



HAL
open science

Transmission de langues minoritaires au sein de familles mixtes en France : les politiques linguistiques familiales et leur impact sur les représentations des enfants

Estelle Barthélémy

► To cite this version:

Estelle Barthélémy. Transmission de langues minoritaires au sein de familles mixtes en France : les politiques linguistiques familiales et leur impact sur les représentations des enfants. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01664843

HAL Id: dumas-01664843

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01664843>

Submitted on 15 Dec 2017

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.



**Transmission de langues minoritaires au
sein de familles mixtes en France :**
Les politiques linguistiques familiales et leur
impact sur les représentations des enfants.

**BARTHELEMY
Estelle**

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE
Laboratoire : Lidilem

UFR SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention Très Bien
Spécialité ou Parcours : Français Langue Etrangère
Année universitaire 2016-2017

**Transmission de langues minoritaires au
sein de familles mixtes en France :**
Les politiques linguistiques familiales et leur
impact sur les représentations des enfants

BARTHELEMY
Estelle

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE
Laboratoire : Lidilem

UFR SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits
Spécialité ou Parcours : Français Langue Etrangère
Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je souhaiterais remercier en premier lieu Cyril Trimaille pour ses encouragements ainsi que pour ses conseils et ses références qui m'ont permis de pousser ma réflexion plus loin.

Un grand merci à toutes les familles qui ont accepté de partager leur expérience et qui m'ont accueillie très chaleureusement.

Merci à mon soutien de tous les instants (qui se reconnaîtra) pour nos échanges philosophiques et sociologiques certes parfois houleux mais toujours plus riches qui nourrissent mon envie de comprendre et combattre le déterminisme.

Ma reconnaissance va enfin à Fanny et Antoine qui ont supporté mes digressions sociolinguistiques pendant plus d'un an et qui ont montré de l'intérêt pour un champ qui n'était pas le leur.

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 : ..BARTHÉLÉMY.....

PRENOM : ..Estelle.....

DATE : ..05/06/2017.....

SIGNATURE :



Résumé

De nombreuses études sociolinguistiques ont démontré que les langues dites d'origine n'étaient pas toujours transmises dès lors qu'elles étaient en concurrence avec d'autres langues.

Au sein d'une famille linguistiquement mixte, la transmission d'une langue, en particulier si elle considérée comme minoritaire, ne va pas de soi et repose sur une multitude de facteurs sociaux, idéologiques, politiques, familiaux et biographiques. Mais la diversité des situations et des individualités engendre une diversité des pratiques.

Ainsi, nous nous intéresserons d'abord aux raisons évoquées par les parents locuteurs d'une autre langue que le français dans le choix de transmettre ou non leur langue d'origine à travers l'analyse des politiques linguistiques familiales adoptées, de leurs pratiques réelles et/ou déclarées, que nous mettrons ensuite en lien avec un contexte socio-politique plus global. Nous proposerons aussi de considérer le point de vue des enfants pour tenter de déterminer l'impact que peuvent avoir les pratiques linguistiques familiales sur leurs représentations et leurs références identitaires.

Mots clefs

Transmission - politique linguistique familiale - langue minoritaire - statut des langues - représentations - idéologies linguistiques - dimensions identitaire, temporelle, sociale, politique et économique.

Table des matières

Remerciements.....	4
Table des matières.....	7
Introduction.....	11
Première partie : REFERENCES THEORIQUES.....	12
Chapitre 1. LA TRANSMISSION DES LANGUES.....	12
1) La transmission/transmettre.....	12
2) Quelle(s) langue(s) transmet-on ? Un point sur la terminologie.....	13
3) La famille linguistiquement mixte.....	13
4) Le bilinguisme familial.....	14
5) Les politiques linguistiques familiales.....	15
6) Les facteurs externes qui impactent la transmission.....	18
Chapitre 2. IDEOLOGIES LINGUISTIQUES ET REPRESENTATIONS SOCIALES.....	18
1) Eléments définitoires.....	18
2) L'image des langues et des pratiques linguistiques.....	20
3) L'idéologie linguistique de l'économie et le marché linguistique.....	22
4) La « glottophobie ».....	24
5) Idéologies linguistiques et représentations liées au bi-plurilinguisme.....	25
6) Les représentations identitaires.....	27
6.1) L'identité.....	27
6.2) Les langues comme référents identitaires.....	27
6.3) L'identité bilingue.....	28
Chapitre 3. LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ; CARACTERISATION DE LA SITUATION EN FRANCE ET DYNAMIQUE EUROPEENNE.....	29
1) Contexte institutionnel ; des politiques assimilationnistes aux perspectives inclusives.....	29
1.1) Le français, langue unique.....	29
1.2) La maîtrise de la langue unique pour les élèves issus de l'immigration ; de l'idéologie assimilationniste aux perspectives inclusives.....	31
1.3) L'enseignement des langues vivantes étrangères.....	34
1.3.1) L'influence européenne.....	34
1.3.2) La particularité des ELCO.....	36
2) Les directives européennes.....	37
2.1) La diversité linguistique.....	37
2.2) La valorisation de la compétence plurilingue.....	38
Deuxième partie : METHODOLOGIE.....	40

Chapitre 4. LA RECHERCHE / LES PARTICIPANTS	40
1) La recherche.....	40
2) Les participants.....	40
3) Quelques critères remis en cause.....	40
4) Le biais de l'enquêteur.....	41
5) Les langues représentées.....	42
6) Présentation des familles.....	42
Chapitre 5. RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES	44
1) Recueil des données	44
1.1) Auprès des parents	44
1.2) Auprès des enfants	45
2) Analyse des données.....	46
2.1) Analyse des entretiens.....	46
2.2) Analyse des dessins.....	46
2.2.1) La co-construction des données	46
2.2.2) La sémiologie de l'image.....	47
Troisième partie : ANALYSE DES RESULTATS	48
Chapitre 6. LA TRANSMISSION DE LA LANGUE D'ORIGINE DU PARENT MIGRANT	48
1) Politiques linguistiques familiales	48
1.1) Le choix des modes de transmission	48
1.1.1) La communication directe.....	48
1.1.2) Les autres moyens de transmission.....	50
1.2) La fermeté de la règle.....	51
2) Le choix de transmettre	52
2.1) Une opportunité pour les enfants	52
2.1.1) Pragmatisme ; l'utilité professionnelle des langues	52
2.1.2) Les voyages, les rencontres	53
2.1.3) « ça ouvre ».....	53
2.2) L'apprentissage de l'écrit ; « bonding exercise ».....	53
2.3) Les langues familiales	54
2.3.1) Les langues à l'image de la famille nucléaire.....	54
2.3.2) Communiquer avec la famille élargie	54
3) Les facteurs externes qui favorisent la transmission.....	55
3.1) La dimension sociale ; l'insertion professionnelle du parent migrant.....	55
3.2) La dimension temporelle	55
3.2.1) La biographie langagière.....	55

3.2.2) Le rapport à la langue d'origine	56
3.2.3) Représentations de l'apprentissage des langues	56
3.3) La dimension politique et économique	59
3.3.1) Le statut des langues	59
3.3.2) Les politiques « intégrationnistes »	59
3.4) La dimension identitaire ; « connaître ses racines », « ça fait partie de moi »	60
Chapitre 7. LA FAIBLE TRANSMISSION DE LA LANGUE D'ORIGINE DU PARENT MIGRANT	60
1) Le choix de ne pas transmettre sa langue d'origine	60
1.1) L'égard pour la famille.....	60
1.2) L'(in)utilité de la langue d'origine pour communiquer	61
1.2.1) Avec la famille du parent migrant	61
1.2.2) Dans le pays d'origine du parent migrant	62
2) Les facteurs externes qui empêchent la transmission.....	63
2.1) La dimension sociale et familiale.....	63
2.1.1) Les réseaux de socialisation/insertion professionnelle du parent migrant.....	63
2.1.2) La dimension familiale ; rôle de la famille nucléaire	63
2.2) La dimension temporelle	66
2.2.1) L'héritage culturel / la scolarisation du parent migrant.....	66
2.2.2) Le rapport aux langues	66
2.2.3) Rapport à l'apprentissage des langues en général	69
2.3) La dimension politique et économique	70
2.3.1) Statut des langues.....	70
2.3.2) Le contexte institutionnel.....	71
2.4) La dimension identitaire ; représentations identitaires	72
Chapitre 8. L'EVOLUTION DE LA TRANSMISSION ; LE CARACTERE DYNAMIQUE ET COMPLEXE DE LA TRANSMISSION	73
1) Les freins à la transmission	73
1.1) Domination du français dans le quotidien du parent migrant.....	73
1.2) La scolarisation	73
1.3) Le rôle du parent natif.....	74
2) La motivation ; « insister » pour continuer à transmettre	75
3) La (re)dynamisation de la transmission	75
3.1) Le rôle des enfants.....	76
3.2) Les liens avec la famille élargie du parent migrant	76
3.3) Le projet de partir vivre dans le pays d'origine du parent migrant.....	77
Chapitre 9. L'IMPACT SUR LES REPRESENTATIONS DES ENFANTS.....	78

1) Type « fort » de transmission	78
1.1) Représentations des langues.....	78
1.2) Représentations de l'apprentissage des langues	79
1.3) Représentations du bilinguisme	80
1.4) Représentations identitaires	82
2) Type « faible » de transmission	84
2.1) Représentations des langues	84
2.2) Représentations de l'apprentissage des langues	86
2.3) Représentations du bilinguisme	88
2.4) Représentations identitaires	89
3) Comparaison des résultats de l'analyse quantitative	90
Chapitre 10. QUELS LEVIERS POUR FAVORISER LA TRANSMISSION DES LANGUES MINOR(ITARIS)EES ?	92
1) L'offre de langues à Bordeaux	92
2) L'éveil aux langues	94
3) L'exemple des sacs d'histoires	94
Conclusion.....	96
Bibliographie	99

Introduction

La notion de transmission fait partie du champ d'études de nombre de disciplines relatives aux Sciences Humaines (anthropologie, ethnologie, sociologie, sociolinguistique, etc.).

Si les anthropologues « observent la continuité des représentations, des pratiques, des émotions malgré des changements sociétaux parfois radicaux » (Berliner, 2010 : 5) notamment grâce à la transmission, pourquoi les sociolinguistes observent-ils des phénomènes contradictoires concernant la transmission des langues ? Pourquoi les langues dites d'origine ne sont-elles pas toujours transmises dès lors qu'elles sont en concurrence avec d'autres langues ? Et quelles sont les raisons qui motivent les locuteurs à effectivement les transmettre ?

Il a été démontré que la transmission d'une langue, en particulier si elle considérée comme minoritaire, ne va pas de soi et repose sur une multitude de facteurs sociaux, idéologiques, politiques, familiaux et biographiques. Dans une famille mixte en France, qui plus est quand un des parents est natif et a comme langue première le français, la langue du parent migrant peut de fait être doublement minoritaire, au sein de la société mais aussi de la famille. Ainsi, Abdelilah-Bauer (2015 : 168) affirme que « l'éducation bilingue de l'enfant est d'autant plus difficile quand incombe à un seul des conjoints la tâche de la transmission de la langue d'origine ». Cependant, si l'une des langues peut prendre l'ascendant sur l'autre, nous faisons l'hypothèse que la diversité des situations et des individualités engendre une diversité des pratiques, que la réalité n'est pas figée et ce malgré les résultats concordants de recherches qui font ressortir un certain nombre de règles en ce qui concerne le maintien ou l'abandon des langues familiales (notamment Deprez, 1995, 1999 ; Deprez & Varro, 1991 ; Fillmore, 2000 ; Fishman, 1991 ; Unterreiner, 2014).

Nous nous intéresserons ici particulièrement aux raisons évoquées par les parents locuteurs d'une autre langue que le français dans le choix de transmettre ou non leur langue d'origine à travers l'analyse des politiques linguistiques familiales adoptées, de leurs pratiques réelles et/ou déclarées, que nous mettrons en lien avec un contexte socio-politique plus global. Nous proposerons aussi de considérer le point de vue des enfants pour tenter de déterminer l'impact que peuvent avoir les pratiques linguistiques familiales sur leurs représentations et leurs références identitaires.

Première partie : REFERENCES THEORIQUES

Chapitre 1. LA TRANSMISSION DES LANGUES

1) La transmission/transmettre

Cette recherche s'intéresse aux raisons et aux mécanismes qui conduisent des parents à la décision de transmettre ou non leur langue d'origine. Mais que veut dire « transmettre » ? Dans le Larousse, le verbe « transmettre » est défini comme suit :

« Faire passer quelque chose à ceux qui viennent ensuite, à ses descendants, à la postérité » (Larousse, en ligne)

Dans le champ de l'anthropologie, la transmission permet *la persistance* notamment de représentations ou de pratiques (Berliner, 2010 ; Olick & Robbins, 1998). Ainsi, on lègue des biens matériels mais on peut transmettre des usages, des traditions, une culture. L'étymologie du verbe suggère de ne pas garder ces usages pour soi mais de les « envoyer » (*mittere*) « au-delà » (*trans*).

Le Collège international de Philosophie affirme que « transmettre suppose une volonté et donc une politique de la transmission » (Wemaëre & Ruano-Borbolan, 2002 : 3), perception qui trouve un écho dans la notion de politique linguistique familiale proposée par Deprez que nous définirons plus loin. Mais le fait de transmettre, que ce soit des représentations, une langue ou des usages, peut aussi être un acte inconscient. Calvet (2002) postule que la transmission des langues tient plus du phénomène social que de la simple volonté familiale. La langue d'origine d'un individu peut certes être transmise consciemment en tant que « référent identitaire » (Unterreiner, 2014), mais c'est souvent la langue dominante qui s'impose en situation plurilingue (Calvet, *op. cit.*). Les pratiques linguistiques des parents auront en effet tendance à être transmises en fonction de leurs représentations, par exemple au sujet de l'utilité d'une langue pour leurs enfants.

Dans cette étude, nous nous intéressons tant aux parcours biographiques qu'aux phénomènes sociaux, aux choix conscients et inconscients qui ont guidé les parents de familles mixtes dans leur choix de transmettre ou non leur langue d'origine (ou de soutenir la transmission de la LO de leur conjoint).

2) Quelle(s) langue(s) transmet-on ? Un point sur la terminologie.

Pour qualifier la ou les premières langues des individus, nous préférons le terme de *langue d'origine* à celui de *langue maternelle* depuis longtemps décrié par la communauté scientifique¹ notamment parce que la société évoluant, ce n'est plus la mère qui a seule la charge de l'éducation de l'enfant et donc de la transmission de la langue. Lüdi & Py (2003) par exemple en prônent l'abandon en particulier lorsqu'il est question de bilinguisme familial.

La *langue d'origine* (désormais LO), « expression peu marquée axiologiquement », désigne « une langue acquise en premier dans le temps » (Auger, 2007 : 76). Si cette définition considère l'*origine* comme « la première apparition de quelque chose » (Larousse en ligne), elle peut évoquer entre autres l'origine familiale et/ou l'origine géographique² et ainsi renvoyer à la diversité des situations liées à l'acquisition des langues.

Nous distinguerons la langue d'origine des parents migrants de la langue d'origine héritée (LOH) par les enfants en rejoignant le point de vue de Matthey (2010) sur la question. L'auteure considère qu'il est plus approprié de parler de « langue d'origine héritée » lorsque les enfants évoluent dans un environnement langagier plurilingue mais où la langue du pays de résidence est majoritaire. La LOH désigne alors « une (variété de) langue apprise dans l'entourage familial, généralement dans la socialisation primaire, qui est différente de la (variété de) langue locale » (Matthey, *op. cit* : 205).

3) La famille linguistiquement mixte

Une famille *linguistiquement mixte* dispose d'un *répertoire verbal* composé de langues introduites par l'union de conjoints issus de cultures différentes, au sein d'une unité familiale (Deprez & Varro, 1991). Un *répertoire* désigne « un ensemble mouvant, évolutif, adaptable, de ressources linguistiques, mais aussi de représentations sur leurs usages ainsi que de stratégies et de capacités susceptibles de mobiliser ces ressources et de les combiner dans un contexte diversifié » (Castellotti & Moore, 2005, cité par Castellotti, 2006 : 322). Nous verrons que ce répertoire verbal familial peut aussi inclure une langue tierce à plus large portée communicative. Dans le cadre de notre recherche, les familles mixtes que nous avons choisi de rencontrer comptaient nécessairement un parent français natif, et/ou dont la langue première et principale est le français, et un parent migrant non francophone, ayant au moins un enfant afin de

¹ Même si « la langue maternelle » est la dénomination la plus répandue et est notamment utilisée par les sujets interviewés.

² « Classe sociale, milieu, **groupe, pays dont un individu est issu** » (Définition du Larousse en ligne)

déterminer si et comment se transmet une langue qui peut potentiellement être doublement minoritaire, c'est-à-dire au sein du pays de résidence et de la cellule familiale.

4) Le bilinguisme familial

Les familles mixtes plurilingues ont par définition un répertoire plurilingue. Il n'y a pas *une* règle qui régit cette mixité linguistique et culturelle dans la mesure où la diversité se retrouve dans les situations auxquelles nous nous intéresserons lors de notre étude.

Deprez et Varro décrivent le bilinguisme familial que l'on rencontre dans les familles linguistiquement mixtes comme « la co-présence dans le foyer de deux ou plusieurs langues distinctes » (1991 : 298). Pourtant, la transmission ne va pas nécessairement de soi même si les deux parents sont porteurs de langues différentes de la langue de scolarisation de leurs enfants. Ainsi, les auteures précisent que le bilinguisme familial peut être :

- *Réel* quand plusieurs langues sont pratiquées par au moins deux membres de la famille ;
- *Symbolique* si la/les langue(s) étrangère(s) ne sont utilisées que par le parent migrant avec des membres extérieurs à la famille nucléaire (un parent en visite ou un compatriote).

Dans une société monolingue, l'éducation bilingue va de pair avec un « engagement sans faille des parents durant de longues années », le plurilinguisme n'étant pas nécessairement la norme au sein des familles mixtes (Abdelilah-Bauer, 2015 : 167).

Peu de communautés d'immigrés parviennent à maintenir leur(s) langue(s) d'origine ; en cause, leur « assimilation » à la société d'accueil (Fillmore, 2000). Pour Lüdi (1998), les parents migrants qui cessent de transmettre leur langue d'origine suivent un certain schéma ; « la langue d'accueil, introduite progressivement, finit par devenir la langue de communication exclusive de la famille » (Derégnaucourt, 2011 : 11). Selon le *three-generation model* de Fishman (1966, 1991), les deux premières générations seraient bilingues et c'est à la troisième génération que la langue d'origine cesserait d'être transmise.

Mais l'omniprésence de la langue et de la culture du pays d'accueil peut amener certaines familles au contraire à un désir plus fort de conserver la culture et de transmettre la langue d'origine.

Ainsi, les pratiques langagières familiales sont « variées et variables » et le choix des langues reposent sur un certain nombre de facteurs que nous aborderons plus loin (Moore, 2006). Deprez argue que le seul contexte sociolinguistique ne peut déterminer la transmission ou la non-

transmission d'une langue ; la famille, son histoire, son vécu, son identité... peuvent soit inverser la tendance, soit la renforcer ou encore la nuancer. Elle propose alors la notion de *politique linguistique familiale*.

5) Les politiques linguistiques familiales

Les politiques linguistiques vont marquer dans le domaine public le statut des langues, les différents milieux professionnels et établir la norme et les codes des langues qui seront parlées sur un territoire donné. Les décisions et positionnements officiels peuvent avoir ou non un impact plus ou moins important sur les pratiques linguistiques au sein de la cellule familiale. La *politique linguistique familiale* décrit les décisions de la famille, déclarées ou non, en matière d'utilisation des langues :

« Cette politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents. » (Deprez, 1996 : 35-36)

Unterreiner (2014) propose une typologie qui distingue des stratégies de « forte » ou de « faible » transmission qui seront adoptées au sein de la famille :

« Par type « fort » de transmission sont entendues les stratégies visant à l'acquisition complète [de la langue du parent migrant] tandis que la « faible » transmission correspond aux cas où la transmission linguistique n'a pas eu lieu, qu'elle ait été tentée ou non. » (Unterreiner : *op. cit.* : 99)

Si cette typologie permet de mettre en lumière un certain nombre d'éléments « déterminants » de la transmission, cette description « idéal-typique de la réalité sociale » ne rend pas compte du caractère complexe de la transmission (Unterreiner : *op.cit.* : 99). Ainsi, les stratégies de transmission parentale peuvent dépendre du « parcours de vie » dans le pays de résidence ou de l'évolution de la « structure familiale » (Deprez, 1994 : 76). La langue peut donc être transmise partiellement, à divers degrés, à certaines périodes de la vie et pas à d'autres.

La mise en place explicite ou implicite de cette politique linguistique familiale va donc déterminer la transmission ou l'abandon d'une langue, les modalités et stratégies de transmission, les règles ou l'absence de règles en matière de communication familiale. De l'attitude des parents quant à la politique linguistique familiale va découler l'efficacité ou l'échec de sa mise en place mais il ne faut pas négliger par exemple l'importance du parcours migratoire et d'intégration du parent migrant ou du poids du pays de résidence (Varro, 1984).

En effet, les politiques linguistiques des familles mixtes sont conditionnées par divers facteurs parmi lesquels la communication et la relation entre les époux, le rapport du parent natif à la LO de son conjoint, le nombre d'enfants et leur âge, l'implication de chacun des parents dans

l'éducation des enfants, l'héritage affectif ou culturel du parent migrant, la perspective d'un déménagement dans le pays du parent migrant ou un autre pays, ou encore la régularité des contacts avec les grands-parents.

Pour Spolsky (2004), c'est cette politique au sein de la famille qui déterminera le maintien ou non d'une langue plus que le contexte socio-politico-linguistique.

Les parents jouent donc un rôle primordial dans la conservation ou la perte des langues familiales par le biais notamment des attitudes qu'ils transmettent à leurs enfants. Dans une étude américaine sur les compétences d'élèves issus de familles hispanophones, Lopez (2005) montre que les parents qui ont une attitude positive envers les langues engendrent la réussite de leur apprentissage par les enfants. En revanche, les enfants dont les parents ne manifestent aucune attitude positive envers l'anglais ou l'espagnol développent de faibles compétences dans les deux langues.

La langue du couple

Les couples porteurs de langues d'origine différentes adoptent parfois la langue de l'un ou de l'autre, un parler bilingue ou encore une langue neutre pour communiquer (Abdelilah-Bauer, 2012). Mais avec un enfant arrive un nouveau rapport aux langues qui peut bouleverser la communication familiale et conduire à une nouvelle politique linguistique (Abdelilah-Bauer, 2015). Avec le temps, il arrive fréquemment que les parents s'adaptent aux pratiques langagières des enfants qui peuvent varier selon l'avancée dans la scolarité.

Le rôle du parent migrant

Le rôle du parent migrant est essentiel, d'abord dans le choix de transmettre, puis le cas échéant dans la mise en œuvre de la transmission.

Il est par exemple avéré que nous ne sommes pas tous égaux en matière d'apprentissage des L2 (Fillmore, 1979), ce qui peut favoriser la transmission en cas de difficultés à apprendre le français ou au contraire la freiner en cas de maîtrise de la langue.

Ensuite, certaines recherches tendent à démontrer que le sexe du parent migrant peut avoir une incidence sur le maintien ou non de sa langue. Dans une étude de Deprez (1996), les pères migrants utilisaient plus fréquemment le français en famille. Les mères quant à elles s'inscrivaient soit « en gardiennes » des traditions, de la langue et de la culture d'origine soit en agent de la modernité en souhaitant d'autres langues pour l'avenir de leurs enfants, un positionnement n'excluant pas nécessairement l'autre selon les auteures.

Par ailleurs, la transmission s'impose parfois en cas d'absence de socialisation du parent migrant dans la langue du pays d'accueil (Aissaoui, 2013) ou est largement favorisée par la fréquentation de communautés linguistiques dans la langue du pays d'origine comme les Britanniques dans le Limousin ou dans la région bordelaise. Les réseaux de socialisation du parent migrant peuvent donc exercer une influence majeure sur la transmission ou la non-transmission de sa langue d'origine.

En effet, Collet (2006) remarque qu'au sein des couples mixtes, la transmission des référents identitaires est impactée par le mode d'intégration du parent migrant. Ainsi, sa langue d'origine (ainsi que tous les autres marqueurs identitaires) sera davantage transmise en cas *d'intégration par différenciation*, caractérisée par une mise en valeur de la culture d'origine du parent migrant. Au contraire, une *intégration par assimilation*, entendue aux sens social et culturel, mènera plutôt à l'abandon de la langue d'origine du parent migrant qui accorde plus d'importance à l'intégration de son enfant dans la société d'accueil et à sa propre réussite économique et sociale. Enfin, *l'intégration par participation citoyenne* se caractérise par « la volonté d'exercer pleinement la citoyenneté dans le pays d'immigration, tout en préservant l'identité culturelle d'origine » (Collet, *op. cit.* : 105). La famille reste donc en contact avec le pays d'origine du parent migrant et la culture d'origine qui est transmise aux enfants.

Le rôle du parent natif et/ou locuteur de la langue du pays de résidence

Si le parent locuteur de la langue du pays de résidence considère par exemple que parler le néerlandais se révèle inutile, il pourra agir comme un frein à la transmission (Depez, 2012) de manière plus ou moins forte selon le type de relation conjugale, qui contribue à instaurer un modèle de transmission parentale.

Par ailleurs, en cas de transmission, la langue du parent migrant sera plus facilement maintenue si le parent natif coopère de manière active (Varro, 1984) en particulier au moment de la scolarisation des enfants qui tend à imposer la langue dominante à la maison.

Les modalités de communication seront propres à chaque famille et seront influencées comme nous l'avons vu par un certain nombre de facteurs internes à la famille. De nombreuses recherches se sont intéressées à la transmission des langues au sein des familles mixtes ; les raisons évoquées par les locuteurs ou les facteurs externes varient considérablement d'une situation à l'autre (Cheng, 2003 ; Unterreiner, 2014). Nous tenterons donc de thématiser la multitude de facteurs qui entrent en jeu quand il est question du maintien, de l'abandon ou même de l'introduction d'une langue au sein d'une famille mixte.

6) Les facteurs externes qui impactent la transmission

Deprez (2012) établit un regroupement thématique à partir d'une longue liste (non exhaustive) de facteurs externes qu'elle définit comme « essentiels dans l'acquisition, le maintien ou l'abandon d'une langue ». Nous partirons de son raisonnement pour proposer quatre dimensions ;

La dimension sociale, c'est-à-dire l'environnement social immédiat des membres de la famille ; réseaux de socialisation/insertion professionnelle du parent migrant, scolarisation des enfants ;

La dimension temporelle ; l'histoire, le passé des locuteurs (rapport construit à sa langue, au français), histoire des relations entre les deux langues, héritage (linguistique, culturel, etc.) ;

La dimension politique et économique ; situation politique et économique du pays d'origine, contexte institutionnel, statut des langues à la fois dans le pays d'origine du parent migrant et dans le pays de résidence ;

La dimension identitaire renvoie aux représentations identitaires de l'individu liées ou non à son intégration en France.

Il faut garder à l'esprit qu'un facteur particulier n'engendre pas systématiquement un effet attendu et varie selon les individus ou les langues en jeu. Par exemple, la transmission d'une langue X peut être impactée par un facteur qui n'aura aucune influence sur la transmission d'une langue Y (Deprez, *op.cit.*).

La notion de représentation sociale jalonne les facteurs qui impactent notamment la motivation des parents quant à la question de transmettre ou non leur langue ou encore au moment et à la manière de la transmettre.

Nous nous attacherons donc à définir les représentations sociales en les articulant au concept d'idéologie linguistique.

Chapitre 2. IDEOLOGIES LINGUISTIQUES ET REPRESENTATIONS SOCIALES

1) Eléments définitoires

La notion d'idéologie linguistique, issue de l'anthropologie linguistique, tient aujourd'hui une place importante dans le champ de la sociolinguistique et rejoint celle de représentation, héritée de la psychologie sociale, devenue incontournable. Costa, Lambert et Trimaille (2012) soulignent l'écho des études qui s'appuient sur les concepts d'idéologies linguistiques et de représentations

sociales (désormais RS) en se basant notamment sur le lien établi par Lipiansky entre idéologie et RS :

« Les idéologies instituent des liens et des rapports logiques entre un ensemble épars de représentations sociales » (Lipiansky, 1991 : 60).

Moscovici (1961) considérait déjà que les RS et les idéologies appartenaient au même genre de structures symboliques, même si les RS sont « une forme de cognition » (Lipianski, 1991) et se réfèrent à des objets, dessinant ainsi des propriétés plus fonctionnelles que les idéologies tandis que les idéologies renvoient à « un système de représentations » (Lipianski, *op.cit* : 60) ou de « valeurs » (Beacco, 2001 : en ligne). Quant à l'idéologie linguistique, elle « permet de décrire les processus qui lient les faits langagiers aux faits sociaux » (Jaffe, 2012 : 150).

