances linguistiques. Nous avons étudié la complexité des situations langagières familiales en nous intéressant à la transmission des langues et des pratiques bilingues voire plurilingues des langues d'origine. Puis nous avons mis en évidence l'influence des mobilités spatio-temporelles qui permettent l'évolution et la modification des répertoires langagiers dans les parcours migratoires. Tout au long de l'étude, nous allons repérer les situations d'interactions sociales avec les personnages clés, parents, famille, amis, qui ont joué un rôle dans les compétences linguistiques. Nous avons aussi examiné dans quelles conditions l'apprentissage et l'acquisition du français ont été effectués. Puis nous avons recadré cet apprentissage dans le champ scolaire en analysant le français en tant que langue de scolarisation. Et enfin, nous avons tenté de percevoir l'évolution du concept d'identité dans une dimension diachronique à l'échelle des trajectoires des locuteurs.

Cette démarche méthodologique correspond à une étude en cinq parties : les langues d'origine, les langues du parcours migratoire, la langue du pays d'accueil, le français langue de scolarisation et enfin langue et identité.

Partie 2. ANALYSE des DONNÉES

Chapitre 1. Langues d'origine

Multilinguisme de l'enfance

« *C'est par notre langue que nous existons: cette langue transmise par ma mère est mon âme. C'est grâce à elle que je me suis construit. Cette langue porte des valeurs sûres. Des valeurs morales très profondes comme la dignité, l'honneur, la rigueur, tout ce qui a fait notre peuple au cours des siècles*[22] » déclare Matoub Lunès. En d'autres termes, c'est par sa langue que l'individu parvient à se construire une identité, elle l'autorise à se rapprocher d'autrui tout en lui offrant l'occasion de se différencier.

Dans la première partie de cette étude, on peut constater des situations individuelles de bi-plurilinguisme. On ne nait pas bilingue ou plurilingue, on le devient par l'action de facteurs à différentes périodes de sa vie. Nous allons étudier la situation des jeunes avant leur trajet migratoire. Pour tous les enfants, l'acquisition du langage se réalise dans au moins une langue, la langue maternelle. Il ressort de l'analyse des données une constatation qui tend à confirmer de façon éloquente que l'origine ethnographique des jeunes est un facteur déterminant. On peut différencier quatre groupes, les jeunes d'origine afghane, les jeunes d'origine pakistanaise, les jeunes d'origine africaine et les jeunes d'origine égyptienne et palestinienne. Chaque individu construit son identité à partir de son groupe ethnique.

* **En Afghanistan**, le gouvernement exerce une politique linguistique de bilinguisme puisque deux langues sont reconnues juridiquement comme égales et ont le statut de langues officielles soit le pachto[23] et le dari. La plupart des jeunes interrogés parlent le dari, variante du farsi d'Iran, cela s'explique par leur appartenance ethnique. (carte en annexe page 2). Quatre garçons sont Hazaras et un seul est Pachtoune. Les quatre garçons hazaras utilisent la langue dari avec un accent hazaragi. Ils apprennent à l'écrire lors de la scolarisation.

Ac. dit:

> « *Ma langue maternelle c'est le dari avec un accent hazaragi ».*
> *« J'ai appris à écrire en Iran, quand j'étais réfugié, j'ai appris à écrire et à lire ».*
> *«A lire, et à écrire et à comprendre en fait en accent iranien, en accent persan* »

[22] MATOUB, L. (1995), *Le Rebelle,* Paris, Éditions Stock.

[23] Les deux écritures sont possibles : pachto ou pachtou. Nous utiliserons la première dans notre étude.

J. dit aussi:

> *« Ma langue, c'est dari mais dari hazaragi y a un petit accent ».*
> *« Quand j'avais douze ans, j'ai appris à écrire ma langue, dans trois ans, j'ai appris à lire et à écrire dans ma langue ».*

H. lui aussi hazara ajoute:

> *« C'est dari, j'ai appris très vite à écrire en deux ou trois ans ».*

D. explique:

> *« J'entendais juste ma langue maternelle dari, beaucoup, et un petit peu pachto, mes deux parents parlaient la même langue le dari. ».*
> *« J'ai appris pachto, un petit peu, j'ai appris quand j'étais à l'école, j'ai appris à écrire, j'ai appris à parler mais pendant des moments où je n'ai pas parlé avec les gens, tout, j'ai oublié. ».*
> *« Je sais, les gens qui parlent, je le comprends si je reste avec un Pachtoune pendant six mois comme ça, je parle bien bien parce que je comprends les mots. ».*

On se rend compte dans le discours de D. que la deuxième langue nationale, le pachto est enseignée dans le cadre scolaire.

S., le seul garçon pachtoune a eu comme langue maternelle le pachto mais il ne sait pas lire correctement.

> *« J 'avais appris à lire et à écrire mais j'arrivais pas à lire. ».*

La situation ethnique de l'Afghanistan conditionne l'apprentissage de l'une des deux langues officielles dès l'enfance. Ainsi, on peut constater que les quatre garçons hazaras utilisent le dari, seul D. reconnaît avoir appris un peu le pachto.

*** Dans le contexte arabe**, on peut examiner la coexistence de plusieurs langues dans le pays. On peut parler alors de « diglossie », il s'agit d'une « *situation linguistique relativement stable dans laquelle deux langues génétiquement apparentées, coexistent dans un espace, en assumant des fonctions complémentaires*[24]» comme l'explique Fergusson. On trouve donc des « dialectes » premiers qui peuvent comprendre des standards régionaux, puis une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue grammaire) qui est le support d'un recueil de textes littéraires qui est utilisé pour la plupart des textes écrits et des textes formels, mais jamais utilisé pour une conversation ordinaire. On peut parler de diglossie lorsque dans une même communauté coexistent deux formes linguistiques nommées « variété basse » et « variété haute », c'est le cas dans les pays arabophones. D'après Fergusson, cette diglossie arabe (arabe classique et arabes dialectaux) est caractérisée par une série de critères

[24] FERGUSON, C.A. (1959), Extrait de l'article « Diglossia », paru dans la revue Word.

sociologiques et linguistiques. L'arabe classique, littéraire bénéficie d'un prestige social et historique alors que l'arabe parlé est acquis naturellement dans le milieu familial en tant que première langue. La variété classique profite d'un apprentissage formel à l'école. Fishman[25] la différencie du bilinguisme, la notion de diglossie est une situation sociale dans laquelle au moins deux langues coexistent avec des statuts différents alors que le bilinguisme est une faculté individuelle à l'usage d'au moins deux langues. On peut le constater dans la parole des jeunes Arabes.

Comme le dit Ah.:

> *«L'arabe que j'ai appris, c'est l'arabe dans la rue et l'arabe que j'ai appris à l'école, parce que j'étais tout le temps dans la rue, et l'arabe qui est dans le Coran, c'est pas le même.».*
> « Alors, y a trois arabes, t'as l'arabe de la rue, t'as l'arabe de l'école, t'as l'arabe du Coran, donc tu sais les trois?
> *Oui je sais les trois, c'est le même arabe. Les trois sont différents, les manières qu'on parle c'est différent, on doit obligé bien lire, dans la rue, c'est pas la même, c'est des mots vite fait, les mots qui sont bizarres. ».*
> *«Moi, je parle de ça, comme ici, quoi, le français qu'on apprend à l'école, c'est pas le même qu'on apprend dans la rue mais tu comprends.».*

On peut dire que le vernaculaire c'est l'arabe dialectal. La conscience linguistique permet à Ah. de distinguer plusieurs arabes. C'est sa manière d'identifier et d'exprimer la diglossie arabe et sa situation linguistique. Ah. perçoit une rupture entre la langue parlée dans la rue et la langue littéraire. Il le définit comme une sorte d'argot comparable à celui parlé dans la rue en France.

*** En Afrique**, du fait de l'existence d'une tradition orale, la langue est avant tout parole, c'est à dire communication avec présence effective d'un interlocuteur. Ce rapport au langage conditionne le comportement linguistique : l'acquisition, mais également le maintien d'une langue sont liés à la possibilité ou nécessité de dialoguer avec l'autre. La situation du plurilinguisme est partout répandue et les gens sont habitués à entendre parler autour d'eux des langues qu'ils ne comprennent pas.

La situation des jeunes Africains a quelques similitudes avec la diglossie. Ils sont tous dans une situation multilingue. Le colonialisme français a imposé sa langue antérieurement. On peut appliquer ici aussi le terme de triglossie ou de polyglossie, utilisé par Béniamino[26], qui correspond à des diglossies enchâssées ou juxtaposées. En effet, on fait face à une situation dans laquelle «*la langue d'origine européenne (langue du colonisateur) assure aussi des fonctions de communication inter-ethniques en l'absence du*

[25] FISHMAN, J.A. (1971), *Sociolinguistique*, Paris, Nathan et Bruxelles, Labor.
[26] BENIAMINO, M. (1997), « Diglossie enchâssée/ Diglossie juxtaposée », *in* Moreau, M.L. (éd.) *Sociolinguistique. Concepts de base*, Sprimont, Mardaga.

véhiculaire africain[27]». Le cas est évident pour le Congo qui est un pays ayant de nombreuses langues et qui utilise le système linguistique français pour la communication inter-ethnique. La définition précédente de Calvet précise bien qu'il s'agit d'un système utilisé pour la communication entre groupes géographiquement voisins, n'ayant pas le même vernaculaire ou langue première. Les langues africaines utilisées en famille sont parfois différentes et dépendent des ethnies. (annexe cartes des différents pays africains pages 4, 5, 6).

C. affirme:

> « *Ma langue maternelle c'est lingala, j'ai aussi ma langue apprise du côté de mon père, c'est bonza, du côté de ma mère c'est tchiliba. ».*
> *« Comme on était dans la capitale, on parlait lingala, et ma mère me parlait dans sa langue maternelle, en tchiluba. ».*
> *« Je me suis vraiment basé sur la langue nationale et ma langue, comme dans ma génération, on négligeait un peu des langues des villages. ».*
> *« Mon père il est de la province de l'Équateur, ma mère elle est de la province Casal orientale et ma mère c'est une bounda, mon père c'est un bonza dans la même province Équateur là y a aussi chigmango, chiguandi y a tizombo... dans la province des bas-Congo, ils parlent le kikongo, télé, tiaka. ».*
> *« Je savais parler français parce que français c'est la deuxième langue nationale. ».*

On se rend compte dans le discours de C. du nombre de langues vernaculaires utilisées en Afrique, selon les ethnies. Il est facile d'imaginer la nécessité de trouver une langue commune à tous qui servira de langue véhiculaire. Le français, langue de la colonisation et connue de tous est parfois la plus appropriée.

AF. ajoute à son tour:

> *« Ma langue maternelle c'est le tineka, on parle aussi le bambara là-bas. ».*
> *« Oui dans mon pays y a plusieurs langues officielles il y a cinq langues différentes. ».*
> *« Je connais pas tout mais y a quelques uns que quand on parle je comprends mais je n'arrive pas à répondre. ».*
> *« Non mes deux parents ne parlent pas la même langue parce que ma mère elle vient du centre, on les appelle les gorou et mon père il vient du nord, il parle le tineka. ».*
> *« En fait, mon père lui il est d'origine du nord mais il a été aussi là où ma mère est née ici, ma mère elle parle le gourou, en même temps, elle parle aussi le kohyaga, elle parle aussi le bambara. ».*
> *« Ma mère, elle parle la même langue que mon père parce que ça fait longtemps qu'ils sont ensemble, elle parle sa langue mais elle parle vraiment la langue de mon père. ».*
> *« Étant petit je parlais la langue de ma mère et je parlais aussi la langue de mon père après la langue de ma mère j'ai oublié. ».*
> *« Voilà, je la pratiquais pas mais quand elle parle je comprends mais je peux pas répondre. ».*
> *« Mon père il parle français avec nous*. ».
> *« Mon père il parle en français mais c'est surtout quand il était en colère, toujours en français quand il était en colère. ».*
> *« C'est tout, pas ma langue parce que chez moi madame on peut pas apprendre parce que y a plusieurs ethnies différentes parce que si on part à l'école chacun va parler sa langue, ça va être une grande catastrophe quoi! ».*

[27] CALVET, L.-J. (1993), *La sociolinguistique*, Paris, PUF (coll. Que sais-je?).

« Ah, avant de partir, vraiment avant de partir de chez moi je dirais que je parlais ma langue maternelle, ma langue paternelle aussi, pareil, avec la langue où je suis né, on les appelle les kroume, je parle leur langue, chez nous y a une langue de tous les présidents qu'ont été chez nous qu'on appelle le baoulé. ».

Il est tout aussi étonnant dans les propos de AF. de voir le nombre de langues qui s'entremêlent en Côte d'Ivoire. Les origines des individus leur imposent une langue. La remarque d'AF. au sujet de la langue française qu'utilise son père quand il est en colère s'avère très surprenante. On peut imaginer que le français qui rappelle la colonisation reste la langue adaptée à la punition. Elle donne davantage d'impact au discours du père. Le français reste dans ce cas une langue beaucoup plus formelle moralisante. AF. avoue avoir jonglé avec toutes les langues parlées dans la famille, on peut vraiment parler d'un contexte multilingue qui à priori le prédisposerait à un apprentissage facilité de nouvelles langues.

Ch. poursuit :

«Ma langue maternelle, c'est le bambara avec mes deux parents. ».
« J'avais l'occasion d'entendre d'autres langues parce que j'avais des amis qui étaient un peu de plusieurs ethnies qui parlent des langues différentes. ».
« C'était le mofi, le mofi j'ai appris avec mes amis mofi, Burkinabé qui parlaient les langues, on se promenait ensemble et au fur et à mesure ils parlaient et moi j'ai appris comme ça avec eux. ».
« Les parents, ils parlaient en bambara à la maison. ».
« Oui j'ai entendu du français un peu avant sept ans parce que y a plusieurs ethnies et y a plusieurs étrangers qui viennent, donc ils connaissent pas les dialectes du Mali, donc ils étaient obligés de parler le français pour collaborer avec les gens. ».
« Il faut la langue française pour pouvoir collaborer avec les Occidentaux.».

Ch. met lui en avant la nécessité d'avoir une langue commune pour pouvoir installer un pont avec les Occidentaux. Il fait allusion au pouvoir économique des étrangers qui conditionne la vie du pays. Comme AF. et C., il a été plongé dès son plus jeune âge dans un bain de langues grâce au va et vient des étrangers. De même, il fait allusion à une variante de langue, le mofi, qui semble être une combinaison d'une multitude de dialectes compris seulement par certaines personnes, plutôt les jeunes, semble-il.

La parole de Di. confirme les assertions de ses camarades:

« Ma langue maternelle c'est le soniké. ».
« Y a 31 dialectes. ».
« Le français est sensé être la langue officielle et le bambara est la langue nationale. ».
« Mon papa parlait soniké. ».
« Elle parlait bambara. ».
« Ils parlaient la langue nationale ils parlaient soniké. ».
« Je parlais les deux. ».
« Ma maman m'a jamais parlé en bambara sauf s'il y a un bambara à la maison sinon elle parlait en soniké. ».
« Mon papa aussi, à la maison on parle soniké et dehors on parle bambara. ».
« Avec mon père seulement, on parlait un peu français à la maison ».
« Tu parles soniké et bambara, les deux langues tu mélanges pas?

Non je mélange pas.
Je sais bien parler les deux langues. »

On se rend compte dans les propos des garçons combien de langues différentes se juxtaposent en Afrique et il est nécessaire d'avoir une langue véhiculaire qui assure la compréhension mutuelle de toutes les ethnies. Le français va assumer cette fonction qui semble vitale et souvent acceptée par les Africains comme seul moyen de communication inter-ethnique.

*** Le quatrième groupe des Pakistanais** comprend trois garçons d'origine du . Ils sont aussi en situation de plurilinguisme dès leur enfance. Tout d'abord, leur langue maternelle est le penjabi qu'ils entendent et parlent à la maison. Dès qu'ils entrent à l'école, c'est la langue ourdou, la langue nationale qui est enseignée. C'est aussi l'ourdou qu'ils parlent avec leurs amis. (annexe, carte des langues du Pakistan page 3). On est ici pour les trois garçons dans une situation de bilinguisme presque parfait dès l'enfance. Les deux langues se ressemblent mais ont une différence d'accentuation.

Ab. affirme:

« *Ma langue maternelle, c'est le pendjabi. ».*
« Moi j'ai grandi dans une maison où on parlait tout le temps la même langue quoi. ».
« Oui j'ai appris la langue nationale de mon pays. ».

AM. dit aussi:

« Oui il y a ourdou, penjabi, cindy, moi je parle ourdou et penjaby. ».
« Le penjaby, je sais le parler et l'écrire. ».
« Oui, l'ourdou c'est très différent. ».
« Pas complètement mais moitié moitié quoi. ».
« Quand j'avais 10 ans, je savais écrire et parler parfaitement, des fois quelques fautes d'orthographe. ».

Quant à I., il ajoute aussi:

« *C'est l'ourdou. ».*
« Oui avec les enfants qui vont à l'école on parle ourdou avec les enfants car c'est notre langue nationale quoi. Avec les parents tout ça, normalement, on parle penjabi. ».
« Oui ils savent parler mais ils parlent pas, à la télé c'est en ourdou, on peut parler ourdou c'est à peu près c'est la même mais dans les villages tout ça on parle penjabi. ».
« Ils parlent juste penjabi. ».
« Non, pas très différent de l'ourdou c'est à peu près pareil mais c'est pas le même air. ».
« Oui l'accent, à l'école les livres, tout est en ourdou, je sais pas comment j'arrivais à parler ourdou parce que j'étais petit quoi, je sais que j'ai jamais entendu parler ourdou mes parents ma mère elle sait parler ourdou parce qu'elle regarde souvent la télé elle comprend tout mais j'ai jamais entendu parler ourdou dans le village même ils savent parler mais quand ils parlent entre eux ça fait bizarre. ».

Au Pakistan, dans la région du Penjab, les anciens ne parlent pas ourdou comme le dit I., ils le comprennent seulement. Les jeunes naturellement l'apprennent à l'école et le parlent entre amis.

Les avantages de ce bilinguisme précoce sur les plans cognitifs et psychologiques ont été soulignés par de nombreux chercheurs. Une recherche d'Ellen Bialystok[28] a montré que les enfants bilingues disposent d'un contrôle cognitif plus efficient que les monolingues, traitant mieux qu'eux les tâches qui impliquent l'analyse et la synthèse des informations.

Apprentissage de l'arabe

On peut remarquer dans les quatre groupes l'influence religieuse de l'Islam qui a permis aux jeunes d'apprendre l'arabe. Il faut dire que tous les garçons sont musulmans sauf C., le Congolais. L'enseignement est dispensé dans des écoles coraniques, dans les mosquées ou dans les écoles publiques après ou avant les cours ordinaires de la scolarité. Les jeunes apprennent à lire certaines sourates du Coran par cœur mais souvent sans en comprendre le sens. Il est certain que cela peut développer la capacité de mémorisation, ce qui leur sera utile par la suite dans l'apprentissage des langues.

*Tout d'abord, examinons le cas des Afghans :

H. affirme:

> *« Non, c'est le Coran, c'est différent. ».*
> *« L'après-midi, le monsieur, il venir chez moi, quelquefois, je pars là-bas à la mosquée. ».*
> *« J'ai appris le Coran, Madame... il est... comme le Coran. ».*
> *« Non, le monsieur, il restait là-bas, y a beaucoup de jeunes comme le dimanche, c'est comme cours de français, lire toujours lire comme ça... ».*

H. semble en difficulté pour expliquer comment il a appris. Il semblerait que pour lui, c'est une évidence, ça fait partie de son intégrité et il n'arrive pas à le définir .

Par contre, Ac., explique:

> *« Oui en Iran c'était une prof de école apprendre le Coran, à lire le Coran, la traduction et par cœur aussi, parfois c'est noté quand on savait par cœur ce sera mieux. ».*
> *« Oui il nous demandait pour faire par cœur pour l'examen d'oral doit faire par cœur, tous les trois mois. ».*
> *« Oui je sais lire l'arabe en littérature mais c'est un peu en accent, j'ai un peu de difficultés de lire mais je peux lire mais je comprends pas tout ce qui est marqué mais je peux lire. ».*

[28] BIALYSTOK, E. (1990), *Communication Strategies. A psychological Analysis of Second-Language Use,* Oxford, Basil Blackwell.

J., aussi confirme:

« En Afghanistan, j'étais pas en Kaboul dans une autre ville qui s'appelait Delsout, là-bas j'ai appris à lire le Coran parce que Coran c'est l'écriture de arabe, l'écriture de arabe y a beaucoup d'accent y a pleins de choses et ça j'ai compris par exemple même maintenant je peux lire bien le Coran. ».
« Non je comprends pas parler arabe, je comprends pas. ».
« Juste je peux le lire, j'ai appris à écrire aussi un petit peu quand j'étais à l'école, pour apprendre le Coran, on lisait par exemple après on écrivait mot par mot pour que on n'oublie pas. ».
« Ouais répéter souvent répéter. ».
« Oui y a des phrases qu'il fallait qu'on apprend par cœur, y a des phrases pas tout. ».
« Et j'oublie pas jamais je crois j'ai beaucoup répété c'est à cause de ça j'ai répété je sais tout mot par mot je sais phrase par phrase je sais maintenant. ».

D., à son tour, explique:

« Oui je sais lire un petit peu l'arabe. ».
« Comme ça c'est pas facile à apprendre une page, on essaie dans une semaine petit à petit, petit à petit comme ça. ».
« Non, juste lire, le Coran, c'est juste seulement lire. ».
« Oui le prof, il le lit, et après, il faisait répéter pendant quinze minutes après chacun son tour. ».
« Oui je lire mais pas trop mais quand j'ai grandi après je lisais beaucoup le Coran avec mon père, comme ça j'ai appris plus. ».
« Oui pendant trois ans après j'ai commencé la prière et j'ai essayé de lire aussi. ».

*Nous pouvons constater que les Pakistanais ont le même discours et ont suivi des cours afin de lire le Coran mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent.

Ab. explique:

« *Je sais écrire l'arabe, je sais lire l'arabe mais y a des mots que je comprends pas, je comprends un peu l'arabe aussi. ».*
« Je sais le parler, lire tout ça mais je comprends pas ce que je dis. ».
« En récitant voilà. ».
« Ouais, parce que quand j'étais chez moi, c'est une mentalité musulmane, après tous les matins, tu te lèves, tu fais la prière avec tes parents et tu lis le Coran quoi, c'est un rite quotidiennement quoi. ».

AM. a suivi une formation dans la mosquée:

« J'ai appris dans les mosquées quoi. ».
« On n'apprend pas à écrire, seulement lire, pour pouvoir lire le Coran ».
« *Non, je comprends pas, je sais juste le lire parce que dans le Coran, on apprend les choses qui sont les plus importantes, on apprend pour les prières, comment on prie après y a des hayaths, on dit hayaths, qu'on doit apprendre quoi. ».*
« C'était un imam qui apprend le Coran, y avait trois ou quatre personnes qui apprend le Coran, c'est comme à l'école quoi. ».

I. lui aussi ajoute:

« Oui je sais lire l'arabe. »

« Ça j'ai appris à l'âge de trois ans, quatre ans. J'étais à la mosquée, madrassa[29]*, tout ça, même à l'école, on apprend à lire la langue arabe mais j'arrive à lire tout arabe mais je comprends pas ce que ça veut dire, en Coran, on lit comme ça, il faut bien le comprener dans*

[29] École religieuse islamique.

notre religion aussi, chez nous, on fait quoi, on lit l'arabe, après en bas y a traduit en ourdou, on lit en ourdou après, mais c'est obligé de lire en arabe aussi. »
« Non je comprends pas. »
« Non je ne sais pas le parler non plus, mais j'arrive à lire quand même. »
« Si un peu des fois avec les potes arabes le journal j'arrive à lire parce que ça fait un moment que j'ai lu au Pakistan. »
« Oui oui j'arrivais mais je comprends pas. »

On peut très bien dire que ces quelques connaissances de la langue arabe font partie de leurs biographies langagières et augmentent donc leur capital langagier.

*M., le Palestinien explique:

« C'est un peu, c'est pas pareil comme l'arabe littéraire, on parle l'arabe littéraire mais aussi quand on lit le Coran, c'est l'arabe littéraire mais les mots, ils sont un peu plus compliqués parce que c'est la religion et à l'école, on apprend à lire le Coran pour pratiquer la religion, en fait pour apprendre comment lire le Coran pour connaître mieux notre religion. ».

*Nous pouvons examiner les réponses de deux Africains qui expliquent leur apprentissage de l'arabe. Le premier jeune, l'Ivoirien AF. tente d'aller plus loin dans l'explication de la langue arabe enseignée:

« *L'école coranique, je dirais c'est à partir du même âge que j'ai été à l'école française vers l'âge de neuf ans dix ans par là, parce que c'est ma sœur ainée qu'avait été la première, bon mon père il a pas voulu la mettre à l'école parce que chez nous, au début les filles elles n'allaient pas à l'école donc après la langue coranique aussi c'est une langue parce que moi, je suis musulman, la langue coranique, j'allais l'apprendre vraiment pour la religion, c'est pourquoi j'allais le samedi à l'école coranique quand j'avais pas cours et le dimanche, j'allais avec mon père. ».*
« A l'écrire aussi mais l'écrire je dirais pas que je sais trop bien l'écrire mais parler. ».
« Oui je peux le lire. ».
« Oui je comprends les Arabes qui parlent mais ça c'est pas dû à l'école coranique. »
« Vous voyez le problème c'est que ce que nous on apprend à l'école coranique chez nous c'est directement ce qui vient d'Arabie Saoudite donc ce que les Arabes ils apprennent c'est pas pareil, j'ai remarqué une chose aussi quand je parle avec les Arabes, je vois que ce qu'ils disent, c'est pas la même chose que ce que les Saoudiens ils parlent, ce n'est pas le même langage. ».
« Oui je parle un peu en arabe, je lis aussi en arabe. ».

Le deuxième, le Malien Di. ajoute:

« D'abord on était là pour apprendre le Coran. ».
« J'apprends à parler et lire c'est comme (?) ».
« Oui t'apprends par cœur. ».
« Y a un professeur il est juste devant les élèves, donc le Coran on lit comme ça pour pouvoir te débrouiller. ».
« Ouais voilà souvent on passait deux jours sur la sourate, on fait comme ça, je répète aussi à la maison avec ma maman. ».
« J'ai commencé à faire, j'ai fait deux ans là. ».

Pour conclure sur cet apprentissage de l'arabe, on constate qu'il s'est fait soit dans un contexte scolaire ou soit dans des écoles coraniques, mais qu'il est profondément ancré dans le domaine culturel lié à la religion.

Quant à Ch., il explique:

« L'arabe parce que je pratique notre religion dans laquelle on pratique. ».
« C'est dans la même école, la même salle mais les profs sont différents. ».
« Voilà il faut beaucoup de religion pour pouvoir connaître la religion. ».
« L'arabe tu sais le parler, le lire, l'écrire?
Avant je savais le parler, le lire, l'écrire, mais au fur et à mesure qu'on ne parle pas et qu'on ne l'écrit pas, ça fait qu'on a tout oublié. ».
« Actuellement, je suis pas capable mais j'ai été capable de faire les présentations en arabe. ».
« Écrire là j'ai totalement oublié. ».
« Oui à un moment donné je savais faire quand j'étais gamin, quand j'étais à l'école je savais faire. ».

On remarque que les compétences dans une langue peuvent évoluer si on ne pratique plus la langue. Nous verrons des exemples semblables dans l'étude.

Scolarité dans le pays d'origine

La première partie de cette étude qui porte sur les langues parlées dans le pays d'origine montre aussi la scolarisation dans ces pays. Cette situation pour chaque élève sera déterminante pour sa scolarité dans le pays d'accueil. En effet, le Pakistan semble être un pays où les enfants reçoivent une bonne formation scolaire dans les différentes matières. Ceux-ci ont tous acquis de bonnes connaissances en anglais ce qui leur servira ultérieurement au cours du voyage.

*Examinons le cas des trois Pakistanais:

Ab. affirme:

« À l'école j'ai appris la langue anglais. ».
« Je l'ai appris pendant huit ans presque. ».
« Je savais lire écrire tout. ».
« Parler aussi. Sans problème j'ai arrivé en France et je parlais anglais au début toujours. ».

I. ajoute:

« *Oui j'ai appris à lire et à écrire j'ai été dix ans à l'école j'ai été au collège au collège on arrive, oui, j'ai été dix ans à l'école madame, j'ai été au collège aussi. ».*
« Oui l'école est devenue... c'est pas obligatoire, si quelqu'un il veut pas, y a pas mal de gens qui ses parents sont pauvres qui commencent le travail à l'âge de 10 ans, 12 ans comme ça un peu, mais, c'est obligatoire quand même oui. ».
« Même anglais, je savais. ».
« À partir de sixième année à l'école. ».
« Après quatre ans comme ça je savais bien écrire, lire écrire tout ça oui. ».

Enfin, AM. dit aussi:

« *J'ai été à l'école jusqu'à l'âge de treize, quatorze ans, j'ai commencé à cinq ans, j'ai arrêté un moment, un an, deux ans, après j'ai repris quoi. ».*
« Oui là-bas, on apprenait à écrire. ».
« Oui lire et écrire. ».
« À l'école, j'ai appris l'anglais à l'école. ».

« C'était difficile, à l'âge de 9 ans, je suis parti à l'école mais voilà, j'étais nul quoi après, parce que ma tante c'était une éducatrice, c'était un professeur à l'école, après elle était retraitée, j'ai appris avec elle, j'ai restée avec elle à peu près deux ans et demi comme ça. ».
« Oui mais elle était très méchante. ».
« À cause d'elle, elle a sauvé ma vie quoi et après quand j'étais parti à l'école, j'étais le premier de la classe, les années que j'ai fait , les trois quatre ans que j'ai faits, j'étais le premier de la classe quoi. ».
« Oui, c'est grâce à elle tout ce que j'ai appris à l'école, tous les trucs de l'école, j'ai appris avec elle, Même j'ai appris les dictées avec ma tante quoi, des fois elle m'a tapé beaucoup mais voilà ça m'a servi toujours. par exemple mathématiques ou ourdou, dictée... ».
« On a fait beaucoup math et dictée, ourdou, on n'a pas fait beaucoup d'anglais, l'anglais ça sert à rien du tout mais quand même on en faisait quand même un petit peu mais pas tous les jours. ».

Dans les paroles de AM., on voit que sa tante a eu un rôle de facteur favorisant dans sa formation scolaire. Il avait une image très dévalorisante de lui-même *« j'étais nul* », dans l'expression « *elle a sauvé ma vie quoi* », il a l'intuition que sans l'intervention de cette femme, il n'aurait pas eu le même parcours. L'apprentissage s'est fait dans la douleur, « *des fois elle m'a tapé beaucoup mais voilà ça m'a servi toujours »* mais il lui voue une reconnaissance éternelle *« c'est grâce à elle tout ce que j'ai appris à l'école »*. Il ne regrette pas les coups qui lui ont permis de progresser et d'atteindre le meilleur niveau « *les trois quatre ans que j'ai faits, j'étais le premier de la classe ».* Les propos recueillis permettent de faire allusion à l'éducation dans certains pays comme le Pakistan où les enfants sont régulièrement frappés. La violence est considérée parfois comme un moyen positif pour donner de l'instruction comme AM. qui pardonne volontiers les nombreux coups de sa tante car ils ont été facteurs de réussite. Celle-ci a joué le rôle d'un précepteur et lui a enseigné presque que toutes les matières pendant deux ans et demi. Cécilia Oesch-Serra[30] propose le terme de «médiateurs» ou encore « passeurs de langue » pour désigner ces personnes, souvent membres de la famille ou du réseau, qui aident le jeune à résoudre ses difficultés.

*Les Africains ont l'avantage de savoir parler la langue française et le système scolaire est le même qu'en France ce qui leur donnera plus de facilité quand ils arriveront en France. Le cursus scolaire s'aligne sur les mêmes programmes qu'en métropole mais l'assiduité scolaire semble plus aléatoire. C'est la langue française qui est langue d'enseignement.

AF. explique:

« Toutes les matières sont enseignées en français. Oui oui toutes les matières. ».

[30] OESCH-SERRA, C. (1994), *Le récit de migration : organisation et exploitation du modèle à des fins identitaires, par des migrants italiens à Neufchâtel (Suisse), in* Bres, J. (éd.) : *Le récit oral,* Université Paul Valéry-Montpellier III, *Praxilling* 309-319.

« Dans cette école, si je me rappelle bien du CP au CM2. ».
« Au collège, je dirais que j'ai pas duré longtemps déjà en sixième, je dirais que j'ai laissé un peu à partir de onze ans douze ans, j'ai été beaucoup avec mon père quand j'avais pas cours à l'école coranique, j'allais déjà avec lui à l'atelier. ».
« J'apprenais déjà un peu à travailler avec lui, c'est un peu de là aussi qu'il vient mon instinct de mécanique. ».

