



HAL
open science

Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité

Nathalie Thamin

► **To cite this version:**

Nathalie Thamin. Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III, 2007. Français. NNT : . tel-00288974

HAL Id: tel-00288974

<https://theses.hal.science/tel-00288974>

Submitted on 24 Jun 2008

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.

Université Stendhal – Grenoble III
UFR Sciences du Langage
Laboratoire LIDILEM – EA 609
Ecole doctorale «Langues, Littératures et Sciences
Humaines»

Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité

**Thèse présentée en vue de l'obtention d'un Doctorat de Sciences du Langage,
Sociolinguistique et Didactique des Langues
Sous la Direction de Madame la Professeure Jacqueline BILLIEZ**

**Par
Nathalie THAMIN**

Le 17 décembre 2007

Composition du jury

Jacqueline BILLIEZ, Professeure, Université Grenoble III, directrice de thèse
Christiane PERREGAUX, Professeure honoraire, F.P.S.E Genève, rapporteur
Geneviève ZARATE, Professeure, Inalco, rapporteur
Gisèle HOLTZER, Professeure, Université Franche-Comté

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Jacqueline Billiez pour avoir assuré la direction de ma recherche avec cette clairvoyance qui la caractérise, pour la richesse de ses enseignements, son exigence, ses encouragements constants et toujours bienveillants, et enfin pour m'avoir guidée et conduite à aller toujours plus loin dans la réflexion et dans l'écriture.

Mes sincères remerciements vont aussi aux membres du jury, Geneviève Zarate, Christiane Perregaux et Gisèle Holtzer qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail, dont les travaux ont par ailleurs grandement contribué à nourrir ma réflexion.

Je remercie tout particulièrement Gisèle Holtzer qui, grâce à la mise en place d'une formule à distance de DEA en Sciences du langage et à la direction de mes recherches antérieures, a participé à ma trajectoire universitaire actuelle, à l'orientation de mes choix sociodidactiques et enfin à la création de rencontres amicales et intellectuelles jusque-là intactes.

Mes remerciements et ma gratitude vont à tous ceux qui ont accepté de me livrer un témoignage de leur vie avec les langues et les mobilités, puis d'avoir, pour beaucoup d'entre eux, répondu à mes diverses sollicitations ultérieures.

Je remercie sincèrement Christophe Leclerc pour m'avoir facilité l'approche de l'entreprise Hewlett Packard et pour ses précieuses informations sur cet univers, ainsi que Véronique Bouhafs-Blanchard pour avoir manifesté de l'intérêt pour ma recherche et facilité l'organisation matérielle des entretiens.

Un remerciement particulier à Marleen J. et Ton K. pour s'être investis pendant les quelques semaines de l'enquête chez HP dans ma quête des candidats au récit de vie.

Un grand merci à Nathalie Héroult pour ses contacts inépuisables et ses conseils ayurvédiques.

Un énorme merci à Saskia Mugnier pour son soutien constant, sa disponibilité sans faille, ses relectures attentives et ses remarques pertinentes tout au long de cette dernière année.

Je remercie particulièrement pour les relectures des dernières semaines, les conseils, les partages d'expériences et les échanges scientifiques... Muriel Molinié, Agnès Millet, Séverine Rapanoel, Coralie Payre-Ficout, Laurence Buson, Patricia Lambert, Christine Sagnier, César Cumbe, Stéfania Dei, et Stéphanie Coquaz du Panama.

Merci pour leurs encouragements à Diana-Lee Simon, Chantal Dompmartin et Stéphanie Galligani de l'équipe Sodilac du Lidilem.

Un immense merci enfin à Jean-François pour sa patience (et ses impatiences), sa confiance et son implication multiple dans ce travail. A Marius qui s'est adapté tant bien que mal à cette petite sœur encombrante et à sa maman si peu disponible ces derniers mois. A mes parents et à Suzanne et Jean pour leur aide et leur soutien constants.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Index des tableaux et des figures..... | 9 |
| Introduction | 11 |
| Première Partie. Problématique de recherche et cadre méthodologique : une approche ethnosociologique | 19 |
| 1 - La problématique de recherche et l'enquête de terrain auprès de sujets plurilingues en situation de mobilité | 21 |
| 1.1 - <i>Questionnement initial et entretiens exploratoires</i> | 21 |
| 1.2 - <i>Problématique, objectifs et hypothèses de recherche</i> | 23 |
| 1.2.1 - Objectifs généraux : appréhender la construction des identités plurilingues en contexte de mobilité | 23 |
| 1.2.2 - Formulation de pistes de recherche | 23 |
| 2 - La démarche méthodologique par entretiens biographiques, à mi-chemin entre entretiens de recherche et récits de vie | 25 |
| 2.1 - <i>Perspective ethnosociologique du récit de vie</i> | 25 |
| 2.1.1 - Une pratique autobiographique sociale | 25 |
| 2.1.2 - Forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue..... | 27 |
| 2.1.3 - Perspective diachronique et étude longitudinale | 28 |
| 2.2 - <i>Quelques caractéristiques de l'entretien de recherche</i> | 29 |
| 2.2.1 - Une approche compréhensive et qualitative..... | 29 |
| 2.2.2 - Processus dynamique et construction du discours | 31 |
| 2.3 - <i>Entretiens biographiques, définition des variables et entrée sur le terrain</i> | 32 |
| 2.3.1 - Limites imposées dans le choix des variables | 33 |
| 2.3.2 - Protocole d'enquête par entretiens biographiques | 33 |
| 2.3.3 - Guides d'entretien et consigne inaugurale | 34 |
| 2.3.4 - Choix de transcription des entretiens | 35 |
| 2.3.5 - Procédures d'analyse des données et recherche d'objectivation..... | 37 |
| 3 - Constitution des deux échantillons | 38 |
| 3.1 - <i>Présentation de l'échantillon 1</i> | 39 |
| 3.2 - <i>Constitution d'un échantillon complémentaire</i> | 41 |
| 3.2.1 - En quête d'un deuxième échantillon | 41 |
| 3.2.2 - Les démarches entreprises..... | 42 |
| a - Préparation du projet..... | 42 |
| b - Prise de contact | 43 |
| c - Les attentes formulées par mon interlocutrice | 44 |
| 3.2.3 - Pistes de recherche nouvelles liées au deuxième échantillon..... | 45 |
| 3.2.4 - Présentation de l'échantillon 2 | 46 |
| 3.2.5 - Difficultés rencontrées lors de la constitution des échantillons | 47 |
| a - Une planification et un déroulement des entretiens parfois chaotiques sur le site d'HP | 47 |
| b - Eviter le sentiment d'intrusion de l'entreprise dans la vie privée des salariés enquêtés..... | 48 |
| c - Un suivi post-entretien hétérogène dans l'échantillon global | 49 |
| 3.3 - <i>Profils des sujets des deux échantillons réunis</i> | 49 |

Deuxième Partie. Langues, mobilités, migrations 53

1 - Mobilité et migration, deux notions à contextualiser et définir..... 55

| | |
|--|-----------|
| <i>1.1 - Diversification des visages de la migration et apparition de nouvelles mobilités</i> | <i>55</i> |
| 1.1.1 - Migration/immigration : de la figure de l'immigré à celle du migrant moderne..... | 57 |
| 1.1.2 - La citoyenneté en question, <i>quid</i> du modèle d'intégration à la française ?..... | 61 |
| 1.1.3 - De la double absence à la co-présence, l'exemple de la migration pendulaire | 61 |
| 1.1.4 - Migration / mobilité, espace de sens commun et signes distinctifs..... | 63 |
| <i>1.2 - La mobilité spatiale, un objet d'étude</i> | <i>64</i> |
| 1.2.1 - La mobilité spatiale, un système | 65 |
| 1.2.2 - Un savoir fragmenté | 68 |
| 1.2.3 - Apparition d'une notion : la mobilité comme capital..... | 68 |
| 1.2.4 - Un capital nécessitant un apprentissage | 70 |
| 1.2.5 - Un capital inégalement réparti socialement..... | 71 |
| <i>1.3 - Les composantes du capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2003).....</i> | <i>72</i> |
| 1.3.1 - L'histoire familiale et personnelle..... | 73 |
| 1.3.2 - Les expériences de mobilité | 74 |
| 1.3.3 - L'expérience d'adaptation..... | 75 |
| 1.3.4 - Une question de personnalité..... | 76 |
| <i>1.4 - Une typologie des migrations (Dumont, 1995).....</i> | <i>77</i> |
| 1.4.1 - Une typologie suivant les logiques migratoires..... | 77 |
| 1.4.2 - Une typologie directionnelle et spatiale | 77 |
| a - Typologie directionnelle..... | 78 |
| b - Le champ spatial | 78 |
| 1.4.3 - Une typologie sociale et culturelle | 79 |
| a - Les aspects socio-démographiques..... | 79 |
| b - Les aspects ethno-culturels | 80 |
| 1.4.4 - Une typologie juridique..... | 80 |
| a - La migration licite | 80 |
| b - La migration illicite..... | 81 |
| 1.4.5 - Une typologie temporelle | 81 |
| a - La migration temporaire | 81 |
| b - La migration définitive..... | 82 |

2 - Dynamique des langues et des mobilités 82

| | |
|---|-----------|
| <i>2.1 - Esquisse d'une typologie des migrations pour nos sujets enquêtés</i> | <i>83</i> |
| 2.1.1 - Les migrants temporaires (migration temporaire) | 84 |
| a - Migrants temporaires et périodes d'installation en France..... | 84 |
| b - Etude de cas de Cassimo : des mobilités et des apprentissages linguistiques imposés aux stratégies identitaires individuelles..... | 86 |
| c - Représentation graphique de la dynamique des langues et des mobilités dans la biographie de Cassimo | 90 |
| d - La carte linguistique familiale de Cassimo | 92 |
| e - Recherche d'une représentation illustrative des notions d'apprentissage et de capitalisation de la mobilité : la spirale..... | 94 |
| 2.1.2 - Les migrants non temporaires (ou migration durable) | 97 |
| a - Migrants non temporaires et périodes d'installation en France..... | 98 |
| b - Etude de cas de Thomas : les langues scolaires au service de la mobilité géographique.... | 99 |
| 2.1.3 - Les migrants pendulaires (mouvement pendulaire)..... | 105 |

| | |
|---|------------|
| a - Migrants pendulaires et périodes d'installation en France..... | 105 |
| b - Etude de cas de Andy : de la mobilité plaisir à la professionnalisation des langues | 106 |
| c - Eléments de synthèse : spécificités et convergences..... | 112 |
| 2.2 - <i>Période de mobilité spatiale et modalités d'acquisition des langues par le sujet ...</i> | 114 |
| 2.2.1 - Les motivations à la mobilité spatiale et à l'installation en France..... | 115 |
| 2.2.2 - Mobilités précoces, mobilités semi-tardives et capital de mobilité..... | 117 |
| 2.2.3 - Les déclencheurs de la mobilité chez les mobiles tardifs sans capital de mobilité familial | 119 |
| 2.2.4 - Représentations sociales de la mobilité spatiale | 121 |
| 2.3 - <i>Mobilités sociale et professionnelle</i> | 123 |
| 2.3.1 - Tableau des situations professionnelles de l'échantillon n°1 | 124 |
| 2.3.2 - Arrivée au moment des études et intégration au monde du travail | 125 |
| 2.3.3 - Arrivée en France postérieure aux études | 125 |
| a - Mobilité professionnelle et origines européennes / non européennes..... | 125 |
| b - Mobilité professionnelle interne, une caractéristique du deuxième échantillon | 127 |
| c - Importance des compétences plurilingues en outils professionnels..... | 128 |
| d - Etude de cas : Ingrid, développement d'un répertoire plurilingue au fil des migrations et transformation en mobilité professionnelle..... | 129 |
| 2.4 - <i>La mobilité virtuelle ou une nouvelle culture du lien.....</i> | 134 |
| 2.4.1 - TIC, langues et migration..... | 134 |
| 2.4.2 - Rôles des TIC dans le discours des enquêtés | 136 |
| a - Les TIC, un moyen de développer les compétences langagières..... | 138 |
| b - Les TIC, une opportunité d'entretenir le réseau social | 138 |
| c - Les implications identitaires liées aux TIC | 140 |
| d - Les TIC, de nouvelles modalités de travail..... | 143 |
| 2.5 - <i>Mobilités géographique, professionnelle et virtuelle.....</i> | 144 |
| 3 - Répertoires verbaux et mobilité linguistique ?..... | 146 |
| 3.1 - <i>Un outil d'analyse de la dynamique des répertoires verbaux.....</i> | 146 |
| 3.2 - <i>Répertoire verbal et mobilité linguistique, une relation de complémentarité ?.....</i> | 147 |
| 3.3 - <i>Synthèse de la dynamique interactionnelle des langues, des mobilités et construction de l'identité plurilingue.....</i> | 150 |
| Troisième Partie. Bi-plurilinguisme, transmission des langues et construction d'identités plurilingues | 153 |
| 1 - Les différentes conceptions du bilinguisme : le mythe du « bilingue idéal » | 155 |
| 1.1 - <i>De L. Bloomfield à W.F. Mackey</i> | 155 |
| 1.2 - <i>Une approche fonctionnelle de la compétence bilingue</i> | 157 |
| 1.2.1 - Des compétences du locuteur « monolingue » à celles du locuteur « bilingue » : un même continuum variationnel..... | 158 |
| 1.2.2 - La compétence communicative du bilingue..... | 160 |
| 1.3 - <i>Evolution vers le plurilinguisme et le bi-plurilinguisme.....</i> | 161 |
| 1.3.1 - Pourquoi ce glissement ?..... | 161 |
| 1.3.2 - Le bi-plurilinguisme des migrants | 162 |
| 1.3.3 - Qu'est-ce que le parler bilingue ? | 163 |
| a - Approche du parler bilingue..... | 163 |
| b - Fonctions et stratégies linguistiques | 165 |

| | |
|--|------------|
| 2 - Langue maternelle, langue d'origine, langue première, langue d'appartenance : éclatement terminologique | 166 |
| 2.1 - <i>Réflexion terminologique autour des langues du répertoire verbal pour les situations bi-plurilingues complexes</i> | 166 |
| 2.1.1 - La notion de « langue maternelle » : une dénomination problématique..... | 166 |
| 2.1.2 - Langues premières et langues d'origine : une terminologie préférentielle..... | 168 |
| a - Langues des répertoires, dénomination et classification | 169 |
| b - Les environnements multilingues intra-nationaux | 171 |
| c - Situations de migration familiale durable..... | 172 |
| d - Situations de migration familiale temporaire | 174 |
| 2.1.3 - Langues d'appartenance | 174 |
| a - Lorsque l'individu renie sa langue d'origine..... | 175 |
| b - Langue d'appartenance, transmission familiale et fonction symbolique | 176 |
| c - Stabilité et revendication des origines à travers les mobilités | 177 |
| d - De la langue d'origine espagnole à la langue française : un déplacement progressif d'appartenance | 178 |
| e - Facteurs favorisant la revendication linguistique | 179 |
| 2.2 - <i>La mobilité, facteur de diversification extrême des répertoires verbaux</i> | 183 |
| 2.2.1 - Des répertoires verbaux bi-plurilingues : une variété quantitative et qualitative | 183 |
| 2.2.2 - Des langues de familles et groupes linguistiques divers avec une prédominance des langues indo-européennes | 185 |
| a - Prédominance des répertoires "homogènes" : une famille de langues / plusieurs groupes linguistiques..... | 186 |
| b - Répertoires "hétérogènes" : deux familles de langues / plusieurs groupes linguistiques.. | 187 |
| 2.3 - <i>Modalités d'acquisition des langues et nature des répertoires</i> | 187 |
| 2.3.1 - Bi-plurilinguisme précoce et tardif..... | 188 |
| 2.3.2 - Les répertoires verbaux des sujets bi-plurilingues précoces plus hétérogènes..... | 189 |
| 2.3.3 - Types de premières mobilités géographiques et bi-plurilinguisme précoce et tardif | 190 |
| 2.3.4 - Vers un lien entre bi-plurilinguisme précoce, capital plurilingue / pluriculturel, et capital de mobilité | 192 |
| 2.3.5 - Quel lien entre bi-plurilinguisme tardif, capital plurilingue/pluriculturel et capital de mobilité ?..... | 193 |
| 2.3.6 - Les mères « passeuses de langues », pour la constitution d'un bagage filial plurilingue, pluriculturel et de mobilité..... | 195 |
| a - Le rôle des mères..... | 196 |
| b - Le rôle des épouses | 199 |
| 3 - Pratiques linguistiques et transmission des langues au sein des familles de migrants..... | 200 |
| 3.1 - <i>Deux types de famille rencontrés : les couples étrangers et les couples mixtes avec enfants</i> | 200 |
| 3.1.1 - Tableau synoptique des types de couple et transmission des langues | 201 |
| 3.1.2 - Les couples étrangers : très fort ancrage familial de la langue d'origine | 202 |
| 3.2 - <i>Rencontre avec la mixité.....</i> | 205 |
| 3.2.1 - La notion de mixité en questions..... | 205 |
| 3.2.2 - Les couples mixtes, quelle approche terminologique ?..... | 206 |
| 3.2.3 - Couple linguistiquement non mixte : le cas de Pénélope | 207 |
| 3.2.4 - Mixités familiales et transmission des langues : état des lieux de la recherche | 208 |

| | |
|--|------------|
| 3.3 - <i>Langues de communication et pratiques d'alternance chez les familles migrantes linguistiquement mixtes : couples franco-étrangers et couples mixtes étrangers</i> | 212 |
| 3.3.1 - Les couples mixtes étrangers : recours à des langues véhiculaires autres que le français | 213 |
| 3.3.2 - Les couples franco-étrangers : prédominance du français | 214 |
| a - Pourquoi le choix majoritaire du français? | 214 |
| b - Les compétences dans la langue d'origine du partenaire français | 215 |
| c - Les pratiques quotidiennes plurilingues des trois autres couples..... | 216 |
| 3.3.3 - Pratiques plurilingues familiales et choix des langues..... | 217 |
| 3.3.4 - Modèle de communication plurilingue familiale (Léandro, échantillon 1)..... | 219 |
| 3.4 - <i>La transmission des langues chez les couples franco-étrangers : ancrage de la langue d'origine, entre intentions et pratiques</i> | 222 |
| 3.4.1 - Entre pratique rigoureuse et sensibilisation à la langue | 222 |
| 3.4.2 - Difficultés rencontrées et stratégies de remédiation | 223 |
| a - La concurrence du français au moment de la scolarisation..... | 223 |
| b - Des obstacles imprévus : le handicap | 223 |
| c - Le poids de la langue de la rencontre des parents | 224 |
| d - Mise en avant de la transmission de valeurs culturelles | 225 |
| 3.4.3 - La place de l'enfant dans la fratrie : l'aîné favorisé..... | 227 |
| 3.4.4 - Vicky, à la conquête de l'éducation bilingue | 228 |
| 3.4.5 - Ibero, reconfiguration des choix de langues en contexte de mobilité temporaire aux Etats-Unis..... | 230 |
| 3.5 - « <i>Langues coupées</i> » (G. Varro, 1995) et facteurs de non transmission | 231 |
| 3.5.1 - Causes sociolinguistiques de la non transmission de la langue d'origine et/ou d'une langue d'appartenance..... | 231 |
| 3.5.2 - Mickaella, des facteurs historiques | 232 |
| 3.5.3 - Alicia, des obstacles d'intégration initiaux | 233 |
| 3.5.4 - Stella, une conjonction de facteurs..... | 233 |
| 3.5.5 - Les facteurs de non transmission des langues..... | 235 |
| 4 - Construction d'identité(s) plurilingue(s) : une extrême variété..... | 237 |
| 4.1 - <i>Retour sur la méthodologie et impact de la formulation du chercheur</i> | 238 |
| 4.2 - <i>Variété des positionnements identitaires à l'intérieur d'une population hétérogène aux parcours singuliers</i> | 239 |
| 4.2.1 - Les migrants pendulaires, une appartenance forte au pays d'origine..... | 240 |
| 4.2.2 - Les migrants temporaires, entre retour au pays d'origine et départ vers un pays tiers .. | 242 |
| a - Homogénéité des sentiments d'appartenance(s) linguistique(s) et identitaire(s)..... | 243 |
| b - Intentions de retour dans le pays d'origine et vision expérientielle des cultures..... | 244 |
| c - Un sentiment d'appartenance exacerbé tourné vers l'extérieur | 247 |
| d - Les différentes phases de reconfiguration identitaire | 249 |
| e - Le changement, l'essence même d'une carrière internationale..... | 250 |
| 4.2.3 - Les migrants non temporaires, des postures contrastées | 251 |
| a - Langues et sentiments d'appartenance : une plus grande hétérogénéité..... | 252 |
| b - Sentiment d'appartenance à la société française : deux figures d'exception | 253 |
| c - Perte progressive des liens avec le pays d'origine | 254 |
| d - Un « entre-deux » identitaire | 255 |
| e - Des appartenances plurielles revendiquées..... | 259 |
| 4.2.4 - Quelques autres révélateurs identitaires | 261 |

| | |
|---|-----|
| a - Les déclencheurs patriotiques | 261 |
| b - Prises de position sur la nationalité française : clivage entre européens et non européens..... | 262 |
| c - Les prénoms des enfants, marqueurs d'identité | 264 |
| d - Intégration sociale : à quel(s) groupe(s) s'intégrer ?..... | 267 |
| e - La culture d'entreprise HP, une valeur de cohésion..... | 270 |

Quatrième Partie. Essai de synthèse et mise en perspectives didactiques273

1 - Communication plurilingue en entreprise internationale et représentations des pratiques..... 276

1.1 - L'anglais dans l'entreprise Hewlett Packard : statuts formel et informel..... 277

1.1.1 - L'anglais dans le monde de l'entreprise internationalisée..... 277

1.1.2 - Politique linguistique de l'entreprise Hewlett Packard et phénomènes de résistances linguistiques et culturelles à l'anglais..... 279

a - Un discours syndical antagoniste sur les langues de l'entreprise..... 280

b - Discours des enquêtés sur l'anglais parlé par leurs collègues français..... 281

1.1.3 - L'omniprésence de l'anglais : compétences et représentations..... 282

a - Des compétences en anglais liées à la sphère du travail..... 283

b - Répartition de l'anglais et du français dans les pratiques linguistiques professionnelles..... 285

1.2 - Le français et la représentation des apprentissages..... 286

1.2.1 - Modalités d'acquisition du français..... 287

1.2.2 - Les auxiliaires de l'apprentissage du français en France..... 288

1.2.3 - Des compétences littéraciées partielles en français..... 290

a - Conséquences de la prédominance des pratiques scripturales en anglais..... 290

b - La notion d'effort lié à l'apprentissage..... 291

1.2.4 - Phénomènes de résistances à l'apprentissage du français chez les anglophones..... 293

1.3 - Pratiques bilingues et mobilisation des ressources langagières..... 294

1.3.1 - Et les autres langues ?..... 294

a - Choix et fonctions attribués à la pratique des autres langues..... 294

b - Négociation du choix de langue entre les interlocuteurs..... 296

c - Des pratiques bilingues avant tout orales..... 298

1.3.2 - Compétences d'intercompréhension et proximité linguistique..... 299

a - Stratégies d'intercompréhension, des pratiques isolées ?..... 299

b - De l'intérêt de développer des compétences d'intercompréhension en entreprise..... 300

c - Intercompréhension et didactique des langues..... 301

1.3.3 - Une langue spécifique à l'entreprise HP ?..... 303

a - Représentations des pratiques bilingues spécifiques à l'entreprise..... 304

b - Variation des attitudes vis-à-vis de la norme linguistique et polyphonie discursive..... 305

c - Exemples d'alternances codiques courantes en contexte professionnel..... 308

d - Des discours ambigus, traces de discours prescriptifs ?..... 309

2 - Une valorisation des compétences plurilingues et pluriculturelles en phase avec la promotion du plurilinguisme au sein de l'Europe..... 310

2.1 - Comment maintenir ses compétences bi-plurilingues..... 310

2.1.1 - Représentations des compétences en langue d'origine et en langue française..... 311

a - Nécessité et opportunité de réactivation des compétences..... 311

b - Sentiment de régression linguistique..... 312

c - Développement de compétences spécifiques dans une langue et pas dans l'autre..... 313

2.2 - Dynamique des représentations du bi-plurilinguisme..... 314

2.2.1 - Des frustrations liées aux représentations du bilinguisme..... 314

| | |
|--|------------|
| 2.2.2 - Vers une valorisation personnelle des compétences | 315 |
| 2.2.3 - Vers une reconnaissance de compétences linguistiques plurielles..... | 317 |
| 2.3 - <i>Sensibilisation aux langues pour leurs enfants : des pratiques éducatives parentales convergentes</i> | 318 |
| 2.3.1 - Assurer le niveau de français des enfants sur le long terme..... | 319 |
| 2.3.2 - Les séjours dans le pays d'origine..... | 319 |
| 2.3.3 - Contacts sociaux bi-plurilingues | 320 |
| 2.3.4 - Apprentissages formels des langues valorisées..... | 321 |
| 2.3.5 - Ouverture sur la pluralité culturelle | 321 |
| 2.3.6 - L'éveil aux langues et aux cultures, et à la mobilité ? | 322 |
| 2.4 - <i>Le double intérêt des biographies langagières</i> | 324 |
| 2.4.1 - Le portfolio européen de langues..... | 325 |
| 2.4.2 - Les objectifs socio-didactiques attribués aux biographies langagières | 327 |
| a - Les objectifs de la sociolinguistique | 327 |
| b - Les objectifs de la didactique des langues étrangères..... | 328 |
| 2.4.3 - Typologie des biographies langagières | 329 |
| 2.5 - <i>Vers la reconnaissance de l'acteur social plurilingue et pluriculturel</i> | 330 |
| 2.5.1 - Vers une compétence de médiation (inter)culturelle..... | 332 |
| 2.5.2 - Apporter des réponses aux phénomènes de résistances linguistiques et culturelles | 334 |
| 2.5.3 - Les « médiateurs de la communication » | 335 |
| 2.6 - <i>Eléments de synthèse sur des pratiques plurilingues ordinaires</i> | 338 |
| Conclusion | 341 |
| Index des auteurs | 353 |
| Bibliographie | 357 |
| Annexes | 379 |

Index des tableaux et des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1: Conventions de transcriptions..... | 36 |
| Figure 2: Déroulement des entretiens..... | 40 |
| Figure 3: Tableau des profils biographiques Echantillon 1..... | 40 |
| Figure 4: Déroulement des entretiens..... | 46 |
| Figure 5: Tableau des profils biographiques Echantillon 2..... | 47 |
| Figure 6: Répartition des enquêtés par sexe et âge..... | 50 |
| Figure 7: Provenance des enquêtés non Européens..... | 50 |
| Figure 8: Provenance des enquêtés Européens..... | 50 |
| Figure 9: Langues des répertoires langagiers de l'échantillon 1..... | 51 |
| Figure 10: Langues des répertoires langagiers de l'échantillon 2..... | 51 |
| Figure 11: Tableau des migrants temporaires et périodes d'installation en France..... | 85 |
| Figure 12: Mobilités et dynamique des langues, Cassimo..... | 92 |
| Figure 13: Modèle de carte linguistique familiale..... | 93 |
| Figure 14: Carte linguistique familiale, Cassimo..... | 93 |
| Figure 15: Spirale de mobilité, Cassimo..... | 95 |
| Figure 16: Tableau des migrants non temporaires et périodes d'installation en France..... | 98 |
| Figure 17: Spirale de mobilité, Thomas..... | 102 |
| Figure 18: Mobilités et dynamique des langues, Thomas..... | 103 |
| Figure 19: Carte linguistique familiale, Thomas..... | 104 |
| Figure 20: Tableau des migrants pendulaires et périodes d'installation en France..... | 106 |
| Figure 21: Carte linguistique familiale, Andy..... | 110 |
| Figure 22: Mobilités et dynamique des langues, Andy..... | 111 |
| Figure 23: Spirale de mobilité, Andy..... | 112 |
| Figure 24: Nature de la migration et périodes d'installation, échantillons 1 & 2..... | 113 |
| Figure 25: Tableau des motifs d'installation en France..... | 116 |
| Figure 26: Situation professionnelle au moment des entretiens, échantillon 1..... | 124 |
| Figure 27: Dynamique interactionnelle des langues, des mobilités et construction de l'identité plurilingue..... | 151 |
| Figure 28: Tableau des langues des répertoires des deux échantillons, par ordre d'acquisition..... | 170 |
| Figure 29: Inventaire des langues d'appartenance..... | 180 |
| Figure 30 : Classification des langues en familles et groupes linguistiques..... | 185 |

| | |
|--|-----|
| Figure 31: Nature des répertoires | 187 |
| Figure 32: Modalités d'acquisition des langues, schéma adapté de G. Lüdi et B. Py (2003 [1986])..... | 189 |
| Figure 33: Correspondances entre modalités d'acquisition des langues et premières mobilités | 191 |
| Figure 34: Composition de la cellule familiale des deux échantillons | 200 |
| Figure 35: Transmission des langues dans les familles | 201 |
| Figure 36: Langues d'origine dominantes des couples linguistiquement mixtes..... | 213 |
| Figure 37: Exemple de communication familiale plurilingue, Léandro | 220 |
| Figure 38: Migrants temporaires, langues et sentiments d'appartenance..... | 244 |
| Figure 39: Langues et sentiments d'appartenance des migrants non temporaires | 252 |
| Figure 40: Nationalités des migrants non temporaires..... | 262 |
| Figure 41: Alternances codiques courantes en contexte de communication professionnelle chez HP | 308 |

Introduction

Les nouvelles pratiques migratoires ainsi que les formes de mobilité contemporaines nécessitent de porter un regard neuf sur les phénomènes des langues en contact et de plurilinguisme dans la mesure où elles instaurent de nouvelles dynamiques qu'il convient de prendre en compte, de décrire et d'étudier.

En effet, des pratiques de « va-et-vient » transnationales ont été mises en évidence ces dernières années (de Villanova, 1988 ; Tarrus, 1992, 2001, 2002, 2004 ; Charbit, Hily et Poinard, 1997), en particulier pour les migrants portugais et ceux des pays du pourtour de la Méditerranée, qui contribuent à une redéfinition de la vision de l'espace de la migration, à laquelle participent également les nouvelles mobilités.

Cet espace devenu non linéaire, caractérisé par une circulation migratoire, implique l'existence de parcours de vie eux aussi non linéaires qui amènent alors à reconsidérer les notions de citoyenneté et de *pays d'accueil*¹ qui ne correspondent plus que partiellement aux réalités actuelles.

Les phénomènes de mobilité s'inscrivent également dans une autre perspective, celle de la construction européenne, qui contribue à redéfinir le statut d'étranger. Dans certains pays d'Europe, comme la France, les Pays Bas, l'Allemagne, la fermeture officielle de l'immigration entre 1972 et 1977 n'a pas modifié la pression migratoire. Elle a simplement emprunté d'autres voies comme celles du regroupement familial, de l'asile, de la clandestinité.

La Commission Européenne déclare l'année 2006 année de la mobilité européenne² et souhaite ainsi promouvoir et financer des projets de mobilités géographique, professionnelle, étudiante, etc.

La mobilité s'enracine ainsi dans une logique économique et de circulation de capital économique et humain. Elle devient également une condition du plurilinguisme et l'apprentissage des langues un moteur à la mobilité. C'est dans cette perspective que la mobilité étudiante est soutenue au niveau européen par la mise en place des systèmes de crédit facilitant les séjours d'étude, par l'attribution de bourses, facilitée aussi par la récente réforme

¹ L'expression, utilisée pour désigner le lieu de vie post-migratoire des migrants et de leurs enfants, a déjà été jugée inadaptée pour les descendants de migrants nés en France et s'est vue remplacée par celle de *pays de résidence* (Billiez, 1985b : 52). Nous adopterons également cette expression puisque *pays d'accueil* ne convient pas non plus aux nouveaux profils migratoires.

² Sur le budget annuel de 6 millions d'euros, environ 4,3 millions ont été consacrés à des projets de sensibilisation à la mobilité. Source : http://europa.eu.int/comm/dgs/employment_social.

LMD³ et qui n'est pas sans susciter des tensions entre conceptions européennes, régionales et individuelles de la mobilité (Papatsiba, 2004).

Ces différents phénomènes ont des effets d'un point de vue sociolinguistique puisqu'ils amènent à observer de nouvelles dynamiques langagières qui remettent en question le modèle assimilationniste qui conduirait d'un monolinguisme à un autre. Ils ne doivent pas pour autant faire oublier la migration durable qui prend elle aussi de nouvelles formes en raison de la multiplication de la mixité due au brassage des populations et contribue à éclairer les modes de transmission linguistique intergénérationnelle sous un nouveau jour.

Dans son article intitulé « Ouvertures » dans la revue *Langage et Société* sur « Le "scandale" du bilinguisme », C. Deprez (2006 : 124-125) propose un ensemble de directions de recherche sur le plurilinguisme dont certaines constituent des points de réflexion de notre travail. Elle suggère en effet :

- de repenser le poids des terminologies existantes (langue maternelle, langue d'origine, langues d'appartenance, pays d'accueil...) et « celui de l'idéologie monolingue qui formate encore trop souvent nos analyses » ;
- d'exercer plus que jamais une sociolinguistique du locuteur, celle qui étudie la façon dont les situations de contact construisent les répertoires et les apprentissages, comment s'élaborent les ressources mises en jeu dans les pratiques langagières ;
- de « réévaluer le rapport entre langue et espace, donc aussi entre langue, identité et territoire. »

Notre travail de recherche s'inscrit donc dans les champs de la « sociolinguistique de la migration » et des langues en contact, dans la problématique du plurilinguisme, et qui cherchent à prendre en compte la variété des usages linguistiques.

Ainsi, nous ancrons notre réflexion dans une conception dynamique des phénomènes langagiers mis en rapport avec les migrations (Grosjean, 1982 ; Lüdi et Py, 1995 ; Billiez, Lambert, 2005) et les mobilités, avec au cœur de notre problématique les processus de construction des identités plurilingues.

Centrée sur une sociolinguistique impliquée (Billiez, 1997), nous avons nourri notre réflexion, tout au long de notre cheminement, par un éclairage pluridisciplinaire en empruntant, bien que de façon inégale, à la fois à la sociologie des migrations et de la mixité,

³ Mise en place nationale en 2004.

aux sciences de l'éducation, aux sciences politiques, à l'histoire et à la géographie, à la psycholinguistique et enfin à la littérature.

Un objet de recherche prend souvent sa source à l'occasion d'expériences personnelles ou professionnelles. C'est une expérience antérieure de formatrice de français langue étrangère dans un organisme de formation lyonnais auprès de migrants demandeurs d'emploi qui nous a mise en contact avec des personnes aux parcours migratoires et aux répertoires verbaux souvent d'une grande diversité. Ces situations d'enseignement⁴ et de diagnostics linguistiques⁵ ont alors généré un questionnement sur la reconnaissance de cette richesse migratoire, langagière, culturelle, expérientielle au sein de la société d'accueil (organismes de formation, administrations, dispositifs de recherche d'emploi et de formation continue, entreprises).

Dans ce contexte européen et mondial de développement et de valorisation de la mobilité (spatiale, sociale, professionnelle) et du plurilinguisme, nous avons souhaité nous interroger sur les possibilités de prendre en compte et de valoriser davantage ces parcours de vie et ces compétences dans leur complexité.

Le choix de la méthodologie s'est donc porté sur une démarche qualitative en s'inscrivant ainsi dans le champ des études sur le bi-plurilinguisme qui ne se mesure pas (Gadet, Varro, 2006 : 17) mais se fonde sur les pratiques déclarées où la valeur symbolique et le plan identitaire prennent toute leur importance. Une quarantaine d'entretiens biographiques a été menée dans une perspective ethnosociologique.

Le recueil de données s'est déroulé en deux temps. Un premier échantillon, constitué entre janvier 2004 à avril 2006, est composé de vingt sujets migrants vivant en France au moment des entretiens et dont les profils sont caractérisés par une diversité des langues parlées, des origines, des parcours de mobilité et des situations professionnelles.

Les témoignages de cinq d'entre eux, salariés en grande entreprise, nous ont alors incitée à compléter ce premier échantillon par un deuxième groupe, plus ciblé sur les pratiques

⁴ Situations précédant la mise en place du CAI (Contrat d'accueil et d'intégration) en 2003.

⁵ Les diagnostics linguistiques sont commandités par l'ANPE afin d'évaluer dans un premier temps le niveau linguistique du migrant pour l'orienter ensuite vers le dispositif de formation ou professionnel adéquat ou vers un accompagnement personnalisé à l'emploi. Concernant l'évaluation orale, le formateur joue alors un rôle d'enquêteur menant un entretien d'environ une heure à partir d'une grille thématifiée. Il a pu être constaté à plusieurs reprises la violence symbolique qu'exerce ce dispositif sur le migrant invité à raconter son parcours scolaire, professionnel, personnel.

linguistiques et les processus de construction des identités plurilingues en contexte d'entreprise internationale. Ce terrain nous a paru, en effet, particulièrement fertile pour l'observation des dynamiques de mobilités, en particulier linguistiques. Ce deuxième échantillon, qui insère les enquêtes dans un réseau professionnel international commun, s'est alors constitué sur le site grenoblois de l'entreprise Hewlett Packard, du mois d'avril au mois de septembre 2006.

La thèse s'organise en quatre parties dans lesquelles sont présentés des cadrages théoriques, des réflexions méthodologiques et des analyses interprétatives selon une progression dont nous allons exposer les grandes lignes.

Une première partie méthodologique présente la problématique de recherche ainsi que la démarche de constitution du recueil de données, justifie le choix de l'entretien biographique comme outil de recherche et enfin, propose une vision générale des profils des sujets des enquêtes.

La deuxième partie invite à une réflexion théorique sur les notions de mobilité géographique et de migration, mais aussi de mobilités professionnelles et virtuelles en opérant progressivement des allers et retours avec les données et en proposant des analyses interprétatives sous forme d'études de cas ou d'analyses fragmentées afin de décrire les situations de mobilités rencontrées par les sujets de nos enquêtes et d'exposer l'élaboration des outils typologiques propres à nos échantillons. Enfin, une discussion autour de la notion de mobilité linguistique s'est imposée dans le but d'accompagner au plus près et de rendre compte de la dynamique interactionnelle des répertoires langagiers, des processus identitaires et de la circulation migratoire.

La troisième partie s'ancre plus résolument dans la réflexion sociolinguistique en menant d'abord une réflexion terminologique, toujours à la lumière des analyses interprétatives, autour des notions de bilinguisme et de plurilinguisme, puis autour de la catégorisation des langues telle que langue maternelle, d'origine, première et d'appartenance dont l'objectif est de justifier la terminologie adoptée. Cette partie s'attache ensuite à décrire et à mettre en valeur la diversité des répertoires verbaux des enquêtés. Elle s'intéresse enfin à l'analyse des pratiques langagières, des modes de transmissions des langues et tente d'appréhender dans

une perspective ouverte les phénomènes de construction d'identités plurilingues en s'appuyant sur l'identification de quelques marqueurs identitaires.

Enfin, la quatrième partie s'ouvre dans un premier temps sur l'étude sociolinguistique en entreprise qui met en relief les pratiques linguistiques au sein de l'entreprise considérée comme structure sociale. Elle en fait apparaître les usages et les représentations croisées des salariés d'origine et de langues différentes sur les pratiques culturelles et linguistiques des salariés eux-mêmes et d'autrui. La problématique de l'entreprise comme lieu de mutations sociolinguistiques soulève la question de la pénétration de la langue anglaise mais aussi la place et les rôles des autres langues dans la communication professionnelle, dans le développement des compétences et dans la construction des relations interpersonnelles entre (inter)locuteurs plurilingues et de langue(s) d'origine très diversifiées.

Dans un deuxième temps, l'analyse vise à mettre en valeur les ressources langagières individuelles des sujets plurilingues en situation de mobilité et de leurs représentations, dans une perspective didactique de valorisation des compétences plurilingues, pluriculturelles (Moore, 2006 : 20) mais aussi des compétences de mobilité. Elle débouche sur une mise en écho avec la recherche au niveau européen de la promotion du plurilinguisme.

Première Partie.

**Problématique de recherche et cadre méthodologique : une
approche ethnosociologique**

Cette première partie consiste à revenir sur les pas de notre questionnement initial dont découlent la problématique, les objectifs et les hypothèses qui ont peu à peu émergé des premiers recueils de données. Puis nous allons présenter l'enquête de terrain, les choix opérés, les contraintes que nous nous sommes imposées pour caractériser la démarche méthodologique entreprise qui se situe à mi-chemin du recueil d'entretiens semi-directifs et de récits de vie. Enfin, nous présenterons en détail les caractéristiques des deux échantillons auprès desquels nous avons enquêté.

1 - La problématique de recherche et l'enquête de terrain auprès de sujets plurilingues en situation de mobilité

Le cadrage méthodologique qui va être esquissé dans cette partie introductive va permettre de présenter le projet de recherche et d'inscrire ce travail dans une démarche sociolinguistique ethnosociologique.

1.1 - Questionnement initial et entretiens exploratoires

Le questionnement initial lié à notre expérience professionnelle antérieure nous a amenée à définir ainsi l'objet de notre recherche : étudier, dans une perspective sociolinguistique, les trajectoires de mobilité et les trajectoires linguistiques d'adultes migrants à travers des récits de vie et des biographies langagières. En d'autres termes, l'intention de départ était d'appréhender la dynamique linguistique et les effets des contacts de langues induits par ces différentes mobilités et parcours de migration et d'apprécier les représentations linguistiques et culturelles des migrants qui accepteraient de se prêter aux entretiens biographiques, en se donnant pour guide les questions suivantes :

- Comment s'organisent, se constituent les répertoires verbaux ?
- Comment ces répertoires évoluent-ils, c'est-à-dire comment les langues se maintiennent-elles, se perdent-elles éventuellement, coexistent-elles, comment apparaissent de nouvelles langues ? comment s'exprime la mobilité du répertoire verbal ?
- Les fonctions que les sujets attribuent aux langues de leur répertoire sont-elles amenées à changer ?
- Quels sont les modes et vecteurs de transmission ?
- Quelles langues sont apprises? à quels moments ? dans quelles circonstances ? quelles conséquences éventuelles ce processus a-t-il sur le réaménagement du répertoire verbal, sur la dynamique identitaire du locuteur, sur son parcours de vie, sur ses choix

en matière de mobilité? ou *a contrario*, de quelle manière les choix en matière de mobilité influent-ils sur la dynamique du répertoire verbal ?

Des entretiens exploratoires ont été menés auprès de cinq migrants plurilingues pourvus d'un fort capital de mobilité. Ils ont permis de se confronter à l'objet social étudié, de recadrer les outils théoriques choisis, de faire émerger de nouveaux questionnements, et enfin de tester et de réajuster le guide d'entretien (cf. annexe 5).

Les deux premiers entretiens ont été réalisés avec des sujets en situation de mobilité d'origine mozambicaine et brésilienne, aux profils et parcours très différents en terme de langues d'origine, de nature du plurilinguisme, de projet migratoire, de motivations à la mobilité. Leur sensibilité personnelle et scientifique à la problématique des langues, de la migration et de l'identité exacerbée par leur situation (commune) de doctorants et les liens d'amitié noués avec l'enquêtrice ont permis une parole détendue et ont contribué à réaliser des entretiens d'une grande richesse de contenu.

Ces deux entretiens ont participé également à élargir la vision de l'objet social à étudier : envisager la notion de transmission des langues et de capital, de mobilité tardive et précoce, de plurilinguisme tardif et précoce, explorer leurs liens éventuels et les notions de proximité linguistique et d'intercompréhension comme facilitateurs d'apprentissage ainsi que la notion de passerelles entre apprentissage de langues de familles différentes.

Les trois entretiens suivants ont eu lieu avec des migrants d'origine suédoise rencontrés dans un cadre professionnel et avec qui les relations étaient, contrairement aux deux premiers, très récentes.

Les trois enquêtés étaient pourvus d'un niveau de français moins aisé et par ailleurs sensibilisés à la problématique par leur parcours personnel mais sans avoir forcément déjà abordé le sujet en français ou réfléchi à tous ses aspects. L'un des trois entretiens n'a finalement pas été intégré à l'étude en raison d'un parcours linguistique et de mobilité beaucoup moins diversifié que les autres et du fait d'un contenu moins pertinent pour l'objet de recherche. En revanche, les trois parcours présentaient trois projets migratoires différents, ce qui nous a orientée progressivement vers la recherche d'une typologie des migrations en fonction des profils biographiques et migratoires : un étudiant migrant temporaire, un migrant "pendulaire" de travail (de type "va-et-vient") et une migrante non temporaire dont le mari était suédois guide de haute montagne (entretien non analysé), mais tous en France rassemblés essentiellement pour le plaisir de la montagne. Les notions de motivations et de déclencheurs

de la mobilité sont aussi apparues comme essentielles à explorer. Enfin, sur un plan secondaire, l'étude de la communauté suédoise à Chamonix n'était pas non plus dénuée d'intérêt sociologique et sociolinguistique.

1.2 - Problématique, objectifs et hypothèses de recherche

A l'issue de cette phase exploratoire, nous étions convaincue que les entretiens biographiques de sujets migrants pourvus d'un fort capital de mobilité et d'un répertoire plurilingue étaient susceptibles de révéler des dynamiques de construction et de recomposition langagières et identitaires spécifiques.

1.2.1 - Objectifs généraux : appréhender la construction des identités plurilingues en contexte de mobilité

Les objectifs de la recherche, qui se sont peu à peu dégagés et clarifiés, ont alors visé à :

- saisir l'influence des mobilités sur la recomposition du répertoire verbal ainsi que sur la dynamique identitaire ;
- mettre en évidence les représentations des usages linguistiques et de la mobilité de sujets migrants plurilingues ;
- mettre en relief le fonctionnement des répertoires verbaux ;
- mettre en lumière les compétences plurilingues acquises et leur transformation en savoirs, expériences, formations, projets, stratégies et développements professionnels, personnels, sociaux ;
- dégager des profils migratoires et des profils plurilingues des entretiens recueillis ;
- enfin, contribuer au développement d'une conception plus dynamique des phénomènes langagiers en lien avec les mobilités et migrations, en réfléchissant aux notions de répertoire verbal, de mobilité linguistique et de compétences bi-plurilingues partielles et plurielles.

Ce travail de recherche consiste donc à réfléchir plus largement à la manière dont se construisent les identités plurielles de migrants plurilingues dans l'interaction entre les trajectoires de mobilités, les répertoires verbaux et enfin à la manière dont ces individus appréhendent et investissent l'espace migratoire.

1.2.2 - Formulation de pistes de recherche

L'analyse des entretiens initiaux a permis également la formulation des premières hypothèses concernant l'interaction entre langues et mobilités.

La première piste de recherche qui s'est dessinée concerne l'expérience de la mobilité comme facteur de (ré)activation du processus de reconfiguration du répertoire langagier. Elle consiste à se demander dans quelle mesure :

- elle stimule le développement de compétences pluri (-lingues et -culturelles) et favorise la mobilité linguistique ;
- la mobilité précoce détermine la constitution d'un "habitus" de mobilité ;
- ce capital de mobilité joue un rôle déterminant dans l'expérience de migration ou de mobilité future et dans le développement d'un capital plurilingue et pluriculturel.

Les modalités d'acquisition des langues forment le second axe de réflexion et amènent à observer si le bi-plurilinguisme précoce facilite l'acquisition des langues en général : tout d'abord, l'acquisition des langues intra-groupe (langues bantoues, romanes, slaves...), puis si le bi-plurilinguisme précoce à l'intérieur d'un même groupe de langues facilite l'acquisition des langues d'autres familles.

Enfin, un troisième questionnement tend à se demander si une mobilité spatiale précoce, qui a déterminé une mobilité langagière (entre langues de même famille) également précoce, entraîne et/ou facilite (1) l'acquisition d'une langue « éloignée », puis (2) l'acquisition à partir de celle-ci de langues proches et la constitution d'un capital de mobilité, c'est-à-dire le désir et la capacité à choisir une mobilité.

Il a ensuite paru nécessaire de décomposer les objets de recherche avant de les mettre en relation et de s'interroger sur leurs incidences réciproques.

Le premier objet social concerne les phénomènes de mobilité. En terme d'acquisition ou plutôt d'intervention de la mobilité dans la vie du sujet, une distinction est réalisée entre mobilité précoce, semi-tardive, tardive qui amène à s'interroger sur les points suivants :

- La mobilité précoce détermine-t-elle la constitution d'un habitus de mobilité ?
- Le capital de mobilité joue-t-il alors un rôle déterminant dans l'expérience de la migration ou de la mobilité future ainsi que dans le développement d'un capital plurilingue et pluriculturel ?
- De quelle manière ce capital s'est-il développé ?
- Quelles sont les observations qui résultent de la comparaison entre les sujets à mobilité précoce, semi-tardive et tardive en terme de développement de capital plurilingue, culturel, « mobilitaire » et de dynamique identitaire ?

Le deuxième objet concerne les répertoires verbaux de sujets bi-plurilingues qui peuvent se différencier eux aussi entre précoces et tardifs. Il apparaît pertinent d'analyser la composition du capital familial bi-plurilingue et du milieu sociolinguistique familial et social environnant

afin de comparer les deux types de profils linguistiques. Dans le cadre des profils proposés, quel lien concret peut-on faire alors entre le parcours de mobilité et la constitution du répertoire verbal ? Les cas de bi-plurilinguisme précoce sont-ils à mettre en rapport avec les mobilités précoces ?

En troisième lieu, le postulat consiste à penser que l'expérience de la mobilité et le développement du répertoire verbal en compétences plurilingues interagissent fortement et dynamisent le processus de construction identitaire. La mobilité spatiale et linguistique entraîne le déploiement de stratégies identitaires spécifiques à ce contexte. Dans quelle mesure peut-on dire alors que l'expérience de mobilités et le développement de compétences plurilingues participent à la construction d'une dynamique identitaire elle aussi plurielle et par quel ensemble de facteurs ?

2 - La démarche méthodologique par entretiens biographiques, à mi-chemin entre entretiens de recherche et récits de vie

La démarche méthodologique adoptée lors de notre enquête de terrain va maintenant être explicitée dans ses grandes lignes. L'exposition des caractéristiques de l'entretien biographique, qui emprunte à la fois à la technique du récit de vie et à celle de l'entretien de recherche, montre en quoi le choix de ce mode de recueil de données est apparu comme le plus adapté à la problématique et aux objectifs de la recherche.

2.1 - Perspective ethnosociologique du récit de vie

La technique du récit de vie s'intègre dans la perspective ethnosociologique (Bertaux, 1997) en ce qu'elle comprend une série de témoignages sur l'expérience vécue d'un même objet social. Le travail du chercheur vise une compréhension en profondeur de son fonctionnement, de ses dynamiques internes et des processus sociaux à l'œuvre, à travers l'analyse des différentes expériences reconstruites et racontées (Bertaux, 1997).

2.1.1 - Une pratique autobiographique sociale

D'un point de vue épistémologique, cette perspective ethnosociologique désigne un type de recherche empirique fondée sur l'enquête de terrain dont le recours au récit de vie fait partie. Les techniques d'observation sont issues de la tradition ethnographique (Goffman, Becker, Strauss, Ecole de Chicago) et construisent les objets de recherche liés à des problématiques

sociologiques. Le terme ethnosociologie exprime la tension entre la recherche du particulier et du général dans un souci de description de formes sociales qui, d'un terrain particulier, se retrouveraient dans des contextes similaires. Cette approche ne doit pas exclure par ailleurs la dimension historique dans laquelle s'inscrit tout phénomène social (Bertaux, 1997). L'hypothèse centrale de cette approche est que les logiques qui régissent l'ensemble d'un monde social sont aussi à l'œuvre dans chacun des microcosmes qui le composent ; observer un ou plusieurs microcosmes permet de dégager des logiques d'action et les processus sociaux qui les gouvernent ainsi que des logiques sociales du macrocosme.

A. Blanchet et A. Gotman (1992 : 17) rappellent que pour l'Ecole de Chicago, « les récits de vie s'attachent à saisir l'individu dans son espace temporel, dans son histoire et dans sa trajectoire pour atteindre à travers lui la dynamique du changement social ». La pratique autobiographique raconte alors une pratique sociale.

Dans le même ordre d'idée, ce qui différencie l'ethnobiographie du récit de vie classique⁶ est qu'elle :

« vise à non seulement transcrire l'aventure individuelle de l'informateur, mais à exprimer les modèles culturels de son groupe à travers la connaissance qu'il en a (ou l'image qu'il entend en donner) ; donc, au-delà de l'idiosyncrasie, on espère atteindre la société dont l'individu fait partie » (Poirier, 1979 : 533)

Enfin, la perspective ethnosociologique insiste sur le caractère objectiviste dans le sens où l'approche consiste à étudier un « fragment particulier de réalité sociale et historique qui correspond à un objet social » et non les systèmes de représentations ou de valeurs d'une personne isolée ou même d'un groupe social (Bertaux, 1997).

C'est alors la multiplication des récits de vie de personnes se trouvant dans la même situation sociale qui permet de construire progressivement « une représentation sociologique des composantes sociales de cette situation », d'isoler un noyau commun d'expériences obtenu également par effet de saturation de l'enquête.

Le préfixe « ethno » renvoie donc, dans cette perspective, non pas aux phénomènes d'ethnicité, mais à la coexistence au sein d'une même société de mondes sociaux qui développent chacun sa propre sous-culture (Laplantine, 1996, cité dans Bertaux, 1997).

J. Poirier *et al.* qui ont introduit le terme d'ethnobiographie, insistent eux aussi sur la dimension biographique et sociale du récit de vie :

⁶ Le récit de vie classique, par opposition, consiste à retracer et retranscrire le parcours, les représentations, les valeurs d'un individu et non d'un groupe.

« Plus que l'événement, ce que nous cherchons et ce que nous trouvons dans le récit de vie, si nous savons l'analyser, c'est la représentation sociale faite d'imaginaire, de processus cognitifs, de constructions intellectuelles, d'images, d'affects et de croyances. En ce sens, l'ethnobiographie livre souvent, en première lecture, un ensemble de stéréotypes qui ne sont que la saturation de l'information dans la répétition du discours social. Une analyse de contenu fine montre que le récit n'est pas aussi *ne varietur* que l'on entend en première écoute, que les propos renvoient à un intérieur commun mais de différentes manières, avec de fortes nuances personnelles » (Poirier *et al.*, 1983 : 211-212).

C'est cette dynamique du changement social qui caractérise l'approche du récit de vie dans une perspective ethnosociologique que nous souhaitons appréhender au travers de discours biographiques sur la dynamique des répertoires verbaux de sujets en situation de mobilité et de migration.

2.1.2 - Forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue

Le récit de vie est également caractérisé par sa structure narrative. D. Bertaux (1997 : 32) en propose les définitions suivantes : « ... il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue », ce qui le distingue de l'autobiographie. Il présente une conception du récit de vie comme forme narrative dans laquelle s'inscrivent les autres formes de discours (descriptions, argumentations, explications...) : « le verbe « raconter » (faire le récit de) est ici essentiel : il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative ». Il y a donc du récit de vie dès qu'il y a description sous forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue (op.cit : 9).

Cette conception minimaliste, qui caractérise les entretiens biographiques que nous avons menés, se détache de celle plus maximaliste du récit de vie complet dont la représentation serait totale et que constitue la conception de l'autobiographie depuis *Les confessions* de J.-J. Rousseau⁷.