Soulignons que l'idéologie « cherche à faire connaître l'ordre social qu'elle conforte comme *légitime* et naturel » (Lipianski, *op.cit.* : 61). Nous verrons plus loin que la notion de légitimité se retrouve dans l'analyse que Bourdieu fait du *marché linguistique*, notion qui selon nous est à rapprocher du rapport singulier à la norme dans la société française que l'idéologie de la Nation a largement contribué à construire (Botanlski & Bourdieu, 1975). En conséquence, la notion de norme domine les approches sociales qui proposent de considérer comment une société évalue l'écart à la norme. En France, l'*écart à la norme* est toujours considéré comme un handicap malgré l'émergence du concept de l'inclusion. Cette perception fait écho à la définition de Meyer (2012) qui considère que les idéologies langagières relèvent de « fantasmes linguistiques normatifs ». Au niveau linguistique, cet écart à la norme se cristallise dans la *non maîtrise* par exemple de la langue standard par un Français ou encore de langue française par les populations issues de l'immigration.

Le concept de *représentation sociale* apporte un éclairage sur la façon dont les individus et les groupes se représentent eux-mêmes ainsi que les autres et permet d'appréhender et de comprendre les relations sociales. Jodelet (1994 : 36) la définit comme « une connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Moscovici (1961) compte trois dimensions dans la représentation sociale : *l'attitude*, orientation générale, positive ou négative, *l'information*, les connaissances relatives à l'objet de la représentation et enfin *le champ de représentation*, éléments cognitifs et affectifs contenus dans la représentation. Ces trois dimensions créent une dynamique

qui détermine notre vision du monde et donc, dans le cadre de notre recherche, notre image des langues, du bilinguisme et nos références identitaires.³

La notion d'*attitude* fait le lien entre idéologie et représentation :

« Les constructions idéologiques servent en effet de « repérage pour l'action » (Jodelet, 1994 : 261) et donc de moteur aux attitudes et/ou comportements. » (Meyer, 2012 : 110).

Selon Chiss, les idéologies linguistiques « structurent historiquement des représentations spontanées » (2010 : 12) lesquelles « se diffusent et s'installent dans les lieux où se fabriquent et se transmettent les savoirs comme l'école » (2005 : 72). Elles façonnent donc les idées sur les langues, les représentations et font le lien entre les discours métalinguistiques, les pratiques linguistiques et les processus sociaux, politiques et culturels (Jaffe, 1999, 2008 ; Irvine & Gal, 2000). En d'autres termes, les idéologies linguistiques engendrent des représentations collectives qui à leur tour alimentent les idéologies linguistiques. Les représentations sociales se transmettent mais elles évoluent aussi avec la société au sein de laquelle elles sont partagées. Cependant, ce changement prend du temps. Nous verrons par exemple que malgré l'évolution des textes institutionnels, les représentations qui entourent les questions d'intégration restent, tout du moins dans certaines sphères sociales, dans la lignée de l'idéologie assimilationniste. Ces représentations sont certes bien appelées à évoluer, mais progressivement.

Les familles qui ont accepté de participer à cette étude sont nécessairement influencées par leurs représentations et par les idéologies qui entourent les questions langagières, ce qui peut les amener par exemple à privilégier une langue à transmettre plutôt qu'une autre, à mettre en avant un trait de leur culture ou au contraire à gommer des traces de leurs origines. L'image qu'elles associent à une langue peut aussi influencer sur leur décision de la transmettre ou non. Nous aborderons donc plus précisément les représentations et les idéologies liées aux langues et aux pratiques linguistiques.

2) L'image des langues et des pratiques linguistiques

A l'instar des représentations sociales, l'image que l'on associe à une langue est déterminée par différents facteurs individuels et collectifs comme l'explique Dabène (1997) :

« La langue est un savoir fortement lié au monde : à la fois celui de la réalité qui l'entoure et celui de l'affectivité et de l'identité profonde de l'individu. » (Dabène, 1997 : 19)

³ Certains paragraphes du cadrage théorique de ce mémoire sont repris et adaptés de notre devoir de M2 sur les biographies langagières graphiques dans le cadre du cours d'Approches discursives de l'interculturel de C. Develotte.

Les discours à propos des langues sont potentiellement porteurs de représentations négatives selon si elles sont considérées comme plus ou moins simples, utiles, agréables à entendre, riches, etc. (Beacco, 2001).

L'idéologie linguistique la plus répandue selon laquelle les langues seraient inégales émane du sentiment des locuteurs qui auront tendance à valoriser leur propre culture et par conséquent leur propre langue (Beacco, *op.cit.*). Cette perspective ethnocentrique amène alors à attribuer des valeurs aux autres langues à travers leurs dénominations ou les mots qui les caractérisent ou à survaloriser sa langue d'origine. Les qualités parfois affirmées supérieures de la langue française supposent que d'autres langues lui sont inférieures (Blanchet, 2016). De cette idéologie découlent donc un certain nombre de représentations qui entourent l'image des langues, notamment en fonction de leur statut.

En effet, Dabène (1997) précise que l'image d'une langue peut être liée à son *statut formel* ou *informel*. Par statut formel, elle entend statut officiel, institutionnel. Quant au statut informel, il est défini par cinq critères - affectif, culturel, économique, social et épistémique, qui conduisent également les sujets à attribuer à une langue une certaine valeur.

Le critère affectif est symbolisé par les préjugés qui accompagnent une langue, par exemple en fonction de l'Histoire. L'allemand a longtemps porté les stigmates de la Seconde Guerre Mondiale même si son enseignement n'a pas reculé après 1945 car on voulait connaître la « langue de l'ennemi hérité » (Silhouette, 2016). Le critère culturel évalue le caractère esthétique et la portée culturelle d'une langue. Ensuite, l'aspect économique est déterminé en fonction de la valeur de la langue sur le marché du travail. Par ailleurs, le statut social des locuteurs d'une langue et l'image qui leur est associée sont pris en considération dans le critère social. Enfin, le critère épistémique amène à juger de la plus ou moins grande difficulté d'une langue.

Il faudra garder à l'esprit que ces critères sont parfois subjectifs et évolutifs. En outre, ils peuvent révéler des contradictions ; l'auteure évoque par exemple l'arabe, qui garde l'image dévalorisée d'une langue de l'immigration malgré son rayonnement culturel.

Ces différences de statuts formels et informels ont conduit Nantes et Trimaille (2013) à proposer un regroupement des langues - auquel nous nous référerons au cours de notre étude, selon qu'elles sont ou non enseignées à l'école et valorisées socialement.

Ainsi apparaissent dans le premier groupe les langues de l'immigration qui sont souvent dévalorisées socialement comme l'arabe, le turc ou les langues d'Afrique subsaharienne. Ensuite viennent les langues comme le portugais ou le suédois. Elles sont certes peu enseignées mais on ne leur associe pas d'image péjorative.

Enfin, les langues qui font l'objet de représentations valorisantes et qui sont de surcroît enseignées à l'école, appartiennent au troisième groupe (l'anglais, l'allemand, etc.).

Sur cette échelle de valeur, l'anglais ou l'espagnol sont donc mieux considérés que l'arabe ou le turc. Les auteurs précisent que le degré de valeur accordé à une langue en France peut varier selon les régions. A Bordeaux, la proximité avec la péninsule Ibérique fait de l'espagnol LA langue à privilégier pendant ses études en plus de l'anglais.

Enfin, on parle aussi de *statut relatif d'une langue* car une langue peut ne pas recevoir le même traitement dans une famille ou dans un pays et ce pour des raisons qui diffèrent de celles liées à leur statut formel ou informel. Par exemple, une langue peut être minorisée au sein d'une famille mixte si un des parents ne la connaît pas (Deprez & Varro, 1991).

Selon Delamotte-Legrand et Sabria (2001 : 95), « c'est le poids du statut social des langues qui pèse le plus sur les pratiques linguistiques familiales ». En effet, les décisions politiques mais aussi certains phénomènes économiques et sociaux comme la mondialisation vont légitimer l'utilisation de certaines langues au détriment d'autres langues ou variétés linguistiques.

3) L'idéologie linguistique de l'économie et le marché linguistique

L'idéologie linguistique de l'économie consiste à réduire le coût du multilinguisme en proposant une langue commune, considérée comme un moyen de communication plus fonctionnel (Beacco, 2001). C'est le rôle que jouent par exemple les *linguas francas*, « utilisée[s] par des groupes ayant des langues maternelles différentes » (Définition du Larousse en ligne).

Bourdieu (1982) propose une analyse du *marché linguistique* qui définit les contours politiques adjacents à l'intérêt économique et social d'une langue officielle qui permet la production économique du pays.

Au niveau national, une langue unique permet à un Etat d'assurer la fluidité du marché du travail (Beacco, 2001). Le marché linguistique se constitue donc autour de la langue officielle instituée comme universelle :

« C'est dans le processus de constitution de l'Etat que se créent les conditions de la constitution d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle. » (Bourdieu, *op. cit.* : 27)

Se forme alors une communauté linguistique, produit de la domination politique au sein de laquelle la langue officielle devient *la langue légitime*, c'est-à-dire une norme, obligatoire, qui doit être maîtrisée par tous ses membres. En conséquence, s'intégrer à cette communauté linguistique génère nécessairement « des rapports de domination linguistique » (Bourdieu, *op. cit.* : 28).

En effet, si une langue s'inscrit comme dominante, officielle, toutes les autres langues présentes sur le territoire, dialectes ou issues de l'immigration seront considérées comme minoritaires et pourront être minorées par certaines décisions politiques (Blanchet, 2000). Une langue est minoritaire « lorsqu'on observe une diminution relative, en même temps des pratiques et du statut d'une langue » (Blanchet, 2002 : 96). En France, l'idéologie linguistique de l'économie est fortement liée à celle de la Nation et au concept de la langue unique. En effet, la place prépondérante du français témoigne de l'idéologie assimilationniste mise en œuvre depuis la Révolution.

Au niveau international, l'anglo-américain, la langue d'une nation dominante dont le rayonnement politique et culturel, influence voire détermine des schémas de consommation, régit la plupart des échanges économiques, (Beacco, 2001).

L'idéologie linguistique de l'économie s'est accentuée avec la mondialisation et le développement des nouvelles technologies utilisées notamment pour les échanges commerciaux (Beacco, *op.cit.*). Dans cette perspective, les langues prennent une valeur marchande en tant qu'instruments de la productivité économique mais aussi en tant que produit du marché (Canut & Duchêne, 2011). « Instruments de la productivité économique » parce que les échanges sont favorisés et l'on conclut plus rapidement un accord commercial ou parvient à la résolution de problèmes. « Produits du marché » car les langues, en tant que produits linguistiques, sont commercialisées par exemple sous la forme d'applications mobiles ou de cours de langues dans le cadre du tourisme culturel. On parle alors de *marchandisation des langues*.

Duchêne (2011) évoque une instrumentalisation des pratiques linguistiques et des locuteurs en vue de servir une économie néolibérale en prenant l'exemple de l'exploitation des compétences linguistiques des employés d'une compagnie de l'aéroport de Zürich. Sans qu'il soit considéré par l'entreprise comme digne d'une reconnaissance financière, le capital linguistique des salariés (qui est répertorié dans une banque de données et utilisé sur commande) profite pourtant directement à sa rentabilité, par exemple dans la gestion des problèmes avec les passagers qui ne connaissent pas les langues officiellement maîtrisées par le personnel (anglais, allemand et/ou français).

Dans son ouvrage « Le marché aux langues », Calvet (2002) souligne l'impact significatif de la mondialisation à l'école. En effet, les locuteurs choisissent très majoritairement l'anglais en priorité pour leurs études ou pour celles de leurs enfants, aussi bien en France que dans d'autres pays.

Par ailleurs, il analyse le marché mondial de la traduction à travers un modèle gravitationnel « avec une langue pivot, l'anglais, autour de laquelle en gravitent d'autres qui à leur tour sont le pivot d'autres gravitations » (Calvet, *op. cit.* : 136). Autrement dit, la plupart des ouvrages

proposés sont traduits de la langue hypercentrale, l'anglais, et des langues dites centrales comme l'allemand, le russe ou l'espagnol. Un Français aura par exemple tendance à lire une majorité de livres traduits de ces langues puisque les ouvrages traduits d'autres langues comme le chinois ou l'arabe représentent une minorité sur le marché. En conséquence, le lecteur français va construire et véhiculer des représentations limitées de la littérature étrangère. Ainsi, l'homogénéisation linguistique tend à une homogénéisation culturelle comme le conclut Beacco à propos de l'idéologie linguistique de l'économie qui par essence va limiter la diversité linguistique :

« Cette idéologie linguistique fondée sur un principe d'économie et souvent mis au service de l'économie se propose de réduire les coûts de la diversité des variétés linguistiques » (Beacco, 2001 : en ligne)

Les représentations linguistiques liées à la mondialisation jouent un rôle important dans la décision des parents de ne pas transmettre leur langue d'origine qui peut être considérée comme inutile ou minoritaire (Calvet, 2002).

4) La « glottophobie »

Blanchet (2005) aborde cette question en décrivant un phénomène de *minoritarisation* engendré par des processus qualitatif – *minoration*, et quantitatif – *minorisation* par lesquels des langues, des pratiques ou des groupes sociaux vont être d'une part qualifiés de manière négative et d'autre part maintenus en nombre inférieur « afin de les marginaliser, les discriminer, les exclure voire les éliminer » (Blanchet, 2016 : 47). Les locuteurs se trouveront donc à travers ce processus victimes de discrimination linguistique.

Ajoutons que ce processus implique nécessairement le processus opposé de majoration/majorisation, notamment des pratiques linguistiques à des fins comparatives. Ainsi, la discrimination linguistique ou *glottophobie* implique une *glottophilie* (voire *glottomanie*) et inversement ; lorsque l'on « survalorise » une langue, une pratique linguistique d'un côté, « on en dévalorise d'autres » par ailleurs, explicitement ou non (Blanchet, *op. cit.* : 49).

Gonac'h (2012) s'interroge sur l'impact du pays de résidence notamment sur le maintien des langues d'origine des parents migrants en soulignant les effets que l'idéologie de la Nation a eu en France - la répression et la dépréciation, autrement dit la *minoritarisation*, des langues autres que le français et de leurs locuteurs d'une part (Puren, 2004), et la construction du rapport à la norme que nous avons évoqué plus haut (Botanlski & Bourdieu, 1975) d'autre part.

Les images associées aux langues et aux pratiques linguistiques, les degrés de valeur qui leur sont attribués ont un impact sur les représentations que les acteurs sociaux ont à propos du plurilinguisme. Ainsi, certaines idéologies linguistiques, qui dominent dans des pays européens comme la France, entravent la promotion du plurilinguisme, agissant nécessairement sur les représentations du bi-plurilinguisme.

5) Idéologies linguistiques et représentations liées au bi-plurilinguisme

Le terme de bilinguisme est communément utilisé pour qualifier aussi le plurilinguisme (Grosjean, 2015) ; nous utiliserons donc désormais indifféremment l'un ou l'autre de ces termes.

Le concept de bilinguisme a considérablement évolué depuis Bloomfield (1934) qui, au début du XX^{ème} siècle, l'envisageait en termes de monolinguisms juxtaposés. Aujourd'hui, Grosjean (1982, 1993, 2015) en offre une définition plus ouverte ancrée dans la réalité des individus. Ainsi, il considère le bilinguisme dans sa dimension communicationnelle et met l'accent sur la fréquence d'utilisation des langues, indépendamment du degré de maîtrise et des compétences convoquées.

Malgré cette évolution et le fait qu'aujourd'hui tous les sociolinguistes s'accordent sur la conception de Grosjean, nombre de théoriciens, enseignants, élèves continuent de penser le bilinguisme comme Bloomfield, ce qui alimente un certain nombre de représentations négatives.

Par ailleurs, le plurilinguisme, qu'il soit le résultat d'une acquisition simultanée ou successive, n'est pas perçu de la même manière selon l'origine sociale du locuteur concerné et les langues de son répertoire verbal. Si le plurilinguisme est valorisé lorsque l'on appartient aux classes sociales privilégiées, les représentations se ternissent si l'on est issu de familles migrantes (Champalle, 2013 ; Nantes & Trimaille, 2013 ; Grosjean, 2015) et peut être encore à l'origine de stigmatisation sociale (Blanchet, 2006).

Ces représentations des langues et du bilinguisme se manifestent notamment par le biais des recommandations des enseignants ou des psychologues aux parents en matière de transmission linguistique, recommandations qui varient selon le statut des langues et des locuteurs (Deprez-De Heredia & Varro, 1991).

De nombreux travaux abordent par exemple les représentations des enseignants marqués par la valeur symbolique et le statut que la société attribue aux langues qui qualifieront moins facilement de bilingues les élèves issus de familles arabophones (Champalle, 2013 ; Nantes, 2012). Les résultats de ces recherches montrent aussi que les élèves valorisent leur propre bilinguisme différemment selon leur(s) langue(s) d'origine héritées, ce que Grosjean réaffirme en 2015. Il fait état des attitudes négatives héritées des « années noires » (Grosjean, *op. cit.* : 138) à propos des

« langues minoritaires, [du] bilinguisme et [du] parler bilingue » (Grosjean, *op. cit.* : 143) qui agiraient directement sur les bilingues eux-mêmes. Pour Dabène, ce serait une « conscience normative » développée par les élèves influencés par le contexte institutionnel qui les conduirait à déprécier leurs langues et leur propre bilinguisme puis à « transmettre de telles attitudes [à leurs] enfants » (Deprez-De Heredia, Varro, 1991 : 301). Il sera donc intéressant de considérer comment les enquêtés envisagent leur propre bilinguisme.

Ces représentations connaissent toutefois une évolution positive ces dernières années. En effet, l'idéologie linguistique portée notamment par le Conseil de l'Europe met l'accent sur le plurilinguisme en tant que compétence mais aussi en tant que vecteur de valeurs d'accueil des populations migrantes, du respect des différences linguistiques et d'ouverture à l'intérêt culturel des langues présentes en Europe (Beacco, *op. cit.*).

Ainsi, dans une France dominée par le monolinguisme ont émergé des initiatives pour valoriser le plurilinguisme des enfants à l'école, favoriser l'apprentissage des langues et créer un terrain favorable à l'entente interculturelle à l'école et en-dehors. Les objectifs des approches plurielles sont multiples, et faire évoluer les représentations en fait partie.

Mais la notion de plurilinguisme est aussi à rapprocher de celle de marchandisation des langues. Canut et Duchêne (2011) s'interrogent sur les véritables tenants et aboutissants de l'idéologie du plurilinguisme et remettent en question la perception naïve qui consisterait à n'envisager que le rôle culturel de la diversité des langues. Selon eux, l'hégémonie du plurilinguisme, loin de prendre en compte l'hétérogénéité sociale, répond davantage à une logique de rentabilité économique dont les salariés ne profitent pas toujours.

Sous cet angle, l'idéologie du plurilinguisme qui n'est pas nécessairement valorisé mais pourtant bien exploité⁴, s'inscrit dans la logique de l'idéologie linguistique de l'économie. Ces attitudes et ces pratiques vont tendre à impacter négativement la perception que les locuteurs, devenus des instruments de la flexibilité, ont de leurs langues et d'eux-mêmes.

De manière générale, les représentations et les idéologies qui entourent la question des langues et des pratiques linguistiques vont contribuer à façonner l'identité personnelle et sociale de l'individu qui va ainsi construire ses représentations identitaires. Après avoir défini ce que nous

⁴ Duchêne (2011) transcrit dans son article un échange qu'il a avec une chef de service qui n'a aucune idée des langues connues des membres de son équipe mais auxquels elle fait appel si jamais elle se trouve en situation d'incompréhension linguistique avec un passager.

entendons par « identité », nous tenterons de comprendre comment et pourquoi une langue représente un référent identitaire pour enfin nous intéresser à l'identité bilingue d'un individu.

6) Les représentations identitaires

6.1) L'identité

Dans le champ sociologique, l'identité désigne la manière dont les individus se construisent une place dans la société « qui permet à la fois son intégration et l'affirmation de son individualité propre » (Ined, 2003 : 4). L'identité d'un individu est à la fois marquée et modulée par ses représentations sociales (Moscovici, 1961). Zavalloni (cité par Breuvart & Danvers, 1998 : 100) définit l'identité comme « l'ensemble organisé des représentations qu'un individu a de lui-même ; représentations de Soi – et des représentations des groupes auxquels il appartient ». L'auteure précise qu'il faut considérer :

- d'une part, les groupes de fait (âge, sexe, nationalité, profession), objets potentiels de références ;
- et d'autre part, les groupes de « Nous » ou de « Eux » (sous-groupes d'un groupe plus large) auxquels les individus vont effectivement faire référence.

Dans cette optique, l'individu en tant que sujet, le « je », se situe par rapport au(x) groupe(s) de « nous », au(x)quel(s) il s'identifie, et au(x) groupe(s) de « eux », dont il se différencie.

Ainsi, les jeux énonciatifs dans le discours des enquêtés, qui livrent des positionnements plus ou moins implicites, pourront nous apporter un éclairage sur leur perception identitaire.

6.2) Les langues comme référents identitaires

A travers sa perception des biographies langagières, Cuq (2003) suggère que les expériences linguistiques, conditionnées par les représentations que le locuteur intériorise, marquent l'individualité de chacun :

« Ce sont au total les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun. » (Cuq, 2003 : 37)

De ce point de vue, la transmission d'une ou plusieurs langues familiales peut donc influencer un sentiment d'appartenance à un groupe culturel.

L'idéologie très répandue selon laquelle langue, identité et nation sont liées amène un sujet à définir son identité nationale en fonction de sa langue. L'acquisition d'une autre langue parentale

peut alors modifier ce schéma et marquer les représentations identitaires d'un sujet, à plus forte raison si la langue lui a été transmise précisément en tant que référent identitaire.

Les représentations identitaires peuvent aussi être influencées par des pratiques linguistiques qui ne sont pas nécessairement familiales.

Une de nos recherches sur les biographies langagières a mis en évidence le positionnement identitaire de M., née en France de parents algériens, dans l'ouverture interculturelle plutôt que marquée par son identité algérienne et française. Il semblait qu'à la fois l'attitude de ses parents, qui ont cessé de lui parler en arabe à l'âge de trois ans, la découverte des portes que lui ouvrait l'anglais, une attirance pour la culture japonaise ainsi que sa participation à différents réseaux sociaux plurilingues aient été autant de facteurs l'ayant conduite à se définir dans les échanges avec autrui plutôt qu'à travers une identité culturelle propre.

Ainsi, les représentations identitaires seraient à la jonction de références, d'expériences et d'influences rencontrées par les locuteurs au sein des différentes sphères sociales qu'ils fréquentent (Cuq, *op.cit*). Nous tenterons à travers nos entretiens de mettre en lumière les représentations identitaires des parents pour comprendre leurs origines et leur évolution au fil du temps et déterminer un éventuel impact sur les références identitaires des enfants.

6.3) L'identité bilingue

Le lien qui existe entre langue et identité laisse à supposer que la transmission de plusieurs langues familiales peut agir sur l'identité personnelle (Lambert, 2008). Pavlenko (2014) affirme par exemple que l'apprentissage et l'utilisation de différentes langues impactent non seulement les procédés cognitifs mais aussi l'image de soi et donc l'identité.

Ainsi, un individu qui a acquis deux langues familiales peut être amené à « développer une identité bilingue », c'est-à-dire à se définir en tant que personne qui connaît deux langues (Lambert, *op. cit.*). Selon Hamers et Blanc (1989 : 6, cité par Lambert, *op. cit.* : 52), cette identité prend forme, se manifeste et s'entend :

- dans une dimension sociale ; l'environnement social du sujet oriente ses pratiques linguistiques (« *bilingualism* ») ;
- dans une dimension psychologique ; l'accès que le sujet a à plus d'un code linguistique pour communiquer socialement influence ses dispositions psychologiques (« *bilinguality* »).

Nous tenterons donc de découvrir lors de notre enquête le rapport que les enfants ont à leur bilinguisme, qu'il soit réel ou symbolique, pour mettre en évidence les effets de la transmission ou de la non-transmission de la LO du parent migrant sur leur identité.

Nous avons vu que les idéologies linguistiques pouvaient affecter les représentations notamment identitaires des individus. Nous nous attacherons donc à décrire la situation française. Nous verrons comment la France a d'abord construit puis véhiculé une idéologie linguistique de la Nation pour évoluer ces dernières années vers une ouverture (encore relative) au plurilinguisme influencée par l'Union Européenne.

Chapitre 3. LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ; CARACTERISATION DE LA SITUATION EN FRANCE ET DYNAMIQUE EUROPEENNE

1) Contexte institutionnel ; des politiques assimilationnistes aux perspectives inclusives

1.1) Le français, langue unique

Lorsque l'on aborde le champ des politiques linguistiques en France, on pense en tout premier lieu à l'idéologie monolingue mise en œuvre depuis la Révolution Française qui a conduit à imposer le français, symbole de l'unité nationale, comme langue unique.

En effet, le courant républicain qui apparaît avec la Révolution considère le français comme un instrument de la démocratie en faveur de l'égalité de tous les citoyens. La Convention Nationale rend alors obligatoire l'enseignement en français (décret du 27 janvier 1794).

Au début du XIX^{ème} siècle, les membres du clergé qui sont de nouveau autorisés à enseigner, réintroduisent le latin à l'école. Cependant, la fin du siècle voit le français se démocratiser à l'école avec l'instruction obligatoire en primaire sous la III^{ème} République ; les lois Ferry tendent ainsi à minoriser les langues régionales (Favereau, 1994).

Par la suite, de nombreuses campagnes de lutte contre les langues régionales conduisent les enseignants à punir les élèves en cas d'usage du patois sur tout le territoire. Citons par exemple la circulaire Combes publiée le 29 septembre 1902 interdisant aux membres du clergé d'utiliser le Breton (Broudic, 1997).

On assiste à un changement de perspective avec les politiques de l'Occupation qui sont en faveur de l'enseignement des langues régionales (arrêté du 12 décembre 1941) en vue de rallier tous les citoyens à la cause nationaliste. Ces mesures seront certes abrogées à la Libération mais

les langues régionales font leur entrée dans le secondaire avec la loi Deixonne de 1951. Par la suite, si la loi Haby de 1975 autorise les établissements scolaires à enseigner toutes les langues régionales et minoritaires, les affichages publics sont « protégés » de ces dernières puisqu'ils doivent obligatoirement être rédigés en français (Loi Bas-Lauriol de 1975).

Plus tard dans les années quatre-vingt-dix, le statut de la langue française fait débat parmi les politiques mais les mesures adoptées suivent toujours une idéologie monolingue. En 1992, le Conseil de l'Europe propose la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires que la France refusera de signer jusqu'en 1999, date à laquelle la Charte sera finalement signée sans toutefois être ratifiée. Son préambule serait, selon le Conseil constitutionnel saisi par Jacques Chirac en 1999 et certains responsables politiques, contraire aux principes « d'indivisibilité de la République et d'unicité du peuple français » énoncés dans la Constitution et risquerait de faire des langues régionales des langues officielles (Conseil constitutionnel, Décision n° 99-412 DC du 15 juin 1999, en ligne). En 1994, la loi Toubon reconnaît l'usage des langues régionales dans l'enseignement mais est surtout célèbre pour les quotas de chansons francophones imposés à la radio. En outre, cette loi reconnaît le droit de tous les Français à s'exprimer et recevoir des informations en français. Elle impose donc que les textes contenant toute information utile au citoyen français, en tant que citoyen, salarié ou consommateur, soient rédigés en français (Loi n°94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française).

Dans le discours officiel, on parle de la situation des enfants issus de l'immigration et le rapport qu'ils doivent avoir au français, à son apprentissage pour arriver à sa maîtrise. Ils sont décrits comme appartenant à une catégorie homogène alors que les situations sont très diverses et répondent à une multitude de réalités. Par ailleurs, nous remarquons que les enfants issus des familles mixtes qui ont potentiellement deux L1⁵ - dont le français, sont absents des circulaires. Même s'ils ne sont pas directement désignés dans les textes institutionnels, la perception des élèves issus de l'immigration impactent les représentations des acteurs du système éducatif qui peuvent avoir tendance à faire des amalgames. Nous nous intéresserons donc à cette perception, construite depuis les années soixante-dix, qui marque les représentations collectives.

⁵ Langue première

1.2) La maîtrise de la langue unique pour les élèves issus de l'immigration ; de l'idéologie assimilationniste aux perspectives inclusives⁶

L'évolution historique montre qu'en France, avec l'idéal de l'Etat-Nation, s'est développé le principe d'universalisme rationnel qui met l'accent sur la citoyenneté au détriment des particularismes. Aron décrit cet idéal :

« Celui d'une unité politique dont les citoyens appartiennent à une même culture et manifestent la volonté de vivre dans une communauté autonome » (Aron cité par Tenzer, 1994 : 469)

Les populations immigrées se doivent donc d'embrasser ce principe pour appartenir à la culture française. Le modèle républicain d'intégration se réfère à un système de normes et tente de définir les critères d'une intégration réussie. L'apprentissage et la maîtrise du français figurent parmi les critères retenus qui doivent venir compenser l'écart à la norme.

Ces notions assimilationnistes jalonnent le discours officiel sur l'apprentissage du français par les enfants issus de l'immigration.