Ch. le Malien ajoute:

« Tous les cours ne sont pas en français, on avait deux cours on faisait le franco et l'arabe ».
« Oui, on faisait le franco et l'arabe dans la journée, dans la matinée, on peut avoir le français le matin et l'arabe le soir. ».
« L'arabe parce que je pratique notre religion dans laquelle on pratique. ».
« C'est dans la même école, la même salle mais les profs sont différents. ».
« Oui on apprenait à... on apprenait un peu de tout dans le français: français, math, histoire géo toutes les matières quoi, simplement j'ai pas connu tellement la science lorsque j'étais à l'école primaire. ».
« J'ai arrêté l'école primaire à 10 ans, oui à dix ans. ».
« Oui j'apprends l'arabe, j'apprends le français tous les deux. ».
« Je suis allé dans une école française ».
« Oui c'est payant, c'est payant. Toutes les écoles sont toutes payantes. ».
« Mes parents m'ont mis à l'école française franco-arabe 1 pour connaître pour savoir lire et savoir écrire et le 2 pour connaître la religion, faire la prière comme eux ils le font. ».
« Dans l'autre école, il y a aussi des cours de religion mais ce n'est pas développé ».

On constate que les parents ont le choix entre deux types d'école, une école franco-arabe ou une autre école. Ch. laisse sous-entendre que la formation religieuse est plus intense en école franco-arabe. Il quitte l'école à 10 ans et cela confirme le manque d'assiduité. L'école n'est pas obligatoire et il a eu une formation seulement au niveau primaire.

Di., l'autre Malien dit aussi:

« *Je vais à l'école coranique. J'ai commencé à faire, j'ai fait deux ans là. ».*
« J'avais des difficultés à comprendre donc j'avais des problèmes, mon père il m'a dit: on va te chercher autre chose, il voulait pas que je reste illettré. ».
« Il a fait tout pour que je puisse étudier, j'ai quitté la madrassa donc je suis rentré à l'école. ».
« Oui c'est comme en France. ».
« On faisait de l'anglais en deuxième année. ».
« J'ai appris beaucoup de choses. ».
« En anglais, je me débrouille pas mal. ».

Pour Di., le père aura une bonne influence sur l'éducation de son fils, voyant qu'il ne suit pas bien en école coranique, il le change d'école *« il voulait pas que je sois illettré »*, ce qui montre son ouverture d'esprit car l'instruction est primordiale pour lui et est facteur d'intégration sociale.

*Il est intéressant de constater qu'en Afghanistan, tous les jeunes n'ont pas bénéficié des mêmes conditions d'apprentissage. Le système scolaire afghan semble complexe. D. a eu une scolarité plus longue et est préparé à une scolarité ultérieure en pays d'accueil. Celle

de J. a duré seulement trois ans mais il a appris correctement à lire. Ac. a appris en Iran pendant une période où il était réfugié avec sa famille. S. n'a bénéficié que d'une année d'école et H. a été seulement dans une école coranique où on lui a enseigné le Coran. Tous ces paramètres vont intervenir lors de l'apprentissage du français, langue de scolarisation.

D. explique sa situation:

« J'ai été à l'école à l'âge de six ans et demi jusqu'à 13 ans. ».
« Oui j'ai appris très vite en deux ans, en trois ans. ».
« Oui j'ai appris les maths l'histoire géo les sciences, le travail sur la terre et dari et mathématiques anglais aussi et pachto. ».
« J'ai appris l'anglais à partir de huit ans ou neuf ans. ».
« C'était comme une matière, 40 mn par jour, tous les jours. ».
« Non, mais j'ai appris l'anglais dès l'âge de neuf ans, j'ai commencé par le début, par abc tout, des petits mots après jusqu'à... ».
« Oui je sais bien écrire ma langue. ».
« Non, j'ai appris à écrire l'anglais après deux ans trois ans, c'était pas facile, c'était pas le même alphabet à cause de ça. ».
« J'ai appris pachto, un petit peu, j'ai appris quand j'étais à l'école, j'ai appris à écrire, j'ai appris à parler mais pendant des moments où je n'ai pas parlé avec les gens, tout, j'ai oublié. ».

On voit que la deuxième langue nationale est enseignée dans le cadre de l'école mais ne semble pas l'être dans de bonnes conditions.

Ac. donne une explication sur l'enseignement dans son pays. Il porte un jugement négatif sur la didactique de cet enseignement. Il reconnaît qu'il a appris à lire et écrire sa langue en Iran lorsqu'il était réfugié. On se rend compte que cet exil forcé lui a tout de même été bénéfique au niveau de son apprentissage.

« Oui j'ai fait trois ans à l'école dans mon pays à partir de 7 ans. ».
« Oui, j'ai pas vraiment appris dans mon pays dans ma langue maternelle, j'ai rien appris ni lire ni écrire. ».
« Parce que le système, il était un peu difficile à comprendre et on n'enseigne pas bien à cette époque. Pour le moment je sais pas, je suis loin de scolarisé de là-bas et je sais pas de maintenant ça va mieux ou pas mais je crois pas que c'est, qu'il y a beaucoup de progression dans l'enseignement. ».
« En Iran, quand je quand j'étais réfugié en Iran avec ma famille et je me suis inscrit dans une école afghan. C'était dans un institution en fait, c'était couvert par l'aide d'un parti politique afghan dépendant du parti hazara et il a fait une école en Iran et je me suis inscrit dans cette école et j'ai appris à écrire et à lire. ».
« J'avais en fait à 12 ans. ».
« Pendant un an, je suis resté dans cette école et la deuxième année, ça a changé, je suis parti dans une autre école. ».
« Parce que elle était toujours en déplacement l'école, elle était dans les anciens maisons, y avait plusieurs chambres, c'était pas une école officielle, ils louaient des maisons et enseignaient aux enfants, des Afghans et à chaque année on change les adresses, c'est pour ça que nous on suive l'école qui est plus proche de notre maison. ».
« Dans ce cadre-là je suis resté cinq ans. ».
« J'ai appris à lire, et à écrire et à comprendre en fait en accent iranien, en accent persan. ».

Le dari qui est une des deux langues d'Afghanistan est une langue jumelle du persan, parlée en Iran. On s'aperçoit que les jeunes Afghans ont toujours eu des problèmes en Iran pour comprendre la langue et aussi pour la parler. Il leur faut un temps d'adaptation pour se familiariser avec l'accent et se faire comprendre. Quelques mots diffèrent dans les deux langues. Par contre, l'écriture est la même. Ainsi, Ac. a pu apprendre à écrire quand il était réfugié en Iran. On se rend compte aussi des conditions difficiles de l'éducation pour les enfants des réfugiés Afghans en Iran.

S., le seul Pachtoune d'Afghanistan a été très peu scolarisé:

« *J'ai été (*à l'âge de*) huit ans, neuf ans comme ça ».*
« J'arrivais juste écrire, j'arrivais pas à lire. ».
« J'ai été un an à l'école. ».

Quant à J., il explique à son tour:

« *Moi j'avais, j'avais, j'avais douze ans quand j'ai été à l'école. ».*
« Oui j'ai appris à écrire ma langue quand j'avais douze ans et je suis parti trois ans à l'école trois ans et dans trois ans j'ai appris à lire à écrire dans ma langue. ».
« Je lisais parfaitement mais l'écriture ça dépend y a des écritures c'est dur mais j'arrive pas, je pouvais mais presque presque je pouvais écrire et lire parfaitement. ».
« D'autres matières aussi, je faisais par exemple les mathématiques par exemple dessin pachto non pas pachto je l'ai pas appris, non pachto je l'ai pas écrit non par exemple dari à lire et à écrire c'était quoi d'autre, un petit peu géo histoire et tu sais y a un autre comment il s'appelle, de madame L S..
Éducation familiale et sociale un petit peu je l'ai appris, je me rappelle, je l'ai entendu, j'ai parlé de ça. ».

J. contrairement à Ac. a appris sa langue en Afghanistan et a suivi un cursus relativement normal puisque de nombreuses matières lui sont enseignées.

H. n'a pas été à l'école mais seulement dans une madrassa pour apprendre le Coran.

« *J'ai été à l'école à 8 ans. ».*
« Pendant 3 mois,non, trois ans là-bas, c'était une madrassa, c'était pas une école comme ici. ».
« c'est le Coran, c'est différent. ».
« Je n'ai pas été dans une autre école. ».

*Dans le dernier groupe, les élèves arabes ont eu l'opportunité de suivre des cours au lycée et d'apprendre les langues étrangères mais ils ne voyaient pas le but d'apprendre et ont refusé car il n'y avait pas de finalité. La motivation est donc un facteur incontournable de l'apprentissage des langues.

A. explique:

« *A l'âge de six ans. ».*
« Si normalement nous on étude l'anglais et après dans le lycée, on apprend le français et après dans l'université, on apprend pas mal de langues. ».
« Si j'ai commencé à apprendre l'anglais à l'âge de 11 ans. ».

« Non parce que j'ai jamais pensé, je vais sortir d'Égypte c'est pour ça ben voilà quoi ça m'intéressait pas. ».
« Je vais à l'école jusqu'à l'âge de seize ans. ».

M. dit:

« A cinq ans j'ai rentré à l'école. ».
« Oui j'ai rentré à sept ans, j'ai commencé le collège. ».
« Oui là j'apprends plus mais en même temps, c'était tous les quinze jours car parfois c'était un peu compliqué pour aller à l'école pour venir, tout ça, y a des moments qu'on arrête l'école à cause de... ».
« Voilà donc ça compliquait un peu les choses mais à la maison avec ma famille, j'essaie toujours. ».
« Oui y avait ma mère qui toujours était à côté de moi. Oui elle savait lire et écrire. Voilà elle était toujours à m'apprendre des choses. ».
« Mon père aussi ouais. ».

La situation de M. est particulière car en Palestine, c'est une situation de guerre et les enfants ne peuvent pas aller à l'école régulièrement. Il fait allusion à sa mère qui était près de lui. Ses deux parents savaient lire et écrire. Sa situation familiale semble propice à l'instruction et à l'éveil de la curiosité intellectuelle.

La vie de M. va basculer d'un seul coup au décès de ses parents et il va partir au Liban:

« Je vais rester jusqu'à douze ans dans cette école. ».
« Après là, j'ai eu un moment difficile dans ma vie...mes parents sont décédés. ».
« Voilà, ça va changer ma vie et j'ai arrêté, j'avais personne, j'ai arrêté tout. ».
« À douze ans, à cause de la situation de mon pays, mes parents sont décédés, j'avais un oncle qui habite à côté de la Palestine, il habite au Liban et il m'a pris en charge. ».

Le cas d'AA. est flagrant. Dans son discours, il souligne comment il a refusé d'apprendre une langue étrangère car il ne voyait aucune finalité.

« Jusqu'à 15 ans, j'ai été à l'école. A partir de 7 ans. ».
« Ouais avant qu'on rentre à l'école y en a des petites écoles pour les enfants tout ça quand tu rentres à cinq ans. ».
« Ouais après l'école des grands, c'est à 7 ans. ».
« Ouais mais après quand j'ai rentré dans l'école des grands, j'ai pas continué à cause du prof, après j'ai laissé. ».
« J'ai appris l'anglais mais j'ai pas continué. C'est pas ma langue. ».
« Non parce que comme je rentrais de l'école, je parlais arabe, comme je sortais de l'école, je parlais arabe, j'ai pas envie d'apprendre pour casser la tête, j'ai pas compris, je savais moi, je sortais d'Égypte et tout ça. ».
« Pourquoi je parle anglais, avec nous on parle arabe tout le temps, c'est normal ici en France, y a personne qui apprend l'arabe parce qu'il parle français toujours. ».

AA. énumère les raisons qui l'ont poussé à ne pas continuer l'école, *« j'ai pas continué à cause du prof », « j'ai appris l'anglais mais j'ai pas continué », « c'est pas ma langue », « j'ai pas envie d'apprendre pour casser la tête », « j'ai pas compris ».* Toutes ses phrases sont à la forme négative ce qui traduit une obstination dans le refus d'apprendre. Il

est impossible de le raisonner. Ici les travaux menés par Gardner et Lambert[31] illustrent parfaitement le cas de AA.. En effet, les deux chercheurs soulignent l'importance du facteur de la motivation dans l'apprentissage d'une langue. Les attitudes de l'individu à l'égard de la langue cible et du groupe parlant cette langue, déterminent le niveau de sa compétence dans cette même langue. Ainsi, sa motivation à apprendre cette langue est fonction de son attitude envers l'acquisition de la langue cible. Cette motivation peut être de nature « instrumentale » ou « intégrative ». Elle est instrumentale, lorsqu'elle reflète une motivation utilitaire ou pragmatique, par exemple, l'obtention d'un meilleur emploi; la reconnaissance sociale, la reconnaissance du statut et des avantages pratiques dans l'apprentissage de la langue seconde. En revanche, la motivation est intégrative lorsque l'individu désire apprendre une langue seconde dans le but de pouvoir s'intégrer, à un degré plus ou moins prononcé, à divers aspects culturels d'un autre groupe de culture différente.

On peut dire qu'AA. n'a aucune « motivation intégrative » car il ne veut pas connaître la culture proposée. En effet, ce facteur est à la base de l'implication personnelle et des efforts pour s'approprier une nouvelle langue. On peut penser que l'éloignement de la langue maternelle avec l'anglais ici le décourage aussi.

Le rôle des médias

Le rôle des médias dans l'apprentissage d'une langue mérite d'être souligné, chez les Asiatiques surtout. En effet, la langue ourdou a été facilement apprise par les Afghans qui aiment beaucoup les films indiens de Bollywood et en regardent très souvent. Ils sont capables de comprendre et souvent de parler la langue, à force de visionner les films, cependant ils ne savent pas l'écrire. Les propos de trois Afghans l'attestent.

Ac. dit:

> *« La langue ourdou sauf par rapport aux films bollywood indien et j'ai appris tout naturellement Oui souvent dans les films, dans les journaux, derrière certains bouquins, je voyais beaucoup, dans les dessins animés. en regardant les films sauf pour le comprendre, pas pour parler. ».*
> *« Dans la télé, ils parlent aussi, c'est des gens qui habitent dans notre pays, qu'on appelle Ouzbecks son langue est très proche que la Turquie, le turkmène, ils parlent turc dans notre pays. ».*
> *« Des langues et des musiques de différents pays. ».*

[31] GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning,* Rowley MA, Newbury House.

C'est la même chose pour J.:

> *« L'ourdou, je l'ai appris dans la télé, tu sais, chez nous, les films bollywood en Afghanistan, les gens ils regardent beaucoup les films indiens même jusqu'à maintenant.».*
> *« Quand j'étais en Afghanistan je me rappelle pas j'avais quel âge, j'étais trop petit, je regardais les films hindis quand j'étais au Pakistan aussi je regardais. ».*

D. confirme les paroles de ses camarades:

> *« Ourdou, pour regarder les films, parce que chez nous, les gens regardent beaucoup la télévision, ils regardent beaucoup, ils aiment bien les films indiens. ».*

H. dit aussi:

> *« Et maintenant, j'ai compris la télé pakistanais, comment il parle, j'ai compris bien... ».*
> *« Non, quand j'étais là-bas, toujours les gens parlent, parlent, à cause de ça, j'écoute ce qu'ils parlent, comme ça, j'ai appris, maintenant, j'écris pas, c'est difficile. ».*
> *« Oui, c'est difficile. ».*

On remarque dans le discours d'H. qu'il a énormément appris en écoutant dans toutes les situations de la vie. Il enregistrait l'accent, la façon de parler. Tout au long de l'étude, on le constatera.

En ce qui concerne l'Afrique, Ch. explique à son tour, que quand il était petit, avant d'aller à l'école, il était déjà familiarisé avec la langue française:

> *« Oui, je connaissais déjà un peu le français par les salutations et par les séries françaises qu'on regardait dans les télés avec les chaines françaises qu'on regardait comme la TNT, TV5 monde.».*

En conclusion, on peut dire que les jeunes ont vécu des situations de plurilinguisme dans leur pays d'origine ou tout au moins de diglossie pour certains. L'étude des différents cas montre bien les différents modes opératoires que leurs cerveaux ont dû mettre en place pour faire face à toutes ces informations. Cela présage d'une faculté intéressante d'adaptation et d'apprentissage pour la suite de leurs parcours qui les mettra en contact avec encore un grand nombre de langues.

Chapitre 2. Langues du parcours migratoire

Au cours de leur parcours vers la France, la plupart des jeunes ont traversé et séjourné plus ou moins longtemps dans plusieurs pays, cinq ou six pour certains. Par nécessité, par besoin vital, ils ont dû apprendre les bases minimales de plusieurs langues.

Certains, volontairement, ont pu progresser plus facilement que d'autres qui eux selon les aléas de leur situation, n'ont pas ressenti le besoin ou même ont carrément refusé le contact avec la nouvelle langue. Après avoir examiné leurs parcours migratoires, cette partie tente de découvrir si l'apprentissage des langues est possible au cours de ce type de voyage en examinant les différents facteurs rencontrés, à la fois positifs et négatifs: l'isolement, la motivation, les associations. Pour finir, nous réfléchirons sur la perception des langues des pays traversés et l'utilisation de l'anglais comme langue internationale.

Les différents trajets migratoires

Dans notre étude, nous pouvons garder les mêmes groupes en fonction des nationalités. En effet, les parcours migratoires se ressemblent en fonction des pays d'origine. Nous pouvons le vérifier par rapport aux cartes en annexe (page 7 à 14).

Prenons d'abord le cas des Afghans. Presque tous ont traversé les mêmes pays par les terres, en clandestinité, d'abord l'Iran ou le Pakistan, puis la Turquie, la Grèce, l'Italie et enfin, la France. H. est le seul à avoir fait un grand détour après la Grèce, par la Macédoine, la Serbie, la Hongrie, l'Autriche, l'Italie et enfin la France .

Puis deux Pakistanais ont utilisé l'avion, Ab. et I. sont arrivés directement en Italie et ont continué leur chemin en train jusqu'en France. Quant à AM., il est passé par l'Iran, la Turquie, la Grèce, l'Italie et la France, c'était presque le même chemin que les Afghans. Ensuite, les Africains ont choisi des routes distinctes, Di. est parti par l'Algérie, le Maroc puis l'Espagne par les Canaries en bateau et en avion pour rejoindre Madrid et enfin Paris. Ch., après avoir voyagé en Afrique, fait des trajets pendant quelques années entre le Mali et la Côte d'Ivoire, puis des séjours en Mauritanie et en Guinée, décide de partir en Europe via Madrid. Il effectuera son parcours en avion à partir de Bamako et séjournera environ un an en Espagne avant de repartir pour la France. De même, C., en tant que Congolais se dirigera en Afrique du sud pendant un an puis après un retour par le Congo, il rejoint la France en avion de Kinshasa. Enfin, AF. a eu un parcours long et douloureux. Il est passé par le Burkina, le Niger, la Libye où il a séjourné deux ans, puis l'Italie deux ans aussi et enfin la France.

Quant aux Arabes, d'eux d'entre eux ont suivi le même chemin, A. et AA.. Ils sont partis par la Libye puis l'Italie et enfin La France. Ah. est parti en avion via le Vietnam,

puis directement la France. M. a lui rejoint le Liban, est resté dans la famille de son oncle quelque temps puis a continué le voyage jusqu'en Europe en passant par la Syrie, la Jordanie où il a pris l'avion à Amman pour la Turquie. De là, il poursuivra son chemin jusqu'à Paris en passant par l'Italie.

« *Quel que soit le contexte dans lequel un individu doit apprendre une langue, on peut faire valoir le fait que la stratégie a quelque chose d'intentionnel: il s'agit d'atteindre efficacement un objectif*[32]», comme le dit Tardif. On peut dire que l'expression « stratégies d'apprentissage » désigne un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.

Le processus d'apprentissage peut être accéléré ou ralenti selon les individus et surtout selon les conditions dans lesquelles ils se trouvent. Dans notre étude, divers facteurs vont jouer des rôles majeurs dans l'apprentissage des langues du parcours migratoire. (annexe tableau éléments favorisants ou défavorisants page 177)

L'isolement

En effet, cet apprentissage des langues au cours du trajet a été très divers. On peut remarquer que l'isolement a été un facteur qui a empêché cet apprentissage car certains jeunes n'avaient aucun contact avec l'habitant. Ainsi S. dit:

> *« C'était trop difficile mais on était avec des gens qui comprenaient, on a pris de quoi manger avec des gens, on a donné de l'argent pour ça. ».*
> *« Mais on n'a pas sorti de la maison pour comprendre, si on a sorti de la maison, la police nous tape et va nous envoyer en Afghanistan. ».*

Comme le dit aussi Ac.:

> *« On n'était pas libre de parler de sa langue. ».*

Di. dit:

> *« La-bas ils nous donnaient tout, juste une escale ».*

Ah. explique qu'il ne pouvait pas communiquer avec la population:

> *« J'étais dans un hôtel. ».*
> « Ah oui donc tu n'as pas du tout entendu parler la langue?
> *Si j'ai entendu parce que quand j'étais là-bas, je parlais avec eux en anglais, j'ai entendu mais y j'arrivais pas... ».*
> « De toutes façons, tu savais que tu n'allais pas rester là.
> *Pas longtemps oui, donc j'avais pas envie d'apprendre, j'étais seul. »*

[32] TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.

AM. raconte:

> *« Non, j'ai rencontré aucune personne, j'ai rencontré deux ou trois personnes turques, voilà, vite fait ils nous ont ramenés jusqu'à la maison et après ils sont partis. ».*
> *« Non, j'étais avec un pote à moi, je suis resté avec lui deux semaines. ».*

AA. n'a pas besoin d'apprendre la langue car il est toujours accompagné, il dit aussi:

> « *Non, mais j'étais avec mon pote et c'était quelqu'un que je connais avec mon oncle et mon père il le connait, il a parlé avec lui, tout ça et lui il va s'occuper pour moi quand je sors, je suis avec lui. ».*
> *« Je sors pas tout seul parce que je connais pas. ».*

A. confirme l'isolement:

> *« Non c'était pas, je suis pas resté longtemps ici, c'était mon voyage. ».*
> *« Non pas du tout, on était dans un truc fermé. ».*

On peut dire que c'étaient seulement des lieux de passage où les jeunes n'avaient pas envie de séjourner et donc ne souhaitaient pas s'investir pour apprendre la langue. Il faut évoquer ici les difficultés liées à la clandestinité qui inhibent l'envie d'apprendre. La plupart des jeunes sont encadrés par des passeurs qui sont rémunérés pour les faire traverser les pays. Ils sont donc encadrés arbitrairement et n'ont aucune liberté pour se mouvoir. C'est donc le premier facteur défavorisant dans l'appropriation d'une langue pendant un parcours migratoire.

La motivation

Le deuxième facteur est certainement la motivation qui va avoir un impact crucial sur l'attitude des jeunes et par conséquent sur leur apprentissage.

-Côté négatif

AA. reproduit ce qu'il avait déjà vécu quand il était en Égypte, il refuse d'apprendre car il ne voit pas la finalité. Il reconduit exactement la même attitude.

> « Ah! alors t'apprends l'italien?
> *Non, si il a envie que moi je parle italien, mais moi j'ai pas envie, j'ai pas envie, à la fin j'ai pris la tête avec eux, ils ont pris la tête avec moi. ».*
> « Et pendant ces deux mois-là, t'avais besoin de parler un petit peu en italien?
> *Non j'avais pas envie. ».*

A. confirme le même comportement qu'AA.:

> *« Parce que quand je suis arrivé, je suis allé là-bas, je comprends rien, c'est voilà quoi, en plus c'était pas mon but de rester là-bas, c'est pour ça ça ne m'intéressait pas à apprendre l'italien. ».*
> *« Moi j'ai resté avec mes amis là-bas parce qu'on était un groupe. ».*

M. le dit:

> *« Le turc, je comprenais rien, c'est dur mais en même temps, je m'en fichais. ».*
> *« Je vais rester quelques semaines, après je vais partir, donc je m'en fichais. ».*
> *« Oui c'est une langue difficile, c'est pas facile à apprendre, mais si on veut l'apprendre... mais c'était pas dans ma tête. ».*

D. ne s'investit pas du tout pour apprendre:

> *« Si j'ai essayé d'écrire et lire au foyer pendant deux semaines, j'ai vu que c'était très difficile, j'ai essayé pour ce que j'avais besoin, je me suis dit, j'ai pensé que moi je reste pas ici, pourquoi j'apprends sa langue. ».*
> *« J'avais pas envie. ».*
> *« Non, j'ai pas fait d'efforts parce que j'avais pas envie de rester là-bas, j'ai dit: je reste pas dans ce pays, pourquoi j'apprends sa langue? ».*

On peut remarquer que les jeunes ne veulent pas s'approprier les langues du parcours migratoire car comme ils savent qu'ils sont seulement de passage, ils n'ont pas envie de s'investir dans cet apprentissage.

A partir du moment où le jeune reste dans le pays traversé plus longtemps, il s'investira davantage pour apprendre la langue.

-**côté positif**:

Lors de son séjour en Afrique du sud, C. s'obligera à apprendre la langue zoulou pour pouvoir s'intégrer et communiquer avec sa nouvelle communauté de noirs à Soweto.

> *« J'ai déjà appris zoulou, c'est zoulou la langue que tous les Noirs parlent en Afrique du Sud. ».*
> *« Oui j'ai trouvé difficile parce que ce sont des langues que j'avais pas l'habitude de parler, c'est obligé, faut que tu parles parce que là où j'habitais vraiment c'était un quartier, c'est les quartiers pauvres, la ville pauvre d'Afrique du Sud Soweto. ».*
> *« si tu veux te faire comprendre et dialoguer avec des gens, il faut que tu parles zoulou. ».*
> *« Voilà y avait des points communs avec les langues africaines comme des langues de mon pays swahili ».*

Les Africains comme AF. et Ch. ont aussi beaucoup appris parce qu'ils sont restés longtemps dans le pays.

AF. explique, quand il était en Libye:

> *« Oui bon au début, c'était dur, je parlais pas l'arabe*. ».
> *« Au bout d'un an et demi, j'arrivais vraiment à dialoguer maintenant même je chante en arabe tout ça. ».*

On constate qu'à partir du moment où il reste en Espagne, Ch. va apprendre l'espagnol et s'investir vraiment et en même temps prendre conscience que le français d'Afrique est différent du français de métropole. Après avoir ressenti un stress immense devant une incompréhension totale de la nouvelle langue, l'espagnol, il cumule une deuxième angoisse sur ses facultés de communication en langue française.

« Au tout début je connaissais pas du tout un mot en espagnol, j'entendais dans les chansons avant comme dans les films, mais je ne savais pas parce que c'était l'espagnol et quand j'étais arrivé, ils m'ont présenté des choses et puis ils m'ont indiqué des choses et moi je ne comprenais pas, j'étais resté bouche bée sans voix. ».
« J'ai ressenti l'angoisse, j'ai ressenti l'angoisse, le stress, c'est comme si je me transformais pour être quelqu'un d'autre que je n'étais pas quoi et là c'est ça qui me fatiguait un peu. ».
« Le lendemain de mon arrivée, ils m'ont amené un traducteur et quand ils m'ont amené un traducteur, là j'ai commencé à faire la découverte aussi du français de l'Europe et du français de l'Afrique. ».
« J'ai vu que c'était différent. ».
« C'était un traducteur français pour traduire. ».
« Au tout début, il ne me comprenait pas. ».
« Au fur et à mesure que le temps il passait, moi j'avais ma conscience malgré que j'étais très stressé et angoissé, j'avais ma confiance de pouvoir arriver. ».

La période de Ch. en Espagne a été difficile mais il a pris en main son apprentissage, il veut communiquer et met tout en marche pour pouvoir y arriver:

« Je me suis pas laissé trop de temps, je me suis mis à chercher à parler la langue pour pouvoir, pour pouvoir dégager ce que j'ai au fond de moi quoi et c'est comme ça que je me suis engagé pour parler la langue et pour écrire d'abord je voyais un mot en français. ».

Après le premier choc, Ch. se ressaisit pour affronter la situation et apprendre le plus rapidement possible les premières bases de la langue:

« J'étais encore jeune, j'avais seize ans, quinze ans, seize ans, d'abord ils m'ont pas envoyé dans un institut pour apprendre la langue, ils m'ont laissé dans mon appartement, ils m'ont passé un dictionnaire en même temps avec un cahier où c'est écrit l'alphabet, les vingt-sept lettres de l'alphabet en espagnol et c'est là que j'ai fait la découverte de l'alphabet espagnol et c'est là que j'ai découvert les salutations, les présentations, les verbes, j'ai fait tout ça tout seul, en moins de deux semaines. ».
« Oui j'avais travaillé tout seul et en moins de deux semaines, je me disais voilà je peux parler quoi avec celui que je connais. ».
« C'est le fait de connaître le français qui m'a beaucoup aidé à apprendre l'espagnol. ».
« Oui je faisais des comparaisons, je faisais des comparaisons à l'écoute des terminaisons, à l'écoute de la prononciation, y a des mots qui ressemblent totalement au français mais simplement y a la terminaison qui fait que ça change un peu dans l'oreille avec l'accent. ».
« Oui à écrire aussi oui oui à écrire, j'ai, j'ai, je le traduisais en français, le mot j'écrivais en français à côté de l'espagnol et je le traduisais à côté et au fur et à mesure, je le copiais et ça fait que je l'apprenais. ».

Nous constatons que Ch. a utilisé comme stratégie d'apprentissage les comparaisons interlinguales significatives entre la langue française et la langue espagnole: « *je faisais des comparaisons à l'écoute des terminaisons, à l'écoute de la prononciation... je le traduisais* ». Ch. applique ici des techniques scolaires en utilisant des outils et des méthodes appropriées : dictionnaire, cahier, copie de liste de conjugaison et de vocabulaire avec les traductions. Il allie l'apprentissage de l'écrit avec l'oral.

L'exemple de l'Afghan D. est éloquent. Celui-ci va apprendre le grec de manière plus approfondie dans le but de faire du commerce. En effet, il accompagnera un homme sur les marchés pendant un an et un mois et demi puis vendra sa propre marchandise. Il

devra apprendre les bases des chiffres et des opérations. Il s'y prêtera dans le but de gagner de l'argent quand il décide lui-même de faire du commerce. Il s'agit ici d'une nécessité vitale pour lui. On se rend compte ici que malgré les difficultés inhérentes à la langue, il est toutefois toujours possible de se l'approprier si les conditions dans lesquelles on se trouve, l'exigent.

> *« La langue s'appelle enilika. ».*
> *« J'ai resté un an et j'ai essayé d'apprendre la langue de Grèce, l'élinika quoi j'ai appris un petit peu, jusqu'à là-bas que je me débrouillais. ».*
> *« Oui vraiment très difficile, je pense que j'apprends jamais cette langue. ».*
> *« Ils parlent moi, je comprenais rien. ».*
> *« Comme ça doucement, doucement j'ai demandé à les gens qu'ils parlent, quand y avait des Afghans là-bas ça faisait 5 ou 6 ans qu'ils habitaient en Grèce, ils parlaient un petit peu, je parlais avec eux après j'ai pris des conseils, j'ai écrit sur un cahier pour les choses que j'ai besoin dans la journée, bonjour, ça va. ».*
> *« Oui, au bout d'un an, je parlais bien parce que j'ai travaillé dans un marché, j'ai vendu des tee shirt, j'ai appris beaucoup là. ».*
> *« Là-bas il faut que je parle, les gens demandent: ça coûte combien, ça coûte comme çà, quelle couleur, des trucs comme ça. ».*
> *« Là-bas, j'ai appris beaucoup parce que tous les jours, j'ai parlé, j'ai parlé, j'ai parlé. ».*
> *« Oui, j'étais avec un Grec pendant deux fois trois semaines, ça fait un mois et demi, après il m'a pas pris, après je suis allé à la capitale, j'ai acheté des tee-shirts tout, parce que le travail, c'était difficile pour moi, c'était facile comme travail au marché. ».*
> *« Là-bas, il y avait plein de magasins chinois, on achetait un tee-shirt un euro et on vendait 3 euros. ».*
> *« Oui à chaque tee- shirt, deux euros. ».*
> *« Quelle couleur, quelle taille... ».*
> *« Là, je l'ai appris parce qu'à chaque fois je le répétais, je le répétais. ».*

D. avait vraiment besoin de savoir parler pour commercer. Il va réussir à se motiver pour apprendre et organise des méthodes pour faciliter sa mémorisation: *« j'ai écrit sur un cahier pour les choses que j'avais besoin dans la journée »*. D. sélectionne seulement ce qui lui est nécessaire pour faire son commerce. Il s'agit d'un apprentissage de circonstance.

Le cas de J. est intéressant lui aussi. Il commence par un premier séjour avec sa famille au Pakistan, à force d'entendre parler une langue, le pachto, il l'assimile peu à peu, même s' il ne comprend pas tout.

> *« Oui avec ma famille, j'étais au Pakistan avec ma famille, au Pakistan j'étais à Peshawar, c'est une ville ils parlent pachto et ourdou aussi et le pachto avant y a des Afghans là-bas, on était pas obligé d'apprendre le pachto mais on entendait quand même les gens, ils parlaient pachto et nous et moi j'étais petit, j'ai essayé de comprendre c'était quoi le mot qui le disait, comme ça j'ai appris comme ça un petit peu pachto oui je le comprends presque par exemple 50% je le comprends. ».*

Lors de son départ définitif vers l'Europe, il reste en Iran. Il a aussi comme tous les Afghans des difficultés avec le farsi par rapport au dari mais peu à peu il s'habitue à l'accentuation:

« J'avais des problèmes de comprendre farsi-dari moi je parlais dari le farsi c'est un peu différent mon patron il disait quelque chose moi je comprenais rien. ».
« Voilà après deux ans j'ai appris parfaitement le farsi. ».