Le récit de vie est structuré autour d'une succession temporelle d'événements et de situations qui en produisent la structure et le fil conducteur que D. Bertaux surnomme la colonne vertébrale, véritable ligne de vie des récits. Cette ossature est continue mais aussi « brisée », faite de ruptures, d'événements qui modifient le cours de l'existence. Elle fait

⁷ *Les confessions* ont été publiées en 1782 par les amis de l'auteur qui est considéré comme à l'origine de la biographie moderne. Lors de sa conférence du 25 juin 2007 au colloque international de Tours sur le biographique, P. Lejeune (2005) évoque J.-J. Rousseau et la triple révolution autobiographique (psychologique, sociale et littéraire) qu'a constitué, à ses yeux, cette publication.

l'objet, lors d'un récit de vie, d'un désir de reconstruction lisse et cohérente par le sujet. D. Bertaux⁸ (1976) qualifie ce phénomène d'« idéologie biographique » et P. Bourdieu (1986) d'« illusion biographique ». Mais D. Bertaux (1997), contrairement à P. Bourdieu, affirme que les sociologues travaillant à partir des récits de vie ont parfaitement conscience de ce phénomène de reconstruction. Les effets de médiation bien connus de toute situation d'entretien entraînant la reconstruction de récits (perception, mémoire, aptitude réflexive du sujet, capacités narratives, paramètres de la situation d'entretien etc.) n'ont en réalité pas de répercussions sur la structure diachronique des situations et des événements du récit.

Dans la perspective ethnosociologique, le récit de vie revêt donc une forme orale, plutôt spontanée, et résolument dialogique. Il fait l'objet d'un pacte négocié entre le chercheur qui propose ses orientations de recherche et le sujet narrateur. Ce pacte sert de filtre qui permet au sujet de sélectionner les différents éléments de son expérience de façon à répondre aux attentes du chercheur.

2.1.3 - Perspective diachronique et étude longitudinale

La perspective diachronique intègre deux aspects : d'une part, la nécessité de reconstituer la structure des récits de façon à en resituer dans le temps les événements marquants pour mettre en relation les faits par des interprétations. Cette structure diachronique présente une objectivité discursive et constitue un préalable à la compréhension des causalités séquentielles, elles-mêmes éclairantes pour la compréhension des mécanismes sociaux que l'on cherche à saisir (Bertaux, 1997). A cet égard, certains récits de notre recueil de données facilitent largement la reconstitution de l'analyste en ce qu'ils respectent spontanément la structuration linéaire, même s'ils s'accompagnent de digressions composées de sauts en avant et de retours en arrière. En contrepartie, une partie moins importante de récits de vie offre un discours constitué de détours où la totalité du récit est à reconstituer dans sa diachronie.

D'autre part, le deuxième dispositif diachronique envisage la technique du récit de vie sous la forme de plusieurs rencontres et réalisation d'entretiens. Pour notre part, un seul entretien a généralement été réalisé (sauf dans deux cas) et le dispositif diachronique a résidé surtout dans le suivi des sujets tout au long de la recherche. Ce dernier a fait l'objet du contrat initial entre l'enquêté et l'enquêtrice et a revêtu des formes multiples : contacts téléphoniques,

⁸ D. Bertaux, 1976, *Histoires de vie – ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, rapport au CORDES.

électroniques, réalisations éventuelles d'entretiens complémentaires, annotations des transcriptions renvoyées par l'enquêté, élaboration de cartes linguistiques familiales, rencontres informelles et conversations spontanées, pré-entretien et post-entretien non enregistrés, présentation des analyses du récit de vie à l'enquêté et réactions, apports d'informations complémentaires. Les différentes données sont compilées et analysées dans leur ensemble. L'intérêt de ce continuum assuré dans la mesure du possible en fonction de l'enquêté, de sa relation avec l'enquêteur et du maintien de cette relation dans le temps, est de permettre l'accès à des demandes de précisions, d'informations complémentaires, à des éclairages sur des contradictions éventuelles. A la réécoute ultérieure des entretiens, de nouvelles questions peuvent en effet apparaître sur des points soulevés lors de l'entretien ou répondre à des oublis. Une fois le récit de vie élaboré et enregistré, il peut alors être repris et discuté pour compléter, corriger, interpréter la narration. Cette dimension diachronique du récit de vie permet de saisir les logiques d'action dans leur développement biographique, et les configurations de rapports sociaux dans leur développement historique (Bertaux, 1997 : 8).

En outre, la continuité dans le temps du récit de vie avec l'enquêté(e) permet de consigner de nouvelles informations biographiques et de les mettre en regard avec celles déjà obtenues et qui participent à éclairer l'analyse des récits de vie ainsi que les représentations sociales des sujets enquêté(e)s : évolution des projets migratoires, des stratégies linguistiques familiales, mobilité professionnelle...

Enfin, si la dimension diachronique du récit de vie est d'abord isolée, elle permet aussi la mise en lien des récits les uns avec les autres autour du même objet social.

L'approche du récit de vie envisagé comme pratique sociale, forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue ainsi dans une perspective diachronique et longitudinale nous amène maintenant à discerner les caractéristiques de l'entretien de recherche que nous retenons dans le cadre de notre démarche méthodologique.

2.2 - Quelques caractéristiques de l'entretien de recherche

Notre recueil de données prend aussi la forme d'entretiens semi-directifs qui sont issus d'une démarche à la fois qualitative, compréhensive et interprétative (J.-C. Kaufmann, 1996).

2.2.1 - Une approche compréhensive et qualitative

L'entretien est d'abord qualitatif et empirique dans le sens où les informations reposent non pas sur des données statistiques mais sur un ensemble limité d'entretiens biographiques

qui font l'objet d'analyses de discours et de contenu. Le processus de recueil de données emprunte principalement aux techniques ethnologiques de travail avec des informateurs. L'ethnobiographie constitue, à partir de l'informateur, une méthode de maïeutique sociale qui permet au sujet de se retrouver lui-même, et qui lui donne la possibilité de porter témoignage sur son groupe, sa société, sa culture. La personne y est alors considérée comme le miroir de son temps, de son environnement (Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983 : 42 : 51).

L'approche est également compréhensive et interprétative. En effet, le but du sociologue, comme le rappelle J.-C. Kaufmann (1996), consiste à la fois en une explication compréhensive du social à travers la compréhension de la personne interrogée ainsi qu'en la capacité d'interprétation et d'explication à partir des données recueillies. Cette technique d'entretien est proche du témoignage et permet de donner la parole dans le but de faire entendre une pluralité de voix et de points de vue. Dans le cadre de notre recherche, le propos est de la donner à des membres de la population migrante afin que ces derniers puissent s'exprimer sur leurs pratiques langagières en toute liberté, sans parti-pris et sans jugement pour « comprendre », sans présupposés de la part de celui ou celle qui écoute (Bourdieu, 1993).

M.-M. Bertucci (2006 : 130) évoque aussi l'engagement primordial de l'observateur-enquêteur exigeant « la pratique d'une observation participante, supposant un décentrement socioculturel (...) », la capacité à se détacher de soi pour comprendre l'autre dans son expérience de l'exil et de rupture pour pouvoir interpréter les marques de cette expérience.

Enfin, l'entretien est aussi semi-directif puisqu'un thème précis sert de fil conducteur. L'enquêteur s'est auparavant approprié le guide d'entretien pour ne pas perturber la communication. Par ailleurs, le sujet enquêté n'a pas accès à ce guide afin que la conversation reste la plus naturelle, spontanée et oralisée possible. Un exemple d'entretien réalisé après qu'une interviewée, à sa demande, ait eu connaissance du guide, met en relief une structure du dit entretien très différente, réfléchie préalablement, organisée, chronologique, et à notre sens biaisé par rapport aux objectifs de la recherche. L'un d'eux consiste en effet à mettre en exergue les postures de réflexivité du sujet et à analyser les traces de la pensée qui s'organise *in situ* et s'inscrit dans le discours.

2.2.2 - Processus dynamique et construction du discours

Dans notre perspective de recherche, les entretiens biographiques constituent un outil pertinent dans la mesure où l'approche longitudinale permet d'envisager l'analyse des données recueillies comme un processus dynamique, de la même façon qu'est envisagée l'articulation des thématiques mobilité, répertoire langagier et identité.

La communication résultant de l'entretien est en effet considérée comme un processus **d'élaboration d'une pensée** et non comme une simple donnée (Quivy, Van Campenhout, 1988 : 71), dans la mesure où l'enquêté exprime son vécu, reconstitue et réécrit le réel en fonction de critères qui lui sont propres. Ce que D. Bertaux appelle « l'idéologie autobiographique » incarne la tentative de l'enquêté-narrateur de réarranger sa propre existence. Il réordonne, censure, privilégie les facteurs de cohérence et d'unité au détriment de l'a-cohérence de la diversité, des éventuelles contradictions (cité dans Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983).

A. Blanchet et A. Gotman (1992 : 29) évoquent le processus d'objectivation à l'œuvre dans l'interlocution comme l'un des facteurs de résistance de la parole de l'interviewé au cours de l'entretien. Lorsqu'il parle, « l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en le parlant, opérant une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire) ».

L'enquêté s'exprime également **en fonction de son interlocuteur** : « Tout discours produit par entretien est co-construit par les partenaires du dialogue, en fonction des enjeux de la communication à l'œuvre dans l'interlocution. » (Blanchet et Gotman, 1992 : 117). La spécificité de l'entretien réside dans la production d'un discours *in situ*, où l'information produite est caractérisée par la subjectivité à l'initiative du chercheur et issue d'un processus interlocutoire.

L'entretien peut aussi amorcer **une prise de conscience** des attitudes et des stratégies langagières et identitaires développées et utilisées par le sujet interrogé ; l'enquêté réfléchit et produit en effet son discours en réponse à des questions issues d'une thématique qui lui est sans aucun doute familière. Mais cette thématique intime et personnelle est en revanche susceptible d'être abordée sous des aspects ou des angles de réflexion nouveaux. Elle autorise une verbalisation du familier resté de l'ordre du non dit et ramène au présent des souvenirs.

Le discours constitue le reflet d'une réflexion évolutive qui se construit au moment même de l'entretien mais aussi de façon synchronique et en fonction de l'interlocuteur. Il semble nécessaire de prendre en compte ces trois facteurs au cours du recueil des données puis dans l'analyse des récits, facteurs interagissant sur la production du discours.

2.3 - Entretiens biographiques, définition des variables et entrée sur le terrain

L'ensemble des sujets enquêtés ont pour point commun d'être migrants sur le territoire français au moment des entretiens⁹, de posséder un répertoire langagier bi-plurilingue et une expérience variée de mobilités spatiales, enfin d'avoir un niveau de formation homogène (correspondant à un niveau V fin d'enseignement secondaire). Ce bagage scolaire sensiblement identique permet une observation des divergences et des convergences à notre avis plus fiable, dans le sens où les processus cognitifs d'acquisition et d'apprentissage des langues sont plus rapprochés qu'en mélangeant des profils de niveaux de formation plus disparates, alors plus difficiles à comparer.

Nous nous sommes imposée un critère supplémentaire de sélection : la nécessité pour l'enquêté de posséder une bonne compétence orale en langue française. Ce choix initial se justifie par la volonté de nous concentrer sur le contenu même des entretiens biographiques afin d'en dégager les usages langagiers que les enquêtés déclarent pratiquer, ainsi que sur les représentations des langues et des mobilités qui se dégagent des discours. L'objectif du recueil de ces données n'est en effet pas de procéder à une analyse descriptive et linguistique du discours. De ce fait, des entretiens ont donc été réalisés et n'ont pas été retenus, d'autres n'ont pas eu lieu, à cause d'un niveau de français oral jugé insuffisant pour permettre une mise en récit fine.

Si les compétences orales des personnes interrogées s'avèrent relativement homogènes, les différents écrits recueillis¹⁰ montrent en revanche une plus grande hétérogénéité.

La composition de l'échantillon repose donc sur le choix intentionnel d'appréhender la plus grande **diversité** possible en terme de :

- provenances géographiques ;
- situations sociolinguistiques du pays d'origine et du(des) pays de migration (de la tendance au monolinguisme ou au multilinguisme) ;
- langues d'appartenance et langues parlées (diversité des répertoires verbaux et des biographies langagières, variété des familles de langue en présence dans l'échantillon et à l'intérieur d'un même répertoire verbal, variété des processus d'acquisition, bi-plurilinguisme précoce ou tardif) ;

⁹ Si les migrants résident en France au moment de l'entretien initial, la durée de leur séjour est quant à elle variable et fera l'objet d'une description détaillée dans la seconde partie.

¹⁰ Essentiellement des courriers électroniques échangés à différents moments : prise de contact, organisation des entretiens, présentation préalable, remarques et réactions à l'envoi de transcriptions, d'extraits d'analyse...

- mobilités spatiales (mobilités intra-nationales, zones urbaines, zones rurales, déplacements quotidiens, voyages, changements résidentiels, migrations et réémigrations internationales, précocité ou non, motivations...);
- mobilités professionnelles ;
- parcours de vie dans leur ensemble (formation, situation personnelle...).

2.3.1 - Limites imposées dans le choix des variables

Sous certains aspects, le choix de ces variables restreint la diversité recherchée. Le choix linguistique évoqué possède, par exemple, l'inconvénient non négligeable d'éliminer de l'échantillon les migrants qui présentent des parcours et des profils de mobilités et de langues riches et intéressants mais ne pouvant être suffisamment exprimés en langue française au moment des entretiens. La remise en cause de ce critère aurait pu permettre de varier davantage les types de trajectoire migratoire. La possibilité d'établir des comparaisons entre ces deux catégories de sujets est par là-même exclue. La possibilité d'étudier l'évolution du niveau de compétences langagières en français et celle des pratiques langagières du sujet enquêté pendant son séjour en France est également limitée. Mais la difficulté matérielle qui aurait consisté à devoir recourir à des traducteurs-interprètes facilitant la communication avec les enquêtés justifie aussi ce choix (même si le choix de l'anglais comme langue véhiculaire aurait pu être fait et en considérant également les pertes entraînées par la traduction).

Par ailleurs, le choix d'un niveau de formation relativement homogène élimine les profils de migrants dont les compétences orales seraient suffisantes pour se prêter aux entretiens mais qui auraient été peu ou pas scolarisés. Des explorations et études complémentaires sur les populations non retenues apporteraient des compléments intéressants à cette recherche.

Ce critère linguistique a été plus souple en ce qui concerne la constitution du deuxième échantillon en raison de l'émergence d'une nouvelle piste de recherche en cours d'étude de terrain.

2.3.2 - Protocole d'enquête par entretiens biographiques

Le protocole d'enquête a été le suivant : les prises de contacts et les demandes d'entretien ont été réalisées par le biais de conversations téléphoniques, au cours de rencontres amicales ou par échanges de messages électroniques. Le thème, les objectifs et les finalités de la recherche ont alors été évoqués ainsi que les attentes de l'entretien. Au début de l'entretien proprement dit, les modalités ont à nouveau été explicitées en détail ainsi que les grands thèmes figurant sur le guide thématique.

Pour les enquêtés que nous ne connaissions pas, la prise de contact s'est toujours faite grâce à un intermédiaire connu (présentation orale par cette tierce personne, courrier électronique en transfert puis prise de contact direct).

Par ailleurs, nous nous sommes engagée à transmettre chaque transcription de l'entretien à la personne concernée, dans un but de vérification, de demande de précisions éventuelles des informations mais aussi par souci déontologique.

Un contrat tacite de confiance a également été passé entre l'enquêteur et les enquêtés afin de garantir l'anonymat de ces derniers (attribution d'un pseudonyme, changement du nom des lieux trop précis, des employeurs¹¹...).

En ce qui concerne les sujets du premier échantillon, il a été jugé préférable de procéder aux entretiens dans un lieu privé, afin de faciliter autant que possible l'expression de sujets aussi intimes et personnels que le rapport aux langues, la famille ou l'identité. Les entretiens ont donc été réalisés principalement au domicile de l'enquêté(e), plus rarement à celui de l'enquêtrice, dans une moindre mesure au domicile d'amis communs. Quelques-uns ont aussi été réalisés à la demande des enquêtés sur leur lieu de travail. Dans tous les cas, le choix du lieu a de toute façon été laissé à l'enquêté.

Dans le cas du deuxième échantillon, ils ont majoritairement eu lieu dans l'entreprise.

2.3.3 - Guides d'entretien et consigne inaugurale

Le guide d'entretien du premier échantillon comprend cinq rubriques (cf. annexe 5) qui déclinent le thème de la langue par rapport à un ensemble de thèmes corollaires :

- données biographiques, langues et mobilités ;
- conditions d'acquisition des langues du répertoire ;
- conditions d'emploi des langues selon les différentes sphères de mobilité quotidienne (sphères de la famille, du travail, de la vie sociale) ;
- langues et identité(s);
- et enfin évocation des projets personnels liés aux langues et aux mobilités.

Ce premier guide a été enrichi pour le deuxième échantillon de deux rubriques spécifiques à l'entreprise :

- langues, mobilités, culture et entreprise ;
- attentes et besoins des salariés enquêtés.

¹¹ Sauf dans le cas du deuxième échantillon où l'employeur est identifié avec son accord.

La consigne de départ récurrente est la suivante :

« J'aimerais que vous me parliez de votre histoire avec les langues, de votre parcours de migration et du lien qui peut exister selon vous entre les deux. »

Lors du déroulement des entretiens, il s'avère que, légitimement, la consigne est systématiquement précédée d'interrogations de la part des sujets enquêtés sur les objectifs de la recherche. Une brève mise au point a alors lieu avant le début des échanges et de l'enregistrement. Le récit se structurant selon la compréhension et la perception qu'a l'enquêté (e) des attentes prêtées à l'enquêteur, nous avons choisi de laisser d'abord la place à une parole libre avant de relancer si besoin la discussion.

2.3.4 - Choix de transcription des entretiens

Les choix des modalités de transcription d'entretiens biographiques à adopter sont intrinsèquement liés aux objectifs de recherche. Or, l'objectif de ce travail vise principalement à une analyse thématique des pratiques linguistiques déclarées et des représentations des sujets sur les langues et les mobilités.

Sur l'ensemble des entretiens et le volume d'enregistrement (43h10mn), une majorité est traduite intégralement selon un choix qui porte sur l'appréciation qualitative des données recueillies tandis que quelques entretiens ne le sont que partiellement en fonction des séquences jugées les plus pertinentes pour notre analyse.

Dans cette perspective, le souci premier a été celui d'offrir la meilleure lisibilité possible au lecteur en maintenant la dimension « entretiens biographiques ». Face au caractère interactif des entretiens décrit plus haut, le choix a donc été fait de transcrire les discours en essayant de rester au plus proche de la manière dont ils ont été livrés en situation par les locuteurs enquêtés. L'objectif a été de préserver les traces de l'oralité en maintenant dans la retranscription les hésitations, les recherches de mots et d'idées, les digressions, les phrases inachevées, les structures syntaxiques spécifiques parce qu'elles constituent autant de marques discursives d'une réflexion qui s'élabore, d'une co-construction du discours. Ces traces participent intégralement à la construction du sens global du récit.

Les maladresses langagières, qu'elles soient de nature grammaticale, lexicale ou syntaxique, qui peuvent apparaître dans les différents discours sont maintenues afin de rester fidèle à la manifestation de la compétence linguistique orale des enquêtés au moment de l'entretien. Les traces d'autres langues en présence dans le répertoire verbal s'actualisent

également dans le discours (interférences, *code switching*, termes ou segments en langue étrangère) et sont mises en valeur par une codification de transcription.

En revanche, des tics de langage repérés dans certains entretiens sont volontairement réduits mais non totalement éliminés pour un confort de lecture du récit (exemple de l'emploi démesuré de la conjonction « donc » ou de « quand même » utilisés en emploi parasite et non pas en connecteur argumentatif dans de nombreux entretiens). La présence des onomatopées comme « ben », « hein »... est également réduite dans l'ensemble des transcriptions de récits, pour la même raison.

Figure 1: Conventions de transcriptions

| Codification | Commentaires |
|--|--|
| E. | Intervention de l'enquêteur |
| 1. 2. 3. etc. | Prise de parole de l'enquêté(e) pour les transcriptions intégrales |
| (rires) | Phénomènes non verbaux concernant le déroulement de l'entretien, la description d'attitudes ou d'actions des locuteurs, l'intervention de phénomènes extérieurs à l'entretien...), commentaires du transcripteur |
| / | Pause brève de durée variable, marquée par le nombre de signe (durée estimée) |
| + | Auto-interruption ; rupture de construction, faux départ (interruption d'une phrase d'encodage par le locuteur), phrase inachevée |
| <+ | Hétéro-interruption : le locuteur interviewé est interrompu par l'enquêteur |
| On n'était pas ::: | Allongement vocalique |
| C'est complEtement incroyable | Phonème, syllabe ou segment accentué |
| XXX | Fragment discursif inaudible non retranscrit |
| <xxxxxxxxxxx> | Essai de transcription qui reste incertain |
| On disait « ben comment t'as vécu l'exercice ? » | Segment de discours rapporté |
| Ici ou là-bas ? | Intonation montante correspondant à une interrogation |
| C'est fou ! | Intonation montante correspondant à une exclamation |
| Eventually | Les termes ou segments en langue étrangère |
| Des équipes qui <i>performent</i> bien | Les alternances codiques type francisation de termes anglophones, emprunts, interférences |
| X ou Y (prénom entier) | Identité des enquêtés |

2.3.5 - Procédures d'analyse des données et recherche d'objectivation

L'une des difficultés rencontrées concerne la gestion de toutes ces données hétérogènes, à savoir comment rendre compte avec la plus grande objectivité possible et comment traiter de manière cohérente ce matériau de traces écrites et de traces orales non enregistrées qui viennent étayer les données enregistrées. Le but du sociologue est d'être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies, de développer une explication compréhensive du social à travers la compréhension de la personne (Weber, 1992¹²). Le modèle idéal du chercheur défini par W. Mills est celui de l'« artisan intellectuel » (cité dans J.-C. Kaufmann, 1996 : 10) qui construit sa théorie et sa méthode lui-même en les fondant sur le terrain. Ce sont ces principes et cette méthode que nous essaierons de suivre, en faisant de multiples allers et retours entre l'élaboration de notre réflexion théorique, le recueil progressif des récits de vie, les pistes de recherche initiales et enfin, l'émergence de nouvelles orientations.

Cette approche qualitative exige un effort d'objectivation consciente pour se garantir autant que faire se peut d'analyses et d'interprétations subjectives lors du traitement des données. Cet effort implique - dès le recueil des informations - de collecter le plus de données et les données les plus objectives possibles en lien avec le cadre de l'entretien. C'est pourquoi les caractéristiques sociales et culturelles de l'enquêté(e) ont été collectées et consignées :

Des éléments biographiques avant, pendant et après l'entretien

- recueil des données de base systématiques : variables socio-démographiques classiques (pays d'origine, âge, sexe, profession, statut matrimonial, nationalité, lieu d'habitation, niveau d'études) ;
- recueil des données de trajectoire : carte linguistique familiale, trajectoire de mobilités, professionnelle, formative, linguistique ;
- recueil de données ajustées au sujet : caractéristiques socio-culturelles des enquêtés, raisons de l'installation en France.

Les informations relatives au déroulement de l'entretien

- consignation des éléments de l'enquête dans un journal de terrain sur le cadre de l'entretien (lieu, temps, durée, conditions d'énonciation, relation enquêté-enquêteur ...) et son déroulement. Cette dernière est nécessaire à la contextualisation du discours et à son interprétation ;
- rédaction d'un résumé succinct du parcours de vie (profil biographique), dans un but de présentation mais aussi de distinction entre les faits objectifs et les jugements sur les faits (données subjectives).

12 *Essai sur la théorie de la science*, Paris, Press Pocket.

L'enquêtrice a cherché à favoriser une attitude de disponibilité afin de réduire au maximum toute violence symbolique qui peut s'exercer à travers la situation d'entretien, dans le but de recueillir le discours le plus naturel possible avec un effet de dissymétrie culturelle minimum. La situation d'entretien :

«associe la disponibilité totale à l'égard de la personne interrogée, la soumission à la singularité de son histoire particulière, qui peut conduire, par une sorte de mimétisme plus ou moins maîtrisé, à adopter son langage et à entrer dans ses vues, dans ses sentiments, dans ses pensées, avec la construction méthodique, forte de la connaissance des conditions objectives, communes à toutes catégories. » (Bourdieu, 1993)

Enfin, l'analyse des récits de vie s'organise selon plusieurs axes :

- une reconstitution diachronique des récits de vie ;
- la mobilisation des concepts et des références théoriques ainsi qu'un va-et-vient entre données et pistes de recherche;
- un traitement des récits par une analyse de contenu thématique ;
- la réalisation de plusieurs études de cas insérées dans les différentes parties et orientées vers le point de vue exposé ;
- des informations sur la situation sociolinguistique et le statut des langues du pays d'origine ou des pays de migration du sujet enquêté proposées lorsque ces précisions présentent une pertinence pour l'analyse du récit de vie ;
- pour finir, la mobilisation de l'enquêté(e) post-entretien pour assurer le processus de validation des interprétations par les sujets eux-mêmes (transcriptions, graphiques, analyse...).

3 - Constitution des deux échantillons

Si les deux échantillons se sont constitués au fil du temps, il n'en demeure pas moins qu'ils présentent de grandes caractéristiques communes, comme nous le verrons au fil des analyses.

Les entretiens biographiques, au nombre de 41, sont principalement individuels¹³ et d'une durée moyenne d'environ une heure même si le moment de la rencontre a presque toujours duré plus longtemps (le pré- et post- entretien a alors fait l'objet d'une prise de notes).

¹³ Dans deux cas de figure, des entretiens croisés ont été recueillis : récits de vie d'une mère et de son fils (E.8 et E.14) et récits de vie d'un couple mixte néo-zélandais - allemand (E.31, E.32).

3.1 - Présentation de l'échantillon 1

L'expérience professionnelle évoquée auprès de publics migrants demandeurs d'emploi, qui est à l'origine de l'intérêt pour cet objet d'étude, a d'abord constitué une entrée facilitatrice pour débiter les entretiens du premier échantillon.

Instaurer un rapport interpersonnel de confiance constituant l'élément moteur et la condition de la productivité de l'entretien (Blanchet et Gotman, 1992), les premiers « enquêtés » ont donc été sélectionnés dans notre propre réseau social (amis, collègues de travail, anciens stagiaires), puis de proche en proche ; des relations de ces personnes ont pu être intégrées, enfin un deuxième cercle de connaissances a été abordé en nous tournant vers les contacts proposés par ces relations (relation de travail d'amis dont l'activité professionnelle favorise la mixité internationale et socio-culturelle comme le milieu de l'entreprise internationale, à travers le yoga...).

La proximité sociale et la familiarité constituent les deux conditions principales d'une communication « non violente » (Bourdieu, 1993). En même temps, « ces conditions comportent les limites de l'univers des catégories sociales pouvant être atteintes dans des conditions optimales de familiarité » puisque les personnes sélectionnées et interrogées sont finalement souvent de milieux socio-culturels assez proches entre elles et assez proches de celui de l'enquêtrice.

Les individus de ce premier échantillon appartiennent à des communautés différentes et ne sont pas particulièrement en contact les uns avec les autres.

La nature des relations entre enquêtrice et enquêté(e) est donc très variable et teinte les entretiens d'un formalisme plus ou moins important. Enfin, nous avons parfois disposé de peu ou pas du tout d'informations personnelles avant la réalisation des entretiens. Ces deux facteurs ont influé sur les modalités de questionnement, sur le déroulement des entretiens eux-mêmes ainsi que sur la production du discours des enquêtés.

Les deux tableaux suivants apportent quelques premières informations biographiques sur les sujets enquêtés : nombre d'entretiens enregistrés par enquêté(e), date, lieu et durée pour le premier tableau ; sexe, date de naissance et pays d'origine pour le second. Les informations biographiques complémentaires seront apportées lors de la présentation des profils puis au cours des analyses.

Figure 2: Déroulement des entretiens

| Enquêtés | Date | Lieu de l'entretien | Durée |
|---------------------|----------|--|-------|
| E. 1: Cassimo | 02/01/04 | Savoie, domicile d'une amie commune | 80 mn |
| E. 2: Giselma | 19/01/04 | Lyon, domicile personnel de l'enquêtée | 80 mn |
| E. 3: Leandro | 29/04/04 | Notre domicile temporaire, Chamonix | 45 mn |
| E. 4: Andy | 06/05/04 | INSTAR, école de langue française, Chamonix | 45 mn |
| E. 5: Stéfania | 17/06/04 | Domicile personnel de l'enquêtée à Besançon | 45 mn |
| E. 6: Vicky | 01/07/04 | Salle Cuf, Université Grenoble 3 | 60 mn |
| E. 7: Elisa | 06/07/04 | Notre domicile personnel, Grenoble (entretien 1) | 80 mn |
| E. 8: Ingrid | 18/03/05 | Espace recherche, Lidilem, Université Stendhal | 80 mn |
| E. 9: Sara | 24/05/05 | Domicile personnel de l'enquêtée (1) | 30 mn |
| E. 10: Jean-Léonard | 28/05/05 | Notre domicile personnel, Grenoble | 80 mn |
| E. 11: Penelope | 02/06/05 | Mon domicile personnel, Grenoble | 80 mn |
| E. 9: Sara (suite) | 03/06/05 | Domicile personnel de l'enquêtée (2) | 20 mn |
| E. 12: Jereon | 10/06/05 | Notre domicile personnel, Grenoble | 60 mn |
| E. 13: Thomas | 23/06/05 | Domicile personnel de l'enquêté | 33 mn |
| E. 14: Ernest | 25/10/05 | Notre domicile personnel, Grenoble | 45 mn |
| E. 7: Elisa (suite) | 26/10/05 | Domicile personnel de l'enquêtée, Lyon (entretien 2) | 45 mn |
| E. 15: Rafael | 10/01/06 | Lieu professionnel de l'enquêté, HP, Eybens | 50 mn |
| E. 16: Fabio | 17/01/06 | Domicile personnel de l'enquêté, Echirolles | 60 mn |
| E. 17: Ibero | 11/02/06 | Domicile personnel de l'enquêté, Brie et Angonnes | 60 mn |
| E. 18: Graziano | 15/02/06 | Domicile personnel de l'enquêté, Grenoble | 50 mn |
| E. 19: Jorge | 16/02/06 | Domicile personnel de l'enquêté, Grenoble | 50 mn |
| E. 20: Ute | 04/04/06 | Domicile personnel de l'enquêtée, Grenoble | 60 mn |
| TOTAL | | 1.238 mn (environ 20 heures et 40 minutes) | |

Figure 3: Tableau des profils biographiques Echantillon 1

| Echantillon 1 | Sexe | Date de naissance | Pays d'origine |
|---------------------|------|-------------------|----------------|
| E. 1: Cassimo | H | 1967 | Mozambique |
| E. 2: Giselma | F | 1964 | Brésil |
| E. 3: Leandro | H | 1985 | Suède |
| E. 4: Andy | H | 1974 | Suède |
| E. 5: Stéfania | F | 1958 | Italie |
| E. 6: Vicky | F | 1955 | Mexique |
| E. 7: Elisa | F | 1969 | Brésil |
| E. 8: Ingrid | F | 1960 | Bulgarie |
| E. 9: Sara | F | 1972 | EU |
| E. 10: Jean-Léonard | H | 1968 | Burundi |
| E. 11: Pénélope | F | 1970 | Angleterre |
| E. 12: Jereon | H | 1971 | Pays-bas |
| E. 13 : Thomas | H | 1970 | Allemagne |
| E. 14: Ernest | H | 1987 | Bulgarie |
| E. 15: Rafael | H | 1956 | Pérou |
| E. 16: Fabio | H | 1934 | Argentine |
| E. 17: Ibero | H | 1959 | Chili |
| E. 18: Graziano | H | 1966 | Italie |
| E. 19: Jorge | H | 1951 | Argentine |
| E. 20: Ute | F | 1970 | Allemagne |

3.2 - Constitution d'un échantillon complémentaire

Au cours de la réflexion, il est peu à peu apparu nécessaire d'enrichir et de compléter les analyses par l'apport d'un second échantillon. Nous allons retracer les motivations qui ont conduit à sa construction et les difficultés rencontrées.

3.2.1 - En quête d'un deuxième échantillon

En effet, il paraissait intéressant de recueillir un deuxième échantillon d'entretiens biographiques pour différentes raisons. Tout d'abord parce que la technique de proche en proche de recherche de sujets parvenait à ses limites. Ensuite, il nous a semblé qu'un échantillon supplémentaire inscrit dans un cadre plus institutionnel caractérisé par des contraintes et un contexte propres, viendrait ajouter à la représentativité et à la légitimité de l'échantillon global. Enfin, plusieurs récits de vie du premier échantillon avaient été réalisés avec des sujets bi-plurilingues salariés en entreprise internationale ou internationalisée (E.12, E.13, E.15, E.17, E.20), ce qui a contribué à éveiller notre intérêt sur la richesse potentielle de ce cadre d'étude.

Deux types d'enquêtés ont de prime abord été envisagés. Une première population constituée de migrants issus d'organismes de formation (comme l'organisme lyonnais pour lequel nous avons travaillé pendant deux ans et qui propose des formations linguistiques et professionnelles à des jeunes et adultes migrants et issus de l'immigration demandeurs d'emploi), aurait alors orienté la réflexion plutôt sur le terrain de la migration.

Le second groupe possible concernait plutôt le milieu des entreprises internationales. Le point d'attache à l'intérieur de cet échantillon serait alors la situation professionnelle « internationalisée ». Après un développement sur une quarantaine d'années, le bassin grenoblois est riche en entreprises de ce type liées aux nouvelles technologies (HP, ESRF, ST Microelectronics, Minatec ...), aux secteurs industriels et à la recherche de pointe. Ces entreprises emploient des techniciens et des cadres d'origine étrangère souvent très mobiles (plus que les migrants évoqués plus haut), installés dans la région grenobloise de manière temporaire ou plus durable et aux origines extrêmement diversifiées.

C'est ce deuxième groupe qui a été validé, jugé plus en harmonie avec le premier échantillon ainsi qu'avec l'ensemble du paradigme « mobilité » puisque l'orientation théorique après avoir oscillé entre migration et mobilité a penché progressivement vers la notion de mobilité.

Une étude portant sur un même milieu socioprofessionnel, ici celui de l'entreprise internationale, offrait plusieurs autres perspectives :

- élargir l'exploration thématique du premier échantillon à ce milieu spécifique ;
- la compléter par une orientation de recherche supplémentaire et spécifique à ce milieu ;
- créer une certaine cohésion par l'existence d'un lien professionnel implicite unissant les enquêtés (car ils ne sont pas censés se connaître les uns les autres du fait du grand nombre de salariés dans l'entreprise, ni être informés de l'identité des autres personnes se prêtant à l'enquête) ;
- envisager des pistes didactiques liées à la formation interculturelle et linguistique en entreprise.

L'approche était là aussi qualitative et empirique et l'intention était de recueillir une vingtaine d'entretiens pour atteindre un niveau d'équilibre avec le premier échantillon.

3.2.2 - Les démarches entreprises

La constitution du deuxième échantillon a exigé une mise en œuvre à la fois plus institutionnelle et concentrée dans le temps qui s'est déroulée en plusieurs étapes.

a - Préparation du projet

L'une des entreprises ciblées plus haut a été abordée par le biais d'un membre de son personnel à qui nous avons pu présenter et expliciter notre projet d'études et notre besoin de témoignages complémentaires.

Cette personne - ingénieur informatique dans l'entreprise d'électronique et d'informatique Hewlett Packard (HP) – nous a permis d'entrer en contact avec la responsable du service des ressources humaines du site de Grenoble. Outre son rôle de mise en contact, la personne en question a été un véritable « allié dans la place » nous permettant d'appréhender la culture de l'entreprise, ses modes de gestion des diverses nationalités et langues et de « traduire » notre projet de recherche et nos attentes afin de les rendre lisibles et acceptables dans le cadre d'une démarche d'entreprise relativement éloignée d'un travail de recherche universitaire.

L'entreprise organisait et/ou subissait alors un plan de restructuration au niveau mondial ayant notamment pour conséquences un nombre (pas encore défini à l'époque) de licenciements sur le site de Grenoble. Il était indispensable de calibrer au mieux le projet afin de bien répondre à nos besoins en terme de constitution d'un nouvel échantillon et de liberté de passation des entretiens d'une part ; de proposer d'emblée une démarche intéressante pour l'entreprise dans ses problématiques de communication linguistique et culturelle d'autre part ;

d'éviter enfin tout risque de mauvaise interprétation du travail à entreprendre de la part des salariés.

Il a donc été envisagé de produire un rapport d'étude destiné à l'entreprise et plus particulièrement aux organismes qui prennent en charge ses formations en interne. Ce rapport devait être susceptible de présenter des propositions didactiques débouchant, le cas échéant, sur la mise en place d'actions de formation.

b - Prise de contact

Tout au long de ce travail chez Hewlett Packard¹⁴, notre interlocutrice a été la Directrice des Sites Internationaux et Responsable du Programme Diversité¹⁵ qui, sur la base d'une courte note de présentation du projet¹⁶ s'est d'abord montrée intéressée, puis enthousiaste à l'idée de superviser l'étude et de nous accueillir au sein de l'entreprise lorsque nous avons pu lui expliciter plus longuement.

Le travail de recherche a donc été défini et paramétré dans le cadre d'une convention¹⁷ établie entre l'entreprise HP et l'Université de Grenoble III. Cette convention a défini précisément les modalités pratiques du projet d'étude ainsi que les règles de volontariat, de confidentialité et d'anonymat des enquêtés.

Les règles de la CNIL¹⁸, interdisant à notre interlocutrice de nous fournir une liste officielle des salariés de l'entreprise nous permettant de sélectionner les personnes à enquêter, une première série de contacts a du être établie à partir des critères présentés aux divers chefs de services lors de la réunion de lancement de l'étude. Le bouche à oreille a permis par la suite d'élargir cette liste inaugurale.

¹⁴ Le groupe HP est fondé en 1939 par Bill Hewlett et Darik Pachard, deux anciens étudiants de Stanford et emploie 150 000 salariés dans le monde, dans plus de 170 pays. Le siège de la société est situé à Palo Alto, Californie, Etats-Unis. Activité exercée : fabrication, instrumentation électronique de précision. Secteur d'activité : fabrication d'ordinateurs et d'autres équipements informatiques. Le site de Grenoble, créé en 1971, emploie 2 105 personnes (données avant le plan de licenciement de juin 2006), dont 10% de salariés étrangers, 90% de cadres et met 50 nationalités en présence (www.hp.com)

¹⁵ Le programme Diversité, initialisé en 1994 en France, consiste concrètement à favoriser le recrutement de salariés issus de minorités (femmes, handicapés, homosexuels, minorités ethniques), selon une politique de discrimination positive (et donc de manière implicite de quotas) qui fonctionne de manière autorisée aux Etats-Unis, mais qui n'est pas légale en France. L'argument invoqué est celui de la stimulation suscitée par des équipes mixtes en terme d'origine (linguistique, géographique) et de parcours (de formation, professionnel, de mobilité), de personnalité (sensibilité, culture) etc.. Ces équipes sont donc susceptibles d'être plus innovantes et créatrices que des équipes plus homogènes.

¹⁶ Voir annexe 1

¹⁷ Voir annexe 2

¹⁸ CNIL : commission nationale de l'informatique et des libertés.

En pratique, il a également été décidé que les entretiens auraient lieu au sein des locaux de HP et seraient d'une durée de deux heures en moyenne (temps global de la rencontre).

La mise en œuvre concrète de l'étude s'est opérée par le biais de l'envoi aux salariés-enquêtés potentiels d'une note¹⁹ très synthétique de présentation du projet d'étude, de ses objectifs et des thématiques abordées dans l'entretien.

En parallèle, notre interlocutrice a adressé un message de présentation²⁰ du travail aux différents chefs de service. Basé sur nos discussions, il définissait les critères de « recrutement » des enquêtés :

- avoir un niveau de français suffisant pour réaliser l'entretien
- être plurilingue / pluriculturel
- avoir un capital de mobilité important
- être d'origine étrangère et vivant en France de manière temporaire ou durable (le critère du niveau de langue conditionne le critère temporel, puisque les salariés apprennent souvent le français sur place et dans les premiers temps de leur arrivée maîtrisent peu la langue). Le risque est donc d'avoir peu d'enquêtés de la première catégorie par rapport aux deux autres.

c - Les attentes formulées par mon interlocutrice

Outre une adhésion au projet de recherche, notre interlocutrice a bien évidemment souligné quelques attentes précises vis-à-vis du travail à mener :

- un retour sur le jugement - qualité de la mise en œuvre de l'accueil de HP, concernant la politique d'accompagnement des étrangers arrivant en France ;
- des informations sur la vie des salariés au quotidien ;
- des informations sur les incompréhensions récurrentes des langues qui coexistent dans les relations de travail : quelles conséquences peuvent avoir les quiproquos, les approximations linguistiques sur l'efficacité de la communication et donc du travail, quelles sont les résistances, les stratégies de défenses mises en place autour des langues par les salariés ;
- un "feed-back" global pour lui permettre, en tant que responsable du programme diversité, de continuer à améliorer la diversité au sein des équipes de travail.

En terme pratique, il a été convenu que le travail serait accompagné d'un rapport d'activités rendant compte des attentes respectives (qui a été rendu en avril 2007 et validé par la suite) ainsi que d'une restitution collective sous la forme d'une présentation orale (prévue avant la fin de l'année 2007). De nouvelles pistes de recherche, plus spécifiques à cet

¹⁹ Voir annexe 3

²⁰ voir annexe 4

échantillon, ont également émergé suite aux discussions avec notre interlocutrice et aux entretiens réalisés.

3.2.3 - Pistes de recherche nouvelles liées au deuxième échantillon

Dans un contexte de mondialisation, de développement et de vulgarisation des phénomènes de mobilités et dans le contexte spécifique d'une entreprise internationale, implantée dans le monde entier et aux délocalisations fréquentes, les premières questions qui sont apparues ont été les suivantes : comment les cadres vivent-ils leur expatriation ? comment s'investissent-ils dans leur expérience de mobilité ? comment perçoivent-ils la mobilité et le plurilinguisme ? qu'associent-ils au phénomène de mobilité et de plurilinguisme ?

Les entretiens biographiques d'individus salariés en entreprise internationale pourvus d'un **fort capital de mobilité** et d'un répertoire plurilingue sont susceptibles de révéler d'autres **dynamiques de construction et recomposition**, liées à leur contexte et histoire personnels (par exemple choix de la mobilité *versus* contrainte économique et/ou politique pour d'autres types de migrants) que nous cherchons à décrire et à interpréter.

Avant le début des enquêtes, notre interlocutrice de la Direction des Ressources Humaines nous a fait part d'une impression qui a orienté par la suite notre réflexion : elle observait un changement de génération dans le profil des salariés étrangers recrutés et une apparition de profils de plus en plus nombreux, notamment en provenance des pays d'Europe de l'est et d'Asie, qui entrent chez HP déjà dotés une expérience multiculturelle. Elle avait le sentiment que ces jeunes cadres ne s'attachaient pas au lieu où ils se trouvaient et qu'ils se sentaient de passage, déjà en route vers une autre expérience d'expatriation²¹. Pour vérifier cette intuition, il aurait fallu pouvoir réaliser des enquêtes en nombre suffisant auprès de ces jeunes salariés originaires des pays d'Europe de l'est et d'Asie, pouvoir cibler l'origine des sujets, ce qui n'était pas le cas puisque les enquêtes se sont réalisées progressivement selon les propositions des candidats volontaires. Au gré de ces rencontres, trois entretiens seulement ont pu être réalisés auprès de sujets d'origine asiatique qui se sont trouvés être effectivement de jeunes migrants temporaires.

²¹ Sa reformulation est ici reprise. On peut se demander s'il n'y a pas ici pas confusion entre politique de l'entreprise et évolution des conditions de recrutement des salariés étrangers dans un contexte de performance et de concurrence toujours plus intense et évolution des comportements de ces mêmes salariés ? Parler l'anglais couramment, le français si possible et surtout posséder des compétences linguistiques dans des langues économiquement intéressantes ainsi que posséder des expériences antérieures à l'expatriation constituent maintenant un atout pour le candidat, sinon une exigence de l'entreprise.

Par manque d'informations et d'un nombre suffisant d'entretiens pour valider cette piste, nous nous la sommes appropriée pour l'adapter aux profils des migrants temporaires de toute origine que nous avons pu interroger. Comparer les projets migratoires des sujets en situation de mobilité de l'échantillon et leurs incidences sur l'expérience d'adaptation et d'intégration à l'entreprise et à la société française et enfin sur les différentes stratégies mises en place (linguistiques, sociales, identitaires, professionnelles) nous a paru être en effet une entrée intéressante à explorer.

3.2.4 - Présentation de l'échantillon 2

De la même manière que pour l'échantillon n°1, des informations biographiques sur les sujets enquêtés sont proposées sous forme de tableaux : nombre d'entretiens enregistrés par enquêté(e), date, lieu et durée pour le premier tableau ; sexe, date de naissance et pays d'origine pour le second. Les informations biographiques complémentaires seront apportées lors de la présentation des profils puis au cours de l'analyse.

Figure 4: Déroulement des entretiens

| Enquêtés | Date | Lieu de l'entretien | Durée |
|--------------------------------------|----------|------------------------|---------------------------|
| E.21: Gaudencio | 19/04/06 | HP, Eybens | 60 mn |
| E.22: Mickaella | 25/04/06 | HP, Eybens | 85 mn |
| E.23: Margot | 03/05/06 | HP, Eybens | 60 mn |
| E.24: Sitakanta | 05/05/06 | HP, Eybens | 70 mn |
| E.25: Faith | 09/05/06 | HP, Eybens | 60 mn |
| E.26: Alicia | 12/05/06 | HP, Eybens | 80 mn |
| E.27: Warwick | 17/05/06 | HP, Eybens | 55 mn |
| E.28: Hugo | 18/05/06 | HP, Eybens | 50 mn |
| E.29: Stella | 19/05/06 | HP, Eybens | 50 mn |
| E.30: Thijs | 24/05/06 | HP, Eybens | 85 mn |
| E.31: Darik | 30/05/06 | HP, Eybens | 80 mn |
| E.32: Virginia | 01/06/06 | HP, Eybens | 45 mn environ |
| E.33: Tirsén | 06/06/06 | HP, Eybens | 80 mn |
| E.34: Roelof | 14/06/06 | HP, Eybens | 45 mn environ |
| E.35: Flower | 23/06/06 | HP, Eybens | 65 mn |
| E.36: Ursula | 27/06/06 | HP, Eybens | 60 mn |
| E.37: Sofia | 30/06/06 | Domicile de l'enquêtée | 60 mn |
| E.38: Serena | 30/07/06 | HP, Eybens | 85 mn |
| E.39: Huan Yue | 19/09/06 | HP, Eybens | 45mn environ |
| E.40: Yi Jie | 28/09/06 | HP, Eybens | 60 mn |
| E.41: Jefferson | 28/09/06 | HP, Eybens | 60 mn |
| Durée totale des entretiens : | | 1.340 min | (22 heures 30 min) |

Figure 5: Tableau des profils biographiques Echantillon 2

| Echantillon 2 | Sexe | Date de naissance | Pays d'origine |
|-----------------|------|-------------------|------------------|
| E.21: Gaudencio | H | 1951 | Uruguay |
| E.22: Mickaella | F | 1950 | Roumanie |
| E.23: Margot | F | 1960 | Belgique |
| E.24: Sitakanta | H | 1978 | Indien |
| E.25: Faith | F | 1961 | Angleterre |
| E.26: Alicia | F | 1962 | Pologne |
| E.27: Warwich | H | 1968 | Angleterre |
| E.28: Hugo | H | 1969 | Allemagne |
| E.29: Stella | F | 1965 | Suisse Allemande |
| E.30: Thijs | H | 1961 | Pays-bas |
| E.31: Darik | H | 1973 | Nouvelle Zélande |
| E.32: Virginia | F | 1974 | Allemagne |
| E.33: Tirsén | H | 1950 | Belgique |
| E.34: Roelof | H | 1970 | Pays-bas |
| E.35: Flower | F | 1958 | Afrique du Sud |
| E.36: Ursula | F | 1960 | Allemagne |
| E.37: Sofia | F | 1970 | Allemagne |
| E.38: Serena | F | 1976 | Espagne |
| E.39: Huan Yue | F | 1978 | Taiwan |
| E.40: Yi Jie | F | 1979 | Chine |
| E.41: Jefferson | H | 1964 | Nouvelle Zélande |

3.2.5 - Difficultés rencontrées lors de la constitution des échantillons

Les difficultés d'ordre pratique mais aussi déontologique qui ont pu se présenter vont être brièvement retracées.

a - Une planification et un déroulement des entretiens parfois chaotiques sur le site d'HP

La durée d'intervention sur le site avait été fixée à deux mois et demi environ, de mi-avril à la fin juin 2006, période après laquelle il devenait difficile de poursuivre les enquêtes en raison du début de la période de vacances, mais aussi de celle plus difficile des licenciements et de la restructuration véritable.

Suite à notre rencontre, notre interlocutrice a délégué à son assistante l'élaboration du planning des entretiens (prise de contact avec les enquêtés potentiels de la liste constituée, proposition de deux dates par les candidats, en fonction des disponibilités de l'enquêtrice, confirmation, réservation des salles,...). Un certain nombre de péripéties a émaillé le quotidien de ces entretiens : annulations des rendez-vous pris (pour cause de missions imprévues, de maladie), reports, changement dans les réservations de salle, planification extensive, mauvaise compréhension de la part des enquêtés des consignes données par

l'assistante. Mais c'est surtout la période en elle-même qui a effectivement été assez défavorable socialement avec des salariés surchargés et préoccupés.

La liste des volontaires s'est malgré tout élargie progressivement, certains sujets s'étant beaucoup impliqués dans ma recherche de nouveaux candidats. La réalisation de trois derniers entretiens s'est finalement étendue à la rentrée suivante.

b - Eviter le sentiment d'intrusion de l'entreprise dans la vie privée des salariés enquêtés

Par ailleurs, il existait un risque objectif que le travail d'enquête soit mal perçu par les salariés enquêtés. Même en se reposant sur le volontariat, l'enquête au sein de l'entreprise et dans ce contexte économique inconfortable pouvait en effet être interprétée par les salariés comme une intrusion de la société dans leur vie personnelle et comme un préjudice potentiel. Il convenait donc de clarifier ce point avec la hiérarchie de l'entreprise vis-à-vis de laquelle nous nous engageons, mais aussi avec les enquêtés. Les informations sur et pour l'entreprise devaient apparaître dans le rapport d'activité. Les informations plus personnelles, relatives à la vie extérieure de l'enquêté, apparaîtraient uniquement dans la recherche doctorale. Les deux étaient à dissocier clairement.

Dans la mesure où l'entretien avait lieu sur le lieu de travail des enquêtés, le risque majeur était une rétention d'informations concernant certaines thématiques (projets professionnels et personnels, les phénomènes de résistances aux langues, de difficultés linguistiques ou interculturelles, etc.).

C'est pourquoi notre interlocutrice nous a proposé l'idée d'une restitution collective finale afin d'accroître la transparence quant aux résultats de l'enquête. Les enquêtés étaient par ailleurs candidats et volontaires, donc prêts à livrer un récit même parcellaire sur leur parcours.

Dans cette optique, nous nous sommes efforcée de toujours clarifier en fin d'entretien si certaines des informations livrées au cours de la conversation devaient ne pas être divulguées dans le rapport d'activités. Certains enquêtés ont aussi abordé ce sujet spontanément en cours d'entretien lors de l'évocation de leur projet migratoire pas encore officialisé et confidentiel lié au plan de licenciement, lors de la critique du fonctionnement de l'entreprise, ou encore de la société française (« gardez ça pour vous »). Plusieurs ont également demandé à accéder au dit rapport d'activités²².

²² Ce qui est en passe d'être effectué.

La rétention d'informations a certainement été inévitable et elle est évidemment difficile à mesurer. Le fonctionnement et la culture de l'entreprise, les pratiques linguistiques et culturelles en son sein, ont selon nous fait l'objet, dans certains entretiens, de tensions évidentes et de paradoxes qui mettent en évidence ces rétentions.

En outre, même si les rubriques du guide de l'entretien semi-directif sont distinctes les unes des autres, les informations données pouvaient être imbriquées les unes dans les autres dans le récit lui-même et du coup, difficile à décroiser pour le traitement des données concernant la direction de l'entreprise. La responsable attendait également des informations sur la vie quotidienne des enquêtés. La question était d'estimer les limites à poser entre vie quotidienne et vie privée.

c - Un suivi post-entretien hétérogène dans l'échantillon global

Parfois nécessaire à l'approfondissement de la recherche, la mise en place d'un suivi des enquêtés a posé de réelles difficultés en ce sens qu'il nécessitait de maintenir un lien entre enquêtrice et « candidats aux entretiens biographiques » et requérait donc une implication sur la durée de leur part.

Cet investissement s'est révélé assez inégal en fonction, notamment, des éventuels liens préexistants à l'enquête proprement dite.

Un suivi régulier a pu être maintenu avec une bonne moitié de l'échantillon global. Il faut mentionner l'investissement et la grande réactivité de plusieurs enquêtés salariés de Hewlett Packard dont nous sommes très reconnaissants.

3.3 - Profils des sujets des deux échantillons réunis

Le profil général des sujets enquêtés qui se dégage est le suivant :

- des migrants qualifiés,
- de formation supérieure,
- de milieux socio-culturels généralement favorisés dans leur pays d'origine puis en France,
- une migration en France majoritairement volontaire (non contrainte), où la motivation est avant tout personnelle et/ou professionnelle²³.

La répartition entre les sexes est équilibrée. Nous verrons au fil de l'analyse si des différences entre les hommes et les femmes peuvent être observées, en terme de parcours, de

²³ Mais cette tendance ne doit pas occulter les étapes migratoires antérieures de certains récits de vie parfois pour raisons économiques, ou politiques qui seront évoquées pour les nécessités de l'analyse.

motivations à la mobilité et à l'apprentissage des langues, de représentations sociales, linguistiques et culturelles, de posture réflexive, etc.

La moyenne d'âge des deux échantillons est de 42 ans. La tranche d'âge entre 25 et 45 ans est très largement prédominante.

Figure 6: Répartition des enquêtés par sexe et âge

| Sexe | Hommes | Femmes |
|-------------------|--------|--------|
| Nombre d'enquêtés | 21 | 20 |

| Tranche d'âge | Hommes | Femmes |
|--------------------|--------|--------|
| + de 60 ans | 1 | 0 |
| Entre 45 et 60 ans | 6 | 9 |
| Entre 25 et 45 ans | 12 | 11 |
| - de 25 ans | 2 | 0 |

Pays d'origine

Les enquêtés sont natifs de vingt-cinq pays des différents continents. Les européens sont majoritaires (58%) et parmi eux, les européens de l'Ouest sont les plus nombreux (72%). Les Allemands forment le groupe national le plus important (14%).

Parmi les non Européens, les sujets en provenance des Amériques sont les plus nombreux (22%) du fait de la présence de huit Sud-Américains (18,6% de l'échantillon global).

Figure 7: Provenance des enquêtés non Européens

| Pays non européens | Nombre d'enquêtés | |
|----------------------|-------------------|-----------|
| Amérique du sud (8) | Argentine | 2 |
| | Chili | 1 |
| | Brésil | 2 |
| | Pérou | 1 |
| | Uruguay | 1 |
| | Mexique | 1 |
| Amérique du nord (1) | Etats Unis | 1 |
| Afrique (3) | Burundi | 1 |
| | Mozambique | 1 |
| | Afrique du Sud | 1 |
| Asie (3) | Inde | 1 |
| | Chine | 1 |
| | Taiwan | 1 |
| Océanie (2) | Nouvelle-Zélande | 2 |
| TOTAL | | 17 |

Figure 8: Provenance des enquêtés Européens

| Pays européens | Nombre d'enquêtés | |
|------------------------|--------------------|-----------|
| Europe de l'ouest (14) | Allemagne | 6 |
| | Angleterre | 3 |
| | Pays-Bas | 3 |
| | Italie | 2 |
| | Belgique | 2 |
| | Suisse Allemande | 1 |
| | Espagne | 1 |
| | Europe du nord (2) | Suède |
| Europe de l'est (4) | Bulgarie | 2 |
| | Pologne | 1 |
| | Roumanie | 1 |
| TOTAL | | 24 |

La variété des pays d'origine des enquêtés contribue à assurer la très grande diversité des répertoires verbaux des sujets plurilingues en situation de mobilité que nous avons rencontrés à l'occasion de notre recherche. Les deux tableaux suivant recensent l'ensemble des langues qui ont été évoquées lors des entretiens biographiques. Les langues sont présentées dans

l'ordre d'acquisition déclaré par les sujets enquêtés et reconstitué *a posteriori* par l'enquêtrice. Celles qui sont indiquées entre parenthèses font état de compétences linguistiques jugées basiques par les sujets eux-mêmes. La langue française est mentionnée par la majuscule « F ». Ces tableaux donnent un aperçu de la diversité linguistique des deux échantillons qui sera décrite et analysée plus amplement dans la troisième partie.