Au cours des cinquante dernières années, les L1 des enfants issus de l'immigration ont plutôt été perçues négativement. On ne considérait pas la richesse que pouvait apporter une autre langue, une autre culture, mais l'absence de la langue française, comme un manque à combler comme l'explique Varro :

« Cette représentation négative des élèves (ex)-étrangers a été officiellement construite et entretenue par le discours officiel » (Varro, 2012 : 5).

Dans les années soixante-dix, on assiste au développement d'un modèle normatif qui met l'accent sur les différences des individus. Les textes annoncent la nécessité pour les enfants d'immigrés d'acquérir « rapidement l'usage du français » pour « intégrer le milieu scolaire et poursuivre *normalement* leurs études » (MEN, circ. du 13 janvier 1970 instituant les CLIN⁷). La langue française est donc d'abord une clef qui ouvre la porte à un enseignement commun (note du 25 juin 1975 à propos des futurs CEFISEM⁸).

Si le discours se veut d'intégration, les termes employés conservent le clivage ethnocentriste entre « les enfants étrangers » et « notre langue ». Les Enseignements des Langues et Cultures d'Origine (dorénavant ELCO) sont d'ailleurs créés à cette époque notamment pour faciliter le retour au pays d'origine.

L'idéologie assimilationniste continue d'évoluer dans les années quatre-vingt puisque les textes règlementant l'Institution scolaire n'évoquent plus un « français courant » (MEN, circ. du 25

⁶ La partie qui suit doit largement sa progression à la synthèse proposée par Varro (2012) dans un numéro des Cahiers du GEPE consacré aux « Langues des enfants issus de l'immigration dans le champ éducatif ».

⁷ Classe d'intégration

⁸ Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants

septembre 1973 instituant les Classes d'adaptation) mais « une parfaite maîtrise » de la langue pour être en mesure de réussir à l'école (Note d'information de 1984 : « La politique du ministère de l'Education nationale en faveur de l'intégration scolaire des immigrés »).

Dans le même temps, on assiste à une prise de conscience de la richesse potentielle de la diversité avec l'émergence de la notion d'interculturel et la pédagogie différenciée qui apportent, dans le discours officiel, un autre point de vue sur les enfants issus de l'immigration. Plus tard, l'ouverture culturelle est rapprochée d'un contexte de mondialisation dans lequel l'accueil des élèves étrangers représente une « chance » pour la France (MEN, circ. n°86-119 du 13 mars 1986) et où « les apports étrangers » viennent enrichir le patrimoine français (Opération ministérielle de 1989 intitulée « Composition française : les apports étrangers dans le patrimoine français »).

Pour autant, l'utilisation des pronoms trahit la réalité ethnocentriste ; « nous, Français » est opposé à « eux », c'est-à-dire les membres des communautés non francophones représentées sur le territoire.

La création des ZEP⁹ témoigne aussi d'une prise de conscience du fait que l'école est une question sociale, que les inégalités scolaires trouvent leur source dans les inégalités sociales. Pourtant, dans la mesure où la carte scolaire a été définie notamment sur le critère du pourcentage de populations immigrées présentes sur un territoire donné, les ZEP ont contribué à alimenter les représentations négatives autour des enfants issus de l'immigration (Varro, 2012).

Dans les années quatre-vingt-dix, le degré de maîtrise du français s'inscrit comme une preuve de l'intégration des immigrés ; l'écart à la norme devient quantifiable. S'opère alors un renversement des perspectives d'intégration ; maîtriser le français demeure « la condition de la réussite scolaire (...) et sociale » mais les instructions de Claude Allègre, alors Ministre de l'Education nationale, et Ségolène Royal, Ministre déléguée à l'enseignement scolaire, pour l'année 1998-1999 mentionnent les « faiblesses » et les « insuffisances » « à l'origine de la plupart des échecs scolaires ». Ils mettent aussi l'accent sur la « normalisation » des situations. Le normatif et l'idée de remise à niveau des publics concernés sont bien toujours de rigueur.

Dès cette époque, certains enseignants, marqués par les politiques sociales et éducatives et les représentations collectives, sont réticents à accueillir des élèves ayant fréquenté une classe d'intégration, avançant qu'ils ne maîtrisent pas la langue au même titre qu'un locuteur natif (Varro & Mazurkiewicz, 1997), ce qui freine leur intégration dans les classes ordinaires et fait apparaître un paradoxe, celui du rôle de la langue française :

« La langue française (...) destinée à les intégrer (...) -puisque défailante- sert en même temps à les maintenir à l'écart. » (Varro, 2012 : 6)

⁹ Zones d'Education Prioritaire

Le discours officiel de la fin de la décennie se démarque radicalement de l'approche interculturelle. En effet, ce sont désormais les élèves étrangers qui doivent se considérer chanceux de fréquenter l'école française (MEN, circ. du 9 janvier 1998 à propos de l'organisation de la rentrée scolaire).

La maîtrise de la langue française reste le leitmotiv des Ministres de l'éducation qui se succèdent. La notion de transversalité, née à la fin des années quatre-vingt-dix, connaît un essor au cours des années 2000. La langue française est alors perçue « comme un outil transversal » (MEN, circ. du 24 mars 2006 sur la modification des programmes) et « un pivot de tous les apprentissages » (Discours de Xavier Darcos du 28 août 2008 à propos de la rentrée scolaire).

Finalement, le bilinguisme des élèves apparaît dans les textes. Il est mis en lien avec l'enseignement des langues vivantes qui représenterait un soutien éventuel aux pratiques langagières familiales des élèves étrangers ou issus de l'immigration. Cependant, les langues disponibles et citées sont des langues plutôt valorisées socialement et ne sont pas représentatives de celles de la plupart des élèves en situation de bilinguisme en France.

Les politiques inclusives commencent à voir le jour et la circulaire de n°2012-141 de 2012 tourne la page des idéologies assimilationnistes.

En effet, nous assistons à une évolution sémantique dans les textes officiels qui substitue le terme d'inclusion à celui d'intégration. L'inclusion renverse la notion d'intégration puisque ce sont les individus qui doivent s'adapter à la société en proposant de moduler les normes afin que toutes les singularités puissent s'y inscrire. L'Institution scolaire adopte donc ce principe défini dans un rapport de l'inspection générale de 2009 :

« Dans le cas de l'inclusion, au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Dans cette optique, ce n'est plus l'élève ou le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage. » (MEN, 2009 : 19)

La circulaire n°2012-141 de 2012 s'inscrit dans cette dynamique inclusive. Le français prend une autre dimension, celle de la langue de scolarisation qui doit être l'objet de l'attention de toute l'équipe éducative. La « maîtrise suffisante » du français n'apparaît plus comme un but final mais comme un pallier à franchir pour suivre tous les enseignements du cursus ordinaire au même titre que les autres élèves.

Au sein des dispositifs prévus pour l'accueil des élèves désormais appelés allophones, la pédagogie interculturelle est privilégiée.

Cependant, malgré la popularité de cette approche, la norme monolingue reste dominante dans les établissements scolaires en France et les langues des élèves issus de l'immigration demeurent très peu considérées.

Les campagnes de centralisation et le protectionnisme d'Etat ont placé le français au cœur des priorités, en témoignant le nombre et la longueur des textes qui régissent son enseignement, son usage et l'importance pour les populations immigrées de le maîtriser. Mais l'enseignement des langues étrangères n'est pas pour autant laissé pour compte. S'il a été négligé un certain temps, nous montrerons l'intérêt qui y est porté dans les textes officiels ces dernières années.

1.3) L'enseignement des langues vivantes étrangères

1.3.1) L'influence européenne

A partir des années 2000, la France met en place sous l'influence européenne des politiques linguistiques significatives qui régulent l'offre d'apprentissage des langues dans les établissements scolaires.

La réforme des programmes de 2002 représente un tournant en matière d'enseignement des langues étrangères en France. En effet, les recommandations européennes poussent les décideurs politiques à accorder une place plus importante à la diversité linguistique mais aussi culturelle. En outre, la circulaire n°2002-100 de 2002 affirme le droit de tous les ENA (Enfants Nouvellement Arrivés) à bénéficier de cours de leur L1 pris en charge par l'établissement dans lequel ils sont scolarisés. Ces enseignements pourront être suivis dans le cadre des LVE¹⁰, des ELCO ou encore du CNED¹¹ si leur langue d'origine n'est pas proposée dans leur établissement ou un établissement proche du leur.

Depuis 2005, une commission institue l'enseignement des langues dans chaque académie qui doit notamment « veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés » (Article L312-9-2 de la « Loi d'orientation et de programmes pour l'avenir de l'école » du 3 avril 2005). Il est suggéré d'adapter l'offre aux langues régionales ou frontalières. Le terme de « spécificités locales » est certes sujet à interprétation mais la loi ne fait pas mention claire des langues d'origine des élèves.

Toutefois, si « la diversité et la richesse des cultures représentées en France » est abordée, c'est à travers le programme d'instruction civique et non via le champ linguistique.

¹⁰ Langue Vivante Etrangère

¹¹ Cours National d'Education à Distance

Le Ministère de l'Éducation nationale propose en 2006 une « rénovation des langues vivantes étrangères » (MEN, circ. N°2006-093 du 31-05-2006) qui accorde une nouvelle place aux langues à l'école devant figurer sur le projet d'établissement. L'accent est mis sur l'oral et « l'ouverture internationale » est encouragée par des jumelages afin de favoriser les échanges linguistiques.

Par la suite, la place centrale de l'anglais est toujours plus affirmée. Les classes « bilangues » sont en effet destinées à dispenser des cours d'anglais dès la classe de sixième aux élèves qui n'ont pas encore eu accès à cette langue (MEN, circ. N°2008-042 du 4 avril 2008).

L'année 2008 est placée sous le signe de la présidence française de l'Union européenne. Les établissements sont alors tenus de mettre en lumière les langues européennes enseignées à l'école. Par ailleurs, il est désormais envisagé que le bilinguisme des élèves soit soutenu par l'enseignement des langues vivantes à l'école assuré par les assistants et vacataires étrangers mais seules huit langues étrangères sont citées en plus de l'anglais ; allemand, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, portugais et russe.

La rénovation de l'enseignement des langues se poursuit. Dans un contexte où l'influence de l'Union Européenne grandit, les responsables institutionnels entendent favoriser « l'élévation du niveau » des élèves et déclarent leur « ambition » qu'ils deviennent des « citoyens capables de communiquer dans deux langues » (MEN, circ. N°2010-008 du 29 janvier 2010). Dans la lignée des directives européennes, ressources et dispositifs sont prévus afin de favoriser une « pratique authentique » et les établissements doivent élargir leur offre d'enseignements dispensés en langues vivantes étrangères. Les LVE ne représentent plus seulement une fin en soi mais un outil pour accéder à d'autres savoirs.

La rentrée 2016 est marquée par deux mesures essentielles. D'une part, il est stipulé que les élèves doivent bénéficier de l'enseignement d'une langue étrangère dès le début de leur scolarisation. D'autre part, l'enseignement de la deuxième langue au collège intervient désormais en classe de cinquième, c'est-à-dire un an plus tôt (MEN, circ. N0 2015-173 du 20 octobre 2015). L'influence européenne s'intensifie et l'allemand impacté au préalable par l'abandon de la plupart des classes bilangues devient la deuxième langue à privilégier en primaire. Le partenariat franco-allemand s'exprime aussi dans les filières professionnelles au lycée où des sections bilingues voient le jour. Les élèves sont ainsi tenus de suivre des enseignements en allemand mais aussi en anglais et d'effectuer notamment un stage dans le pays partenaire.

Si le statut des quatre langues les plus valorisées en France est confirmé (l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien), l'offre se diversifie et l'enseignement de langues moins diffusées au sein du système scolaire français est encouragé en LV2 ou LV3 (l'arabe, le chinois, le grec moderne, l'hébreu, le japonais, les langues scandinaves, le néerlandais, le polonais, le portugais, le russe et

le turc). Plus de seize langues apparaissent dans la circulaire de 2015. La création de la carte des langues doit permettre à l'Institution scolaire de mettre en place « une politique linguistique cohérente et diversifiée » (MEN, *op. cit.*). Les langues régionales sont désormais clairement identifiées comme « spécificités locales » mais les textes ne font toujours pas mention dans ce chapitre des langues d'origine des élèves.

1.3.2) La particularité des ELCO

Au moment de leur mise en place, les ELCO étaient destinés d'une part à aider les enfants issus de l'immigration à s'adapter au système scolaire français (MEN, circ. n°1975-148 du 9 avril 1975) et d'autre part à maintenir les liens avec le pays d'origine et faciliter un retour éventuel (MEN, circ. n°1977-345 du 28 septembre 1977). Les ELCO sont assurés par des enseignants assignés par les pays partenaires sous la vigilance des inspections académiques.

A partir des années quatre-vingts, les textes soulèvent des questions d'intégration qui serait facilitée par la « connaissance de leur culture » (MEN, circ. n°1982-164 du 8 avril 1982). Ces enseignements viennent donc en soutien aux enfants issus de l'immigration afin de faciliter aussi leur insertion dans la société française.

Un tournant s'opère en 2001 avec le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) comme l'avance Bertucci :

« Le cadre européen commun de référence pour les langues conduit l'Education nationale à un changement de point de vue et de stratégie à l'égard des ELCO, ce qui amène à en inscrire certains sur sa carte des langues » (Bertucci, 2007 : 32)

En 2006, l'italien et le portugais changent de statut pour devenir également des cours de langues vivantes étrangères, c'est-à-dire qu'ils peuvent être dispensés sur le temps scolaire – ce qui n'était pas toujours le cas auparavant. Cette transformation creuse alors les inégalités avec les autres langues et cultures d'origine (Bertucci, *op.cit.*).

Mais les ELCO tels qu'ils existent aujourd'hui sont appelés à disparaître pour tous devenir progressivement des EILE¹², c'est-à-dire des enseignements de LVE. Cette décision intervient dans le cadre de la réforme de l'enseignement des langues étrangères dont l'apprentissage précoce doit favoriser leur assimilation. Najat Vallaud-Belkacem, Ministre de l'éducation, a expliqué le 28 avril 2016 à l'Assemblée Nationale que les négociations étaient en cours avec les pays concernés pour que « l'apprentissage de langues, telles que l'arabe, le portugais, l'italien, le turc, se fasse dans un cadre plus banal, comme on apprend l'anglais ». Peut-être est-ce une tentative de réduire les inégalités entre les langues ?

¹² Enseignements Internationaux de Langues Etrangères

Ce contexte institutionnel, autrement dit l'idéal d'une maîtrise parfaite du français et la prédominance d'un nombre restreint de langues étrangères, amène certains enseignants à dévaloriser voire exclure les élèves issus de l'immigration (Varro, 2012). Mais depuis quelques années déjà, des initiatives inspirées par la perspective européenne du plurilinguisme émergent dans les établissements. En effet, nombres d'enseignants, chercheurs, linguistes œuvrent sur le terrain à travers les approches plurielles non seulement pour valoriser la compétence plurilingue mais aussi faire évoluer les représentations des langues de l'immigration et de leurs locuteurs (voir notamment les travaux de Candelier, Castellotti & Moore, Simon)

2) Les directives européennes

2.1) La diversité linguistique

Le Conseil de l'Europe et la Commission européenne se positionnent en faveur de la diversité des langues et prennent part à la valorisation des langues régionales et minoritaires et la promotion du plurilinguisme. Cette volonté se manifeste à travers l'organisation de conférences, la mise en place de référentiels pour les langues ou la création de départements linguistiques européens qui vont insuffler une dynamique de réflexion au sein de l'Union européenne et adopter un certain nombre de mesures concrètes.

La Résolution du Conseil européen des ministres de l'éducation du 09 février 1976 accorde déjà une place de choix à l'apprentissage des langues.

En 1992, la Charte européenne pour les langues régionales et minoritaires montre la volonté du Conseil de l'Europe de privilégier la diversité des langues dans chaque état membre. Cependant, les langues des migrants en sont explicitement exclues.

En ce qui concerne les langues étrangères, la Résolution du 31 mars 1995 précise que tous les élèves devraient apprendre au moins deux langues (de l'Union) en plus de sa/ses langue(s) d'origine. Ce principe sera réaffirmé à de nombreuses reprises à travers les prises de position des entités européennes sur l'enseignement, la diversité linguistique ou le plurilinguisme.

Les préoccupations de l'Union en matière de multilinguisme et de plurilinguisme prennent forme au sein de structures dédiées¹³ et par l'intermédiaire de publications du Conseil de

¹³ *Le Commissariat au multilinguisme et l'Unité politique pour le multilinguisme* créés par la Commission européenne.

l'Europe¹⁴ qui œuvrent pour la promotion des langues et l'amélioration des systèmes éducatifs européens.

Ces départements sont notamment à l'initiative des programmes d'échange comme Leonardo, destinés à offrir aux Européens la possibilité de varier les expériences linguistiques malgré la domination de l'anglais qui tend à s'imposer comme la langue de leurs études à l'étranger. Dans cette perspective, les langues sont d'abord envisagées à travers leur utilité, celle d'avoir la capacité de suivre un programme d'études en Europe, de créer des réseaux et accéder à un échange d'informations étendus (Site de la Commission Européenne sur le multilinguisme).

Le parlement européen demande au cours des années 2000 à ce que des mesures concrétisent la promotion des langues et du plurilinguisme. L'année 2001 est déclarée l'Année européenne des langues afin d'inciter les citoyens de l'Union à apprendre plusieurs langues (Mailfert, 2013). Le « Plan d'action pour l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique » de 2004 voit alors le jour.

A partir de 2005, l'accent est mis sur « la qualité de l'enseignement » qui doit permettre aux jeunes Européens d'apprendre des langues « au-delà de la seule maîtrise de l'anglais » (Beacco & Cherkaoui-Messin, 2010 : 100). « Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme » apporte une vision plus large de la compétence plurilingue. Cette stratégie se situe notamment dans le domaine éducatif où la formation des enseignants est définie comme prioritaire. Des modules d'enseignement en langue étrangère comme les CLIL¹⁵ et les EMILE¹⁶ s'inscrivent aussi au cœur de cette stratégie éducative.

Beacco et Cherkaoui-Messin soulignent cependant que les conflits liés aux différents statuts des langues sont minimisés, ce qui « laisse relativement dans l'ombre la problématique de la légitimité et de la reconnaissance des langues constitutives des répertoires langagiers » (Beacco & Cherkaoui-Messin, *op. cit.* : 101).

2.2) La valorisation de la compétence plurilingue

C'est le Conseil de l'Europe qui offrira une vision nouvelle du plurilinguisme en accordant une attention particulière à la construction du répertoire du locuteur et à son caractère évolutif.

¹⁴ Voir à ce sujet sur le site du Conseil de l'Europe www.coe.int ;
Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. 2016 . J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier, J. Panthier, J. Sheils.
Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants - Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. 2016. J.-C. Beacco, M. Fleming, F. Goullier, E. Thürmann, H. Vollmer, J. Sheils.

¹⁵ Content and Language Integrated Learning

¹⁶ Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère

La compétence plurilingue trouve une unité en tant que « répertoire disponible pour l'acteur social » (CECR, 2001 : 129). Dans cette optique, les compétences partielles, déséquilibrées et au caractère dynamique sont prises en compte. L'apprentissage des langues est alors perçu comme une série d'engrenages qui s'assemblent pour former « un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques prennent leur place » (Ducancel & Simon, 2004 : 8).¹⁷

Le Conseil de l'Europe encourage donc à une approche plurilingue et interculturelle de l'enseignement en vue d'une compétence communicative globale (CECR, 2001).

Dans cette perspective, les systèmes éducatifs européens se doivent de mettre en place un certain nombre d'aménagements comme réduire la place de l'anglais et garantir l'apprentissage de plus d'une langue ou encore de généraliser une approche interculturelle afin d'agir sur les représentations liées aux langues (Beacco & Cherkaoui-Messin, *op. cit.*). Le plurilinguisme s'inscrirait alors également en tant que vecteur de représentations positives de la diversité linguistique dans la lignée de la vision européenne.

Précisons que les représentations intrinsèquement liées au contexte socio-politique sont intériorisées différemment selon les individus. De même, rappelons plus largement qu'un facteur, qu'il soit interne ou externe à la famille, engendrera des décisions différentes en matière de transmission des langues selon le parcours des individus, leur biographie langagière... C'est pourquoi nous avons privilégié une approche qualitative, afin de prendre en compte toute la dynamique et la complexité des processus qui mène au choix de transmettre ou non sa langue d'origine.

¹⁷ Définition de la compétence plurilingue dans notre devoir de « Développement plurilingue de l'enfant à l'école » sur les biographies langagières en 2016.

Deuxième partie : METHODOLOGIE

Chapitre 4. LA RECHERCHE / LES PARTICIPANTS

1) La recherche

Cette recherche a pour but de mettre en évidence et comprendre les choix que font les parents en situation de migration de transmettre ou non leur(s) langue(s) d'origine. Il s'agit aussi de considérer le point de vue de l'enfant, parfois son rôle dans le processus de maintien ou d'abandon de la langue, et tenter de cerner l'impact que peuvent avoir les pratiques linguistiques familiales sur ses représentations sociales et identitaires.

2) Les participants

Dans cette optique, nous nous sommes entretenue avec huit familles mixtes, composées d'un parent français natif et dont la première langue de socialisation est le français¹⁸ et d'un parent migrant dont les langues et cultures d'origines varient. L'âge des enfants¹⁹ varie entre six et vingt-cinq ans. Ces familles habitent dans la région du Sud-Ouest de la France. Nous les avons rencontrées par l'intermédiaire de notre réseau personnel (familles A, B et H) et professionnel (familles C, D, E, F et G).

3) Quelques critères remis en cause

Il est à noter que les parents natifs des familles D et E sont aujourd'hui absents du foyer principal de la famille pour des raisons différentes. Ils étaient néanmoins présents jusqu'à l'adolescence des enfants, et donc aux moments déterminants de la transmission, quand les décisions doivent être prises et/ou que la transmission est remise en question par la socialisation des enfants (naissance, scolarisation, agrandissement de la fratrie).

Leur rôle dans la transmission ou la non transmission a parfois émergé spontanément des entretiens. Nous avons aussi questionné les parents migrants et les enfants pour avoir un aperçu

¹⁸ Auquel nous ferons référence en tant que « parent natif »

¹⁹ Comme le fait remarquer Unterreiner (2014) dans le cadre d'une de ses recherches, le terme d'enfant ici définit la place du membre de la famille au niveau générationnel. Certains des enfants avec lesquels nous nous sommes entretenue étaient des adolescents ou de jeunes adultes.

des représentations du parent natif et de sa biographie langagière en croisant les discours, ce afin d'atténuer au maximum la subjectivité de chacun.

Par ailleurs, lors des entretiens avec la famille E, nous avons appris que le parent que nous croyions français était en fait américain, né aux Etats-Unis, et qu'il avait des origines espagnoles. Cependant, il est arrivé en France à quelques mois et a toujours communiqué en français avec ses parents. Nous avons donc continué à considérer son rôle en tant que « parent natif » dans la mesure où sa langue première et principale de socialisation a toujours été le français.

Le père de la famille F a aussi émigré avec sa famille quand il était très jeune, vers l'âge de deux ans et a par conséquent été fortement socialisé dans la langue française. Nous avons pourtant recueilli son témoignage en tant que parent migrant. En effet, au contraire du père de la famille E, Karim a toujours utilisé le marocain avec ses parents, langue qu'il décrit d'ailleurs comme sa « langue maternelle et paternelle ».

4) Le biais de l'enquêteur

Les deux premières familles que nous avons interviewées font partie de notre cercle familial élargi. Nous avons malgré tout conservé leurs témoignages pour élaborer nos résultats pour deux raisons. D'abord, nous n'avons que peu de contacts avec les enquêtés et le sujet de la transmission des langues n'avaient jamais été abordé avant les périodes d'entretiens. Ensuite, nombre de linguistes ont observé leurs propres enfants pour décrire par exemple des phénomènes liés à l'acquisition des langues. Selon Bourdieu, c'est en prenant conscience de sa subjectivité que le chercheur peut la mettre à distance.

Nous avons cependant bien évidemment tenu compte de ce lien lors de la passation des entretiens et lors de l'analyse des données.

Durant les entretiens, nous avons pris un soin particulier dans la formulation des questions afin de ne pas laisser les enquêtés supposer d'une réponse attendue. Les interviews ont été menés avec le plus d'objectivité possible, tout en gardant à l'esprit que la subjectivité du chercheur n'est jamais effacée. Les contributions des parents natifs des familles A et B, qui sont frères et sœurs, montrent que c'est bien leur perception de la vérité qu'ils ont partagées (et non une réalité que nous aurions suggérée) car ils ne sélectionnent pas par exemple les mêmes informations quant aux langues connues et utilisées dans leur entourage familial en grandissant. Cependant, malgré les précautions que nous avons prises, il nous semble que c'est ce lien (sur la base de nos communications passées)

qui nous a conduit à proposer au parent migrant de la famille A de choisir la langue de l'entretien, qui s'est déroulé en anglais.²⁰

En ce qui concerne l'analyse, nous avons scrupuleusement suivi la même méthodologie de décryptage et de thématisation des données pour tous les entretiens. Cette rigueur méthodologique nous a permis de mettre en lien les données des entretiens des familles A et B avec celles de tous les autres entretiens en minimisant l'impact de notre subjectivité.

5) Les langues représentées

Les trois groupes de langues suivant la classification de Nantes et Trimaille (2012) sont représentés au sein des familles enquêtées et nous avons veillé à respecter un équilibre numérique entre ces groupes.

Ainsi, deux familles portent les langues du premier groupe moins valorisées socialement (le marocain dans les familles D et F, le tagalog pour la famille H), deux familles celles du deuxième groupe dont les représentations sont plus neutres (l'italien dans la famille C et le danois pour la famille E). Contrairement au choix de Nantes et Trimaille (2012), l'italien a été classé dans ce groupe car cette langue ne jouit pas du même statut dans la région bordelaise que dans la région grenobloise, zone d'importante immigration italienne de la fin du XIX^{ème} siècle à l'après-guerre. Si l'italien est connoté positivement à Bordeaux comme ailleurs en France, c'est une langue moins choisie à l'école par les élèves qui préfèrent l'espagnol en raison de la proximité de la région avec la péninsule ibérique. Les langues dominantes du troisième groupe sont représentées par trois familles (l'anglais pour les familles A et G, l'allemand pour la famille B).

6) Présentation des familles

Pour respecter l'anonymat des informateurs, tous les prénoms ont été modifiés.

Famille A ; Graham est écossais et sa langue d'origine est l'anglais. Il est marié avec Viviane qui est française. Ils se sont rencontrés et ont vécu ensemble trois ans au Royaume-Uni avant de venir s'installer en France en 2003. Ils ont un fils, Charles, né en France et qui a sept ans au moment de l'entretien.

²⁰ Pour une meilleure compréhension par le lecteur, toutes les citations de cet entretien utilisées pour illustrer notre propos ont été traduites en notes de bas de page.

Famille B ; Sabine est allemande. Elle est venue s'installer en France en 2004, quelques temps après y avoir rencontré son mari Sébastien. Ils ont deux enfants : Sacha, huit ans, et Romain, six ans et demi.

Famille C ; Lorenzo et Florence se sont connus en Espagne lors de leurs études. Lorenzo est italien et Florence française. Après s'être fréquentés deux ans à distance, Lorenzo a déménagé en France il y a une dizaine d'années. Ils ont trois enfants : Hugo, huit ans, Valentina, cinq ans et Alice, trois ans. Nous ne nous sommes entretenue qu'avec Hugo car nous avons considéré que ses deux sœurs étaient trop jeunes pour être en mesure de répondre à nos questions.

Famille D ; Amina est marocaine. Sa première langue est le marocain mais elle a aussi appris le français avec son père et à l'école dans son enfance. Elle est veuve aujourd'hui. Même si elle était séparée de son mari lorsqu'il est décédé, elle a toujours gardé un lien avec sa famille. Elle avait rencontré son mari français au Maroc et décidé de venir s'installer en France en 1990. Ils ont eu ensemble quatre enfants ; Marie, vingt-sept ans, Cécile, vingt-cinq ans, Aurélien, dix-neuf ans et Sarah-Anne, dix-sept ans. Nous avons pu nous entretenir avec presque tous les enfants sauf l'aînée.

Famille E ; Johanne est arrivée du Danemark en 1992. Sa langue d'origine est le danois. Etant d'une région frontalière de l'Allemagne, elle a été très jeune en contact avec la langue du pays et l'a apprise par la télévision. Elle avait rencontré son mari en Italie où ils ont vécu deux ans. Ils ont ensuite déménagé en France où sont nés Matthieu, vingt-et-un ans, et Gabriel, dix-neuf ans. Nous n'avons pas eu la possibilité de nous entretenir avec le mari de Johanne de qui elle est aujourd'hui divorcée.

Famille F ; La langue d'origine de Karim est le marocain. Il est né au Maroc mais est arrivé en France quand il était encore très jeune (vers deux ans)²¹. Il est en couple avec Christine qu'il a rencontrée en France. Ils ont eu deux enfants : Malik, dix-neuf ans et Lara, treize ans.