Puis, il rencontre un professeur d'anglais pakistanais avec qui il partage un appartement. Cet homme aura un rôle très positif dans l'apprentissage des langues pour J.. C'était un peu comme un système de troc, « *moi, je t'apprends l'anglais, toi tu m'apprends la métallerie ».* Il enseignait l'anglais à J. et celui-ci lui enseignait la métallerie. Plusieurs fois, en cours d'entretien, J. reviendra sur cette rencontre, toute l'aide que la langue anglaise lui a apportée dans son parcours. Dans ce long passage, il parle de sa rencontre avec le professeur et de la méthode dont il se servait pour lui enseigner l'anglais.

« J'avais un prof d'anglais avec moi de Téhéran, on était tous les deux dans la chambre, on était dans le même appartement, lui il était prof d'anglais. ».
« En fait, lui il travaillait dans une usine et moi je travaillais dans un métallerie, lui il savait parler anglais, moi je savais la métallerie, lui il disait, lui il était intelligent il a dit: si par exemple moi je t'apprends l'anglais, toi tu m'apprends la métallerie, après lui il dit moi je viens dans ton appartement par exemple moi je viens dans ton appartement, on reste dans le même appartement on reste dormir dans l'appartement après moi je dis y a pas de problèmes pour moi, moi je parle avec mon patron tout ça c'est bon après il est venu dans mon appartement par exemple lui il m'a appris l'anglais, je connaissais rien du tout. ».
« Et après, au bout de on était huit mois neuf mois dans l'appartement lui il a appris très bien la métallerie, je l'apprenais tous les week-end je disais prends comme ça et je prenais sa main pour montrer la métallerie et moi j'ai appris l'anglais au début il me disait il était prof il savait comment il faut apprendre, cinq ans, il a fait il était au Pakistan. ».
« Il était au Pakistan cinq ans il était j'sais pas ça fait dix ans il parlait en anglais, c'est là-bas que j'ai appris l'anglais. ».
« J'ai appris à lire et à écrire, il me disait: il faut que tu écris aussi chaque mot chaque mot il faut que tu écris cinquante fois par exemple. ».
« J'ai appris l'alphabet latin avec lui, tout, j'ai appris je connaissais pas en Afghanistan, j'ai été trois ans à l'école, j'ai pas appris l'écriture anglais par exemple, l'alphabet d'anglais c'est complètement différent avec notre alphabet, nous on a appris quand j'étais en classe j'ai appris que par exemple l'écriture de ma langue parce que ma langue aussi l'écriture il faut que tu l'apprends, c'est un peu dur. ».
« Après neuf mois, j'arrivais à parler correctement presque correctement, je comprenais beaucoup beaucoup y avait un problème, il a dit moi il faut que je parte au Pakistan, après il est parti moi j'ai resté tout seul. ».

Le long monologue de J. montre son enthousiasme dans la découverte d'une nouvelle langue et dans son apprentissage. Il répète plusieurs fois les mêmes mots pour insister sur la réussite de l'enseignant et sur la sienne aussi. Il reconnaît dans son intégralité le savoir-faire du professeur, ses compétences pour enseigner, *« il était trop intelligent, il était prof, il savait comment il faut apprendre ».*

Il est très conscient de la dette qu'il doit à cet homme. On sent aussi l'affection qu'il lui porte. Plus tard, dans l'entretien, il dira:

« Non, il n'est pas revenu jusqu'à maintenant, j'ai toujours sa photo, il est dans mon porte-feuille mais je ne l'ai pas revu. ».

On se rend compte aussi que le facteur affectif entre en ligne de compte pour apprendre une langue. Dans le cas de J., c'est fondamental et cela lui a permis d'acquérir rapidement un bon niveau de compréhension. D'ailleurs, on peut remarquer que suite au départ du professeur qu'il appelle d'ailleurs *« mon ami »*, ce qui montre bien ses sentiments envers cet homme, il essaiera de prendre des cours.

> *« Il faut que je trouve un cours de français, non d'anglais et je trouve un cours d'anglais en Iran, c'était compliqué, je pouvais pas aller en cours d'anglais parce que j'avais pas de papiers tout ça j'avais peur un petit peu, je suis allé quand même trois mois trois mois quand même parce qu'en Iran lui mon ami qui m'a appris l'anglais, il m'a appris le accent des États-Unis, c'est pas pareil que Angleterre moi quand je suis allé là-bas je parlais avec l'accent des États-Unis. ».*
> *« Lui il parlait avec l'accent d'Angleterre parce que en Iran ils parlent avec l'accent Angleterre. ».*
> *« Voilà après quand lui il parlait, moi j'écoutais bien et lui il parlait, moi je comprenais un petit peu, je demandais c'est ça, il disait oui, après c'était pour ça un peu de difficultés, après il sait pas parler l'anglais ou quoi. ».*
> *« C'étaient des cours payants, par exemple, je payais en plus, il prenait beaucoup de l'argent, il prenait beaucoup de l'argent et j'avais peur aussi parce que je n'avais pas de papiers. ».*
> *« C'était le soir, pas tous les jours trois fois par semaine, pendant trois mois et après je pouvais plus, j'ai arrêté. ».*

Dans cette partie de l'intervention de J., il convient de comprendre la difficulté de suivre des cours pour les Afghans qui vivent en Iran sans papier, et donc dans la clandestinité. J. a peur et brave les obstacles pour aller régulièrement au cours du soir après son travail. De plus, le coût reste élevé d'après lui. Toutes ces raisons le dissuadent de continuer. Peut-être dans son inconscient, il regrette son ami, qui lui avait enseigné l'anglais avec un accent américain, il dit de l'autre professeur *« il sait pas parler l'anglais ou quoi ».*

H. est un autre exemple où la motivation est moteur d'apprentissage. Ce jeune garçon ne sait pas écrire beaucoup de langues mais les comprend et les parle. La langue qu'il écrit sera l'anglais que son frère lui enseigne dans le seul but de l'envoyer en Angleterre. Le rôle du frère sera favorisant et lui servira souvent de référence.

> *« J'écris anglais, mon frère, tous les soirs, il est à côté de moi, il m'a dit: tu écris tous les soirs, il donnait les exerci*ces. ».
> *« Ouais, tous les soirs, j'ai écrit, j'ai écrit, j'ai écrit, j'écris bien anglais, maintenant, je tchatche en facebook en anglais. ».*
> *« Oui j' sais pas quelqu'un il travaille en Iran, mon frère il a donné l'argent jusqu'en parce que mon frère il a donné l'argent, il a dit jusqu'à Angleterre ou France. ».*
> *« Ouais, après le monsieur, il a dit non, c'est difficile Angleterre, à cause de ça mon frère, tous les soirs, il m'avait appris l'anglais. ».*
> *« Oui parce que là-bas en Afghanistan, c'est difficile pour rester. ».*

Tous ces exemples prouvent que la motivation est bien un facteur favorisant dans l'apprentissage d'une langue. Il faut se sentir impliqué et être partie prenante. Bien sûr, le

séjour plus ou moins long dans le pays influence aussi la détermination de l'apprenant. De même, le facteur affectif joue un rôle indéniable.

Les associations

Tout au long du périple des jeunes migrants, on trouve dans les différents pays, des structures d'accueil qui prennent en charge les mineurs étrangers, que ce soit en Grèce, en Italie ou en Autriche et dans quelques pays traversés.

La situation d'H. est éloquente. Comme nous l'avons déjà dit en suivant son parcours, il apprendra beaucoup dans toutes les situations en écoutant parler. C'est un garçon très attentif à ce qu'il entend. C'est lui qui traversera le plus grand nombre de pays. Il bénéficiera de ces associations pour les mineurs et des cours de langue dans de nombreux pays et dans des conditions différentes.

Il explique sa façon d'apprendre:

> *« En Turquie, y a beaucoup d'Iraniens qui travaillent aussi là-bas sur les chantiers, quand j'ai commencé le travail, toujours je regarde qu'est-ce qu'ils parlent, tout doucement, j'apprends. ».*
> *« Oui, je sortais dans la rue, je regardais les Turquish, ils parlent, même je compris pas. ».*

Puis, il parle de toutes les langues qu'il a entendues:

> *« Là-bas, en Macédonia, c'est un peu facile, trois semaines, j'ai été là-bas, là-bas, c'est facile la langue. ».*
> *« Parce que comme j'étais là-bas, j'ai passé en Macédonia les policiers y a contrôle, ils ont pris moi et j'étais là-bas au foyer l'est comme foyer ».*
> *« ...deux ou trois semaines j'étais au foyer ».*
> *« ...tous les jours j'écoute comment ils parlent, comment, j'ai compris ce qu'ils dit. ».*
> *« Je mélangeais, anglais, macédonien comment il s'appelle afghan ».*
> *« ...quand j'étais là-bas c'est bizarre, je parlais comme... avec la main ».*

Après la Serbie, c'est encore une nouvelle langue.

> *« Elle est comme dari et farsi. Quand j'étais là-bas, j'ai compris, y a un accent, il est comme accent irani et dari ».*
> *« ...parce qu'il y a quelques mots, en Hongrie, j'étais deux semaines en Hongrie, à Budapest, après j'écoute y a quelques mots anglais, comment il s'appelle «much» en dari. ».*
> *« J'ai été trois semaines en Autriche, dans un foyer. ».*
> *« J'ai appris beaucoup parce que trois semaines, j'ai été à l'école. ».*

Ce deuxième passage montre bien les comparaisons que peut faire H. entre les langues. Il se réfère toujours à des éléments connus, à son expérience personnelle, sa langue maternelle, le dari, le persan, la langue d'Iran, et bien sûr la langue anglaise que son frère lui a enseignée. On peut constater qu'il utilise plusieurs stratégies compensatoires

pour se faire comprendre, il se sert des gestes *« je parlais comme ...avec la main »*. La gestuelle est un canal de communication souvent utilisé en cours de voyage.

Puis*, « Je mélangeais, anglais, macédonien comment il s'appelle afghan »,* H. utilise directement des mots des différentes langues de son répertoire verbal dans le but de se faire comprendre. Quand il parle de la variation du persan, *« elle est comme dari et farsi »*, il a pris conscience de la variation sociolinguistique de ces deux langues avec les différents accents.

De même, J. apprendra l'italien dans le cadre institutionnel et comprendra vite la langue, il l'explique:

> *« Voilà, j'étais là-bas, la police il m'a attrapé, il m'a dit: t'as quel âge, j'ai dit j'ai quinze ans tout ça après il dit: viens avec nous tout ça et après je suis allé, il m'a demandé tout il a demandé: tu viens d'où, tu t'appelles comment, tu as quel âge tout ça, après il a demandé tout après il m'a mis dans la voiture et après il a dit: on t'envoie dans un foyer après quand je suis arrivé dans le foyer là-bas, y avait deux Afghans qui étaient là-bas, j'ai parlé avec eux, j'ai demandé c'est comment ici parce que eux, ils parlaient très bien Italie et ça fait pas longtemps qu'il était là-bas ils parlaient Italie et moi aussi j'étais avec les autres, y avait plein de gens qui parlaient pas l'Italie, toujours en cours à 8H jusqu'à 5 H du soir le matin, on était en cours pour apprendre à lire l'Italie, mais eux c'est facile l'écriture eux c'était facile, je connaissais l'écriture d'anglais, il écrivait moi je comprenais comment il écrit je pouvais apprendre vite par exemple juste à parler c'était un peu dur mais même après moi dans la classe par exemple, j'étais avec les autres mais les autres ils savaient plus que moi quand ils parlaient tous les secondes, ils parlaient ils parlaient c'est pour ça après deux mois déjà quand les gens ils parlaient déjà je comprenais exactement je pouvais pas traduire dans ma langue, mais j'imaginais. ».*

J. va bénéficier comme H. d'une prise en charge dans le cadre des mineurs. Les cours de langue sont imposés tous les jours dans le dispositif de l'institution. Il apprend vite.

AF., lui aussi en Italie, au contact d'une autre association apprendra la langue italienne:

> *« Quand je suis arrivé là-bas, puisque je comprenais rien, on m'a proposé aussi de faire des cours en langue italien. ».*
> *« Donc je m'étais inscrit et j'ai pas duré là-bas. ».*
> *« Oui l'italien mais c'était un peu sur internet. ».*

En conclusion, on peut remarquer que les jeunes ne veulent pas s'approprier les langues du parcours migratoire car comme ils savent qu'ils sont seulement de passage, ils n'ont pas envie de s'investir dans cet apprentissage. Les pays traversés sont seulement des couloirs où les jeunes passent quelques semaines ou mois voire quelques années mais où ils n'envisagent pas de s'installer à longue échéance. Les seuls réels apprentissages que certains d'entre eux vont réaliser, le sont pour des raisons impératives de survie.

La représentation des langues du parcours migratoire

Au cours de leur trajet migratoire, les jeunes garçons ont eu forcément contact avec les langues des pays qu'ils ont traversés, un contact parfois furtif, dans des conditions de clandestinité ou un contact plus intime au cours de séjours prolongés. Il est intéressant de noter quelle est la représentation que les jeunes ont de la langue du pays qu'il traverse.

Ac. à propos du turc exprime son ressenti:

« J'ai appris certains mots. ».
« Ouais c'était très difficile, c'était imprononçable pour moi. ».
« Non, en fait on a appris par nos camarades restés plus longtemps, on n'a pas eu l'occasion de l'étudier. ».
« Avec le contact des Grecs, on apprenait quelques mots et autrement on parlait en anglais si on avait besoin. ».

D. ajoute lui aussi à propos du turc:

« Très, très très difficile parce que je comprenais même pas un mot ».
« Je ne connaissais rien ».

Certaines langues plaisent en les écoutant, la musicalité de la langue espagnole, ses sonorités, son accentuation.

Di. dit:

« *Oui ça m'a plu comme langue. ».*
« J'aimerais parler mieux, je trouve que c'est une langue agréable ».

M. ajoute à propos de l'italien:

« Ouais, ça me plait l'italien, comme je connaissais quelques mots en français, c'est un petit peu pareil, y a des mots pareils, je pouvais en italien comprendre un peu, ça me plaisait bien mais je comprenais rien, par contre pour entendre parler, c'était marrant. ».

On remarque dans le discours d'Ac. que l'anglais reste la langue véhiculaire tout au long du voyage.

« La langue anglais pour me débrouiller partout. ».

De même, Ab. ajoute:

« Tu connaissais pas l'italien?
Non non. ».
« Mais il t'a parlé en italien?
En anglais.
Il m'a parlé mais je comprenais pas, après je lui ai dit: english. ».

J. aussi, en Grèce, utilise l'anglais:

« Non mais je parlais anglais. »

Ah. aussi se sert de l'anglais quand il est à l'hôtel au Vietnam:

« Si j'ai entendu parce que quand j'étais là-bas, je parlais avec eux en anglais, j'ai entendu mais y j'arrivais pas ».

On constate aussi les regrets qu'éprouve S. quand il se rend compte qu'il ne peut rien faire pour acheter des billets parce qu'il n'arrive pas à communiquer. Là, peut-être pense-t-il à sa scolarité antérieure qui a été très parcellaire et il se dévalorise.

« *Pour venir là-bas, j'ai demandé les tickets dans ma langue, mais il comprend pas du tout*. ».
« Après y a un Afghan qui était avec moi, c'est lui qui savait parler anglais, il m'a pris des tickets pour venir. J'ai réfléchi dans ma tête: pourquoi j'ai pas été à l'école comme ça, comme ça. ».
« Ouais si j'avais été à l'école, j'avais appris anglais, c'était mieux, là on la comprend bien mais si on a pas bien appris, alors là jamais, on peut rien avoir, on peut pas, avoir les tickets rien du tout. ».
« J'étais triste, on peut pas avoir les tickets, on était triste. ».

On comprend pourquoi plus tard, il souhaitera apprendre l'anglais, c'est une compétence qui lui a vraiment manquée.

Après ces quelques constatations de la représentation des langues, on se rend compte que cette perception est souvent basée sur les sonorités et l'accentuation des langues et que l'anglais sert de vecteur de communication dans tous les pays.

Pour conclure cette deuxième partie sur les langues du parcours migratoire, il convient de remarquer la façon dont s'est effectué l'apprentissage de la langue. On s'aperçoit que les jeunes interrogés puisqu'ils sont la plupart du temps seulement en transit ne cherchent pas à investir la langue, soit parce qu'ils se trouvent en situation d'isolement, soit par manque de motivation. C'est seulement quand les circonstances du voyage les conduisent à séjourner plus longtemps qu'ils apprennent davantage, beaucoup par mimétisme en écoutant. De part leurs origines, ils sont déjà habitués à entendre, à parler plusieurs langues et souvent ils comparent les langues, les sonorités, les accents. Dans tous les pays, l'anglais est la langue internationale qui permet de communiquer.

Chapitre 3. Langue du pays d'accueil

Cette troisième partie de l'étude est consacrée à la langue du pays d'accueil. Nous verrons tout d'abord si le but du trajet migratoire a été atteint. Puis, nous essaierons de comprendre comment se déroule le premier contact avec le pays et la langue, quelle a été la perception du français pour ces jeunes migrants et quelles stratégies ont-ils mises en place

pour se l'approprier à travers leurs différentes personnalités. Enfin, nous réfléchirons sur le choc culturel qu'ils ont dû affronter et le concept de « face » très important dans l'apprentissage.

Le but du voyage

Les jeunes garçons arrivent au bout du voyage, pour la plupart la France était le but final. Pour certains, les circonstances les ont décidés à rester. Vérifions si tous avaient bien programmé la France comme dernière étape.

H. devait atteindre l'Angleterre mais après tout le parcours qu'il a dû effectuer, il semble épuisé par son voyage et ne veut plus aller plus loin. Il paraît soulagé d'avoir l'assentiment de son frère auquel il fait référence très souvent dans son histoire personnelle:

> *« Ouais, c'est bon, je suis en France. ».*
> *« Après mon frère, il m'a dit: tu restes là-bas! ».*
> *« Il a dit: tu restes à Paris! ».*

C'est la même chose pour S. qui espérait rejoindre l'Angleterre mais décide de rester en France:

> *« Le but c'était l'Angleterre. ».*
> *« ...mes parents ils avaient pas de l'argent, ici y a rien, y a personne qui m'a pas aidé, mais après quand j'ai resté là-bas en France, j'ai parti en France Terre d'asile, pour demander les papiers. ».*
> *« J'ai appelé aussi ma famille pour dire: je reste en France. Ils sont d'accord de ça ».*

C. au départ ne souhaitait pas venir en France

> *« Vraiment mon souhait c'était pas venir en France, moi je suis venu en France, c'est affaire politique, je suis venu en France, c'est une histoire politique parce qu'il y avait quelque chose qui était passé chez moi, c'est ça qui m'a fait venir en France. ».*
> *« Oui dans un autre pays en Amérique. ».*
> *« J'aurais aimé partir au Canada, au Canada, parce que j'aime bien là-bas, c'est vraiment mon rêve hein Toronto, vraiment c'est mon rêve, quand j'étais chez moi, je regardais tout le temps dans les documentaires. ».*
> *« Voilà je m'imaginais un jour que je vis là-bas. ».*

AF. pensait s'arrêter en Italie, ce sont les circonstances défavorables avec son cousin qui l'ont amené à s'en aller et sa rencontre avec un autre Africain a été déterminante.

> *« Oui je devais rester en Italie ».*
> *« ...je peux dire que j'ai connu la France grâce au jeune que je viens de parler son nom, qui s'appelle Al., j'ai connu la France grâce à lui ».*

AM. a aussi atteint son but:

> *« J'ai décidé que je veux aller à Paris, en France. ».*
> *« Je voulais venir en France. ».*

« Au final, c'était la France ».

M. a déjà affirmé pendant l'entretien:

«... c'est mon but d'arriver en France. ».

J. met de l'espoir dans le pays qu'il espère atteindre:

« J'ai appelé en Afghanistan après j'étais à l'hôtel maintenant si tu m'envoie juste 200 euros c'est bon et je serai dans un beau pays moi j'ai dit les gens me disaient: il faut tu pars sans billet, mais moi je pouvais aller aussi sans billet dans le train, après si il me prend il me prend mes empreintes, pour après pour le futur tu peux pas aller dans un beau pays par exemple c'est pour ça je voulais pas, moi j'ai payé 118 euros c'est pas grave quand j'arrive là-bas on verra. ».

Il garde le souvenir de la somme exacte qu'il a payé le billet comme s'il avait conscience qu'une partie de sa vie se jouait à ce moment-là. On ressent l'espoir d'une vie meilleure, *« je serai dans un beau pays ».* Il ne dit pas clairement que le pays souhaité est la France. C'est bien sûr l'espoir de tous les migrants de trouver une vie meilleure ailleurs.

Di. en temps qu'Africain espère rejoindre la France:

« Je trouve que la France c'est proche de l'Afrique. ».

Ch., malgré son séjour en Espagne et l'acquisition qu'il a fait de la langue choisit la France comme terre d'accueil

« Moi déjà dans mon départ, c'était la France qui était dans ma tête. ».

Quand il arrive à Marseille, D. a atteint son but:

« J'étais arrivé dans le pays que je voulais. ».
« Parce que quand j'étais petit, j'ai bien aimé Paris, la tour Eiffel. ».
« parce que j'avais bien envie de le voir quand j'étais à Marseille, mon pote, il m'a dit: il faut que tu restes ici, tu fais quoi à Paris? Paris, c'est comme ça, comme ça, j'ai dit non, il faut que j'aille là-bas, il faut que je pars à Paris, c'était mon but de regarder la tour Eiffel. ».

On voit la fascination dans la parole de D.. On imagine les images que les médias distribuent dans tous les pays du monde. La tour Eiffel a une valeur touristique renommée. Plusieurs garçons vont éprouver le même attrait.

Ab. est le seul jeune qui n'a pas choisi de quitter son pays, sa famille a décidé pour lui, pour le soustraire à ses difficultés car il faisait beaucoup de bêtises mais il est comme D. impressionné par la tour Eiffel

« C'était pas forcément moi qui avait décidé mais c'était ma mère qui avait pris la décision de m'envoyer ici parce que j'étais dans une situation comme ça, c'est pour ça elle voulait pas que je reste là-bas, je suis venu en France, pourtant j'aimais bien la culture et tout ça en France: la Tour Eiffel, j'aimais bien, quand j'étais au bled. ».

On constate que la plupart des garçons avaient choisi la France effectivement. Maintenant qu'ils ont atteint leur but, avec plus ou moins de difficultés, nous allons pouvoir examiner comment ces jeunes migrants vont appréhender la langue de leur pays

d'accueil. Voyons tout d'abord comment ils sont désignés dans le pays qui les reçoit, c'est à dire la France.

Les « primo-arrivants », public ENAF

On définit avec le terme ENAF, élève nouvellement arrivé en France, le jeune qui arrive de son pays sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.

Le jeune est considéré comme non francophone si le pays d'origine n'a aucune relation historique et géographique avec la langue française. Le terme « nouvel arrivant » permettra de différencier celui qui vient d'arriver par rapport à celui déjà scolarisé en France. Bien entendu, on ne saurait être nouvel arrivant très longtemps.

La situation de l'élève nouvellement arrivé peut recouvrir des réalités sociales très différentes. Les conditions migratoires et familiales sont très variées.

En ce qui concerne notre établissement, comme nous l'avons vu au cours de l'étude, il s'agit de jeunes qui viennent en France, pour raisons politiques ou économiques, après un parcours difficile, souvent long et douloureux. Le départ du pays d'origine s'est parfois effectué dans des conditions très dures et la situation économique de la famille est souvent précaire. Certaines familles se sont endettées pour permettre au jeune de partir du pays en ayant recours au système de passeur, de filières mafieuses qu'il faut rémunérer pour être encadré afin de sortir du pays. Par conséquent, la famille espère une compensation financière par la suite et le jeune doit supporter cette pression sur ses épaules. Évidemment, l'hétérogénéité des situations est à prendre en ligne de compte. Pour débuter, il est nécessaire de faire une évaluation des savoir-faire en langue française ainsi que des compétences scolaires dans la langue antérieure et le degré de familiarité avec l'écrit scolaire. « *Progressivement, en s'appuyant sur sa propre langue et sa propre expérience, l'élève est conduit à opérer des rapprochements souvent implicites avec sa langue, à prendre conscience des différences ou des similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes.* » d'après les instructions officielles. La classe d'ENAF est un lieu de contact des langues, qui de part les horizons variés sera forcément un contact multilingue.

Premier contact avec la langue française

Avant d'avoir accès à des « classes d'accueil », les jeunes restent quelques temps dans une situation précaire. Ils débarquent à Paris, dans une ville immense et inconnue pour eux. Ceux qui arrivent en train descendent à la gare de l'Est. Ils sont sans aucun repère. Chacun d'eux se trouve propulsé dans un monde inconnu, dans une langue inconnue, et ne sachant où aller. Ils se retrouvent dans l'illégalité administrative puisqu'ils sont sans papiers. A leur arrivée, ils ne connaissent pas du tout le français et se sentent souvent bien démunis. Comme ce sont tous des jeunes mineurs, ils sont repérés à plus ou moins longue échéance et dirigés vers l'association Terre d'asile qui leur propose un hébergement d'urgence puis leur dispense quelques cours de FLE, par la suite.

Si les jeunes atterrissent à l'aéroport, ils font des séjours parfois en détention, afin de vérifier leur identité, c'est le cas de M.. Quand le jeune est recueilli par l'Aide Sociale à l'Enfance, il sera pris en charge et envoyé dans un foyer. Là, les cours de langue seront plus organisés et les jeunes font de rapides progrès, chacun ayant sa façon d'apprendre. Nous allons d'abord examiner comment se déroulent ces premiers contacts avec le pays et la langue puis en exploitant la parole des jeunes comprendre leurs stratégies d'apprentissage. À travers leurs personnalités, nous verrons comment ils ont vécu le choc culturel qu'ils ont dû affronter.

Pour tous, le but premier d'une langue est de communiquer. C'est l'urgence des migrants. Tous se trouvent dans une situation de stress. Or, l'essence même de la communication est de transmettre, de recevoir des messages et d'en négocier le sens. Il faut réfléchir aux similitudes et aux variations entre les langues et faire appel aux connaissances antérieures de l'élève en lui signalant que ce qu'il connaît déjà dans sa langue maternelle peut lui servir pour l'apprentissage d'une autre langue. On s'aperçoit que spontanément, pendant leurs parcours migratoires, les jeunes y ont fait inconsciemment appel même si cela ne les aidait pas toujours à comprendre la langue cible. Ils l'ont déjà expérimenté.

Ainsi J. retrouve dans la langue d'accueil des éléments de sa langue:

> *« Aucun mot, rien du tout, le premier mot je vous ai dit déjà le premier mot que j'ai appris c'était « merci »tu sais pourquoi,m,e,r mer, c'est dans ma langue, c'est un truc qu'on met dans le mur, comment ça s'appelle?*
> Punaise.
> *Oui, punaise, mer ça veut dire ça et y a un Afghan qui a dit quand j'étais en Jaurès, tous les soirs, ils donnent des repas gratuits, y a des gens qui n'a pas de chambre par exemple, il n'a*

pas de place il n'a pas de maisons et à la fin ils donnent des repas et quand je suis allé là-bas, y a un pote qui m'a dit quand ils donnent le repas, tu dis merci après je dis non merci c'est quoi ça pas merci tu dis pas par exemple punaise après j'ai dit que c'est pas grave tu vas voir après y a un mec devant moi quand il a passé il a pris le repas il a dit merci ah j'ai compris que c'était bien.
Ça veut dire: tashakor, après quand j'ai passé moi j'ai dit merci, quand j'ai dit merci elle a dit :de rien, après dehors, de rien, c'est quoi? j'ai compris à peu près tashakor mais, de rien, j'ai dit que peut-être c'est autre chose encore, dans ma langue, c'est autre chose.
Ouais. Parce que dehors dans ma langue c'est quelque chose que tu bois tu sais un truc comment s'appelle du lait.
Oui comment ça s'appelle?
Dour.
Dor c'est pas dough, après j'ai dit: de rien, ça il est resté dans ma tête, j'ai dit: il faut que je demande de rien c'est quoi? après j'ai demandé à des gens, c'est quoi dour? c'est dour dehors, c'est dehors, dehors c'est dehors, dehors c'est quoi? après je comprenais pas un mot qui s'appelle dehors, il a pas dit de rien, j'ai dit oui c'est ça. »
« Oui explique-moi, c'est ça j'ai dit: ok ça marche, les premiers mots, c'étaient merci, de rien, après bonjour, au revoir.
Bonjour etc... »

Dans ce premier contact, J. essaie de calquer les connaissances de sa langue avec les sonorités qu'il entend. Ce processus qui consiste à reproduire des éléments de la langue source sur le plan phonétique, lexical ou syntaxique dans la langue cible est un processus que l'on rencontre souvent dans l'apprentissage d'une langue. On peut l'expliquer comme un besoin de retrouver quelque chose qui le rattache à son passé et à son identité par rapport à sa langue. C'est peut-être une réaction de protection dans un monde inconnu. La première perception de la langue est sa sonorité, J. se focalise sur les sons qu'il entend et sans doute, il ne les retranscrit pas exactement phonologiquement, c'est pourquoi au début, on ne le comprend pas.

D., à son tour perçoit la difficulté de la langue française mais est aussi aidé par l'anglais qui fait partie de ses connaissances antérieures.

« Même les potes, y avaient quelques Afghans, ils parlaient français, ils parlaient bizarre, je comprenais rien, qu'est-ce qu'il raconte lui, j'ai pas compris, je comprenais rien. ».
« La chose qui m'a parue la plus difficile au départ, c'était de parler, parler c'était un peu compliqué, l'accent aussi, la prononciation qui était la plus difficile pour moi. ».
« Comme je sais parler anglais, l'alphabet c'est la même chose, quand tu arrives au foyer, y avait des gens comme moi. ».
« Quand je suis arrivé à Paris, j'ai été une semaine à la gare de l'est chez des amis Afghans, après je suis parti direct au foyer. ».

A., l'Égyptien n'avait pas l'intention d'apprendre le français, il voulait seulement vivre au sein de sa communauté égyptienne. Les personnes qui sont plus âgées que lui et qui ont de l'expérience se rendent compte que pour vivre en France, c'est mieux de pouvoir parler français. A. va tenir compte des conseils des plus âgés. Il s'agit ici d'un trait particulier de son enculturation, il faut écouter les anciens qui ont plus d'expérience.

« Ben là au début ici on comprend pas, c'est chaud, c'est en plus... j'allais pas chez quelqu'un, il parlait français, c'est pour ça quand je suis arrivé, j'ai pas pensé, je vais apprendre le français. ».
« Ah non j'ai pas pensé parce que je pensais, je vais rester entre les Égyptiens et puis... ».
« Je voulais rester avec les Égyptiens. ».
« Ben non, j'ai pas besoin d'apprendre mais après, y a des gens, ils me dit, ils commencent à me donner des conseils et tout ici c'est comme ça, si tu fais ça, si t'apprends cette langue tu vas... ».
« Voilà on me dit que c'est très important ici de savoir parler pour les papiers français. ».
« Oui c'est des gens, ils sont plus grands que moi et voilà quoi, ils sont là ça fait longtemps, ici ils ont les papiers mais ils parlent pas français, après il m'a dit: si t'as les papiers, c'est rien, on a les papiers, ils m'ont donné des conseils. ».
« Voilà ils disent: on a les papiers, mais on n'arrive pas à faire grand chose parce qu'on ne sait pas parler. ».
« Ben non je connais rien en français moi j'ai même, j'ai resté trois semaines à l'école, ben, y en avait beaucoup d'Égyptiens là-bas et puis je parlais égyptien mais je commence à apprendre l'alphabet ».
« ...mais c'est un peu dur à retenir parce que voilà... ».
« Ouais l'alphabet anglais je le connais. ».
« Non le mot « merci » on l'entend dans les télés, c'est tout. ».
« Au début oui c'était un peu dur à apprendre mais après dans le temps, on commence à rencontrer les gens et voilà quoi. ».

A. prend conscience que parler la langue est très important. Les Égyptiens plus âgés lui démontrent que c'est une nécessité *« on a les papiers, mais on n'arrive pas à faire grand chose parce qu'on ne sait pas parler ».*

Ab. n'a jamais entendu parler le français:

« J'ai utilisé l'anglais. Moi je savais même pas dire merci quand je suis arrivé en France je savais même pas dire merci. ».

Ac. dit à son tour:

« Je connaissais deux trois mots quand même, encore les salutations, encore ».
« J'ai utilisé la langue anglais pour me débrouiller partout. ».
« Je connaissais deux trois mots quand même, encore les salutations, encore. Dire: bienvenue... ».
« Le plus difficile était de le parler et de le comprendre. ».
« Pour le comprendre et pour le parler, parler c'était pas trop difficile mais de le comprendre c'était très difficile. ».
« Non de le comprendre, de le séparer les sonorités tout ça et comment ça s'écrit. ».
« Bon je suis parti dans un bureau aide sociale à l'enfance qui s'appelait: France terre d'asile pour les réfugiés et qui nous aidait à apprendre la langue française. ».
« Oui j'ai suivi quelques cours ensuite, on m'en a inscrit dans une école pour apprendre des cours puis parler. ».