Figure 9: Langues des répertoires langagiers de l'échantillon 1

| Echantillon 1 | Langues du répertoire |
|---------------|--|
| E.1 | shongane, shope, rongga, portugais, espagnol, français |
| E.2 | portugais brésilien, tupi, wari, anglais, allemand, espagnol, F |
| E.3 | polonais, espagnol, suédois, anglais, français |
| E.4 | suédois, anglais, allemand, F espagnol |
| E.5 | italien, français |
| E.6 | espagnol, anglais, F, allemand |
| E.7 | portugais brésilien, anglais, F |
| E.8 | bulgare, F, russe, anglais, allemand, (arabe dialectal) |
| E.9 | anglais, F, turc, espagnol |
| E.10 | kirundi, F, swahili, anglais, portugais |
| E.11 | anglais, français |
| E.12 | néerlandais, anglais, F, allemand |
| E.13 | souabe, allemand, anglais, F |
| E.14 | bulgare, F, allemand, anglais |
| E.15 | espagnol, F, anglais, (quechua) |
| E.16 | espagnol, F, latin, grec ancien, arabe dialectal, portugais, italien |
| E.17 | espagnol, F, (allemand) |
| E.18 | italien, romagnol, F, anglais, espagnol |
| E.19 | espagnol, hébreu, anglais, latin, arabe classique, F, portugais |
| E.20 | allemand, anglais, F, espagnol, (italien) |

Figure 10: Langues des répertoires langagiers de l'échantillon 2

| Echantillon 2 | Langues du répertoire |
|---------------|---|
| E.21 | espagnol, F, italien, portugais, anglais |
| E.22 | roumain, allemand, F, anglais, grec moderne, hébreu, |
| E.23 | flamand, F, néerlandais, anglais, allemand, espagnol |
| E.24 | télougou, dialectes, hindi, anglais, sanscrit, F |
| E.25 | anglais, F, italien |
| E.26 | polonais, russe, espéranto, anglais, italien, F |
| E.27 | anglais, F, (espagnol, italien, hébreu) |
| E.28 | allemand, anglais, F, latin, (turc) |
| E.29 | suisse allemand, italien, anglais, F |
| E.30 | néerlandais, anglais, F, allemand, russe, espagnol |
| E.31 | anglais, n F, allemand, latin, espagnol, (chinois), (slovaque) |
| E.32 | allemand, angl, F, (slovaque) |
| E.33 | flamand, néerlandais, allemand, anglais, F, (polonais), (espagnol), (tchèque) |
| E.34 | néerlandais, allemand, anglais, F, espagnol, italien |
| E.35 | anglais, zoulou, afrikaans, F |
| E.36 | anglais, latin, F, italien |
| E.37 | allemand, anglais, F |
| E.38 | espagnol, anglais, F |
| E.39 | taiwanais, haka, mandarin, anglais, F |
| E.40 | dialecte du sud-est de la Chine, mandarin, anglais, F |
| E.41 | anglais, F |

Cette première partie a consisté à expliciter la problématique de recherche et à en définir précisément l'objet : tenter d'appréhender, dans toute sa complexité, la construction des identités plurilingues en situation de mobilité de quarante et un sujets ainsi que la dynamique des répertoires langagiers des sujets en lien avec des pratiques de mobilité contemporaine. C'est sur ces diverses pratiques de mobilité que nous allons maintenant nous pencher.

Deuxième Partie.

Langues, mobilités, migrations

L'étude des incidences des trajectoires de mobilités sur la reconfiguration des répertoires verbaux et de la manière dont les sujets enquêtés appréhendent l'espace migratoire implique une réflexion préalable sur les notions de mobilité et de migration avant d'être articulée à une démarche sociolinguistique qui s'occupe du développement du plurilinguisme et des compétences plurilingues. Le recours à une approche pluridisciplinaire permettra de les définir en rendant compte des liens étroits qu'elles entretiennent. Ce développement servira également à justifier le recours, dans ce travail de recherche, à la terminologie de « trajectoire de mobilité » plus englobante que celle de « trajectoire de migration ». Il contribuera également à signifier la place centrale qu'occupe, dans l'étude de la dynamique des répertoires verbaux, la mobilité spatiale et le système de mobilité dans son ensemble, comme facteur externe prépondérant dans les variations linguistiques en contexte migratoire. Nous abondons alors dans le sens de P. Lambert (2005 : 136) :

« En admettant que la mobilisation des ressources linguistiques dépend des contextes d'interaction, et que les processus de diffusion des formes linguistiques procèdent largement par contacts, par proximité des locuteurs, et par l'existence de nœuds et d'intersections de réseaux, il paraît raisonnable de poser que les mobilités spatiales jouent un rôle central dans la diffusion et dans le changement linguistiques en agissant sur les probabilités de contact. »

Différentes typologies de la migration et de la mobilité seront visitées dans l'objectif d'en proposer une qui soit adaptée aux profils des sujets de notre enquête. Plusieurs études de cas illustreront ensuite les types de mobilité qui ont émergé, ce qui nous amènera à nous interroger sur la notion de mobilité linguistique.

1 - Mobilité et migration, deux notions à contextualiser et définir

Quelques éléments socio-historiques permettent en premier abord de contextualiser ces deux notions.

1.1 - Diversification des visages de la migration et apparition de nouvelles mobilités

A l'échelle mondiale, des bouleversements politiques, économiques et sociaux majeurs se sont produits depuis les années 80. Le propos n'est pas ici de détailler ces phénomènes mais d'évoquer en quelques mots certains d'entre eux qui ont eu et ont encore un impact sur nos thèmes de recherche.

La fin du monde bipolaire a entraîné l'ouverture des frontières de l'ex-bloc soviétique, la libéralisation sans précédent des mouvements de capitaux et de marchandises sur l'ensemble de la planète a permis une très forte accélération de ces circulations et la constitution d'entités

véritablement transnationales ou « a-nationales » (entreprises, organisations non gouvernementales,...). De grands ensembles de pays ont facilité les mouvements internationaux des individus en leur sein en abolissant quasiment les frontières administratives. Les technologies de l'information et de la communication ont également contribué à « effacer » les distances et les frontières.

On peut encore citer le développement de mobilités transfrontalières et la vitalité des diasporas mais également la persistance de nombreux conflits locaux ou régionaux, le creusement des inégalités de richesse entre des zones (pourtant rendues plus proches par les « perméabilités » nouvelles) qui produisent un flux de réfugiés Sud-Nord, les mouvements de repli identitaires, les peurs de l'invasion qui ont eu pour effet l'installation dans la mobilité d'un nombre croissant de populations parfois plus attirées par des villes globales que par des pays (Wihtol de Wenden, 2005). Les migrations internationales sont devenues un enjeu clé²⁴.

Leur changement de nature reflète d'abord de nouveaux facteurs d'attraction et les schémas migratoires ne correspondent plus à l'ancienne émigration de travail, ni aux liens traditionnels entre pays de départ et pays d'accueil. D'anciens pays de départ deviennent par exemple des pays d'accueil (Espagne, Portugal, Italie, Irlande, Grèce). D'autres pays deviennent des zones de transit, passage obligé vers d'autres terres d'immigration.

Les nouvelles mobilités se caractérisent ensuite par une extrême diversité et par une modification du profil des migrants, ceux-ci appartenant aujourd'hui à toutes les catégories sociales et professionnelles, et de plus en plus originaires des villes. Il existe presque autant de migrants que de types de migration, d'où la difficulté d'opérer des classifications généralisantes et hâtives. Quelques figures sociales émergent, avec leur « personnage fétiche », comme l'évoque C. Wihtol de Wenden (op.cit, 2005) : le "sans-papier", le "migrant pendulaire", le "réfugié", la "femme migrante isolée", "l'enfant des rues", "l'étudiant étranger", "l'élite qualifiée" auxquelles s'ajoutent les migrations plus classiques de familles installées et de travailleurs manuels. Certaines de ces figures seront appréhendées au cours de cette partie sous l'angle de la construction langagière et identitaire de l'individu.

²⁴ Au début du XXIe siècle, près de 200 millions de personnes vivent en migration contre une estimation de 120 millions en 1990 (Wihtol de Wenden : 2005).

Dans ce contexte et dans le même temps, la notion de mobilité a pris peu à peu de la consistance pour devenir un enjeu de poids dans les discours ambiants, qu'ils soient politiques, officiels, médiatiques ou scientifiques. La mobilité géographique est vantée comme vecteur d'intégration et d'insertion socio-professionnelle. La mobilité professionnelle apparaît, dans cette perspective, porteuse d'espoir et de solutions pour l'avenir socio-économique européen, face à une mondialisation galopante et à des délocalisations intempestives. Encouragée par les institutions nationales et européennes, cette doxa s'ancre peu à peu dans les esprits. En écho à cette réalité socio-politique, le thème de la mobilité fait l'objet de nombreuses recherches dans diverses disciplines des sciences humaines sur lesquelles nous nous appuyerons à la fois pour définir et mettre en relation les notions de migration, d'immigration et de mobilité, pour préciser les glissements sémantiques qui s'opèrent sous le joug des réalités sociales et enfin pour « traquer » les représentations sociales véhiculées.

1.1.1 - Migration/immigration : de la figure de l'immigré à celle du migrant moderne

Le champ sémantique lié aux phénomènes migratoires (migrant, immigré, émigrer, immigrer, migrer, migration) est particulièrement sujet à ambiguïté et à polémique. Il est le lieu de représentations le plus souvent négatives et véhicule une image péjorative, réductrice, dépréciative de la migration dans son ensemble. Cette image est allègrement entretenue par les médias, le discours politique et institutionnel.

Voyons dans un premier temps les acceptions données par un dictionnaire pour les deux entrées lexicales des termes *migrant* et *immigré* (*Petit Robert*, Rey-Debove et Rey, édition 2002 : 1632). On observe que la figure du migrant présente peu de distinction sémantique avec celle de l'immigré, que ce soit dans l'acception globale proposée ou dans son sens spécialisé. Le sens global reste très neutre :

Migrant, ante, adj et n. – v.1960 ; de migration

didact. Qui participe à une migration.

N. Spécialt Travailleur originaire d'une région peu développée, s'expatriant pour trouver du travail, ou un travail mieux rémunéré. → émigrant, immigrant.

Immigré, ée, adj. et n. – 1769 ; de immigrer ► qui est venu de l'étranger par rapport au pays qui l'accueille. Spécialt Qui est venu d'un pays peu développé pour travailler dans un pays industrialisé. Travailleurs immigrés. Quartier à forte population immigrée. – N (1769) immigrant. Les immigrants portugais, africains en France. Les immigrés maghrébins et leurs enfants (cf : la deuxième génération) → **beur**. Immigré politique → **réfugié**. ... (J. Rey-Debove et A. Rey, 2002:1313)

En revanche, la proposition définitoire spécialisée est imprégnée de l'idéologie dominante qui contribue d'abord à véhiculer l'idée simplificatrice de l'existence d'un seul et unique profil migratoire, niant la diversité des trajectoires et des profils migratoires actuels. D'autre part, le profil proposé est très orienté idéologiquement puisqu'il présente des individus de même provenance géographique (originaires des pays du sud, c'est-à-dire de pays en voie de développement), et de même provenance sociale (de conditions économiques défavorisées). Cette vision contribue très certainement à stigmatiser cette figure de l'immigré et à en figer la représentation déjà prégnante dans l'imagerie populaire.

La définition suivante du terme « immigré » provient cette fois de l'INED²⁵ et adopte une perspective juridique. L'approche met l'accent sur la permanence du statut d'immigré en insistant sur le lieu de naissance et l'origine, quels que soient les événements et le parcours d'intégration de l'individu qui a définitivement quitté son pays pour la France :

Immigré : Personne née étrangère à l'étranger, et résidant en France. En France, la qualité d'immigré est permanente : un individu devenu français par acquisition continue d'appartenir à la population immigrée. C'est le pays de naissance et non la nationalité qui définit la qualité d'immigré.

G. Varro (2003 : 43) rappelle le rôle que jouent parfois les chercheurs dans le glissement des catégories officielles (institutionnelles) vers celles des catégories « spontanées » (du sens « commun »), alors que, faute de données officielles institutionnelles sur « les immigrés » et sur les populations *issues de l'immigration*, ces derniers peuvent « bricoler » des catégories qui reproduisent les biais administratifs au lieu de s'en affranchir. Elle cite l'exemple de l'adoption en 1991 par le Haut Conseil à l'intégration créé en 1989, de la définition d'*immigré* donnée par M. Tribalat (1995)²⁶. Cette définition était déjà présente dans les travaux de M. Long (1988)²⁷, complétée par « l'immigré a pu, au cours de sa vie, acquérir la nationalité française ». Comme le commente G. Varro, « il aurait été plus juste de dire "l'immigré peut, au cours de sa vie, acquérir la nationalité française" ou "un Français *a pu*, au cours de sa vie, être immigré" ». Une fois immigré, on reste immigré. Elle fait remarquer à juste titre

²⁵ <http://www.ined.fr/fr/lexique/bdd/mot/Immigr%C3%A9/motid/55/>

²⁶ Un immigré est une « personne née étrangère, à l'étranger, qui s'est installée en France », dans *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, préface de Marceau Long, Paris, La découverte, coll. « Essais », 1995.

²⁷ *Etre Français aujourd'hui et demain*, rapport présenté au premier ministre, Paris, Christian Bourgeois, « 10-18 », 2 vol., 1988.

qu'aucune catégorisation n'est neutre et que la personne concernée peut être fortement atteinte dans sa susceptibilité.

Cette catégorie contribue également à semer le flou avec la catégorie d'étranger, fondée, elle, sur le critère de nationalité (Bernard, 2002 : 124).

En sciences de l'éducation, C. Perregaux (1994 : 159) précise, dans un glossaire, la définition du terme *migrants*. Elle distingue l'usage qui est fait de ce terme, c'est-à-dire l'image véhiculée dans la vie quotidienne, de l'acception que les chercheurs ou les professionnels de la formation en ont :

« Ce terme inclut les émigrés qui partent ou sont partis de leur pays pour des raisons économiques et politiques et les immigrés qui arrivent ou sont installés dans notre pays depuis plus longtemps. Contrairement à l'usage que nous en faisons ici, ce terme ne concerne souvent que les travailleurs, les migrants économiques. Le terme « immigré » est connoté de la même façon.

Les autres migrants – les fonctionnaires internationaux, les diplomates, les cadres supérieurs et parfois, les enseignants de langues et de cultures d'origine – n'aiment pas être considérés comme des migrants car ce terme a pour eux une connotation négative. On fait également appel à ce terme pour nommer les enfants issus de familles migrantes qui sont nés dans le pays et qui n'ont personnellement pas migrés. »

De la même façon, C. Perregaux fait allusion à la connotation négative, réductrice et assimilatrice du terme : on assimile migrant, immigré et enfants issus de l'immigration. Elle se place aussi du point de vue des autres catégories de migrants qui refusent d'être assimilés à ce groupe. Comment ces derniers souhaiteraient-ils être désignés ? Comme des individus mobiles ? On peut par ailleurs remarquer que, si le terme mobilité répond à celui de migration, aucune catégorie sémantique ne correspond à celui de migrant.

Il semblerait toutefois que le terme de migrant évolue vers une connotation plus positive qu'il y a encore peu. A moins que ce ne soit seulement le fait de chercheurs qui tentent de redorer le blason de la migration sous couvert de mobilité. E. Murphy-Lejeune (2003 : 11), par exemple, évoque l'apparition de nouveaux migrants tels que le migrant qualifié ou encore le migrant étudiant et son constat n'est pas dénué d'intérêt:

« Ces nouveaux migrants interpellent parce qu'ils ne dissimulent pas leur visibilité, au contraire de l'immigré qui cherchait à se fondre dans la masse. L'étudiant européen mobile préfigure ce nouveau type de migrant, que le passage du terme de migration à celui de mobilité symbolise. »

Pour la chercheuse, les conditions sociales actuelles accroissent la mobilité spatiale individuelle et redéfinissent le migrant moderne. « Autrefois, émigrer signifiait une sorte de

mort psychique et sociale imposée ²⁸» et aujourd'hui, cela signifierait une capacité de choix plus grande (fluidité des rencontres, ouverture des espaces de communication, voyages...), ce qui constitue une différence qualitative. L'étudiant européen voyageur appartiendrait ainsi aux élites migrantes, appartenance qui reste cependant potentielle étant donné le destin ouvert des étudiants. Sa trajectoire s'inscrirait à l'intersection de deux modèles migratoires : celui de l'immigration traditionnelle et celui de l'immigration « dorée » des « nouvelles élites de la mondialisation »²⁹. Le premier modèle se réfère à une installation durable, un retour en éternel suspens, l'émergence du monde personnel bipolaire, des circonstances souvent contraignantes de départ et d'arrivée dans un pays où l'accueil peut être défavorable. Les apprentissages impliqués sont souvent exigeants. Le deuxième se réfère souvent à une expatriation temporaire, à des circonstances de départ et d'arrivée favorables, à un engagement dans la société locale et des apprentissages divers qui peuvent être très relatifs.

Le déplacement sémantique semble à la fois s'opérer du terme immigré vers celui de migrant et du terme migration vers celui de mobilité, d'une immigration traditionnelle à une nouvelle immigration plus avantageée, plus libre de ses choix. Les études sur la migration transnationale et sur cette nouvelle catégorie de migrants viennent corroborer ces propos.

Pour l'historien et politologue V. Viet (2004 : 276-277) par exemple, qui évoque les migrants transnationaux de la cité phocéenne :

« “Le nouveau migrant” ne possède pas la même “altérité” que l'immigré issu de l'intégration nationale dans les années 1880 et refaçonné par la décolonisation et l'intégration européenne. Son altérité n'est, en effet, ni assignée, ni référée à une entité politique territoriale : le “nouveau migrant” se déploie dans une sorte d'internationalité ou fluidité commerciale [...]. Il n'est plus a fortiori cet immigré de la première génération voué à une “double absence” (Sayad), déraciné de là-bas, sans racines ici. »

La diversification des visages de la migration et l'apparition de nouvelles mobilités ne sont pas sans remettre en cause l'idée de citoyenneté et le modèle d'intégration nationale français, comme nous allons l'évoquer.

²⁸ Cette tentative de catégorisation nous paraît à nuancer et fait abstraction d'une part de tous les migrants qui ont autrefois bien vécu leur émigration et d'autre part de tous les migrants concernés aujourd'hui par l'absence de choix dans leur motivation à quitter le pays d'origine.

²⁹ E. Murphy-Lejeune cite A-C Wagner (1998), *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*, Paris, PUF.

1.1.2 - La citoyenneté en question, *quid* du modèle d'intégration à la française ?

Ainsi, pour C. Wihtol de Wenden (2005 : 4), certaines frontières géographiques s'effacent en raison des migrations ethniques et de la généralisation des circulations migratoires ; les frontières institutionnelles se brouillent également « entre migrants économiques et politiques, entre pays d'accueil et pays de départ, entre migrations internes et externes car on se trouve souvent dans une situation de transition, d'une catégorie à une autre ». Les conséquences de ces phénomènes migratoires contribuent aussi au développement de nouvelles formes de relations sociales – communautés transnationales, citoyenneté plurielle, double nationalité, identités négociées, multiculturalisme, diversité religieuse – comme autant de manifestations d'intercorporation dans les pays d'accueil.

Les nouveaux regards portés sur la figure du migrant posent en termes nouveaux le débat autour de « l'immigration ». En effet, ces nouvelles approches des mobilités et des migrations montrent que ces nouveaux migrants n'ont pas tous vocation à renoncer à leurs attaches avec leur pays d'origine pour s'intégrer dans leur pays d'accueil. Le cas des entrepreneurs transnationaux, qui se situent en marge des trajectoires classiques d'intégration locale, permet d'esquisser les contours d'une autre citoyenneté, détachée de la nationalité (Wihtol de Wenden, 1999) et demanderait qu'une réflexion sur la notion d'intégration et de citoyenneté soit menée. Le développement de relations sociales originales élaborées à travers ces mobilités remet en question le statut de l'étranger ou de l'immigré dans les espaces politiques des pays d'accueil.

1.1.3 - De la double absence à la co-présence, l'exemple de la migration pendulaire

Les migrants transnationaux, qui représentent l'une de ces nouvelles figures de la migration, se développent de manière suffisamment significative depuis quelques années pour susciter l'intérêt des chercheurs³⁰. A. Tarrus (2004) définit les travailleurs transnationaux comme des migrants qui vont et viennent entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil. Leurs allers et retours s'inscrivent dans des activités de commerce qui tirent profit du

30 Sociologues, anthropologues, géographes et politologues intéressés par la question de la citoyenneté. Les transnationaux représentent en particulier l'un des axes de recherche de l'équipe de MIGRINTER de Poitiers (configurations migratoires : circulations migratoires, transnationalité, économie ethnique). Quelques exemples :

J. Cassimoi (dir.), 2002, *La méditerranée des réseaux. Marchands, entrepreneurs et migrants entre l'Europe et le Maghreb*, Maisonneuve & Larose/MMMSH.

M. Peradi (dir.), 2002, *La fin des norias ? Réseaux migrants dans les économies marchandes en Méditerranée*, Maisonneuve & Larose.

différentiel des coûts de la vie de part et d'autre des frontières entre pays inégalement développés. Cette catégorie de migrants s'appuie sur des réseaux communautaires et familiaux importants. Selon lui, et contrairement au phénomène de la diaspora, les attributs de la citoyenneté ne les intéressent que s'ils possèdent un caractère utilitaire pour mieux circuler. Par conséquent, l'obstacle majeur réside probablement, selon lui, dans « l'inversion des modalités de construction identitaire : à la légitimation par l'antériorité de l'enracinement local, de ceux d' "ici", qui impose un long cheminement à "ceux de là-bas" pour être reconnus comme des égaux, les fourmis opposent une capacité d'être "d'ici et de là-bas à la fois" ».

A la double absence de l'immigré au lieu d'origine et au lieu d'arrivée, mise en exergue par A. Sayad³¹ (1999), se superpose « la double présence » à ces deux mêmes lieux du nouveau migrant. Y. Charbit, M-A Hily et M. Poinard (1997) évoquent le même phénomène identitaire à propos de leur étude sur le va-et-vient de migrants portugais entre le pays d'accueil, la France, et leurs villages d'origine. L'objectif de leur recherche est de comprendre comment se construisaient les rapports aux espaces nationaux et locaux dans lesquels évolue le « migrant portugais », se substituant à l'émigré ou à l'immigré. L'idée est de remettre en cause et de modifier le point de vue et les représentations portés habituellement sur les « immigrés » portugais vivant en France et de comprendre le paradoxe suivant : les Portugais, perçus en France comme le modèle de l'immigré intégré, travailleur docile et assimilable, parviennent cependant à maintenir des liens très forts avec leur pays natal et à préserver leur identité. Les enquêtes réalisées dans trois villages d'origine pendant les périodes estivales de retour au pays recentrent la situation sur la participation à la vie du village, l'entretien du patrimoine et sur les enjeux sociopolitiques locaux. Cette mise en perspective a pour conséquence de minorer les logiques d'intégration à la société d'immigration tandis que la

31 Les nombreuses références aux travaux d'Abdelmalek Sayad sont explicites en ce qui concerne la mise en évidence d'expériences de la double absence, du ici et là-bas, d'un mécanisme général de domination, commune à tous les immigrés décrits par le sociologue (essentiellement l'immigration de main-d'œuvre sous-qualifiée produite par la crise des sociétés rurales à partir des années 60, dont les Algériens sont emblématiques). Ces références permettent de pointer l'apparition d'une nouvelle figure de migrant qui ne vient pas « remplacer » l'ancienne, mais qui se superpose et coexiste avec elle. Référence plus implicite peut-être, les travaux cités portent un regard sur le migrant transnational qui considère à la fois l'immigré et l'émigré. A. Sayad, pour qui l'émigration /l'immigration est un "fait social total" qui doit englober l'ensemble du processus et concerner l'ensemble des sciences sociales, a largement participé au changement de regard porté sur "l'immigré" au sein du champ. Pour lui, « toute étude des phénomènes migratoires qui négligent les conditions d'origine des immigrés se condamne à ne donner du phénomène migratoire qu'une vue à la fois partielle et ethnocentrique : d'une part comme si son existence commençait au moment où il arrive en France, c'est l'immigrant- et lui seul- et non l'émigré qui est pris en considération ; d'autre part, la problématique explicite et implicite est toujours celle de l'adaptation à la société "d'accueil" » (Sayad : 1977 : 59).

mobilité vers le lieu d'origine comme espace de pratiques sociales porteuses d'enjeux identitaires est, quant à elle, mise en valeur. Les pratiques de mobilité inscrivent les migrants à la fois dans l'espace français et dans l'espace portugais. La notion d'intégration définitive devient alors contestable du fait de cette logique de va-et-vient et des projets de retour au Portugal partagés par 60% des personnes interrogées.

Il faut noter par ailleurs que cette co-présence n'est *a priori* pas le simple fait des migrants transnationaux ; ses effets sont visibles aussi dans d'autres types de parcours migratoires (installation de longue durée dans le cadre de mariages mixtes), ce dont il sera question plus loin.

Si des liens d'inclusion sont d'ores et déjà apparus dans les paragraphes précédents entre les notions de migration et de mobilité, il faut maintenant bien préciser les connexions et les divergences de ces deux concepts.

1.1.4 - Migration / mobilité, espace de sens commun et signes distinctifs

En effet, bien que les deux termes disposent tous deux d'un espace de sens commun indéniable, la mobilité détient un sens plus général que la migration et constitue en réalité le terme générique d'un système global où les champs des migrations et des mobilités nécessitent d'être pensés et articulés de manière fine. E. Murphy-Lejeune (2003 : 11) considère également que la notion de mobilité recouvre celle de migration :

« La mobilité, qui décrit d'autres phénomènes que les passages d'une aire territoriale à une autre, a un sens plus général que celui de migration. Avec la mobilité, l'accent est mis sur le changement puisque c'est le « caractère de ce qui est susceptible de mouvement, de ce qui peut se mouvoir ou être mû, changer de place, de fonction » et par extension de ce « qui change rapidement d'aspect ou de forme »³²

La définition du Larousse met aussi l'accent sur l'aptitude et renvoie à l'idée d'un potentiel. Dans le *dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés* dirigé par J. Lévy et M. Lussaut (2003 : 622), la mobilité est définie comme :

L'« ensemble des manifestations liées au mouvement des réalités sociales (hommes, objets, matériels et immatériels) dans l'espace » ainsi que comme « un concept englobant dont il importe de décliner toutes les notions qui en découlent (déplacement, transport, migration, etc.), et que trop souvent on confond avec lui ».

La mobilité renvoie à des significations multiples et peut s'appliquer à d'autres domaines; celle-ci ne se limite en effet pas au déplacement physique effectif et aux transports. La

³²Larousse, 1989 : 2065

mobilité quotidienne, spatiale/géographique, sociale, professionnelle, culturelle, virtuelle, linguistique en constituent les principales dimensions. Dans tous les cas, la notion se réfère à la fois à l'idée d'un déplacement dans l'espace et dans le temps, impliquant processus, changement, mouvement et les idées clés restent la capacité à se déplacer et à s'adapter :

« Appliquée au domaine des mouvements humains, la mobilité est le caractère de la personne qui a la capacité de se déplacer et par conséquent de s'adapter à des environnements divers. La mobilité, qui peut n'être que géographique, se décline en général, et l'on parle de mobilité linguistique, sociale, psychologique, professionnelle, culturelle » (Murphy-Lejeune, op.cit)

La définition des géographes met, quant à elle, l'accent sur le **mouvement spatio-temporel** mais aussi sur les implications et les répercussions sociales engendrées pour l'individu. C'est celle qui nous semble constituer l'approche la plus adaptée, la plus objective et la plus proche des réalités humaines et qui sera retenue pour l'approche sociologique des parcours de mobilités et sociolinguistique des trajectoires linguistiques et contacts de langues de cette recherche :

Le « déplacement d'un individu ou d'un groupe d'individus, suffisamment durable pour nécessiter un changement de résidence principale et d'habitat, et impliquant une modification significative de l'existence sociale quotidienne du (des) migrant(s) » (Lévy et Lussaut : 2003 : 615)

1.2 - La mobilité spatiale, un objet d'étude

Que ce soit en anthropologie, en sociologie, en sociolinguistique, en histoire, en politologie, en géographie ou encore en urbanisme, la mobilité spatiale répond à deux axes distincts vers lesquels s'orientent les études : les mobilités quotidiennes et la migration.

Le premier axe, qui concerne donc la problématique liée aux mobilités quotidiennes, se développe sous l'influence d'une préoccupation sociale, politique, écologique. L'engorgement des villes, le développement du trafic automobile, l'encombrement routier amènent les chercheurs à s'interroger depuis la fin des années 80 sur les différents modes de vie, les motivations des citoyens face à leurs choix de déplacement et d'habitat. Cette préoccupation collective porte aussi à interroger les politiques de transport actuelles et les choix de société qui sont opérés. L'idée fondamentale concernant les mobilités, c'est qu'à des groupes de vie correspondent des formes précises de mobilité. Ces différents travaux s'inscrivent en particulier dans le champ de la sociologie urbaine et portent sur le thème des mobilités durables (Grafmeyer, 1994 ; Scheiner et Kasper, 2003 ; Kaufmann, 1999 ; 2000 ; Kaufmann et Montulet, 2004). En ce qui concerne la géographie urbaine, les mobilités sont appréhendées

dans le cadre des déplacements domicile-travail (les migrants alternants) à une échelle locale et dans une temporalité du quotidien. La mobilité dans ce contexte quotidien est définie comme « l'ensemble des pratiques de déplacements d'une population dans son cadre habituel³³ ».

Le deuxième point de réflexion concerne l'aspect migratoire dont le but est d'apporter des éléments de réflexion et d'analyse sur le phénomène de l'évolution constante des mobilités et des flux migratoires. Cette évolution est significative en termes quantitatif mais aussi qualitatif puisqu'un changement de nature des migrations est observé, comme on l'a vu plus haut, depuis environ deux décennies (Charbit, Hily et Poinard, 1997 ; Diminescu, 2002 ; Dumont, 1995 ; Tarrius, 1992, 2001, 2002 ; Simon *et al.*, 2001 ; Withol de Wenden, 2001).

1.2.1 - La mobilité spatiale, un système

Selon des sociologues allemands, la mobilité est un terme à double sens (Scheiner et Kasper, 2003). D'une part, elle désigne la mobilité sociale et spatiale. D'autre part, elle désigne une mobilité à court terme (voyages) et à long terme (changement de logement, choix du lieu d'habitation). Elle sert à désigner un mouvement réel (déménagement, modalité de déplacement, ascension ou déclin social) en même temps que des potentialités et des possibilités.

Concernant la mobilité spatiale des personnes, qui constitue le type de mobilité sur lequel se porte notre intérêt, quatre acceptions sont actuellement usitées en sciences sociales³⁴ : la mobilité résidentielle, la migration, le tourisme et la mobilité quotidienne.

La mobilité spatio-temporelle constitue un système articulé autour de deux dimensions (temps et espace), ce qui la distingue de la mobilité géographique :

- l'intention d'un retour à court terme, donc d'un déplacement circulaire (aller-retour), ou, au contraire, l'absence d'intention de retour, donc un déplacement linéaire (origine-destination) ;
- la portée spatiale du déplacement, interne au bassin de vie du domicile ou, au contraire, impliquant un changement de bassin de vie.

Ces deux dimensions permettent de spécifier les quatre types de mobilité précédemment évoqués :

³³ Segaud M., Brun J., Driant J.C, 2001, *Dictionnaire critique de l'habitat et du logement*, Paris, A. Colin, cité par Bonerandi E, 2004.

³⁴ Shuler M., Lepori. B, KaufmannV., Joye D., 1997, *Eine Integrative Sicht des Mobilität – Im Hinblick auf ein neues Paradigma des Mobilitätsforschung*, Bern, Schweizerischer Wissenschaftsrat., cité dans Kaufmann, 2004 : 31)

- *la mobilité quotidienne* se réfère à l'ensemble des déplacements de la vie quotidienne ;
- *les voyages* constituent l'ensemble des déplacements interrégionaux ou internationaux et impliquent une intention de retour à court terme ; on peut y inclure les missions professionnelles, les séjours dans le pays d'origine, les séjours linguistiques et culturels internationaux, les pratiques touristiques ;
- *la mobilité résidentielle* renvoie aux changements de localisation résidentielle internes à un bassin de vie sans intention de retour à court terme (les déménagements) ;
- *la migration* correspond à l'installation dans une autre région ou un autre pays, sans intention de retour à court terme.

Le sociologue V. Kaufmann (1999) présente « le système de mobilité spatiale » sous la forme du tableau suivant :

| | Mouvement interne à un bassin de vie | Mouvement vers l'extérieur d'un bassin de vie |
|---------------------------|---|--|
| Mouvement cyclique | Mobilité quotidienne | Voyage |
| Mouvement linéaire | Mobilité résidentielle | Migration |

L'idée de récursivité qui renvoie aux habitudes spatiales et au cumul d'expériences est clairement omniprésente dans la mobilité quotidienne et dans le voyage mais elle l'est certainement aussi finalement dans les deux autres formes de mobilité. Ces dernières entretiennent entre elles des liens importants et disposent d'une influence réciproque les unes sur les autres. Elles correspondent à des temps sociaux spécifiques : temporalités récursives, courtes ou longues, définitives ou transitionnelles, associées au parcours de vie. Les formes de mobilité qui renvoient aux temporalités les plus longues (cycle de vie, parcours de vie) ont un impact systématique sur les formes de mobilité relevant de temporalités plus courtes. Une migration internationale modifie dans un premier temps les mobilités quotidiennes instaurées jusqu'alors mais elle génère rapidement de nouvelles mobilités : des voyages (famille, amis restés au pays), des mobilités résidentielles (changement de régions, de villes ou de quartiers), et progressivement, des nouvelles mobilités quotidiennes qui s'instaurent.

La mobilité spatiale est donc considérée comme un phénomène susceptible de se manifester sous différentes formes, ces dernières pouvant être qualifiées en fonction de leur degré de *connexité* ou *réversibilité* :

- le jour et la semaine pour la mobilité quotidienne,
- le mois et l'année pour les voyages,
- l'année et le cycle de vie pour la mobilité résidentielle,
- l'histoire de vie pour la migration.

V. Kaufmann (ibid : 35) affirme que :

« Considérer la mobilité spatiale comme un phénomène susceptible de se manifester de différentes manières alternatives comme [il] propose de le faire permet d'éviter de focaliser l'attention du chercheur sur les formes de mobilité elles-mêmes, mais sur les rythmes qu'elles constituent par leur combinaison ».

Cette réflexion met l'accent sur l'intérêt porté aux rythmes et aux combinaisons de mobilités. L'articulation de ces quatre types de mobilité (quotidienne, résidentielle, de voyages et de migration) interviendra donc dans l'analyse des récits de vie de migrants que nous menons, chaque champ étant susceptible de posséder une importance déterminante dans la réorganisation du répertoire langagier.

La migration constitue donc une entité intégrée au système de mobilité spatiale. Elle s'en distingue d'abord par son rapport à l'espace temporel et par le critère définitoire d'absence de retour à court terme de l'individu. Elle s'en différencie par ailleurs dans son rapport à l'espace à travers un changement significatif de lieu de vie (région, pays). La migration (internationale) correspond en effet à un déplacement de personne ou de population qui entraîne un changement durable ou définitif du lieu de résidence habituelle. En cela, elle fait partie des mobilités mais s'en distingue car la mobilité englobe également les déplacements habituels (domicile-travail) ou permanents (le nomadisme par exemple qui constituerait plutôt une spatialisation de la société qui fait du déplacement organisé un quotidien (Lévy et Lussaut, 2003 : 616).

La catégorisation de V. Kaufmann nous semble cependant limitatrice car les individus présentant une trajectoire migratoire sont loin de tous répondre au critère évoqué d'absence de retour à court terme. L'exemple en particulier des travailleurs saisonniers, des transnationaux, des migrants en transit, des étudiants étrangers, répondent à des temporalités spécifiques, fondées sur le temporaire, le limité ou l'inconnu. Par ailleurs, dans le cadre d'une migration à plus long terme, la temporalité est en réalité toujours difficilement prévisible. De même qu'une migration temporaire peut se transformer en migration durable, et une migration durable en migration pendulaire.

Pour rendre compte de ces parcours non linéaires, les études actuelles sur les migrations internationales explorent le concept de "**circulation migratoire**" qui permet de dépasser l'idée que ces migrations seraient par nature définitives et se spatialiseraient d'un point A de départ à un point B d'arrivée, comme ce fut le cas dans le contexte des migrations de main d'œuvre massive d'origine maghrébine en direction de la France (Bonerandi, 2004). La réalité

des déplacements actuels dans le temps et dans l'espace est beaucoup plus complexe, constituée de "configurations spatiales circulaires" (Tarrus, 1996) ; les mouvements migratoires sont aussi considérés dans leur caractère "intermittent" (Wihtol de Wenden, 2001).

Ce qui distingue les phénomènes de mobilité et de migration semble donc aussi résider dans une différence de temporalité, plus courte et temporaire dans le cas de la mobilité et de la représentation qu'on s'en fait. La mobilité insiste aussi sur l'idée de mouvement et de capacité d'adaptation (on parle de mobilité mais aussi de migration étudiante avec un sens différent). Enfin, la distinction tient à une différence d'associations représentationnelles : la mobilité serait moins connotée et porteuse de tragédies ou de représentations diverses qui sont souvent associées au doublon migration-immigration.

1.2.2 - Un savoir fragmenté

Les mobilités spatiales font l'objet d'études souvent indépendantes et chaque acception renvoie à un champ de recherche spécifique traitant d'un objet spécifique, lui-même traité amplement, mais les objets de recherche transversaux sont peu abordés car il existe vraisemblablement peu de passerelles entre les quatre types de mobilités spatiales évoqués. L'exemple du phénomène du double domicile est donné par V. Kaufmann (1999) qui se trouve à cheval entre le champ de la mobilité résidentielle, des voyages et de la mobilité quotidienne. Selon lui, la mobilité spatiale ne constitue finalement pas un concept en sciences sociales, mais une notion émiettée par les champs de recherche et les disciplines, floue car recouvrant des phénomènes de natures différentes qui ne sont pas considérés comme partie d'un tout. « La notion de mobilité focalise l'attention du chercheur sur les déplacements et le mouvement dans l'espace-temps plus que sur l'acteur et ses logiques d'action » et entraîne une confusion entre fluidité et mobilité (mobilité et accroissement des vitesses de transport et de distance parcourue envisagée comme une liberté et un gage de fluidité sociale) ainsi qu'une confusion entre potentialités offertes, existantes sur le marché et véritables stratégies des acteurs en matière de mobilité.

1.2.3 - Apparition d'une notion : la mobilité comme capital

Les études actuelles sur les migrations internationales explorent la notion de capital spatial (capital de mobilité ou encore habitus mobilitaire). Tout d'abord, différents travaux sur les expériences touristiques ou migratoires tendent à mettre en évidence l'existence d'un « capital de mobilité » qui mobiliserait des savoir-faire et des savoir-être plus ou moins élaborés et plus

ou moins conscients. L'expérience de mobilité, qu'elle soit quotidienne, touristique, professionnelle ou transnationale implique une formation au déplacement, des connaissances et des acquis. La sociologue D. Diminescu parle de culture de la mobilité à propos des migrants internationaux roumains et de "capital de savoir-faire déjà acquis" :

« A quelques exceptions près, la logique qui engendre ces circulations migratoires s'inscrit dans la reproduction d'une culture de mobilité et dans la continuité d'un mouvement pendulaire entre ville et village » (2003 : 14).

L'approche est davantage centrée sur l'individu mais aussi sur le groupe dans le cadre des déplacements communautaires et ethniques. La mobilité participe d'une forme de capital au même titre que le capital économique (ressource susceptible de fournir un produit et revenu), que le capital social (réseau de relations, cercle professionnel, amical, familial en référence aux travaux de P. Bourdieu sur le capital social ou l'habitus), le capital culturel (diplômes, connaissances, bonnes manières) ou encore le capital langagier. G. S. Becker (1964) introduit le concept de capital humain, constitué de l'ensemble des capacités et des connaissances productives que possèdent les individus. P. Bourdieu (1980) applique le terme à d'autres biens et forge le concept de capital culturel.

En sociolinguistique, E. Murphy-Lejeune (2000 ; 2003) est l'une des premières à utiliser cette notion de "capital de mobilité" et à en définir les différentes composantes. G. Zarate (1997) a préparé le terrain en empruntant à P. Bourdieu le concept de capital qu'elle applique au pluriculturalisme et dans lequel elle inclut sans le nommer ainsi le capital de mobilité. Elle le définit comme tel :

« Par "capital pluriculturel", il convient d'entendre certes un capital linguistique plurilingue constitué en fonction d'un marché linguistique international, mais aussi un capital d'expériences spécifiques reposant sur une expérience vécue de la relation à l'étranger. »

La pertinence de cette notion est analysée à travers l'histoire de vie d'une famille franco-autrichienne sur plusieurs générations qui a développé une relation étroite et affective avec la France ainsi qu'une « gestion raisonnée » des langues étrangères. Cette famille est emblématique de la transformation d'un patrimoine linguistique en affirmation identitaire.

G. Zarate souligne la parenté existant entre production économique et production symbolique. Le « capital » est associé à la notion de « marché linguistique », en particulier quand il s'agit de création, de circulation et de transformation des biens symboliques et est « déterminé par la durée nécessaire à sa constitution, dépendante de ses modes d'acquisition sans qu'il y ait eu pour autant intention d'une constitution explicite ». J. P. Cuq (2003 : 39) souligne que tout capital est en partie hérité familialement, en partie construit (en référence à P. Passeron, 1964).

Les notions de capital pluri-culturel/lingue et de capital de mobilité revêtent une importance particulière dans notre étude en ce qu'elles participent à la constitution du faisceau d'indices permettant d'analyser les trajectoires de mobilité de migrants à travers le récit de leur vie et d'articuler ces dernières à la reconfiguration des répertoires verbaux et des identités plurilingues.

1.2.4 - Un capital nécessitant un apprentissage

La mobilité est envisagée par conséquent comme un apprentissage à part entière au même titre que les langues qui se développent en compétences spécifiques. Cet apprentissage représente la condition essentielle à la capitalisation des expériences, des compétences acquises, des différents savoir-faire et savoir-être. Que ce soit le touriste, le migrant ou le réfugié, l'utilisateur de transport en commun, les populations de sociétés dites traditionnelles comme les autochtones ou les Inuits, tous doivent faire l'apprentissage d'une orientation dans l'espace et du système de mobilité propre à une région géographique, une ville ou un pays, en rupture ou en décalage avec celui de son univers quotidien (ou en perpétuel mouvement dans le cas des Inuits par exemple).

A. Tarrius (2002) évoque quant à lui les compétences souvent ignorées et sous-estimées des travailleurs transnationaux en matière de mobilité et leur contribution active au phénomène de mondialisation, compétences organisatrices basées sur la parole et le code de l'honneur, la capacité à surmonter l'altérité et les différences ethniques dans un but en particulier commercial (apprentissage linguistique, du système législatif et des procédures administratives aux frontières des pays traversés, développement d'une mixité culturelle...).

V. Kaufmann propose une reconceptualisation de la notion de **mobilité** afin d'apporter un éclairage nouveau en introduisant un nouveau terme, celui de "motilité"³⁵ comme la capacité à être mobile, relevant du domaine du possible dans une perspective de développement de projets, cette capacité n'étant pas systématiquement réalisée et concrétisée en mobilité proprement dite :

« La motilité se compose de l'ensemble des facteurs définissant la potentialité à être mobile dans l'espace, soit par exemple les capacités physiques, les aspirations à la sédentarité ou à la mobilité, les capacités et potentialités d'accès aux systèmes techniques de transport et de télécommunication existants et leur accessibilité, les connaissances acquises, comme le permis de conduire, l'anglais international pour voyager, etc... La motilité se compose donc de facteurs relatifs aux accessibilités (les

³⁵ Concept déjà existant en biologie et en médecine signifiant la capacité d'un animal, d'une cellule ou d'un organe à se mouvoir.

conditions auxquelles il est possible d'utiliser l'offre au sens large, aux compétences (que nécessite l'usage de cette offre) et à l'appropriation (l'évaluation de l'offre par rapport à ses projets) » (2004: 33)

La motilité est finalement envisagée comme un capital qui se constitue progressivement en fonction de projets et de logiques d'action, et qui est mis à disposition de l'individu en cas de nécessité ou d'envie. Le potentiel se transforme alors en mobilité concrète :

« L'acquisition de la motilité et sa transformation en mobilité s'opèrent par l'intermédiaire de décisions qui renvoient à des projets et à des conduites dépassant la seule mobilité spatiale. Finalement, la motilité est au service des aspirations des acteurs, de leurs projets et constitue un capital mobilisable pour leur réalisation et leur articulation.» (ibid : 35)

La notion de motilité ne sera pas gardée pour notre approche définitoire parce que celle de « capital de mobilité » qui existe par ailleurs nous semble plus appropriée. En outre, ce sont les pratiques effectives de mobilité plus que les potentialités qui sont thématiques dans les entretiens biographiques³⁶ de cette étude.

1.2.5 - Un capital inégalement réparti socialement

Plusieurs recherches (Lévy, 1998, 2000 ; Kaufmann, 1999, 2004 ; Ascher, 2004 ; Wihtol de Wenden, 2004) mettent en valeur le fait que la mobilité est révélatrice de nouvelles inégalités et mobilise des savoir-faire inégalement répartis au sein de la population. L'utilisation intensive de l'automobile, les mobilités résidentielles en zone périurbaine, font l'objet d'une idéologie capitaliste favorisée par une législation institutionnalisée : habitat individuel, tout automobile synonyme de liberté et de bien-être. L'idée que la recherche des logiques d'action des individus doit supplanter l'étude des mobilités envisagées seulement pour elles-mêmes, pour une meilleure compréhension de ces phénomènes de mobilité, leur paraît nécessaire. Le capital de mobilité met en relief une nouvelle forme d'inégalités sociales et apparaît comme une ressource indispensable qui permet de se jouer des nombreuses contraintes spatiales et temporelles vécues par tous. Des solutions trouvées pour y remédier va dépendre la qualité de vie de l'individu. Dans ce contexte, la mobilité se profile de plus en plus comme un droit à défendre, aussi bien au niveau national qu'international³⁷.

³⁶ Même si les potentialités apparaissent souvent en filigrane dans l'expression des projets d'avenir, mais aussi dans l'enchaînement même du parcours de mobilité du sujet où l'on observe le potentiel se transformer en mobilité concrète.

³⁷ A un niveau national, l'urbaniste F. Ascher (2004) rapporte la revendication prégnante du principe d'un droit à la mobilité pour tous, en particulier pour les catégories d'individus éprouvant des difficultés effectives à se déplacer pour cause de handicaps physiques, sociaux, culturels, économiques, psychologiques : faciliter l'accès aux lieux de travail, de loisirs, de consommation par des aménagements urbains ou techniques ou diffusion de solutions innovantes (covoiturage) mais aussi les formes d'apprentissages de la mobilité, des codes et de la culture qui la sous-tendent (voir introduction des actes du colloque international qui a eu lieu à Cerisy en juin

La question de la part de liberté dans ces choix de mobilité est posée par les chercheurs et n'est pas sans rapport avec l'inégalité dont on parle. L'approche de la mobilité sous forme de capital met en relief la démarche stratégique qui peut sous-tendre la mobilité individuelle. La mobilité apparaît aussi comme étant une affaire de choix et de stratégie et pas seulement de déterminismes sociaux, économiques, culturels ou techniques. Le capital économique ne serait pas synonyme de capital de mobilité et inversement³⁸.

1.3 - Les composantes du capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2003)

A partir de son étude sur la mobilité des étudiants étrangers, E. Murphy-Lejeune (2003) émet l'hypothèse que ces derniers représentent avant tout une élite qualitative, « prête à bouger », ouverte au changement, en quête de différence et qui a fait le choix de l'internationalisation. Elle se demande alors ce qui différencie cette minorité encline à la mobilité de la grande majorité sédentaire, du même âge. Selon elle, les principales différences portent sur le capital de mobilité dont elle définit les composantes dans le but de résumer les grands traits qui permettraient d'évaluer le capital acquis par un étudiant avant son départ dans un pays étranger³⁹.

Les trois premiers critères utilisés sont les liens familiaux avec l'étranger, le nombre, la durée et la diversité des contacts et séjours, et les expériences antérieures d'adaptation. Il est

2003 sur *les sens du mouvement, modernités et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines* ; direction : S. Allemand, J. Lévy, F. Ascher). Par ailleurs, face à la généralisation progressive des passeports depuis une vingtaine d'années qui a entraîné un droit de sortie mais collatéralement un droit d'entrée de plus en plus contrôlé par une politique des visas entre autre, l'expression d'un droit à la mobilité et à la « démocratie des frontières » s'inscrit aujourd'hui dans l'agenda des Droits de l'Homme (Wihtol de Wenden, 2004).

³⁸ C'est ce que montre le géographe J. Lévy (1998, 2000) qui, dans une perspective de sociologie de la mondialisation, croise les variables capital économique et capital de mobilité qui lui permettent de distinguer quatre catégories d'individus :

- les enclavés (ne disposant ni de capital économique ni spatial) ;
- les retranchés (disposant d'un fort capital économique mais ayant peu d'expérience de mobilité internationale) ;
- les connectés (disposant d'un faible capital économique mais d'un fort capital de mobilité internationale) ;
- les branchés (disposant d'un fort capital économique et d'un fort capital spatial).

³⁹ Parmi la population étudiée, elle distingue trois catégories d'étudiants: "les étudiants avertis", "les expérimentés" et "les habitués", en avertissant que toute classification présente des raccourcis de phénomènes plus complexes, et que les catégories ne sont pas étanches. Les *avertis* ont réalisé des séjours répétés au cours du secondaire dans des lieux étrangers mais rassurants par leur proximité, de quelques semaines, d'une durée totale inférieure à cinq mois. Ils n'ont pas d'expérience antérieure à un milieu différent. Les expérimentés ont réalisé plusieurs séjours, souvent très jeunes, dans des lieux et des milieux plus diversifiés, et ont une expérience de travail éventuelle. Ils ne possèdent pas encore d'expérience d'un séjour de longue durée hors de leur contexte familial, n'ont pas nécessairement connu d'expérience d'adaptation. Le total de leurs mobilités est supérieur à six mois. Les habitués ont une ou plusieurs de ces caractéristiques, avec des voyages et séjours à l'étranger nombreux, parfois distants du pays d'origine, souvent en raison de leur origine familiale. La durée totale est supérieure à un an dont un séjour de longue durée dans une culture étrangère, et éventuellement une expérience d'adaptation, notamment linguistique.

évidemment possible d'en inclure d'autres, selon elle, comme les compétences linguistiques, la familiarité avec des cultures diverses, les liens personnels avec l'étrangeté.

Capital de mobilité : quatre composantes principales

- L'histoire familiale et personnelle
- Les expériences antérieures de mobilité et les compétences linguistiques
- Les expériences d'adaptation
- Certains traits de personnalité

Enfin, la sociolinguiste accorde une place particulière aux traits de personnalité qui constituent une quatrième composante, déterminante dans le désir de mobilité qu'il y ait capital familial de mobilité ou non. Nous allons détailler les quatre composantes telles qu'elles sont définies par E. Murphy-Lejeune.

1.3.1 - L'histoire familiale et personnelle

L'expérience de l'étranger⁴⁰ se construit en amont dans un cadre historique (construction européenne, encouragement de la mobilité humaine) et biographique (rôle des familles dans le projet de mobilité du jeune). Dans quelle mesure l'histoire familiale influence-t-elle la trajectoire individuelle ? Les mariages mixtes, les éléments d'étrangeté dans les familles, l'expérience de mobilité familiale (migration, mobilité professionnelle, expatriation ou interne « dans le pays même »...)⁴¹ ou tout simplement une ouverture familiale vers l'étranger, où l'accueil d'étrangers chez soi représente une des formes de mobilité virtuelle, la transmission de rêves de découverte, réalisés ou non (accueil d'étudiants étrangers, jumelages municipaux...) participent à cette influence. Le fait d'habiter une zone frontalière peut également favoriser cette ouverture familiale. Selon E. Murphy-Lejeune, ces lieux perméables, notamment aux langues, facilitent la mobilité intra-européenne de leurs résidents et constituent des modèles fertiles d'intégration européenne.

En raison de leurs origines mixtes ou de leurs lieux de naissance, certains sont détenteurs de plusieurs nationalités, voire de plusieurs passeports, maîtrisent plusieurs langues.

⁴⁰ On entend ici non seulement les pays autres que son pays d'origine mais aussi l'expérience d'étrangeté, la confrontation avec ce qui est différent de soi, culturellement et linguistiquement parlant.

⁴¹ Pour 34% du groupe étudié, les relations avec l'étranger sont des relations directes de sang, dont 22% sont directement issus d'unions mixtes.

L'étranger, sous la forme du plurilinguisme ou du pluriculturel, constitue alors leur habitat naturel.

Très souvent, le profil des parents des étudiants interrogés est le suivant : pro-européens, grands voyageurs ou désireux de voyager, curieux, professionnellement ouverts sur l'international ou transférant sur leurs enfants un désir inassouvi d'apprentissage des langues ou de mobilité.

1.3.2 - Les expériences de mobilité

Ces expériences de contacts et de séjours à l'étranger constituent le deuxième élément du capital de mobilité chez un jeune : « Nous appelons « expérience de mobilité » tout contact avec ou séjour dans un pays autre que le pays d'origine du jeune, impliquant un passage de frontière nationale. » (Murphy-Lejeune, 2003 : 65).

Deux autres éléments sont, selon elle, à prendre en compte : l'appartenance familiale mixte et le séjour ayant suscité une première expérience d'adaptation. L'expérience de l'étranger, déplacement physique en dehors des frontières, inclut également l'expérience de l'étrangeté vécue chez soi et qui implique une rencontre avec un système linguistique ou culturel autre.

Ces expériences se construisent progressivement. Elles commencent souvent par de courts séjours ou voyages familiaux, scolaires, linguistiques, puis par un voyage étudiant ou un travail d'été, qui permettent d'acquérir une plus grande autonomie et de choisir une distance géo-culturelle plus grande quant aux destinations choisies. Chez les étudiants interrogés par E. Murphy-Lejeune, le séjour d'un an correspond à un développement naturel et spontané, et marque une étape plus avancée dans le développement de leur capital. Cette étude auprès d'étudiants étrangers européens tend à montrer que le désir d'aventure initial relève du mythe et laisse percevoir une mobilité plus mesurée.

On constate que les choix initiaux de destinations sont marqués par la proximité familiale, culturelle, affective, sociale, linguistique. C'est le cas des enfants bi-culturels pour qui les voyages s'effectuent dans la famille, qui, bien que située géographiquement « à l'étranger », réduit le sentiment d'étrangeté. Quand le jeune se déplace seul, les destinations sont avant tout européennes, pour un motif linguistique, puis, vers 15-16 ans, elles s'orientent vers les Etats-Unis.