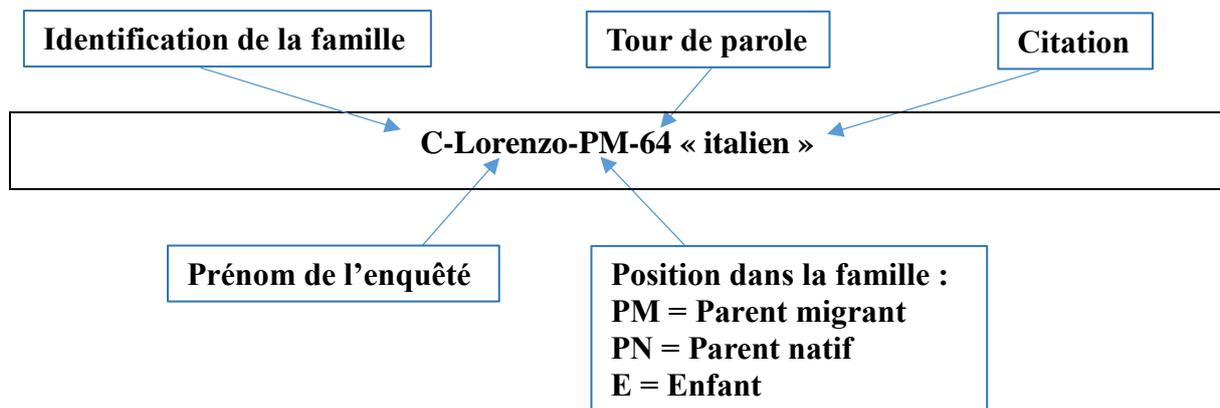
Famille G ; Sophie est américaine et a décidé d'emménager en France en 1991 où elle a rencontré Benoît. C'est en France que sont nés leurs enfants ; Pierre qui a vingt-et-un ans, Anatole, dix-neuf ans, Audrey, treize ans ainsi qu'Olivia et Alicia qui ont toutes les deux onze ans.

Famille H ; Abby vient des Philippines ; sa langue d'origine est le tagalog et elle a appris l'anglais, langue administrative de son pays, vers l'âge de cinq ans à l'école. Elle a rencontré son mari, Christophe, aux Philippines qui était en mission humanitaire de six mois. Quand Christophe

²¹ L'exactitude de l'âge d'arrivée de Karim n'a pas pu être déterminée. Lors des entretiens, les enquêtés ont déclaré un an ou un an et demi mais hors enregistrement (une fois les entretiens achevés) Karim nous a dit qu'il pensait être arrivé à trois ans. L'âge de deux ans représente donc une moyenne entre les différentes déclarations.

est rentré en France, elle est partie deux ans aux Etats-Unis. Elle l'a rejoint il y a seize ans et ils ont eu Logan, neuf ans.

Pour introduire les citations des différents membres de la famille, nous avons utilisé la structure suivante afin de faciliter la compréhension du lecteur :



Chapitre 5. RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES

1) Recueil des données

Nous nous intéressons à des parcours de vie, ce qui implique d'adopter une approche qualitative. Nous cherchons à mettre en évidence et analyser des choix opérés par des sujets ainsi que les raisons et le sens qu'ils donnent à ces choix. Nous avons donc privilégié l'entretien semi-directif pour recueillir les données auprès des adolescents et des adultes. Toutefois, nous avons estimé qu'il était nécessaire d'adapter cette méthode aux plus jeunes enquêtés en optant pour un entretien directif dans lequel nous avons inclus des activités plus ludiques.

1.1) Auprès des parents

Nous avons interviewé dans toutes les familles le parent migrant et, chaque fois que cela a été possible, le parent francophone. En visant une approche compréhensive, nous avons mené des entretiens semi-directifs individuellement avec les parents pour éviter qu'ils ne s'influencent ou orientent inconsciemment leur discours en fonction de l'autre parent ou des enfants présents sauf avec la famille F à qui nous n'avons pas pu imposer ces conditions. La présence de tous les membres de la famille dans la même pièce a créé peu d'interférences mais nous avons toutefois gardé cet élément à l'esprit lors de notre analyse.

1.2) Au près des enfants

Nous avons pris en compte l'âge des enfants dans la méthodologie de recueil des données afin de libérer et de favoriser au mieux leur parole.

Les premiers enfants rencontrés au cours de notre enquête avaient moins de dix ans. Nous avons donc imaginé un entretien directif sous la forme d'un questionnaire qui a aussi servi de support afin de proposer des activités plus ludiques.

L'aspect directif avait pour objectif de rassurer les enfants en offrant un cadre délimité à notre entretien. Les représentations peuvent être délicates à mettre en évidence. Nous avons donc porté une attention particulière à la formulation des questions pour que les jeunes informateurs les comprennent au mieux et se sentent le plus à l'aise possible. En effet, des questions trop larges peuvent avoir tendance à bloquer de jeunes enfants. Nous avons néanmoins pris la liberté de sortir de ce cadre quand l'occasion s'est présentée afin d'approfondir nos données.

La forme collaborative avec les activités avait pour but de rendre l'enfant actif durant l'entretien et de faciliter les réponses à certaines questions, notamment au sujet des représentations pour lesquelles nous avons parfois demandé aux jeunes enquêtés de dessiner. Nous nous sommes rendue compte qu'il était vraiment difficile pour certains enfants de répondre aux questions relatives aux représentations des langues que nous avons tenté de reformuler tout au long de notre enquête avec plus ou moins de succès. Nous avons aussi proposé de choisir des images à un enfant de la deuxième famille rencontrée (Romain B) mais avons abandonné cette méthode dans la mesure où les cartes n'étaient pas sélectionnées en fonction des langues. Ces données étaient effectivement orientées et donc non recevables pour notre recherche.

Le dessin a été utilisé dans certains travaux autour des représentations des enfants. Nous nous sommes par exemple intéressée aux « portraits de langues » dessinés par des enfants dans le cadre d'une recherche de Krumm (2008), point de départ de récits biographiques, qui prennent tout leur sens à travers les explications des enfants. Perregaux (2011) a eu recours à la mise en images pour mettre en évidence la manière dont les enfants fréquentant une école d'un quartier pluriculturel et plurilingue à la périphérie de Genève représentent les langues. Elle se base sur la notion d'imaginaire vue par Boyer (2001, 2004), résultat de représentations partagées, le plus souvent stéréotypées. Nous avons quant à nous adopté cette démarche afin de mettre en lumière les représentations des enfants concernant les langues et leur identité dans un premier temps. Nous leur avons ensuite demandé de décrire et expliquer leurs productions afin de croiser nos résultats permettant de les confirmer ou les infirmer.

Si l'entretien directif était destiné à rassurer les plus jeunes enfants, il aurait pu être ressenti par les adolescents et les jeunes adultes comme un interrogatoire. En conséquence, nous avons préféré mener des entretiens semi-directifs avec les enfants plus grands. Notre guide d'entretien a été élaboré sur la base de notre questionnaire afin d'être en mesure d'obtenir des résultats comparables. Le fond des questions restait ainsi le même, c'est la méthode de recueil des données qui différait avec un objectif commun, celui de libérer la parole de tous les enquêtés.

2) Analyse des données

2.1) Analyse des entretiens

Tous les entretiens ont été transcrits (Annexes 5 à 14) avant d'être analysés. Nous avons procédé à une analyse thématique tout en nous intéressant lorsque cela s'est révélé opportun aux indices linguistiques émanant du discours des informateurs (champs lexicaux et sémantiques, positionnements énonciatifs, etc.).

Les entretiens directifs et semi-directifs des enfants ont fait l'objet d'une analyse quantitative afin d'avoir une vision générale de l'impact des politiques linguistiques familiales sur les représentations des enfants concernant les langues, leur apprentissage, le bilinguisme ainsi que sur leurs représentations identitaires. L'objectif a été de faire ressortir les convergences et les divergences des résultats selon le degré de transmission.

Pour ce faire, nous avons extrait des éléments ciblés des entretiens et comptabilisé ces données que nous présenterons dans la troisième partie sous forme de tableaux ou de graphiques en les articulant plus globalement au discours et le cas échéant aux dessins des enquêtés pour croiser les données et approfondir l'analyse des résultats. Quantifier des données lorsqu'une approche qualitative est adoptée peut se révéler délicat. C'est notamment pour cette raison que nous avons apporté un soin particulier à la triangulation des données.

2.2) Analyse des dessins

2.2.1) La co-construction des données

Castellotti et Moore (2009) soulignent que le dessin apporte « une forme de sécurité » aux enfants qui permet d'instaurer un dialogue avec le chercheur dans une perspective de co-construction des données.

Nous adoptons pour partie cette démarche, en ce sens que les productions des enfants ont permis d'ouvrir un dialogue quant à leurs représentations des langues. L'objectif a aussi été pour nous de

rendre les enfants actifs afin de susciter davantage leur intérêt et leur collaboration. Enfin, il s'agissait avec le dessin final de tenter de mettre en lumière les représentations identitaires des enfants, ce qui nous semblait trop abstrait à évoquer de manière explicite avec les plus jeunes enquêtés. Il nous a donc semblé plus judicieux d'avoir recours au dessin qui est une activité familière pour des enfants.

Cependant, nous avons conscience de « l'espace d'inconfort » dans lequel notre travail s'est inscrit dans la mesure où « l'interprétation [des dessins] ne relèv[e] pas traditionnellement du champ de compétence des linguistes » (Castellotti et Moore, *op. cit.* : 44), d'autant qu'il nous a parfois manqué de temps pour l'explication du dessin final.

2.2.2) La sémiologie de l'image

Dans un premier temps, nous avons considéré les dessins réalisés par les enfants indépendamment de leurs explications, afin de proposer un premier axe d'interprétation, basé sur notre expérience et influencé par notre subjectivité.

Si cette démarche ne prétend pas faire émerger quelque vérité, elle nous semble néanmoins pertinente en soutien au discours des enquêtés dans une optique de triangulation des données. Cette approche suit la perspective de la sémiologie de l'image qui considère dans sa dimension pragmatique que les différents niveaux d'interprétation d'une image sont conditionnés par les connaissances culturelles et artistiques de l'interprétant (cf. site « Sur l'image »).

Ce courant, fondé par Barthes dans les années 1960, propose cependant trois axes d'observation pour guider l'interprétation d'une image : les contextes, le réel et les choix énonciatifs. *Les contextes* ne sont pas intégrés à l'image mais contribuent à la perception qu'on en a. *Le réel* représenté est notamment incarné par les éléments visuels qui décrivent le réel. Il s'agit aussi de délimiter les frontières entre le réel et le réel imaginé et de déterminer le caractère vécu ou fantasmé des expériences. *Les choix énonciatifs* quant à eux résident principalement dans la composition de l'image et ses références stylistiques.

Malgré cette méthodologie, les données récoltées grâce aux dessins nous ont parfois parues très sujettes à interprétation. Ainsi, pour consolider l'analyse graphique et éviter une surinterprétation, nous avons rapproché ces premières hypothèses du discours des jeunes enquêtés afin de l'éclairer, le soutenir ou l'étoffer. Les dessins ont donc finalement plutôt servi à illustrer les résultats de l'analyse thématique du discours des enquêtés.

Troisième partie : ANALYSE DES RESULTATS

Parmi les parents que nous avons rencontrés, certains transmettent leur langue d'origine fortement, d'autres moins voire pas du tout. Nous verrons à travers les politiques linguistiques familiales adoptées quelles sont les motivations qui guident ces choix. Ces politiques résultant parfois d'une décision de couple (mais pas toujours), nous avons aussi considéré l'opinion du parent natif quand cela s'est révélé opportun. Il convient aussi d'étudier les facteurs externes qui contribuent de manière plus ou moins implicite à la forte ou à la faible transmission.

Chapitre 6. LA TRANSMISSION DE LA LANGUE D'ORIGINE DU PARENT MIGRANT

1) Politiques linguistiques familiales

1.1) Le choix des modes de transmission

Les familles où un type fort de transmission a été observé mettent l'accent sur la communication directe comme un moyen privilégié de transmettre leur LO. Mais pour certains, chaque situation de la relation parent/enfant représente une opportunité pour rétablir un équilibre entre le français et leur LO et favoriser l'acquisition linguistique de leur enfant.

1.1.1) La communication directe

Le choix du mode de transmission peut incarner des fonctions diverses. Les parents qui optent pour des stratégies de forte transmission mettent l'accent sur la communication directe. Nous avons tenté de faire émerger les raisons qui ont poussé les parents à privilégier un mode de communication plutôt qu'un autre.

- *Un parent / une langue*

Au sein de notre échantillon, trois des quatre familles où la LO du parent migrant a été fortement transmise ont choisi de communiquer selon le modèle un parent/une langue, pour des raisons culturelles/identitaires mais surtout pour éviter que leurs enfants ne développent des troubles du langage.

« éviter la confusion des langues »

Un certain nombre de représentations amènent à penser que le bilinguisme des enfants peut être problématique. En conséquence, les parents se renseignent afin de transmettre leur langue d'origine sans que cela ne devienne un inconvénient pour l'enfant au niveau cognitif ou même psychologique.

En effet, quand plusieurs langues sont en contact, il arrive que les parents craignent que leurs enfants mélangent les langues et les confondent. Ainsi, pour transmettre leur langue d'origine, ces parents choisissent plus volontiers le modèle un parent/une langue pour que l'enfant fasse la distinction et ainsi « éviter la confusion des langues » :

A-Viviane-PN-48/50/52 « eh bien on a vraiment essayé depuis le début de se tenir à enfin c'est pas vraiment une règle mais enfin.. on avait entendu dire que c'était mieux de toute façon pour éviter la confusion des langues euh que l'enfant comprenne que c'était des langues qui étaient bien (...) bien d- dé- dé- définies »

L'enfant doit donc prendre conscience que ses parents parlent deux langues différentes afin d'être en mesure de les distinguer :

A-Graham-PM-114 « I thought it was best for him to understand that there is two different languages that his parents speak »²²

Il nous paraît que Sophie suggère également cette finalité (tdp 54) en utilisant des verbes exprimant l'obligation :

G-Sophie-PM-54 « **il faut vraiment** que le parent chaque parent **doit** représenter une langue »

L'adverbe « vraiment » vient renforcer cette obligation même si le risque de mélanger ou confondre les langues n'est pas directement évoqué.

Enfin, ce mode de transmission permet selon certains parents de non seulement distinguer les langues mais aussi de faire prendre conscience à l'enfant des différentes cultures familiales (A-Graham-PM-166 / B-Sabine-PM-136).

L'avis des « experts »

Parmi les parents qui décident de transmettre leur langue d'origine ou de soutenir la transmission de la langue d'origine de leur conjoint, certains s'en remettent à des experts, réels ou symboliques. Ainsi, on retrouve dans le discours des parents « j'ai lu », « j'ai entendu », « on s'est renseignés » ...

A-Viviane-PN-48/132 « **on avait entendu dire que c'était mieux de toute façon** » / « et en plus moi **j'ai entendu dire plusieurs fois par différentes personnes des pédopsychiatres et tout** »

²² « j'ai pensé que ce serait mieux pour lui qu'il comprenne que les langues que ses parents parlent sont deux langues différentes »

B-Sabine-PM-252 « j'en suis persuadée par rapport à **tout ce que j'ai pu lire me renseigner** sur le bilinguisme *et cætera* .. euh évidemment comme on disait **il y a toujours des experts** .. »

G-Sophie-PM-52 « **j'ai lu que** pour les enfants surtout quand vous êtes dans un autre pays »

- « *chacun sa langue* »

Pour Lorenzo et sa compagne (famille C), il s'agit d'être en mesure de s'exprimer au maximum de ses capacités.

C-Lorenzo-PM-134 « oui enfin la règle c'est que chacun parle sa langue parce que pour être au maximum de l'expression de ce qu'on a envie de dire »

C'est la règle qui s'est d'abord imposée au sein du couple pour « éviter les malentendus ou les incompréhensions liés au langage » (C-Florence-PN-172). Ce fonctionnement peut paraître surprenant quand on sait qu'aucun des conjoints ne connaissait la langue de l'autre. Ce concept peut s'expliquer en partie par la perception que le couple a de l'apprentissage des langues. Selon leur expérience et leurs représentations, les langues s'apprennent socialement, au contact des locuteurs de la langue-cible. L'idée est donc de pouvoir s'exprimer avec précision en considérant que le partenaire va au fur et à mesure « améliorer la finesse de compréhension » (C-Florence-PN-176/178) au simple contact de la langue. Le point de vue de Florence et Lorenzo rejoint celui de Hamers & Blanc (1989) qui avancent que le choix d'une langue en situation de plurilinguisme est notamment fait en fonction de la précision référentielle qui peut être performée par le locuteur en vue de favoriser la communication.

Dès lors, c'est aujourd'hui la règle qui régit la communication familiale, permettant notamment aux enfants de ne pas avoir « d'inhibition » (C-Lorenzo-PM-166). Cette perspective doit apporter aux enfants la confiance et les compétences pour pouvoir communiquer à terme dans la LOH.

C-Lorenzo-PM-152 « Il n'y a pas je parle en italien tu me réponds en italien XXX chez moi je l'ai ici par contre la transmission elle s'est faite parce que eux ils sont capables de rester en Italie tranquilles ils comprennent tout ils parlent (...) depuis super jeunes.. parce qu'Hugo a commencé à parler italien il avait à trois ans (...) tous les deux V. aussi A. pas encore mais ça va venir »

1.1.2) Les autres moyens de transmission

Tous les moyens sont bons pour transmettre la langue. Ainsi, les parents migrants qui souhaitent transmettre leur LO ont recours à tous types de supports habituellement utilisés dans la relation parent/enfant.

A-Graham-52 « I do read but mostly now I have a son so mostly some stories to him in French and **mostly in English** »²³

B-Sabine-PM-158 « je leur lisais des histoires en allemand »

Ainsi, la LO du parent migrant est utilisée pour regarder la télévision ou faire des activités ludiques :

B-Sabine-PM-108 « on chantait des chansons en allemand »

G-Audrey-E-6/88 (Fille de Sophie-PM) « Euh en fait la télé souvent c'est en français mais ma mère [Sophie] elle préfère toujours que ça soit en anglais et les films (...) j'ai toujours regardé ça en anglais »

Ces supports jouent le rôle de renforts quand la LO est moins parlée au sein de la famille à certaines périodes. Elle reste ainsi en présence pour éviter que les enfants ne se déshabituent de l'entendre.

B-Sabine-PM-156/163 « j'avais pas laissé tomber non plus mais il y avait (...) de temps en temps quand ils avaient le droit de regarder la télé allemande (...) des dessins animés allemands *et cætera* (...) donc ils n'ont jamais coupé non plus ».

1.2) La fermeté de la règle

La règle est stricte le plus souvent en ce qui concerne la communication parent → enfant (familles A, B, G) mais les parents n'exigent pas nécessairement que leur enfant réponde dans la LOH (A, B, C).

Le modèle éducatif peut être en lien avec la manière de transmettre et en particulier avec la fermeté de la règle. Par exemple, la plupart des parents migrants enquêtés ne souhaitent pas imposer leur LO à leurs enfants malgré leur volonté de la transmettre. Ce qui prime est que les enfants développent des représentations positives au sujet de la LOH.

A-Graham-PM- tdp 148/150 « I don't want to be too strict (...) I don't feel right to do that because I don't want him to feel as if he's done anything wrong or to feel er pressured »²⁴

Ces parents souhaitent donc que les compétences d'expression dans la LOH s'acquièrent « naturellement » sans les imposer et constatent que leurs enfants ont la capacité de s'exprimer lorsqu'ils en ont besoin le plus souvent dans le pays d'origine, avec la famille élargie ou des camarades rencontrés sur place.

Seule Sophie (Famille G-PM) a souhaité imposer la règle de communication parent → enfant / enfant → parent en toute circonstance même en présence d'un tiers qui ne comprendrait pas

²³ « oui je lis mais principalement maintenant j'ai un fils donc principalement [je lui lis] quelques histoires en français mais principalement en anglais »

²⁴ « je ne veux pas être trop strict (...) j'estime que je n'ai pas le droit de faire ça parce que je ne veux pas qu'il ait l'impression d'avoir fait quelque chose de mal ou qu'il ressente une pression »

l'anglais. Cette règle a été l'objet de « conflits » entre son mari et elle. En effet, son mari a manqué d'une unité linguistique particulièrement lors des repas en famille. Le fait que Sophie ait imposé sa LO entre ses enfants et elle a d'ailleurs aussi créé quelques tensions avec la famille élargie (G-Sophie-PM-70).

Dans la mesure où chaque parent a souhaité utiliser exclusivement sa langue, le couple n'a pas trouvé de terrain d'entente et c'est finalement la règle un parent / une langue qui a subsisté même lors des réunions familiales.

Cependant, ce n'est qu'avec l'aide de ses deux aînés (qui avaient refusé jusqu'à cinq et sept ans de lui parler anglais) que Sophie est parvenue rapidement à généraliser cette règle et l'appliquer au reste de la fratrie.

2) Le choix de transmettre

2.1) Une opportunité pour les enfants

Les parents mettent en valeur le fait que leurs enfants ont davantage de « possibilités » qui s'ouvrent à eux quand on leur transmet une deuxième langue, en termes de choix professionnels ou personnels.

A-Graham-PM- 188 « allow him to see what he wants to do afterwards »²⁵

C-Lorenzo-PM- 224 « ça t'ouvre vachement plus de possibilités »

2.1.1) Pragmatisme ; l'utilité professionnelle des langues

L'argument de l'utilité professionnelle des langues n'est avancé que pour les parents transmettant l'anglais, la langue « universelle », « internationale ».

A-Graham-PM-190 « I think it's really important for him (...) to be able to speak the language I think for me obviously when he grows up for **any** job opportunities »²⁶

G-Sophie-PM-242 « un autre côté pragmatique l'anglais c'est quand même une langue très utile dans le monde du travail ».

De manière générale, une langue répandue est envisagée comme plus utile pour voyager puisqu'elle couvre plus de territoire.

²⁵ « Lui permettre de faire ce qu'il veut plus tard »

²⁶ « je pense que c'est très important (...) qu'il soit capable de parler la langue je pense évidemment pour n'importe quelle opportunité professionnelle »

2.1.2) Les voyages, les rencontres

Ainsi, les parents qui transmettent leur LO estiment que cela leur « ouvre les portes du monde » et leur offre des opportunités infinies de voyages et de « rencontres » (G-Sophie-PM-248).

C'est la capacité à communiquer en plusieurs langues qui permet de se rendre sur la plupart des continents. Seules deux ou trois langues suffisent si tant est que les langues soient répandues :

A-Graham-PM-190 « if he can be fluent in French and English he could probably travel around the world a bit of Spanish and he'd be solid to me »²⁷

Cette perspective utilitaire démontre que le statut des langues a une influence majeure sur les choix familiaux et réaffirme s'il est besoin la place de l'anglais en tant que langue « universelle », hypercentrale. Mais les parents considèrent aussi que connaître plusieurs langues, parfois indépendamment de leur statut, apporte une certaine ouverture d'esprit.

2.1.3) « ça ouvre »

Pour la majorité des parents, qu'ils transmettent ou non leur LO, les langues sont considérées comme une « richesse ». La différence réside dans le fait que les parents qui ne transmettent pas ou peu envisagent leur LO comme un apport supplémentaire, presque superflu, quand les parents qui utilisent leur LO avec leurs enfants la considèrent comme un atout majeur.

Connaître plusieurs langues, indépendamment de leur statut, permet aussi aux enfants d'accéder à diverses manières de penser :

C-Florence-PN-294/300 « pourtant si ça ouvre euh (...) un champ énorme quoi (...) non même si c'est en basque ou en patois ça sera ben déjà bien que le fait de raisonner d'avoir un raisonnement différent (...) sur le principe quand on est capable de faire ça après on est capable de comprendre d'autres choses »

Les parents transmettent donc leur(s) langue(s) qui se révèlent utiles à divers niveaux ; social, psychologique, professionnel mais aussi familial. Effectivement, certains parents migrants pensent que la transmission peut aussi leur permettre de resserrer les liens avec leur(s) enfant(s), d'autres souhaitent que les pratiques linguistiques de leurs enfants soient à l'image de leur famille.

2.2) L'apprentissage de l'écrit ; « bonding exercise »

Graham se dit prêt à tenter d'enseigner l'anglais écrit à Charles. Il ne considère pas cette tâche comme un effort mais plutôt comme une opportunité de faire une activité père/fils qui va renforcer leurs liens affectifs :

²⁷ « s'il savait parler français et anglais couramment il pourrait probablement voyager partout dans le monde un peu d'espagnol et il serait paré selon moi »

A-Graham-PM-186 « I will try and get him to read but it's going to be fun for me (...) something that's good bonding exercise »²⁸

Si l'apprentissage de l'écrit est aussi essentiel pour les familles B et G, il n'est pas prioritaire par rapport à l'expression et la compréhension orales. C'est plutôt « le travail de l'école » (G-Sophie-PM-266). Quatre des cinq enfants de Sophie ont de ce fait intégré une section américaine au collège, notamment pour qu'ils acquièrent l'écrit.

G-Sophie-PM-292/294 « j'ai dit même si elles ne font qu'une seule année je sais qu'elles vont sortir de sixième.. (...) elles sauront écrire ».

Il est important de souligner que cette opportunité n'est offerte qu'aux parents dont les LO sont enseignées à l'école. Les sections bi-langues et internationales ne concernent à Bordeaux que l'anglais, l'allemand, le russe et le chinois, c'est-à-dire des langues dominantes, de puissances économiques et/ou utilisées par un grand nombre de locuteurs.

Il paraît important de favoriser le contact avec la LO, parfois l'apprentissage scolaire pour l'écrit, notamment parce que les enfants évoluent au sein d'une famille plurilingue et qu'ils doivent pouvoir communiquer avec tous les membres de la famille.

2.3) Les langues familiales

2.3.1) Les langues à l'image de la famille nucléaire

Les enfants, fruits de l'union des parents, incarnent la biculturalité du couple. Transmettre sa langue d'origine est alors une manière d'offrir sa part d'héritage culturel pour que l'enfant soit à l'image de la famille, biculturelle, binationale.

A-Graham-PM-166 « I wanted him to realise we were an international family »²⁹

B-Sabine-PM-136 « ils sont moitié français moitié allemands comme dans notre famille »

La LO du parent migrant représente une part de la culture de la famille nucléaire et par conséquent de la famille élargie avec laquelle l'enfant doit pouvoir échanger.

2.3.2) Communiquer avec la famille élargie

En effet, pour certains parents, il apparaît important que leurs enfants aient la capacité de communiquer avec leur famille.

G-Sophie-PM- 240 « j'aimerais bien que mes enfants puissent communiquer avec leur famille tout simplement »

²⁸ « J'essaierai de lui apprendre à lire mais ce sera amusant pour moi (...) c'est une bonne activité pour nous rapprocher »

²⁹ « je voulais qu'il prenne conscience qu'on était une famille internationale »

C'est par exemple ce qui a encouragé Abby (H-PM) à transmettre dans un premier temps l'anglais, qu'elle a acquis très jeune, mais qui n'est pas sa première langue, et qui fait office de langue véhiculaire quand son fils, son mari et elle rendent visite à sa famille aux Philippines. Elle aurait transmis sa LO, le tagalog, pour que Logan puisse échanger avec eux si cela avait été la seule langue connue de sa famille (H-Abby-PM-20/122).

3) Les facteurs externes qui favorisent la transmission

3.1) La dimension sociale ; l'insertion professionnelle du parent migrant

Travailler dans sa langue d'origine ou grâce à sa langue d'origine aide à véhiculer des représentations positives à son égard ou du moins l'envisager comme « utile ». Dans un environnement monolingue francophone, l'utilisation de la LO est alors légitimée par le contexte professionnel. Cela permet aussi au parent migrant de continuer à utiliser sa LO et lui accorder un statut relativement égalitaire par rapport au français, si bien qu'aucune des langues ne prend le dessus sur l'autre. C'est le cas de Graham qui utilise sa LO professionnellement au quotidien car ses clients sont essentiellement anglais.

En ce qui concerne Sophie, c'est en faisant valoir sa nationalité, et donc aussi d'une certaine manière sa langue d'origine, qu'elle a décroché son premier poste dans un grand vignoble bordelais. L'anglais est une langue qu'aujourd'hui elle enseigne. Depuis son arrivée en France, sa langue lui a donc ouvert les portes du monde professionnel et est même devenu l'objet de son activité. En considérant son expérience et sa vision pragmatique des langues, il paraît naturel que Sophie veuille transmettre cet avantage à ses enfants.

A nouveau, ce sont les parents qui transmettent l'anglais qui considèrent leur LO presque comme une nécessité, au-delà du simple avantage. Cette attitude illustre bien le principe marchandisation selon lequel les langues ont une valeur qui varie en fonction de leur statut et qui fournit aux locuteurs un capital linguistique plus ou moins élevé, recherché.

3.2) La dimension temporelle

3.2.1) La biographie langagière

Graham insiste sur le fait que c'est le seul bilingue de sa famille, non comme une fierté mais plutôt comme un fait exceptionnel. Il regrette le schéma quasiment déterministe de l'acquisition des langues au Royaume-Uni. Il est issu selon ses dires d'une famille typiquement monolingue qui n'a voyagé que dans des pays où il est possible de communiquer en anglais. Cette constatation

nous amène à croire qu'il projette autre chose pour son fils et que lui transmettre l'anglais dès son plus jeune âge lui permettra d'aller plus loin, tant géographiquement que professionnellement.