Les Africains venant de pays francophones n'ont pas de problèmes de langue. En effet, le français fait partie de leur capital collectif plurilingue en tant que langue officielle et langue de l'enseignement. Ils ne sont pas confrontés dans la migration à une langue totalement étrangère. La migration ne fait donc que réorganiser différemment un plurilinguisme qui lui était antérieur. Le plurilinguisme, comme nous avons pu le repérer dans la première partie est partout présent en Afrique sub-saharienne et ces populations

sont habituées à ce genre de réorganisation. Les jeunes ont été constamment soumis, en se déplaçant sur leur territoire national ou dans les pays frontaliers à ces réajustements. C'est le cas de Ch. en particulier qui a beaucoup voyagé : Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Mauritanie.

Mais ces migrants vont être confrontés, en arrivant en France, à une langue dont le statut et la fonction n'a pas d'équivalent dans leur pays d'origine : elle est à la fois langue officielle et langue nationale, et idéologiquement tous les Français parlent français (alors qu'aucune langue n'est parlée par tous les Maliens, tous les Ivoiriens ou tous les Congolais). De ce fait, la réorganisation du répertoire linguistique de ces migrants va être influencée par cette confrontation. Cependant, les jeunes n'en ont pas vraiment conscience à leur arrivée et se sentent en terrain connu.

C. confirme:

> *« Non non j'avais pas de problème pour m'exprimer puisque je parlais déjà français chez moi. ».*

Ch. explique:

> *« Non non non j'ai pas de problème. ».*
> *« Je vois les gens, ils parlent, ils parlent un peu rapide, un peu articulé tout ça. ».*

H. pense :

> « *C'était trop dur. ».*

M. de par son arrivée en clandestinité est traumatisé par ce qui lui arrive face à ce qu'on lui demande de faire et ce qu'on lui fait:

> *« Je comprenais pas qu'est-ce qu'ils sont en train de faire. ».*
> *« J'avais un peu peur. ».*
> *« J'avais peur mais en même temps, j'arrive pas à m'exprimer, j'arrive pas à dire, je sais pas ce que je veux dire, ils font l'examen du dos, des dents, après, ils m'ont tiré du sang. ».*
> *« On m'a ramené dans le bureau de la Croix Rouge et ils ont commencé à parler tous ensemble, mais je comprenais rien. Le traducteur m'a dit qu'ils vont me ramener dans un foyer, mais c'est quoi foyer? Il m'a dit: tu verras bien, y a des gens qui vont t'aider. C'est pour les enfants. ».*

Au départ, M. n'est pas en capacité de comprendre, il est dans une situation intense de stress et sans doute a-t-il peur qu'on le renvoie dans son pays. Il est envoyé dans un centre de détention pour les sans papiers. Ce n'est que peu à peu qu'il va pouvoir surmonter sa peur en entendant parler sa langue. Il dit:

> *« Je comprenais rien, j'avais peur mais en même temps, y avait le traducteur qui était avec moi et il n'arrêtait pas de traduire ».*

S. exprime son incapacité et son inquiétude:

« Oui une nouvelle langue encore je comprends pas du tout, quand même y a un Afghan qui l'était avec moi, y a un Afghan, et c'est lui qui parle, moi je reste à côté. ».
« Toi tu restes à côté, toi t'es perdu complètement?
Complètement, oui. »
« C'était parler et écrire, les deux, c'était trop difficile mais je comprends pas du tout pour ça j'arrivais pas du tout. ».
« Oui ça aussi juste un mot, mais d'habitude on comprend pas du tout si je savais parler, il dit parle quand on dit ça va mais quand on part, reviens demain, on savait pas du tout. ».
« Après quand j'étais à France Terre d'asile, pour demander des papiers mais un mois après, on m'a donné un hôtel, pendant un mois j'ai dormi dans le parc. ».
« Mais quand même le matin, j'étais parti à France Terre d'asile pour aider en français. ».
« Si y a des cours, y a une dame qui me donnait des cours, y avait plusieurs, des gens qui vient là-bas mais y a une dame qui donne des cours, le matin. ».
« Non j'étais pas tout seul, on était plein de monde, pour ça, la dame, des gens qui a fait du bruit et tout comme ça ils parlent trop, on arrive pas trop à comprendre même. ».

S. se sent perdu, il ne comprend pas les instructions qu'on lui donne. Il est en insécurité psychologique. Lui aussi comme beaucoup de migrants a passé quelque temps dans un parc. Il est souvent accompagné par un Afghan, il est dépendant de quelqu'un. On se rend compte qu'il utilise quand il ne comprend pas une stratégie compensatoire qui le fait éviter la communication *« c'est lui qui parle moi je reste à côté »* Il ressent son incapacité à faire face à la situation. Il a une conception dévalorisante et sans doute erronée au sujet de sa capacité d'apprentissage. L'image qu'il a de lui-même est le résultat d'une auto-évaluation qu'il fait au regard de ses propres capacités. On a déjà vu au cours de l'étude la même situation pour lui quand il ne pouvait pas acheter de billets pour partir en Grèce. Les cours sont difficiles à suivre.

Examinons aussi les paroles de H.

« Après, un monsieur qui travaille pour les Afghans pour aider, j'ai vu le monsieur, il a dit: y a pas de place, tu dors dans le parc cette nuit, j'ai dit d'accord pas de problème, il a dit: tu viens avec moi jusqu'à l'ASE, il m'avait accompagné. ».
« Il s'est occupé de l'hôtel. ».
« Il a donné l'hôtel. ».
« Oui, j'avais ma taskéra.[33] *».*
« Après je le donne à l'ASE, j'étais un an à l'hôtel. ».
« J'ai pas cours tous les jours, j'ai demandé. ».
« Ouais et quand je vais à l'ASE, j'essaie pour parler français, j'ai dit il faut chercher pour moi l'école, ça va pas ça, rester à l'hôtel même mon copain. ».
« Ouais, mon copain, quand j'étais là-bas, il avait trouvé l'école et il est parti au foyer, j'ai dit pour lui, c'est facile mais pour moi, c'est difficile. Il m'a dit: non c'est dur parce qu'il y a beaucoup de gens, y a beaucoup d'étrangers, à cause de ça, y a plus de place, c'est pour ça. ».
« ...après il m'a dit: ça va, j'ai discuté avec le chef, après il a cherché pour moi l'école, un mois. ».

Le cas d'H. est édifiant. On lui fournit rapidement un hôtel mais on le laisse sans cours de FLE pendant un an, *« j'étais un an à l'hôtel »*. On constate le temps perdu avant qu'il soit pris en charge et qu'il puisse bénéficier de cours de français. Heureusement, les

[33] Équivalent de l'Extrait d'acte de naissance en Afghanistan.

contacts avec d'autres jeunes vont quand même l'aider dans la découverte de la langue. Les matchs de football à la gare de l'Est avec les autres jeunes favorisent la première prise de contact.

> *« Tous les jours, je jouais au foot, y a Africains, y a Arabes, Afghans, ben voilà, j'ai joué aussi là-bas à la gare de l'est, ».*
> *« Y a beaucoup, Arabes aussi, Noirs aussi, Africains. ».*
> *« J'ai appris un peu, ouais, ça va, ça va. ».*

Il insiste beaucoup pour obtenir des cours et ne désarme jamais. On devine l'exaspération. Il finira par obtenir gain de cause au bout d'un an:

> *« Après un an, on a trouvé, j'ai dit tous les jours, si tu trouves pas, tu dis, je vais chercher tout seul, »*

Le premier contact avec la langue est difficile, I. l'exprime ainsi:

> *« Non je comprenais pas du tout*. ».
> *« Non rien mes potes ils m'expliquaient, tu diras bonjour pour salam aleikoum et na na na bonsoir bonne soirée et après comme ça petit à petit j'ai appris avec l'aide sociale à l'enfance. ».*

AM. explique lui aussi ses premiers contacts avec la langue française :

> *« Oui ça m'a semblé trop difficile, de parler, de comprendre, comment je vais parler avec quelqu'un ».*
> *« ...après je suis resté une vingtaine de jours, environ un mois chez quelqu'un comme à la mosquée. ».*
> *« Si y avait des gens qui sont venus à la mosquée, ils parlent un peu. ».*
> *« Après, j'avais acheté un bouquin en français ourdou, mais c'était marqué dans le bouquin, quand les jeunes ils se parlent c'était pas la même chose, peut-être c'était par rapport à moi que je comprenais pas, c'était trop difficile par rapport à moi, après j'ai parti à l'ASE, le premier jour, ils m'ont pas accepté, t'as quoi, t'as quelque chose avec toi, j'avais mon acte de naissance avec moi, il faut le traduire en français, il faut que tu me donnes, on va faire une photocopie, tu viens dans un mois, je suis parti, j'ai dit à un pote à moi, c'était pas un pote à moi, c'était un pote à mon oncle, après il m'a donné son numéro quand tu vas aller là-bas, c'est obligé mais je connais personne, je peux pas rester après tu l'appelles, tu lui dis si tu peux rester, si tu as besoin de quelque chose j'ai dit oui s'il vous plait, je vous donne un papier, si vous pouvez traduire en français, il a traduit, le deuxième jour je suis encore parti, le deuxième jour une autre éducatrice est venue chercher à moi ».*
> *« Dire au revoir, je demande en anglais, c'est quoi goodbye bonjour, quand j'étais là-bas pouvoir, voir, les devoirs je disais bonjour boujour c'est quoi quelle langue difficile là. ».*

AM. a d'abord acheté un livre français-ourdou, c'est son premier acte conscient vers l'apprentissage. Il doit faire un long et difficile parcours pour être accepté par l'ASE. Il utilisera beaucoup l'anglais pour se faire comprendre.

AA. qui a toujours refusé d'apprendre une nouvelle langue, cette fois, va l'accepter par défaut car il n'a pas trouvé de travail.

> *« Quand j'ai pas trouvé de travail, j'ai dit je vais à l'école ».*

C'est la situation qui l'a poussé à aller à l'école pour apprendre la langue.

« Quelqu'un il m'a dit, y a une école, après j'ai été ,j'ai trouvé en France. ».
« Comprendre, parler aussi, c'était difficile, les deux comprendre, ça parle bien déjà et après t'arrives un petit peu. ».
« Voilà la façon, les phrases, parler une autre langue, c'est dur à comprendre, on est arrivé un mois ».
« ...deux mois faut qu'on parle. ».

Ah. va avoir un choc émotionnel très important au moment où il arrive, il se sent perdu et il souffre de solitude. Son périple par le Vietnam a sans doute été long:

« *La langue était difficile et je connais personne et y a personne qui est à côté de moi, je parle avec personne et je dors la nuit, y a personne de ma famille, qu'est ici j'avais, j'avais pas... ».*
« Voilà j'avais peur, j'arrive pas à dormir la nuit, il est longue, je comprends pas, je parle pas avec personne, ça a commencé comme ça. ».
« On m'a emmené une interprète. Je parlais avec. ».
« Oui c'est très très difficile quand on comprend pas. ».
« J'arrive pas à comprendre. ».
« Et je suis parti chez le juge et après, il m'a laissé, je suis parti, y a une famille d'accueil qu'est venue, qui m'a pris et je suis parti dans un foyer. ».
« Non d'abord une famille d'accueil puis après on m'a emmené dans un foyer. ».
« Oui tout de suite, c'étaient les vacances, c'était la période des vacances, donc y a pas d'école, j'attends l'école au mois de septembre. ».
« Oui c'était au mois de juillet. ».
« Je suis pas resté dans le foyer, je connais un pote à Paris tu vois, j'ai appelé lui, il m'a dit, je lui dis que je suis là, je suis dans un foyer et je peux pas sortir pour aller voir lui pour que je reste avec lui et je retourne plus au foyer quoi, tu vois et après, j'ai appelé, il m'a dit: si tu peux venir, tu viens, je suis à Paris, j'étais dans le foyer, j'ai disparu. ».
« J'ai sauté par le portail et j'ai couru, couru, couru, j'ai couru. ».
« Non, j'ai dit à personne. ».

Au départ, Ah. est complètement perdu comme M. car il arrive à l'aéroport. Il doit subir les mêmes examens afin de déterminer s'il est mineur. Il est dans un état de stress lui aussi devant l'incertitude de ce qui va lui arriver. De plus, sans sa famille, il se sent très seul.

Après avoir été confié à une famille d'accueil puis à un foyer, pour échapper à toutes ses angoisses, il fait une fugue pour rejoindre un compatriote. Cet épisode va le couper pendant de longs mois de l'apprentissage du français car il sera en permanence avec des Égyptiens et donc n'aura plus de contact avec la langue.

L'arrivée d'Ab. est difficile car il est jeune et se sent perdu. De plus, la situation de danger dans le parc lui fait peur. Il se rappelle de ces trois jours comme une expérience traumatisante.

« J'avais beaucoup peur, j'avais tellement peur que trois jours, c'était dans le parc, j'arrivais pas à dormir à cause de peur, j'avais tellement peur, je connaissais personne, voilà je connaissais personne, j'étais dans une situation, plus j'étais petit et j'étais dans le parc, ils étaient plus grands que moi et en plus, quand tu viens dans un pays, tu connais personne, tu parles pas la langue, c'était trop dur pour moi, moi, je peux vous dire, ces trois jours les plus difficiles de ma vie. »

Ab. est donc dirigé vers un hôtel comme les autres garçons et il devra attendre cinq mois pour avoir des cours.

> *« Je reste dans l'hôtel quatre mois. Le premier hôtel que j'étais, quatre mois après, j'avais changé d'hôtel, je suis parti dans un autre hôtel là où j'ai passé cinq mois. ».*
> *« ...après quatre mois, moi je suis parti à l'école, j'ai commencé à aller à l'école. ».*
> *« Je travaillais trois heures par jour. ».*
> *« Je connaissais un peu des mots, quelques mots parce que merci, ça va, pas encore lire bien juste ça va, ça va mais après un mois, je suis parti à l'école, après je suis parti dans un foyer, là où j'ai appris couramment la langue française. ».*
> *« À parler j'ai appris dans le foyer, à écrire, j'ai appris à l'école. ».*

Tous ces migrants, après un parcours difficile semé d'embûches, coupés de leurs familles et de leurs racines doivent surmonter une situation d'urgence dans un pays dont ils ne connaissent pas la langue. La tension et le stress sont extrêmes. Après avoir été accueillis dans les structures d'accueil pour palier à leurs besoins vitaux, ils devront apprendre à communiquer avec les habitants du pays où ils souhaitent résider. Le premier contact a été difficile comme nous venons de le voir. Maintenant, penchons-nous sur les stratégies d'apprentissages développées pour apprendre le français.

Les stratégies d'apprentissage utilisées pour apprendre le français

Beaucoup de chercheurs ont tenté de classifier les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde dans le but de faciliter la compréhension du concept de stratégie et d'en approfondir la recherche. Nous allons nous référer à la classification d'O'Malley et Chamot[34] qui est considérée parmi toutes les typologies comme la plus synthétique et la plus solidement ancrée dans les concepts et la théorie de la psychologie cognitive. Vingt-six stratégies sont réparties selon trois grandes catégories : les stratégies métacognitives qui impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, les stratégies cognitives qui analyse l'interaction avec la langue à l'étude et enfin les stratégies socio-affectives qui prennent en compte la relation avec une autre personne dans le but de favoriser l'apprentissage. Parmi ces trois catégories, les stratégies métacognitives sont supérieures aux deux autres car elles garantissent le bon emploi des stratégies cognitives.

Les jeunes sont maintenant installés pour la plupart dans des foyers de l'ASE, quelques-uns en maisons d'accueil. En tous cas, ils peuvent bénéficier de cours de français.

[34] O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Certains continuent les cours pendant une période dans l'association Terre d'asile, d'autres peuvent intégrer des cours de langues en institut, parfois dans des écoles, d'autres encore ont à disposition des cours dans les foyers. Parfois même, des bénévoles les accompagnent dans cet apprentissage. Toutes ces conditions permettent aux jeunes de s'approprier la langue en fonction de leurs aptitudes et de leur personnalité. Chaque jeune va développer ses propres stratégies.

J.:

> *« A comprendre c'était le plus difficile parce que moi je pensais que les Français ils parlent trop vite, j'imaginais quand les gens ils parlaient à quelqu'un qui parle anglais, par exemple anglais États-Unis quand ils parlent ils parlent par exemple fort, ils un peu clairement, en français quand ils parlaient même y a un mec il était Afghan mais il était interprète, il était à l'école mais il était interprète, je me disais comment il a appris la langue française, il parle vite moi je pensais qu'il était Français, il parle vite comme ça, après j'ai pensé à ça comment il parle, comment il a appris le français, le français il parle très vite, j'ai essayé de comprendre mais je comprenais rien au début. ».*
> *« Non c'était pas comme ça, j'ai dit que je le apprends mais faut que je le dis voilà parce que par exemple quand je parlais d'autres langues pachto ou ourdou je comprenais mais je pouvais pas parler, je pouvais parler mais doucement doucement et le français je l'apprends, je peux pas parler je pensais pas, je parlerais un jour comme lui par exemple, je pensais pas qu'un jour je parlerais vite si un jour je l'apprends, je peux dire doucement, doucement mot par mot après longtemps doucement doucement je l'apprends. ».*
> *« Ouais j'étais confiant, je sais j'ai demandé des mots en anglais au prof de français, je l'écrivais dans la feuille et le soir, je répétais, je répétais, je répétais pour qu'il reste dans mon mémoire. ».*
> *« Oui, j'étais pas dans un foyer j'ai été huit mois dans un hôtel. ».*
> *« Oui c'était France Terre d'asile qui m'a pris en charge. ».*
> *« Oui tous les jours, j'allais à des cours de français... ».*
> *« Je commençais de huit heures jusqu'à dix-sept heures. ».*
> *« Oui, c'était pas à l'école, c'était juste pour les gens qui commençaient à parler français. ».*

J. dans son apprentissage fait référence à sa langue, aux langues qu'il a apprises et surtout à l'anglais qu'il a découvert peu de temps avant. Comme nous l'avons expliqué auparavant le jeune migrant a des connaissances antérieures dans sa langue ou dans d'autres auxquelles il se réfère en permanence. Michèle Verdelhan-Bourgade le dit, « *L'enfant n'est pas une tasse vide, il a déjà des compétences qu'il peut transférer*[35] ». Les premiers mots que J. perçoit sont en fonction de son vécu personnel, de sa langue maternelle, mais aussi de son histoire personnelle. Il remémorise ses apprentissages des langues comme le pachto ou l'ourdou. Ce n'est que peu à peu qu'il assimile les mots nouveaux. Il est impressionné par la vitesse à laquelle les gens parlent et pense que jamais, il ne pourra faire la même chose. C'est intéressant de remarquer qu'il répète dans son apprentissage la même méthode que le professeur d'anglais au Pakistan lui avait transmise:

[35] VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002), *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste,* Paris, PUF.

« Je l'écrivais dans la feuille et le soir, je répétais, je répétais, je répétais pour qu'il reste dans mon mémoire. ».

C'est donc qu'il pense qu'elle est intéressante et efficace puisqu'il l'a expérimentée avec l'anglais. Cette façon de faire en prenant des notes s'inscrit dans une stratégie cognitive. Mais, J. par sa réflexion sur son autorégulation voire sur sa propre auto-évaluation de son comportement dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, se situe bien à ce niveau dans le processus métacognitif.

A. est prêt à apprendre, il est devenu acteur de son apprentissage:

« Ben non si on a envie d'apprendre quelque chose, ben on le fait, si tu veux, tu peux voilà, mais moi je voulais apprendre c'est pour moi après. ».
« Ben si, y en a même jusqu'à présent comme on a des mains mais on arrive quand même voilà quoi. ».

Tout au long de son parcours, nous avons suivi S.. Toujours, il manque de confiance en lui-même mais apprend peu à peu dans la douleur.

« *Trois mois, j'ai été à l'hôtel trois mois, je suis parti après à l'école tous les jours j'ai été à l'école. ».*
« Non à un autre collège à Paris, là je suis parti en collège là j'arrivais un petit peu à parler français. ».
« Ouais un petit peu pas beaucoup mais ».
« Pas à écrire j'arrivais à parler c'est tout. ».
« Au collège, on est resté six mois comme ça peut-être neuf six mois comme ça on est resté. ».
« Euh j'ai resté jusqu'à mois de septembre avant les deux mois de vacances de septembre juin. ».
« Des fois c'est à 8h jusqu'à midi, de midi jusqu'à 4h et demi. ».
« Ouais après j'ai arrivé un peu parler français. À lire non. A lire, c'était trop difficile mais j'arrivais un peu à écrire ».

Dans les propos de S., on sent son inquiétude, le stress qui l'habite à travers les adverbes utilisés: « *un petit peu, mais pas beaucoup* », « *pas à écrire, j'arrivais à parler c'est tout* », «*un peu parler français* », « *à lire non* », « *c' était trop difficile* ». Il pense qu'il ne sait pas, qu'il ne peut pas. C'est toujours la forme négative qu'il emploie, ce qui traduit son manque de confiance en lui, ce qui a trait à sa personnalité. Il faut rappeler qu'il a très peu d'expérience scolaire. Nous avons vu comme il se dévalorise souvent.

S. en plus de ses cours travaille le soir dans sa chambre:

« Ouais je le répétais, je répétais toute la nuit, c'est quand j'étais dormir aussi, je le répétais. ».
« Quand j'étais à l'école et quand je comprends pas je lui demandais des questions pour apprendre le français ça veut dire quoi, ça veut dire quoi? ».
« Ouais surtout je peux faire les courses tout seul, tout ce que je veux mais je fais les courses tout seul dans le magasin tout, j'arrivais comprendre et parler. ».
« Quand j'ai été à Paris en collège tous les soirs que j'ai appris un mot tous les jours, il était dans ma tête pour apprendre. ».
« Comment tu faisais pour apprendre? Tu l'écrivais, tu le répétais?
Ouais je le répétais, je répétais toute la nuit, c'est quand j'étais dormir aussi, je le répétais. »

Malgré toutes ses difficultés, S. a réussi à mettre au point une technique pour mémoriser le vocabulaire. Il apprend un mot tous les jours et il le répète toute la nuit. Il a remporté une victoire, *« surtout, je peux faire les courses tout seul dans le magasin »,* ce qui est très important car cela lui donnera de l'autonomie et il ne devra plus dépendre des autres.

H. explique à son tour:

> *« Quand j'étais à l'école, déjà, je connais anglais, c'est facile pour moi. ».*
> *« Et comment il s'appelle? Conjuguer aussi, j'ai appris vite fait après un mois, les professeurs m'a dit, pour toi, il faut chercher une autre école. ».*
> *« Non parce que j'ai donné déjà, à la CASNAV[36]. ».*
> *« Après, j'ai retourné, il m'a dit: tu attends pour réponse. ».*
> *« Après, elle m'a dit: j'appelle l'ASE, tu viens à l'ASE, elle m'a dit: tu viens à 11h, j'ai parti à midi, après elle m'a dit: pourquoi, j'ai dit quand tu travailles pas, c'est bon, moi aussi, je suis fatigué, je reste chez moi, je suis malade, elle m'a dit: j'ai trouvé pour toi un foyer. ».*
> *« Deux heures le matin et l'après-midi activités jusqu'à soir. ».*
> *« Oui, tous les jours, j'étais là-bas jusqu'à six mois j'étais. ».*
> *« Le premier jour quand j'arrivais à Bienvenue[37] le foyer, je parlais pas. ».*
> *« ...je parlais pas, je parlais pas, les dames qui travaillaient là-bas, je parlais pas rien de tout, elle m'a dit: ça ça et ça tout doucement et j'apprends vite, maintenant c'est mieux qu'avant. ».*

H. a eu de l'expérience pour apprendre les langues. Au foyer, il suit les cours tous les jours et au contact de certaines personnes il va pouvoir apprendre : *« j'apprends vite ».* Il semblerait que l'aspect socio-affectif l'ait aidé dans ce processus personnel.

I.:

> *« Au début, pendant deux mois, j'ai rien pigé quoi j'étais à l'école deux heures par jour. Premiers deux mois j'ai rien pigé, j'arrivais à écrire je comprenais en dictée j'étais bon en dictée. ».*
> *« Au début j'étais bon en dictée à cause de l'anglais mais après je comprenais pas les mots*. ».
> *« Oui ça m'a aidé, pour comprendre, par exemple quand les profs ils expliquent là-bas j'arrive écrire dictée tout ça, j'arrive bien tout ça. ».*
> *« Oui c'est ça,je connaissais l'alphabet latin, c'est à peu près pareil, avec l'anglais quoi mais au début deux mois, je comprenais pas les mots, tout ça, mais après troisième mois, j'arrivais, comprenais tout de suite parce que les deux mois que je ne comprenais pas ça restait dans ma tête. ».*
> *« ...mais j'arrivais pas à parler quoi, avec quelqu'un quoi, mais après, le troisième, j'arrivais tout de suite quand j'ai quitté à l'école, quand j'ai commencé à aller au foyer, je parlais parce qu'on peut pas parler la langue avec les livres tout ça, il faut qu'on sort dans la rue, qu'on discute avec les gens, avec l'accent tout ça c'est comme ça qu'on arrive. ».*
> *« Les adultes oui les adultes, je sais pas comment j'arrive, je pensais qu'on arrivera pas parce que au début on était tous des nouveaux à l'école moi je pensais que j'arriverais pas mais au troisième mois, j'arrivais, je ne comprenais même pas dans ma tête comment j'arrivais à parler un peu la langue française mais après petit à petit au foyer, au début, quand j'ai commencé lire, écrire tout ça, avec les cahiers, je pensais ça je pourrai pas, même pas dans six mois, comme ça. ».*

[36] Centre d'Accueil et de Scolarisation pour les élèves Nouvellement Arrivés et du Voyage.

[37] Foyer éducatif travaillant avec les Services d'insertion sociale.

« Pendant deux mois les potes ils demandaient est-ce que tu comprends un peu la langue française? Dans ma langue, ils demandent, je dis oui mais après dans ma tête je pense que non j'ai menti quoi. ».
« Moi je sais comment j'arrive, je peux faire chez moi avec les livres mais au troisième ou quatrième mois avec les livres on arrive jamais à parler la langue, il faut que je parle, je parle mais après des fois on est timide de discuter avec les gens, par exemple, je parlais pas avec les filles en activités tout ça mais après les éducs, ils m'ont aidé, là-bas, les profs, tout ça et comme ça j'arrive à parler avec les gens un petit peu et avec les jeunes du foyer, petit à petit et maintenant je comprends c'est bien. ».

I. s'investit au début et comme beaucoup de ses camarades compare les langues et prend ce qui peut l'aider pour la compréhension du français. Il a déjà une bonne expérience de l'anglais. Il connaît l'alphabet latin. Il constate que pendant deux mois, il n'a « *rien pigé* », mais en fait au bout de trois mois, le déclic s'est fait, comme si c'était latent dans sa tête, comme si les connexions s'étaient mises en marche. Il analyse bien ses propres facultés, réalisant une forme d'autogestion, révélatrice ici aussi d'un processus métacognitif.

« Non au début je travaille mais j'arrivais pas mais après j'arrivais à parler avec les gens. ».
« Oui oui, ça allait mieux et quand j'arrivais à parler, après j'ai arrêté de travailler, je travaillais juste à l'école, j'ai jamais travaillé chez moi jusqu'à présent, je travaille pas beaucoup chez moi. ».
« Si si ça m'a aidé, avec les potes par exemple anglais aussi, il m'a aidé beaucoup parce y a pas mal de mots qui un peu ressemblent français en anglais, tout ça quoi, si ça m'a aidé. ».
« Si normalement, qu'est-ce qu'on a besoin là maintenant, je comprends tout, mais après on comprend pas beaucoup de mots, y a pas mal de mots que j'ai entendu à la télé, j'ai entendu bien, je peux écrire en dictée aussi mais je comprends pas ça veut dire quoi. ».
« Oui je comprends bien les mots qu'on a besoin toujours et après j'ai pas lu beaucoup de dictionnaire comme ça je connais pas. ».
« Le théâtre aussi il m'a bien aidé pour apprendre la langue parce que j'ai joué pendant deux mois du théâtre, j'avais une copine là-bas qui était une prof de théâtre, elle m'a beaucoup aidé. En fait j'étais pas comme ça j'étais au bled aussi j'étais plus comique comme AlB.
, à Paris aussi j'étais comme ça, mais ici, je suis plus sérieux et à Paris même j'arrive pas à parler français, je parle avec tout le monde, quand même pour le théâtre j'ai joué j'avais fait rire les gens sans parler français quoi, après les gens il m'a dit quand tu vas parler français, tu vas bien jouer du théâtre, il faut continuer comme ça, avec le théâtre aussi j'avais appris pas mal de mots. ».

On se rend compte dans la parole d'I. combien les activités extérieures au cours permettent aux jeunes de progresser dans la compréhension de la langue. Ils doivent, pour s'intégrer aux jeunes de leur âge, parler le même langage, s'adapter à toutes les situations de communication. Ainsi, I., grâce au théâtre, a pu s'épanouir et parler davantage. On se rend compte aussi du facteur de la personnalité qui influence l'apprentissage, *« je parlais pas avec les filles ».*

AM. explique:

« Après quand on est parti au cours là-bas, les personnes étaient trop gentilles. ».
« ...j'ai resté là-bas 11 mois. ».

« Là-bas j'ai appris à écrire là-bas j'ai appris à parler, j'ai appris tous là-bas, j'ai appris quoi. ».
« Je comprenais pas tout mais presque. ».
« Quand il parle avec moi, je vais à comprendre mais pas à bien parler, à expliquer. ».
« Oui j'avais appris à lire. ».
« Oui à écrire aussi, j'ai appris pas les verbes passé, présent, futur voilà j'ai appris pas mal de verbes. ».

AM. a maintenant un niveau correct pour comprendre et parler la langue française.

M. a eu la chance d'être envoyé après sa détention dans un foyer puis il sera confié à une famille d'accueil. L'immersion dans une famille d'accueil est aussi un facteur très positif pour apprendre la langue, surtout si le relationnel fonctionne bien.

« Dans ce foyer, j'ai fait un mois, après, ils m'ont envoyé à l'école, là, j'ai commencé à apprendre le français, j'ai resté quatre mois là-bas et pendant quatre mois, j'ai commencé à vraiment parler français, j'arrivais à parler un petit peu mais j'arrivais à comprendre un peu plus. ».
« Un peu après, ils ont vu que je commençais à parler, ils ont cherché une classe pour les gens qui commençaient à bien parler, où il y avait du vocabulaire plus dur qu'avant voilà, et après quatre mois dans un foyer, ils m'ont envoyé dans une famille d'accueil ».
« Là, j'ai passé beaucoup de temps, c'était une famille marocaine, qui parlait français, qui parlait arabe, avec eux j'ai commencé à apprendre la langue française très bien. ».

A ce moment-là de son histoire, M. regrette de ne pas avoir appris le français au Liban comme il en avait eu l'occasion et que son oncle le lui proposait.

« Ouais là je me suis rendu compte que mes cousins ils avaient raison, que mon oncle il avait raison j'aurais dû apprendre à ce moment-là, moi j'ai pas écouté et j'aurais dû aller à l'école ».
« J'ai regretté, j'ai dit mes cousins avaient raison. ».
« Comprendre et parler, comprendre ce qui se passe autour de moi. Comprendre les gens, c'est ça qui m'a paru le plus difficile et compliqué parce que j'avais l'impression que je n'arriverais pas. ».
« Les deux langues étaient tellement différentes, oui au début, c'était très difficile pour moi, mais j'ai mis dans ma tête, mon oncle il avait raison, mais maintenant, je dois m'adapter et apprendre le français et vraiment j'ai fait confiance sur moi, j'arrive à apprendre la langue française, pendant quatre mois, j'ai réussi à apprendre à parler français, à apprendre le vocabulaire qui était trop dur pour moi et comprendre les gens qui étaient autour de moi. ».

De son côté, J. a eu aussi beaucoup de chance d'être intégré dans un foyer

« C'était pas à l'école, c'était juste pour les gens qui commençaient à parler français. ».
« ...j'ai appris à parler. ».
« À écrire, ils nous apprenaient à écrire aussi, on apprenait pas beaucoup par exemple, on apprenait mais il ne restait pas beaucoup dans notre tête par exemple. ».
« Pas beaucoup à écrire parce que là-bas même maintenant c'est pas un problème quand j'écris le français mais avant quand je suis venu, j'ai écrit le français mais mélanger à l'anglais, maintenant j'ai habitué à écrire le français, tranquille, par exemple cours de français. ».
« Nous deux,mon copain et moi on était dans un théâtre, on faisait du théâtre, je sais pas combien de temps du théâtre, je sais pas combien de temps, deux mois à peu près, deux mois et demi, on a fait du théâtre. ».
« Oui beaucoup progressé oui je crois quand j'ai fait ça parce qu'au début je comprenais pas mais après je sais pas mais avec théâtre avec ça j'apprenais plus facilement. ».

« Oui j'imaginais, j'ai appris, c'était plus facile par exemple, c'était plus facile, j'ai appris pleins de choses. ».