L'histoire de mobilité des étudiants s'inscrit alors dans un contexte empreint de facteurs socio-économiques et historiques éclairant les variations à l'intérieur de chaque Etat et entre les Etats européens dans le degré de mobilité de leur population.

1.3.3 - L'expérience d'adaptation

Les expériences d'adaptation, qui constituent la troisième composante du capital de mobilité, peuvent comprendre toute expérience au cours de laquelle le jeune a vécu une transition entre deux mondes différents et a été contraint à s'adapter à un nouvel environnement : déplacement à l'étranger ou expérience dans son propre pays (mobilité interne). Pour A. Schütz⁴², dit E. Murphy-Lejeune, l'expérience de l'étranger qu'il décrit s'appliquerait à bien des expériences de transition, correspondant à des situations de mobilité intraculturelle : sociale, familiale, scolaire, géographique, professionnelle, et économique. Le point commun de ces expériences réside dans la confrontation de l'individu à un monde inconnu dont il ne maîtrise pas les règles de navigation sociale. Le signe distinctif de l'expérience à l'étranger est la discontinuité socio-culturelle à laquelle s'ajoute une discontinuité linguistique.

Les premières expériences identifiées par les étudiants entraînant *une adaptation* sont le passage de la campagne à la ville (études), un changement d'institutions scolaires ou universitaires, une transition traumatisante quand ce changement entraîne un changement de langue (exemple des pensionnats linguistiques aux Pays-Bas). La langue a un poids déterminant et constitue un facteur de déracinement.

Une mobilité géographique intraculturelle comme un déménagement personnel ou familial est vécue par l'étudiant comme comparable à la mobilité trans-nationale : elle implique des changements qui ne sont pas seulement géographiques. L'adaptation peut-être alors négative ou positive. Un étudiant compare l'expérience à l'étranger à un déménagement complet où seule la langue resterait la même. Les déménagements successifs préparent à l'adaptation à un pays étranger.

Changer de pays implique une triple rupture :

- le déménagement (avec un territoire géographique),
- le dépaysement (avec un territoire social et culturel),
- le déracinement (avec un territoire affectif, personnel et linguistique) ; il peut être le résultat naturel d'un développement progressif. Il constitue une rupture, une dislocation s'il est brutal ou peut entraîner un processus de détachement et d'adaptation dans le cas où il est progressif.

⁴² Schütz A., 1971, *Collected Papers II. Studies in Social Theory, The Hague*, in Boldersen A. (éd.), Martinus Nijhoff.

Il semblerait, par ailleurs, selon les témoignages des étudiants que plus l'étudiant est âgé au moment de la première expérience d'adaptation, plus le choc, culturel, serait difficile et tenace. Ce qui aide, c'est la connaissance du processus consécutif à un changement d'environnement. Définitivement, la première adaptation détient des vertus propédeutiques. La connaissance acquise issue de l'expérience est transférable et prépare le terrain des expériences ultérieures. Au cas où l'expérience d'adaptation précède l'expérience de mobilité, le capital adaptatif participe à la constitution du capital de mobilité.

1.3.4 - Une question de personnalité

Enfin, pour E. Murphy-Lejeune, la personnalité de l'individu constitue aussi une composante du capital de mobilité et le lien entre contexte familial et désir de mobilité n'est qu'un facteur d'influence parmi d'autres. Dans le contexte d'un même parcours familial, certains enfants sont en effet plus mobiles que d'autres. L'étude des relations inter-enfants identifie deux cas de figure : un modèle d'identification familiale et un modèle de différenciation.

La découverte de l'altérité et le goût du voyage relèvent alors de prédispositions personnelles. Le voyageur en général tourné vers l'extérieur est extraverti. La curiosité, l'attrait pour la nouveauté et la différence (temps, nourriture, conditions de vie, façons de penser...), la sociabilité ou le besoin de communiquer, la recherche de contacts sociaux et la largeur d'esprit (*broadness of perspective*) constituent les composantes essentielles de la personnalité voyageuse. Ce sont les qualités requises pour s'adapter ou les qualités qui se développent au cours d'un séjour.

D'autres facteurs peuvent intervenir comme les orientations scolaires (choix disciplinaires qui prédestinent plus ou moins à la mobilité). Mais dans la majorité des cas, la manifestation de signes de mobilité réelle, virtuelle et de mixité culturelle est supérieure dans l'histoire familiale de ces étudiants étrangers.

Dans le cas de ces étudiants étrangers, l'expérience d'études s'inscrit ensuite dans l'histoire de vie personnelle et non plus familiale et le parcours est compris comme un accroissement du patrimoine professionnel, culturel et personnel.

La notion de capital de mobilité dans ses différentes composantes, telles qu'elles ont été définies par E. Murphy-Lejeune et qui viennent d'être exposées, se révèle très pertinente pour l'analyse du parcours de mobilité de tout individu migrant et constitue l'un des éléments clés de notre recherche.

Nous proposons maintenant de visiter la typologie des migrations élaborée par G-F Dumont (1995) dans le but de mieux appréhender la diversité de ses approches et de ses critères typologiques.

1.4 - Une typologie des migrations (Dumont, 1995)

Différentes typologies des mobilités et des migrations sont proposées et élaborées dans le cadre des disciplines des sciences humaines, ce qui caractérise bien la diversité des situations de mobilités et de migrations contemporaines. L'une d'entre elles a particulièrement retenu notre attention par le lien pouvant être fait avec l'objet de notre étude et la recherche d'élaboration de notre propre typologie. C. Withol de Wenden (2001) évoque la difficulté de proposer une typologie des nouvelles mobilités, caractérisées par cette grande variété et directement issues de phénomènes mondiaux récents qui ont transformé le paysage migratoire. G-F Dumont (1995) souligne, quant à lui, la nécessité de se placer à différents points de vue pour qu'une typologie soit fonctionnelle et pour rendre compte de la complexité de la nature du phénomène migratoire. Dans son essai sur les migrations internationales, il propose donc un classement en fonction de différents critères détaillés ci-après⁴³.

1.4.1 - Une typologie suivant les logiques migratoires

La distinction fondamentale évoquée dans le cadre de la typologie suivant les logiques migratoires est celle qui différencie les « stocks » et les flux migratoires, les installés et les entrants. Ces logiques sont alors de trois ordres :

- *économiques* (migrations entrepreneuriales, techniques, liées à l'environnement, - pour échapper à des catastrophes naturelles ou écologiques -, provoquées par des déséquilibres démographiques ou économiques) ;
- *démographiques* (migration familiale, de jeunes, de retraités) ;
- *politiques* (mouvements de réfugiés, migrations coloniales ou héritées de « couples migratoires », rapatriements).

1.4.2 - Une typologie directionnelle et spatiale

La typologie directionnelle et spatiale est celle qui considère le cheminement réalisé par le migrant et présente la variété spatiale du phénomène selon une typologie directionnelle de cinq types.

⁴³ Pour des raisons de lisibilité, ces critères sont intégrés au plan et constituent des sous-titres.

a - Typologie directionnelle

- *Des allers* : commandés par les facteurs généraux de déclenchement de migration : politique, économique et/ou démographique.
- *Des retours* : cas d'un grand nombre de Portugais immigrés en France par exemple, retour de réfugiés, cas de pays d'émigration qui deviennent pays d'immigration.
- *Des allers-retours* : implication d'un double déplacement lié dans la mesure où le retour est inscrit dans l'aller : migration temporaire, frontalière ou saisonnière quand elle est l'objet d'accords bien précis ; ils correspondent souvent à des besoins économiques.
- *La réémigration* : mise en évidence de l'existence de migrations triangulaires ou quadrangulaires, à partir du pays d'origine, aller vers un second pays d'accueil, le premier n'ayant correspondu qu'à une migration temporaire à durée variable (durée brève en ce qui concerne le transit dans le cas des migrations clandestines ; durée plus longue si elle résulte de contraintes politiques ou économiques, exemple des espagnols installés au Maghreb et qui réémigrent en France lors de la décolonisation).
- *La migration indéterminée - nomadisme⁴⁴ ou vagabondage* : exemple des Touaregs (mobilité de type transhumance avec ajustements dans les déplacements et qui suivent quand même des choix traditionnels, économiques, saisonniers) ; des Tziganes, (nomadisme inhérent à leur culture). La migration interne chinoise depuis les années 90 touche environ 100 millions de chinois s'y apparente aussi et elle résulte de la croissance économique et de la mise en place du *hakou*, permis de résidence, urbain ou rural. La difficulté de contrôler la population s'est traduite par l'émergence d'une population flottante constituée de personnes qui parcourent le pays, en particulier les villes, à la recherche d'un emploi.

b - Le champ spatial

Il inclut quant à lui quatre types en fonction des frontières (transfrontalière, internationale, régionale, intercontinentale - diasporas), construisant des systèmes migratoires.

- *Espaces frontaliers* : souvent processus d'aller-retour, comme les migrations alternantes de travail (exemple des travailleurs frontaliers franco-suisses) ou celles liées à la consommation. L'intensité de la migration dépend de la bonne entente entre les Etats, mais aussi de la facilité des transports ou de la banalisation des frontières.
- *Pays contigus* : espaces nationaux de deux pays contigus (les flux Mexique - Etats-Unis, Pologne - Allemagne, Birmanie – Thaïlande... mais aussi les espaces marins contigus comme Algérie – France, Comores – Mayotte, Philippines – Japon...).
- *Migrations régionales, mondiales et intercontinentales*

Pour G-F. Dumont, la mondialisation fait que la migration est de moins en moins explicable par un déterminisme spatial :

⁴⁴ Contrairement aux géographes J. Lévy et M. Lussaut (2003) évoqués plus haut, pour qui le nomadisme relève de la mobilité.

« L'espace mondial est donc devenu un champ migratoire en tant que tel, même s'il existe évidemment des systèmes migratoires locaux, contigus et régionaux. » (1995 : 62).

1.4.3 - Une typologie sociale et culturelle

La typologie sociale et culturelle offre, selon l'auteur, des modèles plus riches. En effet, les logiques sociales et culturelles qui apparaissent aident à comprendre la nature de la migration. Ces logiques sont regroupées en deux champs : d'une part les aspects socio-démographiques et d'autre part les aspects ethno-culturels.

a - Les aspects socio-démographiques

Ce classement a recours à des outils des sciences de la population : le sexe, le statut matrimonial, l'âge des migrants.

- *Le sexe* : dominance du sexe masculin dans la migration de travail, saisonnière ou permanente. Dominance du sexe féminin dans le cas du regroupement familial.
- *Le statut matrimonial* : variable selon le type de migration. La proportion de célibataires dans la migration temporaire de travail est importante. Mais la part de mariés est importante dans le cas d'exodes de populations ou encore de la migration qualifiée.
- *La composition par âge* : elle dépend du caractère individuel ou familial de la migration. Une immigration familiale étire la pyramide des âges par la présence de plusieurs générations. En revanche, les 9/10^e des migrants individuels de travail ont entre 20 et 40 ans. La distinction migration individuelle / migration de travail n'a qu'une pertinence limitée dans le sens où la migration de travail (non saisonnière) passe souvent de l'individuel au familial.
- *Effets démographiques de la migration et indice de fécondité* : les migrants modifient la composition de la population du pays d'accueil par leur présence et en fonction de leur fécondité. Les immigrés des pays du Sud dans les pays du Nord ont souvent, lors de la première génération, une fécondité proche de celle de leur pays d'origine. Cette fécondité peut diminuer à cause d'un alignement progressif sur les comportements du pays d'accueil, surtout en cas d'assimilation. La migration internationale a des effets démographiques importants.
- *La qualification* : on retrouve toutes les qualifications mais la politique et les facteurs de migration conduisent à des effets différents (politiques qui attirent de la main d'œuvre à certaines périodes, ou qui définissent des règles strictes où la mobilité qualifiée est plus recherchée).
- *La fuite des cerveaux* ou le « brain drain » : caractère sélectif de la migration. Elle recouvrait à l'origine, dans les années 60, l'émigration d'ingénieurs et de scientifiques britanniques vers les Etats-Unis. Puis le champ géographique s'est étendu pour désigner de façon générale le mouvement de personnel très qualifié d'un pays à l'autre et en particulier des pays en développement vers les pays développés.

b - Les aspects ethno-culturels

- *Les caractéristiques culturelles ou formes acquises de comportement ou héritage ethnique particulier* : il s'agit d'une migration de nature ethnique quand des populations minoritaires en nombre ou par le pouvoir dont elles disposent dans le pays d'origine gagnent un autre territoire, éventuellement pour rejoindre des membres de leur ethnie en groupe plus important (cas des Aussiedler⁴⁵ ou des Arméniens).
- *Les aspects religieux* : c'est le cas du peuple juif. La migration paraît comme un phénomène quasi-constitutif de la communauté juive, depuis le XIII^e s. avant JC.
- *Critère national* : c'est le cas des migrations à l'intérieur de l'ex-URSS qui résultent largement de conflits de nationalités.
- *Critère linguistique* : la recherche d'une langue commune explique certains flux internationaux, outre les référents historiques (cas des flux Espagne - Argentine ou Portugal - Brésil).

La prise en compte de ces différents facteurs socio-culturels est particulièrement féconde dans le cas de notre étude et constitue un apport d'éléments biographiques éclairants autant qu'indispensables.

1.4.4 - Une typologie juridique

L'aspect juridique est évidemment très important, en ce sens que le statut juridique de la migration, son caractère licite ou au contraire illicite, va avoir des conséquences directe sur la vie quotidienne des migrants qu'ils soient réfugiés, demandeurs d'asile, travailleurs saisonniers, clandestins ou autres.

a - La migration licite

Elle comprend :

- les réfugiés et demandeurs d'asile (DA) et les réfugiés *de facto* légalisés dans le pays d'arrivée ;
- les réfugiés d'emblée légaux (guerre, persécutions raciales ou religieuses) qui sont insérés dans des programmes gouvernementaux avec chiffrage et quotas. *Les DA* sont des personnes qui veulent ou qui ont quitté spontanément leur pays pour échapper à des risques. La demande peut être formulée dans le pays de départ auprès des consulats, ou à la frontière et peut aussi être inopinée après le passage de la frontière (passage clandestin, touristique ou par le biais du regroupement familial) ;
- les travailleurs avec contrat de travail ;
- le regroupement familial ;
- la migration éducative (étudiants de l'enseignement supérieur) ;

⁴⁵ « Allemands de l'extérieur », population d'origine allemande installée parfois depuis Catherine II en Russie et dans les pays d'Europe centrale et orientale, retournés pour les deux tiers en Allemagne depuis la chute du mur de Berlin à la faveur du droit du sang.

- la migration organisée, voire forcée, résultant de traités internationaux.

b - La migration illicite

La migration illicite comprend essentiellement l'exode de population lors de conflits armés, politiques et la migration économique.

Il est remarquer ici que l'un des entretiens réalisés dans le cadre de cette étude l'a été avec un sujet plurilingue d'origine algérienne, installé en France depuis 2001 et en situation irrégulière⁴⁶. Malgré l'intérêt de son récit de vie, de sa biographie langagière et de sa trajectoire de mobilité et après maintes réflexions, cet entretien a finalement été écarté de l'étude en cours. En effet, tous les autres migrants enquêtés relevaient de la migration licite. Ce critère juridique a des implications spécifiques évidentes sur le vécu quotidien et les sphères de mobilité quotidienne, mais aussi sur les représentations sociales, linguistiques et culturelles, selon qu'on soit un individu avec visibilité sociale et un « sans statut ni visibilité ». Dans le cas de l'entretien évoqué, cette situation a eu des répercussions sur la production du discours et sur le processus de co-construction⁴⁷. Ces biais nous ont convaincue qu'il ne pouvait être traité sur le même plan que les autres, mais serait plus approprié à un autre cadre.

1.4.5 - Une typologie temporelle

Enfin, le dernier critère recourt à la chronologie et classe les trajectoires migratoires en fonction de leur durée. Selon la durée de résidence du migrant dans le pays d'accueil, on parle de migration temporaire ou permanente, adjectifs qui s'appliquent à l'éloignement du pays d'origine. L'auteur soulève le caractère foncièrement ambigu de cette notion de durée puisqu'elle n'est réellement définie qu'*a posteriori* et, très souvent, le migrant lui-même ignore si son séjour sera de courte durée, durable ou définitif.

a - La migration temporaire

Elle résulte en général d'une logique économique. Quatre catégories se dégagent :

- *la migration saisonnière* est la plus fréquente : tourisme, viticulture, plantation, arboriculture, cultures maraîchères ;

⁴⁶ Il nous a appris sa régularisation récente obtenue dans le cadre d'une dérogation pour mérite.

⁴⁷ Deux attitudes ont été repérées envers l'enquêtrice : une attitude inévitable de méfiance à certains moments, relevant sans doute d'automatismes liés à la situation quotidienne vécue mais aussi une attitude d'épanchement liée à la relation amicale entretenue avec l'enquêtrice récente et superficielle. Ces attitudes ont eu pour effet un phénomène certain d'autocensure. L'autre attitude décelée était plus ambiguë, l'enquêté semblant assimiler l'enquêtrice à une institutionnelle potentielle et tenant un discours séducteur, pro-européen et pro-français.

- *la migration occasionnelle* : colportage, manifestations ponctuelles ;
- *la migration de service national ou civil* : coopérations, humanitaire, entreprises, bases militaires ;
- *la migration professionnelle de longue durée* : exemple des importantes migrations vers les pays pétroliers du Proche-Orient demandeurs de main-d'œuvre ; la nouvelle migration contractuelle : contrat d'expatriation pour les grandes entreprises. La migration politique peut aussi conduire à une migration de longue durée dans le cas des exodes massifs de réfugiés lors de guerres civiles où le retour dépend de la stabilité du pays. La migration temporaire peut bien sûr se transformer en migration définitive.

b - La migration définitive

Enfin, la typologie temporelle comprend les migrations définitives qui sont de plusieurs natures : l'immigration de pénétration concerne l'installation dans des espaces peu peuplés et/ou peu exploités (au XIX^e et XX^e siècles en Australie, au Canada, ou encore aux Etats-Unis d'Amérique); celle de nature économique, les rapatriements (exemple de la fin de la guerre d'Algérie) et les migrations matrimoniales (choix du pays de la personne qu'on vient d'épouser comme lieu de vie pour le nouveau foyer).

Dans une perspective théorique contextuelle, cette approche définitoire de la mobilité et de la migration a été proposée pour permettre de situer les deux notions l'une par rapport à l'autre. Puis nous avons approfondi la notion de mobilité spatiale pour montrer en quoi elle constituait un apprentissage et un capital pourvu de différentes composantes. Enfin, la typologie de G-F Dumont vient d'être exposée pour son caractère complet et sa diversité des approches qui nous permet maintenant d'appréhender notre propre typologie.

2 - Dynamique des langues et des mobilités

La typologie qui va être présentée et déconstruite est destinée à être utilisée comme l'un des outils d'analyse de nos entretiens biographiques.

Les autres versants de la mobilité tels que la mobilité sociale, professionnelle, virtuelle seront explorés sous l'angle linguistique à la lumière des entretiens biographiques et nous amèneront à discuter la notion de mobilité linguistique.

2.1 - Esquisse d'une typologie des migrations pour nos sujets enquêtés

Pour être fonctionnelle et opératoire, notre propre typologie nécessite de s'adapter aux objectifs de la recherche prenant en compte d'une part la population enquêtée (profil des sujets, nature, finalité(s) et contexte de la trajectoire de mobilité) ; d'autre part notre problématique avant tout d'ordre sociolinguistique et rattachée à la dynamique des langues en contact. La meilleure typologie des migrations est celle qui n'est pas construite artificiellement autour de critères abstraits mais qui a une valeur explicative utilisable pour le contexte étudié, qui par ailleurs prend en compte la distinction des formes, des facteurs et des objectifs de mobilité (Withol de Wenden, 2001 : 12).

La typologie qui va alors être présentée s'appuie sur les trajectoires individuelles, sur le profil (migrants qualifiés, de formation supérieure, d'origine européenne et non européenne, résidant en France selon des modalités et temporalités variables oscillant entre quelques mois et 35 ans) ainsi que sur le projet migratoire (intention de départ, d'installation à long terme...) des sujets des deux échantillons **au moment des entretiens**. Elle a été réalisée *a posteriori* au regard des données recueillies et s'inspire de la typologie de G-F Dumont en ce qu'elle propose une classification liée avant tout à des critères spatio-temporels. Elle saisit le parcours du migrant à un point donné de sa trajectoire (espace et temps), mais il faut rappeler encore que cette posture ne permet pas d'approcher le mouvement dans son ensemble, alors même que l'immigration et la migration peuvent coexister, s'articuler ou se succéder (Viet, 2004 : 279). Elle essaie cependant de rendre compte d'une circulation possible entre les différentes catégories dont les frontières ne sont absolument pas étanches. Par ailleurs, si les critères typologiques sociaux-culturels ne peuvent constituer en eux-mêmes pour ce travail une classification suffisante pour être opératoire, il n'en reste pas moins que ces éléments figurent comme données biographiques essentielles prises en compte dans l'analyse des récits de vie.

Trois types de migration se dégagent de l'analyse des trajectoires des sujets enquêtés : la migration temporaire, la migration non temporaire ou durable et la migration pendulaire. Une étude de cas⁴⁸ suit l'exposition de chaque catégorie migratoire et met en regard les parcours de mobilités et la recomposition des répertoires verbaux. Chaque étude de cas s'accompagne de trois outils de représentations graphiques dont le fonctionnement et les objectifs sont explicités au fil du texte : un graphique de la dynamique des langues et des mobilités, une carte linguistique familiale et enfin une spirale de la mobilité.

⁴⁸ Pour faciliter la lecture, chaque étude est signalée par un liseré à droite dans la marge.

2.1.1 - Les migrants temporaires (migration temporaire)

Cette première catégorie comporte les sujets enquêtés qui sont en contrat déterminé ou qui ont un projet migratoire défini avec une intention de départ du pays de résidence actuel à court ou à moyen terme, que ce soit vers le pays d'origine ou vers un pays tiers. Ce cas de figure correspond en particulier aux sujets du deuxième échantillon, en situation de migration professionnelle contractuelle pour Hewlett Packard (10 enquêtés sur 21).

Elle concerne également les étudiants étrangers en séjour temporaire en France dans le cadre de leurs études (stages sport-études, séjours Erasmus, doctorat...). C'est le cas de deux sujets du premier échantillon, présents en France dans le cadre d'une formation doctorale pour l'un et d'un séjour sport-études de quelques mois pour l'autre.

Enfin, les missions professionnelles, les séjours dans le pays d'origine, les voyages constituent des situations de mobilité plus ponctuelles. Beaucoup d'enquêtés ont par ailleurs été en situation de mobilité temporaire à des moments antérieurs de leur parcours (séjour Erasmus, séjour linguistique et culturel...). Ces cas de figure viennent compléter ceux proposés par G-F Dumont (cf. II - 1.4.5 - a - p 81).

a - Migrants temporaires et périodes d'installation en France

La situation de migration temporaire concerne au total douze personnes. Quelques précisions sur les trajectoires individuelles témoignent ici de la difficulté évoquée précédemment à trancher de manière cloisonnée l'appartenance d'un sujet à une catégorie de migration plutôt qu'à une autre. Cassimo (E.1) est, par exemple, à la fois migrant pendulaire et temporaire : inscrit en doctorat en France, il y séjourne tous les deux ans environ depuis 2002 pour une durée limitée⁴⁹. Son projet migratoire bien défini - capitaliser sa formation professionnelle réalisée en France pour son évolution de carrière au Mozambique - a déterminé le fait de le comptabiliser uniquement dans les migrants temporaires.

Les autres sujets de ce groupe ont également, au moment de l'entretien, des projets migratoires de type temporaire, même si certains sont en France depuis plus de cinq ans. Parmi ceux-ci, quatre sujets mettent à profit le plan de restructuration sociale de HP pour envisager un nouveau départ (projet migratoire et/ou reconversion professionnelle). Un autre sujet d'origine allemande (E.28), dont la femme est allemande elle aussi, manifeste l'intention de rester en France à moyen terme, le temps que les enfants s'approprient le français. Parmi

⁴⁹ La fin de sa thèse mettra un terme à la migration temporaire et pendulaire.

les migrants temporaires depuis moins de cinq ans, l'un a le projet de rentrer dans son pays d'origine : Sitakanta (E.24), venu faire ses études en France, enchaîne avec une expérience culturelle et professionnelle qu'il souhaite ensuite capitaliser dans l'objectif de rentrer en Inde avec sa femme indienne. Trois autres sont tournés vers de nouvelles expatriations dans des pays tiers : Yang Fei (E.40) vient de signer un contrat HP en Suisse, Huan Yue (E.39) veut s'installer prochainement dans un pays européen avec son compagnon irlandais avant de rentrer à Taiwan ; Roelof (E.34) est ouvert à toute nouvelle expérience professionnelle à responsabilité ; Jefferson (E.41), le seul intérimaire de l'échantillon, saisira les opportunités qui s'offrent à lui dans ses deux autres pays d'origine et d'adoption que sont la Nouvelle-Zélande et l'Australie. Ces données sont illustrées dans le tableau suivant :

Figure 11: Tableau des migrants temporaires et périodes d'installation en France

| Migrants temporaires | - de 5 ans | 5 à 15 ans | + de 15 ans |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------|--------------------|
| E.1 | Depuis 2002 ⁵⁰ | | |
| E.3 | Hiver 2003 - printemps 2004 | | |
| E.24 | 2002 | | |
| E.28 | | 1999 | |
| E.31 | | 1999 ⁵¹ | |
| E.32 | | 1998 ⁵² | |
| E.34 | 2004 | | |
| E.36 | | 1994 | |
| E.38 | | 1998 | |
| E. 39 | 2004 | | |
| E.40 | 2002 | | |
| E.41 | 2004 ⁵³ | | |

Le choix a été fait d'organiser les périodes d'installation selon trois classes (- de 5 ans, entre 5 et 15 ans et + de 15 ans) par un souci de mise en valeur de la complexité des parcours et avec l'intention d'opérer par la suite des croisements entre :

- les profils migratoires (nature de la migration, période d'installation, tranche d'âge, trajectoire de mobilité, nature du capital familial de mobilité) ;
- les profils linguistiques (bi-plurilinguisme précoce ou tardif, stratégies, attitudes, représentations et pratiques linguistiques déclarées) ;
- les pratiques sociales, culturelles, citoyennes (réseau, nature de la sphère privée...) et représentations sociales (mobilité, mono et multiculturalisme...).

⁵⁰ Etudes supérieures en France entre 1992 et 1997 à Montpellier.

⁵¹ Dont deux ans en Slovaquie.

⁵² Dont deux ans en Slovaquie.

⁵³ Après un premier séjour en 1996 en France.

L'étude de la trajectoire de Cassimo (E.1), migrant temporaire, va maintenant être exposée au cours de laquelle différents outils d'analyse seront présentés et réutilisés pour les deux études de cas suivantes.

b - Etude de cas de Cassimo : des mobilités et des apprentissages linguistiques imposés aux stratégies identitaires individuelles

Phase pré-migratoire : langues et mobilités intra-nationales au Mozambique⁵⁴

Cassimo fait l'expérience de la mobilité d'abord intranationale dès son plus jeune âge de par la profession de son père (gradé de la police nationale) : il passe d'une région à l'autre, avec des départs et des retours, partage son temps entre capitale et province, milieu urbain et milieu rural :

Cassimo – 16 « Alors euh : j'ai pas mal bougé en fait / c'est-à-dire j'ai fait la première et deuxième année à Maputo / après jusqu'à la quatrième année / quarta classe⁵⁵ comme on dit / à Gaza / quinta classe à Manhica / c'est province de Maputo / sexta classe à nouveau à Gaza à Xai Xai (...). »

En raison de la situation sociolinguistique du pays, les passages d'une province à l'autre ou d'un milieu à l'autre lors de déménagements successifs ou lors des vacances, impliquent des changements de langues et des apprentissages linguistiques. C'est le moyen naturel de s'adapter à son environnement si on veut communiquer avec les autres, dans un pays où la grande majorité des locuteurs sont plurilingues et où langues et mobilités sont étroitement liées. Il apprend deux langues simultanément, le shope, langue de la mère, et le shangane, langue du père. Le déménagement dans la capitale vers six ans entraîne l'apprentissage d'une troisième langue, le rongga. Ces trois langues sont apprises de façon précoce, informelle et simultanée, au contact de la famille nucléaire et élargie et de l'environnement :

Cassimo –13 « Le shangane et le shope / mes tantes mes grands-parents c'était toujours + une bonne partie de la famille de mon père c'est le shangane / une bonne partie de la famille de ma mère c'est le shope / ce qui fait que bon euh : au même rythme j'apprenais les deux langues / et Voilà quoi c'était vraiment au même rythme / alors que le rongga c'était quand j'ai habité à Maputo. »

Après la scolarisation en portugais, la communication en langues d'origine fait l'objet d'une stratégie familiale :

⁵⁴ Statut des langues au Mozambique : la langue officielle et de scolarisation est le portugais ; les langues nationales sont au nombre environ de 20 groupes linguistiques répartis selon les groupes ethniques et les régions. 95% des mozambicains ont pour langue maternelle une langue bantoue. Les locuteurs n'en ont généralement qu'une maîtrise orale. La politique linguistique de ces langues vernaculaires reste limitée, en dehors de quelques expérimentations dans le système éducatif. Les langues étrangères sont l'anglais et le français.

⁵⁵ En italique les expressions en portugais ; *quarta classe* correspond au CM1 ; *quinta* : CM2 ; *sexta* : la 6^e.

Cassimo – 21 « (...) je crois qu'il y avait une volonté indirecte j'en sais rien pour qu'on soit familiarisé avec : avec ces langues-là / parce qu'ils me parlaient euh : l'un l'autre parlaient shangane et shope et puis bon dans le quotidien avec eux on parlait le portugais sans problème. »

L'environnement familial joue un rôle très important dans la transmission des langues d'appartenances (parents, grands-parents mais aussi tantes et oncles...) et le maintien de la communication entre pairs :

Cassimo –26 « Euh : comment dire ::: enfin je pense que c'était pas euh ::: moi je me demande si c'était vraiment réfléchi parce que tu sais qu'en Afrique euh : la famille c'est quelque chose de très ::: très solidaire ::: de très ::: + les gens se côtoient très fréquemment et donc je pense qu'il y avait un peu une volonté de + qu'on soit pas peut-être isolé du reste de la famille / quelque chose comme ça / donc en fait euh ::: tout en communiquant comme ça de toute façon le portugais était présent ::: à l'école euh ::: le portugais ::: mais bon à la maison on continue à rencontrer le reste des gens de la famille sans problème. »

Première phase migratoire internationale : Cuba (1982-1986), en immersion absolue dans la culture cubaine et la langue espagnole

Ce départ à Cuba est occasionné par l'environnement socio-politique du Mozambique⁵⁶ :

Cassimo –16 « et puis comment dire après ça, j'ai dû suivre une formation pendant quatre ans à Cuba (...) le Mozambique ayant des accords avec Cuba entre autres pays donc euh ::: c'était vraiment dans le cadre institutionnel tout à fait ::: de 82 à 86. »

Cassimo évoque seulement les accords passés entre les deux pays et la sélection d'office des élèves selon des critères assez flous (en fonction des notes, des comportements, de l'accord des parents...). Beaucoup de jeunes des pays socialistes africains partent à cette époque à Cuba pour réaliser des formations dans des domaines techniques. Dans son cas, ce sera une formation aux télécommunications. Il tire parti de cette transplantation de quatre ans sans rentrer au pays et découvre avec enthousiasme à l'âge de 16 ans la langue espagnole et la culture cubaine où il se met en immersion complète :

« E. A Cuba tu étais dans quel endroit ?

Cassimo – 50. Alors à Cuba j'ai bougé pas mal / j'étais euh ::: à la *Isla de la Juventud*, l'île de la jeunesse après j'ai été à Havana / Villa Clara et Pinal del / et puis j'ai eu la chance de connaître toute l'île quoi / j'ai bougé pas mal pendant les 4 ans / je ne suis pas rentré en vacances au Mozambique / j'ai passé les vacances là-bas. »

⁵⁶ Bizarrement, l'importance de ce contexte n'a pas été évoqué au cours du récit de vie alors que le pays est en pleine guerre civile à cette époque. Ce silence peut être imputé à la relation amicale qui existe entre l'enquêté et l'enquêteur, ainsi qu'à la connaissance du pays par l'enquêteur. Ces facteurs introduisent des implicites dans le déroulement de l'entretien. L'indépendance du pays est proclamée le 25/06/1975. Le mouvement indépendantiste FRELIMO (Front de Libération du Mozambique) se restructure alors en parti de pouvoir unique à orientation marxiste-léniniste en 1977. Il soutient la lutte anti-apartheid et bénéficie donc de l'appui des pays communistes (Chine, Cuba, URSS, RDA). Une opposition naît également qui prend le nom de RENAMO (Résistance Nationale Mozambicaine), soutenue par la Rhodésie jusqu'en 1980 (actuel Zimbabwe) et l'Afrique du Sud de l'apartheid. Une guerre civile de 16 ans entre ces deux partis s'ensuit. Les accords de paix seront en effet signés en 1992.

Il se place d'emblée dans une perspective de découverte de l'altérité...

Cassimo – 53 « (...) j'avais plus des copains cubains que + et puis mes premières histoires d'amour c'était là-bas aussi / et ça ça facilite beaucoup la ::: la pratique de la langue / et j'ai connu tout le pays / participé à pas mal de festivals qui se déroulaient là-bas / des fêtes familiales /enfin beaucoup de choses / je crois que j'ai eu la chance de connaître ::: si je peux dire ::: les vrais cubains parce que c'était vraiment un pays complètement différent et au niveau de la philosophie et de la formation même étaient différentes. »

...et non de repli dans sa culture d'origine ou dans une attitude nostalgique :

Cassimo – 57 « (...) c'était ma première expérience internationale donc y avait toujours la nostalgie de la famille et tout ça mais ::: sur le plan linguistique non j'ai pas eu de problème particulier au CONTRAIRE / ça m'a fait plaisir de découvrir cette nouvelle langue / cette nouvelle culture / ces nouveaux rapports avec une autre manière de vivre / enfin c'était plutôt un enrichissement / mais si le Mozambique me manquait c'était plus le côté affectif familial et tout ça / mais bon tout au début hein :::»

Retour au Mozambique : vers une professionnalisation du capital plurilingue (1986-1992)

A la fin de sa formation, Cassimo rentre de Cuba et intègre l'entreprise de télécommunications mozambicaine, basée dans la capitale. Il se spécialise dans la communication maritime. Pour diversifier ses chances, il prend des cours du soir et obtient son bac général. Grâce aux compétences linguistiques qu'il a développées notamment en espagnol et en portugais, il assure en parallèle des tâches ponctuelles d'interprétariat dans le cadre de son emploi, ce qui lui permet d'élargir ses tâches professionnelles et d'être celui sur qui on peut compter :

Cassimo – 70 « (...) et au sein de l'entreprise, j'étais un peu l'un des mecs qui pouvaient dépanner quoi. »

Il se sent jeune, prêt à apprendre encore et sans envie de naviguer et l'idée lui vient de professionnaliser ses compétences en langues :

Cassimo – 77 « (...) j'ai vu dans un concours qu'on cherchait des candidats pour faire du français tout ça / donc moi je faisais déjà espagnol portugais / j'avais déjà un bon poste et j'avais envie de continuer ::: continuer les études / je me sentais encore très jeune et euh ::: dans mon domaine y avait plus de chances que je navigue que rester sur terre / et c'était pas tellement ce que je voulais. »

Il saisit l'opportunité d'un concours pour se lancer dans l'aventure du projet de réintroduction du français au Mozambique et dans l'enseignement du français :

Cassimo – 82 « (...) et puis bon le fait que je sois sollicité à assurer les tâches linguistiques ça m'a un peu donné envie de continuer là-dessus / donc voilà j'avais passé le concours et j'avais été pris / donc j'ai continué à faire mon travail tout en faisant des cours intensifs de français de toute façon j'étais pas sûr de réussir / c'était une aventure / mais bon ça s'est bien passé / et puis après cette formation-là y a eu un examen sélectif / pareil / donc bon j'étais parmi les gens retenus et donc c'est à ce moment-là que j'ai dû venir en France. »

Deuxième migration : la France (1992-1997) et l'appropriation du français

Cassimo part suivre une formation de français avec plusieurs promotions de futurs enseignants. Un an de stage intensif succède à quatre années d'études supérieures à Montpellier, dont une année d'apprentissage du français :

« E. Comment s'est passée cette expérience ? comment tu l'as vécue ? dans quel environnement ?

Cassimo – 89 Euh ::: c'était difficile parce qu'en fait euh d'abord faut dire quand je suis arrivé il a fallu suivre des cours de perfectionnement linguistique euh ::: bon ça c'était pas facile c'était vraiment très dur bon. »

Cassimo manifeste dès son arrivée en France une volonté d'autonomie et d'indépendance vis-à-vis de ses compatriotes. Il privilégie l'ouverture, les rencontres, et cherche à s'insérer dans des milieux socio-culturels et linguistiques variés :

Cassimo – 94 « Dès le début / donc on était tous indépendants / j'avais mon studio / je me suis fait des amis donc j'avais pas mal d'amis étrangers / français / dès le départ c'était diversifié / bien sûr je voyais mes compatriotes quand y avait des fêtes des choses comme ça mais j'ai tout de suite euh ::: c'est un peu dans ma démarche de rencontrer des gens d'autres cultures d'autres+ et pour moi c'était une manière agréable de pratiquer la langue / mais bon parce que j'ai toujours aimé de rencontrer d'autres gens / c'est toujours dans ma façon de fonctionner. »

Son expérience cubaine, sa maîtrise de l'espagnol et son amour de la musique latine l'amènent aussi à des rencontres et à une participation ponctuelle au programme de musique latine à la radio locale de Montpellier.

Nouveau retour au Mozambique (1998-), une formation d'enseignant de langue française en main

Enseignant de français, il poursuit une formation continue en alternance depuis 1999 (DEA puis doctorat Sciences du langage en cours depuis 2002) et diversifie progressivement ses activités liées à la langue française et ses structures d'intervention (traduction / interprétariat, formation FOS auprès des salariés du ministère du tourisme, activités au ministère de l'éducation...). Cassimo, qui s'est marié et a eu une fille peu avant l'entretien, communique en portugais avec sa femme et sa fille, tandis que la mère s'adresse souvent à sa fille dans sa langue d'origine, le ronga. D'après Cassimo, ce serait un moyen de transmettre son patrimoine familial, linguistique et identitaire, de diversifier ses chances dans un pays plurilingue et de maintenir le lien avec la famille du côté maternel dont les membres s'expriment mieux ou seulement en ronga :

« E. Et pourquoi est-ce que d'après toi ta femme a envie de parler le ronga avec ta fille ? c'est un désir de transmettre cette langue-là ou ::: ?

Cassimo - 129. Je pense que oui hein ::: ça fait partie du patrimoine familial et comment dire de la même manière que ::: elle partage son attention son amour avec elle / elle a envie de partager tout ce qu'elle sait / c'est une manière de ::: de former sa fille / qu'elle soit prête à faire face à cette société dans laquelle elle se trouve parce que comment dire je pense que si on parle seulement portugais alors qu'on est dans un monde où c'est très courant de parler plusieurs langues bon ben on peut être privé de pas mal de choses elle elle se débrouille dans les langues qu'elle connaît donc bon elle transmet à sa fille aussi et puis bon il y a des gens de sa famille de la famille ::: de la famille qui s'exprime en ronga donc + »

Cassimo, quant à lui, dit ne pas développer de stratégie particulière mais laisser les choses suivre leur cours naturel. Les langues s'apprennent aussi au contact des pairs, des autres enfants, du voisinage, de la famille élargie :

Cassimo – 130 « Euh ::: bon toute façon comment dire ::: elle est dans un milieu où elle est en contact avec d'autres enfants d'autres gens donc je me pose pas la question de comment dire d'essayer d'établir une espèce de didactique à la maison telle langue ou telle langue ça se fait au feeling ça se passe plutôt bien quoi. »

Pour faciliter la lecture, nous avons choisi de présenter à l'intérieur de l'étude de cas la construction et les objectifs de trois outils de représentations graphiques de la dynamique des langues et des mobilités, puis d'en proposer à chaque fois une illustration appliquée au parcours de Cassimo.

c - Représentation graphique de la dynamique des langues et des mobilités dans la biographie de Cassimo

Le premier outil met en scène visuellement le parcours de mobilité articulé au parcours linguistique.

- **Principes de présentation**

La représentation graphique a pour but d'articuler visuellement la dynamique des répertoires langagiers et les différents parcours individuels d'appropriation des langues aux contextes et étapes migratoires (intra et internationales). Son intention est de faciliter la mise en valeur des spécificités des trajectoires et d'observer les données qui auraient échappé à l'analyse de contenu en examinant les passages d'une langue à l'autre selon les périodes de mobilité successives (les points de rupture, les maintiens, les réapparitions et les apparitions) ; en visualisant la place des familles de langue dans le parcours d'appropriation et leur fluctuation dans le répertoire verbal, grâce à un système de couleurs attribuées à chaque famille linguistique. Le graphique est constitué de :

- un axe des abscisses temporel : il reprend les mobilités intra ou internationales. Le lieu est mentionné (ville, pays) ainsi que les périodes lorsqu'elles ont été indiquées

précisément lors du récit de vie. L'espace affecté aux périodes tient compte de leur durée ;

- un axe des ordonnées linguistique : chaque colonne caractérise les langues parlées de la période de la mobilité déterminée. Chaque langue est symbolisée par une couleur. La «quantification» / la proportion de chaque langue est évaluée approximativement puisqu'elle se base sur les déclarations de pratiques des sujets enquêtés. Pour limiter l'approximation et la subjectivité de cette répartition, il a été demandé aux enquêtés d'évaluer eux-mêmes les proportions de leur répertoire langagier pour chaque période et lieu donnés afin de valider les résultats avec eux ;
- un code couleur : la couleur attribuée à chaque langue est déclinée selon son appartenance à un groupe et à une famille linguistiques.

L'ensemble des langues mentionnées dans les entretiens biographiques par les sujets enquêtés comme figurant dans leurs répertoires verbaux est en effet répertorié et classé en familles et en groupes de langues. La classification est présentée dans la troisième partie (cf. Figure 30, p185). Un code couleur est associé à chaque grande famille et décliné dans une palette de nuances selon les groupes de langues qui la composent. Il est utilisé pour les graphiques « dynamique des langues et des mobilités » et « carte linguistique familiale ».

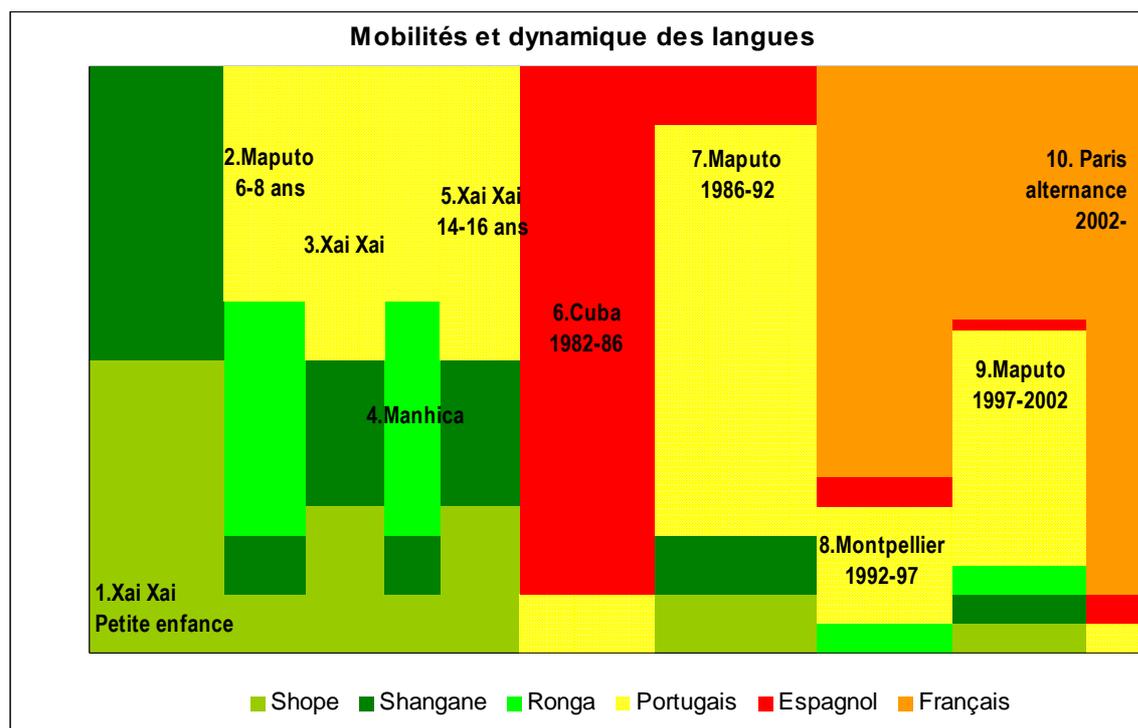
- **La vie de Cassimo avec les langues (cf. Figure 12, p 92)**

La représentation graphique des mobilités et dynamiques des langues appliquée au parcours de Cassimo met en évidence la place tenue par les langues bantoues dans la première période de sa vie. Progressivement, les langues romanes sont introduites dans son répertoire, d'abord avec le portugais, qui est présent à partir de la scolarisation puis durant toutes les périodes dans des proportions variables.

L'espagnol est ensuite omniprésent à Cuba et on note enfin l'introduction du français qui prend une place importante de par son statut de langue professionnelle.

Durant les périodes de mobilité internationale, la pratique des langues mozambicaines disparaît complètement au profit de la langue du pays dans lequel le sujet s'immerge au maximum, en limitant les opportunités de pratiquer même la langue portugaise au contact de ses quelques compatriotes présents sur les lieux (Cuba et France). Durant les périodes de mobilité intra-nationale, les langues mozambicaines sont en revanche systématiquement présentes.

Figure 12: Mobilités et dynamique des langues, Cassimo



On peut alors s'interroger sur l'influence de cette mobilité spatiale précoce (intra-nationale puis internationale) qui a déterminé une mobilité langagière également précoce (d'abord entre langues de même famille, puis d'une langue d'une autre famille linguistique) sur l'ensemble de son parcours langagier et de mobilité. A-t-elle facilité/entraîné (1) l'acquisition d'une langue « éloignée » (le portugais), puis (2) l'acquisition à partir de celle-ci de langues proches (l'espagnol puis le français) et la constitution d'un capital de mobilité ?

d - La carte linguistique familiale de Cassimo

La carte linguistique familiale constitue un deuxième outil graphique que nous avons conçu avant de l'appliquer à l'étude de cas en cours.

- **Un deuxième outil graphique**

Cette carte possède la forme d'un arbre généalogique. Elle présente l'origine géographique des différents membres de la famille élargie du sujet (grands-parents, parents, enfants éventuels) ainsi que les langues qui composent les répertoires verbaux de chacun. Ces langues sont présentées par ordre d'acquisition selon la reconstitution fondée sur le discours du sujet. La carte est élaborée suite à la réalisation et l'enregistrement du récit de vie et nécessite de rassembler les différents éléments biographiques, de le vérifier et de le compléter si nécessaire avec l'enquêté(e). Cette stratégie a été préférée à une élaboration directe au cours de l'entretien dans le but d'éviter toute indélégance éventuelle relative à l'histoire familiale. Cet

outil représente une grille de lecture et d'analyse supplémentaire et permet de visualiser l'évolution des répertoires verbaux à travers les générations, à l'aide du code couleur évoqué plus haut : passage du monolinguisme au bi-plurilinguisme, transmission et continuité des répertoires plurilingues, acquisition de nouvelles langues, perte d'autres langues, saut de générations, langues coupées....C'est aussi l'importance de la famille et du capital plurilingue dans les phénomènes de transmission et d'appropriation linguistiques et culturelles qui est ainsi mise en valeur. Les informations délivrées par ces cartes linguistiques travaillent également à la validation de l'une de nos pistes de réflexion concernant l'acquisition précoce des langues, les transmissions filiales et la constitution d'un capital plurilingue.

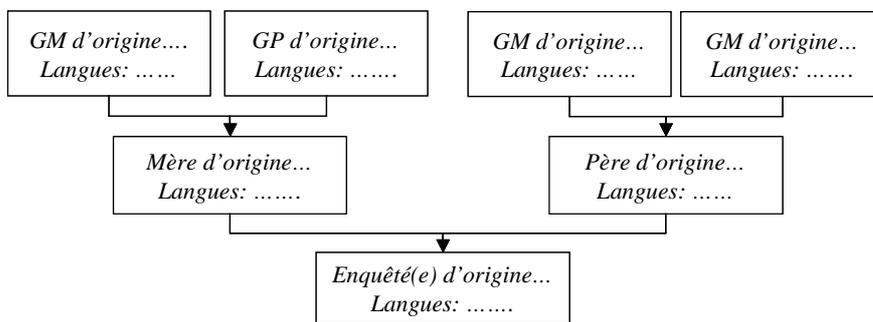
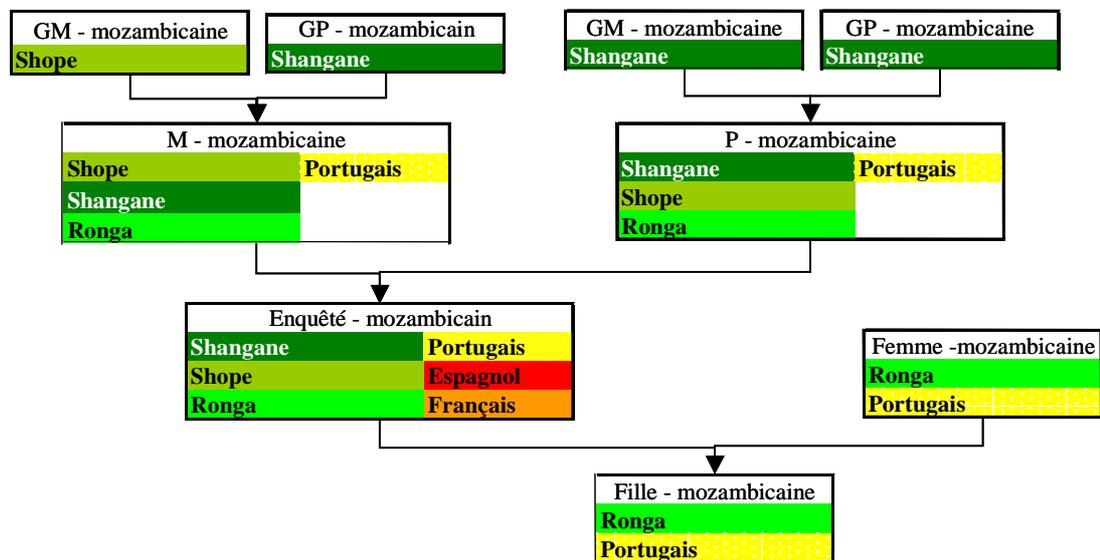


Figure 13: Modèle de carte linguistique familiale

- La carte linguistique familiale de Cassimo

Figure 14: Carte linguistique familiale, Cassimo



La généalogie linguistique de Cassimo nécessite quelques commentaires susceptibles d'éclairer sa propre trajectoire mais plus largement le contexte sociolinguistique plurilingue du Mozambique :

- le passage d'une vie rurale à une vie urbaine et la mobilité intranationale - entre la génération des grands-parents et celle des parents (petites villes de province puis

capitale) puis de l'enquêté et sa femme qui vivent dans la capitale - s'accompagne d'un élargissement du répertoire langagier pour les deuxième et troisième générations ;

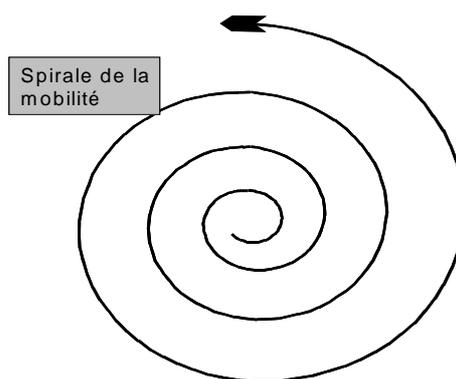
- l'intercompréhension est caractéristique du mode de communication des couples des trois générations qui sont à chaque fois de langues d'origine différentes et de régions de naissance différentes (sauf les grands-parents paternels) ;
- les langues romanes autres que le portugais sont introduites dans le répertoire du sujet enquêté par le biais des mobilités internationales, ce qui le différencie des autres répertoires langagiers familiaux (et à moindre échelle, sa femme a des compétences partielles en anglais scolaire) et la proximité linguistique a facilité l'apprentissage de l'espagnol en particulier ;
- Si la fille du sujet, en bas-âge au moment de l'entretien, est exposée essentiellement au ronga par sa mère et au portugais par son père, elle est aussi exposée aux autres langues mozambicaines parlées par les voisins, la famille élargie, la nounou, etc.



e - Recherche d'une représentation illustrative des notions d'apprentissage et de capitalisation de la mobilité : la spirale

Le troisième et dernier outil graphique convoqué pour l'analyse de nos entretiens biographiques est une représentation graphique en forme de spirale⁵⁷ dont l'intention est d'illustrer l'idée d'apprentissage et d'ouverture vers l'extérieur, de capitalisation des différentes expériences de mobilité (familiales, personnelles, d'adaptation) et dans laquelle s'inscrivent

les différentes mobilités qui sont thématiques dans le récit de vie. Le centre symbolise une mobilité initialement concentrique et correspond à un point fixe, le lieu de vie originel. La spirale rend compte de l'évolution et du développement de ces mobilités intra et internationales qui se déploient chronologiquement. C'est une manière d'illustrer visuellement la capacité de la mobilité à devenir centrifuge au cours d'un parcours de vie, que ce soit dans le cas d'une mobilité précoce ou d'une mobilité tardive, selon la motivation ou la logique d'action initiale. L'apprentissage de l'autonomie et la constitution d'un capital de mobilité associé au développement d'un répertoire verbal plurilingue permettent ce mouvement vers l'extérieur. Il n'exclut cependant pas les retours vers le lieu d'origine. Afin de mettre en valeur les différents pays et les mouvements de mobilité, une couleur est



⁵⁷ M. Molinié (MC à l'Université de Cergy Pontoise) nous a d'ailleurs rapporté, lors d'une conversation à ce sujet, que ses étudiants ERASMUS symbolisaient très souvent leur parcours de mobilité sous cette forme de spirale, au cours d'une activité qu'elle a mise en place et dont la consigne est la suivante : « Dessinez votre parcours international de formation », cf : Molinié : 2006d.

associée à chaque déplacement (des séjours linguistiques d'une à plusieurs semaines aux expatriations ou migrations de temporalités diverses) dans un pays différent. Un encadré inséré en marge de la spirale répertorie les langues qui composent le répertoire verbal du locuteur par ordre d'acquisition et établit le lien entre les acquisitions linguistiques et les différentes mobilités.

Cette spirale de mobilité se limite à un rôle strictement illustratif et ne peut omettre un commentaire approfondi du récit de vie et de la biographie langagière qu'elle reprend dans ses grandes lignes. Elle minimise sans aucun doute la complexité fréquente des trajectoires de mobilité et de migration. Elle n'intègre pas non plus les séjours annexes (séjours dans le pays d'origine, missions professionnelles courtes).