Toutes les expériences linguistiques ont leur importance quand il est question de transmission. En effet, les attitudes et les représentations des sujets évoluent en même temps que leur répertoire verbal. Sabine, Sophie et Lorenzo se souviennent des langues avec lesquelles ils ont été en contact dans leur enfance et qu'ils ont été amenés à utiliser (B-Sabine-PM-44/68 ; C-Lorenzo-PM-68/82 ; G-Sophie-PM-468/480-512/526). Ils ont alors développé des représentations positives vis-à-vis des langues (C-Lorenzo-PM-68/82 / G-Sophie-PM-500/532) et du plurilinguisme (B-Sabine-PM-68/70/82). Plus tard, Lorenzo a séjourné à l'étranger pendant ses études et a appris autant de langues qui lui a été nécessaire pour communiquer, l'espagnol puis le français ou l'anglais.

Leur parcours linguistique les a amenés non seulement à valoriser les langues locales ou étrangères mais aussi à construire un rapport positif à leur langue d'origine.

3.2.2) Le rapport à la langue d'origine

Sabine a un rapport sentimental à sa LO, l'allemand, qu'elle « adore » (tdp 304). C'est donc une langue qu'elle valorise particulièrement.

Par ailleurs, Sabine et Lorenzo envisagent leur langue d'origine comme le seul moyen d'exprimer ce qu'ils veulent dire avec exactitude.

B-Sabine-PM- 306 « j'arrive à exprimer des choses que je n'arriverai jamais à exprimer en français »

Nous avons vu que c'était d'ailleurs l'idée de maximisation des compétences qui avait conduit la famille C à établir la règle « chacun sa langue » au sein du foyer (C-Lorenzo-PM-134).

C'est la biographie langagière du parent migrant dans son ensemble qui influe sur l'envie ou la nécessité de transmettre. Il faut donc s'intéresser aux convictions qu'il s'est forgées à travers son expérience de l'apprentissage des langues. Ses représentations vont ainsi le conduire à adopter une attitude ou une autre concernant la communication familiale et éventuellement le soutien académique à la langue d'origine.

3.2.3) Représentations de l'apprentissage des langues

Le rapport à l'apprentissage des langues que le parent migrant a construit peut nous éclairer sur les raisons de sa volonté ou de son instinct à transmettre sa langue d'origine. En effet, Lorenzo pour qui parler plusieurs langues s'inscrit plus comme « une évidence » (tdp 252/256) qu'une volonté consciente de transmettre a peu de considérations pour l'apprentissage académique des langues :

C-Lorenzo-PM-42 « l'école ne sert à rien pour apprendre les langues »

Il valorise au contraire l'apprentissage social et informel des langues en se basant sur sa propre expérience :

C-Lorenzo-PM-24/32 « et donc je me retrouvais à des soirées où il n'y avait que des Français donc (...) ça finissait par parler français (...) et après je suis allé en France que je comprenais tout (...) j'avais appris que (...) non sans efforts enfin après je n'ai pas ressenti vraiment »

C-Lorenzo-PM-48/52 « je ne suis pas bon en anglais parce que.. euh.. (...) parce que.. (...) voilà je n'ai jamais vécu je n'ai jamais passé de longues périodes en pays anglophones »

Graham a peu appris de langues à l'école et les cours de français qu'il a suivis ont été peu concluants. Comme Lorenzo, il a appris le français « par la langue », (A-Graham-PM-56 « by language ») au contact de sa famille en France. On comprend donc que les parents ayant un rapport plus compliqué à l'apprentissage académique seront plus enclins à transmettre leur LO pour faciliter l'acquisition de leur(s) enfant(s).

A-Graham-PM-168 « I thought for him to have a chance like that to.. to absorb English and hear it from day one would be very valuable for him so that's why we continued »³⁰

Sophie a au contraire une représentation positive de l'apprentissage académique des langues puisqu'elle a étudié le français à l'université et qu'elle enseigne aujourd'hui sa langue d'origine. En conséquence, l'école représente pour elle un soutien à la transmission, voire un complément en ce qui concerne l'acquisition de l'écrit.

G-Sophie-PM-286/300 « c'est vraiment pour cette raison que je voulais qu'elles fassent cette section parce que (...) je sais que le prof leur apprend à écrire vraiment bien (...) j'ai pesé le pour et le contre et j'ai dit il y a trop d'avantages à faire ce programme (...) parce que c'est maintenant on fait beaucoup la communication le moyen c'est souvent les emails pour le travail (...) tout simplement elles veulent écrire une lettre à leur grand-mère (...) il faut savoir écrire »

Au-delà de leur propre expérience, les parents intériorisent des représentations concernant l'avantage d'apprendre plusieurs langues.

D'abord, l'apprentissage précoce des langues favorise l'apprentissage d'autres langues en apportant un avantage cognitif :

B-Sabine-PM- 260-262 « et je pense que ça va leur faciliter au moins l'apprentissage d'autres langues ça ne veut pas dire qu'ils vont être plus intelligents ou quoi que ce soit que d'autres enfants ou par rapport à d'autres matières je parle uniquement de l'apprentissage d'une autre langue (...) voilà on dit que ça que l'apprentissage d'une autre langue est facilité par rapport au je ne sais pas le fait comment le cerveau stocke les informations »

Puis en développant une conscience métalinguistique :

C-Lorenzo-PM-248/250 « je pense qu'il y a déjà la structure (...) pour recevoir plus facilement une structure de phrase différente »

³⁰ « J'ai pensé qu'avoir une occasion comme ça pour lui de.. d'absorber de l'anglais et de l'entendre depuis le premier jour serait précieux pour lui donc c'est pour ça que nous avons continué »

Ces arguments trouvent une résonance dans le champ de la psycholinguistique. Selon les travaux de Bialystok (1988) par exemple, les enfants bilingues développeraient des compétences métalinguistiques plus tôt que les enfants monolingues.³¹ Des tests montrent que les bilingues précoces parviennent en effet davantage à focaliser leur attention sur l'information pertinente d'un message (la sélection) en écartant les éléments incongrus (l'inhibition). Ce seraient ces fonctions exécutives du cerveau qui leur permettraient notamment de développer plus rapidement une conscience métalinguistique (Bialystok et al., 2004).

De ce point de vue, les avantages suscités par le bilinguisme précoce pourraient constituer une raison de transmettre une langue qui serait peu valorisée socialement. Cependant, ce n'est pas l'opinion des parents locuteurs du marocain, du danois ou du tagalog, possiblement en raison des représentations du bilinguisme précoce qui diffèrent selon les LO. Ces représentations négatives, subies par les enfants issus de l'immigration, engendrent d'ailleurs parfois selon Moro (2012) de réelles difficultés d'apprentissage. Nous verrons plus loin que ces mêmes représentations conduisent d'ailleurs les parents dont la LO est minorée voire minoritarisée à craindre d'entraver l'apprentissage du français en particulier au lieu de le favoriser.

Pour Lorenzo, apprendre plusieurs langues même à l'âge adulte, permet d'être plus réceptif aux autres langues :

C-Lorenzo-PM- 22 « la tête elle s'est ouverte »

Autrement dit, la métacognition est sollicitée puisque l'expérience que l'on a des langues est réutilisée pour en apprendre d'autres (Bialystok & Ryan, 1985).

Ce point de vue concernant le bilinguisme et le rapport à l'apprentissage peuvent être partagés par les deux parents, ce qui renforcera la politique linguistique de la famille. En effet, le parent natif a une influence sur la transmission et peut conforter le parent migrant dans son choix de transmettre sa LO. Aussi Viviane et Graham ont décidé en couple de la politique linguistique familiale à mettre en place. Selon Viviane, l'apprentissage des langues favorise non seulement l'apprentissage d'autres langues mais aussi l'apprentissage en général :

A-Viviane-PN-132/134 « Et en plus moi j'ai entendu dire plusieurs fois par différentes personnes des pédopsychiatres et tout que non seulement ça les leur ça pouvait.. enfin ça avait plutôt des chances de leur donner des facilités pour l'apprentissage d'autres langues (...) mais en plus pour l'apprentissage global en général »

De cette manière, les parents entendent avantager leurs enfants au niveau cognitif pour leur offrir les meilleures chances de réussite scolaire et professionnelle.

³¹ L'équipe de Bialystok utilisent par exemple une tâche qui consiste à demander aux sujets de focaliser leur attention sur la syntaxe d'une phrase sémantiquement incorrecte. On parle d'*attention sélective* et de *contrôle inhibitoire*.

3.3) La dimension politique et économique

3.3.1) Le statut des langues

Nous avons déjà pu constater que les parents anglophones transmettaient leur LO notamment pour des raisons pragmatiques.

L'anglais domine aujourd'hui les échanges économiques, ce qui en fait une langue de premier choix. En outre, la culture américaine est omniprésente dans le paysage audio-visuel français. Les enfants de la famille G sont donc exposés quotidiennement à l'anglais par les media en plus de la communication avec leur maman. Pierre nous explique d'ailleurs qu'il effectue ses recherches sur Internet en anglais pour avoir accès à « plus de contenu » (G-Pierre-E-150/152).

L'utilité professionnelle de l'italien n'est certes pas reconnue par Lorenzo (C-PM-172/180), mais il remarque que c'est une langue valorisée en France tout comme la culture italienne (C-PM-122). D'ailleurs, nous avons noté qu'une très grande majorité des enquêtés, parents et enfants, avaient des représentations positives de la langue et certains souhaiteraient l'apprendre.

Il paraît donc évident que la transmission est largement favorisée lorsque le parent migrant est locuteur d'une langue dominante et/ou valorisée et en particulier de l'anglais.

3.3.2) Les politiques « intégrationnistes »

Lorenzo décrit « l'idéologie intégrationniste » (C-PM-356) qui régit les rapports culturels et identitaires des immigrés et des descendants d'immigrés en France.

C-Lorenzo-PM-348/350 « oui je suis napolitain.. même pas italien.. de toute façon plus tu es loin de chez toi plus tes racines elles sont.. [ER « fortes »] oui parce que de toute manière tu n'es pas après **je pense que ce pays** je ne vais pas commencer à parce que je ne le fais pas qu'ici mais là **c'est tout à fait.. fait pour que les différences reviennent** »

Si les politiques sociales en France amènent certains sujets à oublier leur culture pour épouser la culture d'adoption, d'autres individus réagiront à l'inverse en revendiquant leur culture d'origine. En plus de réveiller ses « racines » voire d'exacerber ses représentations identitaires, l'idéologie assimilationniste évoquée par Lorenzo pourrait l'avoir amené à adopter à nouveau³² sa langue d'origine, marqueur identitaire, pour s'exprimer en famille et favoriser ainsi la transmission.

³² Florence et Lorenzo ont parlé espagnol pendant deux ans avant de s'exprimer chacun dans leur langue.

3.4) La dimension identitaire ; « connaître ses racines », « ça fait partie de moi »

Ce sont parfois des raisons personnelles qui guident les parents vers la transmission de leur langue d'origine. Au-delà du choix, la langue en tant que marqueur identitaire s'impose naturellement, comme une évidence. Les parents transmettent ainsi une « partie d'[eux] » :

G-Sophie-PM-252 « c'était plutôt personnel c'est ma langue ça fait partie de moi je suis américaine c'est on parle anglais donc euh mes enfants sont américains et ils doivent parler ben notre langue »

Les enfants apprennent ainsi quel est leur héritage identitaire et culturel et d'où ils viennent :

B-Sabine-PM-276 « c'est une moitié d'eux »

A-Graham-PM-166 « it's really important to know his Scottish roots and to be able to speak the language »³³

Nous avons vu les différentes raisons explicites et implicites qui sont évoquées par les parents qui transmettent leur LO. Au-delà des choix personnels, l'environnement socio-politique a une importance capitale et le statut social des langues semble présider la transmission. Qu'en est-il pour les familles où la LO du parent migrant est faiblement transmise ? Quelles langues sont concernées ? Quels facteurs ont particulièrement entraîné une faible transmission ?

Chapitre 7. LA FAIBLE TRANSMISSION DE LA LANGUE D'ORIGINE DU PARENT MIGRANT

Nous allons voir que la transmission de la LO au sein d'une famille mixte ne va pas toujours de soi et ce pour diverses raisons. D'abord, les parents font parfois le choix délibéré de ne pas transmettre. Ensuite, ce choix peut être influencé par un certain nombre de facteurs liés à l'histoire et l'environnement du parent migrant qui sont énoncés de manière plus ou moins consciente et par des représentations qui se manifestent de manière plus ou moins explicite.

1) Le choix de ne pas transmettre sa langue d'origine

1.1) L'égard pour la famille

Les parents migrants adoptent parfois le français par égard pour les membres de la famille qui ne connaissent pas ou peu leur langue d'origine. Johanne n'a ainsi pas voulu exclure à l'époque son mari et sa famille de ses conversations avec ses fils.

³³ « c'est vraiment important qu'il connaisse ses racines écossaises et qu'il soit capable de parler la langue » ; « la langue » est l'anglais car Graham déclare ne connaître aucun dialecte écossais.

D-Johanne-PM-94 « c'est sympa pour l'entourage »

Johanne montre d'ailleurs que son mari (dont elle est séparée) aurait peut-être effectivement été exclu puisque les quelques mots qu'elle échange aujourd'hui en danois, signes d'une « complicité » mère/fils (tdp 122), sont parfois destinés à transmettre des « petits messages secrets » (tdp118/120). Le danois aurait donc eu comme c'est le cas aujourd'hui une fonction cryptique, ce que Johanne a entendu éviter tant qu'elle était en contact régulier avec sa famille française.

S'il n'a jamais été question de transmettre le tagalog pour Abby, elle avait commencé à parler anglais à son fils. En revanche, il est important pour elle que son mari « comprenne » (H-Abby-PM-200) quand elle parle à Logan (E). Christophe (PN) insiste sur la « frustration » qu'il ressent quand il parle anglais car il ne peut pas exprimer ses idées, qu'il a « l'impression de régresser » (H-Christophe-PN-292). Il explique d'ailleurs que cela l'empêche de tisser des liens autres que « courtois » avec sa belle-famille aux Philippines (H-Christophe-PN-306).

En outre, Abby se dit gênée de parler des langues différentes quand son fils et son mari sont tous les deux présents (H-Abby-PM-202) malgré le fait qu'elle ait été habituée à « parler un mix » de tagalog et d'anglais (H-Abby-PM-24) dans sa famille aux Philippines. Elle privilégie selon elle une certaine harmonie linguistique en adoptant une langue unique, le français, au sein de la famille nucléaire au détriment de ses autres langues.

Les sentiments de Christophe quant à ses compétences en anglais et le ressenti d'Abby lorsqu'elle parle plusieurs langues au sein du foyer familial ont donc très probablement influencé l'adoption du français dès l'arrivée d'Abby et sa généralisation à la naissance de Logan quand la famille est au complet.

1.2) L'(in)utilité de la langue d'origine pour communiquer

1.2.1) Avec la famille du parent migrant

Lorsque la famille du parent migrant parle français, la question de transmettre une langue considérée comme peu utile ou peu répandue se pose beaucoup moins. De ce fait, Lara et Malik (enfants de la famille F) communiquent en français avec leur famille paternelle. Seule leur grand-mère ne parle que le marocain, ce qui représente une opportunité pour eux d'apprendre la langue d'origine de leur père, même partiellement.

Par ailleurs, il arrive que les familles élargies adoptent une langue tierce qui sert de langue véhiculaire pour communiquer avec leurs neveux, nièces ou petits-enfants quand ils en ont la possibilité. Pour les familles E et H, la communication étant possible en anglais, c'est la langue

qui a été privilégiée à acquérir pour leurs enfants et même à transmettre (du moins pendant un temps) pour Abby (H-PM) dont c'est la langue seconde. Au Danemark, c'est une langue que tout le monde connaît (D-Johanne-PM-348/350), aux Philippines, c'est « la langue administrative » et qui est aussi très largement utilisée dans la famille d'Abby, quasiment au même titre que le tagalog.

Cette décision a aussi pu être influencée par le fait qu'Abby ait séjourné deux ans aux Etats-Unis juste avant de s'installer en France.

Pour les familles D et F, le contact avec la grand-mère marocaine ne s'est fait qu'en marocain et « par gestes ». Dans un cas, c'est la grand-mère qui s'est chargée entièrement de la transmission comme elle habite en France et est voisine de la famille F. Dans l'autre cas, la grand-mère a vécu un certain temps en France au domicile familial sans la présence du parent natif, ce qui n'a pourtant pas poussé Amina à plus transmettre sa LO à cette période.

La communication peut alors avoir lieu « par gestes », à l'aide de « quelques mots » (D-Aurélien-E/ D-Cécile-E) pour exprimer une idée plus « global[e] » (E-Gabriel-E) ou par traduction (pour la famille E aussi en particulier au début quand les enfants ne connaissaient pas encore trop l'anglais).

1.2.2) Dans le pays d'origine du parent migrant

Quand les enfants ont la possibilité de voyager dans le pays d'origine du parent migrant en utilisant une autre langue que sa LO, il y a moins de motivation à la transmettre. Nous venons de voir que l'anglais était pour des raisons différentes très largement répandu au Danemark et aux Philippines. En ce qui concerne le Maroc, Amina et Karim soulignent que le fait que leurs enfants ne connaissent pas ou peu le marocain « ne sera pas un problème » (D-Amina-PM-448) pour s'y rendre puisque « tout le monde [y] parle le français » (F-Karim-PM-116).

Au-delà des politiques linguistiques familiales raisonnées, réfléchies, il arrive que le choix de ne pas transmettre sa langue d'origine s'impose parfois au parent migrant même quand la famille élargie et/ou le parent natif tentent d'encourager la transmission :

D-Amina-PM-436/438 « Je disais vous avez raison mais j'ai du mal (...) je ne peux pas vous expliquer je ne vais pas me forcer »

Communiquer en français avec ses enfants est alors envisagé comme « une nature » (F-Karim-PM-50) qui n'est pas le résultat d'une prise de décision :

F-Karim-PM-84 « je ne me pose pas la question c'est comme ça c'est comme ça »

Les choix sont donc plus ou moins explicites et les parents ne s'expliquent pas toujours pourquoi ils n'ont pas transmis leur LO. Il faut alors s'intéresser aux différentes dimensions

proposées notamment par Deprez pour tenter d'analyser ce qui a guidé le choix des parents en plus des raisons déclarées, conscientisées.

2) Les facteurs externes qui empêchent la transmission

2.1) La dimension sociale et familiale

2.1.1) Les réseaux de socialisation et l'insertion professionnelle du parent migrant

L'environnement social immédiat de la famille peut influencer la décision du parent migrant de ne pas transmettre sa langue d'origine.

En choisissant un mari français, Amina a aussi épousé une « famille bordelaise », dans laquelle « il y a une culture [et] des traditions à respecter » (D-Cécile-E-102/104), et son milieu professionnel. Sa fille Cécile nous explique que sa maman a donc été dans l'obligation d'apprendre le métier d'antiquaire et de s'adapter à la culture bordelaise. Si Amina n'évoque pas directement cette accommodation³⁴ familiale et professionnelle, elle décrit son processus d'adaptation. Elle répète qu'elle a d'abord été dans une phase « d'observation » (D-Amina-PM-280) et souligne aussi les efforts qu'elle a faits « pour être dans le système » (D-Amina-PM-420). Nous reviendrons plus loin sur le discours d'Amina qui fait écho aux politiques assimilationnistes.

Johanne a aussi intégré un milieu professionnel traditionnellement bordelais puisqu'elle travaille à l'exportation de vin. Elle utilise plusieurs langues au quotidien mais des langues dites dominantes comme l'anglais ou l'allemand, ce qui a renforcé voire construit sa vision utilitariste des langues. Elle n'utilise en revanche jamais le danois, que, comme elle le rappelle à maintes reprises, « personne » ne parle mis à part les Danois.

2.1.2) La dimension familiale ; rôle de la famille nucléaire

- *Le rejet des enfants*

La transmission est toujours freinée voire stoppée au moment de la scolarisation des enfants. L'école est le lieu de socialisation secondaire des enfants (après la famille), qui ne souhaitent pas se montrer différents de leurs pairs.

D-Johanne-PM-94 « il y a eu une époque (...) où ce sont eux qui n'avaient pas la volonté forcément d'être différents des autres ».

³⁴ En psychologie, ce terme désigne selon Piaget une « transformation des schèmes d'action et de pensée pour s'adapter à une situation nouvelle ». Larousse en ligne.

D-Johanne-PM-98 « il y a eu peut-être un petit rejet c'est typique puisqu'il y a une période où les enfants ne veulent absolument pas être différents ».

Les propos de Matthieu font d'ailleurs probablement écho au discours de sa maman lorsqu'il nous livre ses représentations du danois. Un champ sémantique de la différence sert à décrire la langue dans un aspect presque marginal (E-Matthieu-E-260/270 « atypique » / « original » / « peu de personne ont ») même s'il évoque une différence plutôt positive aujourd'hui.

Le français devient majoritaire et prend donc progressivement plus d'importance dans la vie de l'enfant. Abby a tenté de communiquer en anglais à la naissance de Logan et la télévision était toujours en anglais. Elle nous explique que « maintenant il préfère le français » (H-Abby-PM-188).

Parfois, même si les parents n'utilisent pas leur langue d'origine avec leurs enfants, certains sont plutôt favorables à ce qu'elle leur soit acquise grâce à un tiers de la famille ou apprise académiquement car ils considèrent que c'est « une richesse » (Karim, Amina). Ainsi, Karim avait souhaité que son fils Malik apprenne l'arabe académiquement mais cette initiative a été abandonnée à la demande de Malik :

F-Karim-PM-128 « c'était oui papa il n'y a pas eu de suivi et euh on a vite abandonné »

Malik et sa sœur Lara ont quand même appris partiellement le marocain au contact de leur grand-mère paternelle, ce que Karim perçoit très positivement :

F-Karim-PM-208 « donc là je suis très content »

Le parent dont la première langue est le français pourrait alors avoir un rôle à jouer par exemple en soutenant ou en encourageant explicitement la transmission par l'intermédiaire de ce tiers afin que ces pratiques linguistiques perdurent. Mais le rôle du parent natif se joue aussi souvent implicitement.

- *Le rôle du parent natif*

 « il n'a pas insisté » ;

Quand nous avons interrogé Amina à propos de l'opinion de son mari quant à la question de parler sa LO avec les enfants, elle nous a répondu qu'il était « plutôt pour ». En revanche, elle répète à trois reprises qu'« il n'a pas insisté » (D-Amina-PM-544/550/552). Nul ne peut dire aujourd'hui si Amina aurait transmis le marocain avec l'encouragement de son mari mais peut-être s'est-elle aussi sentie seule face à cette tâche dans la mesure où comme nous l'avons vu elle a fait des efforts importants pour s'adapter à sa nouvelle vie.

La relation entre les époux et la communication au sein du couple peuvent faire naître de nouvelles représentations chez le parent migrant et engendrer de nouvelles attitudes.

✚ « aide » à l'apprentissage du français

Quand la langue du couple change au moment de l'installation en France

Johanne et Abby communiquaient toutes les deux en anglais avec leur mari avant de venir s'installer en France. Abby et Christophe ont progressivement adopté le français mais pour Johanne, la transition a été plutôt radicale.

D-Johanne-PM-356/370 « il m'a parlé QUE en français (...) systématiquement »

Le fait d'adopter le français quand le parent migrant arrive en France n'est pas anodin et marque une rupture. Le français est introduit au sein du foyer pour « aider » le conjoint à acquérir plus rapidement la langue du pays de résidence (H-Christophe-PN-138) mais assoit son statut majoritaire.

Ces attitudes face à l'importance pour le parent francophone d'acquérir rapidement le français s'inscrivent directement dans la lignée de l'idéologie de la nation qui prône une langue unique, la seule considérée comme légitime socialement.

En outre, Abby trouve « bizarre de faire un switch » (tdp 202) malgré son éducation bilingue. Il semblerait donc que l'adoption du français allié au fait que son mari déprécie ses compétences en anglais ait fait évoluer ses représentations et impacté son attitude quant à la communication familiale.

La correction

Si l'on s'en tient aux discours politiques et aux circulaires qui gouvernent l'Institution scolaire en France, la langue unique ne doit pas simplement permettre la communication, elle doit être « maîtrisée ». En plus de ne communiquer qu'en français avec sa femme, le mari de Johanne a joué le rôle du professeur en la « corrige[ant] » à « chaque petite faute » (D-Johanne-PM-t362). Son installation en France est donc associée à ce passage « usant » (tdp 360). Elle n'en est pas moins reconnaissante car c'est selon elle cette « méthode très dure et brutale » qui lui a permis d'être bilingue aujourd'hui (D-Johanne-PM-374/376).

Cependant, on peut comprendre que de tels efforts pour apprendre la langue française peuvent encourager le parent migrant à la pratiquer en toute circonstance au détriment de sa LO et faire évoluer les représentations qu'il a des langues. Il faut toutefois aussi se pencher sur l'histoire du

parent migrant, sur son héritage culturel et envisager le rapport qu'il a construit aux langues tout au long de sa vie pour comprendre ses représentations actuelles.

2.2) La dimension temporelle

2.2.1) L'héritage culturel / la scolarisation du parent migrant

Intéressons-nous d'abord au cas particulier de la socialisation d'Amina dans son pays d'origine. En effet, elle a été élevée dans un esprit d'ouverture interculturelle et a côtoyé nombre d'étrangers et en particulier de Français dès son enfance.

D-Amina-PM- 432 « j'ai vécu des choses là-bas comme si j'étais en France »

Son papa qui appréciait la culture française communiquait en français avec elle et elle a été scolarisée dans une mission française jusqu'à l'âge de sept ans où elle a continué d'apprendre la langue. Amina a par conséquent construit un rapport particulier avec le français comme avec le marocain et l'arabe classique.

Karim est arrivé très jeune, a grandi en France et est allé à l'école en France.

F-Karim-PM- 10 « je ne suis pas né ici mais quasiment »

Même s'il utilise le marocain avec ses deux parents et une partie de sa famille, il considère naturellement le français comme une de ses langues.

F-Karim-PM- 10 « j'ai été à l'école donc euh j'appris le français comme tout le monde »

Le français d'ailleurs associé à « l'éducation à la française », l'éducation que reçoivent ses enfants nés en France.

2.2.2) Le rapport aux langues

- Le rapport à la langue d'origine

A l'âge de huit ans, Amina a « basculé dans une école publique » au Maroc (D-Amina-PM-82), ce qui marque une rupture linguistique, « un passage à vide » (D-Amina-PM-90). Elle a en quelque sorte vécu une double stigmatisation à cette époque. D'abord, elle a eu des « lacunes » en arabe classique (D-Amina-PM-122), qu'elle considère toujours ne pas maîtriser aujourd'hui (tdp 522). Puis, plus tard, le « retard » qu'elle avait pris en français lui a fermé définitivement les portes des écoles françaises. Peut-être qu'Amina n'a pas souhaité inconsciemment que ses enfants se retrouvent dans une situation similaire à la sienne, stigmatisés à l'école car ils ne maîtrisaient aucune de leurs langues.

Par ailleurs, elle associe sa « langue maternelle », le marocain, à l'illettrisme de sa maman :

D-Amina-PM-50 « et maman non elle était illettrée elle ne parlait pas l'arabe classique elle parlait le marocain elle n'était pas allée à l'école (...) ce qui fait qu'elle ne maîtrisait pas la langue française »

En effet, le français s'apprend au Maroc dès le plus jeune âge mais à l'école. Amina considère donc cette langue comme la langue des études, au contraire du marocain qui laisse la place à l'arabe classique à l'école.

Pour Karim, le marocain représente l'ancienne génération. Cette représentation (qu'il a transmise à son fils) apparaît lorsqu'il explique l'utilisation des langues dans la fratrie ;

F-Karim-PM-16 « ma langue maternelle et paternelle c'est le marocain »

F-Karim-PM-30/42 « il y a deux générations (...) il y a ceux qui ont fait les études au Maroc (...) avec cette génération je parle marocain (...) et avec la nouvelle génération je parle français »

De ce point de vue, ses enfants appartenant à la dernière génération de la famille, nés en France et allant à l'école en France, il paraît logique et « naturel » de communiquer avec eux en français (F-Karim-PM-86).

- *Le rapport au français ; la difficulté de son apprentissage*

Si l'on observe le discours de trois des parents migrants qui n'ont pas transmis leur LO, il semblerait qu'on puisse établir un lien entre leurs difficultés d'apprentissage du français et la non transmission ou l'abandon rapide de la transmission de la langue d'origine (Johanne et Amina) ou d'une langue tierce considérée comme plus valable (Abby).

Abby, Johanne et Amina ont toutes les trois une vision du bilinguisme assez restreinte et recherchent une certaine perfection, une « maîtrise » de la langue. De plus, le français est considéré comme « une langue qui est difficile » et longue à apprendre (D-Johanne-PM-388 / H-Abby-PM-322), même pour Amina qui l'avait acquis dès l'enfance à l'école et avec son père.

D-Amina-PM- 288 « je croyais maîtriser le français mais j'avais beaucoup de travail »

Johanne et Abby quant à elles ne connaissaient que très peu la langue quand elles ont pris la décision de s'installer en France.