Au départ, J. reconnaît faire des mélanges de langues *« j'ai écrit le français mais mélangé à l'anglais »*

On s'aperçoit que J. a bénéficié de techniques modernes pour apprendre la langue par l'activité de théâtre, il reconnaît avoir fait de nombreux progrès grâce à ces cours de théâtre. En dehors des cours à proprement parlé, dans des situations informelles, les jeunes migrants progressent beaucoup. De même en immersion avec d'autres jeunes, c'est un facteur de motivation afin de participer le plus vite possible aux activités des jeunes du même âge. On peut le constater chez D.:

« Non, personne y parle ma langue, dans le foyer, y a pas des gens qui parlent anglais, j'ai dit: il faut qu'ici je parle français ».
« Oui j'étais perdu, c'étaient des garçons et des filles qui avaient le même âge que moi et tous les soirs dans le foyer, ils parlent français, dans le foyer, ils rigolent, tout je me dis: il faut que je parle comme eux, que je rigole comme eux, quoi, je me dis que je vais essayer maximum, tard tous les soirs, je travaillais jusqu'à minuit comme ça. ».
« J'écris, j'écris des mots que j'ai besoin dans la journée. ».
« Les mots que j'ai besoin dans la journée pour parler avec une personne, bonjour, ça va, je peux sortir, je peux venir, des trucs comme ça. ».
« J'ai pris ça, ça, ça et le soir dans ma chambre, je travaillais tout seul en français dans ma langue, je répétais, je répétais je répétais mille fois et j'apprenais comme ça. ».
« Tous les soirs, je faisais ça pendant quatre mois. ».
« Quand je suis parti à l'école au cours de français, un professeur qui était dans le foyer, j'ai pris le cours, deux heures dans la journée à 10 heures jusqu'à midi tous les jours, après deux mois avec elle, c'était une professeur retraitée quoi, j'ai appris plein de choses avec elle, après quatre mois que j'étais en France, j'ai parlé avec certains que ça faisait un an, ils comprenaient pas, ils croyaient pas que moi ça faisait que quatre mois que j'étais en France. ».
« Ils disaient: non ça fait un an et demi que tu es là. ».

La motivation impulse D. car il veut être avec les autres. « *Il faut que je parle comme eux, que je rigole comme eux* ». On constate aussi que d'avoir une bonne relation avec une personne permet de progresser davantage. La stratégie socio-affective semble évidente dans ce cas avec ce professeur retraitée qui motive particulièrement D.. Dans ses propos, on sent sa fierté d'avoir appris vite.

A. explique aussi comment il a progressé peu à peu:

« Ben non j'avais pas peur de parler si on a envie d'apprendre quelque chose, ben on le fait, si tu veux, tu peux voilà, mais moi je voulais apprendre c'est pour moi après. »
« Ben si, avec les sons en français j'avais des problèmes , y en a même jusqu'à présent comme on a des mains mais on arrive quand même voilà quoi. »

On peut constater dans l'attitude d'A. combien son discours a changé par rapport à son obstination à ne pas vouloir apprendre les langues dans le parcours migratoire des pays

et aussi dans sa scolarité en Égypte. Cela confirme bien que la motivation est le principal moteur de l'apprentissage.

Ah. n'a presque pas eu de contact avec la langue française car il est resté tout le temps, pendant sept mois, avec des Égyptiens. Enfin, il intègre un foyer où il pourra suivre des cours.

> *« Ouais à écrire aussi parce que j'avais des textos quand j'étais là-bas. ».*
> *« Ouais, ça m'a aidé beaucoup même parce que là j'étais en train d'écrire des textos et tout. ».*
> *« Ouais, j'ai trouvé des potes maroquines, marocains. ».*
> *« Ouais y avait aussi des Maliens qui étaient aussi et les Maliens, ils parlent français, j'étais beaucoup avec eux. ».*
> *« J'avais une amie, elle était Malienne, elle s'appelait Ci., on était tout le temps ensemble, on parlait français, elle m'apprenait, je comprends, elle m'apprenait ça ça ça. ».*

Pour apprendre la langue, l'utilisation des textos a été un facteur déterminant dans le cas d'Ah., il a beaucoup utilisé cela et ça lui a permis de progresser sensiblement.

> *« La prononciation oui, non les phrases non pour faire une phrase c'est facile pour prononcer le mot. ».*
> *« Quand j'étais à Paris, je parle trop vite trop trop trop vite! ».*
> *« Oui en français et les gens comprenaient rien, j'ai un peu changé quoi. ».*
> *« Ouais c'était plus facile de comprendre que de parler. ».*
> *« Ça m'a aidé parce que les lettres tout ça, y a des mots qui ressemblent aux mots d'anglais, on met juste la prononciation, elle n'est pas pareille, en français, c'est pas la même prononciation. ».*

Tout d'abord, Ah. explique que son débit de parole est beaucoup trop rapide et bloque la compréhension de ses interlocuteurs, il en est parfaitement conscient. Il reconnaît aussi que c'était plus facile pour lui de comprendre que de parler. C'est souvent le cas dans l'apprentissage d'une langue nouvelle, on comprend plus vite qu'on arrive à parler. On constate aussi que Ah. se sert de l'anglais pour comprendre le français.

Ab.:

> *« ...après je suis parti dans un foyer, là où j'ai appris couramment la langue française. ».*
> *« À parler j'ai appris dans le foyer, à écrire, j'ai appris à l'école. ».*
> *« À lire j'ai appris comme ça parce que moi, j'aimais bien lire des livres ou des panneaux, tout ça tout le temps, quand je passais dans les rues, toutes les panneaux qui étaient dans les rues, je les ai lus toutes toujours, mais moi je suis habitué maintenant si je passe dans la rue, j'aime bien lire les panneaux tout ce qu'il y a marqué comme... ».*
> *« Les lettres. Des fois on est parti dans les musées, je comprenais pas les mots, les explications qui sont marquées au coin, il vient d'où, tout ça, je demandais à les éducs la signification tout ça. ».*
> *« Comprendre c'était difficile y avait un peu de mots, j'arrivais pas à prononcer, j'arrivais pas à comprendre quand on demande quelque chose avec l'accent français, c'est plus difficile pour moi parce que là où j'étais, y avait pas d'Asiatiques quoi, j'étais tout seul, y avait que des Français, y avait un garçon Sénégalais qui parlait mieux français que moi. ».*

De même que beaucoup d'autres jeunes, Ab. s'est servi de l'anglais:

> *« Oui parce que j'avais appris à lire l'anglais dans mon pays et du coup quand je suis arrivé en France, j'ai vu c'est les mêmes lettres que la langue anglais et du coup, j'ai commencé à*

faire des connaissances avec les lettres, j'arrivais pas à prononcer au début mais après petit à petit, j'ai appris comme ça, je lisais quand j'arrivais pas à comprendre quelque chose, je demandais à les autres pour m'aider et c'est comme ça que j'ai appris à lire tout ça. ».
« Moi la langue française, la première étape quand j'ai appris la langue française, c'était avec les filles, parce que 24h sur 24 avec les films dans le foyer, là où on n'a pas le droit de sortir. ».
« Oui après c'est les Parisiennes et quand on voit la comparaison eux, c'est pas comme les filles d'ici, elles sont plus tranquilles, y avait de la musique dans le fond même si c'est dans le foyer, y avait des grands (?) pour écouter de la musique tout ça toute la journée quoi. ».
« Et ça m'a appris des choses, les premières chansons que j'aimais bien, c'étaient des chansons de down, down. ».
« Et elles aussi elles chantaient et après comme chanson, je t'aime à la folie, je te veux pour la vie et ça c'était une chanson que je connaissais par cœur, maintenant j'ai oublié et parce que nous toutes les semaines, on avait une soirée samedi soir dans le foyer, on avait une soirée, on dansait, c'était une soirée quoi, c'était un foyer pas pour les étrangers, y avait quatre Français et le deuxième c'était moi, le Sénégalais lui aussi, il était Français, donc c'était une mentalité, c'était une culture française. ».

Le foyer dans lequel se trouve Ab. a été un facteur déterminant dans l'apprentissage de la langue. Le fait d'être en permanence avec les jeunes filles et de chanter du matin au soir lui a permis de faire beaucoup de progrès et de parler correctement.

L'attitude d'Ab. confirme la théorie de Bialystok[38] qui concerne l'apprentissage non structuré en situation de communication naturelle. En effet, on peut remarquer que la personnalité extraverti du jeune va accélérer son apprentissage de la langue. A chaque occasion, il s'expose à de nouvelles situations dans le foyer avec les jeunes filles et en profite pour pratiquer la langue. Par exemple, il chante avec elles sans arrêt.

On peut dire que chaque jeune a sa propre stratégie d'apprentissage d'une langue, ses propres méthodes. Certains vont plutôt utiliser des stratégies socio-affectives, cela peut aussi se comprendre à cause de leur jeune âge et de leur sentiment d'abandon par rapport à leur pays et leur culture. Ils recherchent une accroche sentimentale à leur vécu. D'autres, sans doute du fait de leur expérience passée durant leur parcours, sont capables du recul nécessaire à une stratégie métacognitive. Tous se sont servis de leurs compétences cognitives, acquises dans le pays d'origine ou lors du parcours migratoire. L'anglais les a tout particulièrement aidé pour se familiariser avec le français, l'alphabet, les mots transparents. Le hasard des situations dans les familles d'accueil ou dans certains foyers ont permis une progression plus rapide. De même, les activités dans les foyers ou en dehors, et avec les autres jeunes ont aussi contribué à l'appropriation de la langue.

[38] BIALYSTOK, E. Op. Cit. page 33.

Le choc culturel

Le choc culturel des jeunes migrants est immense par rapport à leurs propres habitudes dans leur pays respectifs mais ils vont s'habituer petit à petit. Certains y sont déjà préparés avant d'arriver comme Ac. qui dit:

> *« Pas trop j'étais... j'étais prêt alors, adapté à cette culture, coutume j'ai pas trop de difficultés mais au niveau de la raison islamique, au niveau des repas, j'ai eu un peu de mal à accepter de manger certaines choses, qu'encore je veux continuer par exemple notre religion ne nous permette pas de manger du cochon, tout ce qui est de cette sorte d'animaux, des animaux qui mangent la viande et d'utiliser cette viande, c'est interdit pour nous. ».*

Il accepte de faire des concessions mais pas dans le domaine de la religion.

De même, la conscience linguistique d'Ac. lui fait ressentir la différence de langage entre la littérature des livres et le parler des jeunes de la rue:

> *« Avec les jeunes parce qu'ils parlaient trop vite et je comprenais rien et eux ils utilisaient des phrases trop courtes, des mots complètement différents que littérature qu'on apprend à l'école au niveau des phrases. ».*

AM. se retrouve dans une situation inédite pour lui:

> *« Ben oui, c'était trop bizarre, le premier jour qu'il m'a ramené dans le self pour manger quoi, y a des couteaux, y a des fourchettes, y a pas de cuillère quoi. ».*
> *« Ils ont dit non, tu manges avec les couteaux et les fourchettes. ».*
> *« Ah non jamais avec les couteaux ni fourchette peut-être fourchette de temps en temps voilà, pas vraiment. ».*
> *« Voilà, j'ai regardé comment les éducs ils mangent, ils ont dit: tu manges pas? j'ai dit: j'ai pas faim, moi je vais manger après, j'ai regardé d'abord quand ils ont fini moi aussi je vais manger un petit peu, je mangeais pas de viande, j'ai dit: c'est pas halal quoi, après c'était un monsieur, c'était un Marocain, un musulman, j'ai pas mangé une semaine, il s'est énervé, il a dit :pourquoi tu manges pas, je mange pas, je mange pas, c'est pas halal, c'est halal, non c'est pas halal, je crois pas vous, il m'a ramené dans la cuisine, le monsieur il m'a dit: abdallah je suis musulman, tout est halal ici je faisais confiance sur lui, après, j'ai commencé à manger, après ils ont dit: oui Ali toi t'es bizarre un petit peu, tu restes comme toujours comme ça voilà, si quelqu'un qu'il te parle voilà tu réponds pas tu restes tout seul quoi. ».*

Toutes les habitudes de AM. sont bouleversées et il a du mal à l'accepter car c'est ancré dans son âme depuis son enfance. Il n'avait jamais fait usage des couteaux dans son pays et très peu des fourchettes. Il doit s'adapter aux normes de la société dans laquelle il doit vivre, apprivoiser l'étrangéité culturelle.

De même, Ah. ne se reconnaît pas dans les règles imposées au foyer pour éteindre les lumières, pour les horaires des repas, pour demander l'autorisation d'avoir du jus de fruit ou du café. Il ne comprend pas pourquoi il ne peut pas avoir la liberté de faire ses

choix. Les contraintes sont insupportables pour lui. Dans sa culture, ce n'est pas du tout la même chose.

> *« Bizarre c'est… c'était tout en fait, c'est pas la même du tout chez nous, par exemple ici quand j'étais dans le foyer, on éteignait à 10H et ça c'est pas mon truc quoi, et on n'a pas droit de manger quatre fois par jour ou cinq fois, moi je dis mais... je comprenais pas, je dis c'est quoi ça ? Pourquoi on demande ça? ».*
> « Parce que chez toi, tu manges combien de fois par jour?
> *Comme je veux quoi!*
> *Quand j'ai faim, je mange!*
> *T'as envie de manger 10 fois, tu manges dix fois! ».*
> *« Dix fois, trois fois, et parfois on a pas le droit, du café ou ça, je sais pas ou on n'a pas le droit de jus sans autorisation. ».*
> *« Oui, je dis mais c'est quoi, on dit: c'est la règle ici! ».*
> *« Je voulais pas accepter les règles du tout, et la façon dont les femmes elles marchent, c'est pas la même et comment elles parlaient mal. ».*
> *« Oui, c'est pas la même du tout, je vois pleins de choses qui me choquent. ».*
> *« Franchement, c'était tellement différent! ».*

Ah. est projeté dans un monde nouveau pour lui qui le déstabilise, *« la façon dont les femmes elles marchent », « je vois plein de choses qui me choquent », « franchement c'était tellement différent ».*

Comme une langue, une culture s'apprend, comme une langue, elle a ses règles et ses tournures, comme une langue elle porte en elle une conception du monde. Une culture est un ensemble d'acquis communs aux membres d'un groupe. L'ensemble de ces différentes conduites interrogent Ah. comme les prémisses d'une nouvelle culture. Il vit ici comme un dépaysement mental car il est surpris des comportements, il ne comprend pas les réactions.

Ah. doit apprendre les règles comme le souligne Dell Hymes[39], qui définit la compétence de communication comme une capacité générale à communiquer, s'appuyant sur une connaissances des règles et des formes et une compétence d'usage et de savoir-faire. Ici, c'est le premier contact qui est difficile, Ah. peu à peu devra apprendre les codes sociaux, les rituels, les règles d'organisation et de fonctionnement de la société qu'il découvre.

Le concept de « face »

Nous pouvons aussi constater tout au long des entretiens combien le regard des autres peut ralentir l'apprentissage des langues. Cette perception, cette notion semble

[39] HYMES, D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier CREDIF.

prendre un aspect particulier pour ce qui concerne la civilisation asiatique. En opposition au “Moi” occidental, si un asiatique doit parler de lui même, il ne pointera pas son plexus mais son visage. Le “Moi” c’est la face. Et ces deux sont indissociables. L’individu est très sensible au regard des autres puisqu’il n’existe et ne se définit que dans ce regard. Ce “Moi” se construirait donc autour des bons jugements portés sur soi. D’où l’expression “donner de la face”. C’est donner à l’interlocuteur de la valeur et de la crédibilité. La face n’est donc pas un masque social ou une image, mais la seule identité à travers laquelle un asiatique peut se définir. Il s’agit donc à la fois d’une contrainte psychologique et sociale. Garder la face consiste donc à éviter l’humiliation car elle représente une mort sociale qui peut rejaillir sur toute la famille. Aussi, concrètement “faire perdre la face” c’est remettre en question, consciemment ou pas, la valeur, la crédibilité, le statut d’un individu.

Il faut rappeler que l'identité de chacun se définit en fonction de l'altérité. Ce que nous sommes dépend de la façon dont nous nous voyons mais aussi de l'image que les autres se font de nous, de notre relation avec eux et de ce qu'ils représentent à nos yeux. Ce concept semble plus perceptible chez les Pakistanais et les Afghans. Avec AM., c'est frappant:

> *« Si je parle, ils vont rigoler sur moi. ».*
> *« S'il fait comme ça, après je deviens énervé, ça se fait pas quoi. ».*
> *« Après y avait Ab. H., il était déjà là-bas, y avait un autre Pakistanais qui était là-bas. Après ils ont dit: vous parlez pas dans le self ourdou, ils sont énervés moi aussi. J'ai dit: je m'en fous, je vais partir je ne reste pas ici, j'ai parlé en anglais avec le monsieur quoi, je lui ai dit: toi t'es malade, comment tu sais que moi je vais comprendre, je sais pas parler français, je lui demande des trucs, après le mec il était bizarre, il gueulait beaucoup, peut-être il pensait que eux, ils rigolaient sur nous quoi. ».*
> *« On pense qu'on rigole sur nous, eux ils ont pris mal, j'ai dit non, il a raconté une blague et voilà, eux aussi ils étaient raison, moi aussi, j'étais raison après j'ai dit c'est bon après ils m'ont rien dit après, ils m'ont respecté, s'ils me respectent, moi aussi je les ai respectés, voilà il est resté comme un ami avec moi, il a proposé de venir chez moi, c'était bien du coup, c'était bien on a passé de bons moments, je voulais pas partir de là-bas quoi. ».*

AM. réalise que les autres peuvent penser la même chose que lui c'est à dire qu'ils se moquent d'eux en parlant leur langue ourdou.

Ab., lui aussi a un problème de « face » car il a peur qu'on se moque de lui quand il voit rigoler les autres:

> « *Y avait pas mal de soucis avec moi parce que tous les soirs, quand on était à table, je sais pas parce que moi je croyais ça tout le temps parce que quand on était à table, les gens, les filles étaient tout le temps en train de rigoler quoi et moi je comprenais rien et ça m'a gêné beaucoup parce que quand on comprend rien, on se dit qu'on parle sur moi ou faire du mal, des trucs quoi. ».*
> *« Ça me gênait un peu ça souvent, je partais parler à eux pour savoir si on parlait sur moi. ».*
> *« Ouais qu'on se moque de moi c'est surtout ça qui me gênait. ».*

Dans son foyer, D. aussi a vécu la même situation:

« ...je sais pas parler parce que si je parle, il rigole ».

Pour conclure cette troisième partie, et après avoir examiné les différentes situations, nous pouvons dire que chaque jeune à partir du moment où il a atteint le but de son voyage va tout mettre en œuvre pour apprendre la langue du pays dans lequel il veut vivre et qu'il a choisi. Le premier contact est parfois difficile, le cheminement dans l'apprentissage laborieux mais tous parviennent à atteindre un niveau qui leur assure une autonomie. Nous allons terminer en citant la parole d'Ab. qui dit avec fierté:

« En plus, on m'a considéré comme un Français et ça que j'aime beaucoup on m'a considéré comme un Français pas comme un Pakistanais, ça m'a fait beaucoup plaisir. »

N'est-ce pas là le rêve secret de certains migrants qui s'installent dans un pays?

Chapitre 4. Le français langue de scolarisation

Le français, langue de scolarisation est un point central dans la réussite des nouveaux arrivants. La didactique du français langue seconde a repéré quelques composantes de la fonction de scolarisation. On peut lister, d'une part, des composantes liées à l'accès au savoir et, d'autre part, des composantes liées à la communication scolaire. Michèle Verdelhan[40] distingue dans le rôle de médiation au savoir quatre grandes fonctions : une fonction d'exposition du savoir, une fonction de concentration du savoir, une fonction instrumentale de construction du savoir et enfin une fonction d'exercitation. Logiquement, l'enseignement du français doit se préoccuper de donner la maîtrise de la langue dans ces fonctions.

L'adaptation à l'école française peut être difficile. Notre groupe d'adolescents est fragilisé par le parcours. Certains manquent de repères temporels et spatiaux, ils ne connaissent pas le fonctionnement du système éducatif français et parfois ne connaissent

[40] VERDELHAN, M., MAURER, B. & DURAND, M.C. (1999), « Le français, langue de scolarisation: vers une didactique spécifique », *in* Tréma.

pas certaines disciplines enseignées. De surcroit, certains n'ont été peu scolarisés dans leurs pays d'origine comme nous l'avons vu et donc ils n'ont pas beaucoup d'expérience scolaire.

C. dit:

> *« J'ai été à l'école à l'âge de quatre ans, jusqu'à l'âge de neuf ans, à neuf ans je vais plus à l'école. ».*

De même pour S.:

> *« Un an seulement, j'ai été. ».*

D'autres ne sont pas parvenus à l'étape d'acquisition des usages élaborés de leur propre langue et ne vont les découvrir que dans la langue seconde, ce qui n'ira pas sans difficultés. Ces élèves nouvellement arrivés en France sont confrontés à une langue, une culture, des codes scolaires qui leur sont étrangers. « *Rien ne permet d'affirmer que tous les individus apprennent de la même manière*[41] » dit Eddy Roulet.

De plus, on peut aussi partager la conviction d'Alain Coianiz[42] qui affirme que les manières d'apprendre varient selon les cultures. La difficulté d'apprendre peut être source d'échecs scolaires. L'enseignement du français dans l'école française diffuse un modèle d'apprentissage qui ne peut être considéré comme le seul modèle existant ou le seul valable. Les problèmes d'identité culturelle vont peut-être mettre en évidence les difficultés de certains élèves. Tout individu a la possibilité d'apprendre des champs de connaissances nouveaux, structurés de façons différentes, avec des modes d'apprentissages différents.

En effet, nous avons vu dans l'étape précédente que les jeunes ont reçu un minima de bagage linguistique à Paris grâce aux cours proposés dans les associations ou les foyers ou même certains instituts de langue. Le groupe d'élèves est prêt maintenant à franchir cette nouvelle étape, celle de la scolarisation en collège ou lycée. En ce qui nous concerne, il s'agira de s'adapter à un lycée professionnel en Bretagne où les élèves seront envoyés pour préparer des CAP. Tout d'abord, nous verrons comment les règles devront être acceptées puis nous réfléchirons sur les enjeux du français de scolarisation en général avec les difficultés rencontrées par certains. Enfin, nous ferons un inventaire des nouvelles matières de leur cursus qu'ils devront intégrer au plus vite et de celles qu'ils devront maîtriser.

---

[41] ROULET, E. (1976), « L'apport des sciences du langage... », *in* ELA, n°21. Paris : Didier.

[42] COIANIZ, A. (1996), *Faute et itinéraire d'apprentissage en classe de français langue étrangère*, Montpellier, Université Paul-Valéry.

Les nouvelles règles

Ainsi, les habitudes scolaires vont se révéler peut-être difficiles à prendre en considération: les horaires, le rythme de travail, l'étude personnelle... On a déjà vu la difficulté que certains jeunes ont eu pour respecter les horaires.

Dans la situation scolaire, l'apprenant devra faire face à de nouvelles règles de communication: la parole précédée d'une demande, les tours de parole, la parole du voisin à respecter... La communication s'accompagne de gestes et attitudes également normés: se mettre en rang, rester assis à sa place, venir au tableau, regarder celui qui parle.

Le problème est évoqué par Ch. qui ne peut pas dormir dans la même chambre avec quelqu'un qu'il ne connaît pas (ce qui posera un problème à l'internat) et ressent une profonde humiliation à se mettre en rang au self.

> *« Ouais ça m'a posé des problèmes parce que chez moi dans ma chambre, je dors avec celui que je connais, celui que je connais comme mes compatriotes quoi quand tu connais quelques heures plus tard là, on peut dormir ensemble. ».*
> *« Oui je l'ai accepté parce que j'avais pas le choix et au fur et à mesure que le temps passait, je me suis habitué et en plus, aller se mettre en queue en rang pour aller à la cantine. ».*
> *« Que j'avais jamais, jamais, jamais, vécues, se mettre en rang à la cantine, pour manger, là c'est l'organisation, je crois, maintenant je vois partout. ».*
> *« Beaucoup, beaucoup de problème beaucoup, beaucoup! ».*
> « Chez vous alors, vous mangez n'importe quand?
> *N'importe quand, n'importe quelle heure, quand on a envie, quoi, en classe ou en réunion quand nous, on a quelque chose qui nous empêche mais quand on a du temps libre, on en profite quoi. ».*
> *«* Et ça ça t'a posé un problème?
> *Énormément madame, énorme, énorme, énorme, énorme, énorme, énorme, je sais comment je vais des fois, je prenais mon plateau comme ça avec le repas, j'avais des larmes qui coulaient qui descendaient dedans. ».*
> « Pourquoi tu voyais pas comment faire?
> *Je voyais comment faire mais je n'ai jamais, jamais vu ça*. ».
> « Qu'est-ce que tu ressentais à ce moment-là? Tu comprenais pas. Pourquoi ça te faisait si mal?
> *Je me sentais trop abaissé, piétiné. » .*
> « C'est ça que tu ressentais en fait?
> *C'est ça que je ressentais*. *Heureusement avec moi, y avait une dame à la cantine, elle m'a vu, elle est venue près de moi, elle m'a parlé lentement, gentiment, elle m'a dit que ça va passer, que c'est les épreuves de la vie quoi... (pleurs)*
> Je suis désolée Ch..
> *Ça va, ça va... Elle m'a dit, il faut s'habituer à tout quoi, j'étais là, je mangeais, mais je ne pensais pas le repas.*
> Non tu mangeais à contre-cœur.
> *Elle me mettait le repas à part et elle m'apportait le repas dans ma chambre. ».*

Ce passage a été particulièrement éprouvant pour Ch. et pour moi-même. Il me racontait avec une émotion palpable ce qu'il ressentait et semblait le revivre devant moi. C'est certainement le moment le plus fort de tous les entretiens où en temps

qu'interlocutrice je me suis sentie complètement démunie, ne sachant quoi dire pour essayer de le réconforter. Ce détail, qui semble pour nous anecdotique, se mettre en rang pour passer au self, était un abime pour Ch., une incompréhension culturelle totale. Il emploie des mots comme « *abaissé* », « *piétiné* ». Cette humiliation est immense, insupportable. On se rend compte dans ces paroles combien le choc culturel peut être fort pour ces migrants d'un autre continent, d'une autre culture. Il enchaîne un discours répétitif pour intensifier ce qu'il a éprouvé.

Quand on pose des questions à S., il insiste pour dire qu'il a accepté toutes les règles et fait allusion à son passé quand il a dû partir de son pays:

> *« J'ai accepté toutes les règles de France. ».*
> *« C'était différent mais moi j'ai eu des problèmes si encore avoir des problèmes en France c'est... ».*
> *« Je voulais plus de problème, j'ai accepté toutes les règles. ».*

Enjeux du français langue de scolarisation

D'après M. Verdelhan[43], citée précédemment, on peut considérer que la langue de scolarisation regroupe trois enjeux importants : c'est d'abord une matière d'enseignement : comme objet d'apprentissage mentionnée dans les programmes scolaires et donc institutionnalisée par les instructions officielles. Mais c'est aussi un outil pour tous les autres apprentissages dans toutes les disciplines. Et enfin, l'insertion dans le système et la réussite scolaire passe par la maîtrise du français en tant que langue de tous les enseignements de la communication scolaire.

À l'école, au niveau de la compréhension orale et écrite, le jeune risque de se heurter à l'incompréhension des consignes et la méconnaissance des matières. L'acquisition de la langue française a commencé avec les rudiments de FLE mais le français langue de scolarisation va devenir un enjeu majeur pour tous ces jeunes. C'est la langue qui va leur permettre de communiquer, mais surtout la langue dans laquelle se feront les apprentissages, la langue de la réussite scolaire mais aussi de l'intégration sociale.

« *Le français n'est pas seulement une seconde langue à apprendre, c'est la langue qui permettra d'exister*[44]. »

[43] VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002), Op. Cit. p. 59.
[44] AUGER, N. (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

Il faut dire que le jeune arrivant n'est pas vierge de tout langage. Il possède déjà une langue maternelle, voire d'autres langues, ce qui est le cas des élèves faisant l'objet de l'étude, comme nous l'avons vu au fil des entretiens.

« *C'est avec sa propre parole que le bilingue construit sa seconde langue, son autre soi-même*[45]. » Auger Nathalie.

Les langues rencontrées dans l'étude sont d'une grande variété. Pour certains individus, on constate que l'apprentissage des langues s'est effectué de façon informelle comme nous l'avons vu dans la partie du parcours migratoire. L'apprentissage du français devra emprunter les voies plus formelles de l'école. Le français va être à la fois un objet d'étude, un outil d'apprentissage, la langue de scolarisation. Certains apprentissages fondamentaux ont lieu bien avant l'école et en dehors d'elle: l'enfant a appris à parler, à communiquer, à se mouvoir dans son milieu familial et social dans et par sa langue maternelle, c'est cette langue qui a servi de médiation avec le monde qui l'entoure, permis la reconnaissance des êtres et des objets, leur différenciation, leur classification et leur mise en relation. C'est avec tout ce savoir que l'enfant arrive à l'école où il va être confronté à des apprentissages nouveaux: lire, écrire, raisonner de manière mathématique, ou rencontrer des savoirs différents. Mais aussi se comporter dans un milieu nouveau qui a ses propres règles de communication, comme on vient de s'en rendre compte, sa hiérarchie, ses objectifs, ses contraintes: l'obligation d'apprendre, sanctionnée par une évaluation. L'apprentissage de ces comportements intellectuels et sociaux que permet la langue de scolarisation conditionne la réussite scolaire. Dans l'école française, réussite scolaire et sociale sont liées notamment parce que l'apprentissage des comportements scolaires est considéré comme la base de celui des comportements sociaux et que la société française valorise la possession des diplômes dans le cheminement professionnel. Pour nos jeunes, c'est l'obtention du CAP à la fin de leur formation.

Nos jeunes migrants vont être confrontés à tous ces impératifs dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas et dans laquelle ils devront réussir.

On peut se rendre compte de leurs difficultés face à de nouvelles matières qu'ils ne connaissent pas ou face à l'incompréhension des mots indispensables pour leur métier.

Ch. affirme :

> *« C'était surtout la confiance qui me manquait. ».*
> *« C'était ça qui me bloquait quelque part et je l'ai pas vu pendant la première année. ».*

[45] AUGER, N. *Op. Cit*.

« Et comment tu expliques que tu t'en es rendu compte seulement la deuxième année?
« Je me suis rendu compte lors des préparations des CCF quoi. ».

Ac. verbalise son émotion dans son discours:

« Oui en fait que je comprenais pas tout, c'était beaucoup plus difficile que j'ai imaginé, quand on m'a expliqué, je ne comprenais pas tous les mots dans une phrase parfois, je me sens perdu. ».
« Dans les… en fait math et technologie, en fait dans toutes les matières, je pense. ».
« C'était quel genre de difficultés? C'étaient pour les énoncés?
Pour le comprendre certains phrases et le réécrire, certains mots étaient un peu plus élevés plus compliqués, les mots c'était en littérature aussi c'étaient les mots que je connaissais pas et qu'elles avaient plusieurs sens en fait et les paroles aussi je suis perdu pour comprendre les phrases et j'arrive pas à suivre les explications pour apprendre mon métier. ».
« ...c'était plusieurs fois que j'arrivais plus au début, c'était très difficile à m'exprimer, à demander le matériel pour faire un travail, à réaliser, en pratique, à demander du matériel parce que bandes et tout ça parce que je connaissais pas son nom en français comment je peux le dise. ».
« Oui plusieurs fois, je me sentais que je ne suis pas capable de réussir, je serais perdu la fin, ce sera plus difficile et j'ai peur, peur de... je peux pas réussir dans mon domaine que j'ai choisi, il me paraît c'est très difficile. ».

On sent toute l'appréhension face à l'échec possible. Pour augmenter sa compétence de communication, Ac. doit s'adapter à des gens nouveaux, à un lieu et à des circonstances différentes, à d'autres contraintes. La compétence de son métier doit se développer à travers la communication avec le professeur afin d'acquérir des savoirs spécifiques pour s'adapter professionnellement à l'électricité qui est un domaine complexe.

Apprendre la langue de scolarisation c'est donc apprendre au moyen d'un code partiellement ou totalement nouveau, à se débrouiller dans une situation de communication nouvelle par l'ensemble de ses paramètres. Apprendre la langue, c'est apprendre l'école. Il faut donc viser le développement d'une compétence de communication scolaire. C'est la scolarisation réussie qui rend possible la formation du citoyen. L'urgence, pour les jeunes migrants qui doivent faire face au français langue de scolarisation, c'est d'assimiler le français qui va permettre de réussir à l'école. Mais c'est peut-être aussi savoir exprimer très tôt leur incompréhension pour avoir des explications. Ainsi tous les jeunes interrogés ont cherché toujours à obtenir des réponses à leurs questions. Comme le dit G. Bachelard : « *Toute connaissance est une réponse à une question.* ».