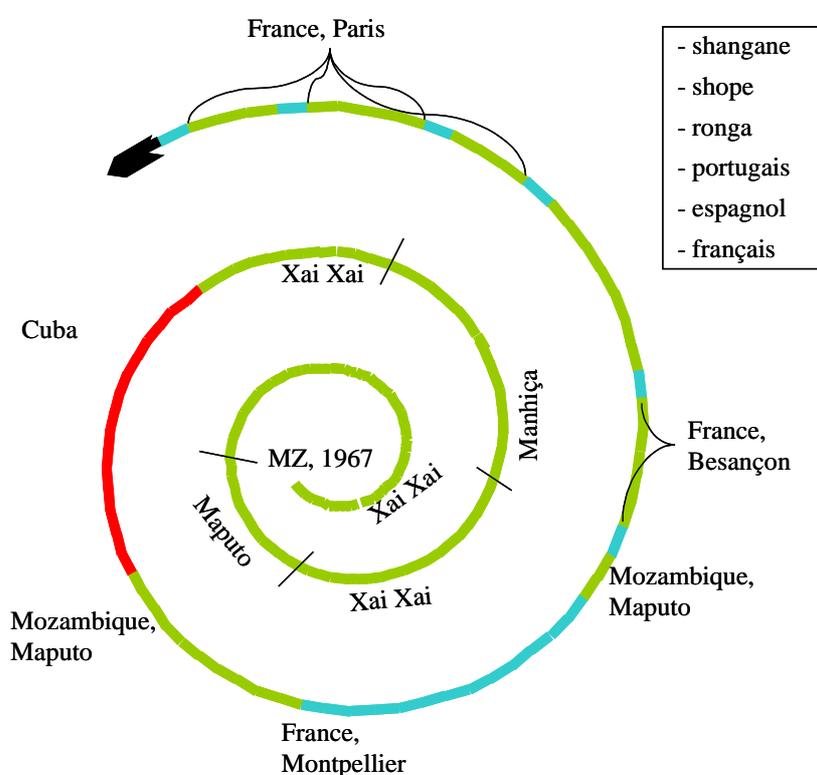


Figure 15: Spirale de mobilité, Cassimo

Eléments de synthèse, « Cassimo, polygame linguistique »

Jusqu'à l'adolescence, on remarque qu'il n'y a vraiment de place ni pour les choix ni pour les stratégies personnelles en terme d'apprentissages linguistiques et de mobilités qui sont plutôt indépendants de la volonté de l'enquêté :

- les différentes phases de déménagements dues à la profession du père dans la province de Maputo entraînent l'appropriation du ronga ;
- les vacances régulières chez les grands-parents maternels et paternels occasionnent des séjours en total immersion dans la langue shope ou shangana ;
- le départ à Cuba suscite l'apprentissage de l'espagnol.

Dans un deuxième temps, le cercle géographique s'élargit à l'extérieur du territoire, le répertoire s'enrichit encore de langues internationales. L'apprentissage se fait d'abord de manière institutionnelle pour le portugais, l'espagnol et le français (de manière plus anecdotique pour l'anglais). En revanche, ce n'est pas le cas pour les langues bantoues, shangane, shope et ronga, dont l'exposition est informelle, transmises par la famille, apprises avec les copains, les voisins, dans la rue, et qui sont acquises de façon précoce et essentiellement orale. Chaque nouveau lieu entraîne par conséquent une adaptation à l'environnement linguistique et une recomposition du répertoire, avec des langues « gardées au chaud » et d'autres qui émergent et sont mises en avant en fonction des besoins communicationnels et des situations. Ces lieux entraînent progressivement le développement, l'acquisition de compétences de mobilités qui s'élargissent au fil du parcours de vie. Si l'apprentissage de l'écrit en langue française a constitué une difficulté beaucoup plus importante qu'en portugais et même en espagnol, ses compétences en portugais ont grandement facilité l'apprentissage de l'espagnol :

« E. Le fait de parler portugais ça t'a aidé ou pas dans l'apprentissage ?

Cassimo - Je pense que oui / je pense que oui parce qu'en plus même dans la formation euh ::: y a par exemple des gens d'autres nationalités comme l'Ethiopie qui mettaient au moins deux ans pour apprendre la langue / donc c'est sûr que le fait de parler le portugais ça a été un atout qui a joué à 90% / ça c'est sûr. »

La caractéristique de l'enquêté est la capacité et la facilité avec laquelle il s'adapte à son environnement. Malgré la conscience de cette richesse linguistique, Cassimo banalise le caractère plurilingue de son répertoire langagier. Cette situation de plurilinguisme est pour lui naturelle et quotidienne, aucune langue ne semble dominer l'autre, chacune a sa place et coexiste en harmonie :

Cassimo – 145 « (...) disons que bon chaque langue a sa place a son histoire mais euh ::: donc bon à l'heure actuelle y a des langues que je pratique moins parce que bon ça se passe comme ça donc euh ::: si je dis que je me sentirais moins à l'aise ça serait parce que je n'ai pas la même pratique mais pas parce que y a pas un attachement / parce que l'espagnol par exemple j'ai moins de contacts je le parle vraiment très rarement mais j'écoute de la musique / je fais des choses qui sont dans l'entourage espagnol mais bon de temps en temps je rencontre des collègues qui parlent espagnol donc c'est sûr que si je compare par rapport à d'autres langues y a peut-être moins de fluidité moins de ::: c'est vraiment une question de pratique quoi mais pas en terme d'attachement ça fait partie de mon patrimoine et puis bon +

E. Y a pas une langue qui se détache en tout cas affectivement / tu :::

Cassimo -146. Non pas du tout

E. Tu es aussi attaché aux unes qu'aux autres (...)

Cassimo -148. On pourrait parler de polygamie linguistique (rires). »

Ces compétences de mobilités géographiques et linguistiques développées depuis l'enfance semblent s'auto-élargir et lui permettre de s'adapter à un environnement culturel, spatial, social, linguistique toujours plus différent. A divers points de vue, il a su et sait tirer parti de

ses compétences, tout au long de son parcours afin d'enrichir son capital, tant au niveau personnel que professionnel. La mobilité linguistique et spatiale débouche dans son cas sur une mobilité professionnelle et sociale ascendante avec un projet migratoire bien défini : se former en France pour réinvestir ses compétences au Mozambique. Ce cas n'est en outre pas un cas isolé ni extraordinaire dans un contexte mozambicain où la mobilité intra-nationale, internationale (dans les pays voisins, Zimbabwe, Afrique du Sud, Malawi...) et le plurilinguisme sont monnaie courante.

Ces quelques éléments de synthèse nous amènent à envisager la deuxième catégorie migratoire qui est celle de la migration durable.

2.1.2 - Les migrants non temporaires (ou migration durable)

Il semble plus approprié de parler de migration non temporaire ou durable que de migration définitive comme le propose G-F Dumont (op.cit), en raison du degré d'incertitude inhérent à tout projet de migration et à toute installation dans un pays autre que son pays d'origine. Ces incertitudes sont d'ailleurs parfois assez prégnantes dans les discours et peuvent s'afficher en contradiction avec des déclarations antérieures de désir ou de projet d'installation définitive. Elles semblent laisser dans l'imaginaire du migrant une porte ouverte vers l'extérieur, que cet extérieur soit le pays d'origine ou un « autre ailleurs », et exprimer un refus ou une peur non avoués de la sédentarité ou d'une installation définitive dans le pays d'accueil. Certaines migrations initialement temporaires se sont transformées ou sont en voie de se transformer en migration non temporaire. C'est le cas par exemple du néerlandais Jereon (E.12), embauché par un groupe néerlandais dans le cadre d'une migration professionnelle contractuelle de trois ans comme technicien dans une entreprise scientifique (Grenoble), qui vient d'accepter un contrat français à durée indéterminée au moment de l'entretien. Ces décisions sont toujours corrélées à un ensemble de facteurs, de circonstances, d'événements et de sentiments qui en constituent le cadre explicatif. Certains projets migratoires manquent de clarté et de visibilité et installent le sujet dans un flou en terme de lieu et de durée qui le fait se reposer sur les opportunités de la vie, le sujet semble se laisser porter par les circonstances et les événements, navigue à vue. Elle inscrit la dimension durable dans l'aléatoire. C'est le cas des individus jeunes ou des célibataires. Se pose également le problème de la pertinence de cette catégorisation appliquée à certains sujets enquêtés. On se demande en effet si on peut encore qualifier de "migrants" et de "non temporaires" les individus dont le projet migratoire est clairement défini, qui ont déjà passé une vingtaine d'années ou plus en France, et pour quelques-uns d'entre eux qui sont en plus naturalisés depuis longtemps.

a - Migrants non temporaires et périodes d'installation en France

Les migrants non temporaires sont largement dominants (26/41) et particulièrement ceux qui sont installés en France depuis plus de quinze ans. Parmi ces derniers, observons par exemple que quatre enquêtés sur six sont en situation de couple franco-étranger. Il sera intéressant de croiser de manière plus systématique les incidences entre la nature de la migration, la période d'installation et la composition de la cellule familiale. Les transformations de migration temporaire en migration durable qui ont été thématiques clairement dans les discours sont mentionnées dans le tableau, ainsi que les intentions de transformation en migration pendulaire prévues pour l'âge de la retraite. Les sujets qui avaient déjà séjourné en France sont mentionnés dans une note de bas de page.

Figure 16: Tableau des migrants non temporaires et périodes d'installation en France

| Enquêtés | Nature de la migration | - de 5 ans | 5 et 15 ans | + de 15 ans |
|----------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| E.2 | MNT | | 2000 | |
| E.6 | MNT après MT | | | 1979 |
| E.7 | MNT | 2002 | | |
| E. 8 | MNT | 2001 ⁵⁸ | | |
| E. 9 | MNT | 2001 | | |
| E.10 | MNT | 2001 | | |
| E.11 | MNT | | 1993 ⁵⁹ | |
| E.12 | MNT après MT | 2002 | | |
| E.13 | MNT après MT | | 1993 | |
| E.14 | MNT | 2001 ⁶⁰ | | |
| E.15 | MNT vers MP | | | 1979 |
| E.17 | MNT | | | 1980 |
| E.18 | MNT | | | 1992 |
| E.19 | MNT | | | 1972 |
| E.20 | MNT | | | 1992 |
| E.21 | MNT | | | 1973 |
| E.22 | MNT | | 1999 | |
| E.23 | MNT | | | 1987 ⁶¹ |
| E.25 | MNT | | 1995 ⁶² | |
| E.26 | MNT | | | 1987 |
| E.27 | MNT | | 1995 | |
| E.29 | MNT | | | 1988 |
| E.30 | MNT | | 1993 | |
| E.33 | MNT vers MP | | | 1978 |
| E.35 | MNT | | | 1988 |
| E.37 | MNT | | 1998 | |

⁵⁸ Premier séjour entre 1993 à 1998.

⁵⁹ Premier séjour dans la petite enfance entre 1972 à 1979.

⁶⁰ Premier séjour entre 1993 à 1998.

⁶¹ Un séjour culturel de quinze jours à l'adolescence.

⁶² Deux ans en France pendant les études supérieures.

b - Etude de cas de Thomas : les langues scolaires au service de la mobilité géographique

Contexte pré-migratoire : l'Allemagne, un cloisonnement entre Hoch Deutsch et Souabe.

Thomas est né à Karlsruhe, au sud de Stuttgart. Tous les membres de sa famille sont implantés dans la même région. Ses langues d'origine ont des usages sociaux cloisonnés : le souabe dans la sphère sociale et amicale, puis l'allemand à l'école et à l'université. Le français et l'anglais sont des langues d'apprentissage scolaire pendant toute sa scolarité secondaire. Il bénéficie d'une initiation au latin pendant deux ans qui optimise l'apprentissage d'une langue romane telle que le français.

Premier contexte migratoire : la France (1993-1999), les langues scolaires comme adjuvant de la mobilité

Il saisit l'opportunité de partir pendant son cursus poursuivre ses études supérieures en dehors de l'Allemagne, évoquant l'ennui comme déclencheur de sa mobilité :

Thomas – 17 « Pendant mes études supérieures / **je commençais à m'ennuyer** / je voulais faire+ voir autre chose / c'était vraiment + ouais ::: c'était un peu après les deux ans après le DEUG ouais j'avais fait un peu le tour de la question et puis je sentais bien qu'il fallait que je commence un nouveau chapitre avec un peu plus de ::: oui ::: **avec un peu plus de ::: de ::: piment.** »

Il avait initialement le désir de partir aux Etats-Unis, mais finalement ce sera la France :

Thomas – 1 « (...) Et puis après le DEUG **j'étais curieux de voir autre chose donc euh** ::: je voulais partir soit aux US ou ::: / à l'origine je voulais partir aux US et puis il y avait un programme d'échange entre Karlsruhe et Lyon qui était super intéressant parce qu'il y avait toujours le ticket de retour avec / parce que ce que j'avais fait en France était reconnu en Allemagne / ça pour moi c'était super important parce que ça me donnait **une certaine sécurité** dont j'avais besoin / et du coup je suis venu à Lyon en 93 et je suis resté à Lyon pendant deux ans / 93 à 95. »

Pendant son cursus à Lyon, il réalise deux stages de quelques mois à l'étranger, le premier en Angleterre et le deuxième aux Etats-Unis. Les langues et leur apprentissage représentent alors pour lui un simple outil, un adjuvant permettant d'accéder à la mobilité géographique et professionnelle. Il affiche en effet une absence de passion pour les langues :

Thomas – 16 « (...) Les langues me plaisaient pas beaucoup à l'époque et euh ::: en fait j'ai fait maths et physique comme matières principales et c'était uniquement parce que bon ::: je voulais partir donc euh ::: il fallait bien que j'apprenne des langues un peu et puis après ça c'est fait tout seul / une fois arrivé dans le pays ça c'est fait tout seul / mais jusqu'à ce jour j'ai pas de passion pour les langues. »

Thomas n'a eu aucune attirance particulière pour le français ni pour la France au départ, mais ce choix de langue et de pays de migration résulte avant tout d'une question

d'opportunité : le français appris à l'école, une convention et l'équivalence des diplômes entre son école et celle de Lyon :

Thomas - 18 « (...) C'était uniquement attiré par les études et par le partenariat entre ma fac en Allemagne et l'école à Lyon / ça aurait été en Russie je serais parti en Russie / non peut-être pas en Russie mais ::: parce que je parlais pas le russe mais disons ::: je pense que je ne serais pas parti en Italie parce que je ne parlais pas du tout italien mais c'était pas ::: la France ou l'Angleterre ou un pays anglophone. »

Il décide ensuite de poursuivre ses études, change de ville et s'installe à Grenoble. Il sort ainsi du partenariat franco-allemand initial. Après des difficultés à nouer des liens durant les deux premières années, aussi bien à Lyon que durant les deux stages à l'étranger, et une période où la maîtrise du français et de l'anglais ne permettent d'accéder qu'à la compréhension des cours scientifiques, la situation se débloque vraiment à Grenoble :

Thomas - 1 « Donc de 95 à 98, j'étais à Grenoble où j'ai fait ma thèse / c'est là que j'ai connu Claire et d'ailleurs Nathalie aussi et toute la bande / donc c'était pendant deux trois ans où j'étais franco-français. »

Il rencontre sa future femme, puis le couple quitte Grenoble et s'installe un an à Sophia-Antipolis où il travaille pour une société allemande. Dans ce cadre professionnel, il parle l'allemand régulièrement.

Un retour en Allemagne définitif compromis (1999-2001)

Lors de cette opportunité professionnelle, Thomas n'excluait pas de se réinstaller dans son pays d'origine, si sa femme y avait consenti :

Thomas - 36 « Disons moi ça m'aurait pas gêné si on était restés c'est sûr / mais pour Claire il était hors de question de rester à long terme / donc euh ::: donc on avait dit qu'on allait rentrer en France un jour / mais c'est vrai, je + y avait des moments où j'avais l'espoir que ::: qu'on allait rester là (silence) / et puis euh ::: donc euh ::: c'est plutôt Claire qui s'est pas f ::: qui n'a pas forcément apprécié la vie sociale là-bas / donc en 2001 ben on est retournés à Grenoble. »

La logique de couple l'emporte sur celle de l'individu puisque le couple s'épanouit davantage à Grenoble :

Thomas - 44 « Ouais ben faut dire ::: moi je + la raison pour laquelle je suis en France c'est quand même le fait que j'ai épousé une française / bien que j'ai bien apprécié le temps que j'ai passé en France pendant mes études jusqu'au moment où j'ai rencontré Claire c'était quand même toujours dans l'idée que je rentrerai en Allemagne un jour / donc euh ::: ben ça m'aurait pas gêné encore une fois si ça s'était bien passé / je pense que ::: là globalement je suis content qu'on est rentrés / **on est plus heureux ici.** »

On note ici le changement de pronom personnel et le passage du « je » au « on ». Le réseau social revêt en effet une grande importance pour le couple et son inexistence lors de leurs deux séjours dans le sud de la France et en Allemagne a été durement ressenti et vécu :

Thomas – 43 « Et puis ce qui se passait aussi c'est qu'on travaillait beaucoup pendant cette période-là / donc du coup on n'avait même pas le temps qui aurait été nécessaire de se former un nouveau cercle d'amis / et puis après deux ans ben comme on a déjà intégré pendant les études on a récupéré un peu notre cercle d'amis à Grenoble / donc tout en travaillant pas mal on avait quand même une vie sociale qui était acceptable / chose qui était pas le cas en Allemagne / on a pas ::: on était à Heidelberg à deux heures de là où j'ai grandi / ce qui était trop loin pour profiter de mon réseau que j'avais encore où + à l'endroit où j'ai grandi. »

Deuxième contexte migratoire en France et retour à Grenoble (2001-), reconfiguration du répertoire langagier et retrait progressif de l'allemand

Thomas change de société et la langue de travail devient principalement le français, suivi de l'anglais en fonction des missions professionnelles. Il observe d'une part une détérioration progressive de son allemand « correct » qu'il parle de moins en moins et, d'autre part, un développement de ses compétences linguistiques en français, en particulier lexicales, propres à son domaine professionnel (l'informatique) qui ne sont pas maîtrisées en allemand. On constate alors un rééquilibrage du répertoire verbal et la coexistence de domaines de compétences linguistiques distinctes selon les langues. Thomas constate par ailleurs que son usage du souabe se maintient en restant la langue de communication avec sa famille et ses amis allemands :

E. (...) Et donc l'allemand, tu as encore l'occasion de le parler souvent ici ?

Thomas - 29 « Euh ::: alors au travail de temps en temps parce que dès qu'il y a un collègue dont je sais qu'il comprend l'allemand / je lui parle en allemand pour en profiter quoi / sinon seulement avec les copains ou avec la famille quand je les appelle ou quand on se voit de temps en temps / du coup c'est assez rigolo je pense que aujourd'hui je serai incapable de faire mon travail que je fais actuellement en Allemagne parce que je dispose pas du vocabulaire un peu business euh ::: et un autre aspect qui est assez rigolo je viens d'une région où on parle un dialecte / donc tant que j'habitais encore en Allemagne je parlais dialecte avec les copains et la famille et puis à la fac et à l'école je parlais un allemand correct / du coup comme mes échanges en allemand se limitent à la partie famille et copains mon allemand correct se détériore pas mal / le dialecte je le parle toujours comme toujours parce que c'est ça que je soigne mais *le hochdeutsch* quoi l'allemand écrit ça ça se détériore. »

Il rentre en Allemagne trois à quatre fois par an, et effectue des missions professionnelles à l'étranger dont les dernières en date étaient en Inde, en Suisse et en Allemagne.

Les projets d'installation à long terme : Grenoble, centre de vie

Il est intéressant de suivre l'évolution du discours de Thomas au cours de l'entretien. Le réseau social issu des études, la stabilité de l'emploi, l'achat récent d'un appartement, un environnement où ils se sentent tous les deux heureux sont autant de facteurs qui lui permettent d'envisager une installation définitive à Grenoble. Dans la phase d'exposition synthétique du parcours, la première affirmation est catégorique, même si l'expression « en théorie » laisse une place un champ de possibles :

Thomas – 4 « Donc là, on est installés à Grenoble /// pour la vie /// en théorie. »

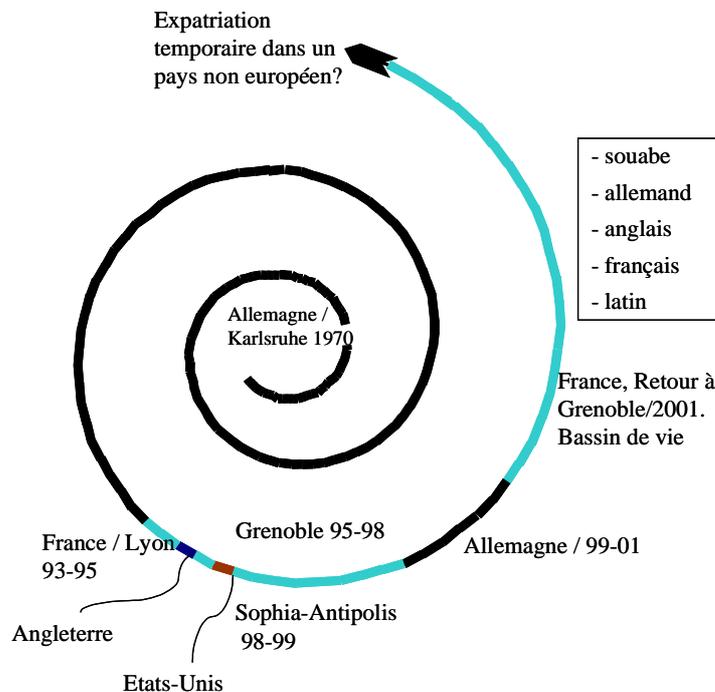
Puis, vers la fin de l'entretien, lors d'une relance sur la question des projets à long terme, Thomas évoque la possibilité d'une expatriation à court terme et insiste sur le choix d'un pays non européen et lointain en terme spatial et d'éloignement culturel. L'intention de retour dans son pays d'origine n'est plus évoquée et Thomas semble en avoir fait le deuil.

Thomas – 76 « Je pense que de temps en temps on reparle de repartir mais dans ce cas-là ce serait vraiment en dehors de l'Europe et avec l'idée de garder l'appartement qu'on a acheté ici et de revenir après deux ou trois ans ou peut-être pas revenir parce que notre bonheur est quelque part d'autre dans le monde / mais bon donc repartir de partir très très loin / disons style US ou alors l'Inde avec l'idée de ::: de rentrer à Grenoble dans trois ou quatre ans.»

- La spirale de mobilité de Thomas

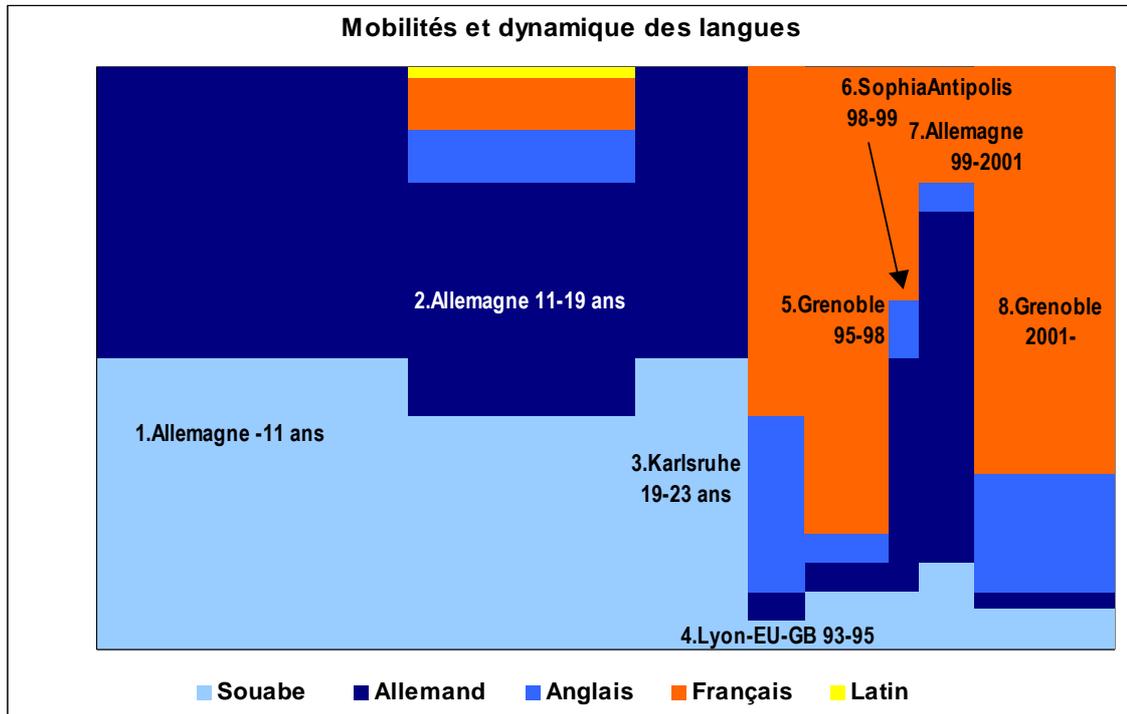
On note ici l'importance dans un parcours de mobilité de la possibilité de réaliser ce type d'échanges et d'expériences lors d'une scolarité puis d'études supérieures, qui peut s'avérer déterminant pour la suite en apportant une certaine sécurité à des adolescents ou jeunes adultes sans capital de mobilité antérieur. C'est le cas de Thomas, premier membre de la famille à se *désédentariser*. La langue est alors au service d'un désir d'inconnu, de découvertes et d'ouverture sur le monde. Après, « ça se fait tout seul » pour reprendre l'expression de Thomas concernant l'apprentissage du français une fois sur place.

Figure 17: Spirale de mobilité, Thomas



- **Répercussion des diverses mobilités sur la constitution du répertoire langagier**

Figure 18: Mobilités et dynamique des langues, Thomas



Ce graphique met en valeur la place progressive occupée par le français dans le répertoire verbal de Thomas face au retrait relatif de l'allemand et du souabe, langues qui sont cependant présentes dans toutes les phases de mobilité. L'anglais tient aujourd'hui une place croissante dans son activité professionnelle quotidienne (missions en France, à l'étranger, échanges téléphoniques).

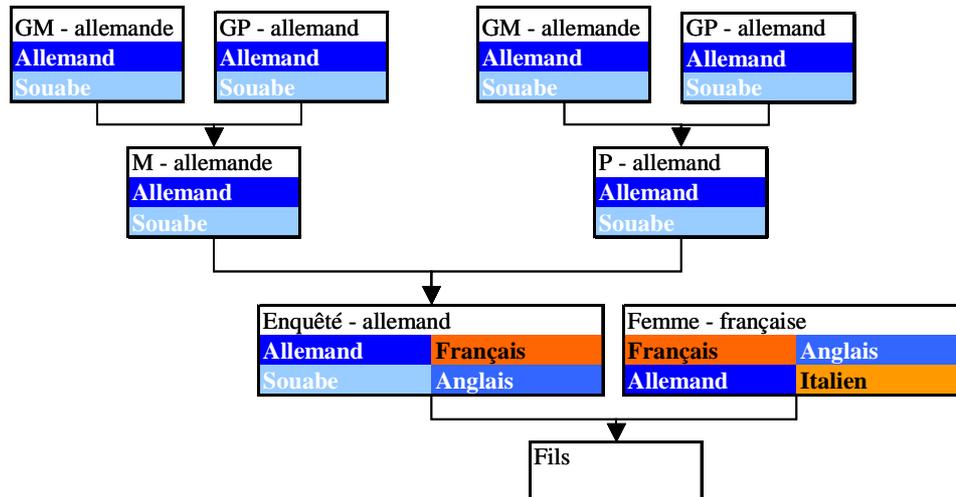
- **Carte linguistique familiale de Thomas**

Thomas ne représente donc pas un cas isolé de bilinguisme dans sa famille, si l'on prend en considération l'usage systématique du souabe et son alternance avec le *Hoch Deutsch* chez tous les membres du groupe sur les trois générations. Les deux langues semblent réparties selon les différents domaines de la vie quotidienne : le souabe à l'intérieur de la famille et entre les différents membres, le *Hoch Deutsch* pour la vie publique (travail, école...). Thomas considère le souabe comme un dialecte et non comme une véritable langue, contrairement à l'alsacien : « 69. Le dialecte / c'est pas une langue à part / c'est pas comme l'alsacien et le français. »

En revanche, son répertoire verbal s'oriente progressivement vers le développement des compétences plurilingues. Les langues apprises de façon formelle, en milieu scolaire et exolingue en collège et lycée (français / anglais / latin) sont associées à une mobilité spatiale

et peu à peu activées en milieu naturel. Sa femme connaît un parcours similaire : un plurilinguisme d'abord scolaire dont les compétences s'actualisent à travers le choix de ses études de langues, différentes phases de mobilités tardives (stages, étape migratoire) et orientations professionnelles. La question de la transmission des langues à leur fils est pour l'instant en suspens.

Figure 19: Carte linguistique familiale, Thomas



- **Éléments de synthèse : les langues, élément moteur de la constitution du capital de mobilité de Thomas**

Ainsi, on peut dire que chez Thomas, l'apprentissage de l'autonomie et la constitution d'un capital de mobilité associés au développement d'un répertoire verbal plurilingue permettent progressivement un mouvement vers l'extérieur. Le premier séjour à l'étranger, encadré et censé être temporaire, se transforme en cursus autonome qui s'accompagne d'une mobilité résidentielle. La rencontre décisive de sa future femme transforme l'intention de retour en intention affirmée de rester définitivement dans le pays d'accueil, malgré des tensions perceptibles. Une porte est laissée ouverte vers d'autres expériences de mobilité temporaires, centrée sur le « lointain », envie suscitée par différentes rencontres professionnelles ou amicales (exemple de la collaboration professionnelle avec l'Inde) et par des apprentissages de nature différente.

Enfin, la troisième et dernière catégorie de migrants proposée est celle de la migration pendulaire.

2.1.3 - Les migrants pendulaires (mouvement pendulaire)

Cette catégorie implique une circulation bi-nationale voire tri-nationale et trois motivations ont été identifiées dans les récits de vie :

- une migration pendulaire de travail,
- une migration pendulaire de confort,
- un retour aux racines à l'âge de la retraite qui succède à une migration non temporaire, avec des allers et retours partagés entre le pays de résidence et le pays d'origine.

a - Migrants pendulaires et périodes d'installation en France

Trois des enquêtés sont dans ce cas de figure de mobilité. Le Suédois Andy (E.4) a créé en Haute-Savoie une école de langue française en 1998 avec un associé, suédois lui aussi. Depuis, il partage son temps entre trois lieux différents : la France, la Suède et l'Angleterre (on pourrait parler ici de migration "triangulaire"). Ce cas illustre un goût très fort pour la mobilité ainsi que de nouvelles formes d'activités professionnelles permises aujourd'hui grâce aux moyens technologiques et à la communication virtuelle.

Stéfania (E.5) est italienne et partage sa vie entre l'Italie - lieu de résidence principale (Pise, lieu de résidence et Florence, lieu d'activités professionnelles) - et la France - lieu de résidence secondaire (Besançon, lieu de formation continue, d'activité professionnelle) - dans une proportion de deux tiers un tiers de l'année. Le cumul de congés sans solde, de formation, de congés sabbatiques et périodes de vacances lui ont permis d'instaurer une sorte de double vie selon la dichotomie vie professionnelle, vie familiale en Italie/études, activités professionnelles de détente et vie amicale en France. L'entretien montre que la reprise de formation ne relève pas pour elle d'un enjeu professionnel mais plutôt d'un plaisir formatif, d'une volonté de briser le quotidien et la routine de sa vie personnelle et professionnelle en Italie. Elle s'est progressivement attachée à la ville de Besançon et à ce qu'elle représente de vie étudiante et internationale, riche en possibilités de relations sociales. L'investissement financier et affectif dans un appartement construit un havre de paix symbolique. Et c'est la France et non le retour au pays d'origine qui joue ici le rôle de bouée d'oxygène.

Enfin, l'Argentin Fabio (E.16) profite de sa retraite pour passer plusieurs mois chaque année en Argentine dans sa famille. Deux enquêtés actuellement migrants non temporaires projettent également une migration pendulaire pour leur retraite entre la France et leur pays d'origine (Pérou et Belgique).

Il s'agit bien dans ces différents cas de migration pendulaire et de situation de va-et-vient entre deux ou trois pays dont le pays d'origine, mais pas au sens des travailleurs transnationaux évoqués par A. Tarrus (2004) puisque ces aller-retour ne s'inscrivent pas dans des activités de commerce qui tireraient profit du différentiel des coûts de la vie de part et d'autre des frontières entre pays inégalement développés. Dans ces deux cas de migration pendulaire effective, la circulation se réalise entre pays européens de niveaux de vie sensiblement équivalents où les raisons financières n'entrent pas en jeu (Suède-Angleterre-France, Italie-France). Pour les trois autres cas (E.15, E.16, E.33), que la migration pendulaire soit effective ou pas encore, elle symbolise le retour ou l'intention de retour vers le pays d'origine ; la raison invoquée est avant tout d'ordre affectif avec un besoin de renouer avec ses racines, même si des raisons financières sont également évoquées par l'enquêté Belge (« marre de payer tant d'impôt en France »). Ces différents cas participent à pointer d'autres formes de migration pendulaire que celles déjà décrites.

Figure 20: Tableau des migrants pendulaires et périodes d'installation en France

| Enquêtés | Nature de la migration | - de 5 ans | entre 5 et 15 ans | + de 15 ans |
|----------|------------------------|------------|--------------------|--------------------|
| E.1 | (MT et MP) | 2002 | | |
| E.4 | MP | | 1998 | |
| E.5 | MP | | 1998 ⁶³ | |
| E.15 | (MNT vers MP) | | | 1979 |
| E.16 | MP (après MNT) | | | 1977 ⁶⁴ |
| E.33 | (MNT vers MP) | | | 1978 |

b - Etude de cas de Andy : de la mobilité plaisir à la professionnalisation des langues

Phase pré-migratoire (la Suède), une enfance monolingue

Andy (E.4) est né en 1974 en Suède et il passe son enfance jusqu'à 18 ans dans un petit village situé à 300 km au sud de Göteborg, la deuxième ville du pays. Il déménage à Göteborg pour ses études universitaires.

Premières mobilités en France, actualisation progressive d'une langue scolaire

Andy commence d'abord à étudier le français au lycée sans en acquérir de véritables compétences orales :

Andy- 3 « Et puis quand j'ai eu seize ans j'ai commencé à étudier le français pendant deux ans à l'école / j'ai jamais utilisé le français donc j'ai pas pu parler seulement un peu (...). »

⁶³ Adolescence vécue à Paris, rentre faire ses études supérieures en Italie, revient travailler en France deux ans.

⁶⁴ Premier séjour entre 1962 à 1965.

Après le lycée, il étudie six mois à Annecy dans le cadre d'un séjour sportif. Là encore son apprentissage est axé sur la grammaire et marqué par le manque de communication orale :

Andy- 15 « Non j'sais pas ::: non ::: non ::: pas encore ::: euh ::: oui c'était ça et après j'ai fini le lycée / j'ai étudié en France pendant six mois à Annecy / là j'ai beaucoup appris au niveau de la grammaire mais j'ai pas pu parler vraiment / j'avais 19 ans / on parlait beaucoup de suédois anglais comme ici les étudiants ici. »

Appréhender la culture française est lié à la pratique de l'oral et à l'échange avec des Français. Il opère une distinction entre apprendre la grammaire, pratiquer la langue, et « apprendre » la culture ; il ressent le fait de rester entre étrangers comme un obstacle :

Andy - 16 « Beaucoup des étrangers donc c'était pas vraiment ::: on n'a pas ::: la culture française ::: on a pas vraiment eu la culture française. »

Le déclic se produit lorsqu'il a l'opportunité de travailler dans une entreprise française, de se retrouver dans un environnement entièrement français, qui lui permet de voyager dans plusieurs régions françaises, et de pratiquer la langue. Les séjours en France qui suivent (trois semaines chaque saison d'hiver pendant quatre ans) sont surtout motivés par le sport, en particulier le ski. Paradoxalement, l'environnement ne favorise pas l'immersion :

Andy - 23 « Et là je suis retourné en Suède faire l'université / j'ai passé beaucoup de temps en France pour skier mais trois semaines par saison / mais là j'ai pas beaucoup parlé le français / seulement des petites choses dans les restaurants pour acheter quelque chose / en Suède on n'a pas ::: on n'écoute jamais le français à la télé. »

Première phase migratoire : une année sabbatique en pays hispanophones entre sport et apprentissage linguistique

Dès l'adolescence, la mobilité devient une véritable caractéristique de son parcours. Ses études sont alors entrecoupées de différents séjours à l'étranger (France, Espagne, Chili, Costa Rica). Le gouvernement suédois favorise la mobilité des jeunes par la mise en place d'un système de bourse. Pendant leur cursus, les étudiants ont la possibilité d'allier voyage et apprentissage des langues, choix sanctionné sous la forme de crédits d'enseignement. A vingt-deux ans, Andy décide d'intercaler une année de voyage dans des pays hispanophones entre ses quatre années d'études universitaires. Ses motivations sont le plaisir d'étudier une nouvelle langue, voyager et visiter l'Espagne, le Chili et le Costa Rica, faire du surf :

« E. Et là la motivation pour l'espagnol c'est parce qu'à l'université tu devais choisir une autre langue ?

Andy- 31. Non c'était seulement pour le plaisir / pour avoir une autre langue / pour visiter l'Espagne ::: pour faire une pause à l'université. »

Pendant son séjour au Chili, il se sent Américain et s'identifie au groupe :

Andy - 41. « (...) c'était aussi très bizarre parce que je parlais que l'espagnol et anglais parce qu'il y avait des Américains et moi je ::: c'était un peu comme si moi aussi j'étais Américain

parce qu'il y avait seulement des Américains dans mon école et c'était en fait un programme d'une université américain au Chili à Santiago / il y avait peut-être soixante Américains et moi le seul Suédois et tout le monde croyait que moi j'étais aussi Américain et après quelques mois j'ai jamais parlé le suédois / je téléphonais à mes parents peut-être ::: parler cinq minutes chaque deux semaines mais c'était vraiment ::: je ::: je + parler l'anglais ou l'américain comme un Américain quasiment. »

Retour en Suède : maturation d'un projet professionnel lié aux langues en France

Depuis le début de son apprentissage de la langue française, ses compétences se sont plus ou moins développées mais ses différents séjours en France ont laissé une empreinte et ont fait germer un projet professionnel à partir du constat suivant : l'absence d'école de français à Chamonix alors que beaucoup d'étudiants étrangers rencontrés à Annecy, en particulier suédois, aspirent à skier là-bas. Cette initiative entraîne un nouvel élan dans le développement des compétences, motivé par les nécessités de la mise en place du projet :

Andy – 53 « (...) Puis on a ::: moi et Niclas on a commencé avec cette école ici en France et +>

E. Très jeunes !

54. Vint-trois ans on avait moi et Niclas / et on a préparé ça pendant la dernière année à l'université (interphone) / et là on a com+ j'ai recommencé avec le français / c'était difficile au début parce que je parlais l'espagnol en Espagne mais on a visité la France les universités le CLEFA pour avoir une préparation / on a visité beaucoup de sociétés ici à Chamonix des hôtels et là j'ai parlé français parce que + ou anglais même un peu français / j'ai commencé de parler français /c'était très difficile mais + »

Chamonix, paradis blanc et territoire enclavé, représente un vivier de clients pour l'école de langue:

Andy – 68 « (...) Chamonix c'est le numéro un parmi les Suédois / c'était pas difficile pour nous de trouver des clients en Suède. »

Deuxième phase migratoire : création d'une école de langue et instauration d'une migration triangulaire (France, Angleterre, Suède)

L'école de langue française est créée et il vit entre trois pays différents :

- son lieu de résidence principale : Londres, 34 à 36 semaines par an ;
- un lieu de résidence secondaire : Chamonix, 11 à 12 semaines par an (essentiellement de janvier à début mai) ;
- un lieu de retour aux sources: Suède, 5 à 6 semaines par an (vacances, visite à la famille).

On observe que l'un des lieux prend progressivement le pas sur les autres. Ce style de vie, rendu possible par les possibilités technologiques comme internet et par les coûts des transports aujourd'hui modérés, lui convient mais il aspire à passer plus de temps dans un avenir proche en Angleterre et développer ses activités professionnelles à distance à partir de Londres :

« Andy – 121 (...) Moi mon but c'est d'être plus à Londres avec ma copine que rester ici longtemps parce que c'est pas bien (...) personnellement j'essaie de travailler de plus en plus avec INSTAR à Londres.

E. Non pas de développer INSTAR à Londres, mais de travailler pour Chamonix ?

123. De travailler pour Chamonix, de trouver des autres choses, d'*expand*er ici à Chamonix. »

La mobilité étudiante initiale de son amie suédoise s'est transformée en installation plus durable du couple à Londres, ville globalisée dans laquelle ils se reconnaissent :

Andy – 73 « Au début on a pensé moi et ma copine on va retourner en Suède mais maintenant on est là depuis cinq ans et on se sent pas anglais mais presque anglais / je pense que c'est difficile à retourner en Suède maintenant mais on est pas sûr / on parle jamais de la Suède ou des amis en Suède parce qu'on a nos amis en Angleterre / beaucoup de Suédois mais + »

Cette installation imprévue a permis de tisser des liens, de créer un réseau et une proximité culturelle qui écartent dans l'immédiat l'idée d'une réinstallation en Suède :

Andy – 79 « On a pas eu une stratégie de s'installer à Londres / oui une stratégie de s'installer là-bas pour une année deux ans peut-être mais pas plus /mais maintenant on est restés / nous sommes moi d'un petit village elle d'une petite ville en Suède et on a pas une connexion avec Stockholm ou Göteborg donc nous (...) on connaît Londres mieux maintenant / c'est pour ça qu'on reste ici / on sait pas où on veut habiter en Suède. »

Aujourd'hui, le français reste avant tout la langue du travail. A chaque retour en France, après quelques mois sans pratique du français, ses compétences se réactivent de plus en plus rapidement. Si son niveau a atteint une certaine stabilité, son investissement dans l'apprentissage est limité en comparaison à l'anglais. Sa sphère privée et sociale se trouve à Londres et pour cette raison, il ne parvient à s'impliquer personnellement ni dans sa vie en France ni dans l'apprentissage de la langue. Selon lui, il n'a pas acquis non plus de compétence culturelle en France. Il mobilise par ailleurs plusieurs langues dans son activité professionnelle :

« E. Et comment tu vis au quotidien le fait de parler quand même cinq langues ?

Andy – 104. Ici en France quand je travaille je change beaucoup entre trois langues : (...) suédois / quelqu'un téléphone c'est anglais / parler avec Linda le suédois / avec toi par exemple le français / et c'est pas difficile je pense (...).»

Andy n'a donc pas de réelle volonté de s'intégrer en France, ni d'approfondir ses compétences linguistiques, ni de créer du lien social autre que professionnel, ni de désir d'appartenir à cette société et d'être reconnu par elle en tant que tel. Il sait que son installation est temporaire puisque son objectif à moyen terme est de passer de plus en plus de temps à Londres. Il correspond à la figure du « séjournant » évoquée par E. Murphy-Lejeune (2003).

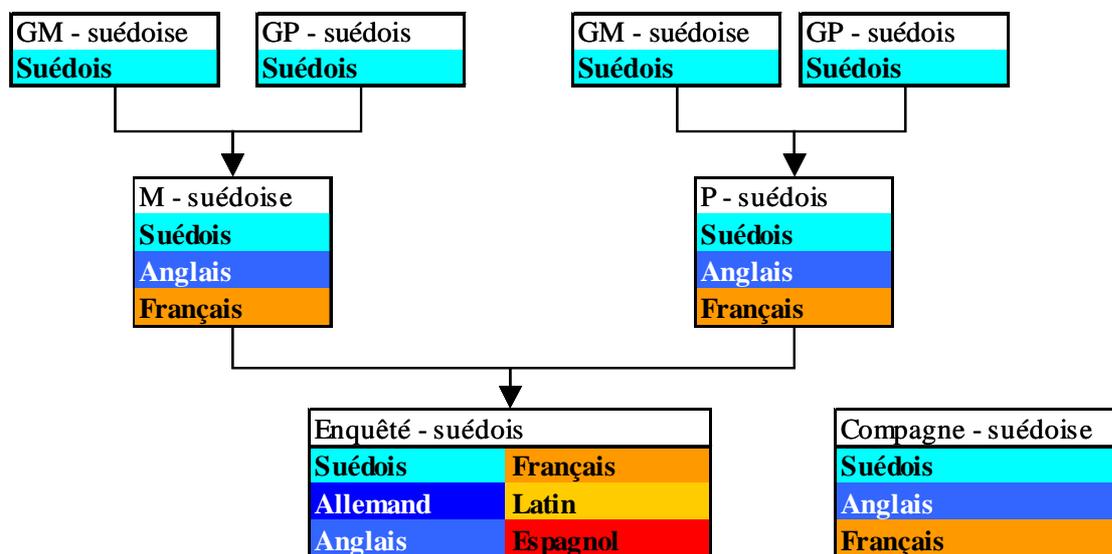
La mobilité initiale de l'étudiant étranger associant découverte de l'altérité, plaisir du sport et apprentissage des langues se transforme à la fin des études en mobilité professionnelle et en

migration pendulaire, en parallèle de la constitution progressive d'un capital de mobilité spatiale, linguistique et culturel. Le projet de lieu de vie à long terme est cependant en gestation pour l'instant. Le couple compare en effet les avantages et inconvénients des deux systèmes (anglais et suédois). Elever un enfant en Suède paraît offrir des conditions plus favorables qu'en Angleterre en terme de sécurité, de qualité d'enseignement et de vie mais la mixité sociale, valeur éducative importante pour le couple, est plus présente en Angleterre. La migration pendulaire actuelle est alors vouée à évoluer.

- Carte linguistique familiale d'Andy

On observe très clairement un élargissement du capital plurilingue sur les trois générations. Celle des grands-parents est caractérisée par un monolinguisme qui s'est accompagné d'une sédentarité géographique. La présence de l'anglais dans le répertoire des parents du sujet reflète la place qu'a pris progressivement cette langue en Suède. Enfin, Andy précise que ses parents parlent un peu le français. Leurs compétences se sont développées en raison de la mobilité de leur fils (voyages en France). Enfin, la mobilité géographique et professionnelle, qui intervient dans le parcours d'Andy et de sa compagne, a été largement favorisée par les possibilités étudiantes de mobilité proposées par le système éducatif suédois.

Figure 21: Carte linguistique familiale, Andy.

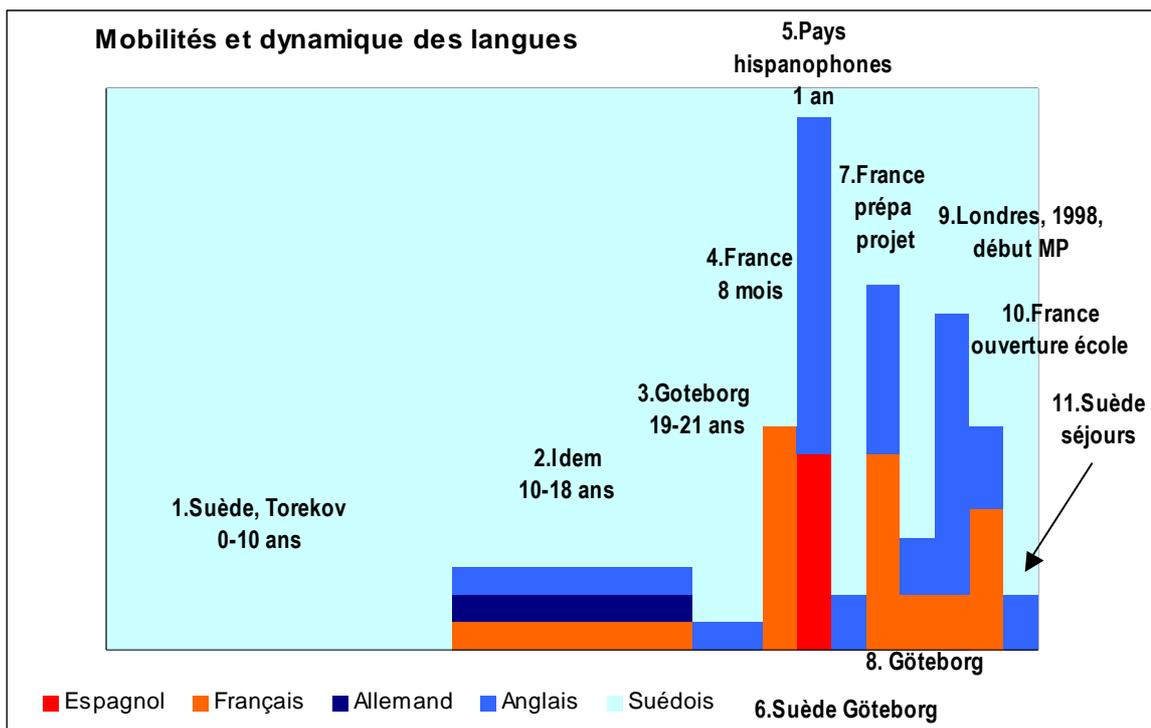


La mobilité s'accompagne d'un développement important des compétences plurilingues, spécifiquement pour Andy où les langues se répartissent en deux groupes linguistiques, les langues germaniques et les langues romanes.

- **Dynamique des langues et des mobilités**

L'allemand et l'espagnol occupent une place ponctuelle dans le répertoire d'Andy tandis que les trois autres langues, le suédois, l'anglais et le français, gardent une place stable. Ces langues se reconfigurent d'un point de vue quantitatif en fonction de l'alternance des mobilités spatio-temporelles mais aussi qualitatif puisque les compétences en français par exemple s'améliorent à chaque retour annuel en France. L'usage du suédois reste, lors de chaque mobilité, très important hormis durant l'année sabbatique passée en Amérique du Sud où Andy est quasiment le seul Suédois et fréquente essentiellement des Américains. La place occupée par le suédois reflète l'attachement à la langue et à la communauté d'origine, fréquentée aussi bien à Londres, qu'à Chamonix. La migration triangulaire instaurée en 1998 (phases 9,10,11) se répète chaque année avec *a priori* jusqu'au moment de l'entretien, un rapport quantitatif stable entre les trois langues d'une année sur l'autre.

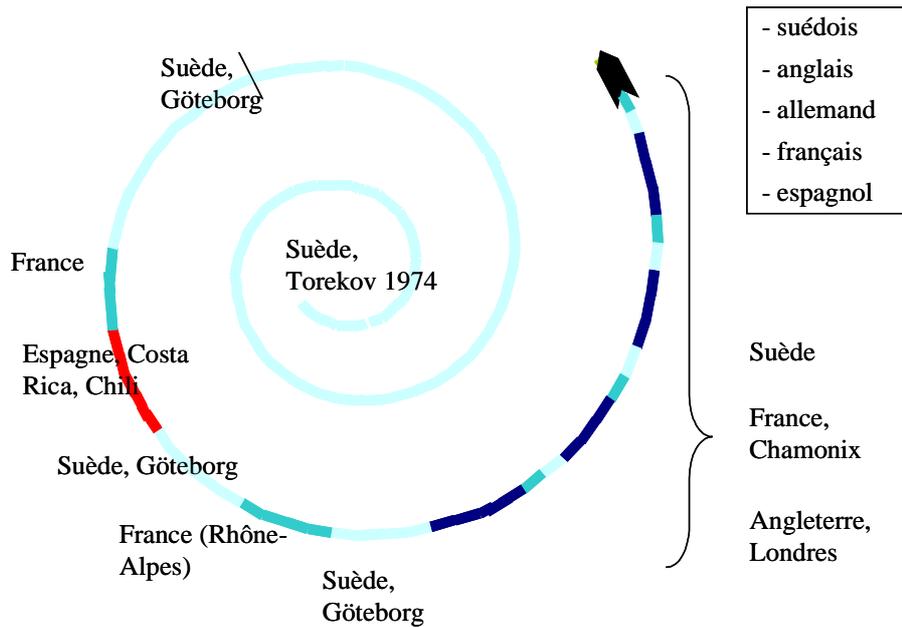
Figure 22: Mobilités et dynamique des langues, Andy



- **spirale de mobilité d'Andy**

La spirale met bien en valeur l'alternance des mobilités dans la vie du sujet depuis ses études, puis la part progressive de la migration pendulaire qui occupe un tiers de sa vie et l'importance de l'Angleterre comme lieu de vie.

Figure 23: Spirale de mobilité, Andy



Eléments de synthèse : Andy, une migration pendulaire rendue possible grâce à des compétences plurilingues

Si les migrants non temporaires constituent la part la plus importante de l'ensemble de l'échantillon, suivis des migrants temporaires, les migrants pendulaires n'en sont pas moins intéressants à approcher.

L'analyse du récit de vie d'Andy a en effet pu mettre en évidence plusieurs éléments : une recomposition spécifique du répertoire langagier en fonction de l'alternance des mobilités ; une migration pendulaire rendue possible grâce à des compétences plurilingues et professionnelles mais grâce aussi à des outils et des compétences technologiques contemporains favorisant la communication et le travail à distance ; enfin, une identité qui reste fortement suédoise (attachement à la langue d'origine et maintien important dans les pratiques quotidiennes, importance du réseau communautaire quel que soit le lieu, projet migratoire, composition de la cellule familiale).

c - Eléments de synthèse : spécificités et convergences

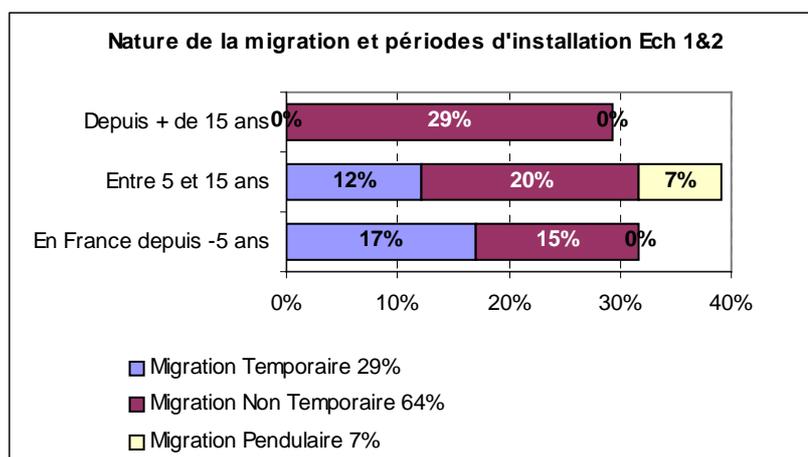
Les trois études de cas ont mis en valeur des spécificités propres à chaque profil migratoire en terme de parcours, de transmission intergénérationnelle des langues, d'élaboration personnelle de stratégies linguistiques et professionnelles.

Les trois cas sont caractérisés par un développement conjoint du capital langagier et du capital de mobilité qui est articulé au projet migratoire individuel.

Enfin, on observe que l'impulsion initiale de la mobilité géographique est d'abord stimulée et favorisée, pour chacun des individus évoluant pourtant dans des contextes sociopolitiques et sociolinguistiques très différents, par l'extérieur et les politiques éducatives nationales (formation professionnelle imposée à Cuba durant la période marxiste du Mozambique pour Cassimo, mobilité étudiante encouragée dans le cas de Thomas et d'Andy). Elle se transforme ensuite progressivement par le biais de stratégies personnelles en capital langagier plurilingue et en capital de mobilité.

Le graphique suivant répartit les trois profils migratoires selon les périodes auxquelles les sujets migrants se sont installés en France. Ces trois périodes – moins de cinq ans, entre cinq et dix ans et plus de quinze ans – ont été définies de manière aléatoire dans le sens où, on l'a vu, la nature de la migration dépend essentiellement du projet migratoire du sujet au moment des entretiens, mais cette répartition permet de montrer que les migrants temporaires se divisent en deux catégories quantitativement comparables : ceux dont l'arrivée est relativement récente et ceux pour qui le projet migratoire vient d'être modifié ou est envisagé à moyen terme.

Figure 24: Nature de la migration et périodes d'installation, échantillons 1 & 2



On observe donc que 29% des migrants non temporaires sont en France depuis plus de quinze ans, dont cinq qui se sont installés entre 1972 et 1979.

Cette typologie migratoire permet d'opérer des points de comparaison et de faciliter la description des répertoires et les identités plurilingues des sujets enquêtés. Le projet

migratoire et la durée d'installation ne sont en effet pas sans conséquence sur les apprentissages linguistiques et sur la dynamique d'intégration par exemple.