D-Johanne-PM-328 « quand je suis venue ici évidemment je ne comprenais rien en français »

H-Abby-PM-230/232 « c'est sérieux maintenant je me suis dit (...) je vais attaquer le français »

Nous avons vu que Johanne avait appris le français grâce à la « méthode très dure et brutale » de son mari (D-Johanne-PM-374). Abby a pris des cours sur un rythme très intensif (six heures par jour) dans une école réputée pendant dix mois (H-Abby-PM-246/250).

L'arrivée en France corrélée aux difficultés de communication engendre un sentiment d'isolement pour le parent migrant :

D-Johanne-PM- 88/90 « je trouvais que du fait de parler une langue que personne d'autre dans la famille comprend (...) ça isole ça rend à part »

C'est le sentiment que Johanne et Abby retiennent de leurs premières socialisations en France vécues comme difficiles (D-Johanne-PM-342/382/388 / H-Abby-PM-296/298/310/322) car « isolée[s] », « à part » (D-Johanne-PM-382 / H-Abby-PM-318).

Le fait de ne pas ou peu connaître le français avant l'arrivée en France crée une sorte de frustration du parent migrant qui doit faire face à une noyade linguistique et fournir de nombreux efforts pour apprendre la langue française le plus rapidement possible pour tisser des relations sociales et trouver un emploi.

Le français est alors perçu comme un réel moyen de s' « intégrer » :

H-Abby-PM-314/316 « c'est pour ça j'étais plus motivée que jamais d'apprendre bien le français (...) parce que pour m'intégrer voilà »

C'est ainsi que la langue du pays de résidence prend le dessus dans la vie du parent migrant. Tant qu'il est en France, la LO perd la priorité face au français mais aussi parfois face à d'autres langues selon la biographie langagière du parent migrant et donc le rapport qu'il a construit aux langues. On remarque que les représentations que les parents migrants de notre échantillon ont de l'anglais les conduisent à lui accorder plus d'importance que leur langue d'origine.

- *Le rapport à l'anglais*

La prégnance de l'idéologie linguistique de l'économie conduit non seulement les parents locuteurs de l'anglais à transmettre leur LO mais aussi les parents non anglophones à privilégier cette langue pour leurs enfants. Nous allons voir en effet que le rapport que Johanne et Abby ont construit à l'anglais a largement été conditionné par son statut majoritaire au niveau international.

Abby et Johanne ont toutes les deux donné la priorité à l'apprentissage de l'anglais, la langue « universelle », « internationale » au détriment de leur langue d'origine. C'est particulièrement vrai pour Abby qui a partiellement transmis cette langue sans envisager la transmission du tagalog.

Sa maîtrise de l'anglais lui a en effet ouvert les portes du monde professionnel, que ce soit lors de son expérience aux Etats-Unis (H-Abby-PM-224) ou à son arrivée en France (H-Christophe-PN-124/126). Le parcours de migration d'Abby a donc probablement aussi renforcé son choix de privilégier l'anglais à transmettre.

L'anglais est aussi majorisé au sein du foyer de Johanne. Pour elle, l'anglais représente une langue familière du quotidien depuis son enfance au Danemark (D-Johanne-PM-16/20) jusqu'à son emploi en France dans l'import/export. En conséquence, c'est devenu la *lingua franca* principalement utilisée entre ses fils et leur famille danoise.

Les résultats illustrent le phénomène de *glottomanie* autour de l'anglais que Blanchet décrit (2016). Tant les parents que les enfants survalorisent cette langue qui semble être le sésame qui ouvre toutes les portes.

La biographie langagière des enquêtés nous offre aussi un accès à leurs représentations de l'apprentissage des langues.

2.2.3) Rapport à l'apprentissage des langues en général

Si la difficulté d'apprendre le français est exprimée parfois, tous les parents migrants des familles D, E, F et H ont paradoxalement un rapport plutôt positif à l'apprentissage des langues. On aurait pu supposer que cela les encouragerait à transmettre leur LO. Pourtant, cela n'a pas été le cas. Ces représentations semblent au contraire les pousser à considérer qu'il sera de toute façon facile pour leurs enfants d'apprendre d'autres langues et qu'il n'est pas nécessaire que l'apprentissage soit précoce :

D-Amina-PM-442 « je me dis ouais quand même ils auraient une langue en plus déjà avoir parlé l'anglais français arabe c'est bien mais bon pff quand on veut on peut il n'y a pas de limite d'âge pour apprendre »

Par exemple, Abby envisage d'apprendre d'autres langues sans pour autant évoquer de potentielles difficultés (tdp 60/62). Selon Johanne, les langues s'apprennent avec aisance au Danemark (tdp 60/66-348). On peut donc entendre qu'elle a compté sur le fait que ses enfants apprendraient facilement les langues. Elle et son mari les ont d'ailleurs encouragés dans l'apprentissage des langues au collège et au lycée et sont intervenus dans le choix de ces dernières, notamment en fonction de leur statut :

F-Matthieu-E-90/94/96/102 « enfin en quatrième c'est vrai qu'il y a eu un conflit avec mes parents (...) [Johanne et son ex-mari] parce qu'à l'époque j'étais un peu dans la crise d'adolescence et je voulais faire allemand (...) et l'espagnol a une couverture géographique euh beaucoup plus importante (...) du coup l'espagnol a été la langue que j'ai choisie en quatrième.. ».

Gabriel et Matthieu ont donc étudié chacun trois langues dans le second degré et continuent leur apprentissage aujourd'hui, ce qui montre que le plurilinguisme tient son pesant d'or au sein de la famille E. De plus, le discours de Matthieu dévoile que s'il n'a pas hérité de la LO de sa mère, ses représentations des langues lui ont bien été transmises. Il met en effet l'accent sur le pragmatisme et l'utilité des langues, des représentations qui sont aussi orientées par le contexte socio-politique français et européen.

2.3) La dimension politique et économique

2.3.1) Statut des langues

Si on se penche sur les langues d'origine de notre échantillon qui n'ont pas été transmises, on observe que ces langues ne jouissent pas d'un statut valorisé socialement, ni dans le pays d'origine des enquêtés ni en France.

Le danois n'est utilisé qu'au Danemark, ce qui « oblige » la population à apprendre d'autres langues.

Le tagalog est la langue des Philippines mais la colonisation américaine a imposé l'anglais comme langue seconde, connue de tous, en particulier de ceux qui font des études. Abby et Christophe précisent d'ailleurs que le tagalog n'est utilisé exclusivement que « dans les campagnes » (H-Abby-PM-36). Ce mémoire porte sur les LO mais Abby considère l'anglais presque comme une « langue maternelle » (H-PM-370). Le statut dominant de l'anglais est une des raisons pour lesquelles elle a privilégié cette langue à transmettre. Cependant, l'anglais n'a pas en France la légitimité qu'elle a aux Philippines ; on pourrait donc imaginer que cette différence de statut a pu influencer Abby qui a freiné sa transmission.

Enfin, le marocain est décrit comme un « dialecte » (D-Amina-PM-14/526) du Maroc. Il est appris en famille mais c'est l'arabe « classique » qu'on apprend à l'école. On a évoqué la stigmatisation qu'Amina a subie et les difficultés qu'elle a rencontrées pour apprendre la langue de l'école. En France, tant les « dialectes » du Maghreb que l'arabe littéraire sont associés à des difficultés d'apprentissage du français pour les descendants de migrants et leurs locuteurs pâtissent des représentations négatives.

Les parents migrants des familles E et H dont les représentations identitaires sont toujours très marquées par leur culture d'origine ont une vision particulièrement pragmatique des langues. Le fait que leur LO n'ait pas d'utilité professionnelle et qu'elles ne soient pas valorisées socialement les ont conduits à ne pas la transmettre et préférer soutenir voire pousser leurs enfants dans l'apprentissage de langues plus répandues, en particulier l'anglais.

Johanne considère le danois comme « une langue peu utile » et peu répandue (tdp 6 « il n'y a personne qui parle notre langue »). Selon elle, une langue peut être utile même si « peu de personne [la] parle » si le pays où elle est utilisée est « une puissance économique », à l'instar de l'Allemagne (D-Johanne-PM-156).

2.3.2) Le contexte institutionnel

Le contexte institutionnel apporte un éclairage sur ce qui est attendu des descendants de migrants, en particulier à l'école, c'est-à-dire la « maîtrise de la langue française ». Ainsi, le français, en tant que langue du pays de résidence actuel, est prioritaire pour tous les parents que nous avons rencontrés. Pourtant, la transmission d'une autre langue n'est pas nécessairement empêchée. Elle peut l'être en revanche si les langues ou les cultures d'origine des parents d'élèves sont dépréciées. On peut alors comprendre que ces derniers peuvent se montrer réticents à transmettre une langue peu valorisée par exemple par les enseignants.

Le contexte scolaire n'est pas directement évoqué par les enquêtés mais Amina parle d'un contexte social et politique plus large. En effet, elle souffre des « caricatures » culturelles et sociales qui sont véhiculées par les media et qui sont parfois reprises au sein de son réseau de socialisation :

D-Amina-PM- tdp 738 « eh bien Gad Elmaleh disait moi je m'adapte je parle français j'articule et puis là **c'était dans une soirée on est bien on dans et tout et il y a une musique Aïcha de Cheb Mami tout te monde te regarde Amina alors qu'ils ne t'ont même pas calculée (rires) (...) vous voyez (...) c'est la caricature** mais je vous assure Gad Elmaleh il avait sorti des sujets des gens qui viennent du Maroc enfin (...) des fois moi aussi je peux passer des messages en plaisantant »

Elle a l'impression de parfois devoir se « justifier » (tdp 654) quand elle a par exemple des discussions politiques :

D-Amina-PM- tdp 656/662 « Parce que des fois quand vous argumentez un sujet ou quoi que ce soit des fois on n'est pas crédible (...) on doute de nous voilà et ça ça m'est arrivé plusieurs fois dans les débats.. politiques où des choses que j'ai lues eh bien j'ai l'impression on vous remet en place (...) vous n'êtes pas si française que ça pour en parler »

L'union de Christine et Karim n'a jamais été acceptée par la famille de Christine avec qui ils ne sont plus en contact. Si c'est Christine qui nous l'a confié, on réalise que Karim nous l'a suggéré :

F-Karim-PM-266 « voilà c'est le problème des autres mais pas le mien donc tout va bien »

La proposition « on s'en fout » qui retentit comme un leitmotiv tout au long de l'entretien prend alors une toute autre dimension à la lumière de cette information.

Le ressenti d'Amina est très clair. Elle rejette le mot « intégration » tant il est connoté péjorativement et qui selon elle « impose aux gens d'être dans un moule » (tdp 296). Ce sont bien les conséquences des politiques assimilationnistes qui ressortent du discours d'Amina et qui ont contribué, en plus de son passé au Maroc, à influencer ses représentations identitaires actuelles.

2.4) La dimension identitaire ; représentations identitaires

Les représentations identitaires sont parfois évoquées par les parents migrants comme un frein à la transmission quand la culture française prend le dessus. En effet, Amina a été éduquée dans l'ouverture interculturelle et au contact de la culture française.

D-Amina-PM-426/428 « ma propre culture elle-même elle n'était pas si flagrante »

Amina, déjà peu influencée par la culture marocaine, explique comment elle s'est progressivement assimilée à la culture française. Si elle rejette le mot « intégration », elle décrit le processus de son adaptation qui a mené à son assimilation :

D-Amina-PM- 286 « je suis tellement imprimée dans la culture »

Karim est arrivé très jeune en France et mais est toujours très attaché à son pays d'origine, le Maroc. Il parle d'ailleurs « d'un côté » marocain qui « ressort » par moments. S'il déclare une double culture, son identité marocaine, tout comme sa langue d'origine, représente plutôt le passé, l'ancienne génération.

Amina et Karim expliquent tous les deux qu'ils ont été dans l'impossibilité voire l'incapacité de transmettre (D-Amina-PM-428/436 « j'ai du mal » / 438 « je ne vais pas me forcer » / F-Karim-PM-88 « ce n'est pas contre-nature ») même s'ils le « regrette[nt] » quelque peu aujourd'hui. Au contraire des parents qui souhaitent transmettre « une partie [d'eux] » en même temps que leur LO, ils ne considèrent pas la leur comme un trait majoritaire de leur identité, ce qui a eu pour conséquence une faible transmission.

Ce ne sont pourtant pas les représentations identitaires qui semblent avoir un rôle primordial pour Johanne ou Abby. Elles déclarent en effet une identité fortement marquée par leur culture d'origine au contraire des représentations qu'elles partagent quant à l'aspect pragmatique des langues.

Qu'un parent transmette sa LO pour des raisons personnelles ou utilitaristes, qu'il soit influencé par son parcours individuel ou davantage par le contexte socio-politique, l'envie, la volonté de transmettre sont parfois mis à l'épreuve, de manière plus ou moins importante. La transmission d'une langue est en fait dynamique en ce sens que la vie d'un individu, d'une famille évolue selon ses projets, les différents réseaux de socialisation, etc. En effet, même lorsque la transmission a lieu, et même lorsqu'elle est « forte » ou à « tendance forte », il arrive qu'il y ait des évolutions selon les périodes de la vie des parents ou des enfants, que la motivation du parent migrant oscille, que l'une ou l'autre des parties ressente la transmission comme une contrainte importante ou encore que le degré de transmission varie.

Chapitre 8. L'EVOLUTION DE LA TRANSMISSION ; LE CARACTERE DYNAMIQUE ET COMPLEXE DE LA TRANSMISSION

La transmission est complexe car si on peut parler d'influences de facteurs, elle repose sur une multitude de rouages et d'expériences qui seront intériorisées de manière différente selon les individus. Nous allons donc nous intéresser aux types de facteurs qui peuvent freiner la transmission ou la (ré)activer tout en gardant en mémoire que les familles que nous avons enquêtées ne représentent qu'un aperçu limité des familles mixtes en France.

1) Les freins à la transmission

1.1) Domination du français dans le quotidien du parent migrant

Lorsque le parent migrant réside depuis longtemps en France, le français domine dans son quotidien, parfois sur son lieu de travail, et prend donc également le dessus au domicile familial. Lorenzo explique qu'il utilise désormais aussi le français avec ses enfants malgré la règle « chacun sa langue » instituée avec sa femme :

C-Lorenzo-PM-128/142 « mais après en France **c'est le français dominant** donc euh (...) on vit ici notre vie en français (...) je travaille en français donc le français est quand même dominant (...) moi **je parle français aussi avec eux** [les enfants] »

Florence (PN) a d'ailleurs « l'impression » que son mari utilise moins souvent l'italien :

C-Florence-PN-180 « Et du coup maintenant on fait ça tout le temps bon maintenant **comme le français domine ben on parle très très souvent en français** quoi (...) mais euh moi **j'ai l'impression qu'il [Lorenzo-PM] ne parle presque plus italien** mais je pense que ce n'est quand même pas le cas »

A la longue, le français peut devenir aussi « naturel » que la LO.

B-Sabine-PM- 116 « c'était difficile de dire que c'était naturel pour moi de parler allemand parce que maintenant ça va faire onze ans donc c'est aussi tellement naturel pour moi de parler français »

Le français prend donc progressivement l'ascendant, en particulier au moment de la scolarisation des enfants.

1.2) La scolarisation

Au moment de la scolarisation des enfants, la transmission se fait plus difficile. D'abord, le français devient majoritaire dans le quotidien de l'enfant qui l'utilise avec ses pairs à l'école. La socialisation l'amène alors à privilégier le français pour s'exprimer.

B-Sabine-PM-94/96 « Donc euh.. depuis tout petits euh je leur parlais allemand mais euh c'était euh quand ils ont commencé à aller à l'école enfin à l'école maternelle (...) et qu'ils commençaient à passer la journée à l'école maternelle c'est vrai qu'on parlait de moins en moins allemand à la maison »

Ensuite, cela peut conduire l'enfant à « rejet[er] » la langue d'origine de son père ou de sa mère (B-Sabine-PM-142/148) notamment pour ne pas être « différent » des autres (E-Johanne-PM-94/98).

Le français a donc naturellement tendance à s'imposer à la maison et en particulier, quand il y a plusieurs enfants, au sein des fratries.

C-Florence-PN-192/194 « ils gèrent comme ils veulent.. euh alors évidemment Hugo il était plus c'était plus cinquante pour cent français cinquante pour cent **italien plus ça va plus ça se déplace vers le français** quoi (...) et c'est vrai qu'ils répondent pratiquement tout le temps en français »

Ensuite, les parents peuvent par exemple avoir « peur » de « perturber l'apprentissage du français » (H-Abby-PM-102/104) qui reste la langue prioritaire à acquérir pour cent pour cent des parents tant qu'ils résident en France. A cette période, Sabine a doublement freiné la transmission quand Sacha et Romain ont, fait du hasard de la carte scolaire, intégré une école bilingue français-occitan craignant que l'allemand soit de trop (B-Sabine-PM-100/146)³⁵.

Pour la famille B, la transmission a certes été forte à la naissance des enfants mais a considérablement ralenti au moment de leur scolarisation. Le fait que le parent natif ne comprenne pas l'allemand a également agi comme un frein à la transmission directe (B-Sabine-PM-102/104).

On remarque effectivement que la transmission est facilitée si le parent natif connaît la LO et d'autant plus quand la langue d'origine du parent migrant est utilisée au sein du couple (Familles A et C). Le parent natif peut aussi se montrer plus ou moins favorable aux modes de communication familiaux et ses prises de position peuvent venir impacter la transmission temporairement (voire définitivement).

1.3) Le rôle du parent natif

Nous avons vu plus haut que la langue utilisée à table dans la famille G avait été source de conflits. Les enfants étant socialisés exclusivement en français, Sophie aurait souhaité adopter l'anglais pour compenser la domination de la langue majoritaire.

G-Sophie-PM-90 « ils sont entourés par la langue française »

Sophie souligne que malgré son insistance, ses deux aînés lui répondaient systématiquement en français, même avant leur scolarisation. On peut aisément imaginer que ces différends ne les ont

³⁵ Les parents de la famille B ont néanmoins choisi que leurs enfants suivent l'enseignement bilingue français-occitan.

pas encouragés dans un premier temps à parler anglais. Il est à noter que cette opinion n'est pas nécessairement un manque de volonté du parent natif. Effectivement, il ressort du discours de Benoît qui dévalorise ses compétences qu'il ne se sentait peut-être pas assez à l'aise en anglais pour suivre les conversations. Il évoque aussi l'importance de « défendre » les apports culturels et linguistiques européens (G-Benoît-PN-316/324).

Face à ces désaccords conjugaux quant à la mise en place des politiques linguistiques familiales ou le refus des enfants de répondre dans la LOH, le parent migrant doit parfois faire montre de volonté, d'insistance et de motivation.

2) La motivation ; « insister » pour continuer à transmettre

Le discours de Sophie met en lumière la détermination dont elle a dû faire preuve dès la naissance de ses premiers enfants pour imposer le modèle un parent/une langue en toute circonstance, contre l'avis de sa belle-mère (tdp 70) et de son mari :

G-Sophie-PM-110 « donc je me suis butée il s'est buté et donc moi j'ai continué à parler anglais »

La proposition « j'ai insisté » revient tout au long de l'entretien comme un hymne de son combat pour transmettre sa langue (G-Sophie-PM-48/70/84). Elle a « insisté » pour que ses enfants lui répondent en anglais, elle a « insisté » pour que l'anglais soit utilisé à table, elle « insiste » encore aujourd'hui pour que l'anglais soit l'unique langue de communication à la maison quand son mari est absent (G-Sophie-PM-110/114).

Quand la transmission a été freinée par un certain nombre de facteurs comme au sein de la famille B, la motivation retrouvée du parent migrant le conduit à faire un « effort supplémentaire » pour recommencer à parler leur langue d'origine à leur(s) enfant(s) (B-Sabine-PM-168) et redynamiser la transmission.

3) La (re)dynamisation de la transmission

En effet, être freinée ne signifie pas être stoppée. Ainsi, la transmission peut continuer de se faire par des intermédiaires indirects comme la famille élargie du parent migrant. Certains parents recommencent à parler leur langue d'origine après avoir progressivement arrêté (le plus souvent au début de la scolarisation) quand les enfants se montrent plus collaboratifs ou que les projets de la famille changent.

3.1) Le rôle des enfants

Comme le note Unterreiner, les enfants sont « acteurs dans le processus de transmission » (2014 : 98). Il est très fréquent que les enfants rejettent la LOH au début de la scolarisation comme cela a été le cas pour les enfants de Johanne. Aujourd'hui jeunes adultes, ils regrettent de ne pas avoir acquis le danois de manière naturelle et l'un d'entre eux, Gabriel, tente de l'apprendre en autonomie. Johanne est donc davantage encouragée à quelque peu transmettre sa LO, même si ce ne sont que quelques bribes.

Si son fils ne rejette pas vraiment l'anglais, Abby a aussi constaté qu'il acceptait de moins en moins que ses émissions à la télévision ne soient pas en français. Après un séjour aux Philippines où Logan a pris conscience de l'utilité de l'anglais, Abby semble redéterminée à le transmettre.

Sabine quant à elle remarque que ses enfants, qui se sont montrés réticents à l'utilisation de l'allemand à la maison pendant quelques années, sont « plus réceptifs » qu'avant (B-Sabine-PM-176). Comme elle les considère déjà bilingues français-occitan, elle les pense prêts à communiquer de nouveau quotidiennement en allemand sans que cela ne les « fatigue » autant qu'au début de leur scolarité bilingue (B-Sabine-PM-98/100).

3.2) Les liens avec la famille élargie du parent migrant

L'importance de communiquer avec la famille élargie est parfois déclarée (G-Sophie-PM) et parfois ne l'est pas. La régularité des échanges avec la famille du parent migrant encourage très probablement la transmission même si cette raison n'est pas toujours directement évoquée par les sujets. Par exemple, les familles B et C ont des contacts très réguliers avec la famille allemande/italienne.

Ces liens viennent d'ailleurs « entretenir » les compétences linguistiques des enfants quand la transmission émanant du parent migrant est freinée...

B-Sabine-PM-164 « ça n'a jamais été coupé euh on a de la famille qui vient nous rendre visite nous on va en Allemagne ».

... ou renforcer la transmission en offrant aux enfants l'opportunité de s'exprimer dans la LOH, ce qui est loin d'être naturellement systématique puisque c'est le besoin de communication qui pousse les enfants à utiliser une langue plutôt qu'une autre.

C-Florence-PN-194/196 « c'est vrai qu'ils répondent pratiquement tout le temps en français mais dans la famille italienne quand on est en Italie ben (...) ils parlent en italien donc euh voilà alors on ne les oblige pas »

En effet, la majorité des enfants que nous avons rencontrés au sein des familles où une transmission forte a été constatée ne répondent (ou ne répondaient) pas dans la LOH même quand le parent migrant s'adresse à eux exclusivement dans sa langue d'origine. Nous avons vu que la scolarisation jouait un rôle important dans ce schéma. L'intervention d'un tiers, un séjour dans le pays d'origine du parent migrant peuvent alors, sinon inverser complètement la tendance, agir comme un « déclic » et libérer la parole dans la LOH.

A la surprise de Graham, Charles a montré à ses parents qu'il pouvait communiquer en anglais avec des camarades anglophones (A-Graham-PM-142/144). Hugo quant à lui « s'est débloqué » lors d'un séjour en Italie en immersion chez ses grands-parents (C-Florence-PN-210 / Lorenzo-156). Il en est de même pour Pierre et Anatole après un voyage aux Etats-Unis à la fin duquel leur grand-père leur a demandé de parler désormais anglais à leur mère... ce qu'ils ont fait (G-Sophie-PM-142-154) !

Ce séjour permet en quelque sorte de prouver aux parents que la transmission a bien eu lieu, ce qui permet de (re)dynamiser une transmission qui aurait été en perte de vitesse.

3.3) Le projet de partir vivre dans le pays d'origine du parent migrant

Si le français est la langue prioritaire à apprendre quand la famille habite en France, le projet de partir vivre dans son pays d'origine peut représenter une nouvelle motivation pour le parent migrant de transmettre à nouveau sa LO ou de manière plus régulière.

B-Sabine-PM- 206 « ça peut être un projet de partir vivre en Allemagne »

Ce projet s'est d'ailleurs concrétisé pour Sabine qui s'est installée en Allemagne avec ses deux enfants six mois après notre entretien.

Nous avons identifié les familles où la langue d'origine du parent migrant était fortement transmise (A, B, C et G) et celles où elle était faiblement transmise (D, E, F et H). Les raisons évoquées par les parents migrants et le sens qu'ils donnent à ces choix sont divers. Nous allons maintenant nous intéresser aux enfants de ces familles et à leurs représentations.

Sans perdre de vue que les perceptions que les enfants ont de leur(s) propre(s) langue(s), leur bilinguisme ou leur(s) culture(s) sont multifactorielles, nous nous sommes posé la question de savoir si le degré de transmission de la LO du parent migrant pouvait avoir un impact significatif sur leurs représentations. Nous avons donc tenté de mettre au jour et analysé les représentations des enfants du groupe « forte transmission » pour ensuite les comparer avec celles du groupe « faible transmission ».

Chapitre 9. L'IMPACT SUR LES REPRESENTATIONS DES ENFANTS

Pour cette partie, nous avons quantifié les données relatives aux représentations des enfants concernant les langues, leur apprentissage, le bilinguisme et leur identité culturelle. Pour cerner l'impact du type de transmission avec plus de précision et mieux comprendre les mécanismes des représentations, nous rapprocherons ces chiffres du discours des enfants, parfois de celui des parents et croiserons les résultats.

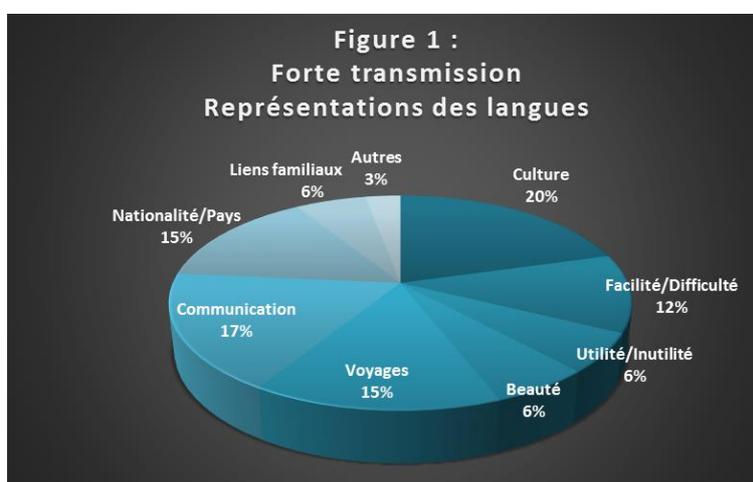
Les enfants du groupe « forte transmission » sont les enfants à qui la langue du parent migrant a été transmise, c'est-à-dire les enfants des familles A, B, C et G.

Les enfants du groupe « faible transmission » sont les enfants à qui la langue d'origine du parent migrant a peu ou pas été transmise. Ce sont les enfants des familles D, E, F et H.

1) Type « fort » de transmission

1.1) Représentations des langues

Voyons comment sont perçues les langues par les enfants dans les familles à forte transmission. L'image des langues est multiple et nous avons considéré la diversité des réponses de chaque enfant pour constituer la répartition ci-dessous.



La catégorie la plus représentée est la culture qui est incarnée et véhiculée par une langue, qu'il s'agisse du français, de la langue d'origine du PM³⁶ ou d'une autre langue. Ce résultat semble cohérent puisque leurs parents représentent simultanément deux langues mais aussi deux cultures. Différents aspects culturels sont évoqués, de la nourriture (B-Sacha-E-142 « un brunch ») à la

³⁶ Parent migrant

lecture dans la LOH (A-Charles-E-198 à 208) en passant par la « mythologie » (C-Hugo-E-154). Nous verrons plus loin que la culture intervient aussi dans la définition du bilinguisme (G-Anatole-E-136/138).

Par contre, les enfants ne mentionnent spécifiquement des liens familiaux que très peu (6 % des réponses). Pourtant, la LOH ne leur a pas été transmise uniquement pour des raisons pragmatiques mais aussi beaucoup pour des raisons personnelles, qu'elles soient familiales ou plus largement identitaires (Chapitre 6), ce qui explique probablement le faible taux des réponses qui concernent l'utilité des langues (6 %).

Au-delà de l'aspect purement pragmatique et professionnel, une langue est utile pour communiquer (17 %) :

C-Hugo-E-108 « Euh quand tu dois parler avec quelqu'un qui parle une autre langue ben tu sais parler avec eux »

G-Alicia-E-114 « Comme ça on peut parler plusieurs.. langues donc on peut comme discuter avec les gens comme en différentes langues »

G-Pierre-E-60/62 « Du coup de l'anglais et puis moi j'aimais bien les langues je trouve toujours que c'est assez intéressant c'est utile en fait c'est assez satisfaisant de pouvoir parler à quelqu'un »

et voyager (15 %) :

A-Charles-E-263 « euh bah que on peut parler aller dans d'autres pays » / 332 « on peut en parlant »

B-Romain-E-196/198 « parce que si on va dans un pays (...) bah on peut parler aux gens qui habitent dans ce pays »

Ainsi, les enfants perçoivent les langues comme des outils de communication qui leur ouvrent plus de portes et permettent de créer des liens avec leur entourage. En effet, les langues qu'ils souhaiteraient connaître concernent souvent des langues représentées soit par des membres de la famille élargie ou par des amis :

B-Romain-E-210/214 « italien (...) je connais un Italien »

G-Olivia-E-152/154 « bah j'aimerais bien.. l'italien (...) je ne sais pas mais.. enfin mon oncle il est italien »

Les enfants ont aussi des représentations de la facilité ou de la difficulté des langues (12 % des réponses) et les comparent entre elles. Ces perceptions se rapprochent parfois des représentations qu'ils ont de leur apprentissage.