Les matières enseignées à l'école

Les élèves sont confrontés à de nouvelles matières qu'ils ne connaissent pas. Cette pluridisciplinarité peut être parfois éprouvante. L'exemple donné par Ab. à propos de la

PSE[46] est éloquent. C'est une matière dont le sujet le gêne. Il ne se sent pas à l'aise pour parler de problèmes de sciences naturelles qui sont des sujets qui ne sont pas abordés dans sa culture, tout ce qui touche à l'anatomie de l'homme, à la sexualité, à la contraception. Ce sont souvent des sujets tabous dans sa culture :

> « Quelle est la matière qui t'a posé le plus de problèmes?
> *C'est le PSE santé environnement.*
> C'était à cause de quoi? Des termes?
> *Non j'avais jamais fait ça. Je savais pas comment ça fonctionne, comment on appelle les trucs qui sont dans le corps de l'homme.*
> Ah oui tu connaissais rien.
> *Les rapports sexuels, les pilules je ne connaissais rien là-dessus.*
> Ah oui tu connaissais rien là-dessus.
> *J'avais jamais fait cours de ça à Paris, on m'avait jamais expliqué ça, au début, c'était une histoire qui était un peu difficile pour moi, j'aimais pas.*
> Tu aimais pas ça te gênait qu'on parle de tout ça ?
> *Oui ça me gênait.*
> C'étaient des sujets que t'avais pas l'habitude de traiter?
> *J'avais pas l'habitude de voir les photos.*
> Est-ce que tu crois que c'est intéressant quand même ?
> *Au bout de quelques mois, c'était intéressant, on rigolait beaucoup.*
> Parce qu'il y a besoin de connaître certaines choses je pense.
> *Après j'avais commencé à rigoler mais le premier cours que j'avais fait j'étais sage.*
> T'avais trouvé bizarre?
> *Oui j'avais trouvé bizarre complètement bizarre. »*

Peu à peu, au fil de l'année, Ab. se familiarise avec la matière, il la trouve même intéressante, il a réussi à dépasser son inhibition et il peut en rire.

I. a du mal à accepter qu'il a peut-être eu des difficultés. Il précise qu'il avait des soucis qui l'ont empêché de travailler normalement. On se rend compte qu'il est impossible de travailler sereinement si on a des soucis. Dans son discours, I. insiste en disant « *je suis pas nul, moi, j'ai des capacités* ». Il ne veut pas être dévalorisé. I. fait une propre évaluation sur ses facultés, sur ses performances, il ne veut pas donner à son interlocuteur une mauvaise image de lui-même.

> *« Oui un peu mais c'est à peu près pareil parce que j'avais déjà été à l'école là-bas tout ça, j'avais appris la langue, un peu, j'avais fini là-bas je vais commencer ici, c'était pas si difficile.*
> C'était pareil? Tu arrivais à comprendre toutes les consignes?
> *Oui mais quand je suis arrivé, y avait d'autres problèmes madame, dans ma tête une fois, à cause de ça, j'avais arrêté de parler trop français parce que au début, quand j'étais ici à Paris, j'étais pas comme ça à Paris, j'arrivais bien à parler français après pendant deux, trois mois j'ai arrêté mais maintenant ça va mieux. ».*
> *« C'est pas une matière, c'est pas à cause de l'école, je suis pas nul, moi j'ai des capacités mais j'avais d'autres problèmes dans ma famille tout ça.*
> C'est ça qui t'a empêché...
> *C'est ça qui m'a embêté au début, au début, j'ai perdu deux, trois mois pour rien ici à l'école, j'ai bossé un peu mais j'ai pas bien travaillé, j'étais distrait.*
> T'étais pas bien concentré, t'avais l'esprit ailleurs.

[46] Prévention Santé et Environnement.

Oui oui les profs, il m'a dit toujours t'es distrait, I. pourquoi ça t'intéresse pas? Il m'a expliqué mais...
Ils voyaient pas que t'avais autre chose dans ta tête.
Comme ça avec l'anglais ou avec l'action tout ça, avec mélangé quand on est tranquille dans notre tête, après ça arrive les mots aussi ça arrive, mais même j'ai bien parlé français à Paris mais quand je suis arrivé ici, j'avais d'autres problèmes aussi après quand on a d'autres problèmes les mots en français n'arrivent pas, ils sortent pas. ».

I. essaie d'expliquer pourquoi il n'arrivait pas à se mobiliser au début de son séjour en Bretagne. Les soucis qu'il avait le parasitaient dans son travail. Ce n'était pas une question de capacités intellectuelles. C'est aussi un problème de « face », il ne veut pas qu'on se trompe sur ses capacités. Souvent, en effet, il est impossible de se concentrer si on est préoccupé par autre chose. C'est un problème récurrent chez les migrants qui pensent à leur famille et n'arrivent pas à rester attentifs.

D. explique son échec la première année:

« Sur les matières mathématiques, si je comprends pas la langue, ça fait rien que je vais à l'école, ça fait rien que je pars en cours, il faut d'abord que j'apprends trop vite, il faut que j'apprends des choses, il faut que j'apprends des mots que je comprends pas. ».
« C'étaient les mathématiques. ».
« Non parce que c'était ma première année là-bas et j'étais en troisième parce que là-bas tout le monde il comprend juste moi, moi et Ernest, un petit peu, mais Er., il comprenait mais il travaillait pas à cause de ça, il parlait et je comprenais pas, le professeur me demandait: tu veux essayer de comprendre? Tu sais mais tu comprends pas, même le prof, il m'a dit ça. ».
« Moi, je regardais les autres, les personnes qui étaient dans le cours, eux ils comprenaient très bien mais moi j'essaie, mais j'arrive pas, j'arrivais bien, je parlais, je parlais, j'arrivais bien à parler des langues. ».
« Je comprenais pas en classe, il faut que d'abord, j'apprends bien la langue et après je peux faire le mieux possible. ».
« J'ai envie mais j'arrive pas. ».
« Oui j'avais baissé les bras. ».
« Maintenant c'est bon, si je veux, je peux parce que je comprenais bien. ».

La première année qu'il est à l'école D. est en troisième technologique et ne suit pas du tout dans la classe. Il est perdu, ne comprend pas, *« je regardais les autres, eux, ils comprenaient très bien, mais moi j'essaie mais j'arrive pas, je comprenais pas en classe ».* La deuxième année, il suivra une formation de CAP peinture et ça se passera très bien.

A. explique:

« Le français, ça va c'était un peu dur mais quand on était dedans, ça va c'étaient les maths sciences. ».
« Ah non si je le connais avec ma langue quand on dit les mots en français, je comprends rien, c'est pour ça c'était dur, c'est des mots spécials et des trucs comme ça. ».

Il comprendrait dans sa langue *« je le connais avec ma langue »*

Il dit aussi que dans notre système scolaire, on peut demander autant de fois qu'on veut sans crainte. Il compare l'éducation en France avec ce qu'il connaît en Égypte. Il se rend compte de l'avantage dans l'éducation d'être écouté et compris.

« Si y en a des profs si je comprenais pas, ils me répètent plusieurs fois, c'est ça que j'aime ici en France parce que si on comprend pas, vous pouvez répétez plusieurs fois, mais là-bas chez nous là-bas, ils font pas, ils répètent, le deuxième, le troisième, ils tapent c'est pour ça, là-bas quand les profs ils tapent, nous, la tête, elle ferme voilà quoi. ».

AM. fait tout de suite la différence avec le français qui dépend du FLE enseigné à Paris et le français de scolarisation du lycée professionnel.

« Oui c'était difficile, on faisait que apprendre des mots et après on faisait des phrases petit à petit, on prenait des petits mots, pour utiliser, « grâce à lui » « à cause de ça « je savais pas après on m'explique à cause de l'escalier, je suis tombé, grâce à lui… Grâce à lui, à cause de, je savais pas quoi, après ils ont fait un paragraphe avec grâce à lui, tu faisais ça... depuis combien de temps après avant... plus tard voilà comme ça. ».
« C'était… je ne pense pas qu'il y a une matière qui m'a posé de problème peut-être construction mécanique. ».
« Non c'était pas le problème de vocabulaire, c'était le problème de l'ordi quoi. ».
« Et même des mots qui étaient trop longs que je ne comprenais pas, après les outillages les trucs comme ça. ».

AM. n'hésite pas à poser des questions au professeur afin de comprendre.

« Non, par exemple si je comprenais pas un truc, je le disais au professeur et il m'expliquait dans un cours même si je devais demander cinquante fois, je lui demande: je comprends pas ça, il faut m'expliquer, aucun prof n'a dit que non, ils ont expliqué. ».
« C'était plutôt un truc de mathématique: la géométrie, ça j'aimais pas du tout même au Pakistan, sinon le reste tout le reste j'avais 20 sur 20 tous les fois, sauf la géométrie quoi. ».

S. s'isole parce qu'il ne comprend pas. « *je reste tout seul* », « *je reste à côté* ». Il continue à reproduire la même attitude tout au long de son parcours. Il est le seul Pachtoune comme on l'a déjà signalé et ne peut communiquer dans sa langue avec aucun autre jeune à part Sh., un autre élève qui comprend sa langue. Il ne peut donc recevoir d'aide linguistique de personne.

« Oui là c'était dur pour comprendre parce que j'ai venu la première fois en français et là quand y a des gens qui parlent moi, je reste tout seul, j'arrivais pas à parler français, pas trop, pour ça j'ai resté tout seul à côté, après quand j'étais en l'école mais... ».
« Le plus de problème, c'était français qui m'a posé des problèmes. ».
« C'était la langue que je comprenais pas les mots que je savais pas comprendre pour ça que c'était difficile pour moi. ».
« Et dans les autres matières quand on te demandait de faire quelque chose, tu comprenais à chaque fois tout?
« Euh mais pas tout la première fois, je savais pas trop.
Parce qu'il y avait des mots techniques?
Oui des mots techniques, ouais des mots techniques à partir deux mois quand je l'a fait après deux mois après, j'arrivais à comprendre tout. ».
Des matières comme l'histoire-géographie lui posaient problème pour rédiger:
« Les maths c'était ça va, mais trois quatre mois après y a des mots qui sont entrés dedans là je savais pas un petit peu trop, il m'a posé un petit peu de problème pas trop.
Et en histoire-géo par exemple?
En histoire-géo, c'était ça va, mais des fois ça posait des problèmes, les mots qu'il m'a donnés et je savais pas du tout.
Et pour réaliser par exemple, ton dossier, est-ce que t'as eu des difficultés?
Euh mon dossier, oui pour arriver de comprendre pour écrire, ça qui m'a posé problème.
C'est surtout écrire qui te pose des problèmes?

Oui c'est mon écrit.
Comprendre, ça va à peu près mais quand il faut écrire...
Oui c'est écrire qui m'a posé problème. ».

Les remarques de J. montrent combien pour l'apprentissage d'un métier les mots techniques et les nouvelles matières liées à ce métier peuvent entraîner des difficultés. Quelquefois, il ne connaît même pas les mots dans sa propre langue et c'est difficile de se représenter les notions dans le domaine de la gestion ou des sciences appliquées:

« Y avait des mots, c'étaient des mots qu'on n'utilise pas par exemple en parlant comme ça, en parlant dans la journée comme on parle maintenant, y a des mots techniques par exemple.
Dans mon métier.
Y avait pas de problème? C'était à l'école surtout dans les matières de ta spécialité.
Oui surtout en pâtisserie même maintenant, par exemple y a des mots, y a des choses en pâtisserie que je connais même pas dans ma langue, il s'appelle comment j'ai pas utilisé en Afghanistan, j'ai pas été en pâtisserie par exemple, là-bas c'est pas la même chose bien sûr, c'est pas la même pâtisserie, c'est des biscuits, on fait que des biscuits. ».
« Oui, sciences appliquées, gestion oui. ».

C. qui a très peu été à l'école dans son pays s'est trouvé confronté à des matières qu'il n'avait pas étudiées

« La matière qui m'a posé le plus de problème c'est sciences physiques. ».
« Parce que ce sont des choses que j'ai vraiment pas appris ça à l'école, j'ai pas vraiment été très longtemps à l'école, souvent je partais pas à l'école, on me chassait à cause des minervals[47], j'ai pas fait mes études, pas vraiment bien. Mais si j'avais été à l'école chez moi pendant un bon moment tous les matières-là ça pourrait pas me causer des problèmes là. ».

Il regrette de ne pas avoir eu l'opportunité d'aller à l'école plus longtemps.

Dans son discours, on sent la tristesse de ne pas réussir comme il faudrait malgré les aides que l'école met en place pour le soutenir

« Ouais ouais les professeurs ils ont été compréhensifs, ils ont compris que j'avais un peu de soucis, ils ont organisé des choses disons, pris des mesures spéciales pour que je m'adapte bien et puis j'ai fait des efforts, je me suis adapté, je progresse là. ».

AF., l'Ivoirien qui a un bon niveau scolaire exprime ses difficultés par rapport à la grammaire:

« Oui le français mais surtout la grammaire, c'est vraiment compliqué la grammaire. ».

Il reprend aussi le même discours que A., l'Égyptien, en précisant que dans son pays les professeurs tapent les enfants quand ils ne comprennent pas:

« Vraiment ici les professeurs, ils font des efforts pour qu'on comprenne parce que vous voyez déjà sur le coté éducatif à l'école, c'est pas la même chose que chez moi, ici en fait, on t'explique et on te fait comprendre, chez moi, on te tape, tu vas comprendre donc, il y a une différence parce que quelqu'un qui te tape, te fait déjà peur et la peur, ça te trouble la compréhension.
Pour moi on peut pas apprendre avec la peur madame, moi parce quelqu'un qui a peur est quelqu'un qui est déjà troublé. ».

[47] Rétribution due par élèves pour la scolarité au Congo.

AF. a la même prise de conscience que Ch. le Malien quand il est arrivé en Espagne, que le français en métropole n'est pas le même qu'en Afrique.

> *« ...vous voyez chez moi, on apprend le français, mais on n'apprend pas le français comme les Français ils apprennent le français, chez eux. ».*
> *« Oui, là aussi y a une différence. ».*

Di. le Malien qui a reçu une bonne éducation dit aussi:

> *« Oui la matière de construction mécanique.*
> Qu'est-ce qui te gênait? C'était le vocabulaire, c'était....
> *Non c'était le dessin un peu.*
> *Oui je comprenais les énoncés, c'était juste le problème de dessin. ».*

AA., l'Égyptien, avoue sa difficulté dans la compréhension du français:

> *« Non, c'est le français parce que les maths quand j'étais en Égypte, je connais l'écrit c'est pareil je connais un peu écrire anglais mais je ne sais pas parler, tout ça pour parler le français, ça pose beaucoup de problèmes, je connaissais les calculs, ça c'était facile.*
> *Ouais mais après les maths pour moi, c'est moi, c'est rien je suis fort mais le français tout ça. ».*

Quant à l'Égyptien Ah., il exprime son désarroi quand il voit qu'il ne comprend pas et surtout qu'il n'arrive pas à écrire. Il a envie de crier son impuissance. Il se sent enfermé, il dit même « *attaché* », ce qui traduit sa colère vis à vis de lui-même.

> *« Non, c'est le français parce que les maths quand j'étais en Égypte, je connais l'écrit c'est pareil je connais un peu écrire anglais mais je ne sais pas parler, tout ça pour parler le français, ça pose beaucoup de problèmes, je connaissais les calculs, ça c'était facile. ».*
> « C'est ça qui t'a semblé le plus difficile?
> *Ouais mais après les maths pour moi, c'est moi, c'est rien je suis fort mais le français tout ça.*
> As-tu ressenti parfois de la déception car tu n'arrivais pas à dire ou à écrire ce que tu voulais?
> *Oui ça m'énerve quand je comprends pas, ça m'énerve, j'ai envie de, j'ai envie, j'ai envie de crier quoi, j'ai envie de crier parce que moi, lui, il comprend pas je voulais dire, je voulais essayer de le dire mais je suis attaché quand nous on est attaché, on arrive pas. ».*

Il sent combien c'est difficile de communiquer quand on ne comprend pas bien la langue ou qu'on ne peut pas s'exprimer clairement. Comme Ch., Ah. réitère l'expression *« j'ai envie de crier »*. Il intensifie aussi ce qu'il a éprouvé.

M. insiste sur l'incompréhension des énoncés:

> *« C'est la matière français, ce qui m'a semblé difficile, quand le prof il parle, je comprenais pas trop, les manières de poser les questions. ».*

Il faut dire que la consigne est l'acte de langage le plus fréquent à l'école. C'est le support des exercices à faire. On peut même dire qu'elle est l'ossature de l'activité scolaire et que sa compréhension conditionne le succès de l'apprenant. Comprendre n'est pas seulement comprendre les mots, c'est comprendre la fonction de la consigne, son objectif, ce qu'on attend comme résultat et comment il est possible d'y parvenir. Le nombre d'échecs

dans la résolution des tâches scolaires provient souvent d'une mauvaise compréhension des consignes, de leurs énoncés, des opérations à effectuer, des attentes qu'elles contiennent. Les risques d'incompréhension ont deux raisons majeures : l'une purement linguistique liée aux structures phrastiques et au sens des mots, l'autre plutôt cognitive, les consignes à réaliser nécessitant des opérations mentales.

En perspective de scolarisation, la liaison entre langage oral et accès à l'écrit est d'autant plus forte que l'école impose très tôt la production d'écrits et que les évaluations scolaires se font pour la plupart sur des performances du domaine de l'écrit. C'est un grand défi pour tous ces jeunes.

Représentation de la langue française

Le français de scolarisation vise l'intégration dans la société française et les jeunes migrants en sont tout à fait conscients lors des entretiens. A la question « *Que représente la langue française pour toi?* », ils insistent tous sur l'importance du français pour communiquer, pour s'intégrer et pouvoir travailler.

Ah. affirme:

> *« On a besoin, c'est pour la vie, même pour nous après si on est ici, on est obligé apprendre la langue pour qu'on va intégrer dans la langue et dans le pays pour qu'on va travailler, on va bosser, bien bosser parce que nous, on peut pas travailler si on comprend pas la langue. ».*

I. dit aussi:

> *« J'ai envie de travailler, j'ai envie de bosser un peu mais pour bien travailler, il faut bien parler français, mon projet c'est juste la langue française pour travailler. ».*

A. ajoute:

> *« Ça représente, ça représente quoi? Ça représente pas mal de choses, comme je suis en France, ma langue je peux pas l'utiliser, ici avec la langue français, on peut faire pas mal de choses, comme on dit, sans la langue, on peut pas avancer, c'est utile la langue française, voilà quoi. ».*

Ac. explique:

> *« C'est une langue, c'est très très difficile, à comprendre, à parler et à l'écrire. ».*
> *« Elle me permet de communiquer, de comprendre, de... écouter et de le comprendre pour qu'on nous écoute, pour communiquer plus, pour débrouiller, pour survivre, continuer à vivre dans une situation donnée. ».*

S. a conscience de la corrélation entre l'école et la vie du travail:

> *« Ça représente pour apprendre le métier apprendre autre chose, plein de choses. ».*

« Parce que si tu peux pas ça, après tu arrives pas pour calculer des choses, par exemple, les calculs quand tu travailles, il va te dire un mur, tu calcules là, on a besoin trop pour travailler, si on n'a pas ça, on arrive pas. ».

M. dit à son tour:

« D'abord, c'est la langue du pays, il faut parler français pour vivre en France. Deuxième chose, il faut comprendre les gens autour de soi et pour faire des démarches. ».
« C'est utile, ça permet de comprendre mieux la langue française, ça permet aussi d'avoir un diplôme de la langue française. Cela montre qu'on a fait des efforts pour parler la langue française, on a quelque chose d'important à présenter que nous voilà, on sait parler la langue française, on a un diplôme à présenter, si on va quelque part travailler, on peut présenter le diplôme. ».

Di. dit aussi:

« Pour moi le français ça représente beaucoup, c'est comme la langue officielle, partout où je vais aller, j'ai besoin de cette langue. ».
« ...je suis venu pour faire ma formation en BAC PRO. ».
« Je pense que ça doit aller si tu veux tu peux, avec du du courage aussi en BAC PRO électricité. ».

C. parle de l'importance du français en tant que langue internationale pour communiquer partout dans le monde.

« La langue française pour moi ça représente beaucoup de choses parce que la langue française c'est une langue internationale partout où tu seras dans le monde tu vas trouver des gens qui parlent français, ça pourrait t'aider partout où tu seras, c'est ça pour moi, c'est une langue que j'aime aussi bien. ».

De plus, il insiste sur la fonction d'intégration de la langue et sur la formation du citoyen comme nous l'avons vu dans l'étude qui est aussi une composante du français de scolarisation.

« *Ouais ouais pour s'intégrer bien dans un pays étranger, il faut connaître la langue. ».*
« C'est très important de connaître la langue, de connaître la loi pour être toujours en ordre pour respecter bien, pour être un citoyen respecté et la justice aussi vous respecte, toi aussi, tu es respecté chez moi on dit le respect c'est réciproque quand tu respectes la loi, la loi aussi elle va te respecter. ».

AM. exprime l'importance de la langue par rapport à la société:

« Ça représente plein de trucs: par exemple pour entrer dans la société française, c'est obligé, c'est le français quoi, si tu veux aller acheter quelque chose dans les magasins, si je veux demander s'il vous plait je veux ça je veux ça même dans l'école, c'est obligé le français et après par rapport au travail, c'est obligé le français quoi, si par exemple, je suis au travail et le patron, il me demande AM. tu fais çà et ça si je comprends pas même si je fais le travail je sais pas comment je peux faire? ».

En conclusion à cette partie sur le français langue de scolarisation, on peut se rendre compte que tous les jeunes interrogés ont conscience de l'enjeu d'intégration qui est porté par l'école. Cette langue a un triple rôle. Elle est d'abord matière d'enseignement et devra faire l'objet d'un apprentissage spécifique. Celui-ci aura été commencé dans les cours

que les jeunes ont pu suivre à Paris dans les différentes structures qui les ont accueillis mais il devra être poursuivi dans le cadre du lycée en tenant compte des différents individus. Mais la langue de scolarisation doit aussi permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines. Nous avons pu observer que certaines matières ont soulevé beaucoup d'interrogations et ont laissé les jeunes parfois perplexes. La langue de scolarisation joue donc un rôle de vecteur pour tous les enseignements. Enfin, langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers les évaluations en tous genre. Nous avons vu combien les jeunes avaient peur de ne pas réussir. Pour conclure, on peut dire que cette langue de scolarisation revêt une importance sociale ou politique dans le pays d'accueil car sa maîtrise est considérée comme un facteur de réussite, cette fois sociale. C'est là tout l'enjeu pour ces jeunes migrants.

Chapitre 5. Langue et identité

« *L'identité personnelle est l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle même. C'est aussi ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même dans une société et une culture donnée et en relation avec les autres*[48]. » comme le dit Pierre Tap.

En parallèle, il faut aussi intégrer l'identité culturelle qui elle, dépend des origines des jeunes migrants. Au cours de l'étude, on peut se rendre compte de l'importance de leur propre langue pour les jeunes. Il s'agit de garder son identité. Comme le dit J. Gumperz « *l'identité sociale et l'ethnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage*[49]. » À l'aide des observations réalisées dans les entretiens, je me suis intéressée à ce que disent ou pensent les jeunes de leur langue. Ils ne veulent pas l'oublier car elle fait partie d'eux mêmes et leur rappelle leur famille. Tout comme la nationalité, la langue ou les langues sont des supports d'identification. J. Billiez[50] parle de « *marqueurs d'identité* ».

[48] TAP, P. (1998), « Marquer sa différence », *in* L'identité, Paris, Éditions Sciences Humaines.
[49] GUMPERZ, J. (1989), *Engager la conversation*, Paris, Éditions de Minuit.
[50] BILLIEZ, J. (1985), « La langue comme marqueur d'identité » *in* Revue Européenne des Migrations Internationales. Volume 1 n°2.

Le propos de notre étude est d'interroger les rapports entre langue et identité en situation migratoire. Nous allons essayer de comprendre au niveau individuel, dans le cas d'individus plurilingues, comment les différentes langues du répertoire linguistique se partagent le territoire identitaire de l'individu et de voir quelle réorganisation identitaire entraîne la migration.

Selon les paramètres de la situation, les jeunes vont utiliser leur langue. Cette partie examinera d'une part l'usage qu'ils continuent à faire de leur langue dans leur communauté et d'autre part la démarche intellectuelle de la pensée en fonction de la langue utilisée et le rapport de la langue française avec la famille. Enfin, on s'attardera sur le sentiment profond qui lient les jeunes migrants à leur langue, celle-ci possédant en elle une part essentielle de leur identité, de leur vécu personnel.

La langue dans la communauté linguistique

Nous allons regrouper nos données par nationalités car on peut remarquer des traits communs aux jeunes du même pays.

*Si on examine **le cas des Pakistanais**, on voit qu'ils continuent à parler leur langue très régulièrement parce qu'ils se retrouvent très souvent entre eux. Ils parlent aussi régulièrement avec leur famille.

I. dit:

« Des fois avec les potes au bled je parle. ».
« Sur téléphone avec les potes normal ici. ».
« Parce qu'on est toujours avec les potes pakistanais. ».
« Oui oui, je vais pouvoir parce que je parle tous les jours ici aussi y a pas mal de Pakistanais, à Paris aussi j'ai des potes. ».

AM. ajoute:

« Ben oui madame quand on est entre tous les Pakistanais. ».
« Oui en gros c'est presque tous les jours quoi. ».

Ab. confirme:

« On va dire ouais. Tous les jours quotidiennement quoi. ».
« Avec ma famille une fois par mois, avec les jeunes d'ici quoi avec les camarades ».
« Quand y a des Français avec nous on parle plus. ».
« On ne parle plus parce que, c'est j'aime pas, c'est pas poli. ».
« Je préfère même tout le temps, des fois les gens ils nous disent: voilà faut pas parler français mais quand y a un Français à côté de nous, le Français il est mal à l'aise, ils parlent de moi, c'est un truc que j'aime pas, c'est pour ça, en plus j'aime bien parler en français devant les autres, comme ça on me corrige et comme ça, je ferai encore des progrès. ».

« Nous entre nous on parle pas ourdou ici, on parle penjabi. ».

On peut remarquer qu' Ab. ne veut pas parler dans sa langue en présence de gens français. Peut-être ne veut-il pas faire ressentir aux autres ce qu'il avait éprouvé lors de son arrivée quand il croyait qu'on parlait de lui. Il a conscience que ce n'est pas poli avec des étrangers. Dans son discours, dire qu'entre eux, ils parlent penjabi met en évidence qu'ils utilisent leur langue maternelle non pas celle qu'ils ont apprise à l'école, c'est à dire l'ourdou, mais celle qu'ils ont toujours entendu dans leur enfance. Ce qui tend à confirmer l'attachement viscéral à la famille à travers la langue, l'affectivité qui existe avec cette langue.

***Les garçons arabes** parlent aussi très régulièrement leur langue car ils vivent ensemble. Pour A., la scission est claire, à la maison, il parle l'arabe, à l'extérieur, il parle français:

« Ouais quand je rentre à la maison, quand je suis à l'extérieur, je parle français quand je suis à la maison, je parle ma langue voilà. ».

Ah. ajoute à son tour:

« Ben oui quand je suis avec A. et AM.. Oui tous les jours. ».

M. remarque que ses pratiques ont changé, il parle plus souvent français maintenant même avec des Arabes ce qui voudrait dire qu'il a intégré la langue dans sa mentalité.

« Oui, presque tous les jours, quand je pars avec les potes, quand je parle voir mes potes, je parle arabe. Avant, avec les potes, on parlait beaucoup l'arabe, mais maintenant, avec les potes, on parle plus la langue française. ».

***Le groupe des Afghans** a un comportement de famille linguistique quand ils se retrouvent ensemble. De même que les autres, ils parlent leur langue presque quotidiennement. Il est intéressant de noter que Ac. avoue utiliser sa langue quand il se trouve avec d'autres Afghans pour dire un secret qui n'est compris que de leur groupe. D'après Hamers J., Blanc M., « *un changement de code peut-être utilisé soit pour inclure, soit pour exclure une troisième personne présente dans l'interaction*[51]. ». Nous savons pertinemment que « *parler dans une langue, c'est automatiquement manifester une connivence avec ceux qui la parlent et/ou la comprennent, et une distance avec ceux qui ne la parlent pas ou ne la comprennent pas*[52]. », comme le dit Blanchet P.. Nous opérons des choix linguistiques selon un désir de convergence ou de divergence c'est à dire lorsque le

[51] BLANC, M. & HAMERS, J.F. (1987), « Réseaux sociaux et comportements langagiers. » *in* A. Prujiner (Ed.) *L'interdisciplinarité en Sciences Sociales pour l'étude du Contact des langues,* Québec, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.

participant vise à se rapprocher d'autrui ou au contraire, à prendre une certaine distance. Ici, Ac. utilise sa langue comme un code secret entre ses amis pour que « les autres » ne comprennent pas.

Ac.:

> *« De temps en temps avec ma famille, avec mes amis restés dans mon pays. ».*
> *« J'ai quelques amis, on parle souvent, quand on n'arrive pas à trouver de mots en français, on parle souvent dans notre langue parfois on a du secret, on ne voulait pas que les autres comprendre on parle aussi notre langue. ».*

J., à son tour avoue:

> *« Oui je parle ma langue avec H. par exemple. ».*
> « Quand vous êtes ensemble entre Afghans est-ce que vous parlez systématiquement votre langue?
> *Systématiquement ça veut dire quoi?*
> Ça veut dire tout le temps.
> *Non pas tout le temps, des fois on parle français des fois,on parle dari moitié moitié on va dire. ».*

Cette intervention de J. est très intéressante car il reconnaît utiliser parfois les deux langues dans une même conversation. Dans ce cas, on peut parler d'alternance codique, peut-être pour préciser quelque chose qu'il n'arrive pas à dire en français, ou pour marquer une plus grande proximité avec son camarade. On peut dire que « *ce parler bilingue* », entre dari, la langue d'Afghanistan et français, est le produit tel qu'il se manifeste au fil des interactions entre locuteurs dont les répertoires verbaux sont partiellement identiques. Comme le dit Jacqueline Billiez[53], l'une des manifestations possibles et souvent rencontrées de ce parler bilingue est une compréhension croisée où chacun s'exprime dans une langue que l'autre comprend, que les chercheurs dénomment un « *bilinguisme de réception* ». C'est une sorte de jonglage avec des ressources langagières qui apportent un supplément de sens et qui se révèlent tout à fait fonctionnel et stratégique dans l'interaction: ça peut être comme nous venons de le voir avec Ac., pour marquer une connivence avec les interlocuteurs et tenter d'exclure quelqu'un. Les sujets utilisent les ressources de leur « *répertoire verbal* » défini comme l'ensemble des langues qu'un locuteur ou un groupe utilise au gré des situations d'interactions auxquelles il est confronté.

D., quant à lui avoue utiliser plus souvent sa langue avec ses camarades afghans:

> *« Sans problème, avec mes potes, avec ma famille, 100%, avec certains potes qui comprend pas comme H. ».*

[52] BLANCHET, P. (2008), « Un modèle et une typologie ethno-sociolinguistiques de la compétence de communication ». Cours de Master, Université de Rennes 2.
[53] BILLIEZ, J., *Op. Cit.* p.82.

C'est la même chose pour H.:

« Ouais, quand je suis avec mes copains. ».

***Le groupe des Africains** est homogène car chaque garçon parle sa langue régulièrement. Une grande communauté d'Africains parlant le bambara se trouve dans notre école et on voit dans leur parole qu'ils utilisent régulièrement leur langue. De plus, ils gardent le contact avec leur famille.

Ch. explique:

« J'ai l'occasion de parler ma langue maternelle des fois au téléphone, je parle. ».
« Là, ça fait je peux dire je téléphone chaque jour et en plus j'ai des amis, des fois je discute avec eux, je parle ma langue maternelle avec eux. ».

C. raconte:

« Y a même un ami qu'on est là-bas à Saint-Michel, on parle la même langue mais lui il n'est... ».
« Souvent quand tu parles avec les autres je parle tout le temps en français je parle direct en français, souvent lui il essaie de parler lingala avec moi mais comme je commence à m'habituer à la langue française y a des mots peut-être à Saint-Michel dans ma langue je parle direct en français. ».
« Il parle vraiment bien français, il parle bien lingala tout le temps avec sa famille, tout le temps il est en contact. ».

Au Congo, on trouve de nombreuses langues et un seul garçon, originaire d'Angola parle la même langue, lingala, que celle de C. à l'école, ce qui lui permet de la pratiquer un peu et de ne pas l'oublier. Il dit que les mots lui viennent plutôt en français et il a du mal à converser dans sa langue.

Quant à AF., il explique comment il parle seulement sa langue maternelle, le tinéka avec sa mère et sa langue paternelle, le bambara avec les autres jeunes:

« Oui je parle ma langue avec les jeunes de Kerchampeau souvent. ».
« Ma langue maternelle seulement quand j'appelle ma mère. ».
« Avec les jeunes de Kerchampeau, je parle le bambara. Parce que vous voyez, ma langue à moi, ma langue paternelle à moi, c'est comme le bambara, mais c'est pas que du bambara, quelqu'un qui parle ma langue paternelle, il va comprendre quelqu'un qui parle en bambara, il va pas comprendre quelqu'un qui parle ma langue paternelle, il sait de quoi il parle. ».

Di.:

« Oui souvent quand je suis avec les jeunes et avec ma famille. ».