La période à laquelle intervient la mobilité dans la vie du sujet constitue un indice qui fait émerger des divergences dans les déclencheurs de la mobilité et dans la nature du capital de mobilité.

2.2 - Période de mobilité spatiale et modalités d'acquisition des langues par le sujet

Les itinéraires de mobilité interviennent à trois grandes périodes distinctes de la vie du sujet et permettent d'opérer une classification en trois catégories qui s'appuie en partie sur les modalités d'acquisition des langues (bilinguisme précoce, tardif):

- la mobilité précoce, qui intervient lors de la petite enfance jusqu'à l'âge de six ans environ ;
- la mobilité semi-tardive, qui intervient entre six ans et l'adolescence ;
- la mobilité tardive, qui intervient à l'âge adulte.

La mobilité des sujets peut être intra-nationale (mobilité résidentielle) et/ou internationale (migration).

| Nature de la mobilité | Situation des enquêtés |
|-----------------------|------------------------|
| Mobilité précoce | 8 |
| Mobilité semi-tardive | 6 |
| Mobilité tardive | 27 |

On s'aperçoit que les enquêtés en situation de mobilité tardive sont très largement prédominants (66%). La mobilité semi-tardive, qui inclut les mobilités liées aux déménagements à l'intérieur du pays d'origine ainsi que les voyages familiaux et les séjours linguistiques et culturels à l'étranger durant l'adolescence, concerne six personnes. Les voyages familiaux réalisés pendant l'enfance au sein du pays d'origine sont plutôt à rattacher au capital de mobilité du sujet. Huit migrants ont été en situation de mobilité précoce. Ils appartiennent presque tous au premier échantillon (7 sur 8). Les motivations à la mobilité précoce sont principalement dues à la mobilité professionnelle temporaire des parents, qu'elle soit intra-nationale ou internationale dans six cas sur huit (mutations dans le pays d'origine, contrat d'expatriation, diplomatie).

Dans le septième cas, celui de Warwick (E.29), la mobilité prend la forme d'un séjour « aventurier » de trois ans aux Caraïbes entre ses cinq et huit ans (Sainte Lucie, Panama) : ses

parents achètent un bateau et réalisent des excursions pour les touristes puis partent à la recherche du cercueil d'un grand marin et de trésors enfouis sur les côtes panaméennes.

Le huitième cas, celui du jeune Suédois (E.3), relève plus d'un parcours migratoire familial complexe. Léandro est né en Suède d'une mère bolivienne et d'un père polonais qui se sont rencontrés en Suède. Mais il passe les cinq premières années de sa vie en Bolivie avant que la famille ne se réinstalle en Suède et que les parents ne divorcent. Ancré dans son pays de naissance, il séjourne très tôt plusieurs semaines par an dans les pays respectifs de ses parents.

La période d'acquisition de la mobilité sera mise en correspondance avec la période d'acquisition des langues dans la troisième partie.

2.2.1 - Les motivations à la mobilité spatiale et à l'installation en France

Pour la majorité des personnes interrogées, toutes catégories migratoires confondues, l'installation actuelle en France procède d'un choix volontaire. Six motivations initiales différentes se dégagent :

- la poursuite d'études supérieures : commerce international, ingénierie, doctorat, programme Erasmus ou programme bi-national (exemple Chine – France) ;
- la fuite des conditions de vie du pays d'origine ;
- un motif sentimental : la rencontre d'un/une partenaire français(e) dans le pays d'origine de l'enquêté(e), dans un pays tiers ou en France entraîne une installation en France rapide ou différée ;
- une opportunité professionnelle en France, chez HP France suite à un contrat HP précédent dans un autre pays ou suite à une annonce ; dans une autre entreprise ; un projet de création d'entreprise ;
- le désir d'apport biculturel aux enfants ;
- un ou des premiers séjours précoces ou semi-tardifs en France dans un cadre de mobilité professionnelle parentale, d'échanges, de séjours familiaux ou de séjours au pair qui provoquent le désir de réitérer ou de prolonger l'expérience.

Les motifs de mobilité en France sont souvent liés et imbriqués ; ils installent l'enquêté(e) dans une temporalité à plus long terme que ce qui était prévu initialement (réalisation d'études initialement temporaires suivies d'une rencontre sentimentale par exemple).

Figure 25: Tableau des motifs d'installation en France

| Enquêtés | Motivations initiales et à l'installation en France | Profil migratoire |
|----------|--|-------------------|
| E. 1 | Etudes doctorales à distance (sciences du langage) | MT et MP |
| E. 2 | Mariage avec un Français rencontré au Brésil + poursuite d'études (anthropologie et philosophie) | MNT |
| E. 3 | Séjour sport / études - apprentissage des langues (français) | MT |
| E. 4 | Création d'une école de langue française | MP |
| E. 5 | Formation continue (doctorat en sciences du langage) + loisirs | MP |
| E. 6 | Poursuite d'études d'ingénieur en France, puis mariage avec un Français | MNT |
| E. 7 | Mariage avec un Français rencontré au Brésil | MNT |
| E. 8 | Opportunité professionnelle de son mari | MNT |
| E. 9 | Mariage avec un Français | MNT |
| E. 10 | Mariage avec une Française rencontrée au Mozambique | MNT |
| E. 11 | Suite à un séjour familial précoce, désir de retour pour y vivre | MNT |
| E. 12 | Opportunité professionnelle | MNT |
| E. 13 | Etudes supérieures, puis mariage avec une Française | MNT |
| E. 14 | Opportunité professionnelle des parents | MNT |
| E. 15 | Obtention d'une bourse de doctorat, puis mariage avec une Française | MNT vers MP |
| E. 16 | Séjour Emmaüs en France + fuite des conditions politiques de l'Argentine | MP |
| E. 17 | Etudes supérieures en informatique puis mariage avec une Française | MNT |
| E. 18 | Raison sentimentale | MNT |
| E. 19 | Etudes supérieures en sociologie | MNT |
| E. 20 | Poursuite d'études supérieures LEA traduction | MNT |
| E. 21 | Etudes supérieures informatique + fuite des conditions de vie en Uruguay | MNT |
| E. 22 | Favoriser le bi-culturalisme des enfants + mutation HP après 20 ans aux EU | MNT |
| E. 23 | Emploi chez HP | MNT |
| E. 24 | Etudes supérieures, stage chez HP, embauche | MT |
| E. 25 | Emploi chez HP | MNT |
| E. 26 | Raison conjugale | MNT |
| E. 27 | Emploi chez HP après six mois en Angleterre | MNT |
| E. 28 | Embauche HP après huit mois en Allemagne | MT |
| E. 29 | Mariage avec un Français rencontré en Pologne | MNT |
| E. 30 | Mariage avec une Française rencontrée aux Pays-Bas | MNT |
| E. 31 | Opportunité d'emploi | MT |
| E. 32 | Séjour Erasmus | MT |
| E. 33 | Emploi chez HP après HP Belgique pendant des années | MNT vers MP |
| E. 34 | Emploi chez HP après huit ans chez HP Pays-Bas et Allemagne | MT |
| E. 35 | Emploi chez HP après cinq ans chez HP Afrique du Sud | MNT |
| E. 36 | Emploi chez HP | MT |
| E. 37 | Emploi chez HP après cinq ans chez HP Allemagne | MNT |
| E. 38 | Séjour Erasmus (études d'économie) | MT |
| E. 39 | Etudes de commerce international, stage HP, embauche | MT |
| E. 40 | Etudes de commerce international, stage HP, embauche | MT |
| E. 41 | Raison conjugale + opportunité professionnelle chez HP après autre séjour en France et chez HP | MT |

MT : Migrant temporaire / MP : Migrant pendulaire / MNT : Migrant non temporaire

Dans le cas de Mickaella (E.22), après plusieurs années aux Etats-Unis, le couple franco-américain décide de s'installer en France dans le pays du mari pour favoriser le biculturalisme des enfants.

Les causes mises en évidence masquent parfois d'autres motivations primitives qui sont liées à une découverte antérieure de la France dans le cadre de voyages familiaux ou de séjours linguistiques et culturels pendant l'enfance ou l'adolescence, à l'occasion de séjour d'assistantat. Elles font aussi suite à un désir de vivre en France, pays inconnu mais aux représentations très positives et idéalisées (E.40), à une affiliation naturelle liée à l'histoire familiale migratoire (E.21). Un désir de découvrir le monde et des opportunités en France sont aussi évoqués. La présence familiale peut alors faciliter l'accueil sur place, comme Jefferson (E.41) qui réalise un stage chez un vendeur de vin parisien).

Certaines migrations antérieures relèvent en revanche de contraintes pour cinq enquêtés (E.1, E.10, E.16, E.21, E.22). Dans le cas des enquêtés d'origine africaine, Cassimo (E.1) a dû réaliser une formation professionnelle de trois ans à Cuba à l'adolescence dans un contexte politique d'échange entre pays socialistes ; Jean-Léonard (E.11) a fui son pays dans un contexte d'insécurité et de guerre civile ; il a vécu avec un statut de réfugié en Tanzanie puis au Mozambique pendant quelques années, avant de se marier en France avec sa femme rencontrée au Mozambique. Les Sud-américains Fabio (E.18) et Gaudencio (E.21) ont fui les conditions économiques et politiques de leur pays. Enfin Mickaella (E.22) et sa famille ont fui le racisme dont ils étaient victimes en Roumanie.

2.2.2 - Mobilités précoces, mobilités semi-tardives et capital de mobilité

Le capital de mobilité des différents sujets est très variable et mobilise des composantes différentes (Murphy-Lejeune, 2003) selon les individus. Chez les mobiles précoces et semi-tardifs, les composantes de l'histoire familiale et personnelle et les expériences antérieures de mobilité sont prédominantes. L'expérience de mobilité sous-entend que le sujet est passé par différentes expériences d'adaptation et que certains traits de sa personnalité ont favorisé le choix du projet migratoire actuel, comme l'étude de cas de Cassimo nous l'a montré. Les mobilités précoces sont de deux ordres :

- une mobilité interne pour les pays multilingues comme le Mozambique (déménagements successifs dans le pays) qui constitue un point de départ à la mobilité future ;
- une mobilité externe (parcours de migration, expatriation ou séjour familial à long terme hors pays d'origine).

Si l'on s'attarde sur le parcours de vie d'Ursula (E.36, mobile semi-tardive) : elle déménage plusieurs fois à cause du métier de son père médecin durant son enfance. Elle vit particulièrement mal, à l'époque, celui qui intervient à l'adolescence mais qu'elle identifie

aujourd'hui comme déclencheur d'un véritable apprentissage de la mobilité à l'origine de son parcours :

Ursula – 4 « (...) parce que c'est un âge où on aime bien pas ou on aime pas être sorti de son environnement confortable et ça m'a fait très mal à dix-sept ans d'être tirée d'une ville où j'étais bien installée j'avais des amis etc. et j'ai j'ai fait un peu la révolte contre mes parents mais du coup je me suis retrouvée avec un nouvel cercle d'amis euh : et un nouveau environnement qui m'a apporté plein d'autres choses et qui m'a fait vite pas oublié l'autre j'ai gardé le contact mais je crois ça a une liais : + / **si on parle mobilité c'est un des événements clés qui m'a appris que : c'est pas une catastrophe si on change au contraire ça peut être enrichissant apporter des nouvelles amis des nouvelles inspirations** et j'ai fini par pardonner (à) mes parents parce que finalement c'était quelque chose de positif **parce que je crois si à dix-sept ans si j'aurais pas vécu ce déménagement (...)** après je crois **j'avais plus peur de déménager de changer d'endroit** / deux ans après j'ai changé encore oui pour faire mes études c'était normal mais j'étais indifférente par rapport à la ville où c'était et j'ai fait mes études pendant cinq ans euh : et j'ai commencé mon premier travail et j'ai travaillé trois ans dans une entreprise / après trois : qui était réduit sur le territoire allemand même sur une région et déjà j'avais le désir déjà pendant l'entretien j'ai dit est-ce qu'un jour je pourrais aller à l'étranger. »

Par ailleurs, elle s'interroge sur l'origine de son désir de travailler hors d'Allemagne et de son attirance particulière pour la France ; elle fait le lien avec les voyages familiaux antérieurs puis ses voyages personnels :

Ursula – 4 « je sais pas bien expliquer pourquoi j'avais ce désir c'était surtout cibler sur la France / mes parents m'ont amenée en vacances beaucoup quand j'étais enfant en France peut-être ça vient de ça que j'ai adoré ce pays et j'avais dès la première embauche j'avais le désir de travailler à l'extér : à l'étranger / et finalement après trois ans j'ai vu une : j'ai vu une : euh : une affiche de recrutement (...) »

Elle fait alors référence à la transmission d'un capital de mobilité mais aussi pluriculturel par ses parents :

Ursula – 20 « D'abord avec mes parents la première fois quand j'avais onze ans et après quand j'étais étudiante euh : toute seule avec mon copain euh : on a voyagé en France
E. Vos parents voyageaient beaucoup
21. Euh : aujourd'hui ou quand j'étais enfant
E. Quand vous étiez enfant
22. Euh : essentiellement ils étaient partis en France XXX (rire)
E. Ah oui ils aimaient la France
23. Ouais mais je crois ça s'explique comme ça que j'ai : **gardé quelque chose qui s'est transmis.** »

Sollicitée par l'enquêtrice, elle poursuit sa réflexion⁶⁵ sur l'origine de l'attirance de ses parents pour la France (et de manière sous-jacente la sienne), elle évoque le rôle de sa mère et de son propre parcours professionnel lié aux langues dans le rapport familial à la France :

« E. Et eux vous connaissez l'origine c'est juste parce qu'ils ont découvert ce pays
Ursula – 24 « **C'est intéressant je me suis posée la question récemment pourquoi** / ma mère est traductrice elle a fait des études de français et anglais et je crois elle a fait aussi une année de stage ou au pair en France et en Angleterre et du coup peut-être c'est elle qui a

⁶⁵ L'attitude réflexive du sujet et la co-construction du récit sont omniprésents à travers tout le récit.

amené mon père vers la France parce que : **j'ai jamais vraiment creusé mais je le vois comme ça.** »



2.2.3 - Les déclencheurs de la mobilité chez les mobiles tardifs sans capital de mobilité familial

Plusieurs déclencheurs à la mobilité sont identifiés et exposés par les sujets eux-mêmes. Des motivations plus subtiles apparaissent parfois derrière les motivations d'ordre plus factuel, évoquées plus haut, venant alors éclairer ces choix.

Poursuivre des études à l'étranger apparaît comme la solution échappatoire à la discrimination féminine, au machisme, à l'inégalité professionnelle des chances et à la corruption d'une société et d'un système. Ainsi, Vicky (E.6) se lance d'abord dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'allemand, pour préparer son projet migratoire :

Vicky – 14 « (...) Mais c'est vrai qu'à cette époque au Mexique je cherchais à changer / je cherchais vraiment à partir du Mexique et à cette époque / j'étudiais l'allemand parce que je sais pas pourquoi ça m'était mis dans la tête de partir en Allemagne / alors que je n'avais pas du tout de repère ni rien en Europe mais bon / c'était pas les Etats-Unis qui m'attiraient / il fallait aller vraiment très loin de Mexico / et c'était moi aussi la première de la maison qui partait parce que au Mexique la famille si tu sors de la maison tu sors pour te marier / donc ça c'était aussi un autre challenge pour moi parce que c'était moi la première femme qui quittait la famille sans être mariée XXX (...)

E. C'est pour ça que tu avais envie de quitter le Mexique ?

16. Si / il y avait ::: tu sais je sais pas si c'est à cet âge-là mais je me rappelle que mon papa à chaque fois il me disait que je devais accepter le système / moi je sais qu'à cette époque + je ne sais pas si ça continue encore mais peut-être lutter contre la corruption les pots de vins avoir toujours des pistons par-ci par-là et je voulais montrer aussi qu'on pouvait faire des choses sans être pistonné par toi-même par ton travail personnel ta motivation ta PASSION la vivre et c'est ça qui m'a attiré et qui m'a en fait soutenu heureusement (...). »

Des raisons économiques et des coûts d'études supérieures inabornables pour certaines classes sociales, entraînent le départ de certaines élites intellectuelles :

Giselma - 5 « Ah euh ::: bon je suis en France depuis trois ans et un mois / je suis venue pour deux motifs / d'abord parce que faire un doctorat au Brésil à São Paulo c'est difficile c'est cher c'est plus difficile que étudier en France parce que au Brésil euh ::: les gens pour aller à la faculté de São Paulo (U.S.P) l'autre université comme l'Université de Brasília (U.N.B) euh ::: chic on peut dire chère il y a beaucoup de concurrence plus qu'en France et pour être étudiant là-bas il faut avoir beaucoup d'argent / et deuxièmement euh ::: mon mari est français et ça ::: ça facilite euh ::: avoir des liens avec la famille de Bernard et aussi j'ai des amis français en Amazonie qui ::: que je pense que c'était un motif pour pouvoir venir étudier ici. »

L'expérience de la mobilité initialement envisagée comme temporaire et la découverte de la nouveauté apparaissent comme la solution à l'ennui éprouvé à un moment donné de sa vie quotidienne (Thomas E.13) :

« E. Mais tu avais envie de partir c'est une envie qui était déjà très ancienne ou ça c'est passé pendant tes études supérieures ?

Thomas -17. Pendant mes études supérieures / je commençais à m'ennuyer / je voulais faire voir autre chose / c'était vraiment ::: ouais ::: c'était un peu après les deux ans après le DEUG ouais j'avais fait un peu le tour de la question et puis je sentais bien qu'il fallait que je

commence un nouveau chapitre avec un peu plus de ::: oui avec un peu plus de ::: de ::: piment. »

Il rajoute à propos de sa famille :

Thomas - 72 « C'est le deuxième seulement qui part et la majorité de tous les autres habitent toujours dans un rayon de cinquante kilomètres autour de Tübingen. »

Un sentiment d'étouffement éprouvé par l'insularité, un petit pays, le repli de la famille sédentaire dans des villes de province, l'envie d'élargir les horizons et de repousser les frontières submergent certains sujets. Faith (E.25), par exemple, est originaire d'une petite ville de province au nord-ouest de l'Angleterre. Partir à Londres pour ses études de langues apparaît déjà comme l'autre bout du monde pour sa famille et suscite leur incompréhension.

Une rencontre peut être à l'origine d'une remise en question totale du mode de vie. Dans le contexte politique de l'Apartheid en Afrique du Sud, Flower (E.35) et son mari, qui appartiennent aux classes aisées blanches, prennent conscience au contact d'un autre couple de leur vie trop confortable et de leur avenir tracé dans un pays fondé sur des inégalités raciales. Ils abandonnent tout pour refaire leur vie en Europe et découvrir le monde. Flower fait preuve d'une grande honnêteté intellectuelle en minimisant la teneur morale de leur décision :

Flower - 44 « Euh ::: alors donc euh ::: comme mon mari et moi travaillions <aient> en Afrique du Sud quand j'ai pris le poste dans cette entreprise j'avais à peine vingt-cinq ans / mon mari avait vingt-neuf ans et à cette époque en Afrique du Sud fin 70 début 80 il y avait un boom économique incroyable et on était tous les deux jeunes blancs bien éduqués bien diplômés et donc on avait chacun un très bon travail un très bon salaire un(e) grande maison un(e) piscine des voitures de fonction / on avait tout ce qu'on peut imaginer vraiment tous tous tous / et on a décidé d'aller en vacances un safari pendant trois semaines avec des amis qui ont beaucoup voyagé dans le monde / euh : une était Américain un était Africain l'autre était Anglais et bon on a passé trois semaines autour du feu dans la nature vraiment au Botswana (...) / 45- (...) Et à cette époque-là c'était vraiment un déclencheur pour nous en disant qu'est-ce qu'on fait parce que eux ils ont voyagé partout ils connaissaient tellement de choses ils avaient fait la traversée de l'Afrique deux fois nord au sud déjà et beaucoup de temps déjà on a une maison une voiture on a pas voyagé on a rien fait / donc le premier réflexe on a dit on va vendre notre maison et on va partir / on va voyager / XXXX c'est primordial / donc il y avait aussi un arrière-pensée par rapport à la politique de le (du) pays / mais si je suis vraiment honnête c'était pas le premier déclencheur je crois on aurait jamais décidé de quitter le pays à cause de l'apartheid parce que c'était que ça / donc il y avait ces deux éléments parce que on se sentait pas à l'aise avec cette situation mais j'étais pas courageuse comme Mandela (rire) de me mettre au coin de la rue pour manifester donc euh : très honnêtement non donc : donc c'était plutôt l'autre qui a déclenché donc on a : la première partie c'était bon on a quitté on a vendu la maison vite et heureusement on a fait ça parce que sinon on aurait je crois à moins de rester dans la maison de nouveau. »

Le goût de la mobilité vient aussi en la vivant, à son contact. Des opportunités professionnelles internationales courtes éveillent l'intérêt de ce genre d'expériences et incitent

à les renouveler. Un passage à vide dans la vie personnelle de Jereon (E.12) l'amène à saisir par la suite l'opportunité d'une expérience plus longue :

« Pourquoi pas, en ce moment j'étais juste célibataire »

Quand Margot (E.23) évoque rétroactivement son expérience, elle fait aussi mention de cet apprentissage de la mobilité qui invite à poursuivre l'expérience et qui a été plus longuement évoqué lors de l'étude de cas de Thomas :

Margot- 13 « (...) en fait c'est marrant parce que moi avant je ::: on m'aurait demandé si je voulais m'expatrier j'aurais dit non c'était pas du tout mon objectif et par contre je m'étais dit pourquoi pas partir six mois et voilà six mois dans ma tête pour moi c'était vraiment très très long / euh ::: alors comme je suis partie les six mois sont devenus un an et finalement j'ai trouvé que c'était pas si mal que ça et je me suis dit je prolongerais bien cette expérience encore un an ou deux avant de retourner chez moi mon idée était toujours de retourner chez moi / bon après évidemment je suis arrivée là en septembre 87 (...). »

L'exposition des différents déclencheurs de la mobilité nous amène à évoquer les représentations sociales qui sont associées à la mobilité spatiale par les sujets enquêtés.

2.2.4 - Représentations sociales de la mobilité spatiale

Les thématiques liées à la mobilité spatiale qui ont émergé au cours des récits de vie ont permis de cerner certaines représentations sociales des sujets sur les valeurs attribuées à la mobilité :

- la mobilité permet de prendre du recul sur les autres cultures, de se décentrer de sa propre culture pour une meilleure compréhension d'autrui et de ses valeurs :

Ursula - 111 « (...) je crois ça m'a ouvert beaucoup l'esprit et moi je juge pas beaucoup les gens qui ont d'autres comportements / parce que je sais c'est différent de notre culture c'est différent / je crois les gens qui n'ont pas fait ça ils jugent plus / quelque chose qui est différent c'est quelque chose de mauvais »

- pour certains, il est important de ne pas s'attacher à un pays mais à sa culture ;
- et le plus important est d'être ouvert dans la communication et de reconnaître les différences.

La mobilité entraîne un phénomène de mobilité élargie. Les frontières de l'inconnu sont repoussées. Une fois qu'on y a goûté, on l'apprivoise et la peur des territoires de plus en plus inconnus disparaît. Cette représentation de la mobilité recoupe l'idée de capitalisation des expériences de mobilité :

Ursula - « Quand on a quitté son pays on sait ce que c'est que la mobilité / c'est plus un problème de bouger ».

Virginia⁶⁶ - « (...) moi je crois que c'est un peu comme une drogue / comme par exemple je trouve difficile à m'imaginer de retourner en Allemagne et un peu jouer une vie allemande. »

Les départs sont souvent douloureux sur le moment mais analysés *a posteriori* comme bénéfiques :

Ursula – 4 « Euh :: je suis Allemande je suis née en Bavière et déjà en Allemagne j'ai déménagé je crois trois quatre fois et je crois le plus important déménagement ça a eu lieu quand j'avais dix-sept ans euh ::: parce que c'est un âge où on aime bien pas ou on aime pas être sorti de son environnement confortable et ça m'a fait très mal à dix-sept ans d'être tirée d'une ville où j'étais bien installée j'avais des amis etc. et j'ai j'ai fait un peu la révolte contre mes parents mais du coup je me suis retrouvée avec un nouvel cercle d'amis euh ::: et un nouveau environnement qui m'a apporté plein d'autres choses et qui m'a fait vite pas oublié l'autre j'ai gardé le contact mais je crois ça a une liais ::: + / si on parle mobilité c'est un des événements clés qui m'a appris que : c'est pas une catastrophe si on change au contraire ça peut être enrichissant apporter des nouvelles amis des nouvelles inspirations et j'ai fini par pardonner (à) mes parents parce que finalement c'était quelque chose de positif parce que je crois si à dix-sept ans si j'aurais pas vécu ce déménagement c'était seulement deux cents kilomètres hein c'était pas ::: mais j'ai changé d'école si j'aurais pas vécu ça à mon avis je serais toujours dans cette ville où j'étais à dix-sept ans juste pour rester dans cette ville avec les amis avec l'environnement que je connaissais / après je crois j'avais plus peur de déménager de changer d'endroit. »

- les grands changements d'un parcours dus à la mobilité sont relativisés au contact d'autres sujets en situation de mobilité et au capital de mobilité plus importants ;
- la mobilité apporte l'ouverture et la flexibilité ; elle offre la possibilité d'avoir une vie totalement différente, avec des aventures professionnelles et privées (E.36) ;
- la mobilité forge le caractère, rend plus tolérant et plus capable d'empathie, donne une ouverture d'esprit (E.38) qui est au-delà des idées de jugement.

Certaines représentations sociales de la mobilité sont plus directement liées aux langues. L'avenir économique de la France semble incertain dans le contexte mondial actuel. Préparer les enfants à l'éventualité de devoir émigrer un jour (E.21, E.35) et encourager l'apprentissage des langues dans cette perspective de mobilité apparaît alors une nécessité :

Gaudencio – « (...) et puis je leur dis à eux qu'il faut pas s'attacher à un pays / si à une culture personnellement mais pas à un pays parce que les choses évoluent très vite / tout dépend ce que sera la France dans quelques années / pour l'instant je pense que la France devrait changer un peu mais ça c'est quelque chose qui XXX et à ce moment-là il faudra être prêt à partir. »

Les expériences de mobilité sont encouragées avec des enfants à condition que leur famille soit stable et solidaire, ces deux aspects favorisant une disponibilité mentale, psychique, etc propice à un apprentissage d'une autre langue et à la découverte d'une autre culture :

Flower – 118 « j'ai beaucoup parlé de ça de ::: cette situation est-ce que les enfants est-ce qu'on doit garder les enfants dans des situations très stables ou les personnes qui voyagent tous les trois ans qui emmènent les enfants dans un pays est-ce que c'est positif ou est-ce que c'est négatif / et je crois tout dépend des enfants eux-mêmes et des parents aussi mais je

⁶⁶ En rappel, le tour de parole n'est pas indiqué pour les entretiens qui ont transcrit partiellement.

crois si on a de fortes valeurs de famille si on a une forte : une situation familiale qui est solidaire avec un rituel avec des traditions très très bien je crois on peut bouger plus facilement avec les enfants et que eux ils vont apprendre une autre langue une autre culture plus facilement mais je crois que si on est pas très solidaire dans la situation de famille. »

Par ailleurs, les langues et les mobilités sont fortement imbriquées puisque les compétences linguistiques permettent d'accéder plus facilement à la mobilité et vice versa, la mobilité amène à développer ces compétences. Les compétences linguistiques participent à la flexibilité de l'individu mais également à ouvrir le champ des possibles dans la majorité des secteurs professionnels :

Flower – 125 « (...) nos enfants qui vont avoir plusieurs carrières euh : je suis plutôt encouragée les choses que je dis qui sont transférables les langues qu'ils soient flexibles adaptables à des situations différentes et avec des langues c'est des langues et des cultures et mais XXX ça m'échappe pour le moment mais sauf si il veut faire quelque chose euh : je sais pas médecin ou X Y est-ce que c'est important de parler plusieurs langues je sais pas ou je veux dire que je crois que dans presque tout le reste des métiers pour les enfants les langues sont très importantes pour ouvrir des possibilités

E. Et la mobilité

126. Oui oui oui bon la flexibilité la possibilité de ch + l'adaptabilité d'être mobile de changer d'accepter très + »

Quelles sont alors les incidences des mobilités spatio-temporelles sur les mobilités sociales et professionnelles ?

2.3 - Mobilités sociale et professionnelle

En ce qui concerne **la mobilité sociale**, on distingue généralement deux grands types de flux : une mobilité horizontale, soit un changement de position au sein d'une vie active qui ne soit ni une promotion ni une rétrogradation ; une mobilité verticale, soit un changement de position vers le haut (mobilité ascendante) ou vers le bas (mobilité descendante) de l'échelle sociale, ce changement étant défini à partir du statut professionnel. La mobilité peut s'étudier à l'échelle d'une génération (mobilité intragénérationnelle) ou en référence à la position des parents (mobilité intergénérationnelle). Par ailleurs, la mobilité structurelle, due à l'évolution du système social, se distingue de la mobilité « nette » dépendant ici de l'individu uniquement (Lévy et Lussaut, 2003 : 625).

Dans l'analyse des entretiens collectés dans le cadre de cette étude, les cas de mobilités sociales ascendantes et descendantes sont signalés dans une perspective concernant uniquement l'individu et en référence au statut professionnel antérieur à son parcours de migration. La mobilité spatiale va souvent de pair avec d'autres mobilités comme la mobilité

sociale (ascendante, descendante) et/ou la mobilité professionnelle sur lesquelles elle entraîne des changements.

La mobilité professionnelle, quant à elle, est généralement envisagée sous deux angles :

- comme le parcours singulier d'un individu qui transpose dans un autre domaine des compétences acquises par ailleurs ; sa capacité à changer d'activité et à s'adapter à un nouvel environnement professionnel, que ce soit sous la contrainte ou par choix personnel ;
- comme un changement d'activité professionnelle s'accompagnant d'une mobilité géographique.

On va donc s'attacher à décrire la situation professionnelle des sujets de nos échantillons et mettre en évidence les phénomènes de mobilité professionnelle engendrés par la migration et les stratégies d'adaptation déployées.

2.3.1 - Tableau des situations professionnelles de l'échantillon n°1

Si dans le deuxième échantillon, les sujets ont un statut similaire (95% de cadres) et un employeur commun (HP), ceux du premier échantillon présentent des situations professionnelles diversifiées et indépendantes les unes des autres :

Figure 26: Situation professionnelle au moment des entretiens, échantillon 1

| Echantillon 1 | Profil migratoire | Situation professionnelle au moment des entretiens |
|---------------|-------------------|---|
| E.1 | MT et MP | Enseignant de français au Mozambique / doctorant en France |
| E.2 | MNT | Doctorante en philosophie et ethnologie |
| E.3 | MT | Etudiant en séjour sportif, culturel et linguistique |
| E.4 | MP | Directeur d'une école de langue française localisée en France |
| E.5 | MP | Enseignante de français en Italie / doctorante et enseignante de FLE en F. |
| E.6 | MNT | Enseignante d'espagnol dans une école américaine localisée en Suisse |
| E.7 | MNT | Animatrice en centre aéré, puis assistance maternelle puis reprise d'études (Master en psychologie de l'enfant) |
| E.8 | MNT | Maître de conférence en syntaxe française, approche contrastive |
| E.9 | MNT | Traductrice anglais-français à son compte |
| E.10 | MNT | Technicien en maintenance génie climatique |
| E.11 | MNT | Reprise d'études à distance en Angleterre |
| E.12 | MNT | Technicien d'une entreprise scientifique à Grenoble |
| E.13 | MNT | Conseiller informatique |
| E.14 | MNT | Lycéen école internationale – terminale – inscription mathsup |
| E.15 | MNT | Ingénieur chez HP |
| E.16 | MP | Retraité du monde associatif : aide aux logements, Emmaüs |
| E.17 | MNT | Ingénieur chez HP |
| E.18 | MNT | Projeteur |
| E.19 | MNT | Sociologue |
| E.20 | MNT | Assistante plurilingue dans une entreprise scientifique à Grenoble |

Deux contextes d'arrivée en France déterminent le parcours de mobilité professionnelle des sujets de notre enquête : une arrivée du sujet en France pour poursuivre des études supérieures ou une arrivée postérieure aux études motivée par d'autres raisons.

2.3.2 - Arrivée au moment des études et intégration au monde du travail

Lorsque l'arrivée en France intervient dans le cadre des études supérieures (E.6, E.13, E.15, E.17, E.19, E.20, E.21, E.24, E.32, E.39, E.40) qui sont réalisées dans des domaines variés (recherche expérimentale, informatique, ingénierie, commerce, LEA option traduction, sociologie, centre d'études atomiques), l'intégration au monde du travail se réalise dans une continuité temporelle et formative par le biais d'une recherche d'emploi classique ou par une proposition d'embauche suite à un stage réalisé en entreprise. Malgré les changements d'employeurs ou une mobilité professionnelle géographique, tous restent dans le même domaine de compétences et d'activités en dehors de Vicky (E.6) qui, spécialisée dans le dessalement de l'eau de mer et ingénieur au centre nucléaire de C. pendant quelques années, quitte le métier pour s'orienter vers l'enseignement de l'espagnol sur objectifs spécifiques. Ce changement brusque, dû davantage à des opportunités à saisir et à un concours de circonstances pour éviter le chômage, symbolise implicitement pour elle le passage d'une mobilité sociale ascendante à une mobilité descendante. L'enquêtée évoque également les difficultés à faire ses preuves en tant que femme et étrangère dans un milieu élitiste, scientifique et masculin :

Vicky – 12 «(...) j'ai appris au bout de quatre ans d'être avec eux quand ils ont compris que j'étais une bonne ingénieur et qu'ils m'ont acceptée etc / ils m'ont expliqué ils m'ont même félicité que j'avais tenu le coup parce qu'il y a une façon d'agir dans chaque entreprise / centres nucléaires / de faire un peu des tests pour les étrangers et surtout pour les femmes / et donc après c'est terrible ce que je vais te dire mais au niveau des femmes ingénieurs on les teste dans les deux ans pour voir à quel moment ils peuvent la faire craquer et l'envoyer en dépression / c'est ça leur objectif / et si elle dépasse deux ans XXX là ils disent " ah oui elle a tenu / elle est costaud / du coup oui on va l'accueillir "/ maintenant après les deux ans " ah du coup elle est intéressante / on va voir maintenant qu'est-ce qu'on peut apprendre d'elle. "»

2.3.3 - Arrivée en France postérieure aux études

Dans le cas de figure d'une arrivée en France postérieure aux études supérieures, la situation professionnelle diffère souvent selon l'origine géographique des sujets et selon leur projet migratoire (installation durable, temporaire, situation pendulaire).

a - Mobilité professionnelle et origines européennes / non européennes

En effet, quelle que soit leur qualification initiale, les migrants d'origine non européenne peinent davantage à faire valoir leurs diplômes, niveaux de qualification et expérience

professionnelle antérieure. Les migrants d'origine européenne rencontrent plus de facilité, en raison de la validation des diplômes et de l'expérience (VAE) ainsi que de l'homogénéisation des cursus via les nouvelles réformes universitaires LMD depuis 2004, correspondant à la volonté affichée de l'UE de favoriser la mobilité professionnelle et étudiante européenne.

Dans le cas de la mobilité extra-européenne, plusieurs solutions apparaissent aux migrants⁶⁷ en recherche d'emploi qui sont adoptées simultanément ou successivement :

- reconversion professionnelle et suivi d'une formation dans un domaine de compétences différent du domaine initial (E.10, enseignant en collège au Burundi, fait une formation en maintenance industrielle et obtient un poste de technicien en maintenance génie climatique pour une société filiale de GDF) ;
- suivi d'une formation dans le même domaine de compétences (E.7 suit une formation de nourrice agréée) ;
- période de recherche d'emploi ou d'inactivité professionnelle prolongée ;
- activités professionnelles bénévoles ou peu rémunératrices (E.7 travaille un temps dans des centres aérés, E.16 travaille longtemps pour Emmaüs ; prêtre reconverti, il est déjà engagé auprès de cette association caritative en Argentine et réalise son premier séjour en France par ce biais) ;
- acceptation d'emplois sans lien avec le domaine de compétences initiales (« petits boulots » ou contrat à durée indéterminée) en parallèle à une formation (E.10 travaille dans une imprimerie pendant sa formation CNAM) ;
- création d'entreprise (E.9 créé un cabinet de traduction anglais-français et travaille à distance de son domicile) ;
- reprise d'études supérieures (E.7 : après des études en pédopsychologie, inscription en master dans le même domaine deux ans après l'entretien, après plusieurs tentatives professionnelles liées au secteur de la petite enfance) ou poursuite d'études (E.2 : master et doctorat en philosophie et en ethnologie sur un thème lié à ses origines qui sont métissées indienne d'Amazonie et portugaise).

Une majorité d'enquêtés d'origine non européenne sont des migrants non temporaires (sauf E.1, migrant temporaire et pendulaire) et en situation de mixité conjugale (sauf E.19 qui est divorcé d'une Française, E.16 divorcé d'une Argentine et E.1). Dans certains cas, le migrant perd son statut socioprofessionnel initial lors de son arrivée en France et tente de le reconquérir au prix d'un investissement personnel important (en particulier pour E.7, E.10).

⁶⁷ Dont plusieurs ont migré pour suivre leur compagne ou compagnon (E.2, E.7, E.9, E.10) ou sont restés suite à une rencontre (E.6) pour les extra-européens.

b - Mobilité professionnelle interne, une caractéristique du deuxième échantillon

La dimension de mobilité professionnelle est omniprésente sous ses différents aspects chez les sujets salariés chez HP. Elle s'illustre d'abord par le caractère volontairement temporaire de l'activité professionnelle de certains salariés chez HP. Cette dernière constitue alors une expérience qui s'insère dans un parcours professionnel plus global et qui participe à la constitution d'un capital économique dans le sens où cette expérience se définit comme l'étape d'un parcours de mobilité spatiale et professionnelle. Cette remarque fait écho à l'une des pistes de recherche relative à l'échantillon 2 – les projets migratoires des jeunes migrants temporaires actuels seraient plus souvent motivés par une capitalisation des expériences linguistique, culturelle, professionnel – et qui sera développée dans la troisième partie. Dans cette perspective, plusieurs enquêtés se sont portés candidats pour démissionner de leur poste au moment des entretiens, en acceptant la prime de licenciement pour une reconversion professionnelle, avec des projets de formation ou d'installation en dehors de Grenoble, voire en dehors de la France.

D'autre part, dans une perspective de durabilité dans l'entreprise, la mobilité professionnelle est gage de maintien de son poste, inhérent à une carrière chez HP. Adaptabilité, créativité, capacité à saisir les opportunités, à changer de service et de fonction au sein de l'entreprise, à accepter les déplacements nationaux et internationaux ainsi que les propositions d'expatriation constituent vraisemblablement les conditions nécessaires qui permettent au salarié d'évoluer et de traverser les différentes restructurations sans le moindre mal.

Pour terminer, la mobilité professionnelle s'exprime aussi sous la forme de missions courtes en France et en dehors de la France, avec des fréquences et des destinations variées qui sont déterminées en fonction des postes, des desiderata des salariés et des besoins de l'entreprise.

Margot (E.23) évoque sa propre mobilité professionnelle à l'intérieur de l'entreprise d'un point de vue positif. Elle a intégré une dizaine de postes très différents depuis ses débuts dans l'entreprise, ce qui l'a conduite à voyager énormément partout en Europe ainsi qu'aux Etats-Unis (service des transports, récupération des déchets etc...) et à côtoyer des milieux socioprofessionnels et des univers très différents (les ferrailleurs en Suède, les mines d'or en raison des anciens ordinateurs dont une bande était constituée d'or).

c - Importance des compétences plurilingues en outils professionnels

On observe que, dans plusieurs cas, les compétences plurilingues sont utilisées et actualisées à des fins professionnelles. Les deux enquêtés actifs en situation de migration pendulaire (E.4, E.6), dont les parcours ont partiellement été évoqués précédemment, présentent un caractère commun qui est celui de travailler avec et grâce à leurs compétences plurilingues. Le Suédois Andy (E.4), comme nous l'avons vu, s'est installé dans une migration pendulaire après des études de commerce qui ont débouché sur la création d'une école de langue française pour des étudiants d'origines suédoise et anglaise. L'Italienne Stéfania (E.6) est enseignante de français à Florence ainsi qu'en formation continue et enseignante en France quelques mois de l'année. Les deux avaient déjà réalisé des séjours antérieurs en France, de quelques mois dans le premier cas et de quelques années dans le second, dans le cadre d'une expatriation professionnelle familiale.

Parmi les migrants non temporaires arrivés après leurs études, cinq ont aussi une activité professionnelle directement liée aux langues (assistance bi ou trilingue, traductrice, enseignante de langue, enseignante chercheuse en linguistique contrastive), alors que deux ont une formation initiale dans un autre domaine. L'Anglaise Pénélope (E.11), après plusieurs années passées en France durant son enfance, décide d'y revenir à l'âge adulte. Elle utilise ses compétences en langues anglaise et française et trouve un emploi de traductrice puis d'assistante bilingue pendant quelques années :

Pénélope - « Ici en France ce qui est intéressant c'est que j'ai toujours travaillé avec mon anglais alors que je ne suis pas du tout formée pour avoir un travail dans ce domaine mais du fait d'être bilingue sans avoir de formation particulière j'ai fait des traductions et tout le reste »

Le cas de Vicky, qui abandonne sa carrière d'ingénieur et devient enseignante d'espagnol, vient d'être évoqué. Les trois autres (E.8, E.9 et E.20) ont réalisé des études liées aux langues : maîtrise de philologie française option traduction, master en linguistique anglaise, LEA traduction avec le français comme dominante.

Enfin, il faut rappeler que les sujets de l'échantillon HP ont tous été recrutés pour leurs compétences techniques mais également pour leurs compétences plurilingues dans les langues professionnelles de l'entreprise (anglais et français) ainsi que pour les autres langues de leur répertoire.

Le parcours d'Ingrid (E.8) mérite d'être développé ici afin d'analyser les liens qui existent entre son parcours migratoire, sa mobilité professionnelle, le rôle et la place tenus par les langues. C'est cet aspect qui sera principalement mis en valeur dans la description de ce récit

de vie, à travers la description des macro-contextes, de la sphère du travail en interaction avec les ressources linguistiques mobilisées, les valeurs et fonctions attribuées à ces ressources pour le sujet.

d - Etude de cas : Ingrid, développement d'un répertoire plurilingue au fil des migrations et transformation en mobilité professionnelle

La trajectoire personnelle d'Ingrid est constituée d'une succession de migrations initiée d'abord par la mobilité professionnelle de ses parents puis maintenue dans sa vie de couple, essentiellement par les opportunités professionnelles de son mari.

Contexte initial, la Bulgarie (Sofia, 1960-1963) : ancrage en bulgare ou la langue jamais perdue

Le bulgare restera l'unique langue parlée en famille durant toutes les phases migratoires, d'abord avec ses parents puis avec son mari et son fils.

Première phase migratoire, Tunisie (Tunis, 1963-1967) : première rencontre avec la langue française

Ses parents architectes partent en expatriation dans le cadre de la coopération ; son histoire avec la langue française commence en Tunisie, alors langue essentielle de l'environnement social, de contact et de travail. Ingrid commence à l'apprendre à l'école française. Le bain de langue arabe est en revanche très restreint.

Retour en contexte initial, Bulgarie (Sofia, 1967- 1990) : choix d'un parcours formatif en lien avec la langue française

Au retour, elle poursuit sa scolarisation à l'école primaire puis au collège bulgare où l'apprentissage du russe est obligatoire, tout en maintenant l'apprentissage du français sous l'impulsion des parents en dehors de l'école :

Ingrid -3 « (...) Bon, entre temps, c'est vrai que pour entretenir mon français, entre l'âge de mon retour entre huit et quatorze ans, donc ça fait quand même une période importante, où comme je vous ai dit, j'ai commencé aussi à apprendre le russe, mes parents voulaient absolument pas que j'oublie le français et donc j'avais des cours particuliers à la maison qui me permettaient... »

Elle intègre ensuite un lycée de langue française, puis décide de préparer une maîtrise de philologie française option traduction. Elle est embauchée comme traductrice français-bulgare

à l'agence Sofia Presse. L'idée de suite logique, de prédestination, de destin reviennent de manière récurrente dans le discours :

« E. Le choix professionnel, le choix des études, c'est venu comme une suite logique par rapport à l'apprentissage du français ?

Ingrid- 20. Oui, tout à fait. Mais c'est peut-être... c'est dû à ce séjour de... en Tunisie de mon enfance. Et c'est vrai que j'ai eu toujours une très très grande attirance pour la langue française. Vraiment... ce n'est pas seulement un métier, **c'est une passion**. Voilà. Donc, c'est devenu comme une suite logique de mon parcours de vie personnelle, un peu mes parents qui grâce à leur séjour, m'avaient orientée vers cela... mais bon par exemple, ma mère, elle voulait pas que je fasse des études de français.... »

Ingrid précise que sa mère souhaitait pourtant que sa fille suive la voie de ses parents et devienne architecte, évoquant des raisons de sécurité de l'emploi et de débouché, alors qu'elle est paradoxalement l'instigatrice du développement du capital linguistique de sa fille, en particulier du français :

Ingrid- 21 « ...Bon, je dis pas qu'il y a eu **prédestination**, qu'il y a des **choses prédestinées** mais si vous voulez... la suite après de mon parcours a donné raison de mon choix mais peut-être il a **influencé** aussi... ce choix la suite. On sait jamais dans quel sens ça va. »

Elle rencontre son mari au parcours étrangement similaire :

Ingrid- 23 « Qui est bulgare aussi, qui parle aussi très bien le français parce que lui, avec ses parents, lui aussi, il avait vécu en... lui en Algérie toujours au titre de la coopération. Ses parents sont architectes aussi, **vous voyez le monde est...** (rire). »

Ingrid- 24 « Et un parcours pas tout à fait identique mais tout de même. Et lui, à la différence de mon parcours, lui, il avait ses études... il a carrément un bac français, qu'il avait obtenu en Algérie. Et... mais il est revenu en Bulgarie pour faire ses études supérieures, c'est là qu'on s'est connus, on s'est mariés. »

Puis la maternité initie une nouvelle période pour Ingrid et amorce un tournant dans sa carrière professionnelle puisqu'elle cesse son activité de traductrice pour l'agence. Elle profite de son temps pour amorcer l'apprentissage intensif d'une quatrième langue pendant plusieurs mois, l'anglais. Son apprentissage est appréhendé comme un passage obligatoire et nécessaire, sous entendu avec des implications professionnelles :

Ingrid- 21 « (...) j'ai profité de mon congé de maternité pour m'inscrire à un cours intensif d'anglais, donc c'est à ce moment que vient s'ajouter... donc il y avait le bulgare, le français, le russe à l'école et maintenant, je me suis dit qu'à l'âge de vingt-sept vingt-huit ans, il était grand temps que je me mette à l'anglais parce que on se rendait compte que l'anglais commençait à devenir une langue... un parcours obligé... on ne pouvait pas y échapper. »

Deuxième phase migratoire : Tunisie (Tunis, 1990-1993), bis repetita...

L'opportunité se présente pour le mari d'Ingrid d'un contrat à Tunis. La situation familiale reproduit alors la situation des deux familles respectives quelques années auparavant, avec des domaines professionnels pour seule différence majeure.

Ingrid- 24 « Et après donc, il y a eu cette possibilité, on lui a proposé un poste d'enseignant, de professeur... il était pas à l'époque professeur, il était maître de conférences mais bon... à l'université de Tunis. On est revenus... **comme le destin parfois se répète...** nous, on est partis en Tunisie avec notre fils qui avait trois ans à peu près... donc il avait le même âge que moi quand mes parents étaient partis... **moi parfois je sais pas... j'accorde une importance à ces choses-là** et c'est là que... donc mon mari enseignait en français, lui, il est ingénieur en électronique... »

Elle s'occupe alors de son fils et donne quelques cours de langue française :

Ingrid- 25 « Moi, à cette époque, j'avais pas... je travaillais pas, à part quelques cours que je donnais de français. Je travaillais pas pour deux raisons parce que bon d'abord, notre fils était trop petit, je m'occupais de lui. Et en plus, là où on était, il n'y avait pas trop de possibilités vraiment de travailler pour moi mais j'avais quand même trouver quelques... ça s'appelait des lycées libres là où... donc privés... où c'était plutôt des élèves en échec scolaire qui étaient inscrits là-bas et je donnais des cours de français. Mais pas beaucoup, donc pendant deux ans. Et j'avais en fait interrompu ma carrière de traductrice. »

Troisième phase migratoire, France (Grenoble, 1993-1998) : réinvestissement des compétences linguistiques

Suite à une nouvelle opportunité professionnelle de son mari, la famille s'installe en France. Ingrid décide de mettre ses compétences linguistiques françaises à profit :

Ingrid- 26 « Alors ? Qu'est-ce que je faisais moi à cette époque ? J'ai décidé de... c'est vrai que pour une étrangère, travailler avec le français en France, c'était pas évident, donc j'ai choisi de continuer mes études et je me suis inscrite en thèse. J'ai fait d'abord un DEA ici à Grenoble, en 93-94. Et ensuite entre 94 et 98, en quatre ans, j'ai fait ma thèse en Sciences du langage. »

Quatrième phase migratoire, Allemagne (Munich, 1998-2001) : une intégration difficile

Les projets professionnels et migratoires nécessitent de jongler maintenant avec la vie de famille et les étapes de la scolarisation et socialisation de l'enfant. Totalement inconnue, une cinquième langue entre dans le répertoire verbal d'Ingrid mais aussi dans ceux de son mari et de son fils :

Ingrid- 32 « Mon mari a reçu une proposition d'aller travailler en Allemagne, à Munich. Donc en 98, il avait fait son habilitation, moi ma thèse, notre fils était ... il devait entrer au collège. C'était la fin de l'école primaire et on a décidé... ça n'a pas été facile mais bon, la proposition était quand même assez intéressante, importante, pour l'évolution de sa carrière à lui, et donc on est partis en Allemagne. Comment on est partis en Allemagne ? Sans savoir un seul mot d'allemand tous les trois. Ça a été vraiment... **on s'est plongés, on a plongé dans l'océan comme ça et on s'est dit, soit on se noie, soit on émerge.** Bon, c'est plutôt le deuxième qui s'est produit heureusement. »

Son premier réflexe est là encore de « se jeter » dans l'apprentissage de l'allemand par le biais de cours intensifs pour pallier également à son inactivité professionnelle et se donner les moyens de s'intégrer. Mais l'apprentissage de la langue et l'adaptation se révèlent pour elle cette fois difficile :

Ingrid- 37 « ...Voilà, et moi, donc dans cette situation-là, je me suis retrouvée dans un pays que je connaissais pas, je connaissais pas la langue et y avait beaucoup de choses à régler, des problèmes administratifs de tous les jours, de la vie courante et mon mari travaillait beaucoup en anglais etc... il n'avait pas le temps de s'occuper de notre vie, c'est moi et en plus donc là-bas, je... y avait vraiment pas de débouchés pour moi en Allemagne, surtout au début, je parlais pas la langue et mon premier réflexe, c'était de m'inscrire à un cours intensif d'allemand. Alors, vraiment très dur les Allemands (rire), disciplinés... très dur... donc quatre mois de cours intensifs, tous les jours, quatre heures par jour avec des devoirs, ça rappelle un peu mon cours d'anglais à la belle époque mais vraiment très très intensifs et ce qui m'a donné les bases, c'est vrai que j'ai eu de très très bons résultats à l'écrit parce que peut-être déjà comme linguiste, je saisisais les points importants du système de la langue tout ça mais bon, de là de le parler au bout de quatre mois, c'était pas le cas. (...) Bon, j'écoutais la télévision et petit à petit, quand je devais m'exprimer par exemple en allant à... là où on devait enregistrer notre voiture ou dans différentes administrations, je devais quand même essayer de parler allemand et là, c'est un peu un mélange d'allemand et anglais que je parlais au début. Je commençais en anglais, je terminais en allemand, c'était vraiment pas l'idéal et petit à petit, c'est très intéressant parce que là, j'ai dû activer mon anglais, réactiver mon anglais **pour survivre, pour communiquer (...)**. »

Post-doc en linguistique contrastive en Suisse (Lausanne) : une opportunité de réalisation personnelle et une parenthèse vivifiante

Ingrid saisit l'opportunité de réaliser un post-doc en Suisse, ce qui lui permet de ne pas perdre le bénéfice de sa thèse ; elle souligne rétrospectivement l'apport de la perspective contrastive de cette nouvelle recherche :

Ingrid- 40 « ...ah oui, j'ai oublié de vous dire aussi que pendant cette période de l'Allemagne, de ces trois ans en Allemagne, moi, j'ai eu l'occasion donc après les cours d'allemand, y a eu une occasion qui s'est présentée, j'ai fait mon post-doc à l'université de Lausanne, un travail sur... toujours contrastif, sur les constructions causatives. (. .) Faut pas que je fasse un cours là-dessus mais c'était une comparaison français-bulgare qui plus tard dans mes recherches a évolué peut-être par mon intérêt du fait euh... je commençais déjà à avoir à mon actif cinq langues donc la recherche s'est amplifiée et est devenue une recherche plus ou moins typologique parce que ça porte maintenant sur le russe, l'anglais et l'allemand et le bulgare et le français. Cinq langues sont entrées en jeu suite à mon parcours qui m'a beaucoup aidé du point de vue professionnel. Alors, ce post-doc, un an à l'université de Lausanne, donc ma famille, les miens étaient à Munich. »

Les voyages sur les lieux de migration antérieure comme Grenoble sont teintés de nostalgie. D'un point de vue strictement personnel, la réalisation de son post-doc semble constituer pour elle le point positif de ce séjour :

Ingrid- 45 « ...quand on était en Allemagne, on est venus au moins deux fois... on est revenus à Grenoble parce que bon ... on était un peu triste. En plus, l'adaptation c'est pas évident de changer comme ça, d'aller d'un pays dans un autre et de... donc la France, surtout à moi, me manquait énormément. Comme je voyais pas de débouchés en Allemagne, j'étais très triste, j'étais même déprimée un peu au début parce que... heureusement il y a eu ce post-doc à Lausanne qui a arrangé les choses parce que ça m'a permis aussi de me maintenir dans le métier, de ne pas reculer après ma thèse, au contraire de continuer et euh... »

Ingrid- 54 « ...notre vie était tout à fait bien là-bas mais bon... le lien affectif reste quand même la France. J'ai jamais trop pu m'intégrer à la mentalité par exemple allemande, m'adapter à... »

Cinquième phase migratoire, retour en France durable (Grenoble) 2001 et mise en cohérence de compétences linguistiques et professionnelles

Suite à une nouvelle promotion de son mari, ils décident de se réinstaller à Grenoble. Ingrid fait le bilan de ses compétences linguistiques dont le panel prend aujourd'hui toute sa cohérence dans son activité professionnelle. Cette dernière lui permet en outre de les entretenir :

Ingrid- 44 « Et moi, donc en arrivant après mon doctorat en France, j'ai eu la chance de pouvoir enseigner d'abord comme vacataire, ensuite deux ans en tant qu'attachée temporaire et maintenant depuis cette année, je suis maître de conférence, j'enseigne la syntaxe générale et française toujours dans cette perspective contrastive, en première année, c'est surtout basée sur le français et donc voilà, j'essaie mais je me rends compte que du fait de ne pas pouvoir pratiquer par exemple mon allemand tous les jours, ça commence à baisser un peu mais j'essaie de le maintenir, de l'entretenir un peu grâce à... j'ai une amie allemande qui... on parle souvent au téléphone avec elle. Je m'exprime... je me rends compte que je m'exprime mal mais elle me comprend. Donc pour moi, ça c'est l'essentiel de pouvoir maintenir ça. Je lis beaucoup en anglais pour mes recherches, il y a l'anglais qui intervient et maintenant, par exemple, je dirige un travail contrastif sur le russe et le français, ça aussi me fait pratiquer mon russe et ma réflexion sur la langue russe. Voilà, donc toutes ces langues interviennent maintenant dans mon parcours professionnel qui se fait bien sûr essentiellement en français. Voilà. »

Cette nouvelle phase migratoire est a priori envisagée cette fois de manière durable :

Ingrid- 56 « En ce qui nous concerne, professionnellement, on est bien quand même fixés maintenant ici euh... mais rien ne dit que peut-être on fera un bref séjour quelque part, en sabbatique ou des choses comme ça, vous voyez. Ça, ça me... on est des gens qui se sont plus ou moins adaptés à cette mobilité XXX mais temporaire. »

Un retour aux sources annuels vital

La migration immuable est celle du retour annuel aux sources :

Ingrid- 49 « Tous les étés, les étés c'est... les attaches avec le pays, on se ressource aussi là-bas, on revoie nos amis, notre famille, nos familles respectives qui sont là-bas. Seulement un été, on y est pas allés parce qu'on déménageait pour d'autres raisons mais sinon, c'est régulièrement tous les étés, c'est la Bulgarie »

Ingrid- 50 « ...on rentre tous les étés parce qu'on a besoin de cela mais petit à petit, petit à petit, comme si notre vie maintenant, le pôle, le centre essentiel c'est quand même... commence à devenir la France. C'est-à-dire qu'on se sent en vacances en Bulgarie et plus ou moins chez nous en France, enfin plus ou moins... carrément chez nous en France. »

L'apprentissage des langues accompagne donc chaque phase migratoire et développe progressivement les compétences langagières du sujet qui mène une gestion raisonnée des langues étrangères (Zarate, 1997). La relation affective et « passionnelle » avec le français et le statut particulier de cette langue dans l'itinéraire personnel et professionnel d'Ingrid sont liés à son histoire familiale et à son empreinte sur la période de l'enfance. Le dernier projet migratoire accorde toute sa place au français et la nouvelle activité professionnelle permet de faire intervenir au moins au plan métalinguistique les cinq langues du répertoire verbal. En

outre, la langue bulgare constitue le fil d'Ariane du sujet au travers des différentes mobilités, se portant garante de l'identité familiale.