1.2) Représentations de l'apprentissage des langues

Le tableau ci-après montre la manière dont les enfants que nous avons rencontrés se représentent l'apprentissage des langues.

Figure 2 : Forte transmission - Représentations de l'apprentissage des langues

Apprentissage des langues	Nombre
Positif	6
Négatif	0
Ca dépend des langues	3
Souhaiterait apprendre d'autres langues	7
Total d'enfants interviewés	9

Une large majorité des enfants a une représentation positive de l'apprentissage des langues et souhaiterait en apprendre d'autres. Ce qui est notable est qu'aucun des enfants n'en a une vision entièrement négative.

Cependant, un tiers des enfants a des représentations de l'apprentissage qui diffèrent selon les langues. Quand on s'intéresse plus précisément au discours des enquêtés, on remarque que la différence réside en fait entre l'apprentissage en situation naturelle, autrement dit, l'apprentissage de la langue d'origine, et l'apprentissage académique. C'est ce dernier qui est ressenti comme plus difficile dans la mesure où il demande plus de travail que l'acquisition de la LOH (C-Hugo-E-124/130 ; G-Alicia-E-128/136 ; G-Anatole-E-48/50).

Quelles que soient leurs représentations, la totalité des enfants considère le fait de parler plusieurs langues comme un avantage.

Les représentations concernant l'apprentissage des langues sont plutôt positives mais quelles représentations ces enfants ont-ils du bilinguisme ? Comment le définissent-ils ? Accordent-ils plus d'importance à la dimension communicative du fait de leur acquisition de la LOH (davantage centrée sur l'oral) ? Se considèrent-ils bilingues eux-mêmes ?

1.3) Représentations du bilinguisme

Les enfants des familles où règne une forte transmission grandissent au contact des langues qu'ils perçoivent avant tout comme des outils de communication. On pourrait donc supposer qu'ils auraient tendance à envisager le bilinguisme dans sa dimension communicative selon la définition de Grosjean. Pourtant, en examinant le tableau ci-dessous, on voit que seuls deux enfants partagent cette opinion contre cinq pour qui la définition du bilinguisme suit les principes de Bloomfield.

Figure 3 : Forte transmission - Représentations du bilinguisme

Définition du bilinguisme	Nombre
Boomfield	5
Grosjean	2
Les 2	0
Sans réponse	2
Total d'enfants interviewés	9

Les enfants qui ont hérité de la langue d'origine de leur parent ont donc une vision plutôt restreinte du bilinguisme. Ils se basent en fait sur leurs propres compétences pour définir les critères qui permettent de qualifier un individu de « bilingue ». Comme indiqué dans le tableau ci-après, ils se considèrent en effet tous bilingues (c'est-à-dire six des neuf enfants qui ont su répondre à cette question), mais pas toujours dans la LOH. C'est le cas de Sacha B qui se déclare bilingue français-occitan mais dit ne parler qu'« un tout petit peu allemand » (tdp74) et souhaiter connaître « tous les mots » (tdp 290).

Figure 4 : Forte transmission - Représentations du bilinguisme propre des descendants

Se considère bilingue	Nombre
Oui	6
Non	0
Ca dépend	0
Ne sait pas ou sans réponse	3
Total d'enfants interviewés	9

Pour Pierre, le bilinguisme est réservé aux seuls enfants qui auraient reçu une deuxième langue en héritage, au contraire des enfants qui ont « juste appris » aussi avancées leurs compétences soient-elles :

G-Pierre-E-216/222 « voilà il y avait aussi donc des gens bilingues et des gens qui avaient juste appris (...) par intérim et euh (...) on sent une différence (...) simplement dans.. même si même s'il a un meilleur accent et une meilleure élocution.. il y a une différence quand même »

La conception du bilinguisme de Pierre transcende les simples compétences linguistiques et culturelles. Il semblerait qu'il ait développé une identité bilingue tant son bilinguisme fait partie intégrante de sa culture.

Est-ce cette identité bilingue qui conduit Anatole à accorder une certaine place à la culture dans sa définition du bilinguisme ?

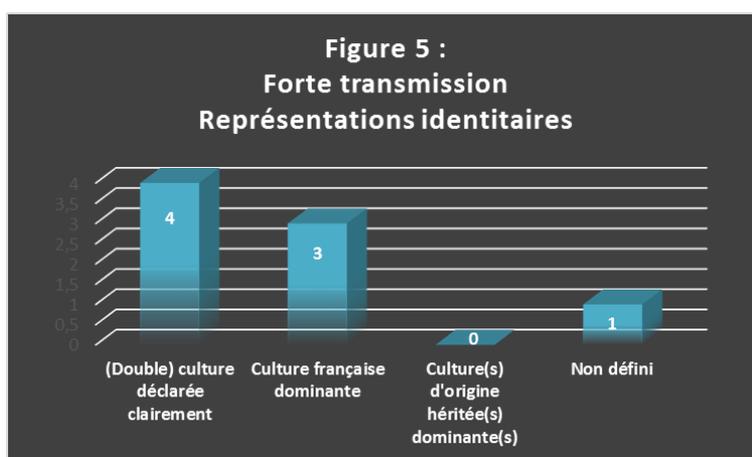
G-Anatole-E-136/138 « peut-être aussi c'est important la culture aussi (...) par exemple euh ouais je ne sais pas connaître bien la culture des deux pays enfin des deux langues »

Les enfants qui communiquent quotidiennement dans les langues d'origine de leurs parents en expression et/ou en réception orales se considèrent donc bilingues, de par leurs compétences linguistiques et leur connaissance des « aspect[s] culturel[s] » (G-Pierre-E-194) et tendraient à développer une identité bilingue.

Mais l'identité bilingue est-elle le seul impact d'une éducation bilingue au niveau identitaire ? Quel effet la forte transmission a-t-elle sur les représentations identitaires de manière significative ? A quels groupes socio-culturels les enfants s'identifient-ils ?

1.4 Représentations identitaires

Observons les résultats relatifs à l'identité des enfants enquêtés :



La langue étant un marqueur identitaire, on pourrait présumer que les enfants à qui la langue d'origine du parent migrant a été fortement transmise vont avoir tendance à revendiquer une double culture, ce qui est en effet le cas pour près de la moitié d'entre eux. Les enfants se définissent alors comme « français » et... « écossais » (A-Charles-E-346), « allemand » (B-Sacha-E-302), « américain[e] » (G-Alicia-E-222).

Nous n'avons pas pu définir l'identité culturelle d'Hugo. Toutefois, il semble aussi exprimer cette double appartenance dans son dessin (Annexe 10) à travers des images heureuses des vacances en Italie, où il se rend régulièrement, en présence de toute sa famille.³⁷

³⁷ Notre interprétation du discours et du dessin d'Hugo ne se fonde pas sur suffisamment d'éléments concrets pour affirmer sa double appartenance culturelle.

Si les représentations identitaires de Charles sont clairement biculturelles au regard de son discours et de ses représentations des langues, son dessin final (Annexe 6) suggère que ses représentations se situent au-delà de la cellule familiale, dans l'ouverture interculturelle. C'est à Rome qu'il s'est représenté en compagnie de ses parents, avec lesquels il voyage, visite des musées et découvre de nouvelles cultures.

On remarque que trois des enfants interviewés s'identifient davantage à la culture française. Pour tenter d'éclairer ces résultats quantifiés, intéressons-nous à la famille G, où la transmission est la plus forte. On observe environ le même ratio entre la double appartenance culturelle (2/5 enfants) et la domination de la culture française (3/5 enfants).

D'une part, Audrey et Alicia, qui se sentent « française[s] et américaine[s] » (G-Audrey-E-328 ; G-Alicia-E-228), font le lien entre langue et appartenance culturelle. Alicia interrogée sur la raison pour laquelle elle pense que les Etats-Unis font partie de son histoire répond :

G-Alicia-E-220 « ..bah.. je parle beaucoup anglais.. moins que français enfin je parle plus français qu'anglais »

Dans son dessin final (Annexe 15a), Audrey a représenté sa famille nucléaire à table, c'est-à-dire le lieu de la maison où les deux langues sont typiquement en contact. Elle tente aussi de son côté d'apprendre le japonais (une des langues de sa grand-mère) pour se rapprocher de cette culture familiale.

D'autre part, trois enfants se démarquent de la culture américaine, dont deux très clairement :

G-Pierre-E-346/358 « .. légèrement enfin je ne me sens pas américain vraiment (...) parce que j'ai toujours vécu ici (...) je n'ai jamais été imprégné vraiment de la culture à part par mes amis (...) ouais je me sens enfin je ne me sens pas vraiment américain ça c'est.. »

G-Anatole-E-282/306 «bah ouais plutôt français.. parce que j'ai toujours habité en France à part pour l'année sabbatique mais (...) mais après je n'aime pas trop la culture américaine (...) ça m'a un peu dégoûté (...) ça m'a un peu... pas dégoûté mais ça m'a un peu déçu quoi »

Si on se penche sur l'utilisation du pronom « ils » dans son discours, on peut noter qu'Anatole décrit la culture d'origine de sa maman d'un œil extérieur (G-Anatole-E-272/274/294/298) identifiant les Américains comme un groupe de « Eux ». En outre, Pierre, qui doit effectuer un semestre à l'étranger dans le cadre de ses études, préfère partir ailleurs qu'aux Etats-Unis, malgré la qualité des universités dans lesquelles il pourrait aller (G-Pierre-E-264) et découvrir une autre culture plutôt que de se rapprocher de celle de sa maman.

Mais les représentations identitaires ont un caractère aussi (voire plus) dynamique et complexe que les processus de transmission. Anatole a fait une césure scolaire durant laquelle il a séjourné un an aux Etats-Unis. S'il souhaitait partir à l'étranger, c'est sa maman qui a « sauté sur

l'occasion »³⁸ et qui lui a suggéré le pays. Il est envisageable que ce séjour ait pu avoir un impact important sur ses représentations identitaires. Soit elles ont évolué, soit il en a pris conscience à cette période. Il semble en tout cas avoir fait le choix de la culture française à son retour :

G-Anatole-E-308 « je me suis dit que je préférais la culture française »

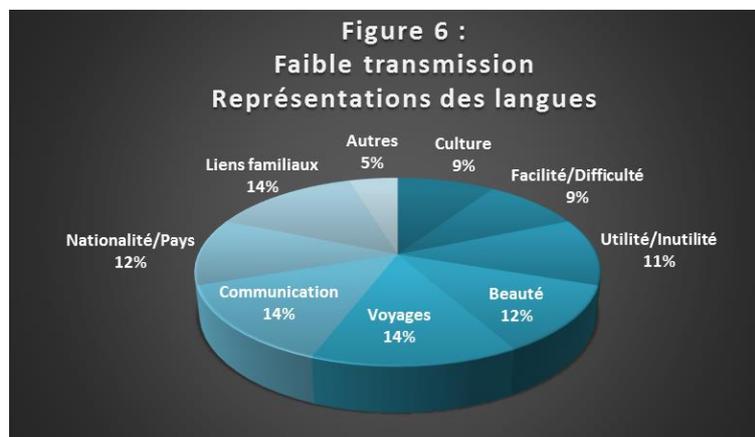
Il est à noter qu'Anatole et Pierre sont les deux aînés qui ont fait front ensemble à l'anglais jusqu'à leurs cinq et sept ans. Cette prédominance du français dans leur petite enfance a-t-elle déterminé leurs représentations identitaires ? La LOH s'est imposée à mesure que la famille s'agrandissait, ce qui semblerait avoir contribué au sentiment d'une double appartenance culturelle des petites sœurs de Pierre et Anatole.

Nous allons désormais nous intéresser aux représentations des enfants à qui la LO du parent migrant n'a pas ou peu été transmise et découvrir si elles se rapprochent ou si elles s'éloignent des représentations du premier groupe.

2) Type « faible » de transmission

2.1) Représentations des langues

Tout d'abord, observons l'image que les enfants à qui la LO(H) n'a pas ou peu été transmise ont des langues de manière générale.



Tout comme les enfants du premier groupe, les enfants qui n'ont reçu que le français en héritage envisagent les langues avant tout comme un outil de communication. La langue permet effectivement de « communiquer » (14 %) et de « voyager » (14 %) :

³⁸ Nous avons questionné Sophie à ce sujet suite aux entretiens et cette citation est issue de notre conversation qui n'a pas été enregistrée.

D-Cécile-E-276/282 « Il n'y en a pas une meilleure que l'autre et pour moi la langue ça permet juste de parler communiquer et discuter et euh (...) après il y a juste les cultures qui changent mais la langue en elle-même »

D-Sarah-Anne-E-68 « Bah ça fait une langue en plus après quand on parle enfin si je pars au Maroc je pourrais facilement communiquer avec les gens enfin ça fait quelque chose en plus ouais »

C'est dans cette optique que la priorité est donnée à l'anglais, « la langue internationale » (F-Lara-E-66) que « tout le monde devrait savoir parler » (D-Sarah-Anne-E-94).

L'utilisation d'une langue est donc guidée par le besoin de communiquer dans un pays ou une situation donné(e). C'est un principe bien connu du domaine de l'acquisition des langues (Abdelilah-Bauer, 2015 ; Grosjean, 2015) et c'est aussi le point de vue de Sarah-Anne qui a acquis partiellement l'arabe lors d'un séjour prolongé au Maroc :

D-Sarah-Anne-E-46 « vu que je suis là-bas forcément je parle arabe donc ça s'est fait spontanément »

Pour Sarah-Anne, une langue s'acquiert et prend donc son sens quand elle sert à communiquer. Elle a d'ailleurs « perdu la langue » (tdp 40) à son retour et ne cherche pas à l'apprendre aujourd'hui.

Les résultats des deux groupes sont similaires en ce qui concerne la communication et les voyages. En revanche, les langues sont dans ce groupe davantage associées aux liens familiaux (12 %) et à la nationalité ou aux pays dans lesquels elles sont utilisées (12 %) :

D-Gabriel-E-16 « espagnol parce qu'on a des origines espagnoles »

F-Lara-E-86 [après avoir décrit ses représentations du français] « oui là en fait c'est maman »

La différence de ce résultat mérite qu'on examine de plus près l'image que les enfants ont du français et de la LO(H)³⁹.

Figure 7 : Faible transmission - L'image du français et de la LO(H)

Image du français	Nombre	Image de la LO(H)	Nombre
Parent, famille	1	Parent, famille	5
Pays	2	Pays	1
Les 2	3	Les 2	2
Sans réponse	2	Sans réponse	0
Total d'enfants interviewés	8	Total d'enfants interviewés	8

³⁹ Même quand le parent migrant n'a pas transmis sa langue d'origine, l'enfant la reçoit parfois en héritage par d'autres intermédiaires familiaux. La LO peut donc ne pas être reçue ou héritée partiellement, d'où le « H » entre parenthèses.

Les résultats sont partagés en ce qui concerne l'image du français. En combinant les réponses, on constate que cinq enfants sur huit l'associent à la France et quatre à la famille. Deux enfants n'associent le français ni à leur famille ni au pays de résidence quand la majorité l'associe aux deux.

Par ailleurs, les enquêtés ont parfois des difficultés à verbaliser des représentations au sujet du français :

D-Sarah-Anne-E-110/114 « Après c'est une langue que je parle tous les jours (...) donc forcément... (...) c'est naturel donc je ne me pose pas trop de questions »

C'est aussi le cas de Malik dont la perception illustre le lien qui peut exister entre langue et identité :

F-Malik-E-171 « je ne peux pas dire le français c'est ci ou c'est ça puisque c'est moi »

Pour ces descendants, le français les représentent eux, leur vie quotidienne et est tellement naturel qu'il n'est parfois pas cité comme une de leur(s) langue(s) (E-Gabriel).

Les résultats sont plus tranchés en ce qui concerne la LO(H), qui est nettement associée aux liens familiaux. Elle représente le parent migrant, parfois la famille élargie. La LO(H) représente toutefois moins le pays d'origine du parent migrant. Ceci peut s'expliquer par le fait que trois des familles se rendent peu souvent dans ce pays.

Certains de ces enfants expriment aussi l'envie d'apprendre la LO du parent migrant pour se rapprocher de leur famille (D-Gabriel-E-118) ou de leurs « origines » (D-Cécile-E-248/250).

Mais la majorité des enfants ne cherchent pas nécessairement le contact avec la LO(H) et l'apprendre se révèle selon eux peu « important » (D-Sarah-Anne-E-64 ; D-Aurélien-E-78 ; E-Matthieu-E-210).

On remarque aussi que les enfants du groupe « faible transmission » ont une vision plus pragmatique des langues avec 11 % des réponses qui concernent leur utilité ou leur inutilité. Cependant, on aurait pu imaginer que ce résultat serait plus élevé dans la mesure où la LO(H) n'a souvent pas été transmise justement pour des raisons pragmatiques.

2.2) Représentations de l'apprentissage des langues

Nous allons maintenant nous intéresser au rapport que les enfants construisent à l'apprentissage des langues en consultant le tableau ci-dessous :

Figure 8 : Faible transmission - Représentations de l'apprentissage des langues

Apprentissage des langues	Nombre
Positif	4
Négatif	3
Ca dépend des langues	0
Sans réponse	1
Souhaiterait apprendre d'autres langues	4
Total d'enfants interviewés	8

La moitié des enfants considère positivement l'apprentissage des langues et souhaiterait en apprendre d'autres. Toutefois, ces résultats sont très partagés ; trois enfants sur huit interviewés ont en effet une représentation négative de l'apprentissage des langues.

C'est plus particulièrement l'apprentissage académique qui est ressenti comme « difficile » par les enfants à qui la langue d'origine n'a pas ou peu été transmise. Prenons l'exemple de Sarah-Anne et de Cécile (famille D).

Sarah-Anne déclare « [ne pas parler] super bien les langues » (tdp 22) car elle pense avoir « loupé des étapes » à l'école et « pris du retard » (tdp 18/20). Alors qu'elle avait appris « spontanément » le marocain dans son enfance au contact de ses camarades lors d'un séjour de deux mois au Maroc, elle est focalisée sur ses difficultés d'apprentissage des langues dans le contexte scolaire. Elle semble d'ailleurs dévaloriser les compétences qu'elle a acquises au Maroc quand son frère affirme que « c'est elle qui parle le mieux » dans la fratrie (D-Aurélien-E-58/74) :

D-Sarah-Anne-E- 82/84 « non non c'est ok je savais parler UN PEU arabe (...) mais je n'étais pas non plus hyper forte euh enfin »

Sa grande sœur Cécile a aussi un rapport « compliqué » à l'apprentissage académique langues (tdp168). Elle met en cause l'enseignement des langues en France, trop peu axé sur l'oral, qui devrait être enrichi d'échanges à l'étranger (tdp 172/180).

Pour Logan, l'apprentissage d'une langue est associé au travail que cela implique, ce qui est « difficile » et « plus du côté ennuyant » (H-Logan-E-102/112).

C'est de manière générale sur le seul apprentissage académique que les enfants se basent pour répondre aux questions même ceux qui ont une expérience de l'apprentissage social des langues.

Enfin, indépendamment de leurs représentations de l'apprentissage, la totalité des enfants interviewés considère que connaître plusieurs langues est un avantage et la moitié d'entre eux

souhaiterait en apprendre d'autres. Mais comment définissent-ils le bilinguisme ? Le rapport difficile à l'apprentissage engendre-t-il une idéalisation du bilinguisme ?

2.3) Représentations du bilinguisme

Le tableau ci-dessous montre que la moitié des enfants a une conception plutôt fonctionnelle et ouverte du bilinguisme dans la définition qu'ils partagent avec nous.

Figure 9 : Faible transmission - Représentations du bilinguisme

Définition du bilinguisme	Nombre
Boomfield	4
Grosjean	3
Les 2	1
Total d'enfants interviewés	8

Cela les conduit-il à pouvoir se définir en tant qu'individu bilingue ?

Figure 10 : Faible transmission - Représentations du bilinguisme propre des descendants

Se considère bilingue	Nombre
Oui	1
Non	6
Ca dépend	1
Total d'enfants interviewés	8

Selon le tableau ci-dessus, il semblerait que non. En effet, six des enfants sur les huit interviewés considèrent qu'ils ne sont pas bilingues. Logan est le seul enfant qui se déclare bilingue en anglais, langue qu'on lui a partiellement transmise (au détriment du tagalog) et dans laquelle il communique avec la famille de sa maman originaire des Philippines.

Malik, Cécile, Sarah-Anne, Aurélien, qui comprennent l'arabe selon toutes les déclarations, n'envisagent pas du tout cette compétence comme une forme de bilinguisme qui prendrait plutôt forme à travers l'expression orale :

D-Aurélien-E-100/102 « bah savoir au moins parler deux langues enfin parler deux deux langues du coup euh parfaitement (...) enfin savoir s'exprimer en tout cas »

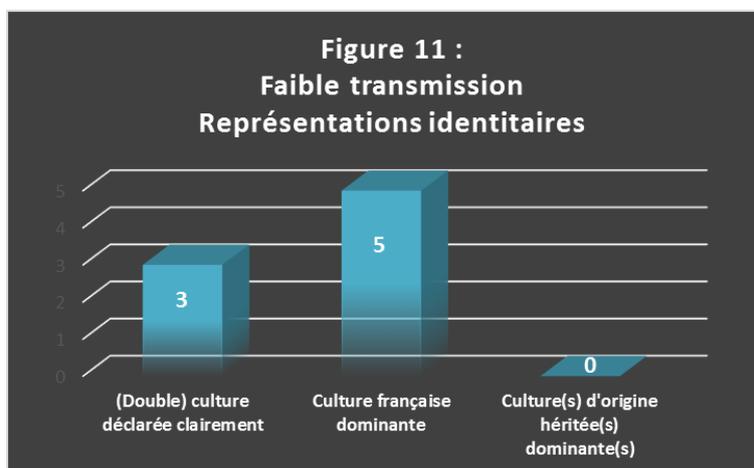
D-Sarah-Anne-E-76 « Bilingue c'est au moins savoir parler »

Certains enfants du groupe « faible transmission » ont donc plutôt tendance à se baser sur les compétences linguistiques qui leur font défaut dans la LO(H) pour définir le bilinguisme.

Les enfants qui grandissent avec plusieurs cultures mais qui ne reçoivent pas de deuxième langue en héritage (ou partiellement) n'envisagent pas leurs compétences linguistiques en termes de bilinguisme, que ce soit dans la LO(H) ou dans une autre langue. Cette absence de contact avec la LO(H) impacte-t-il les représentations identitaires ? A quelles sphères culturelles et sociales se réfèrent-ils ?

2.4) Représentations identitaires

Le graphique ci-dessous rend compte des représentations identitaires des enfants.



La majorité (soit cinq enfants) déclare s'identifier principalement à la culture française. Tant le pays de résidence (D-Sarah-Anne-E-160 ; H-Logan-E-194) que des « valeurs » (D-Cécile-E-348) sont évoqués pour expliquer ce sentiment identitaire.

La culture française a été « inculqué[e] » aux enfants de la famille D (D-Cécile-E-110) par leur maman qui comme nous l'avons déjà vu « s'est détachée de son pays » (D-Cécile-E-384) et qui a transmis cette culture au détriment de sa langue d'origine :

D-Aurélien-E-24/26 « après nous on est très.. enfin on est euh.. très français on va dire (...) on est vraiment restés dans une culture très française »

Les jeux énonciatifs font apparaître clairement ce positionnement identitaire en particulier parmi les enfants de la famille D qui s'identifient aux Français comme au groupe de « Nous » :

D-Aurélien-E-188/190 « Voilà mais euh je pense que c'est un pays qui a beaucoup de potentiel et **on** pourrait être meilleurs encore si **on** voulait parce qu'**on** a vraiment tout encore plus qu'au Maroc (...) **on** a plus de chance enfin moi j'estime qu'**on** a plus de chance dans la vie »

Et qui se différencie du groupe de « Eux », c'est-à-dire des personnes originaires du pays d'origine du parent migrant :

D-Cécile-E-360/366 « Oui oui bah parce que je **me** verrais pas avec **un Arabe** par exemple parce qu'**il** est assez... enfin pareil je généralise hein (...) c'est enfin c'est pour donner en gros (...) euh **ils** sont assez protecteurs même limite un peu étouffants euh **la femme elle** reste à la maison **elle** s'occupe des enfants **et moi non pas du tout je** suis hyper indépendante »

D-Sarah-Anne-E-128/132 « j'aime bien **là-bas** la culture **là-bas les gens ils** sont sympathiques (...) enfin j'aime bien **ils** parlent beaucoup (...) oui **ils** communiquent beaucoup je trouve ça super bien »

Trois enfants disent ressentir une double appartenance culturelle en l'exprimant différemment. Gabriel E se sent « cinquante cinquante » (tdp 244) et Malik F affirme représenter « le métissage ». Quant à Lara F, elle fait le lien entre culture familiale, langue et pays de résidence :

F-Lara-E- 191/195/200 « je suis **marocaine** mais je suis **née en France** (...) je suis née en France ça veut dire quoi (...) de toute façon **je suis née en France et je parle français** donc euh »

Qu'ils se sentent « d'abord et avant tout français » (D-Matthieu-E-314) ou « métisses » (F-Malik-E-136/177/193/195), les enfants valorisent la culture d'origine de leur parent. Ils soulignent tous « la chance » qu'ils ont eue d'être au contact de plusieurs cultures, décrivant cette opportunité comme une « richesse » qui leur « apporte une autre perception des choses (D-Matthieu-E-274) et qui leur permet de « faire différentes choses [,] de savoir deux choses différentes » (F-Lara-E-155).

Nous allons à présent comparer les résultats qui nous paraissent significatifs pour tenter de cerner plus précisément l'impact du type de transmission sur les représentations des enfants.

3) Comparaison des résultats de l'analyse quantitative

Les représentations des langues sont diversifiées mais la majorité des enfants de notre échantillon se représente les langues comme un outil de communication qui leur permet de voyager, faire des rencontres et échanger avec « plus de personnes » avec des taux sensiblement identiques dans les deux groupes.

Si les enfants sont unanimes quant à l'avantage apporté par le fait de connaître plusieurs langues, leur apprentissage n'est pas représenté de la même manière dans les deux groupes. En effet, les enfants du groupe « faible transmission » ont un rapport plus « difficile » à l'apprentissage des langues et en particulier à l'apprentissage académique.

Ces mêmes enfants ont plutôt tendance à avoir une vision plus ouverte du bilinguisme (37,5 % partagent la définition de Grosjean) comparé à l'autre groupe (22,2 %). Ils ne se considèrent pas

pour autant bilingues même lorsque la description de leurs compétences linguistiques correspond aux critères sur lesquels ils se basent pour définir le bilinguisme.

En ce qui concerne les représentations identitaires des enquêtés, on remarque une nette différence entre les deux groupes. La culture française marque davantage l'identité des enfants à qui la langue d'origine du PM n'a pas été transmise. Pour les enfants qui ont effectivement hérité de la LOH, la double culture est plus souvent évoquée. La culture d'origine héritée ne domine chez aucun des enquêtés, tous groupes confondus.

Force est de constater le défi que représente la transmission d'une langue d'origine pour les familles mixtes malgré la volonté et la motivation initiales exprimées de certains parents. Que les familles soit en situation mixité linguistique ou non, les langues de l'immigration ne traversent pas les générations (Fishman, 1991) et plus l'immigration est ancienne, moins la transmission a lieu (Deprez, 1999). Il s'agirait alors de trouver des soutiens au sein de la société elle-même afin d'inverser la tendance monolingue et la valorisation du seul plurilinguisme d'élite.

Pourquoi défendre la transmission des langues ?

Si les parents qui n'ont pas transmis leur LO n'expriment pas de forte frustration, certains regrettent quelque peu de ne pas l'avoir fait (D-Amina-PM-452 ; F-Karim-PM-48). Johanne nous rapporte également que ses enfants lui ont « reproché de ne pas leur avoir appris le danois » (E-Johanne-PM-100). Nous avons d'ailleurs noté que certains des descendants de notre échantillon souhaitaient aujourd'hui apprendre la LO(H) (Cécile D, Lara F et Aurélien E).