On peut dire en conclusion que la langue d'origine reste très présente dans chaque communauté. Les caractéristiques citées ici pour les Afghans se retrouvent aussi chez les Pakistanais, les Arabes et les Africains. Il faut remarquer que cette situation est normale. En effet, par exemple, on se sent beaucoup plus français quand on est à l'extérieur de son

pays ou même plus breton ou autre si on se trouve à l'extérieur de sa province. À l'extérieur de leur pays, les jeunes se resserrent et sont plus soudés. On peut dire qu'ils ont reconstitué une famille, liée par le point commun de la langue maternelle qu'ils partagent.

Interférences linguistiques

L'interférence est un phénomène linguistique issu du fait du contact de langues. Selon MACKEY « *l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre*[54] ».

Dans les entretiens, il est intéressant de savoir dans quelle langue le jeune migrant pense. On se rend compte qu'au bout de deux ou trois ans pour la plupart ils pensent en français, parfois oublient certains mots dans leur langue. Cependant, ils pensent à nouveau automatiquement dans leur langue quand ils la parlent. Cette notion d'interférence est particulièrement remarquable dans le rapport à la famille car les mots français leur viennent à leur insu quand ils téléphonent chez eux. Les réactions de leurs proches sont en général plutôt amusées ou curieuses. La démarche intellectuelle de la pensée étant intéressante à examiner dans les divers cas, nous essaierons de suivre le cheminement de la pensée de nos sujets.

*On peut étudier la façon dont pensent les jeunes Afghans avant de parler et le rapport qu'entretient la famille avec la langue du pays d'accueil de leur enfant, langue complètement inconnue pour eux.

Ac. essaie d'analyser la réaction de sa famille:

> « *Oui, souvent il m'arrive quand je veux expliquer la situation d'ici, j'arrive pas à trouver un mot dans ma langue pour l'expliquer, ça vient tout automatiquement le mot en français et après j'essaie de l'expliquer, qu'est-ce que ça veut dire? ».*
> *« Je crois qu'ils sont calmes, sont attentifs, ils m'écoutent, qu'est-ce que je voulais dire. ».*
> *« Oui ça me gêne un peu de ne pas trouver le mot dans ma langue, c'est un peu, c'est la culture c'est différent c'est dur de faire comprendre en expliquant au téléphone, ça prend plus de temps et ma famille, elle comprend pas non plus et elle a une autre imagination, comme j'avais avant, et maintenant que je suis ici complètement, j'ai un autre regard pour les coutumes et la manières de vivre des gens ici je me sens habitué. ».*
> *« Ça dépend des moments, le plus souvent je pense dans ma langue maternelle. Souvent, encore maintenant. ».*

[54] MACKEY, W.F. (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Edition Klincksieck.

« Je passe par la traduction en fait, je cherche qu'est-ce que ça signifie, mais maintenant de mieux en mieux je pense en français, certains mots, j'arrive pas à le traduire mais quand même j'ai compris, quand même j'ai compris la phrase, j'arrive pas à l'interpréter dans ma langue, de penser à ma langue. ».
« En anglais j'ai obtenu le niveau A2 ».
« Je parlais tout directement en anglais. ».
« Oui je pensais tout directement en anglais, c'est plus facile pour moi de penser en anglais qu'en français et de prononcer, de faire la phrase. ».

On s'aperçoit dans les propos d' Ac. de l'évolution qui s'est passée peu à peu dans sa tête. Il cherche à expliquer les changements dans sa façon de penser mais prend conscience de son évolution alors que sa famille n'a pas vécu cette étape. Il explique *« je pense le plus souvent dans ma langue maternelle »*, *« je passe par la traduction »* puis quand il s'agit de l'anglais, il dit *« je pensais tout directement en anglais ».*

J. explique:

« Maintenant quand je parle français, je pense français mais quand je parle dari, je pense dari. ».
« Non non ça me vient tout de suite en dari. ».
« Oui ça vient en français je sais mais en dari je trouve pas. ».
« Quand j'emploie des mots en français avec ma famille, ils disent rien, ils disent peut-être il parle avec quelqu'un d'autre après moi je disais que j'ai dit ça mais je me suis trompé. ».
« Non non non, ils sont pas mécontents, je disais avant que je parle, je disais que maintenant quand je parle avec ma famille, y a des mots que je me rappelle pas vite, par exemple je peux pas dire vite comme il faut, après mot après mot des fois je peux pas utiliser le bon mot, il faut que je réfléchisse mais si je réfléchisse je le trouve. ».
« Même avec mon frère des fois je parle anglais comme ça des fois je parle français même mon frère il me dit tu parles français tu parles français un petit peu je veux voir comment tu parles français. ».
« Il veut que je parle une minute par exemple il m'a demandé vas-y parle-moi, dis un discours parle français, j'ai parlé voilà si je parle français tu comprends pas mais si tu apprends à l'école si y a des cours là-bas, tu peux apprendre le français, j'ai que dit ça et j'ai dit: est-ce que tu as compris? Il n'a rien compris. ».
« Il a écouté les sonorités c'est comment. ».

On constate la curiosité que peut avoir la famille restée au pays pour cette nouvelle langue qu'elle ne connaît pas. Le frère de J. veut écouter, ainsi il a l'impression de se rapprocher de son frère et J. se prend au jeu. Cela montre que quelque part, peut-être J. se culpabilise d'être parti de son pays. C'est un peu la même chose pour D. qui après avoir dit un mot en français se reprend aussitôt. Il affirme:

« Quelquefois je trouve pas les mots dans ma langue, ma famille trouve bizarre, il dit: qu'est-ce qu'il a dit, des fois je parle et je dis quelque chose en français, après je le redis dans ma langue. ».
« Je pense en français. ».

De même, H. mélange aussi les langues comme beaucoup d'entre eux. Il raconte:

« Ouais, y a des mots quand je parle avec mon frère, y a des mots un peu en français, un peu anglais par exemple, il me demande: c'est quoi? ».

S. quant à lui explique comment ses parents réagissent:

« Oui des fois ça m'est arrivé de mettre des mots français. ».
« Des fois quand j'arrivais comme ça, quand j'ai téléphoné, je pensais, y a quelqu'un qui est en français ici mais je parlais en français, ils ont peur mais après quand j'ai regardé le numéro, c'était en Afghanistan et je parle pachto et après il dit: t'as dit quoi, je croyais j'appelais à quelqu'un ici il savait pas, j'ai appelé là-bas, après il m'a dit: t'as dit quoi, c'est juste pour dire bonjour tout après, ils ont compris. ».
« Ça m'arrive ouais des fois aussi mon père il m'a posé des questions comment on dit salam. ».
« Ouais des fois il m'a dit ouais comment, il me demande, c'est quoi comme langue, j'ai dit :c'est trop difficile comme d'habitude, c'est difficile mais si tu apprends un mot là, t'arrives un mot aujourd'hui un mot demain, un mot après, là t'arrive. ».
« Quand je me trompe, ils sont contents parce que moi je suis là au travail, ils sont contents, il va rien dire parce que là, je suis en France, ça fait longtemps qu'on est là, ça fait longtemps qu'on a oublié mon langue quand on était en Afghanistan, on a tout le temps parler pachto tout le temps, tout le temps. ».
« Là, on est en France, on parle tout le temps français mais on parle pas pachto trop, des fois on parle par mois, une fois deux fois, on parle pachto, c'est tout. ».
« Maintenant, là, je pense en français. ».

La même chose se passe pour S., ses parents savent qu'il est en France pour eux, pour les aider, aussi, ils lui pardonnent ses petites erreurs de langue car ils sont fiers de leur fils.

*On constate que les trois Pakistanais ont le même cheminement de pensée.

I. raconte:

« Ça dépend ça dépend maintenant je pense en français même des fois, je rêve en français aussi maintenant. ».
« Des fois je me trompe aussi quand je téléphone à ma famille, je suis en train de parler ma langue et je dis des phrase, elle me dit quelque chose dans ma langue, elle me dit: c'est pas grave, ma mère elle dit quoi, c'est pas grave, j'ai oublié, j'ai parlé français. ».
« Non elle est contente de savoir que je parle français, elle m'a dit: c'est bien que tu parles français. ».

La remarque d'I. est très intéressante car on s'aperçoit qu'il a complètement intégré la langue car son inconscient lui impose la langue française dans ses rêves. Cela révèle une grande maîtrise de la langue dans la réalité.

AM. ajoute:

« Je pense directement en français au départ j'essayais de traduire si je comprenais pas quelque chose. J'appelle un ami ça veut dire quoi dans ma langue il me dit ça veut dire ça et ça marche. ».

Ab. explique:

« Y a pas de soucis. Quand je suis avec vous, oui je pense en français. Oui si I. entre je pense en penjabi.
Et si un Anglais entrait?
Y a un moment quand j'étais à Paris un soir on est allé chez un mec et on est parti dans le bar ici y avait un Anglais qui était là et il savait pas parler français et lui il a parlé en anglais avec un collègue à lui, du coup j'ai écouté après on a fait une discussion de 20 minutes. ».

Nous avons ici avec Ab., mais c'est le même cas pour beaucoup de garçons, une situation intéressante. En effet, Ab. explique qu'il glisse d'une langue à une autre au cours d'une même conversation selon son interlocuteur. Ce comportement linguistique du sujet plurilingue se caractérise par un passage constant d'une langue à une autre. Uriel Wienriech[55] considère que « *les bilingues ont tendance à spécialiser l'emploi de chaque langue selon un sujet déterminé ou selon l'interlocuteur* ». Ce passage d'une langue à une autre a été désigné par le terme « *alternance codique* » comme nous l'avons vu un peu plus avant dans l'étude. Parfois, les sujets ont recours à des emplois exclusifs des langues, car selon la situation, une langue est privilégiée par rapport à l'autre. Dans le cas présent, Ab. n'est pas bilingue mais plurilingue et automatiquement, selon l'interlocuteur en présence, il basculera d'une langue à l'autre. On peut parler d'alternance situationnelle dans laquelle le changement de langue est déterminé par la personne qui intervient. C'est la même situation pour la plupart des jeunes.

*Nous n'insisterons pas sur le cas des Africains car les familles sont francophones donc il n'y a pas d'incompréhension quand ils emploient des mots français mais parfois, c'est difficile de traduire exactement les mots d'une langue à l'autre. En général, ils pensent en français.

Di. dit:

> *« Je pense que je parle le français et ma langue maternelle, à égalité. ».*
> *« Y a des fonctions par exemple dans ma langue, on pourra pas traduire directement en français mais on peut expliquer, quand on explique, on comprend pas vraiment ce que ça veut dire. ».*

*Les Arabes affirment penser en arabe quand ils parlent en arabe et en français quand ils parlent en français. A. dit:

> *« Avant je pense avec ma langue et là maintenant je pense en français, si je pense des trucs chez moi, je pense avec ma langue et si je pense à un truc ici, ben, je pense en français, comme ça, ça me permet de connaître les mots, les mettre en place et c'est plus facile de parler avec quelqu'un. ».*

On remarque qu'A. est souvent catégorique dans ses réponses, elles sont claires, précises ce qui dénote peut-être un esprit assez cartésien.

Le cas d'AA. est intéressant car il met en évidence le rapport de la famille avec cette langue inconnue pour eux, comme c'était le cas pour l'Afghan S.. AA. veut montrer les compétences de son père et ses connaissances du monde.

[55] WEINRIECH, U. (1953) *Langues en contact, résultats et problèmes,* New York, Cercle Linguistique de New York.

« Parfois ça m'arrive de mettre des mots français quand j'écris à ma famille, ouais. ».
« Ça dépend du temps, il dit c'est quoi je dis non c'est rien. ».
« Ils disent mon fils, mon père est parti loin des pays arabes Maroc, Arabie Saoudite, Koweit. ».
« Mon papa connait y a quoi d'autres langues et tout ça. ».
« Normalement je pense en arabe. ».
« Des fois, je traduis mais y en a des mots qui viennent tout seul. ».

Ah., à son tour explique:

« Je pense en arabe.
Mais quand tu parles...
Non je pense en français, je pense directement en français, sans réfléchir.
Au début, tu pensais en arabe et tu traduisais?
J'essaie de traduire en français mais maintenant, ça sort tout seul. ».

Ah. dit *« ça sort tout seul »,* ce qui montre bien qu'il n'a pas besoin de réfléchir pour parler la langue, c'est devenu automatique, inconscient.

M. dit aussi:

« Je pense directement en français.
Et quand tu parles en l'arabe?
Je pense aussi en arabe.
Est-ce que ça t'arrive quand tu parles en français de mettre des mots en arabe?
Ça m'arrive parfois, j'oublie des mots en arabe, je les dis en français quand je parle avec mon oncle, ça m'arrive de ne pas trouver le mot, alors je le dis en français. ».
« Il est content vraiment, il est content. Il m'a dit: faut toujours écouter les plus grands que toi parce que moi, je t'ai conseillé quand tu étais au Liban, je t'ai conseillé d'aller à l'école et d'apprendre la langue française et toi, t'as pas voulu, regarde quand même maintenant, tu parles français, t'arrives moi, je suis fier de toi, maintenant, t'as compris, franchement. ».
« J'aurais dû l'écouter, on regrette vraiment parfois dans la vie. ».

Dans les propos de M., on retrouve la référence à son oncle qui a toujours été un facteur favorisant dans l'apprentissage du français même si M. ne l'a pas écouté quand il était au Liban. Sans doute le jeune homme a besoin de cette reconnaissance de ses facultés d'utiliser la langue française maintenant. Comme A., *« faut écouter les plus grands que toi »* est un trait caractéristique de la culture.

Pour terminer cette partie, nous pouvons dire que dans tous les cas, les jeunes migrants ont évolué. Ils reconnaissent penser en français. On peut dire d'après ces entretiens qu'au bout de deux ans, pratiquement tous les individus plongés en immersion, malgré l'utilisation de leur langue entre eux et malgré quelques interférences inconscientes, acquièrent un processus de pensée directement dans la langue du pays d'accueil.

Rapport à la langue du pays

Dans cette partie, nous allons nous pencher sur la relation privilégiée que peuvent ressentir les jeunes migrants par rapport à leur langue. Pour ce sujet, les nationalités n'influencent pas le comportement. On constate que chaque garçon a un ressenti quelquefois différent mais en fonction de son histoire personnelle et non en fonction d'une différence ethnique. Toutefois, nous allons garder les catégories linguistiques pour plus de facilité dans la description des cas.

*Il est frappant **chez les Arabes** de voir la loyauté linguistique qu'ils portent à la langue arabe. On la retrouve dans les propos des quatre garçons. On sent la fierté de parler cette langue.

Ainsi M. dit:

> *« Ouais, j'aime ma langue je suis fier de ma langue, je suis né avec.*
> *L'oublier? Non jamais. ».*

Le discours d'Ah. est encore plus fort:

> « *J'ai dit que nous, on peut pas oublier notre langue, madame, même si on parle huit langues, c'est la langue... ».*
> *« Oui je peux l'écrire mais pas comme avant. ».*
> *« Oui je peux lire mais y a pas l'alphabet, on peut dire français, arabe, je peux dire le mot arabe mais j'écris avec l'alphabet français. ».*
> *« Oui, je l'aime beaucoup, c'est ma langue! ».*
> *« C'est la langue de ma mère, je peux dire la langue arabe c'est la langue des… c'est mon langue, c'est à dire c'est ma vie quoi, c'est mon langue, je l'aime. ».*
> *« Non je peux pas dire la même chose en français parce que y a des phrases on peut pas dire en français, c'est des bons phrases quoi pour ça avec l'arabe, on peut dire de bonnes choses.*
> *Bonnes choses ça veut dire de bons trucs. ».*
> *« Avec l'arabe, on peut, je sais pas pour comment dire déjà si moi je parle l'arabe... je parle comme ça déjà il faut me aimer quoi.*
> *Oui c'est l'amour, l'amour aussi pour... pour l'arabe, c'est plus facile. ».*
> *« Ben oui, elle est trop belle, elle est devenue trop jolie. ».*
> *« Je l'aime, oui, je l'aime ma langue. ».*

Ah. a du mal à exprimer ce qu'il ressent. Plusieurs fois, il répète: « *c'est ma langue* », « *je l'aime* », ce qui donne plus d'intensité à ce qu'il dit. Il fait référence à sa mère et considère que « *c'est sa vie* ».

AA. dit à son tour:

> *« C'est normal tout le monde, il aime sa langue. ».*
> *« Non non non. je peux pas l'oublier. ».*

Il va parler plus par généralité. Il implique directement son interlocuteur. Il met l'accent sur l'universalité du sentiment d'appartenance à un pays par rapport à une langue. Le caractère intrinsèque de la langue inhibe un quelconque oubli.

Enfin, il faut détailler le discours d'A.

> *« Ah non jamais je pourrais l'oublier. ».*
> *« J'aime cette langue parce que je suis grandi avec cette langue-là, c'est la langue de Coran parce que je suis un religieux et c'est la langue où je peux parler avec ma mère avec et c'est la langue voilà quoi pour moi c'est...*
> Quelles sont les choses que tu ne peux pas dire en français? Que tu ne peux dire que dans ta langue?
> *Beaucoup, beaucoup, beaucoup. Si je parle sur l'amour. Si je parle sur la culture, si je parle sur l'histoire de mon pays, sur l'histoire arabe, y a beaucoup de choses, je peux pas le dire en français.*
> *Ben oui y en a beaucoup de choses, j'arrive pas à les dire en français.*
> *Par moments j'aimerais bien le dire en français mais voilà quoi on a pas eu l'occasion. ».*
> *« Ben non, c'est la langue pour moi personnellement, voilà c'est comme vous, pour vous la langue française, c'est la meilleure langue pour vous, moi aussi c'est pareil, la meilleure langue pour moi c'est l'arabe, parce que je viens de cette race ou racine on peut dire?*
> Oui des races, on peut dire les deux en fait.
> *Moi je viens de là, on dit si tu oublies tes racines, tu existes plus, voilà c'est comme vous, si vous oubliez un jour, vous êtes Française, vous perdez tout voilà quoi.*
> Est-ce que un jour A. si tu te maries est-ce que tu pourrais te marier avec une Française?
> *C'est possible, je sais pas le lendemain, y a quoi.*
> Oui mais est-ce que tu penses que ce sera important de transmettre ta langue à tes enfants?
> *Ma langue oui même si je me marie avec une étrangère.*
> Est-ce c'est pour toi une richesse ta langue?
> *Ben oui ma langue c'est… ben oui, c'est quelque chose, c'est un cadeau, les cadeaux, on peut pas le vendre ni donner à quelqu'un, je suis fier d'être Égyptien et de parler cette langue. ».*

Tout d'abord, A. met en avant le côté religieux de la langue arabe. Il n'hésite pas à dire son appartenance à l'Islam, il le revendique même *« je suis un religieux »*. Tout comme Ah., il affirme que c'est la langue avec laquelle il peut parler avec sa mère ce qui est un élément essentiel dans son identité, cet attachement à la maman, cet amour maternel démesuré. On se rend compte aussi qu'une langue nouvelle qu'on apprend ne peut être au même niveau que sa propre langue. Il faut sans doute beaucoup de temps. A. avoue ne pas pouvoir exprimer de sentiments profonds avec le français qu'il parle. Il dit que les sujets universels importants concernant l'homme ne peuvent s'exprimer que dans sa langue arabe. De même qu'AA., il interpelle directement l'interlocuteur *« c'est comme vous, pour vous, la langue française c'est la meilleure langue, pour moi, c'est pareil, la meilleure langue, c'est l'arabe »*, il affirme cette vérité sans prendre connaissance de la réponse parce qu'elle lui semble évidente, incontournable, il ne peut même pas imaginer le contraire. Il insiste encore en disant qu'il vient de cette *« race »* ou *« racine »* et que pour exister il ne faut pas oublier ses racines. Ce sont des propos très forts. Une autre fois, il s'adresse directement à

l'interlocuteur *« voilà, c'est comme vous »,* il assène une deuxième vérité comme s'il prenait à témoin en utilisant une phrase toute faite *« si tu oublies tes racines, tu existes plus »*. Et il termine par une phrase très forte *« je suis fier d'être Égyptien et de parler cette langue »,* il clame son appartenance à son pays. On peut dire que la langue d'origine a une valeur symbolique indéniable pour A., elle est la trace des *« racines ».*

Les paroles de ces quatre garçons montrent leur attachement à leur langue natale et expliquent peut-être pourquoi tout au long de leur parcours, ils ont si souvent refusé d'apprendre une nouvelle langue et ceci dès le début au temps de leur scolarité en Égypte. Leur différents apprentissages se sont faits souvent dans l'obligation, parce qu'ils n'avaient plus le choix. Quand on leur demande s'ils aimeraient apprendre une nouvelle langue, A. s'empresse de dire non:

> *« Ah non, c'est bon.*
> *C'est beaucoup en fait. ».*

AA. est plus nuancé:

> *« Peut-être oui peut-être non je sais pas. ».*
> *« Non maintenant non parce que je reste habiter en France si je parte l'autre côté c'est normal d'apprendre une autre langue.*
> *Voilà ça dépend.*
> *Il faut un but voilà.*
> *Y en a des gens comme ça qui ont envie d'apprendre mais moi je ne veux pas.*
> *Par exemple quand j'ai arrivé en France, j'ai pas compris mais après il faut apprendre. ».*

Les propos d'AA. corroborent son parcours de vie que nous avons pu suivre tout au long de cette étude. Depuis son enfance en Égypte, il a refusé tout apprentissage d'une nouvelle langue parce qu'il n'en voyait pas l'utilité. Au cours de son trajet migratoire, il a aussi eu le même comportement. Seulement en France, quand il s'est rendu compte de la nécessité d'apprendre la langue, il a consenti à son apprentissage. Tous ces rappels prouvent que la motivation est un facteur essentiel mais aussi que la personnalité des jeunes a sa part de responsabilité dans cet apprentissage. On remarque que quand le jeune est renfermé, il apprendra moins vite.

M. aimerait apprendre l'anglais:

> *« L'anglais. C'est la langue qui est chez nous au départ, j'ai commencé à l'apprendre, je vais pas dire que je l'ai oubliée, c'est pas vrai, mais j'ai laissé tomber, j'ai commencé à apprendre la langue française et quand j'ai appris la langue française, maintenant, je peux pas parler avec des gens, je peux dire quelques mots mais c'est vite fait. Si je vais rencontrer quelqu'un et partir quelque part, je ne peux pas parler beaucoup. Parfois je croise des Anglais et je parle avec eux et je suis content, franchement, je suis content parce que j'ai réussi à comprendre et j'ai réussi à parler avec eux. ».*

Peut-être a-t-il envie de renouer avec la langue enseignée dans son pays avant qu'il le quitte mais il s'agit ici seulement d'une hypothèse ou peut-être a-t-il envie de parler une langue internationale.

Quant à Ah., il dit:

> *« J'aimerais apprendre l'espagnol, j'aime beaucoup apprendre l'espagnol, parce que ça me permettrait de découvrir des choses, si moi je veux comprendre l'espagnol, je peux comprendre l'écriture, qu'est-ce qu'eux ils pensent, qu'est-ce qu'ils voulaient faire. ».*

Ah. a encore envie de faire un nouvel apprentissage pour comprendre des gens nouveaux, une nouvelle culture. La langue ouvre des portes.

*Penchons nous maintenant sur **les Afghans**. Ac. exprime son émotion en disant:

> *« Parler ma langue, ça me détend trop ça me soulage. C'est une richesse que j'ai en moi. ».*
> *« Parfois, certains mots, certains secrets je voulais pas l'annoncer à tout le monde. ».*
> *« Oui je aime la partager si quelqu'un demande de l'aider, si je si je pouvais, s'il a envie vraiment. ».*
> *« Oui, je suis fier de ma langue et je me sens mieux avec ma langue. ».*

Il dit ce qu'il garde dans son cœur avec sa langue. C'est du ressort de l'intime. Beaucoup d'émotions se retrouvent dans ses paroles.

D., à son tour explique:

> *« Oui à l'école, ma langue, je l'écrivais très bien. ».*
> *« Mais là, je l'ai oublié, je n'oublierai jamais ça complètement parce que je l'ai appris pendant sept ans et je pense pas que je l'oublierai. ».*

S. insiste sur le fait que c'est la langue de ses parents:

> « *Oui je l'aime, c'est ma langue, ouais, c'est ma langue. ».*
> *« J'ai pas envie l'oublier mais si j'oublie ma langue ça veut dire que j'ai oublié mes parents. ».*
> *« Pour moi c'est important mais par exemple si on a oublié ma langue ça veut dire qu'on a oublié mes parents. Parce que mes parents ils sont en Afghanistan, si on va mourir en Afghanistan, on peut pas oublier là-bas on peut pas oublier notre langue. ».*

On sent dans les paroles de S., l'allusion aux racines qui restent en nous jusqu'à la mort, l'attachement à la terre natale. Il conserve sa langue d'origine en lui comme le sang. Elle est perçue comme composante primordiale de son héritage.

Maintenant, nous allons regarder quelles langues aimeraient parler les jeunes Afghans.

Tout d'abord, Ac. qui affirme:

> *« Ouais, j'aime bien apprendre plusieurs langues comme espagnol, le russe, je parle un petit peu le russe, quelques mots, une phrase, deux phrases. ».*
> *« J'aime sa façon de parler, tout ça, d'apprendre de nouveaux choses et différentes coutumes on peut contacter avec plus de monde et comprendre les langues courantes dans le monde . ».*

Ac. a l'intuition que la langue permet de comprendre mieux les coutumes quand on sait parler la langue. On devine une ouverture d'esprit, semble-t-il. Comme dit Fédérico Fellini: « *Chaque langue voit le monde d'une manière différente.* »[56].

De même, il ajoute:

> *« Ouais, je me sens à l'aise mais maintenant, je comprends mieux le français, je connais beaucoup de vocabulaire en français qu'en anglais, par rapport maintenant c'est l'anglais que je voulais essayer de comprendre à l'aide de la langue français, y en a beaucoup de mots qui sont très proches l'un l'autre.*
> Tu utilisais l'anglais pour t'aider à comprendre le français.
> *Ouais maintenant j'utilise le français pour m'aider de comprendre mieux l'anglais.*
> C'est intéressant! Tu penses que le fait de connaître plusieurs langues t'a aidé non à apprendre mieux?
> *Oui faire la séparation entre les langues, la comparaison.*
> Tu fais beaucoup de comparaisons entre les langues?
> *Ouais, je fais souvent des comparaisons entre l'anglais et le français. ».*

La compétence plurilingue est en constante mutation en fonction du lieu où la personne se trouve, en fonction des interlocuteurs et de la situation. On voit pour Ac. une situation inverse, sa compétence en français commence à dépasser celle en anglais.

D. aussi, aimerait apprendre l'espagnol:

> *« Oui, j'aimerais bien une autre langue, l'espagnol. ».*

Il est intéressant de constater que beaucoup de garçons souhaiteraient apprendre l'espagnol, ceci pourrait s'expliquer par la perception qu'ils en ont, sa musicalité mais aussi par la représentation qu'elle véhicule : le soleil, la plage...

D'autre part, D. pense que son apprentissage du français a été accéléré parce qu'il connaissait l'anglais.

> *« Oui parce que j'ai appris anglais, à cause de ça, il m'a aidé pour apprendre vite, y a des mots que ça ressemble.*
> Donc tu faisais des comparaisons?
> *Oui international, international, c'est comme ça.*
> Le fait d'avoir appris plusieurs langues, est-ce que ça t'as donné cette confiance en toi?
> *Oui parce que je sais comment j'apprends, d'où, j'apprends vite et comment j'apprends. ».*

Il a confiance en ses capacités pour apprendre une nouvelle langue de part son expérience.

S. dit à son tour:

> *« Ouais j'ai envie d'apprendre un nouveau langue de anglais. ».*
> *« Oui j'ai un peu peur parce que elle est un peu dur, mais c'est pas trop dur si y a quelqu'un qui ma aide, j'apprends mais si y a pas quelqu'un qui me aide pas, j'arrive pas, des fois quand tu parles j'sais pas tu vas dire quoi mais pour ça j'ai peur de parler avec les autres. ».*

[56] FELLINI, F., Extrait du New York Times.

On retrouve ici la personnalité de S. qui manque de confiance en lui, qui a toujours un doute quant à ses capacités d'apprendre.

J. affirme aussi:

> *« Oui bien sûr oui j'aime bien d'autres langues aussi. ».*
> *« Je crois que c'est plus facile maintenant je crois, j'apprends vite, je vais plus vite qu'avant, je pense j'ai confiance, si je vais en Allemagne, j'apprends plus vite maintenant ça fait deux ans et demi que je suis en France, si je vais en Allemagne, si je reste deux ans par exemple ben je crois que maintenant je parle allemand plus rapidement et mieux que maintenant je parle français. ».*

J., au contraire de S., a confiance en lui et pense qu'il pourrait apprendre plus vite une autre langue. Son apprentissage s'est vérifié tout au long de son parcours.

H. aime aussi l'espagnol:

> « *Je sais pas, l'espagnol, je sais pas pourquoi, j'aime quand l'espagnol, il parle.*
> Tu aimes bien entendre les sonorités espagnoles?
> *Ouais le français aussi quand je suis à l'école.*
> T'aimais bien, qu'est-ce qui te plaisait dans le français? La musique?
> *Non parce que les Français ils parlaient tout doucement, gentiment.*
> Quand tu as été en Autriche, comment t'a paru la langue?
> *Là-bas aussi parce que là-bas aussi c'est bizarre avec les étrangers.*
> *Oui, quand j'étais petit, mon frère m'a dit un langue un personne, deux langues deux personnes, trois langues trois personnes à cause de ça, il m'a dit: tu appris n'importe quelle langue.*
> Tu penses que les langues te permettent de mieux communiquer?
> *Oui même quand j'apprends l'Espagne, France, Allemagne, un jour je pars dans un autre pays peut-être avec d'autres jeunes aussi je parle comme Espagne, Allemagne.*
> Tu ne regrettes pas ton voyage, H.?
> *Je sais pas.*
> T'as appris beaucoup de choses.
> *Ouais.*
> T'as fait un grand parcours!
> *J'ai passé là-bas, j'ai resté avec n'importe qui, y a des personnes alcooliques, des personnes qui fument quand je regarde ça... ».*

Dans les propos d'H., on devine l'influence de son frère qui a eu un rôle déterminant dans sa formation d'homme et dans son apprentissage des langues. Il lui a imposé l'apprentissage de l'anglais puis il lui a donné des objectifs de vie et de comportement. Avec toutes ses recommandations H. s'est forgé un esprit d'ouverture aux autres, de tolérance à la différence. Il lui a aussi donné le courage de travailler pour apprendre de nouvelles langues.

> *« Non, parce que quand j'étais petit, mon frère il m'a dit: dans la vie, y a tout, il faut essaie, toujours essaie après l'anglais « if you try you can do ».*

*Quant aux **Pakistanais**, ils ne veulent pas oublier leur langue, ils avouent se sentir mieux quand ils la parlent. I. dit:

> *« Mais il ne faut pas oublier notre langue, ça aussi il faut pas oublier ta langue.*
> *Non ça s'oublie pas ça.*

Non on pourra pas. »
« Si des fois, ça arrive, par exemple avec des amis par exemple on était en train de préparer quelque chose avec AM et je lui dis comment on dit oignon dans notre langue, il me dit et après j'ai dit oui c'est ça j'avais un peu oublié, on peut oublier un peu quelques mots je pense si on parle avec personne notre langue, on peut oublier quand même mais si on parle toujours français français comme ça on apprend ici en France on est tous pas mal des potes du bled, pour l'instant on a pas encore oublié, chaque semaine on appelle chez nous na na na. ».
« Je me sens mieux quand je parle ma langue parce que c'est comme par exemple, si vous êtes habitué chez vous, quand vous allez chez quelqu'un peut-être vous arrivez pas à dormir parce que vous êtes pas habitué, comme ça j'étais au bled, j'étais tranquille avec mes potes avec mes parents je parlais ma langue et après des fois, ici on parle français, français quand on trouve un pote au bled on parle notre langue, après on se sentit mieux. ».

I. est aussi très attaché à sa langue et dit qu'il ne pourrait pas l'oublier. On s'aperçoit qu'au bout de plusieurs années dans un pays, il est possible d'oublier quelques mots mais ça reviendrait par la suite. I. est dans la même optique qu'A., il apostrophie directement son interlocuteur pour le prendre à témoin, *« si vous êtes habitué chez vous »*

AM. explique:

« ...il y a quelques mots que j'ai oubliés dans ma langue, je sais pas ça veut dire quoi je sais pas le prix ça veut dire quoi dans ma langue. ».
« Oui madame, je l'aime ma langue, c'est obligé. ».
« Ça représente tout pour moi toutes les facilités qu'avec ma langue je peux faire si je connais une personne de chez moi quoi si je sais pas parler, il va dire: t'es bizarre y a des mots que dans ma langue je sais pas encore, je connais pas tous quoi. ».
« Oui quand je suis dans la classe quand j'ai rien à faire, je prends un crayon et je vais écrire. ».
« Même j'ai appris les dictées avec ma tante quoi, des fois elle m'a tapé beaucoup mais voilà ça m'a servi toujours. ».
« Non j'ai jamais écrit, je sais faire une lettre mais voilà, je n'ai pas besoin d'écrire une lettre, je téléphone toutes les semaines, si j'appelle pas dans cinq, six jours après ma mère voilà... deux jours après que j'ai fait, c'est bon, c'est parti. ».
« Imaginez si j'oublie ma langue, je vais aller au Pakistan en vacances si je sais pas parler je fais quoi? Je vais parler avec les murs. ».