Plus largement, nous avons mis en évidence le lien qui existe entre motifs de la migration et mobilité professionnelle, mais aussi les difficultés et les différences de stratégies d'adaptation en fonction de l'origine (européenne ou non européenne) en matière de mobilité professionnelle dont la transformation des compétences plurilingues en outil professionnel fait partie.

Une autre forme de mobilité, la mobilité virtuelle, contribue au développement ou au maintien des compétences langagières des sujets migrants.

2.4 - La mobilité virtuelle ou une nouvelle culture du lien

Les expériences professionnelles recourent de plus en plus à la communication virtuelle. Les développements actuels sur des sujets très mobiles devraient montrer toute l'importance revêtue aujourd'hui par ces NTIC⁶⁸ dans la communication et dans le développement des ressources langagières.

2.4.1 - TIC, langues et migration

Si la mobilité est souvent utilisée comme synonyme de déplacements physiques, elle comprend aussi le recours aux médias et technologies qui permet des interactions à distance ou des situations de contact de langue sans interactivité directe. On parle alors de mobilité virtuelle lorsque la communication est réelle mais indirecte et n'implique pas de contact physique. Cette mobilité permet une communication interactive à distance (courrier électronique, chat, téléphonie, texto...) ou unilatérale (consultation de pages web, médias classiques...). On ne peut que faire le constat de l'importance qu'ont pris ces modes de communication dans notre vie quotidienne et de la rapidité des changements opérés due à l'évolution technologique depuis les années 1990.

Le géographe G-F Dumont (1995 : 148) parle de communication invisible et de développement du don d'ubiquité qui se sont répandus depuis le XXe siècle par l'apparition de ces nouveaux outils de communication :

« Ces outils permettent de traverser les frontières et de transmettre instantanément les nouvelles les plus importantes. C'est ainsi qu'en 1963 le monde

⁶⁸ (Nouvelles) technologies de l'information et de la communication.

entier a pu assister en direct à l'assassinat d'un des hommes les plus puissants du monde, le président des Etats-Unis » (op. cit : 149).

Les espaces se sont internationalisés et banalisés (concurrence des opérateurs téléphoniques pour les tarifs internationaux, augmentation continue des satellites de télécommunication dans l'espace). La nécessité de contacts directs avec des personnes et des lieux n'en est pas pour autant supprimée et le développement des communications invisibles entre les pays est un facteur d'intensité des migrations entrepreneuriales mais aussi des autres migrations puisqu'il favorise la mise en réseau de compatriotes dispersés dans le monde, de la famille, ainsi que la création de nouvelles relations réticulaires avec des diasporas de même origine ethno-culturelle, et l'échange d'informations qui permet de décider ou de faciliter une migration (Dumont, op.cit).

La mobilité virtuelle fait partie intégrante des stratégies de mise en réseau communautaire (Nedelcu, 2002). Elle peut favoriser l'intégration dans un pays d'accueil (installation, organisation sur place, recherche de logements, d'emplois...). La création de sites internet devient une plate-forme d'échange de « savoir-circuler » entre migrants. C'est le cas d'un portail créé par des informaticiens roumains installés à Toronto pour leurs compatriotes adeptes de l'immigration. Les TIC participent à l'accélération et au développement des migrations.

Avec l'évolution des phénomènes migratoires, s'est développée une culture du lien avec le pays d'origine, les amitiés, la famille, que les migrants entretiennent dans la mobilité via ce lien virtuel et qui leur permet de vaincre la distance. Ce mode de communication leur permet de maintenir à distance une proximité relationnelle forte avec leur pays d'origine, le réseau social et familial. Cette culture du lien est très visible, dynamique et fondée directement par le lien entretenu par les migrants et leur utilisation des TIC. Cette variable communicationnelle a introduit une rupture dans l'histoire des migrations. A la figure du migrant déraciné se substitue celle de l'électron libre (Diminescu, 2002). Les racines avec le milieu d'origine sont ainsi préservées et maintenues plus facilement, contrairement aux générations précédentes. Elle fait également écho au développement des transports. Les migrants multiplient effectivement les déplacements et les contacts directs (voyages), ce qui accentue le caractère temporaire et précaire de la mobilité. Un espace social de « coprésence » émerge qui renvoie là-encore à l'analyse de A. Sayad (1999) sur la double absence qui ne correspondrait plus entièrement à la réalité. En effet, les nouvelles générations de migrants sont capables d'actualiser en permanence le lien avec leur environnement d'origine par le biais des nouvelles technologies (transports, TIC) afin de préserver leurs racines, ce qui ne les empêche

toutefois pas de créer parallèlement des liens dans le pays d'accueil. La maîtrise de l'usage des nouvelles technologies de communication (internet, portable) permet aussi pour les transnationaux de gérer à distance leur activité professionnelle (Diminescu, 2002).

Enfin, le déplacement des biens immatériels (capitaux, informations, images, langages) est à considérer comme une mobilité authentique, organisatrice d'agencements spatiaux (du bureau où l'on se connecte à internet aux sites d'hébergements des services de télécommunications) (Lévy et Lussaut, 2003 : 623).

Dans *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, L.J. Calvet (2002) fait par ailleurs allusion aux langues présentes sur le web⁶⁹. Il fait aussi remarquer à juste titre que les locuteurs des langues les plus menacées n'ont pas accès à cette technologie. On peut aussi ici parler d'inégalité sociale dans l'accès à ces nouvelles technologies encore réservées à une minorité de la population mondiale. Les habitants de centres urbains sont favorisés en terme d'accès et d'aménagements, de formation aux compétences d'utilisation, dans les pays non industrialisés en tout cas. Si les inégalités sociales n'entrent pas en ligne de compte en ce qui concerne les sujets de notre enquête, les pratiques de communication virtuelle ne sont pas pour autant homogènes et semblent relever davantage de choix, d'habitus et de notion d'utilité.

2.4.2 - Rôles des TIC dans le discours des enquêtés

La mobilité virtuelle a des implications qui s'expriment à différents niveaux : linguistique, social, identitaire et professionnel qui fonctionnent souvent de manière transversale. Les discours des enquêtés nous renseignent sur les modalités de ces mobilités virtuelles.

Si des études sont actuellement menées sur l'usage des NTIC dans les migrations⁷⁰, il est aussi intéressant pour le sociolinguiste d'introduire la dimension linguistique et d'articuler ainsi TIC, langues et migration afin d'étudier le rôle des TIC dans les apprentissages, les maintiens, la transmission, les modes de communication linguistique...

Cette dimension de mobilité/communication virtuelle revêt toute son importance dans notre étude dans la mesure où elle est pleinement reliée aux questions de mobilité spatiale, de

⁶⁹ La langue anglaise initialement dominante sur internet subit une baisse lente de son utilisation pour laisser la place aux langues supercentrales ainsi qu'à certaines petites langues (part de l'anglais en train de passer sous la barre des 50%). Selon lui, il n'est pas certain que l'accès à ce réseau mondial soit pour une langue une garantie d'avenir et que le fait d'avoir des pages web en une langue donnée soit un gage de l'augmentation du nombre des locuteurs. Le problème évoqué est également celui du système orthographique des langues, et leur respect fluctuants sur internet (clavier), confinant ces langues à des fonctions grégaires.

⁷⁰ Entre autre par la sociologue D. Diminescu, attachée de recherche à la Maison des Sciences de l'Homme, où elle dirige le groupe d'études.

dynamique des langues et des cultures, de positionnements identitaires. Elle est omniprésente dans les récits de vie des sujets des deux échantillons. Hewlett Packard constitue par ailleurs par essence le lieu où s'illustre cette mobilité virtuelle en ce qu'elle constitue la raison d'être de l'entreprise par la nature même de ses activités : la conception, production et distribution d'outils informatiques toujours plus performants et adaptés à la demande technologique internationale, dont l'un des objectifs affichés est justement de faciliter cette mobilité virtuelle, stimulée par la course de la concurrence.

Trois types de situation sont mis en évidence dans les enquêtes réalisées auprès des salariés. L'entreprise a d'abord recours en permanence à cette utilisation collective de la communication distanciée que sont internet (courrier électronique, vidéoconférence et *webinair*) et le téléphone ; ces outils constituent des modes de fonctionnement interne, de communication et d'organisation du travail moteur à la bonne marche de l'entreprise – au niveau interne, dans sa communication entre les différents services ainsi qu'avec la hiérarchie présente sur le site ou localisée au siège californien – au niveau externe dans sa relation avec la clientèle – au niveau externe encore avec les autres sites HP localisés en France ou de par le monde. Les équipes de travail sont elles-mêmes bien souvent globales (européennes, mondiales), travaillent et communiquent ensemble essentiellement à distance. Ce mode de communication présente un gain de temps et un coût moindre par rapport aux déplacements professionnels.

La mobilité virtuelle s'exerce également à titre individuel, comme mode de communication souvent préférentiel utilisé avec la famille ainsi qu'avec le réseau social et amical (internet, MSN, *Skype*, Chat, *webcam*, téléphone...). Elle présente là encore un gain de temps et d'argent, surtout pour des salariés qui baignent dans l'utilisation des outils technologiques les plus performants. Mais elle offre aussi la possibilité de maintenir un lien, de créer une proximité entre les communicants pour qui la perception de la distance est complètement modifiée.

Enfin, cette mobilité se manifeste aussi dans le rapport aux médias et les choix d'utilisation qui sont opérés (TV et chaînes câblées, radio, presse écrite) dans la sphère privée.

Cette mobilité virtuelle est thématifiée dans les récits de vie qui composent nos échantillons. Nous allons donc observer maintenant le rôle qu'elle joue et la manière dont elle

se manifeste dans la vie quotidienne du migrant. Elle contribue d'abord au maintien, voire au développement des compétences langagières, à l'appropriation et à la transmission des langues des personnes interrogées ou de leurs descendances, mais aussi au maintien du sentiment identitaire chez un certain nombre de sujets enquêtés. Les usages des TIC ont des implications à la fois linguistiques, sociales, professionnelles et identitaires.

a - Les TIC, un moyen de développer les compétences langagières

La mobilité virtuelle constitue un moyen de maintenir des compétences langagières à la fois dans la/les langue(s) d'origine, dans la langue d'appartenance et dans les différentes langues qui composent le répertoire verbal du locuteur, acquises au gré du parcours de vie et des mobilités antérieures. Giselma (E.2) a une grande utilisation des médias sans interaction de contact pour développer ses compétences en français :

Giselma -« ...Mais chaque jour, je regarde la télé, j'écoute la radio et je consulte toujours le dictionnaire. Toujours j'améliore je pense mon vocabulaire parce que je n'ai pas un bon vocabulaire. Il me manque beaucoup de mots. Il y a des fois que j'arrive pas à trouver les mots mais ça je pense qu'il viendra parce que chaque jour je commence à faire la recherche, je lis, j'arrive à lire tous les jours, dix pages, vingt pages en français et je sais quand les gens écrit bien en français ou quand les gens écrit pas bien, je sais différencier... »

En ce qui concerne les médias, le fait de s'informer en lisant sur internet la presse française et de son pays ou de sa zone géographique d'origine par exemple permet alors d'introduire, de développer ou de maintenir une diversité linguistique dans les foyers bi-plurilingues. C'est aussi un moyen de contribuer à la transmission des langues d'origine aux enfants, au maintien des compétences linguistiques pour le reste de la famille, et de se tenir au courant des évolutions de la langue. Le Néerlandais Thijs (E.30), en couple avec une Franco-Anglaise, allume la BBC le matin au petit déjeuner pour des raisons essentiellement linguistiques, à savoir que ses enfants apprennent l'anglais en même temps. Les implications linguistiques liées aux TIC sont collatérales et transversales aux trois autres niveaux.

b - Les TIC, une opportunité d'entretenir le réseau social

Plusieurs enquêtés font référence au recours aux nouvelles technologies, en particulier à internet, comme moyen de maintenir les liens avec le réseau social resté dans le pays d'origine ; il permet aussi d'entretenir et de réactiver le réseau social constitué lors des anciennes mobilités (mobilité résidentielle, migration, voyages...). Les arguments invoqués sont la rapidité, la facilité d'utilisation, l'efficacité de la communication et l'immédiateté, par rapport à l'utilisation de la lettre par exemple. Alicia (E.26) exprime une grande nostalgie des

relations amicales polonaises et maintient le lien avec ses amis polonais, parfois eux-mêmes expatriés (le cas d'une de ses meilleures amies en Belgique), grâce au net et à Skype. Elle passe parfois trois heures à chatter : « il y a intérêt d'aller aux toilettes avant, de se préparer un thé ou du chocolat... » (rire).

Giselma (E.2) évoque l'usage intensif qu'elle fait du téléphone et son coût. En effet, si elle est équipée à son domicile du matériel nécessaire (ordinateur, internet), ce n'est pas le cas pour son réseau social brésilien éparpillé dans tout le pays, y compris dans la forêt amazonienne :

Giselma - « Oui, la facture, elle est énorme parce que je parle à Rio, à São Paulo, à Belem, à Manaus, à São Gabriel, à Gwajara chaque semaine, à Coari chaque semaine. C'est pas possible de couper les liens parce que j'ai beaucoup d'amis au Brésil, des vrais amis, amis d'enfance et ma famille veut chaque semaine savoir comment ça va, si ça va bien, si je vais bien, si je suis pas triste parce que pour eux, [...] je suis dans un autre monde, c'est pas le même monde parce qu'elle ne connaît pas c'est un monde inconnu.... »

L'utilisation de la *webcam* revêt un intérêt particulier dans les relations parents-enfants et grands-parents et permet à la famille de voir grandir les petits enfants à distance en maintenant une certaine proximité visuelle et affective. Elle entre en concurrence avec l'envoi de photographies ou de vidéos par le caractère instantané de l'outil technologique. Dans le cas de relations amicales, *la webcam* semble avoir moins d'intérêt, « à part pour montrer son nouveau *top* », comme le souligne avec humour Alicia (E.26).

Gaudencio (E.21) communique avec sa famille en Uruguay par téléphone et « par internet beaucoup maintenant ». Roelof (E.34) évoque à propos de la communication avec la famille élargie :

Roelof - « Avec des techniques et les technologies maintenant XXXX plus petit; par exemple avec internet pour donner un exemple avec la *webcam*, c'est possible que quelque fois ma mère appelle toute ma famille ; nous avons créé par exemple un album digital sur le site donc ma mère peut voir toutes les photos ; nous avons des vidéos clips dans le *webside* aussi donc elle peut voir le mouvement des enfants ; nous avons *skype* qui est une technologie pour téléphoner gratuitement avec la phonie à la maison donc je pense que la technologie a aussi aidé beaucoup pour créer plus de connecter et pour stimuler aussi la mobilité. »

Par ailleurs, dans le cas des familles éclatées géographiquement, la gestion des responsabilités familiales implique de communiquer soit virtuellement soit par des déplacements géographiques. Cette gestion est facilitée par la performance des outils technologiques mais aussi par la réduction des distances, des coûts et par la diversité des moyens de transports actuels. Tirsén (E.33) s'occupe par exemple de sa mère âgée et de son suivi administratif en conjuguant les interactions à distance et en se rendant sur place. Les réseaux familiaux restent forts et les responsabilités familiales prennent de nouvelles formes dans la mobilité, qu'elle soit territoriale ou en dehors du territoire national (Urry, 2004).

c - Les implications identitaires liées aux TIC

- **Déploiement d'une relation de co-présence entre pays d'origine et pays de résidence**

La mobilité virtuelle permet de maintenir une solidité des liens qui est en général agrémentée et alimentée par des voyages annuels dans le pays d'origine. Ces derniers sont de fréquence et de durée variables selon la distance du pays d'origine, les moyens financiers, les disponibilités temporelles, les désirs, les années, les motivations etc. Mobilité virtuelle et voyages bouleversent le rapport à l'exil, à la migration, à la rupture avec sa famille et ses origines. Une relation de co-présence s'instaure entre le pays d'origine et le pays d'accueil.

L'exemple d'Elisa (E.7) illustre bien cette situation. Lors du premier entretien, elle et son mari ne possèdent pas d'ordinateur à leur domicile. Au second entretien, ils se sont équipés d'un ordinateur ainsi que d'une *webcam* et de *Skype*. Les arguments évoqués pour le choix de cette mini révolution communicationnelle familiale sont de plusieurs ordres : maintenir le réseau international constitué par le couple au gré des études, voyages et mobilités résidentielles, ce qui est particulièrement important pour le mari ; maintenir par voie de conséquence des compétences linguistiques et jouir du plaisir de s'exprimer en langue étrangère ; s'exprimer avec les membres de la famille brésilienne plusieurs fois par semaine en fonction des désirs et les appréhender visuellement. En entrant dans le quotidien de la famille, cette innovation technologique modifie entièrement le rapport à la distance géographique, réduit la distance affective et révolutionne les relations familiales. La mobilité peut ainsi être vécue de manière moins déchirante. Cette co-présence modifie également la perception de l'étranger et son regard sur le pays de résidence. Elle peut contribuer à instaurer un équilibre entre sentiment d'appartenance et désir d'intégration / d'adaptation sociale.

- **Les médias via internet ou le maintien des langues, des cultures et de la dynamique identitaire**

Les médias délivrant de l'information sont beaucoup plus diversifiés aujourd'hui en terme de quantité, d'origine, de supports : presse écrite, radiophonie, chaînes de télévision publiques du pays de résidence mais aussi possibilité de réceptionner les chaînes privées françaises et internationales par le biais du câble, de la parabole, et depuis plus récemment par le biais d'internet.

Internet offre cette possibilité d'accès aux médias (radio, télévision, presse écrite), d'abord sur un plan national par la création de sites spécifiques et parallèles à la source médiatique

originelle (câblée ou non) qui permettent de consulter les archives, de lire, d'écouter, de visionner journaux télévisés, informations, interviews, analyses etc.

Cette possibilité change le rapport au temps et offre deux choix, celui de consulter en simultané ou en différé, ce qui permet une plus grande liberté d'action et une plus grande indépendance vis à vis des médias qui diffusent à heures fixes.

L'accès à ces mêmes médias sur un plan international est encore plus significatif et multiplie les sources de l'information et sa diversité qui deviennent elles-même vecteurs identitaires. Internet, outil de liberté, permet à tous de prendre la parole et offre une place à tous, médias parallèles, alternatifs et militants de tout acabit. Dans la même optique, les chaînes câblées et la parabole offrent l'accès à des sources d'informations qui ne sont pas présentes sur les chaînes en accès libre. Elles sont régionales, nationales, internationales.

Les médias et leur utilisation (en terme de fréquentation des enquêtés) jouent un rôle important dans le maintien des langues et des cultures ainsi que dans la dynamique identitaire avec le pays d'origine ou les pays d'identification culturelle et religieuse. Ce dernier aspect est, entre autres, évoqué par Jorge (E.19), sociologue de profession, qui s'intéresse à ces phénomènes au niveau individuel mais aussi collectif. Ce dernier, d'origine argentine, n'a jamais regardé la télévision et les chaînes françaises en particulier depuis qu'il vit en France c'est-à-dire trente ans. Ce choix s'explique par un désintérêt face aux programmes proposés et au type d'informations délivrées par ces grandes chaînes médiatiques, jugées à la fois très consensuelles, orientées et autocentrées géographiquement. L'enquêté possède une télévision chez lui mais seulement pour l'usage de sa fille :

Jorge - « (...) Euh moi, je n'ai jamais regardé la télé française ; j'ai une télé parce que j'ai ma fille qui regarde M6 ou TF1. Donc je suis passé directement à la télé... alors que je ne regardais jamais la télé. Je suis un des rares personnes occidentales à pas avoir XXX et du coup, **par contre, là je me régale parce que c'est... là c'est la télé qui me convient.** Alors du coup, je la regarde XXX, y a pas de propagande commerciale, y a pas de publicité mais il y a quelques spots, qui sont plutôt politiques, on va dire. Et ça, c'est un phénomène très intéressant, la parabole. »

Il explique que l'accès aux chaînes sud-américaines par le biais d'internet a totalement modifié ses attitudes et ses habitudes. Elles lui permettent de rester au plus près de l'actualité de l'Amérique Latine, qu'elle soit politique (la vague d'élections de 2006), socio-économique, culturelle, etc. Dans son appartement, une photo de Michelle Bachelet, présidente fraîchement élue de Chili, est accrochée au-dessus du canapé :

Jorge- « Et donc ce qui a beaucoup changé depuis un an et demi, c'est que, grâce à internet, je peux regarder la télévision argentine et je regarde surtout la télévision cubaine et la télévision vénézuélienne et depuis peu, il y a une télévision qui s'appelle TeleSur71 qui est une télévision toujours en espagnol, qui vient de Caracas, et qui donne des informations XXX jamais XXX c'est-à-dire qui raconte par exemple ce qui s'est passé XXX, qui parle des Amérindiens, XXX72 qui parle de l'invasion de XXX dans la région de Cuba par les EU, l'invasion du Panama, qui parle je dirais des massacres, des horreurs, des mouvements de groupe dont personne ne se faisait l'écho et encore moins au niveau de l'Amérique du Sud. Donc on est un aspect du phénomène de Al Jazeeraisation. Je veux dire que TeleSur, il a pris son modèle sur Al Jazeera qui XXX pour le monde arabe. Et TeleSur en espagnol et en portugais pour le monde hispanique mais avec un point de vue du sud. XXX Du coup, XXX je regarde le soir XXX et ça, ça me ralimente sur les contacts... je suis un peu délocalisé XXX. »

Par ailleurs, sur un plan plus collectif, Jorge (E.19) s'intéresse aux phénomènes identitaires qui sont liés à ces modes médiatiques. Il crée (ou utilise) le néologisme intéressant *d'Al Jazeeraisation* pour traduire le phénomène médiatique initial propre à la chaîne arabe Al Jazeera⁷³ qu'il étend à la chaîne sud-américaine *TeleSur*.

Jorge- « Ce phénomène m'intéresse aussi beaucoup par rapport à l'identité parce que XXX dans les quartiers populaires, dans certains quartiers comme Mistral, où la parabole est extrêmement présente. Et donc on peut trouver des italiens qui regardent la RAI, on peut trouver des Algériens qui regardent Algérie ou Al Jazeera ou Al Arabia, c'est une autre. Y en a d'autres qui regardent l'Arabie Saoudite parce que y a des prêches sur le monde musulman, s'il faut aller à la Mecque etc. Donc ça accentue...ça accentue la différence, ça accentue la diversité et c'est d'autant plus fort que la société XXX s'est désintégrée parce que à force de discrimination, de précarisation, de racisme etc., il y a un espèce de repli, de recherche identitaire dans tous les secteurs, dans tous les domaines et dans toutes les parties de la société et cette possibilité de passer outre les chaînes françaises, euh...elle est fortement je dirais euh... cette opportunité est fortement utilisée en effet par certains milieux, par certaines familles qui ne regardent plus la télé française (...) »

Ce type de médias lui permet donc de se décentrer de son lieu de vie grenoblois, de rester fidèle à ses engagements socio-politiques et de les cultiver (c'est une télé qui lui convient et à laquelle il adhère au niveau idéologique).

⁷¹ Basée à Caracas, la chaîne baptisée par certains « Al Bolívar », en allusion à la chaîne arabe Al Jazeera- a des correspondants à Buenos Aires, à Brasilia, à La Paz, à La Havane, à Mexico, à Montevideo, à New York et à Bogotá. Cette chaîne est présentée comme l'antithèse des chaînes internationales comme CNN et remet en cause le traitement de l'information pratiqué par ces chaînes. Le slogan de la chaîne : « *Notre Nord à nous, c'est le Sud* ».

⁷² La récupération des usines par les ouvriers argentins évoquée dans l'interview de Botero sur TeleSur.

⁷³ Al Jazeera est une chaîne satellitaire d'informations en continu créée en 1996, au Qatar, sous le patronage de l'émir qui la finance ; elle est diffusée en Europe et dans le monde entier. Selon la source de Proche-Orient. Info (<http://www.proche-orient.info>), Al Jazeera a révolutionné le paysage médiatique arabe : par sa liberté de ton (très loin de la langue de bois des autres médias arabes) et par son ouverture aux vrais débats mettant face à face des opinions opposées, voire des intervenants israéliens bannis des autres chaînes, y compris des télévisions de Jordanie et d'Égypte. Al Jazeera voudrait attirer le public arabe et, plus largement, arabophone (la chaîne est très suivie au Pakistan, par exemple) et n'hésiterait pas pour cela à flatter ce très vaste public. Elle connaîtrait une renommée internationale auprès des populations arabes du monde entier suite et grâce à un positionnement de l'information différent et alternatif de celui proposé par les médias occidentaux où les communautés arabes ne se retrouvaient pas. Ce changement de point de vue semble correspondre à une demande et à une attente forte de la part de différentes communautés non occidentales, résidant en Occident.

Depuis peu, Graziano (E.18) regarde la télévision italienne qu'il reçoit par le câble, ce qui lui permet de suivre surtout les débats politiques et les grandes émissions médiatiques du soir.

Jean-Léonard (E.10) consulte tous les jours les médias burundais via internet en langue française et en kirundi (programme radiophonique et presse écrite).

Gaudencio (E.21) se tient au courant de l'actualité sud-américaine par internet et par la lecture de quelques journaux espagnols.

Giselma (E.2) fait de même pour les médias brésiliens et français :

Giselma – 107 « Chaque jour je regarde l'internet, je lis le journal *Folha de São Paulo*, *Amazona tempo*, *Diario da Amazonia* et je regarde les *noticias*, les nouvelles dans Yahoo sur le Brésil et aussi en même temps, je regarde Yahoo France pour comparer les nouvelles brésiliennes et les nouvelles françaises. »

Certains font une utilisation plus diversifiée des médias. Thijs (E.30) suit par exemple quotidiennement l'actualité en *zapping* sur plusieurs grandes chaînes internationales différentes (française, hollandaise, anglophone avec CNN ou Sky news...), dans les langues qu'il maîtrise, pour avoir des points de vue différents sur les événements mondiaux. « C'est la diversité qui m'intéresse », dit ce dernier.

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme constituent alors les conditions nécessaires à l'accès à cette diversification médiatique et permettent d'exercer son sens critique et de « ne pas regarder uniquement par la lorgnette d'un seul pays » (E.33).

d - Les TIC, de nouvelles modalités de travail

Enfin, internet, les outils multimédias et le téléphone constituent des outils de travail qui permettent la délocalisation, le travail à distance, la mobilité géographique et la mise en réseau avec les différents partenaires professionnels. Cette communication virtuelle contribue à modifier les manières de travailler. L'exemple d'Andy (E.4) est probant. Il partage son temps entre trois pays, mais son activité professionnelle se répartit entre la France (Chamonix) et l'Angleterre (Londres). Il est physiquement en France quelques mois dans l'année sur son lieu de travail réel (bureau, école de langue, classes) et communique à distance avec son associé resté à Londres. Le reste du temps, la gestion de l'école, les inscriptions, la promotion, la préparation de la « saison » se fait depuis l'Angleterre au moyen du téléphone mais surtout d'internet et de la messagerie électronique.

Sara (E.9), quant à elle, a créé son cabinet de traduction anglais-français à son domicile. Elle travaille essentiellement à partir de son site web (prospection, publicité, échanges avec les employeurs, envoi des travaux de traduction, suivi).

Le recours aux médias s'opère dans le cadre de l'activité professionnelle. Deux sujets en particulier, Margot (E.23) et Roelof (E.34), évoquent l'impact très important de ces inventions technologiques sur la mobilité internationale et le changement de manière de travailler grâce entre autres à ces outils technologiques.

2.5 - Mobilités géographique, professionnelle et virtuelle

Le lien entre mobilités géographique, professionnelle et virtuelle est aussi prégnant. De nombreuses études montrent cependant que les réunions physiques en co-présence restent nécessaires et essentielles aux négociations et positionnements décisifs, mais aussi à l'accomplissement des tâches d'une équipe travaillant en réseau virtuel (Urry, 2004 : 43), mode de fonctionnement dans le cas d'HP. Ces moments de face à face, qui passent par le voyage et le déplacement physique professionnel, impliquent des conversations qui mêlent langage verbal mais aussi expressions faciales, gestuelle, intonation, silence, respect du tour de parole, regard de l'autre. J. Urry⁷⁴ rapporte que les technologies virtuelles ne sont pas encore en mesure de simuler la complexité, la diversité et le plaisir de la conversation co-présente, ni celui d'être ensemble dans un même lieu.

Les problèmes de communication à distance de cette équipe globale sont évoqués par exemple par Margot (E.23) lorsqu'elle parle de la délocalisation en Tchéquie de l'un des services HP. Elle évoque également les coûts engendrés pour l'entreprise en raison des nombreux voyages nécessaires pour réajuster les relations interpersonnelles et le traitement des activités professionnelles :

Margot- 87 « ...je pense que le problème c'est qu'ici il y a beaucoup de choses dont on parle quand on est en communication avec eux on l'écrit / à l'écrit ben forcément ça prend une autre tournure c'est déjà plus dur quand on :: + en plus t'as pas la nuance de tout ça / donc les choses prennent souvent une autre tournure. »

Margot- 88 « ... ajuster ça demande plus de travail c'est vraiment plus de travail que si on était tous à Grenoble et si on se faisait des réunions / ça prend plus de temps plus de volonté des gens avec une vision différente ça ajoute quoi et bon sachant que on a pas toujours toutes les ressources qu'il faut... »

Margot remet en cause finalement la pertinence de cette délocalisation :

Margot- 77 « On perd en communication mais ça on le sait / travailler à deux endroits différents en plus quand même travailler dans une autre langue... »

⁷⁴ Sociologue, co-directeur du Centre for Mobilities Research, Université de Lancaster, Angleterre.

Par ailleurs, les technologies de la communication changent les formes de mobilité et contribuent à la faciliter.

Cette idée est illustrée par les propos de Roelof (E.34) qui évoque le grand changement advenu ces dix dernières années concernant la mobilité dans le monde des affaires, facteur de stimulation de la mobilité internationale. Il évoque son cas particulier :

Roelof- « Je suis un très bon exemple d'une personne qui est très mobile et j'ai beaucoup de choses pour m'aider. Quand je fais un voyage, je prends le taxi je peux utiliser mon « untelt » (mini ordinateur de poche) pour connecter pour faire des emails dans le taxi j'ai pas beaucoup de temps ; j'ai aussi une possibilité pour créer des vidéos donc je peux voir des gens ici dans ce produit ; quand je suis l'aéroport il y a le *hotspots* (haut débit) donc je peux me connecter comme aussi dans le bureau c'est la même expérience ; maintenant dans l'avion on a commencé c'est très nouveau pour créer des internet et des possibilités techniques pour travailler dans l'avion aussi pour avoir une connection dans l'avion c'est quelque chose d'absolument nouveau ; donc dans le futur, je suis sûr dans quelques années, 5 ou 10 ans tu peux travailler dans l'avion comme dans ton bureau. Dans le vol, de porte à porte, beaucoup d'avantages, mais aussi des inconvénients : trop d'infos, de points de connections, difficile de séparer le privé du professionnel, société plus informative qu'avant. »

Puis il développe son propos sur la gamme de produits HP : les nouveaux produits permettent d'aider les professionnels avec des technologies d'ordinateurs mobiles ; la gamme de produits de *wireless technologie network*, réseau sans fil en fonction de la distance qui a changé les modes de travail internationaux qui sont devenus plus rapides, personnels. Il est maintenant possible depuis quelques années, de se connecter partout et de se mettre en réseau sans fil dans le monde entier.

Plusieurs enquêtés apprécient les aéroports qui ne sont pas ressentis comme une perte de temps. Thijs (E.30) évoque son cas personnel : « avec les moyens de mobilité qu'on a aujourd'hui j'arrive à travailler partout ; tu trouves un petit coin partout ... ». J. Urry cite les travaux de Doyle et Nathan⁷⁵ (2001) qui montrent le développement exponentiel des « centres d'affaires instantanés » et des hôtels aéroportuaires avec salles de conférences toutes équipées, qui accompagnent la logique d'hypermobilité.

La nécessité de développer des outils qui mettent en évidence le caractère fluctuant des répertoires verbaux selon les différentes mobilités nous amène à nous interroger, à l'instar de certains sociolinguistes, sur l'idée d'une mobilité linguistique.

⁷⁵ Doyle et Nathan, 2001, *Wherever next. Work in a mobil world*, Londres, The Industrial Society.

3 - Répertoires verbaux et mobilité linguistique ?

Certains sociolinguistes s'emparent de la question pour mettre en évidence la dynamique des répertoires verbaux (Billiez et Lambert, 2005 ; Lambert, 2005). Dans la perspective d'une appréhension plus dynamique de la mobilité linguistique, J. Billiez et P. Lambert (2005) ont en effet cherché à montrer qu'aux déplacements spatiaux liés à la trajectoire migratoire d'un individu correspondaient des mobilités linguistiques et fonctionnelles qui rendaient compte de la dynamique des répertoires verbaux.

3.1 - Un outil d'analyse de la dynamique des répertoires verbaux

Pour cela, les deux chercheuses⁷⁶ ont constitué un cadre d'analyse de discours ainsi qu'un mode de représentation graphique illustrant les biographies migratoires recueillies.

Le type de modélisation et de schématisation proposé met en évidence les mouvements des langues au cours d'une biographie.

Les principales unités thématiques étudiées dans le cadre de l'analyse des entretiens biographiques se rapportent ainsi à quatre principaux paramètres de variation et de changement des répertoires (Gumperz, 1964 ; Fishman, 1965) :

- *les macro-contextes* (facteurs spatio-temporels) ;

Ils correspondent aux mobilités dans l'acception générique du terme (phase migratoire, voyages, séjours dans le pays d'origine...) et à leurs temporalités. Leur évocation significative dans un entretien biographique sert à leur repérage. Ces éléments renvoient à des unités et des variations dans le temps et dans l'espace qu'il convient ensuite de repérer dans les situations d'interactions thématiques au sein de l'entretien lui-même et ce, pour chacun des macro-contextes dans lesquels se déroulent les interactions langagières. Un macro-contexte est représenté par un cadre rectangulaire.

- *les sphères d'activités quotidiennes* (configurations d'interactions interpersonnelles) ;
- *les ressources linguistiques mobilisées* dans chacun des macro et micro-contextes (composantes des répertoires) ;
- *les valeurs et fonctions* attribuées à ces ressources par les sujets.

Les données biographiques qui concernent les aspects liés à la trajectoire sociale et scolaire des sujets (expérience migratoire familiale, composition de la cellule familiale, fratrie,

⁷⁶ Dans le cadre de sa thèse de doctorat, P. Lambert (2005) prend appui sur cet outil d'analyse qu'elle affine pour décrire les « configurations en mouvement » des répertoires plurilectaux de jeunes filles de lycée professionnel grenoblois, selon une approche compréhensive et interprétative.

réseaux interpersonnels, rapports aux pairs, attitudes vis-à-vis de l'institution scolaire, etc.) sont corrélées à ces paramètres.

Le quatrième paramètre de variation qui est celui des valeurs et fonctions attribuées à ces ressources par les sujets fait appel à la classification de fonctions attribuées aux langues en situation de migration élaborée à l'occasion de travaux précédents de chercheurs du Lidilem (Billiez *et al.*, 2000 ; Billiez et Lambert, 2005). La mobilité spatiale et les différents types de déplacements s'accompagnent de changements de fonctions associées aux différentes langues. Trois grands types de fonctions sont mises en valeur : les fonctions identitaires (fonction d'intégration/exclusion, ou emblématiques/stigmatisantes), des fonctions communicatives de convergence (fonction véhiculaire) ou de divergence (fonction cryptique), des fonctions épilinguistiques (fonctions ludiques et fonctions quasi-métalinguistiques).

Ce cadre d'analyse de discours et de représentation graphique est conçu à la fois comme un outil de recherche et d'analyse, mais aussi comme un outil de formation, expérimenté en particulier auprès des enseignants dans les lycées où a été effectué le recueil de biographies langagières (Lambert, 2005).

Ainsi, l'étude montre une grande circulation des langues à l'intérieur d'une même sphère d'activité et à l'intérieur des trois sphères d'activités elles-mêmes, contrairement aux clivages sphère privée / sphère publique qui sont souvent mis en valeur dans les études sur le plurilinguisme.

Les sociolinguistes se posent cependant la question de savoir dans quelle mesure les notions de répertoire verbal et de mobilité linguistique n'entrent pas en concurrence.

3.2 - Répertoire verbal et mobilité linguistique, une relation de complémentarité ?

Issue de la sociolinguistique américaine des années 60, la notion de répertoire verbal prend rapidement une importance capitale pour la sociolinguistique. Elle va permettre aux chercheurs de considérer la totalité des « codes linguistiques » présents dans une communauté, qu'ils appartiennent ou non à une même langue. C'est particulièrement au sein des travaux sur les bilinguismes liés au courant migratoire que cette notion va se développer.

Initialement défini par J. Gumperz⁷⁷(1964) comme l'ensemble des variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles telles qu'elles sont utilisées dans les situations de

⁷⁷ "Linguistic and social interaction in two communities" in *American Anthropologist*, 1964, n°2, pp.37-53.

communications auxquelles l'individu ou le groupe sont confrontés. Il englobe l'ensemble des ressources communicatives mobilisées par un sujet pour communiquer dans des situations réelles, socialement et culturellement significatives, c'est-à-dire quel que soit le degré de maîtrise qu'il en a, le statut, les fonctions et les valeurs sociales assignés à ces langues.

En réalité, chez les locuteurs bilingues, les langues se répartissent souvent selon les tâches et sont en relation de complémentarité. L'individu procède plus ou moins consciemment à une organisation de ses potentialités langagières de telle sorte qu'il confère à chacune d'entre elles - quel que soit le système linguistique auquel elle correspond - un rôle déterminé à l'intérieur d'un ensemble (Grosjean, 1982, cité dans Dabène, 1994 : 86). Par ailleurs, "Speakers choose among this arsenal in accordance with the meaning they wish to convey."⁷⁸ En prenant cette position, J. Gumperz dépasse la vision des langues et des registres compartimentés, séparés les uns des autres. Que ce soit en milieu multilingue ou monolingue, le répertoire verbal complexe des sujets plurilingues se construit au fur et à mesure des contacts sociaux avec des locuteurs de mêmes langues, d'autres langues et au fur et à mesure des différents apprentissages linguistiques.

La notion de mobilité linguistique, quant à elle, renvoie à deux acceptions différentes : un sens originel qui, au regard des préoccupations sociolinguistiques actuelles, tend actuellement à être dépassé ou tout du moins mis au même niveau qu'une seconde acception, plus ouverte sur la pluralité des contextes d'étude, de mobilité géographique et sociale, plus dynamique et qui cherche encore à se définir.

L'acception d'origine provient de U. Weinreich (1953) qui utilise le premier la notion de *language shift*, traduit par mobilité ou changement linguistique. U. Weinreich utilise à l'époque cette expression dans un contexte d'étude particulier, celui d'une population germanophone migrant de façon définitive aux Etats-Unis. *Language shift* fait alors référence au changement d'utilisation habituelle d'une langue pour une autre langue et sous-entend un abandon de la première. Dans cette perspective, le passage d'un monolinguisme à un autre est suggéré et celui-ci s'accompagne d'une phase intermédiaire de durée élastique, constituée de pratiques bilingues, et de la coexistence de pratiques différentes selon les générations. Ce *language shift* peut s'inscrire à l'échelle de l'individu, ou se faire lors d'un passage entre générations, dans la non-transmission d'une langue des parents aux enfants.

⁷⁸ Traduction de L. Dabène (1994 : 86) : « Les locuteurs choisissent dans leur arsenal en fonction des significations qu'ils veulent transmettre. »

Il est parfois traduit en langue française par l'expression "assimilation linguistique" (Veltam, 1997 : 212). Cette traduction apporte une dimension qui désavoue toute perspective bi-plurilingue et insiste davantage sur les conflits internes que peut engendrer cette mobilité linguistique chez l'individu.

Au terme de leur réflexion, J. Billiez et P. Lambert (2005) jugent inutiles de recourir à la notion de mobilité linguistique en particulier parce qu'il faudrait la redéfinir autrement que comme processus d'assimilation linguistique et que, par ailleurs, une nouvelle définition entraînerait une redondance inévitable avec la notion de répertoire verbal, processus dynamique de développement plurilingue.

Il nous semble pertinent cependant de conserver cette notion de mobilité linguistique dans la perspective où l'expose C. Van Den Avenne (2005). Dans son introduction en effet, cette dernière souligne qu'il est nécessaire de penser le lien entre mobilité interactive et changement linguistique. En variant les contextes d'observation et de mobilités, il devient possible et congruent d'envisager la mobilité linguistique non plus selon la perception d'une migration définitive sans retour mais selon une perception de l'aller-retour et de non-linéarité temporelle, spatiale et sociale. Ainsi, la mobilité linguistique comprendrait les différents phénomènes de pratiques bi-plurilingues, de même qu'une réactivation de pratiques linguistiques mises en veille pour diverses raisons liées au parcours biographique. Cette redéfinition de la mobilité linguistique a pour conséquence d'inscrire l'individu dans une approche plus vaste qui est celle de l'identité et de la mettre en lien plus étroit avec la mobilité géographique et sociale :

« La mobilité permet ainsi de penser en la problématisant la question de l'identité linguistique : davantage qu'un contexte, la mobilité est constitutive de constructions identitaires et linguistiques complexes d'individus socialement pluriels, pris dans des pratiques socio-culturelles diverses » (Van Den Avenne, 2005 : 9).

En insistant sur le processus de (re)constructions identitaires et linguistiques de l'individu en contexte de mobilité spatio-temporelle, il nous semble que la notion de mobilité linguistique n'entre pas en concurrence avec celle de répertoire verbal mais instaure une relation de complémentarité.

Enfin, si J. Gumperz (1989) étudie les répertoires verbaux dans une perspective synchronique, à un moment donné de son fonctionnement, (en même temps que d'autres, Fishman, 1965, 1971 ; Hymes, 1984), la mobilité linguistique permet de dépasser ce cadre synchronique et de prendre en compte à la fois la dimension diachronique ainsi que la dimension spatiale des mobilités.

3.3 - Synthèse de la dynamique interactionnelle des langues, des mobilités et construction de l'identité plurilingue

Après avoir délimité les frontières entre système de mobilités et de migrations et esquissé une typologie des migrations adaptée à nos échantillons, la représentation graphique suivante se propose de synthétiser et d'articuler visuellement les différents concepts qui viennent d'être discutés jusqu'ici et qui sont constitutifs de notre objet de recherche. Elle met en évidence les interactions possibles et existantes entre les différents types de mobilités à l'œuvre dans la trajectoire de vie du sujet migrant et dans sa biographie langagière.

Le répertoire verbal et la mobilité linguistique, situés au cœur du graphique et du dispositif, constituent les lieux des reconfigurations linguistiques qui interagissent au contact des différentes mobilités.

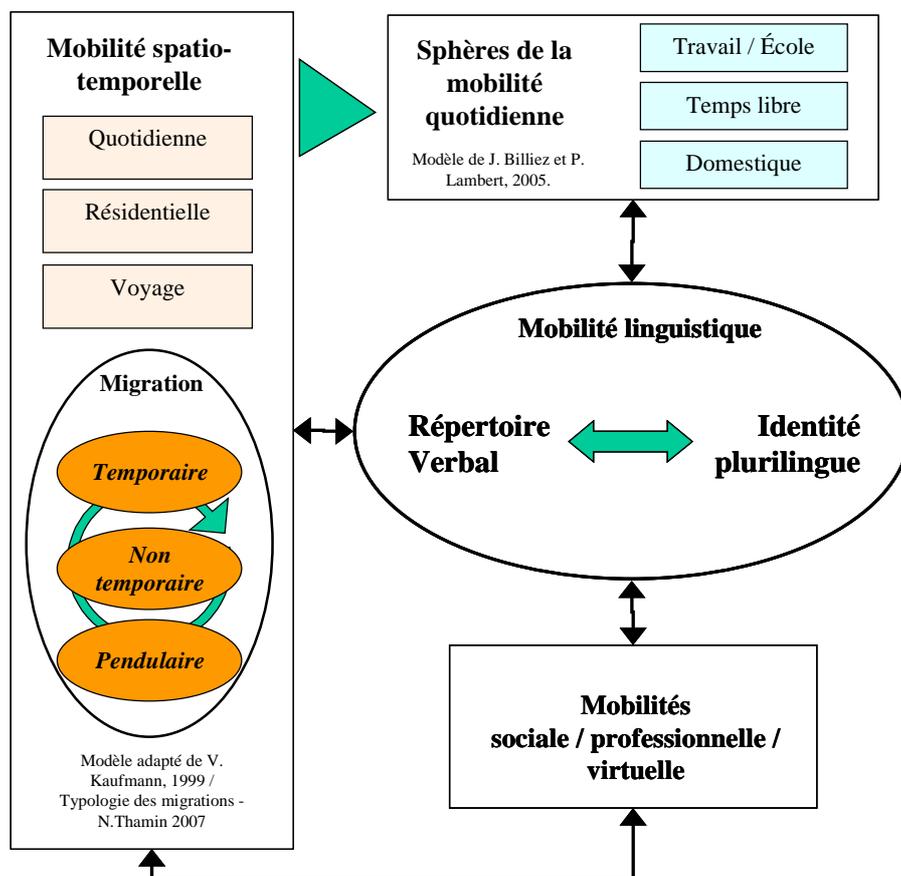
La mobilité spatiale, qui reprend la typologie de V. Kaufmann (cf. II - 1.2.1 - p65), est décomposée en sous-ensembles de mobilités (quotidienne, résidentielle, voyage et migration). La migration a été elle-même décomposée en trois catégories assez souples - la migration temporaire, la migration non temporaire et la migration pendulaire – pour rendre compte des parcours non linéaires et de la "circulation migratoire", constitutive des phénomènes migratoires contemporains (passage d'un type de migration à l'autre par exemple).

Les sphères d'activités de la mobilité quotidienne (sphère du travail et de l'école, sphère domestique, sphère du temps libre), modèle adapté par J. Billiez et P. Lambert (2005) et P. Lambert (2005) pour des finalités linguistiques, permettent d'entrer dans l'analyse du répertoire langagier lui-même.

Au cours des entretiens biographiques, les sujets enquêtés nous renseignent ainsi sur les quatre paramètres d'entrée dans la dynamique des répertoires verbaux :

- les macro-contextes,
- les pratiques linguistiques et les reconfigurations à l'œuvre dans ces différents sphères d'activités qui régissent leur vie quotidienne actuelle (mode de communication et usages des langues, appropriation et transmission des langues) mais aussi qui composaient leur parcours antérieur (lieu de vie d'origine, autres pays de migration, mobilité résidentielle...),
- les fonctions qu'ils attribuent aux langues,
- les compétences et les ressources mobilisées.

Figure 27: Dynamique interactionnelle des langues, des mobilités et construction de l'identité plurilingue



Les types de mobilités spatiales thématiques dans les entretiens sont pris dans leur globalité, en tant que combinaison influant les uns sur les autres et constituant un système imbriqué (la migration dans un pays entraîne une rupture avec les sphères d'activités de la vie quotidienne antérieure et un apprentissage de nouvelles mobilités quotidienne, résidentielle, d'éventuels voyages...).

Nous avons montré aussi que trois autres types de mobilité participaient à l'interaction entre les différents objets évoqués et avaient également des incidences sur la dynamique du répertoire verbal : la mobilité sociale, la mobilité professionnelle et enfin la mobilité virtuelle.

Si les parcours de mobilité spatio-temporelle ont des incidences évidentes sur l'appropriation des langues et la reconfiguration du répertoire verbal, le répertoire peut également constituer la source de la mobilité spatiale d'un locuteur (capital plurilingue ou pluriculturel, motivations personnelles pour les langues qui conduisent à la mobilité). Cette interaction est symbolisée par la circulation des flèches. Les cas qui se révèlent être les plus

nombreux dans notre enquête (fréquence du sens dans lequel s'opère la mobilité) seront mis en valeur, ainsi que le rôle de la mobilité précoce et/ou du plurilinguisme précoce dans cette interrelation.

L'ensemble de ces mobilités a donc des incidences déterminantes sur la réorganisation du répertoire langagier, plus largement sur le processus de mobilité linguistique et sur celui de construction identitaire plurilingue du sujet.

Troisième Partie.

**Bi-plurilinguisme, transmission des langues et construction
d'identités plurilingues**

Les études sur le plurilinguisme en situation de migration dans des contextes variés ainsi que l'étude de la complexité des répertoires et des pratiques de langues sur les populations migrantes, jeunes issus de l'immigration (Billiez, 1985a, 1985b, 1998 ; Dabène et Billiez, 1986, 1987 ; Billiez et Merabti, 1990 ; Billiez *et al.*, 2000 ; Trimaille, 2003 ; Lambert, 2005 ; etc.) ou migrants (Grosjean, 1982 ; Lüdi et Py, 2003 [1986] ; Moore, 1992ab ; Leconte, 1997 ; Deprez, 1994, 1996ab ; Van den Avenne, 2004), ont permis d'adopter un nouveau regard sur les usages bilingues en entraînant un passage naturel du bi au plurilinguisme tout en élargissant les problématiques.

Cette ouverture est également très certainement à mettre en lien avec les bouleversements migratoires de ces dernières décennies et la multiplicité des profils de migrants. Ce glissement entrerait alors en cohésion avec le passage du paradigme de « migration » à celui de « mobilité ». Ce sont les notions de « bi-plurilinguisme » et de « sujet bi-plurilingue » qui sont conservées et adoptées dans cette recherche en raison de leur plus grande pertinence pour décrire et mettre en valeur les contextes sociolinguistiques complexes du développement plurilingue (Moore, 2006) et les contextes didactiques d'acquisition des langues.

Nous allons rapidement retracer les évolutions de la définition du bilinguisme idéal jusqu'aux conceptions plus récentes influencées par les phénomènes de mobilité et de migration, pour envisager ensuite les ressources linguistiques originales qui sont mobilisées par les sujets en situation de mobilité de nos enquêtes.

1 - Les différentes conceptions du bilinguisme : le mythe du « bilingue idéal »

Comment le bilinguisme est-il défini par la communauté des linguistes et des sociolinguistes et quelles ont été les évolutions terminologiques notables depuis la conception puriste du locuteur idéal ? Quelles compétences sont en jeu chez le locuteur bilingue et plurilingue ?

1.1 - De L. Bloomfield à W.F. Mackey

La définition traditionnelle de l'individu bilingue, reprise par le linguiste américain L. Bloomfield⁷⁹ dans les années 30, est celle d'un locuteur qui maîtrise de manière équivalente et

⁷⁹ Léonard Bloomfield, 1933, *Le langage*, trad. de l'américain par Janick Gazio, préf. de Frédéric François, Paris, Payot, 1970.

parfaite deux langues, ses compétences étant identiques à celle d'un locuteur natif, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral : « the native-like control of two languages »⁸⁰. Cette approche du bilinguisme s'avère très restreinte dans le sens où peu d'individus développent en réalité ce profil de compétences linguistiques, voire aucun, selon certains chercheurs. Cette définition, empreinte de compétences idéales, a longtemps dominé et domine encore chez les profanes comme dans la communauté scientifique.

A l'opposé de cette approche traditionnelle, J. MacNamara⁸¹ considère que le bilingue est un sujet qui « possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés (skills) linguistiques : comprendre, parler, écrire, lire dans une langue autre que sa langue maternelle ».

W.F. Mackey⁸² (1956) propose quant à lui de considérer le bilinguisme comme un *concept* relatif plutôt qu'absolu, ce qui implique de s'interroger sur le sens de ce bilinguisme et le type d'activités linguistiques exercées par l'individu. L'objet n'est plus de savoir si l'individu est bilingue ou non mais comment il l'est. Le "degré" de bilinguisme peut alors être appréhendé sur la base des modalités d'usages linguistiques du sujet.

Dans son introduction, W.F. Mackey (1976 : 9) annonce, en opposition avec les conceptions antérieures sur le bilinguisme :

« ... si nous devons étudier le phénomène du bilinguisme, nous devons le considérer comme un phénomène entièrement relatif. De plus, nous devons considérer non seulement le cas de deux langues, mais de plusieurs langues. Nous considérons donc le bilinguisme comme l'alternance de deux ou plus de deux langues. »

Ses travaux permettent d'avancer dans l'analyse des phénomènes de bilinguisme d'une façon novatrice. Il propose en effet une classification du bilinguisme en six catégories : *le nombre de langues impliquées* permet d'envisager le « multilinguisme⁸³ » ; *le type de*

⁸⁰ Editions 1958, p. 56.

⁸¹ 1967, "The bilingual's Linguistic Performance: a psychological overview", *Journal of Social Issues*, vol. XXIII, n°2, 67-71.

⁸² "Toward a definition of bilingualism" *Journal of the Canadian Linguistic Association*.

⁸³ Les termes multilinguisme et plurilinguisme sont venus concurrencer celui de multilinguisme. La frontière terminologique entre le multilinguisme et le plurilinguisme est quant à elle mal délimitée et ne fait pas l'objet d'un consensus. Les termes sont alors employés soit l'un pour l'autre, soit avec un sens variable selon les auteurs. C. Truchot (1994) recommande par exemple l'utilisation inverse, le plurilinguisme pour la description des situations de coexistence de langues et de pluralité de communautés linguistiques et le multilinguisme pour les compétences linguistiques de l'individu. R. Chaudenson (1991, « Plurilinguisme et développement en Afrique subsaharienne francophone : les problèmes de la communication », in Charmes J. (éd), *Cahiers des*

langues utilisées marque l'intérêt pour la nature générique des langues et les implications de ces langues entre elles (langues voisines ou appartenance à d'autres groupes linguistiques) ; *l'influence d'une langue sur l'autre*, phonétique, lexicale, structurale (cette catégorie s'inscrit dans le champ des travaux futurs sur les marques transcodiques), *le degré de perfection* (qui tient compte des décalages possibles entre les langues et entre la compréhension et l'expression), *l'oscillation* entre les langues selon les moments de la vie et les situations ou les thèmes, enfin *la fonction sociale* des langues (choix des langues en fonction de la situation sociale des individus de la communauté).