En outre, quelles que soient les langues en jeu, le bilinguisme précoce est souvent un avantage pour les enfants qui vont développer plus tôt des capacités cognitives et métacognitives ou encore une conscience métalinguistique favorisant notamment l'apprentissage de la lecture (Bialystok, 1988). Pourtant, comme nous l'avons évoqué précédemment, le bilinguisme a « mauvaise réputation » (Tabouret-Keller, 1990) lorsque les élèves ou leurs familles sont locuteurs de langues dévalorisées socialement et tend à être associé à l'échec scolaire de certains de ces enfants. Cummins (1984) a été le premier à suggérer que c'était le système scolaire aux Etats-Unis qui était en partie responsable de ces difficultés. Moro (2012) affirme que les représentations négatives à l'égard des langues familiales des élèves à l'école génèrent une certaine frustration qui provoquerait réellement des difficultés d'apprentissage. Ces représentations freinent donc considérablement la transmission, les parents ne souhaitant pas entraver les apprentissages de leurs enfants. C'est donc bien le statut de la langue qui entraîne une diminution des pratiques (Blanchet, 2002). Mais qu'advierait-il si les langues familiales minor(itaris)ées avaient leur place à

l'école ? Si elles étaient légitimées ? Si les parents trouvaient un soutien à l'école et non un jugement ? Il semble évident que les acteurs de l'école ainsi que les responsables politiques ont bien un rôle à jouer pour valoriser tous les bilinguismes indépendamment du statut des langues et favoriser ainsi la réussite de tous les élèves.

Chapitre 10. QUELS LEVIERS POUR FAVORISER LA TRANSMISSION DES LANGUES MINOR(ITARIS)EES ?⁴⁰

Nous nous sommes posé la question de savoir si l'Institution scolaire pourrait être en mesure de jouer un rôle positif dans la transmission des langues familiales. Nous nous sommes d'abord intéressée à l'offre de langues à Bordeaux pour évaluer la place des langues des élèves à l'école puis envisager des pistes didactiques.

1) L'offre de langues à Bordeaux

En étudiant l'offre de langues à Bordeaux, l'objectif était de vérifier si les langues de l'immigration des familles de notre échantillon qui ont peu transmis leur LO étaient représentées dans les établissements de la ville de Bordeaux. Si oui, lesquelles ? Nous avons donc répertorié les langues vivantes qui étaient proposées dans huit collèges et six lycées⁴¹ en LV1, LV2 et LV3 dans le tableau ci-dessous :

Figure 12 : Les langues proposées dans le secondaire Bordeaux

Langues	Nombre d'établissements proposant les langues en :		
	LV1	LV2	LV3
Anglais	14	12	-
Espagnol	6	13	-
Allemand	5	7	-
Chinois	2	3	-
Russe	2	1	-
Italien	-	6	2
Arabe	-	1	2
Portugais	-	-	1
Grec moderne	-	-	1
Occitan	-	-	1

⁴⁰ Le jury de soutenance nous a fait remarquer que ce mémoire semblait militer en faveur de la transmission. Cette dernière partie explore certes quelques pistes pour favoriser la transmission quand les parents font ce choix initialement mais nous précisons que notre idée est plutôt de soutenir le choix des parents quel qu'il soit.

⁴¹ La ville de Bordeaux compte treize collèges et sept lycées. Notre étude est donc partielle et devrait être approfondie.

On note que l'offre de langues ne se limite pas qu'aux langues les plus traditionnellement répandues en France. En LV1 et LV2, un élève peut choisir la plupart du temps entre l'anglais, l'espagnol, l'allemand et dans quelques établissements l'italien, le russe ou le chinois mandarin. On remarque que ce ne sont que des langues dominantes, frontalières et/ou de puissances économiques européennes ou mondiales. Cette offre, quelque peu diversifiée, témoigne peut-être en ce sens du basculement idéologique européen qui arrive timidement en France et qui consiste à valoriser le plurilinguisme, mais particulièrement si les langues connues des locuteurs ont un statut majoritaire ou du moins majoré.

L'arabe est aussi représenté dans deux établissements mais seulement disponible en LV2 ou LV3. Certes, l'arabe apparaît dans l'offre de langue mais il faut souligner que la langue littéraire n'est pas celle de la plupart des locuteurs arabophones qui parlent davantage des variétés comme l'algérien ou dans notre étude le marocain... Cela ne contribue-t-il pas à dévaloriser davantage la langue d'origine du parent migrant ? Dabène & Billiez (1984) avait déjà soulevé cette question au sujet des ELCO qui ne permettaient pas toujours aux élèves de réellement apprendre la langue de leurs parents.

Par ailleurs, un lycée mentionne le CNED sur son site si un élève souhaite apprendre une langue qui n'est pas proposée au sein de l'établissement mais précise que c'est à la charge des familles. Cette possibilité n'est pas mentionnée pour faire office d'EILE (qui remplace les ELCO⁴² ; rappelons que le CNED dans ce cadre doit être à la charge de l'établissement scolaire ou du pays partenaire). D'ailleurs, aucune mention n'est faite des ELCO ou des EILE sur les sites Internet que nous avons visités.

L'Institution scolaire en France proposait pourtant que les langues et cultures d'origine soit enseignées aux enfants issus de l'immigration. Depuis 2016, les EILE sont censés aussi servir cet objectif tout en étant accessible à « tout élève volontaire » (Site de Najat Vallaud-Belkacem). Nous nous posons alors la question de la manière dont les textes officiels sont mis en pratique et comment les parents sont informés de la possibilité pour leurs enfants de suivre des EILE. Nous avons tenté de contacter la cellule ELCO-LVE de la DEAP⁴³ de Bordeaux (il n'y a pas encore de cellule EILE), sans succès. Une partie de nos interrogations restent donc sans réponses mais un rapport de l'Inspection générale concernant les ELCO paru en 2006 nous apporte quelques chiffres sur la réalité des enseignements suivis en Gironde. Pendant l'année scolaire 2004-2005, 784 élèves ont suivi un ELCO dans le premier ou le second degré. Les langues concernées étaient le marocain

⁴² Les ELCO disparaissent progressivement depuis 2016 pour laisser place définitivement aux EILE (Enseignements Internationaux de Langues Etrangères) en 2018.

⁴³ Division des Elèves et de l'Action Pédagogique

(200), le turc (209), le portugais (120), le tunisien (71) ou l'algérien (184). Ces chiffres semblent particulièrement bas quand près de 40 000 élèves allophones ont été accueillis en France au sein d'une institution scolaire en 2004 (Rapport de la Cour des comptes de novembre 2004, en ligne).

Face à ce constat⁴⁴, il paraît essentiel de trouver d'autres moyens pour introduire les langues de l'immigration à l'école et de donner plus de légitimité aux langues des élèves. Les approches plurielles, qui « pren[nent] en compte l'existant » (Coste et al., 2009 : 7), représenteraient alors un début de solution pour soutenir la transmission des langues d'origine des parents d'élèves et permettraient d'en revaloriser voire réhabiliter certaines. Nous pensons en particulier à l'éveil aux langues qui permet de prendre en compte les langues des élèves à l'école.

2) L'éveil aux langues

On parle d'éveil aux langues quand une partie des activités concerne des langues « que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (Macaire, 2000 : 4). Les finalités de cette approche sont linguistiques, culturelles et sociales. D'un côté, il s'agit de développer les compétences linguistiques, métalinguistiques et culturelles des élèves et d'un autre côté faire émerger une conscience de la diversité et développer des représentations positives chez les élèves et les enseignants concernant les langues, leurs locuteurs et les cultures qui y sont associées (Candelier, 2003 ; Perregaux et al., 2003).

L'éducation plurilingue est donc un moyen de lutter contre les idéologies langagières négatives véhiculées par les enseignants (Young, 2014) et contribue à la construction de l'enfant en tant que citoyen, acteur social de la pluralité et de la tolérance linguistique. Par ailleurs, l'éveil aux langues permet que les langues d'origine des familles mixtes ou non francophones soient légitimées en trouvant une place à l'école.

3) L'exemple des sacs d'histoires

L'objectif des sacs d'histoires conçus à l'origine par Neil Griffiths était de susciter l'intérêt des élèves pour les compétences écrites et plus largement l'apprentissage scolaire. Cela permet aussi à l'enfant d'appréhender la langue scolaire, nécessaire à la lecture et compréhension des énoncés, tout en favorisant sa/ses langue(s) familiale(s).

⁴⁴ Il faudrait bien entendu approfondir cette étude et prendre en compte les prochains rapports (donc plus récents) de l'Inspection pour confirmer ce premier constat.

Le principe est que les enfants rapportent chez eux des sacs qui contiennent une histoire dans plusieurs langues et des activités à effectuer en famille.

Une étude de Perregaux et Zurbruggen (2012) est centrée sur la communication famille-école et le moyen imaginé pour la faciliter a été la mise à disposition de post-it glissés dans les sacs d'histoires que les parents pourraient utiliser dans leur(s) langue(s) et/ou en français sans avoir recours à un registre particulièrement formel. En plus de légitimer les langues d'origines familiales à l'école, les parents se voient attribuer un rôle dans l'utilisation et la transmission de leur(s) langue(s) et sont encouragés à interagir avec les enseignants (dans la langue de leur choix).

Ainsi, cette étude met l'accent sur l'intérêt de l'initiative dans sa dimension didactique, pédagogique mais aussi sociologique.

Si l'intérêt des approches plurielles n'est plus à prouver, ces démarches restent peu répandues et dépendent souvent des initiatives locales. De plus, elles sont à notre connaissance plus utilisées et testées par les enseignants-chercheurs que les professeurs des écoles et les enseignants de collèges et lycées. Sur la base des constats de ce mémoire et de tous les travaux qui alertent sur l'absence des langues des élèves à l'école et sur les représentations négatives à l'égard de ces langues qui stigmatisent les élèves et freinent dans les cas les plus critiques leur apprentissage, il s'agirait donc de continuer à œuvrer pour que l'éveil aux langues trouve une place dans les programmes scolaires.

Conclusion

Nous avons proposé dans cette étude de nous intéresser aux raisons qui orientent la transmission des langues au sein de familles mixtes en France en prenant en compte le point de vue des parents. Mais quand le type de transmission diffère selon les choix opérés par les parents, la question de l'impact sur les représentations des enfants se pose. C'est ainsi que nous avons également donné la parole aux enfants pour recueillir leur avis et tenter de saisir leurs représentations.

Un parent migrant peut faire le choix de transmettre sa LO. Nous avons vu que cette décision était prise consciemment la plupart du temps mais qu'elle était largement influencée par les dimensions sociale, politique et économique, temporelle et identitaire qui contribuent à façonner les représentations du parent migrant et par conséquent impacter ses attitudes. Mais le parent migrant n'est pas toujours seul à décider des politiques linguistiques familiales.

Le parent natif, qui a intériorisé et véhiculé ses propres représentations (qui peuvent être plus ou moins en accord avec celles du parent migrant), peut encourager ou au contraire freiner volontairement ou involontairement la dynamique de transmission.

En outre, le début de la scolarisation représente un tournant dans la transmission qui est souvent freinée voire cessée. Les raisons qui ont motivé ce choix peuvent donc disparaître, temporairement ou définitivement. Les facteurs externes prennent alors souvent le dessus et le parent migrant est parfois amené à remettre en cause son choix initial.

Par ailleurs, la transmission de la langue en tant que marqueur identitaire ne constitue pas un moteur suffisant pour les PM qui ont transmis faiblement leur LO, qu'ils aient tenté de transmettre ou non, et l'argument de la continuité identitaire n'est finalement que peu évoqué par les parents migrants qui transmettent fortement.

Nous avons pu voir que les parents choisissaient de transmettre leur langue pour diverses raisons. Mais pour la plupart des parents de notre échantillon, transmettre une langue c'est surtout contribuer à assurer un avenir professionnel à son enfant.

Cette vision pragmatique des langues liée à leur statut social est aussi la raison qui freine la transmission dans certaines familles. En cela, notre étude réaffirme le fait que le statut formel et informel des langues tient un rôle majeur et influe considérablement sur la volonté de transmettre ou non une langue. Les langues les moins transmises sont effectivement aussi les moins valorisées socialement ou considérées comme inutiles, voire illégitimes.

Par ailleurs, les parents qui portent les langues les moins valorisées sont aussi ceux qui ont exprimé le plus d'efforts pour s'adapter à la langue française, à la vie en France. On peut, sinon établir, imaginer un rapport entre une certaine pression sociale ressentie par le parent migrant dans

un contexte monolingue et assimilationniste et le fait de ne pas envisager la transmission de sa langue d'origine comme une priorité ou même une possibilité.

Cependant, tant la biographie langagière des enquêtés que leur parcours de vie plus global apportent une lumière différente sur ce schéma et nuance *quelque peu* la dichotomie « langues dominantes *versus* langues minorées » ; le fait que Karim soit arrivé jeune en France et que le marocain pourtant utilisé avec la moitié de sa famille représente le passé ; qu'Amina ne se soit jamais sentie culturellement maghrébine ou que la famille d'Abby connaisse l'anglais (rappelons qu'elle affirme qu'elle aurait tenté de transmettre le tagalog s'il avait été l'unique langue de sa famille).

Ainsi, nous ne pensons pas que notre étude réaffirme *entièrement* le principe que la transmission des langues repose avant tout sur leur statut tant le parcours des enquêtés a joué un rôle dans le fait de ne pas utiliser leur langue d'origine au sein de la famille nucléaire. Il faut cependant se rendre à l'évidence que le poids du contexte éco-socio-politique qui est en partie responsable du statut des langues joue un rôle très important et oriente nécessairement les pratiques. La généralisation des approches plurielles contribuerait à faire évoluer les représentations négatives et matérialistes des langues et à, sinon légitimer, accorder une place à toutes les langues de l'immigration à l'école, ce qui pourrait bien favoriser non seulement leur transmission mais aussi les chances de réussite scolaire de tous les élèves.

Si les choix de transmettre sont souvent le résultat d'une réflexion, celui de ne pas transmettre n'est jamais évoqué comme une décision affirmée et est présidé par le rapport que le parent migrant a construit aux langues et à son environnement social.

Le fait de ne pas utiliser sa langue d'origine avec son enfant ne signifie pas que les enfants ne sont pas du tout en contact avec cette langue qui est parfois partiellement transmise. Mais les enfants valorisent peu ces compétences, la plupart du temps en réception orale, considérant que connaître une langue, c'est savoir la « parler ». Paradoxalement, leur vision du bilinguisme est plus ouverte que celle des enfants qui ont fortement acquis la LOH et qui déclarent davantage des compétences bilingues.

Qu'ils se définissent comme bilingues ou non, tous les descendants de notre échantillon valorisent le plurilinguisme et envisagent les langues comme des outils de communication, d'échanges à l'international.

En ce qui concerne leurs représentations identitaires, nous constatons que les enfants qui ont acquis une deuxième langue familiale déclarent davantage une double culture. Mais en croisant les résultats, on se rend compte que les représentations identitaires sont plus volontiers biculturelles lorsque l'enfant a des contacts réguliers avec la famille et/ou le pays d'origine de son

père ou de sa mère (ou s'y est rendu récemment) et l'impact de la transmission semble moins direct.

Enfin, nous remarquons que les compétences plurielles sont particulièrement valorisées chez l'intégralité des sujets, parents et enfants, même au sein des familles où toutes les langues d'origine n'ont pas été transmises. L'Education nationale agit par ailleurs en faveur de l'enseignement des langues étrangères depuis quelques années. On pense par exemple à la décision très récente de commencer la LV2 dès la cinquième dans le cadre de la Réforme du Collège 2016 que le gouvernement actuel déclare ne pas souhaiter remettre en cause. Ce dernier entend aussi réinstaurer les classes bilingues (qui n'avaient certes pas complètement disparu). Il semblerait donc que les politiques linguistiques européennes sous-tendues par l'idéologie du plurilinguisme commencent à balayer les attitudes monolingues qui ont persisté en France jusqu'ici. Assisterait-on à un basculement idéologique qui aurait pour issue la fonte du concept de la langue unique ? Peut-être pas encore mais cette observation mériterait qu'on s'intéresse de plus près dans une future recherche à la place de la *glottophilie* et à l'évolution des idéologies linguistiques en France.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2012). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris : La Découverte.
- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La Découverte.
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76-83. DOI:10.3917/lfa.158.0076.
- Beacco, J.-C., Cherkaoui-Messin K. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, 167, 95-111. DOI 10.3917/lf.167.0095.
- Berliner, D. (2010). Anthropologie et transmission. *Terrain*, 55, 4-19. Retrieved from <http://terrain.revues.org/14035>
- Bertucci, M.-M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui*, 158, 28-38.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24 (4), 560-567.
- Bialystok, E., Craik, F., Klein, R. & Wiswanathan, M. (2004). Bilingualism, Aging and Cognitive Control : Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19, 290-303.
- Bialystok, E. & Ryan, E.B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T. Gary Waller (Eds.) *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, 207-252. New-York : Academic Press.
- Billiez, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. *Les Cahiers du GEPE*, 4, 1-9. Retrieved from <http://www.cahiersdugepe.fr/index2167.php>
- Blanchet, P. (2002). La politisation des langues régionales en France. *Hérodote*, 105, 85-101. DOI 10.3917/her.105.0085
- Blanchet, P. (2005). Essai de théorisation d'un processus complexe. *Cahiers de Sociolinguistique*, 10, 17-47 Retrieved from <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2005-1-page-17.htm>
- Blanchet, P. (2006). La lettre de l'AIDRF. In Rispaïl, M., (dir.), *L'enseignement du français dans des situations de plurilinguisme*. 38, 31-36. Université de Lille 3, France.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Editions Textuel.

- Bloomfield, L. (1934). *Language*. Londres : Allen and Unwin.
- Boltanski, L. & Bourdieu, P. (1975). Le fétichisme de la langue, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4, 2-32.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Breuvart, J.-M. & Danvers, F. (1998). *Migrations, interculturalité et démocratie*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Broudic, F. (1997). *L'interdiction du breton en 1902. La IIIe République contre les langues régionales*. Spézet : Coop Breizh.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- Candelier, M. (Dir.). (2003). *Evlang. L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Canut, C. & Duchêne, A. (2011). Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question. *Langage et société*, 136, 5-12. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2-page-5.htm>
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives. *Les cahiers de l'ACDLE*, 2, 319-331.
- Champalle, A. (2013). *L'impact des représentations sur l'intégration scolaire et sociale des élèves allophones*. Unpublished Master's thesis, Université Stendhal Grenoble III, France.
- Cheng, K. (2006). Language shift and language maintenance in mixed marriages: a case study of a Malaysian-Chinese family. *International Journal of the Sociology of Language*, 2003(161), 81-90. DOI :10.1515/ijsl.2003.030
- Chiss J.-L. (2005). La théorie du langage face aux idéologies linguistiques. In *Dessons G., Martin S. & Michon P. (dirs.), Henri Meschonnic, la pensée et le poème*. Paris : In press.
- Chiss J.-L., 2010, Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage. In O. Bertrand & I. Schaffner (dirs.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.
- Collet, B. (2006). Pour l'étude des modes d'intégration entre participation citoyenne et références culturelles. *Revue européenne des sciences sociales*, 135, 97-103. Retrieved from <http://ress.revues.org/258>

- Conseil constitutionnel. (1999). *Décision n° 99-412 DC du 15 juin 1999*. Retrieved from <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/les-decisions/1999/99-412-dc/decision-n-99-412-dc-du-15-juin-1999.11825.html>
- Costa, J., Lambert, P. & Trimaille, C. (2012). Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques : quelques notions en question. In C. Trimaille et J.-M. Eloy (Éd.), *Idéologies linguistiques et discriminations, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 6, 247-266. Paris : L'Harmattan.
- Coste, D. (dir.). (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.doc
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education : Issues and Assessment in Pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Dagenais, D. & Moore, D. (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissage chez des enfants, en France et au Canada. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. *Langages*, 154, 34-46.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L., Billiez, J. (1984). *Recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*. Rapport de recherche ronéoté, Centre de didactique des langues, Université Grenoble 3.
- Delamotte-Legrand, R. & Sabria, R. (2001). L'enfant sourd et ses langues : l'unicité des choix en parcours langagiers pluriels. In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, 81-110. Rouen : PUR.
- Deprez, C. & Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 44, 297-304. Retrieved from http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1985000
- Deprez, C. (1995). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- Deprez, C. (1996). Une « politique linguistique familiale » : le rôle des femmes. *Education et Sociétés Plurilingues*, 1, 35-42.
- Deprez, C. (1999). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Education et Sociétés Plurilingues*, 6, 35-37.
- Deprez, C., Collet, B. & Varro, G. (dir.). (2014). Familles plurilingues dans le monde : Mixités conjugales et transmission des langues. *Langage et société*, 147.

- Deregnacourt, V. (2011). *Apprendre une langue. Le choix des parents, entre héritage et pragmatisme*. Unpublished Master's thesis, Université Stendhal Grenoble III, France.
- Ducancel, G. & Simon, D-L., (dir.). (2004). De deux monolinguismes vers une éducation plurilingue. *Repères*, 29, 8.
- Favereau, F. (1994). Langue bretonne, nation française, République jacobine et perspective européenne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 3. Retrieved from <http://ries.revues.org/4231>
- Fillmore, L. W. (2000). Loss of Family Languages : Should Educators Be Concerned ? *Theory into Practice*, 39 (4), 203-210.
- Fishman, J. A. (1966). *Language loyalty in the United States*. The Hague : Mouton.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift : Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Galligani, S. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. *Les Cahiers du GEPE*, 4. Retrieved from <http://www.cahiersdugepe.fr/index2314.php>
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Gonac'h, J. (2012). De quelques différences dans les pratiques langagières de migrants en France et en Angleterre : un effet des idéologies dominantes ? In C. Trimaille et J.-M. Eloy (Éd.), *Idéologies linguistiques et discriminations, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 6, 187-207. Paris : L'Harmattan.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique, TRANEL*, 19, 13-42.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues, Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Heran, F., Filhon, A. & Deprez C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. *Population et sociétés*, 376, 1-4.
- Huck, D. (2012). Avant-propos : Les langues des enfants « issus de l'immigration » dans le champ éducatif français. *Les Cahiers du GEPE*, 4. Retrieved from <http://www.cahiersdugepe.fr/index2166.php>

- Ined. (2003). *Enquête Histoire de vie*. Retrieved from <https://www.cmh.ens.fr/adisp/documents/lil-0190/lil-0190dcod.pdf>
- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P.V. Kroskrity (dir.), *Regimes of Language*, 35-83. Santa Fe : Santa Fe School of American Research Press.
- Jaffe, A. (2012). Idéologies linguistiques, pratiques éducationnelles et positionnements sociolinguistiques, In C. Trimaille et J.-M. Eloy (Éd.), *Idéologies linguistiques et discriminations, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 6, 149-168. Paris : L'Harmattan.
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 38, 517-526. DOI 10.3917/ethn.083.0517
- Jaffe, A. (1999). *Ideologies in Action : Language Politics on Corsica*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Jodelet, D. (1984). *Les représentations sociales : Phénomènes, concepts et théories*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1994). Les représentations sociales. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Lipiansky, E-M. (1991). Représentations sociales et idéologie. Analyse conceptuelle. In V. Aebischer, J.-L. Deconchy, & E.-M. Lipiansky, (Éd.), *Idéologies et représentations sociales*. 35-63. Cousset : Delval.
- Lambert, B. (2008). *Family Language Transmission : Actors, Issues, Outcomes*. Frankfurt : Peter Lang.
- Lopez, L. (2005). *A look into the homes of Spanish-speaking preschool children*. In J. Cohen, K. Rolstad, J. MacSwan (dir.), *Proceedings of the 4th national symposium on Bilingualism*. Sommerville : Cascadilla.
- Lüdi G. (1998). De la Suisse quadrilingue à la Suisse plurilingue : Bases démographiques, modèles de développement et problèmes de gestion. *DiversCité Langues*, 3.
- Krumm, H.-J. (2008). Plurilinguisme et subjectivité : « Portraits de langues » par les enfants plurilingues. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (éd), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 109-112. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Macaire, D. (2000). *L'éveil aux langues à l'école primaire : un projet pour construire la diversité linguistique et culturelle*. Université René Descartes Paris V, Laboratoire de sociolinguistique.
- Mailfert, A. (2013). *Eveil aux langues et éducation au plurilinguisme*. Unpublished Master's thesis, Université Stendhal Grenoble III, France.
- Matthey, M. (2010). Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration : aspects linguistiques et sociolinguistiques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Numéro spécial*, 204-237.

- Meyer, J. (2012) *Idéologie linguistique punitive ou comment le multilinguisme d'un locuteur francophone peut conduire à une discrimination langagière des migrants à Rennes*. In C. Trimaille et J.-M. Eloy (Éd.), *Idéologies linguistiques et discriminations, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 6, 109-128. Paris : L'Harmattan.
- Moro, M.-R. (2012). *Les enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Montrouge : Bayard.
- Ministère de la Culture. (1994). *Loi n°94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française*. Retrieved from <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000349929&dateTexte=20110513>
- MEN. (1970). Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970. *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°5.
- MEN. (1973). Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973. *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 30 septembre 1973.
- MEN. (1975) Circulaire n°1975-148 du 9 avril 1975. *Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°15.
- MEN. (1977). Circulaire n°1977-345 du 28 septembre 1977. *Concernant les ELCO*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°36.
- MEN. (1982). Note de service n°82-164 du 8 avril 1982. *Enseignement de la langue et de la civilisation arabes aux enfants algériens fréquentant les écoles élémentaires françaises*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°16 du 22 avril 1982
- MEN. (1984). Note d'information CP 84-90 du 8-10-1984. *Politique du ministère de l'Éducation nationale en faveur de l'intégration scolaire des enfants d'immigrés*. In *Actualités Migrations*, n° 51 du 12 novembre 1984.
- MEN. (1986). Circulaire n°86-119 du 13 mars 1986. *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°13 du 3 avril 1986.
- MEN. (1998). Circulaire n°98-004 du 9 janvier 1998. *Organisation de la rentrée scolaire 1998 dans les collèges à propos de l'organisation de la rentrée scolaire*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°3 du 15 janvier 1998.
- MEN. (2006). Circulaire n°2006-093 du 31 mai 2006. *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°23 du 8 juin 2006.
- MEN. (2006). Arrêté du 24 mars 2006. *Les programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°13 du 31 mars 2006.

- MEN. (2008). Circulaire n°2008-042 du 4 avril 2008. *Préparation de la rentrée 2008*. Bulletin officiel de l'Education nationale n°15 du 10 avril 2008.
- MEN. (2009). Rapport annuel des inspections générales 2009. La documentation française. Retrieved from <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483/0000.pdf>
- MEN. (2010). Circulaire n°2010-008 du 29 janvier 2010. *Langues vivantes au lycée d'enseignement général et technologique*. Bulletin officiel de l'Education nationale n°1 du 1^{er} février 2010.
- MEN. (2012). Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel de l'Education nationale, n°37. Bulletin officiel de l'Education nationale n°37 du 11 octobre 2012.
- MEN. (2015). Circulaire n° 2015-173 du 20 octobre 2015. *Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales*. Bulletin officiel de l'Education nationale, n°39 du 22 octobre 2015.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF
- Nantes, V. (2011). *Il y a bilinguisme et bilinguisme. Représentations du bilinguisme dans un Echantillon d'enseignants de la région grenobloise*. Unpublished Master's thesis, Université Stendhal Grenoble III, France.
- Nantes, V., Trimaille, C. (2013). A l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ? *Glottopol*, 21. Retrieved from <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- Olick, J., Robbins, J. (1998). Social memory studies: from "collective memory" to the historical sociology of mnemonic practices. *Annual Review of Sociology*, 24, 105-140.
- Pavlenko, A. (2014). *The Bilingual Mind And What It Tells Us About Language And Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (Dir.). (2003). *EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école)*. Vol. I et II. Neuchâtel : CIIP.
- Perregaux, C., Zurbriggen, E. (2012). Quand le post-it favorise les liens entre la famille et l'école: l'exemple des Sacs d'histoires. In Balsinger et al., *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, 175-192. Paris : L'Harmattan.
- Puren, L., 2004, *L'École française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 3 vol.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Tabouret-Keller, A. (1990). Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? *In. Migrants Formation : Un bilinguisme particulier*, 83(12), 18-23.

Unterreiner, A. (2014). La transmission de la langue du parent migrant au sein des familles mixtes : une réalité complexe perçue à travers le discours de leurs enfants. In C. Depez, B. Collet & G. Varro, *Familles plurilingues dans le monde : Mixités conjugales et transmission des langues, Langage & société*, 147, 97-109. Paris : EMSH.

Varro, G. (1984). *La femme transplantée : une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Varro, G. (2012). Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française. *Les Cahiers du GEPE*, 4. Retrieved from <http://www.cahiersdugepe.fr/index2228.php>

Varro, G., Mazurkiewicz M.-C. (1997). Les non-francophones, leurs cultures et la culture scolaire », dans J.-L. CHISS & D. BOYZON-FRADET (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*. Paris : Nathan Pédagogies, 190-214.

Wemaëre, J. & Ruano-Borbolan, J.-C. (2002). Ce que « transmettre » veut dire. *Sciences Humaines*, 36, Introduction.

Young, A.-S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies : attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23, 157-171.

Zavalloni, M. (1980). Identité sociale et éco-écologie. Vers une science empirique de la subjectivité, In Tap, *Identité collective et changements sociaux*. Toulouse : Privat.

Sites

Site de la Commission européenne sur la promotion des langues :

http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_fr

Site du Conseil de l'Europe :

<http://www.coe.int/fr/>

Site de Najat Vallaud-Belkacem à propos des ELCO :

<http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2016/04/28/vers-la-fin-des-elco-enseignements-des-langues-et-cultures-dorigine-qui-entreront-dans-le-droit-commun-question-au-gouvernement/>

Site « Sur l'image » :

<http://www.surlimage.info/ecrits/semiologie.html>