Ici, on comprend dans la parole de AM. comment continuer à parler la langue pour un émigré peut être important au retour dans le pays d'origine parce qu'il ne veut pas être mis à l'écart...

Essayons de voir quelle langue aimeraient apprendre les jeunes Pakistanais. D'abord Ab.:

« *L'espagnol.*
J'aimerais bien aller pendant les vacances en Espagne dès fois quand je vois à la télévision ce qui se passe là-bas, ça m'intéresse.
Avec les Espagnols, ils sont ouverts dans leur tête, ils te considèrent comme des frères quoi, ils rigolent avec toi les Espagnols, ils sont ouverts dans leur tête. ».

Ab. se projette dans l'avenir, il aime toujours organiser sa vie et a une image des Espagnols et de la langue fondée sur des lieux communs qu'il n'a pas vérifiés. Ce sont des stéréotypes.

Quant à I., il aimerait apprendre l'anglais:

> *« J'avais bien envie que je parlais anglais mais maintenant c'est un peu compliqué quoi entre le français et l' anglais tout ça. ».*
> « *Non pour l'instant j'ai envie d'apprendre la langue française bien, j'ai envie d'apprendre la langue comme ça, si tu montes à Paris si je passe deux ans en foyer et si je me trompe là-bas mes potes parisiens et pakistanais, il me dira: qu'est ce que t'as fait pendant deux ans, si je vais travailler avec un patron je dirai: j'ai mon CAP, tout ça après si je me trompe en train de parler suis en train il me dira: mais qu'est ce que tu as fait au foyer, t'es nul ou quoi na na na, j'ai envie de... j'ai peur de ça que quelqu'un me voit là-bas et que tu parles pas bien français. ».*
> « *Après si j'arrive bien à parler français, j'aimerais bien parler la langue anglais tout ça.* »
> « *Si je pense mais ça dépend quoi parce que moi je suis pas prof ou éduc. C'est bien d'apprendre toujours quelque chose. Mon projet c'est pas ça quoi, par exemple, je suis pas prof comme vous, qu'est ce que je pense, on a besoin la langue anglaise si on va dans un autre pays, par exemple je vais en Italie, je peux pas apprendre la langue comme en France parce que c'est pas facile, mais je peux apprendre la langue anglaise parce que déjà je parle un peu anglais, je lis, j'ai regardé des films comme ça, dans tous les pays, je pense on peut parler anglais, vous comprenez quand même, tout le monde comprend. ».*
> *« J'aimerais bien apprendre la langue anglaise. ».*
> « Et quand tu es en cours d'anglais ça te pose des problèmes?
> *Ça me pose pas de problèmes, mais quand même j'ai oublié un peu parce que avant je comprenais bien l'anglais tout ça quoi, parce que ça montait, ça tournait en français, parce que c'est... maintenant dans ma tête c'est juste le français quoi. ».*
> *« Oui mais maintenant l'accent de français, parce que le r c'était r r en anglais, et maintenant j'ai un problème avec l'anglais parce que j'étais en train d' apprendre la langue anglaise au Pakistan quand j'ai quitté j'étais en train d'apprendre la langue anglaise, j'ai arrêté ça, j'ai jamais parlé avec un pote du Pakistan, on parle toujours pakistanais donc j'ai pas oublié la langue anglais depuis deux ans j'ai jamais parlé et avant hier, la semaine dernière, j'ai vu un comment s'appelle un journal, journal anglais sur internet et j'arrivais pas à lire chaque fois que je vais lire, je lis en français, j'arrive à lire avec le r voilà je vais avoir mal à la tête si je veux lire en anglais, c'est pas normal du tout. ».*
> « T'arrive plus à redire alors que tu parlais bien anglais avant?
> *Avant je parlais bien à écrire, à parler, tout ça lire na na na même si je comprenais pas beaucoup de mots comme français mais maintenant je peux pas, j'ai déjà du mal à apprendre le français na na na. ».*

Les explications d'I. sont très pertinentes. Il analyse comment maintenant, il n'arrive plus à parler anglais aussi bien qu'il le faisait quand il était au Pakistan et à son arrivée ici. Nous avons vu plusieurs cas de ce type, ainsi Ac. que nous avons examiné ou Ab., D. et J. qui le précisent dans les entretiens. On peut s'attarder sur ce phénomène tout à fait normal.

En effet, les compétences linguistiques ne sont pas immuables, elle varient dans un parcours de vie selon les situations de communication. La désignation de « *compétence plurilingue*» porte sur la compétence à communiquer, d'acteurs sociaux, en mesure d'opérer à des degrés variables dans des langues différentes, d'après Coste, Moore et Zarate[57]. Il s'agit d'une compétence dynamique dans le sens où ces acteurs sont à même de gérer et de remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations. La compétence plurilingue est posée comme un ensemble structuré de « *compétences partielles* », diversement acquises et sollicitées. Ces compétences partielles renvoient à la maîtrise plus ou moins limitée que possède un acteur à un moment donné dans une langue ou dans une autre. C'est exactement le cas pour I., il

[57] COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (2009), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *in* Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

parlait presque parfaitement la langue anglaise quand il est parti du Pakistan et maintenant, il ne trouve plus ses mots, il n'a plus le bon accent. On peut donc dire que la compétence plurilingue est caractérisée par un répertoire pluriel de composantes plus ou moins développées, hétérogènes quant aux capacités communicationnelles qu'elles présentent; mais c'est l'ensemble de ce répertoire qui est pris en compte.

Si le processus de construction plurilingue est conçu comme s'inscrivant par définition dans une durée, celle-ci permet de cumuler et de combiner l'expérience d'appropriation de plusieurs langues à des degrés variables, à des moments et dans des contextes divers. Il faut penser la compétence plurilingue en termes de contact de langues et de parcours d'expériences. On peut supposer que si I. ou les autres garçons se retrouvent dans un contexte de langue anglaise exclusivement, ils récupèreront leurs compétences en anglais rapidement.

La remarque d'I. est surprenante. On constate combien le regard des autres est important pour lui qui veut apprendre et parler le français pour montrer à ses compatriotes comment il a bien appris. Il s'agit ici du concept de « face » qui impulse l'apprentissage d'une langue car cela motive le jeune pour obtenir un bon niveau. Plusieurs fois au cours de son entretien, I. a montré qu'il était très sensible aux remarques de ses camarades mais aussi au jugement qu'on pourrait porter sur ses compétences. Rappelons nous sa remarque; « *je suis pas nul* », qu'il redit encore, « *T'es nul ou quoi?* ». Il a besoin d'exister aux yeux de tous.

AM. est lui fatigué d'apprendre

> *« Non madame j'ai pas envie.*
> *Oh oui madame, je sais pas après par rapport sur les langues j'ai appris, le grec aussi c'était vite fait quoi, même l'anglais c'était vite, mais pour le français, j'ai cassé ma tête, c'est trop dur cette langue, après plusieurs mots se prononcent la même chose, mais parler, c'est même chose mais pour comprendre, c'est pas le même par exemple: vert on dit verre pour boire, la couleur aussi*
> *Encore deux ou trois trucs « vers » comme ça pour écrire, c'est pas pareil pour prononcer, c'est pareil après quelqu'un, il m'a dit écrit une lettre après par rapport les lettres il faut comprendre on va marquer lequel, quel nom, quel prononcer pour parler c'est trop dur moi j'ai trouvé trop dur. ».*

AM. exprime la difficulté de la langue française dans son apprentissage. Dans son discours, on devine le découragement, le manque de volonté pour à nouveau apprendre une nouvelle langue.

*Pour le quatrième groupe, regardons les propos des **Africains**. A propos de sa langue, Di. dit:

« Oui je la préfère.
Je la préfère parce que c'est la langue de mon pays donc je suis né dedans donc c'est comme mon pays (?) ».
« Oui ma mère me racontait des histoires.
Même ma grand-mère. ».
« Oui elle parlait soniké ma grand-mère maternelle parlait bambara C'était la mère de mon père quoi. ».
« Oui j'aime ma langue plus que tout. ».
« Ta langue ça fait partie de ta culture, si tu oublie ta langue tu oublies tout quoi, ta langue, même si elle n'est pas valorisée en Europe, c'est pour toi, c'est important. ».
« Ouais j'aime bien partager ma langue, les connaissances, l'homme ne pourra rien faire dans la vie sans partager les connaissances Il faut que dans la vie on partage le plus possible quoi. ».
« Me marier avec une Française?
Sans problème.
Si par exemple tu te maries avec une Française ou une Japonaise, est-ce que tu penses que c'est bien que l'enfant parle les deux langues, toi, tu apprendras à ton enfant ta langue?
Y a des mots que j'aimerais dire dans ma langue.
Tu leur enseignerais?
Oui c'est important.
Parce que il faut savoir d'où ils viennent, ils ne seront jamais Français, ils seront Français sur le papier.
Donc tu penses que la langue définit une personne?
La langue ne définit pas une personne mais la culture comme mon père, il a fait tout pour que je parle soniké, ça fait beaucoup de gens qui sont là-bas qui parlent soniké 50% parlent bambara et 50% soniké chez nous en Afrique, y a beaucoup de soniké qui sont là-bas mais ils ne parlent pas bambara, c'est nous en Afrique, l'ethnie est importante et la langue aussi, c'est important la langue aussi tout de suite la langue définit la personne au départ à la première parole, dès que tu dis bonjour, selon la langue, on dit ah, il est soniké ou il est bambara... ».

On se rend compte dans la parole de Di. combien la langue fait partie de son identité. Elle lui rappelle son enfance et le ramène en arrière. Lui même aimerait transmettre sa langue à ses enfants comme il dit que son père a fait. Cette langue fait partie de ses racines, de sa culture et il ne peut occulter cette partie essentielle de lui-même.

Ch., à son tour, explique:

« Exactement, ma langue, c'est la langue dans laquelle on peut bien s'exprimer bien dessus. ».
« Oui je suis fier de ma langue. Je suis très fier de ma langue.
Je suis trop fier d'être Africain. ».
« Un Africain en Europe, je crois qu'il peut trouver sa place.
Moi je suis à la recherche de la mienne, mais je crois, je pense que je trouverai la mienne et celui qui veut trouvera aussi la sienne.
La langue doit m'aider à trouver ma place. Pour trouver ma place, il faut d'abord que je discute avec les environs, quelle langue ils parlent, la langue française, c'est la priorité d'abord.
Faire ma vie en France? On dit l'homme propose Dieu dispose, moi j'ai plusieurs projets quand je dis, j'ai plusieurs projets, tous les projets dépendent d'un bon départ et lorsque le départ il va arriver, ça dépendra de quel projet il va arriver, y a un projet qui va me permettre de rester en France et y a un projet qui va me permettre de me retourner chez moi et y a un projet qui va me permettre de faire plusieurs chemins. ».

Les propos de Ch. sont très intenses de sincérité, *« je suis fier de ma langue »*, *« je suis très fier de ma langue »,* la langue est le symbole de l'appartenance, elle a cette

fonction symbolique fondamentale qui entraînent une sorte de déclaration d'allégeance à son pays « *je suis trop fier d'être Africain* ». Il insiste sur la fierté qu'il éprouve de ce qu'il est, comme citoyen africain mais il pense trouver sa place quelque part mais sans que ce soit défini une fois pour toutes. Des chemins différents s'ouvrent pour lui et il choisira le moment venu en fonction des possibilités dans une situation donnée. Sa langue est inhérente à sa personnalité.

C. ajoute:

> *« Ça me fait du bien de parler ma langue, c'est ma langue. ».*
> *« La joie, le plaisir, ça me fait du bien ça me fait penser à des bons moments que j'étais chez moi. » .*
> *« C'est ça, c'est une richesse.*
> *Toujours la garder c'est une richesse. ».*
> *« Oui je ferai tout pour que les enfants ils savent même dire bonjour dans ma langue, ils savent même dire, je vais bien, je parle comme ça, je cherche patati patata. ».*
> *« Parce que moi je suis Africain et je suis Congolais et donc mes enfants, ils doivent avoir un peu... un peu d'identité, peut-être un jour, il peut rencontrer des amis congolais, il dit que non moi mon père il est Congolais, ma mère elle est Française, ah tu parles lingala? Et je sais peut-être dire deux mots trois mots quand il part dans le milieu congolais quand tu entends quelqu'un parler congolais tu es heureux, quand je vois j'entends souvent, quand je suis venu ici en France la première fois que j'ai entendu un groupe en France Section d'assaut, ils chantaient, c'est un groupe français mais ils ont chanté une chanson dans ma langue, j'ai trouvé ça intéressant, ça m'a fait du bien et le jour où j'ai un peu de moyen, je commence à acheter leur CD parce que j'entends souvent les leaders, ils chantent aussi dans ma langue, ils disent quelques phrases dans ma langue, ça me fait toujours du bien. ».*

Les paroles de C. sont émouvantes, il cherche à expliquer comment au fond de lui-même entendre sa langue lui « *fait du bien* ». De même que Di., ça lui rappelle son enfance et il insiste sur la transmission car un enfant peut être de deux cultures, connaître deux langues de part ses parents mais lui-même se définira en temps qu'individu unique avec ce bagage linguistique.

A son arrivée à Paris, AF. est perdu à la gare de l'est. La personne qu'il devait retrouver n'est pas là. Il va s'adresser à un Africain dans sa langue et tout de suite, le contact s'établit. On peut dire qu'il suffit de s'adresser à lui en bambara pour qu'il se sente en terre amie et pour qu'il parle avec le cœur et qu'il aide son compatriote. Il s'agit d'une parenté indéniable, linguistique et culturelle.

> *« C'est des personnes qu'on peut pas oublier dans la vie, donc là, j'ai connu un Malien à Bercy, c'est moi qui me suis approché à lui, c'est moi qui me suis approché et je lui ai demandé: est-ce que tu connais l'adresse d'un foyer qui reçoit des gens comme foyer, comme il était Malien, comme je parle bambara, ça m'a beaucoup aidé, on s'est mis à parler en bambara. ».*
> *« Là comprendre beaucoup de langues, je pense que c'est vraiment une clé qui peut ouvrir plusieurs portes. ».*
> *« Je pense que si je parlais pas bambara parce que je parle aussi le français déjà, il m'a dit qu'il est Malien, je sais qu'il parle bambara, c'est ce qui m'a poussé à lui répondre en*

bambara, vraiment ça ça a donné une autre communication, j'étais plus à l'aise avec lui et lui aussi. Il m'a emmené au foyer, après je lui ai expliqué mon histoire et ça l'a vraiment, vraiment touché parce que lui aussi il a vécu un peu de cas mais pas comme moi, c'est à ce moment-là que j'ai connu l'aide sociale à l'enfance. ».

On se rend compte dans le discours d'AF. comment le fait de parler la même langue, de partager la même culture crée des liens instantanément et va permettre un élan de solidarité entre compatriotes.

Continuons à examiner les langues que les Africains aimeraient apprendre.

Di. explique que l'espagnol est une langue qui ressemble au français et c'est donc plus facile de l'apprendre.

« Oui je crois que c'est plus facile d'apprendre une nouvelle, par exemple, je connais le français si je veux apprendre l'espagnol. ».
« Oui comme elles se ressemblent donc c'est facile, tu peux regarder dans un dictionnaire comme en anglais, y a des mots qui se correspondent en comparant l'anglais, l'espagnol. ».

Il mise donc sur la facilité mais aussi sur une ouverture au monde:

« Partout où tu vas, tu trouves des gens qui parlent d'autres langues. ».

C. aussi aimerait apprendre l'espagnol:

« J'ai envie encore de connaître l'espagnol.
Parce que j'aime aussi l'espagnol quand j'entends des gens qui parlent espagnol à la télé, la façon-là ça me fait aussi du bien là
Ouais ouais ça m'attire. ».

C. parle de l'image de la langue véhiculée par les médias, ce qui a déjà été évoqué avec d'autres garçons car c'est l'espagnol, qui est la plus plébiscitée. On peut remarquer aussi combien C. est confiant dans son apprentissage de part son expérience des langues:

« Non non j'ai pas peur d'apprendre une nouvelle langue non j'ai pas peur d'apprendre une nouvelle langue, non, j'ai pas peur. ».
« Parler plusieurs langues. Pour moi les langues que j'aime moi vraiment qui m'aident ce sont des langues internationales hein. ».
« Ce sont des langues partout où tu seras l'anglais si tu sais, c'est bien de parler anglais et parler français, espagnol. ».
« Voilà ça me fait apprendre plus vite parce que j'ai la facilité de comprendre et de saisir parce que j'ai entendu un peu beaucoup de langues, j'ai un peu entendu quand j'étais en Afrique un peu l'allemand, j'étais aussi avec les Allemands dans les chantiers, je connaissais pour dire bonjour en allemand, comment tu vas, t'habites où, je connais un peu à parler allemand, je dis que non good morning wie geht gut, je connais, ich wohne in Bretagne zwanzich doch c'est déjà pas mal. ».

Le dernier garçon est AF. qui insiste sur le lien que peut créer une langue commune dans une situation de communication improvisée:

« Parce que certaines langues que je parle dans les endroits où je suis passé, ça m'a permis de me rapprocher de certaines personnes, vous voyez, je vais vous rappelez une histoire comme ça quand je suis arrivé à Paris, un jour, je suis allé dans le métro, il y avait des Italiens qui étaient avec moi, ils étaient là en touristes, j'étais avec un groupe de Noirs, y avait plein de Noirs dans le métro, là ils disaient en italien, ils disaient que les Noirs, ils sont partout, chez

nous, ils sont, ici, ils sont et ça j'ai compris et vraiment ça m'a beaucoup touché, j'étais avec mon ami qui comprend aussi l'italien et lui il voulait faire la bagarre avec lui et lui il avait répondu déjà en italien, mais je vous jure qu'il y a des Français qui étaient dans le métro qu'étaient épatés quoi eux, ils avaient compris les Italiens parler mais ils ne savaient pas de quoi ils parlaient, donc ils ont vu que l'autre leur a parlé en italien et après il leur a traduit en français et les Italiens sont même pas arrivés à leur destination, ils sont descendus avant. ».

AF. dit qu'il aimerait parler le breton, ce qui paraît surprenant car il s'agit d'une langue peu utilisée, peut-être a-t-il la notion de la protection d'une langue minoritaire qu'il ne faut pas laisser disparaître. Peut-être fait-il référence aux propres langues de son pays qui finissent quelquefois par s'éteindre:

« Parce que là aussi j'ai vraiment envie d'apprendre le breton, en plus de ça, y a une copine qui arrive, elle est bretonne, je lui force mais elle parle pas breton, moi vraiment, j'ai envie de parler le breton parce que je sais pas pourquoi, vous voyez, ici les gens les Bretons, y a plusieurs personnes, plusieurs jeunes que j'ai connus qui parlent pas breton, moi ça je trouve pas ça normal ça je vois pas ça trop bien, ils me disent que chez moi, on parle pas le breton. ». « Madame, moi je pense que c'est très important de parler sa langue. ».

De plus, on devine que c'est un garçon porté vers les autres qui cherche à comprendre les différentes mentalités, les différentes cultures:

« C'est difficile à expliquer, voyez le breton, je pense pour moi, ça me fera encore une langue de plus et ça me fera aussi une connaissance de plus, c'est pourquoi, je veux parler le breton et c'est pas seulement le breton que je veux parler parce que y a plusieurs... comment dire comme ça, comment on appelle dans un autre endroit, y a d'autres langues là-bas, vous voyez Vlad, je lui ai proposé de m'apprendre sa langue et moi je vais l'aider à comprendre le swahili et le français, mais lui, c'est un peu difficile notre conversation parce que y a certaines choses que je dis, il a du mal à comprendre, moi ça me fait plaisir de comprendre sa langue. ».

Et on comprend dans les propos d'AF. toute la notion de « face » qu'on a souvent rencontrée chez les garçons et aussi le plaisir de parler d'autres langues:

« ...et je m'imagine en train de parler avec lui, les autres qui seront là seront épatés, moi c'est comme une joie quand je parle d'autres langues, avec Ab. aussi, je lui ai proposé parce que c'est des langues que moi je veux vraiment, je veux vraiment comprendre, moi ça me fait plaisir de comprendre plusieurs langues. ».

Pour conclure cette partie consacrée à l'identité par rapport aux langues et aux pays d'origine, ainsi qu'au désir d'apprentissage de nouvelles langues, nous pouvons constater que la plupart des jeunes en plus de leur propre bagage linguistique ont encore envie d'apprendre. Ils ont confiance en leur capacité d'apprentissage et cela est certainement dû à leurs expériences de plurilinguisme qui facilitent l'acquisition de nouvelles ressources. C'est une compétence qu'ils se reconnaissent et qu'ils savent mettre à profit. Ils pensent maintenant dans la langue cible. On peut noter aussi qu'ils continuent à parler leur langue dans leur communauté et cela n'a aucunement entravé leur apprentissage. Il est intéressant

de constater que la langue la plus plébiscitée est l'espagnol, ceci pourrait s'expliquer par la représentation qu'ils s'en font, sa musicalité et la culture qu'elle véhicule, le soleil, la plage.

La notion de représentation sur l'acquisition des langues est largement répandue. En effet, les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre la langue. Souvent, les langues sont catégorisées en fonction de leur expressivité, de leur modernité et de leur clarté supposée. Le domaine des émotions et des sentiments est le plus largement mobilisé. Sept garçons ont nommé l'espagnol comme langue qu'ils aimeraient apprendre, ce qui est est tout à fait étonnant pour des jeunes d'horizons si différents, peut-être parce qu'ils ont maintenant un point commun le français et que l'espagnol est aussi une langue latine qui leur semble plus facile d'acquérir.

Conclusion

Ainsi se termine cette étude passionnante sur les parcours de jeunes migrants. Nous avons effectué un état des lieux de leur histoire individuelle à travers leurs langues d'origine, leurs parcours migratoires et leurs rapports à la langue française en tant que objet de découverte puis en tant que langue de scolarisation. Nous avons aussi essayé de comprendre le rapport à la langue d'origine qui compose la part d'identité de chaque individu.

Les hypothèses de départ se trouvent confirmées pour la plupart. On peut dire que les jeunes interrogés ont tous bénéficié de contextes de plurilinguisme dans leur pays d'origine, ce qui les a conduits à pratiquer dès leur plus jeune âge une gymnastique intellectuelle pour utiliser la langue adaptée dans une situation de communication donnée, ce qui a facilité leurs apprentissages ultérieurs.

On constate aussi que les parcours migratoires ont permis des acquisitions de langue parfois très limitées qui se bornaient à des besoins courants en fonction des situations, soit d'isolement ou de clandestinité, soit de manque de motivation, mais cependant la langue a pu être apprise lors de séjours plus longs malgré un contexte difficile pour certains. La prise en charge par des associations a aussi contribué à l'apprentissage. On s'aperçoit que les jeunes malgré les difficultés culturelles arrivent peu à peu à apprendre la langue du pays d'accueil, à s'intégrer dans le système scolaire. Toutefois, ils gardent un lien très profond avec leur pays d'origine et avec leur langue. Tout au long de l'étude, nous avons pu nous rendre compte des éléments qui ont favorisé l'apprentissage des jeunes, souvent des personnes qui les ont accompagnés. Nous pouvons en citer quelques-uns, le professeur d'anglais de J. quand il était en Iran, l'oncle de M., le professeur retraité de D., parfois les jeunes eux-mêmes sont facteurs d'aide pour leurs compatriotes, M. pour AA. et A., Sh. un autre élève Pachtoune pour S.. Et bien sûr, le frère de H. qui l'a suivi dans tout son parcours, l'a préparé à de nouvelles découvertes, de nouvelles cultures mais surtout à la différence et à la tolérance.

> « *Pour moi, c'est normal parce que quand j'ai passé avec beaucoup de pays, j'ai resté avec beaucoup de jeunes, comme chrétiens, musulmans, bouddhistes.».*
> *« Quand j'étais petit, tous les jours, mon frère il m'a dit: y a tout tout tout, c'est pareil. ».*
> *« C'est pas grave, lui, il est chrétien, toi tu es musulman, tu restes là-bas, lui il reste là-bas, même c'est pas grave, on est comme frère ».*

« Même y a des gens qui mangent pas avec les bouddhistes, ni avec les chrétiens. Moi, c'est pas grave. ».
« A cause de la viande parce que nous, on est musulman, on mange différemment un peu. ».
« Maintenant aussi quand je travaille chez patron, je mange avec lui. Et lui, il mange avec moi, en premier, je demande, c'est quelle viande pour savoir si je peux manger ça? ».
« Ouais, mais mon patron, il sait, il prépare pour moi le poulet. ».
« Avant, je sais pas qui, un étranger aussi, il travaille chez patron, lui aussi il est musulman, même il mange pas avec le patron.
Je dis: pourquoi il mange pas?
Parce qu'ici nous on est en France, c'est difficile pour nous.
Même le poulet, comment ils coupent avec machine, ici aussi... C'est pas grave. ».

Cette analyse nous démontre que être plurilingue favorise l'apprentissage de langues supplémentaires. La plupart des jeunes ont confiance dans leur capacité d'apprendre, *« je sais comment j'apprends »* dit D., *« j'apprends vite »* dit H., *« j'ai pas peur d'apprendre une nouvelle langue »* dit C., pour ne citer que trois exemples, il y en a beaucoup d'autres. Presque tous sont prêts à apprendre une nouvelle langue, ils en ont même envie. Ces jeunes migrants sont appelés à vivre loin de leur pays natal chacun avec son identité. Comme le dit Amin Maalouf, « *Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément ce qui définit mon identité*[58]. ». Le cas de Amin Maalouf est analogue à celui de ces jeunes migrants. Comme lui, ils sont de plusieurs cultures, de plusieurs langues. Ils peuvent aussi avoir un rôle à jouer en étant des « *traits d'union, des passerelles entre les diverses communautés, les diverses cultures* ». On peut dire que la langue est un des principaux éléments qui définissent une culture et une identité. Elle a une merveilleuse particularité d'être à la fois facteur d'identité et instrument de communication.

Pour tous les migrants, comme nos garçons, dont la culture originelle ne coïncide pas avec celle de la société où ils vivent, ils doivent assumer cette double appartenance, maintenir leur adhésion à leur culture d'origine et s'ouvrir à la culture d'accueil. Chaque garçon a sa propre histoire personnelle, avec son parcours chaotique comme tout être humain. Son identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de son existence comme tout un chacun. E. Ramos parle « *du fil continu que tisse le canevas de l'histoire personnelle*[59] ». Dans ces entretiens, c'est ce fil qui nous a conduit jusqu'au bout de notre étude et qui nous amène à une dernière réflexion. La composante de l'identité appelée à prendre de plus en plus d'importance au cours du nouveau millénaire n'est-elle pas le sentiment d'appartenir à l'aventure humaine?

[58] MAALOUF, A. (1998), *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
[59] RAMOS, E. (2006), *L'invention des origines. Sociologie des ancrages identitaires*, Paris, Armand Colin.

BIBLIOGRAPHIE

Livres:

ABOU, S. (1981), *L'identité culturelle. Relations ethniques et problème d'acculturation*, Paris, Anthropos.

ASSELAH RAHAL, S. (2004), *Plurilinguisme et migration,* Paris, L'harmattan.

AUGER, N. (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

BERTAUX, D. (2010), *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin.

BIALYSTOK, E. (1990), *Communication Strategies. A psychological Analysis of Second-Language Use,* Oxford, Basil Blackwell.

BOURDIEU, P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil.

CALVET, L.-J. (1993), *La sociolinguistique*, Paris, PUF (coll. Que sais-je?).

COIANIZ, A. (1996), *Faute et itinéraire d'apprentissage en classe de français langue étrangère*, Montpellier, Université Paul-Valéry.

COSTA-LASCOUX, J., HILY, M-A. & VERMÈS, G. (2000), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*, Paris, L'Harmattan.

CUQ, J.P. (2003), *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, Cle International.

CYR, P. & GERMAIN, C. (1998), *Les stratégies d'apprentissage,* Paris, CLE International.

DE CARLO, M. (1998), *L'interculturel,* Paris, CLE International.

FISHMAN, J.A. (1971), *Sociolinguistique*, Paris, Nathan et Bruxelles, Labor.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning,* Rowley MA, Newbury House.

GOHARD-RADENKOVIC, A. & RACHEDI, L. (2009), *Récits de vie, récits de langues et mobilités*, Paris, L'Harmattan.

GUMPERZ, J. (1989), *Engager la conversation*, Paris, Éditions de Minuit.

HYMES, D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier CREDIF.

KAUFMANN, J.C. (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, A. Colin.

MAALOUF, A. (1998), *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.

MACKEY, W.F. (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Edition Klincksieck.
MATOUB, L. (1995), *Le Rebelle,* Paris, Éditions Stock.
MOORE, D. (2001), *Les représentations des langues et leur apprentissage,* Paris, Didier.
MUCCHIELLI, A. (1986), *L'identité*, Paris, PUF.
O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
PORQUIER, R. & PY, B. (2006), *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris : Didier.
QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales,* Paris, Dunod.
RAMOS, E. (2006), *L'invention des origines. Sociologie des ancrages identitaires*, Paris, Armand Colin.
RICHTERICH, R. & CHANTEREL, J.L. (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
ROULET, E., (1976), « *L'apport des sciences du langage...* », ELA, n°21. Paris : Didier.
TAP, P., (1998) « Marquer sa différence », in L'identité, Paris : Éditions Sciences Humaines.
TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.
VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002), *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste,* Paris, PUF.
WEINRIECH, U. (1953), *Langues en contact, résultats et problèmes,* New York, Cercle Linguistique de New York.

Articles:

BENIAMINO, M. (1997), « Diglossie enchâssée/ Diglossie juxtaposée », *in* Moreau, M.L. (éd.) *Sociolinguistique. Concepts de base*, Sprimont, Mardaga.

BELKAÏD, M. (2002), « La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. » *in* Raisons Educatives 1-2.

BILLIEZ, J. (2007), « Être plurilingue, handicap ou atout ? », *in* Écart d'identité n°111.

BILLIEZ, J. (1985), « La langue comme marqueur d'identité », *in* Revue Européenne des Migrations Internationales. Volume 1 n°2.

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2001), « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble.

BLANC, M. & HAMERS, J.F. (1987), « Réseaux sociaux et comportements langagiers. » *in* A. Prujiner (Ed.) *L'interdisciplinarité en Sciences Sociales pour l'étude du Contact des langues,* Québec, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.

BLANCHET, P. (2008), « Un modèle et une typologie ethno-sociolinguistiques de la compétence de communication ». Cours de Master, Université de Rennes 2.

CHISS, J.L. (2001), « Le français langue seconde », Présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil. VEI Enjeux Hors-série n°3.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (2009), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *in* Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.

DEPREZ, C. (1996), « Parler de soi, parler de son bilinguisme » AILE 7.

FERGUSON, C.A. (1959), Extrait de l'article « Diglossia », paru dans la revue Word.

MOLINIÉ, M. (2004), « Finalités du "biographique en didactique des langues », Le Français Aujourd'hui, nº 147.

OESCH-SERRA, C. (1994), « Le récit de migration : organisation et exploitation du modèle à des fins identitaires, par des migrants italiens à Neufchâtel (Suisse) », *in* Bres, J. (éd.) *: Le récit oral,* Université Paul Valéry-Montpellier III, *Praxilling* 309-319.

PERREGAUX, C. (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues » *in* Bulletin suisse de linguistique appliquée.

REY, V. & VAN DEN AVENNE, C. (2004), « A chacun son bambara », *in* Langue et identité en situation migratoire : identité ethnique, identité linguistique, Université de Provence.
ROULET, E. (1976), « L'apport des sciences du langage... », *in* ELA, n°21. Paris : Didier.
SABATIER, C. (dir.) (2003), « Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif, contextes, dispositifs, acteurs », LIDIL, numéro hors série, Grenoble, Université Stendhal.
TAP, P. (1998), « Marquer sa différence », *in* L'identité, Paris, Éditions Sciences Humaines.
THAMIN, N. (2007), « Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité. », Thèse de Doctorat de Sciences du langage, Grenoble, Université Stendhal.
THAMIN, N. & LEE-SIMON, D. (2007), « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières» », Lidilem, Grenoble, Université Stendhal.
TRIMAILLE, C. '2012), « Plurilinguismes et identités. » Grenoble, Cours du CNED.
VERDELHAN, M., MAURER, B. & DURAND, M.C. (1999), « Le français, langue de scolarisation: vers une didactique spécifique », *in* Tréma.
VILATTE, J.C. (2007), « L'entretien comme outils d'évaluation », extrait de Formation « Evaluation », Laboratoire Culture & communication, Université d'Avignon.

Table des ANNEXES

Cartes linguistiques 2

- AFGHANISTAN 2
- PAKISTAN 3
- CÔTE D'IVOIRE 4
- MALI 5
- CONGO 6

Cartes des parcours 7

Guide d'entretiens 15

Entretiens 17

Biographies langagières 186

Tableaux 192

- LANGUE DES ORIGINES 192
- LANGUE DU VOYAGE 198
- ELÉMENTS FAVORISANTS OU DÉ-FAVORISANTS 206