Cette fonction sociale des langues devient centrale dans les travaux de F. Grosjean sur le bilinguisme et dans sa définition de la compétence bilingue.

1.2 - Une approche fonctionnelle de la compétence bilingue

L'approche de F. Grosjean (1982, 1984) consiste en effet à prendre en compte avant tout les aspects fonctionnels de la compétence du bilingue. L'individu devient bilingue d'abord en réponse à un besoin de communiquer avec son environnement. Ce bilinguisme peut très bien prendre fin en même temps que la nécessité de communication. Ainsi pour F. Grosjean (1984 : 16) :

« ... est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non celle qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et le reste tant que ce besoin se fait sentir ».

Pour le chercheur suisse, les besoins de communication sont rarement équivalents dans les deux langues. Si une langue est plus utilisée que l'autre, le bilinguisme est dominant, ce qui constitue le cas de figure le plus courant. Un certain nombre de facteurs sont à prendre en considération, comme l'intensité des pratiques, les conditions d'acquisition des langues, les rôles sociaux qui leur sont attribués, les facteurs personnels et affectifs. Ces facteurs

sciences humaines, ORSTOM, vol. 27, n° 3-4, 305-313), qui se fonde sur les situations de contacts de langue en Afrique, qualifie de plurilinguisme « la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même état » et de multilinguisme « la présence dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales ». Il considère les situations de multilinguisme comme beaucoup plus nombreuses. La pertinence de cette distinction est remise en cause par Laroussi (2006) qui rappelle la difficulté pour le linguiste à définir une langue, d'autant plus dans le contexte africain où les langues véhiculaires sont souvent aussi d'abord des langues vernaculaires. Dans notre étude, la situation multilingue fera référence à la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même état et au bilinguisme sociétal ou encore à une vision situationnelle du contact des langues, alors que le plurilinguisme, qui désigne la connaissance multiple de langues pour un même individu, à notre préférence parce qu'elle prend l'individu comme centre du contact de langues (Moore, 20).

expliquent les différences de maîtrise des langues qui existent chez les individus bilingues. L'insistance est mise sur l'usage régulier dans la vie quotidienne et le besoin de communication. Le bilinguisme est alors envisagé comme un fait naturel concernant au moins la moitié de la population du monde. Le fait que le bilinguisme soit la règle et l'unilinguisme l'exception⁸⁴ devient un objet de revendication des sociolinguistes (Grosjean, 1982 ; Calvet, 2003 ; Lüdi et Py, 2003[1986]) et un moyen de lutter contre les représentations d'un monolinguisme dominant largement omniprésent dans l'idéologie des pays industrialisés dont la France.

Dans la lignée des travaux de F. Grosjean (1982), G. Lüdi et B. Py (2003[1986]), dont l'objet d'étude est le bilinguisme individuel des migrants dans le contexte de la Suisse, insistent également sur la pertinence d'adopter une approche fonctionnelle du plurilinguisme⁸⁵. Les deux auteurs présentent un ensemble de critères typologiques permettant de situer chaque individu bilingue sur un système axiologique qui se place en porte-à-faux avec la description dichotomique d'un plurilinguisme « idéal ». Ces différents critères concernent la nature des langues en contact (leur statut), le degré de maîtrise de chacune des langues, le mode d'apprentissage ou encore les pratiques langagières, les besoins personnels et sociaux. Enfin, G. Lüdi et B. Py reprennent à leur compte la définition du bilinguisme d'E. Oksaar qui répond à leur recherche de flexibilité :

« Je propose de définir le bilinguisme en termes fonctionnels, en ce sens que l'individu bilingue est en mesure – dans la plupart des situations – de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité. La relation entre les langues impliquées peut varier de manière considérable ; l'une peut comporter – selon la structure de l'acte communicatif, notamment les situations et les thèmes – un code moins éloquent l'autre un code plus éloquent » (Oksaar⁸⁶, 1980 : 43, cité dans Lüdi, Py, 2003 : 10).

1.2.1 - Des compétences du locuteur « monolingue » à celles du locuteur « bilingue » : un même continuum variationnel

Dans une même perspective, les nombreux points communs existant entre les compétences des locuteurs « monolingues » et celles des locuteurs bilingues sont mis en évidence et

⁸⁴ Pour reprendre l'un des titres de G. Lüdi et B. Py (2003 [1986]) dans le chapitre 1 – Fréquence- Définition – Intérêt, « le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception », pp.1-5. Ces derniers distinguent trois formes de contacts linguistiques : un plurilinguisme territorial, un plurilinguisme individuel et un plurilinguisme institutionnel.

⁸⁵ Notons dès à présent l'usage de plurilinguisme, dans l'édition 2003 de leur ouvrage. Hormis ces deux auteurs et L-J Calvet, la plupart se sont référés au bilinguisme. Nous verrons plus loin les raisons pour lesquelles on a évolué de bi vers plurilinguisme.

⁸⁶ E. Oksaar, 1980, *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, in H.P. Nelde (Ed.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, pp. 43-51, Wiesbaden, Franz Steiner.

amènent F. Grosjean (1984 : 18) à considérer que monolinguisme et bilinguisme se situent à deux extrémités du même continuum variationnel, avis partagé par un certain nombre de linguistes aujourd'hui⁸⁷ (Hymes, 1984 ; Calvet, 1987, 2005 ; Dabène, 1994 ; Lüdi et Py, 2003 [1986] ; Gadet et Varro, 2006). Les activités langagières du monolingue montrent une utilisation régulière de plusieurs variétés langagières (registre, styles, lectes) qui sont également présentes dans le langage du bilingue (code switching, emprunts, interférences, choix de langues). L'individu unilingue opère des choix similaires à l'individu plurilingue qui sont intralinguistiques (considérés comme stylistiques, du dialecte ou du registre) plutôt qu'interlinguistiques. Les différentes formes parmi lesquelles s'exercent les choix sont considérées comme appartenant à la même langue (Cuq *et al.*, 2003). Ainsi, pour F. Grosjean (1984 : 24) :

« (...) tout "monolingue" est en quelque sorte bilingue au niveau des lectes et variétés d'une seule langue. »

Ces mécanismes sont cependant moins faciles à mettre en évidence dans le cas du monolinguisme que du bilinguisme, les deux langues du locuteur bilingue étant plus distinctes que dans les variétés du répertoire monolingue. Pour F. Grosjean, la comparaison entre locuteur monolingue et bilingue doit être réalisée au niveau de la compétence de communication et non pas de la maîtrise d'une langue ou de l'autre en se posant la question de savoir si le bilingue est capable de communiquer aussi efficacement que le monolingue, à niveau socio-économique égal.

De même, L-J. Calvet (2005 : 80) insiste sur la proximité des compétences langagières du locuteur monolingue et celles du locuteur plurilingue, mettant en lien utilisation des formes linguistiques et fonctions sociales:

« il faut en concevoir que tous les locuteurs, même lorsqu'ils se croient monolingues (qu'ils ne connaissent pas de « langues étrangères »), sont toujours plus ou moins plurilingues, possédant un éventail de compétences qui s'étalent entre des formes vernaculaires et des formes véhiculaires, mais dans le cadre d'un même ensemble de règles linguistiques. Chacune de ces formes correspond à une fonction sociale particulière et les variations que l'on y trouve relèvent parfois du diatopique (ainsi l'utilisation d'une forme locale peut répondre à une fonction grégaire, la volonté de connivence régionale), du diastratique (les premières enquêtes de Labov sont sur ce point éclairantes) et du diachronique (l'argot des adolescents répond en partie à une volonté de connivence au sein de la classe d'âge) ».

⁸⁷ A. Martinet situait déjà le bilinguisme dans un continuum avec le monolinguisme (voir sa préface à Weinreich, 1953), comme le rappellent F. Gadet et G. Varro (2006 : 19).

Les travaux de F. Grosjean montrent que le bilingue constitue un tout qui n'est pas décomposable en deux monolinguisms mais qui a développé sa propre compétence linguistique.

1.2.2 - La compétence communicative du bilingue

Dans sa vie quotidienne, le locuteur bilingue fait face à différentes situations de communication variées et changeantes qui peuvent être monolingues ou bilingues avec de nombreuses variantes entre les deux, se situant à chaque fois sur le continuum variationnel (en fonction de l'interlocuteur et de ses compétences langagières, de la situation, du sujet, des stratégies linguistiques etc.). Au cours d'une situation de communication monolingue, il a été observé que le bilingue qui s'efforce de ne parler que la langue de ses interlocuteurs, ne désamorce jamais totalement l'autre langue. F. Grosjean et B. Py (1991 : 36) définissent la compétence particulière et originale de l'individu bilingue par rapport à celle de l'individu monolingue, notamment dans le cadre d'une migration ou d'une mobilité nouvelle :

« tout comme le monolingue, le bilingue est un être communicant à part entière qui possède une compétence communicative égale à celle du monolingue. Il se sert d'une langue, de l'autre langue, des deux à la fois (sous forme de « parler bilingue ») selon la situation, le sujet, l'interlocuteur, les fonctions de l'interaction, etc... et communique tout aussi efficacement que le monolingue. Cependant, les compétences linguistiques qu'il possède dans les deux langues ne sont ni égales ni totalement semblables à celles des monolingues correspondants. Les changements de milieux, de besoins, de situations (par exemple le passage d'un monolinguisme à un bilinguisme, ou d'un type de bilinguisme à un autre) feront que le bilingue sera amené à restructurer ses compétences dans les deux langues (...) le bilingue continuera à être un communicateur à part entière tout en ayant des compétences linguistiques adaptées à ses nouveaux besoins et à sa nouvelle identité. »

C. Deprez rappelle que ces compétences communicatives originales, qui composent le répertoire verbal⁸⁸ du locuteur plurilingue, doivent être appréhendées dans leur ensemble :

« Les plus récentes recherches ont montré de façon convaincante que le sujet placé au contact de plusieurs systèmes linguistiques développe un ensemble de compétences original qui ne se résume pas à la simple superposition de plusieurs systèmes. Cet ensemble de compétences – que nous appellerons le répertoire verbal – doit être appréhendé dans sa globalité » (Hérédia-Deprez, 1991: 70)

Enfin, F. Grosjean (1984 : 25) évoque l'intérêt d'étudier les différents types de bilinguisme en utilisant comme critère "le chemin parcouru par les bilingues le long de ce continuum situationnel." Il donne l'exemple de certains bilingues migrants de première génération parcourant la totalité du continuum, et celui de bilingues qui restent à l'une ou l'autre

⁸⁸ Tel qu'il a été défini dans la deuxième partie.

extrémité : l'extrémité monolingue pour certains puristes (enseignants de langue en exemple cité), l'extrémité bilingue pour les membres de minorités linguistiques qui vivent et travaillent à l'intérieur de ces mêmes minorités. Ce critère en constitue un parmi d'autres qui permet d'appréhender les profils linguistiques des sujets bilingues en situation de migration et qui sera pris en considération dans l'analyse.

Selon les besoins linguistiques, le répertoire verbal du locuteur bilingue s'accompagne de flux et de reflux des langues au cours du temps qui le font évoluer le long du continuum monolinguisme-bilinguisme (Grosjean, 1982 : 20). L'analyse globale de la compétence langagière du bilingue permet en effet d'analyser les variations, les passages d'un monolinguisme fonctionnel à un autre, les étapes du bilinguisme, en fonction des changements de milieu, de besoins, de personnes, de situations. Le bilinguisme d'un locuteur en train de perdre ou qui aurait perdu une partie de ses compétences relatives à une langue, jusqu'à même n'en conserver que des compétences réduites, est qualifié de « régressif ». L. Dabène (1994 : 84) cite l'exemple de personnes en milieu rural comprenant parfaitement le patois mais pourvues d'une compétence orale limitée. Cet aspect nous sera utile pour qualifier les pratiques linguistiques déclarées des sujets enquêtés, toujours d'un point de vue acquisitionnel (perte, maintien, développement des compétences, etc.).

1.3 - Evolution vers le plurilinguisme et le bi-plurilinguisme

Depuis une quinzaine d'années, dans le champ de la sociolinguistique mais aussi dans celui de la didactique des langues, les termes « bilingue » et « bilinguisme » sont peu à peu remplacés par « plurilingue » et « plurilinguisme » et depuis encore plus récemment par « bi-plurilinguisme » et « bi-plurilingue ».

1.3.1 - Pourquoi ce glissement ?

Il faut rappeler que la linguistique contemporaine s'est d'abord construite sur la base d'une idéologie monolingue qui a entièrement conditionné la perception et la conception du bilinguisme en deux entités clairement identifiées (Castellotti et Moore, 2007 : 288). Les deux auteurs rappellent que L. Dabène (1990 : 74) soulignait déjà très clairement cet aspect en insistant sur le fait que « l'édifice théorique de la didactique des langues s'est fondamentalement articulé autour du paradigme de la *double unicité* ». Dans cette optique, D. Coste, D. Moore et G. Zarate (1997 : 11) mentionnent que la particule « bi » « mobilise des images d'équilibre ou de déséquilibre, de communion ou de distinction, de dialogue ou d'opposition ».

Plusieurs facteurs surdéterminent le stéréotype suivant lequel l'idéologie prend l'unilinguisme comme une évidence d'état originel de l'humain (Gadet et Varro, 2006 : 19) : l'unilinguisme est investi dans la conception occidentale de l'Etat-nation par l'adéquation un pays-une langue ; les répercussions sont prégnantes dans les croyances ordinaires sur les représentations et les pratiques langagières qui entraînent une méfiance envers le bilinguisme et les identités doubles (Huston, 1998 ; Maalouf, 1998) ; enfin, les théories linguistiques renforcent ce dispositif de pensée, avec des catégorisations comme locuteur natif qui parle sa langue maternelle par exemple.

Si, dans ses travaux, F. Grosjean aborde le bilinguisme comme compétences langagières fonctionnelles du locuteur en référence à deux langues possibles, la notion de plurilinguisme intègre une dimension plurielle en faisant référence à des compétences langagières en deux langues ou plus. L'utilisation du terme « parler bilingue » n'implique pas nécessairement le recours alterné à deux langues seulement mais à deux langues au moins (Coste *et al.*, 1997). Ainsi, dans ce paradigme plurilingue, comme le précise parmi d'autres, D. Coste, le plurilinguisme ne doit pas être simplement considéré comme une démultiplication du bilinguisme, mais il convient de poser le bilinguisme comme un cas particulier de plurilinguisme (Coste, 2001).

Depuis les travaux du conseil de l'Europe, la notion de plurilinguisme valorise également les compétences partielles dans les différentes langues du répertoire (Coste, Zarate et Moore, 1997). On observe en effet le passage à une terminologie sur la base « pluri- » : plurilinguisme, répertoire plurilingue, pluriculturelle (Py (dir.), 2000 ; Coste, 2001, 2003 ; Castellotti (dir.), 2001) et également la présence de la forme « bi-pluri- » : compétence bi-plurilingue, enseignement bi-plurilingue, etc. (Billiez *et al.*, 2000 ; Billiez, Trimaille, 2001 ; Sabatier, 2004 ; Billiez, 2005 ; Lambert, 2005 ; Castellotti et Moore, 2007) qui marque ainsi une opposition à la vision unitaire et associe les compétences en deux langues ou plus.

1.3.2 - Le bi-plurilinguisme des migrants

Si une approche terminologique de la migration et des migrants a été proposée dans la deuxième partie⁸⁹, elle consistait à mettre en correspondance les notions de mobilité et de migration dans une perspective plutôt sociologique. La migration et le terme de migrants nécessitent également d'être définis dans leur rapport plus étroit avec la langue. Dans cette optique, G. Lüdi et B. Py (2003 [1986] : 18-19) proposent une conception du migrant à

⁸⁹ C'est l'approche des géographes qui avait été gardée.

laquelle nous souscrivons entièrement dans la problématique linguistique et identitaire de la présente recherche. Le terme de migrant désigne alors « toute personne plongée dans un milieu géographique, culturel et linguistique nouveau, quelles que soient les raisons, les circonstances sociales et la durée de ce changement ». Cette acception très large permet selon les auteurs de « rassembler des personnes dont le dénominateur commun est une confrontation à une nouvelle langue dans un environnement socioculturel, confrontation entraînant des restructurations ayant trait non seulement au répertoire verbal du sujet mais encore à son identité sociale. »

Ce sont les reconfigurations du répertoire verbal et des ressources langagières disponibles pour les sujets migrants ainsi que les restructurations de l'identité sociale (ce qui sera plus volontiers nommée identité plurilingue) qui sont au cœur de notre questionnement.

On peut se demander maintenant comment apprécier ces compétences communicatives originales définies plus haut comme constitutives du bilinguisme, et quelles en sont les spécificités et les manifestations.

1.3.3 - Qu'est-ce que le parler bilingue ?

Etant donné la faible part consacrée à cet aspect dans notre étude, nous n'allons pas entrer dans une discussion très poussée sur les aspects théoriques qui cherchent à distinguer le *code mixing* du *code switching*. Ces aspects sont liés et thématiques par les enquêtés de nos entretiens mais l'on sait que le poids du modèle idéal du bilinguisme fait que le parler bilingue ou les pratiques langagières seront dévalorisées, appréhendées sur le mode de l'inquiétude même si on peut penser que chez nos sujets migrants aux parcours mobiles et souvent de bi-plurilinguismes précoces, normalement plus détendus.

a - Approche du parler bilingue

L'alternance des langues est un mode de communication très fréquent chez les sujets bilingues. Des études antérieures ont montré que la réalisation de ce phénomène nécessitait la réunion d'un certain nombre de conditions : interaction entre sujets caractérisés par le même type de bilinguisme, présence d'interlocuteurs bilingues en relation de familiarité, échange personnel plutôt que transactionnel, situation informelle. Le parler bilingue (Lüdi, 1987) met en évidence les ressources communicatives originales du locuteur bilingue. En effet, si, dans une perspective d'acquisition d'une langue étrangère, les mélanges quels qu'ils soient, sont envisagés comme les traces d'une mauvaise connaissance linguistique, les apports sociolinguistiques, notamment sur le bilinguisme, ont permis aux chercheurs de :

« se représenter le contact de langues non plus en termes de dépendance par rapport à des systèmes, mais en termes de création langagière c'est-à-dire d'activité discursive originale. Ceci ne signifie pas que les liens du locuteur avec les systèmes soient négligeables, mais qu'il les prend en charge et les intègre à une compétence nouvelle. » (Lüdi et Py, 2003 [1986] : 114)

Les recherches sociolinguistiques sur les énoncés bilingues différencient l'alternance de langues du mélange de langues.

L'*alternance codique*, traduction de l'anglais « *code switching* », est définie par R. Di Pietro⁹⁰ (1977, cité par F. Grosjean, 1982 : 145) comme « the use of more than one language by communicants in the execution of a speech act », puis par J. Gumperz (1989b : 57) comme « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux ». G. Lüdi et B. Py (2003 [1986] : 145) proposent, parmi d'autres approches (Poplack, 1980, 1988 ; Grosjean, 1982 ; Dabène, Billiez, 1986), une typologie du *code-switching* qui opère des distinctions en fonction du mode d'insertion de l'alternance dans le discours : si elle a lieu entre ou à l'intérieur d'un tour de parole, entre ou à l'intérieur d'une phrase, voire d'une proposition, entre ou à l'intérieur d'un syntagme. Cette typologie ne fait pas de distinction entre alternance codique et mélange de langues, contrairement à d'autres. L'alternance de langues constitue l'une des formes de contact ou marques transcodiques⁹¹ (Lüdi et Py, 2003 [1986] : 142), au même titre que l'emprunt ou le transfert.

Le mélange des langues, quant à lui, est traduit de l'anglais « *code mixing* » (Meiseil, 1989⁹²). On trouve également les appellations de *language mix* (Lanza, 1997⁹³ ; Geoffroy, 2001), ou de *mixage* (Truchot, 1990). Concernant les études des parlars bilingues en entreprise internationale, le mixage est défini comme l'introduction de mots de L1 dans L2 ou inversement dans une situation d'échange où le locuteur ne connaît pas le mot, ou bien ne le trouve pas, ou pense qu'il pourra mieux se faire comprendre (Geoffroy, 2001 : 389) ou encore

⁹⁰ R. Di Pietro, 1977, Code-switching as a verbal strategy among bilinguals, in *Current themes in linguistics: bilingualism, experimental linguistics and language typologies*, Ed. F. Eckman, Washington, D. C. : Hemisphere Publishing.

⁹¹ Les deux auteurs désignent par « marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété. »

⁹² L'expression est attribuée à J. Meisel, 1989, "Early differentiation of languages in bilingual children", in K. Hyltenstam & L. Obler (Ed.), *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss*, Cambridge University Press, 13-40.

⁹³ L'expression est attribuée à E. Lanza, 1997, *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective*, Oxford, Clarendon Press.

comme l'insertion d'un ou de plusieurs éléments anglais dans un énoncé en langue maternelle (Truchot, 1990 : 205). C. Truchot distingue le mixage de l'alternance codique qui consiste pour lui à l'insertion de phrases, ou de formes supérieures à la phrase, dans le discours.

C. Deprez (1994) différencie quant à elle les *pratiques alternées* (qui concernent les alternances de langues entre locuteurs selon le modèle une langue-une personne) des *pratiques mêlées* où chaque locuteur peut passer d'une langue à l'autre, dans une conversation sur le même thème avec une même personne. L'alternance se produit au sein d'un même énoncé et concerne des syntagmes, il s'agit alors d'alternance intraphrastique.

Les alternances codiques sont régies par des régularités qui conditionnent leur apparition et leur fonctionnement dans le discours⁹⁴. Pour les raisons évoquées plus haut, nous opterons personnellement pour l'appellation plus générique d'alternance codique.

b - Fonctions et stratégies linguistiques

Le parler bilingue possède des fonctions discursives et communicatives qui répondent à différents types de stratégies linguistiques. J. Hamers et M. Blanc (1983) insistent sur cette notion de "stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux".

F. Grosjean (1982 : 152) propose quelques raisons à l'emploi de l'alternance codique qui permet au locuteur de résoudre un besoin linguistique lors de difficultés d'accès au lexique, de conférer à l'énoncé une valeur emblématique en ce qu'elle montre l'appartenance du locuteur à une communauté bilingue, de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs qui partage la même langue de substitution, de suggérer une certaine interprétation de l'énoncé (fonction métacommunicative), d'exprimer une attitude face à d'autres participants (fonction expressive) comme souligner un argument, marquer l'emphase ; d'attribuer aux participants les rôles associés habituellement à chaque langue, d'exclure quelqu'un de la conversation, de changer de rôle pour des raisons de statut, pour marquer son autorité ou ses compétences, de citer quelqu'un, de continuer dans la dernière langue utilisée.

Ces fonctions sont de nature psycholinguistique (dans le cas d'une résolution lexicale par exemple) et concernent la maîtrise linguistique effective ou permanente du locuteur. Elles peuvent être de nature sociale ou encore communicative en ce qu'elles participent à l'identification du destinataire, du destinataire ou du message. Dans tous les cas, ces phénomènes de passage d'une langue à l'autre revêtent une signification sociale et la

⁹⁴ S. Poplack (1980, 1988) a montré très clairement que les alternances interphrastiques obéissent à des contraintes grammaticales strictes, telles que les règles grammaticales propres à chacune des langues sont respectées (ordre des mots, choix des catégories grammaticales).

communication se produit sous forme de gestion du plurilinguisme (Calvet, 2005 : 29). Le parler bilingue fait également partie des traces discursives de l'identité des personnes bilingues et revêt une fonction identitaire. Ainsi, le locuteur peut choisir de changer de code soit pour se rapprocher (stratégie de convergence) soit pour se distancier (stratégie de divergence) de son interlocuteur (Dabène et Billiez, 1987).

L'analyse des ressources linguistiques originales, complexes et diversifiées qui sont déployées dans les familles migrantes ainsi que les modalités de transmission des langues nous poussent dans un premier temps à mener une réflexion terminologique sur les catégorisations des langues, sur lesquelles pèsent souvent l'idéologie monolingue (Deprez, 2006).

2 - Langue maternelle, langue d'origine, langue première, langue d'appartenance : éclatement terminologique

Loin d'une vision statique du bi-plurilinguisme, les entretiens réalisés auprès des sujets en situation de mobilité exhibent une diversité extrême de leurs répertoires verbaux, selon des compositions variées, des formes et modalités d'appropriation elles aussi extrêmement diversifiées qui montrent que la notion de langue maternelle est peu pertinente et adaptée à la description de parcours de mobilité.

2.1 - Réflexion terminologique autour des langues du répertoire verbal pour les situations bi-plurilingues complexes

Ce constat nous amène, au côté d'autres sociolinguistiques, à reconsidérer les terminologies existantes en matière de dénomination et de catégorisation des langues et à justifier pourquoi nous retenons, pour notre part, les notions de langue première, langue d'origine et langue d'appartenance.

2.1.1 - La notion de « langue maternelle » : une dénomination problématique

La pertinence de l'usage de la notion de « langue maternelle » est depuis quelque temps déjà discutée pour sa difficulté à rendre compte des situations sociolinguistiques complexes (Lüdi et Py, 2003 [1986] ; Dabène, 1994) comme les situations de bi-plurilinguisme précoce des locuteurs (Dabène, op.cit) ou celles de plurilinguisme généralisé présent dans certains

pays et grandes villes, particulièrement celles des Etats récents et postcoloniaux, des villes africaines entre autres (Juillard, 1990, 1995, 2005 ; Canut, 1996 ; Cumbe et Muchanga, 2001).

La « langue maternelle » réfère en priorité, par son étymologie, à la langue de la mère ou à l'environnement parental immédiat. Un niveau supérieur de compétences lui serait attribué, elle aurait le privilège d'être acquise naturellement, grâce aux interactions familiales, d'être la langue de la première socialisation et de l'organisation de la fonction langagière. Certains spécialistes, sociolinguistes ou didacticiens, préfèrent utiliser les termes de « langue première » (Deprez, 2006). D'autres, comme D. Moore (1992) à propos des enfants indo-pakistans en Angleterre ou J. Hamers (1983, 1992) à propos des enfants « néo-canadiens », parlent de « langue ancestrale », définie comme la langue de la communauté d'origine mais qui n'est pas la langue officielle du pays (Hamers, 1992 : 71). Nombreux sont ceux qui utilisent aujourd'hui la notion de langue d'origine⁹⁵ (Lüdi et Py, 2003 [1986] ; Moore, 1992, 2006 ; Billiez, 2003).

Dans une approche socio-didactique, L. Dabène (1994 : 27) montre que la langue maternelle constitue par ailleurs une « véritable constellation de notions » correspondant à « des réalités langagières constitutives de l'univers cognitif de l'apprenant ». Ces dernières relèvent de trois domaines fondamentaux auxquels L. Dabène associe trois concepts que nous reprendrons à notre compte. Elle précise qu'il est indispensable de les distinguer dans les situations linguistiques complexes alors qu'ils peuvent se confondre dans les situations « monolingues » s'il en est. Il s'agit :

- du domaine du *parler* (ensemble des potentialités individuelles d'un sujet et pratiques qui en découlent) ou du "parler vernaculaire", emprunté aux sociolinguistes américains⁹⁶ : il correspond au premier contact du sujet avec le langage, acquis au sein du groupe de pairs ;
- du domaine de la langue *revendiquée* (ensemble des attitudes et représentations d'un sujet ou d'un groupe face à la langue en tant qu'élément constitutif de l'identité) ou "langue d'appartenance" ;
- du domaine de langue *décrite* (ensemble des instruments heuristiques dont dispose l'apprenant) ou "langue de référence" qui concerne le contexte d'enseignement/d'apprentissage. Il est question ici de la langue normée écrite, véhicule de transmission d'un grand nombre de savoirs, qui sert de supports à la construction des apprentissages fondamentaux.

⁹⁵ Bien que cette terminologie soit elle aussi discutée (Deprez, 2006: 125) dans le cas des diasporas ou encore des enfants de migrants.

⁹⁶ J. Gumperz, 1971, *Language in Social Groups*, Stanford University Press.

Ainsi, dans la tentative d'appréhender les pratiques langagières et les répertoires verbaux des locuteurs dans leur globalité et complexité, le terme de *langue maternelle* tend à être abandonné. S'il est maintenu, son emploi fait alors l'objet de prise de précaution systématique. Par ailleurs, comme l'écrit D. Moore (2006 : 105), on envisage trop souvent la langue de manière statique sans prendre en compte les évolutions rapides qui peuvent caractériser les rapports aux langues, en particulier lors des changements de la vie de l'enfant, comme le début de la scolarisation. Elle cite à cet égard F. Leconte (1997 : 19) qui évoque les situations plurilingues africaines :

« En Afrique noire, un individu est souvent conduit à apprendre cinq, six langues, ou même plus au cours de son existence. Bien que les situations soient très variables, on peut imaginer le scénario théorique suivant : un enfant africain pourra apprendre en premier lieu la langue de son père, qui deviendra sa langue ethnique et celle de sa mère si elle est différente de la précédente, puis les langues des coépouses éventuelles et des groupes voisins ou alliés. Il apprendra aussi, par la suite, une ou plusieurs langue(s) véhiculaire(s) du pays ou de la région. Enfin, s'il est scolarisé, il apprendra la langue européenne médium d'enseignement ».

Les exemples de contextes multilingues africains et asiatiques (en particulier indien) des deux échantillons de notre étude témoignent de ces évolutions rapides et cette dynamique des langues qui composent le répertoire verbal du sujet. En fait, s'évertuer à caractériser la langue maternelle des individus dans un contexte de plurilinguisme constitue :

« une entreprise qui enferme la compétence des locuteurs dans des catégories préconstruites et étanches qui restent non-fondées pour rendre compte de la dynamique et de la fluidité discursive des passages entre les langues pour les locuteurs plurilingues » (Moore, 2006 : 106-107).

Ainsi la complexité terminologique nous conduit à présenter avec précision nos propres choix qui sont issus de la confrontation avec nos échantillons.

2.1.2 - Langues premières et langues d'origine : une terminologie préférentielle

Premièrement, pour qualifier les langues acquises en premier lieu par les enquêtés au sein de la famille, nous privilégions l'appellation de langue(s) première(s) car elle permet d'insister sur l'ordre d'acquisition des langues et sur leur transmission au sein de la famille qui comprend la transmission parentale mais aussi celle des grands-parents, celle des nourrices (ce sont les trois cas de figure rencontrés), ou encore, dans une moindre mesure, le rôle de la fratrie et de l'aîné dans cette transmission (Leconte : 2005 ; Perregaux, à paraître). La notion de compétence langagière n'est pas ici prise en ligne de compte.

Deuxièmement, on considère comme langue(s) d'origine(s) les langues acquises dans le pays d'origine qui comprennent à la fois les langues premières qui viennent d'être évoquées mais aussi les langues qui peuvent être acquises, de manière simultanée ou successive, en dehors du contexte familial (c'est-à-dire la langue de référence dans le contexte scolaire ou d'autres langues acquises en milieu naturel au contact des pairs).

Dans la diversité des situations de contacts de langues et des parcours de migration, l'appellation de langue(s) d'origine met ainsi l'accent sur l'origine géographique et les langues acquises dans le pays de naissance du sujet durant la période de socialisation ; les langues d'origine constituent une trace de l'histoire des géniteurs et de l'environnement social du sujet. Cette dénomination permet de mettre en évidence la diversité des répertoires verbaux en optant pour une classification entre les langues d'origine et les langues étrangères (acquises dans le cadre scolaire ou institutionnel dans ou en dehors du pays d'origine, ainsi que les autres langues acquises par la suite en milieu naturel à l'âge adulte, lors d'un parcours de migration par exemple). Le rapport entre langue(s) première et langue(s) d'origine relève du rapport d'inclusion où la langue d'origine en constitue le terme générique et englobant. Cette approche terminologique permet de prendre en compte le fait qu'on puisse être en contact avec plusieurs langues et socialisé pendant l'enfance dans plusieurs langues.

a - Langues des répertoires, dénomination et classification

Le tableau suivant rassemble les données obtenues sur les différentes langues qui composent les répertoires verbaux des sujets des deux échantillons. Ces données linguistiques sont réparties en cinq entrées dont le choix terminologique sera discuté dans les points suivants⁹⁷ : la période d'acquisition des langues, puis la classification des langues selon leur ordre d'apparition dans le répertoire : langue(s) première(s), autre(s) langue(s) d'origine et/ou autre(s) langue(s) précoce(s), les langues acquises plus tardivement. Enfin, les langues d'appartenance sont mentionnées ici pour une mise en regard plus évidente avec les autres langues citées, en particulier les langues d'origine. Les langues indiquées entre parenthèses dans la colonne « autres langues du répertoire » précisent que le niveau de compétences déclaré par le sujet correspond à une acquisition linguistique de base lors d'une exposition temporaire à la langue ou d'un apprentissage court sans réinvestissement.

⁹⁷ Ce tableau servira donc de référence.

Figure 28: Tableau des langues des répertoires des deux échantillons, par ordre d'acquisition

| Enquêtés | Acquisition | Langue(s) première(s) | Autre(s) langue(s) d'origine et/ou précoce(s) | Langue(s) d'appartenance | Autres langues du répertoire par ordre d'acquisition |
|----------|-------------|--------------------------|---|--------------------------|--|
| E.1 | Précoce | shongane, shope, | ronga, portugais | shongane, shope | espagnol, anglais, F |
| E.2 | Tardif | portugais brésilien | | portugais brésilien | tupi, wari, anglais, allemand, espagnol, F |
| E.3 | Précoce | polonais, espagnol | suédois | suédois | anglais, F |
| E.4 | Tardif | suédois | | suédois | anglais, allemand, F espagnol |
| E.5 | Précoce | italien | français | italien | |
| E.6 | Tardif | espagnol | | espagnol | anglais, F, allemand |
| E.7 | Tardif | portugais brésilien | | portugais brésilien | anglais, F |
| E.8 | Précoce | bulgare | français | bulgare | russe, anglais, allemand, (arabe dialectal) |
| E.9 | Tardif | anglais | | anglais | F, turc, espagnol |
| E.10 | Précoce | kirundi | français | kirundi | swahili, anglais, portugais |
| E.11 | Précoce | anglais | français | anglais | |
| E.12 | Tardif | néerlandais | | néerlandais | anglais, F, allemand |
| E.13 | Précoce | souabe | allemand | souabe ou allemand? | anglais, F |
| E.14 | Précoce | bulgare | français | bulgare | allemand, anglais |
| E.15 | Tardif | espagnol | | espagnol | F, anglais, (quechua) |
| E.16 | Tardif | espagnol | | espagnol | F, latin, grec ancien, arabe dialectal, portugais, italien |
| E.17 | Précoce | espagnol | anglais | français | F, (allemand) |
| E.18 | Précoce | italien | romagnol | italien | F, anglais, espagnol |
| E.19 | Précoce | espagnol | hébreu | espagnol | anglais, latin, arabe classique, F, portugais |
| E.20 | Tardif | allemand | | allemand | anglais, F, espagnol, (italien) |
| E.21 | Précoce | espagnol | français | espagnol et F | italien, portugais, anglais |
| E.22 | Précoce | roumain, allemand | | anglais | F, anglais, grec moderne, hébreu, |
| E.23 | Précoce | flamand | français | flamand | néerlandais, anglais, allemand, espagnol |
| E.24 | Précoce | télougou, dialectes | hindi | télougou | anglais, sanscrit, F |
| E.25 | Tardif | anglais | | anglais | F, italien |
| E.26 | Tardif | polonais | | polonais | russe, espéranto, anglais, italien, F |
| E.27 | Précoce | anglais | espagnol | anglais | F, (espagnol, italien, hébreu) |
| E.28 | Tardif | allemand | | allemand | anglais, F, latin, (turc) |
| E.29 | Précoce | suisse allemand, italien | allemand | suisse allemand | anglais, F |
| E.30 | Tardif | néerlandais | | néerlandais | anglais, F, allemand, russe, espagnol |
| E.31 | Tardif | anglais | | anglais | F, allemand, latin, espagnol, (chinois), (slovaque) |
| E.32 | Tardif | allemand | | allemand | angl, F, (slovaque) |
| E.33 | Précoce | flamand, néerlandais | | flamand | allemand, anglais, F, (polonais), (espagnol), (tchèque) |
| E.34 | Tardif | néerlandais | | néerlandais | allemand, anglais, F, espagnol, italien |
| E.35 | Précoce | anglais | zoulou, afrikaans | anglais | F |
| E.36 | Tardif | allemand | | allemand | anglais, latin, F, italien |
| E.37 | Tardif | allemand | | allemand | anglais, F |
| E.38 | Tardif | espagnol | | espagnol | anglais, F |
| E.39 | Précoce | taiwanais, haka | mandarin | mandarin | anglais, F |
| E.40 | Précoce | dialecte, sud-est Chine | mandarin | mandarin | anglais, français |
| E.41 | Tardif | anglais | | anglais | F |

Dans nos deux échantillons, force est de constater que la majorité des sujets plurilingues précoces possèdent plusieurs langues premières et langues d'origine. Les quelques exemples proposés illustrent la diversité des langues d'origine et des situations collectives et individuelles plurilingues et la nécessité de cette réflexion terminologique. Ils mettent également en valeur les différents rôles et fonctions que ces langues tiennent dans ces situations de contact. Deux types de situations distinctives permettent de décrire la complexité des situations plurilingues des sujets enquêtés et leurs langues d'origine : les environnements multilingues intra-nationaux et les situations migratoires familiales.

Les données présentées ci-dessous font référence à la période antérieure à la migration du sujet (enfance et adolescence dans le pays d'origine). Par ailleurs, le statut de la langue est indiqué entre parenthèses pour plus de précision ; le terme de "langue maternelle" est maintenu pour désigner *stricto sensu* la langue transmise par la mère.

b - Les environnements multilingues intra-nationaux

- *Environnement multilingue africain*

Pour Cassimo (E.1), le shope (langue maternelle) et le shangane (langue paternelle), constituent des langues régionales d'origine parlées respectivement par ses parents. Elles constituent ses langues premières, apprises simultanément et parlées au sein de la famille de manière privilégiée. Le ronga, troisième langue bantoue, est acquis de manière précoce successivement au contact de l'environnement social et à l'occasion d'une mobilité résidentielle. Enfin, le portugais mozambicain, langue officielle et langue de référence, constitue la quatrième langue considérée comme d'origine.

Jean-Léonard (E.10) possède quant à lui deux langues d'origine : il grandit en kirundi, sa langue première puis il est scolarisé en français, langue officielle du pays.

Enfin, Flower (E.37) a trois langues d'origine (l'anglais, le zoulou et l'afrikaans). Elle grandit dans les environs de Durban en Afrique du Sud. Ses parents sont agriculteurs, d'origine écossaise de la cinquième génération. La communication familiale se déroule donc en anglais, sa langue première ; puis, elle apprend rapidement une seconde langue, le zoulou, qui est la langue de l'environnement et des pairs. Envoyée en pensionnat, sa scolarité est d'abord bilingue anglais-afrikaans, puis ses parents l'inscrivent en collège privé pour un enseignement uniquement en anglais.

- *Environnement multilingue européen (langues régionales et langues officielles)*

Le souabe, langue régionale, constitue pour Thomas (E.13) sa langue première. Elle est pratiquée dans la sphère domestique et sociale de manière exclusive et revêt une valeur fortement symbolique et affective. L'allemand, langue officielle et langue de référence, est réservé à la sphère de l'école et du travail.

Graziano (E.18) quant à lui a deux langues premières et d'origine. Il est originaire d'un petit village toscan à soixante kilomètres de Florence. Ses parents parlent italien et romagnol, mais surtout italien avec leur fils. Le dialecte est appris tôt avec ses grands-parents qui tenaient à le lui transmettre et qui habitent le même village. Son grand-père ne lui parlait qu'en dialecte.

Margot (E.23) est belge flamande. Ses parents sont plurilingues anglais-français-allemand et elle est élevée par une nourrice francophone pendant plusieurs années. Le flamand et le français constituent ses langues premières et d'origine.

- *Environnement multilingue asiatique*

Sitakanta (E.24) est originaire de Hyderabad, grande ville de la région de Andhra Pradesh, au sud de l'Inde. Sa langue première est le télougou, l'une des dix-huit langues constitutionnelles indiennes et l'une des plus employées du sud de l'Inde. C'est la langue utilisée pour la communication familiale et langue première des parents qui est aussi utilisée dans les administrations et pour la communication quotidienne. Il apprend aussi cinq dialectes dérivés de cette langue, qu'il maîtrise à l'oral. L'hindi est sa langue de référence ainsi que l'anglais. On peut considérer que Sitakanta possède huit langues d'origine.

Huan Yue (E.41) est taiwanaise, sa langue maternelle est le chinois taiwanais et celle du père le chinois hakka ; les deux sont parlées à la maison et transmises simultanément de manière précoce, avant l'introduction de la langue officielle, le mandarin, au début de la scolarisation.

Enfin, Yi Jie (E.40) est originaire de Shang Kao, un village chinois au sud-est de la Chine près de Shanghai, où l'on parle essentiellement un dialecte, langue orale propre au village. Elle est scolarisée par la suite en milieu urbain en mandarin.

c - Situations de migration familiale durable

Les situations de migration familiale durable ou temporaire, auxquelles s'ajoutent parfois des mixités familiales, génèrent également des contacts de langue dont les répercussions sur le

répertoire langagier des sujets amènent là encore à rejeter la notion de langue maternelle au profit de celles de langue première et langue d'origine.

- *Situation de mixité linguistique parentale*

Mickaella (E.22) est d'origine roumaine, de mère roumaine et de père juif autrichien. Les deux langues acquises simultanément à la maison sont le roumain et l'allemand, le roumain constituant aussi la langue de référence.

Léandro (E.4) possède trois langues d'origine. Il est suédois de père polonais et de mère bolivienne, ses deux premières langues sont le polonais et l'espagnol apprises simultanément, puis le suédois devient la langue de référence.

Tirsén (E.33) est belge et a deux langues d'origine. Il est de père hollandais immigré en Belgique et de mère belge flamande – le néerlandais (langue paternelle) et le flamand (langue maternelle) sont les deux langues parlées dans la famille avant que le flamand ne prenne progressivement le dessus en raison de l'environnement naturel.

Enfin, le père de Jorge (E.19) est juif argentin et sa mère d'origine juive ukrainienne immigrée clandestinement avec ses parents. La langue première, parlée au sein de la famille, est l'espagnol, puis Jorge est scolarisé vers quatre ans dans un établissement hébraïque. L'hébreu devient la langue de référence et sa deuxième langue d'origine.

- *Migration parentale en environnement multilingue suisse*

Stella (E.31) dont les parents italiens ont migré en Suisse Allemande, a trois langues d'origine. L'italien constitue la langue première acquise au sein du foyer. Le suisse allemand, langue orale de l'environnement est acquis au contact des pairs. Puis l'allemand est la langue de référence.

- *Migration de la génération des grands-parents*

Gaudencio (E.21) possède trois langues d'origine. L'espagnol constitue la langue principale de la famille et de l'environnement (Uruguay), et sa langue première. L'italien est également fortement présent dans la famille élargie puisque langue familiale d'immigration des trois autres grands-parents (l'une des grand-mères ne parle qu'italien). Enfin, il est scolarisé en école française dès l'âge de quatre ans (le français étant la langue du grand-père paternel). L'apprentissage est ici précoce et successif.

d - Situations de migration familiale temporaire

Dans les situations qui viennent d'être évoquées, les sujets ont grandi et ont été scolarisés dans leur pays de naissance. Dans les cas qui suivent, les sujets y sont nés mais y ont très peu grandi.

En effet, les cinq sujets bi-plurilingues précoces (E.5, E.8, E.11, E.14, E.17) qui concernent cette rubrique le sont devenus dans le cadre de migrations professionnelles plus ou moins temporaires parentales. Ils ont émigré plus ou moins temporairement dans un pays tiers après quelques années de vie dans le pays d'origine et dans tous les cas, leur langue d'origine est celle du pays où ils sont nés.

Pour l'Italienne Stéfania (E.5) par exemple, dont le père est diplomate et dont la famille s'expatrie une quinzaine d'années en Belgique, puis en France, l'italien reste la langue de la famille et le français devient la langue de l'environnement social et langue de référence.

La migration temporaire même extensive, n'a pas ici d'influence sur le statut de la langue d'origine. Elle peut en revanche en avoir sur la revendication des langues d'appartenance.

2.1.3 - Langues d'appartenance

Rappelons, comme le propose L. Dabène (1994), que la notion de langue d'appartenance fait référence aux attitudes du sujet envers les langues [d'origine⁹⁸] et envers les fonctions jouées par ces langues en dehors de leur rôle de vecteur de communication. Elle désigne la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire (Dabène, op.cit : 24). La langue d'appartenance intègre les fonctions symbolique, identitaire, emblématique. M. Siguan et W.F Mackey (1986 : 22), cités par Dabène, 1994 : 22) mentionnent que :

« La langue naturelle n'est pas seulement un moyen de communication entre un groupe d'hommes qui partagent la même langue naturelle : c'est aussi le symbole visible de l'appartenance au groupe et elle peut même devenir le symbole de l'identité du groupe. Dans cette perspective, connaître ou non une des langues en présence, l'utiliser dans des circonstances déterminées, l'adopter comme langue personnelle, revêt une valeur symbolique et morale d'intégration et de fidélité au groupe considéré [...]. »

Cette fonction identitaire du langage dans le parler des jeunes issus de l'immigration a été mise en évidence dans les études grenobloises et dauphinoises (Billiez, 1985 ; Dabène et Billiez, 1988 ; Billiez *et al.*, 2000 ; Trimaille, 2004 ; Lambert, 2005...). Comme le mentionne L. Dabène (1994), un parler vernaculaire peut être revendiqué par le sujet comme langue

⁹⁸ C'est nous qui rajoutons.

d'appartenance alors que sa connaissance de cette langue est très partielle, voire inexistante, mais parce qu'elle se trouve en position de minorisation sociale par exemple.

Dans le cas des sujets bi-plurilingues de nos deux échantillons, on observe que pour les enquêtés, l'adéquation entre langues premières/langues d'origine et les langues d'appartenance est loin d'être systématique. Ces dernières relèvent plutôt d'un ensemble de facteurs subjectifs tels que le sentiment de revendication, l'affectivité, l'histoire personnelle du sujet avec le pays d'origine. Ces langues d'appartenance mettent en valeur le sentiment d'appartenance du sujet à une communauté linguistique, culturelle, religieuse. Elles sont parfois loin d'être évidentes à identifier par les locuteurs eux-mêmes et témoignent de sentiments mêlés et complexes qui se révèlent au cours des entretiens. La question posée aux enquêtés pour savoir quelle(s) était(ent) la ou les langues revendiquées comme d'appartenance était généralement la suivante : de quelle(s) langue(s) vous sentez-vous affectivement le/la plus proche ?

Nous allons illustrer au moyen de quatre brèves études de cas la complexité qui accompagne les revendications des langues d'appartenance.

Etudes de cas exploratoires

a - Lorsque l'individu renie sa langue d'origine

L'exemple de Mickaella (E.22) montre que l'individu est parfois amené par des circonstances extérieures, à revendiquer comme langue d'appartenance une autre langue que celle(s) d'origine. L'enquêtée est née en Roumanie d'une mère Roumaine chrétienne et d'un père Autrichien « juif à moitié par sa mère ». Les deux langues parlées à la maison sont le roumain et l'allemand. En 1975, elle et sa famille, victimes de discrimination raciale, quittent leur pays pour les Etats-Unis. Ils devront d'abord transiter plusieurs mois en Israël puis en Grèce.

Elle obtient la *Green Card* en 1977 puis la citoyenneté américaine quelque temps plus tard. Suite à l'histoire difficile avec son pays d'origine et le sentiment de rejet éprouvé, elle semble avoir enfoui et rejeté sa langue maternelle (qu'elle ne pratique presque plus) et ses racines (elle n'est jamais retournée en Roumanie depuis presque trente ans). Les origines de son père contribuent également à ce sentiment de non appartenance à la nation/culture roumaine. Elle décrit une identité hybride marquée aujourd'hui par un attachement profond pour la langue anglaise et la culture américaine. Mickaella évoque l'accueil chaleureux et sincère qu'elle a

reçu et le rapport positif aux immigrés des Etats-Unis. C'est l'anglais, langue de son pays d'adoption, qui est aujourd'hui revendiqué comme langue d'appartenance :

« E. Et donc la langue où vous êtes plus à l'aise on a dit que c'était l'anglais, mais affectivement ?

Mickaella - Je pense que c'est l'anglais aussi parce qu'en Roumanie le roumain n'était pas + et je pense que quand je suis arrivée aux EU ils étaient tellement amicales + moi j'étais très jeune donc j'étais pas là-bas c'était absolument spontané les années étudiantes merveilleux / donc j'ai acquis une très forte identité américaine affective à cause de la souffrance que j'ai eue ailleurs et de l'accueil [...] quand je suis fatiguée c'est l'anglais qui + / mais quand on est en stress on est plutôt à se rappeler des moments où on pareil et pour moi l'anglais a été un accueil un soulagement. »

b - Langue d'appartenance, transmission familiale et fonction symbolique

La langue revendiquée comme d'appartenance peut être le fruit d'une démarche volontariste de transmission familiale à forte charge symbolique. C'est le cas du français pour l'Uruguayen Gaudencio (E.21). Son histoire personnelle inscrit d'emblée trois langues d'origine dans son environnement quotidien. La génération de ses grands-parents est majoritairement d'origine italienne (sauf le grand-père paternel français), appartenant à l'importante population italienne ayant immigré au Paraguay dans les années 20.

L'italien constitue donc la langue de la famille élargie. L'espagnol est la langue principale de ses parents, nés au Paraguay, et langue de la famille nucléaire qui lui est transmise en premier lieu. Enfin, le français est la langue héritée du grand-père paternel qu'il n'a pas connu. Cette langue n'est pas parlée par la famille mais sa mère insiste pour qu'il l'apprenne et dès l'âge de quatre ans, il entre à l'école française. Toute sa scolarité sera bilingue. Cette incitation initiale de la mère semble trouver son origine dans un ensemble de motivations : l'histoire familiale, la place culturelle du français en Uruguay, les projections sur l'enfant :

Gaudencio- « Oui immigrée / mon grand-père qui était Français il est parti en Italie et il s'est marié avec une fille de Turin et puis après ils sont partis en Amérique Latine/ il était de la région de Pau mon grand-père / ma grand-mère est donc de Turin/ et les deux autres grands-parents sont du sud de l'Italie / des Calabres / ils sont aussi partis en Amérique Latine parce qu'à l'époque l'Uruguay il y avait énormément de travail donc +

E - Il y a beaucoup d'Italiens ?

G -Enormément

E -Ouais

G-La moitié de la population / il y a une immigration massive d'Italiens en Amérique+ particulièrement en Uruguay et en Argentine dans les années euh... ouais c'était dans les années 20 par là

E - D'accord

G -Avant ou après la première guerre mondiale. »

Les grands-parents paternels disparaissent jeunes et le père de Gaudencio est adopté par une famille d'Italiens ; le français fait ainsi un saut de génération dans la généalogie linguistique familiale :

Gaudencio – « Ouais et donc après même si mes parents sont Uruguayens et ils m'ont pas beaucoup conce + si ma mère parlait l'italien couramment / mon père non il parlait pas français parce que mon père après il a été adopté par une famille qui était tous des Italiens / c'est une famille très nombreuse sept huit personnes et c'était des gens qui étaient ouvriers quoi tous les deux / mes deux grands-parents euh ::: (...) »

G- Alors que mon père il était moitié moitié (rire) mais ma mère a voulu que j'apprenne le français / <parce qu'elle m'a dit l'italien je l'apprends déjà >

E- Parce qu'elle considérait que c'était un atout

G -Oui parce qu'elle considérait que c'était important d'apprendre cette langue de mon grand-père XXX

E- Alors c'était important + pour elle c'était important au niveau de la transmission familiale ?

G -C'était + et puis culturelle aussi oui donc euh c'était ça / l'Uruguay avait pas mal de + une éducation qui était calquée sur l'éducation française aussi / exactement pareil au départ/ après les choses ont évolué et moi quand j'ai fait le bac j'ai fait les deux bacs en parallèle. »

Et, curieusement, c'est le français et non l'italien qui devient la langue d'appartenance au côté de l'espagnol et qui va prendre de l'importance dans son parcours personnel ainsi que dans son répertoire verbal. Le français et l'espagnol deviennent ses deux langues d'appartenance et entretiennent des liens étroits :

Gaudencio- « Oui non je pense que c'est très difficile pour moi de dissocier le français et l'espagnol parce que je les ai appris tout petit toutes les deux donc euh ::: je dirais que c'est ces deux langues-là c'est la même langue c'est pareil / c'est très nettement différent entre le français et l'espagnol qui sont vraiment à part que les autres langues / les autres langues c'est des langues que je parle mais dans lesquelles j'ai beaucoup plus de mal à m'exprimer à exprimer mes sentiments alors que le français et l'espagnol je peux le faire naturellement / non mais le français et l'espagnol sont indissociables pratiquement / étant donné que oui je les ai appris tout petit / j'ai vécu des sentiments (rire) à l'école en français tout le temps pour moi c'est pareil / et comme je suis venu en France ça a continué / y a pas de différence / je peux changer de langue immédiatement ça n'a + / j'ai pas une très bonne orthographe mais sinon j'écris sans problème dans les deux / aujourd'hui je dirais que je m'exprime plus facilement en français parce que je le parle tout le temps mais l'espagnol pour venir au 100% il me faut un jour / je parle tout de suite l'espagnol mais pour revenir vraiment au 100% en une journée je suis plus à l'aise. »

c - Stabilité et revendication des origines à travers les mobilités

L'étude de cas croisée d'Ingrid (E.8) et de son fils (E.14) illustre comment la langue d'appartenance peut rester la langue première, celle des parents et celle du pays d'origine bien que le sujet l'ait quitté très tôt.

Ernest a 17 ans au moment de l'entretien et vient de passer un double baccalauréat français-allemand. Il a quitté la Bulgarie à l'âge de trois ans pour une succession de phases migratoires due à la mobilité professionnelle de son père (Tunisie, France, Allemagne, France). Ses parents sont devenus plurilingues au gré de ces expatriations, mais ils entretiennent depuis toujours la communication en bulgare. Ernest renforce le bulgare l'été lors des séjours annuels dans le pays d'origine avec ses grands-parents et au contact du milieu. L'écrit fait l'objet d'un apprentissage initial intensif organisé par les parents l'année

de ses dix ans. Sa langue d'appartenance est le bulgare et sa mère rapporte les sentiments de son fils:

Ingrid – 50 « Très fort oui très fort sentiment d'appartenance / incroyable pour notre fils qui a quitté la Bulgarie à l'âge de trois ans mais qui a un sentiment de patriotisme qui m'étonne beaucoup parce que bon il a grandi en France en Allemagne et tout cela / mais il revendique toujours son identité bulgare, de manière très forte de façon que ::: quand il avait l'âge + à l'âge de six ou sept ans il disait voilà « les dents des petits Bulgares poussent plus vite que les dents des petits Français » parce qu'il avait plus de nouvelles dents que les Français / voilà donc vous voyez à tel point + et maintenant il est même fier parce qu'il dit « moi maman j'ai une nationalité + on a les deux nationalités maintenant » / mais une nationalité si exotique et il est fier / il la revendique (...).»

Son sentiment d'appartenance envers le pays d'origine a pu se développer grâce aux longs séjours annuels en entière immersion linguistique, culturelle et affective ainsi que par le maintien constant et quasi-exclusif de la langue d'origine au sein du foyer. Il peut aussi s'expliquer par les mobilités successives depuis sa petite enfance, vécues d'abord comme des expériences sociales et linguistiques riches et épanouissantes pour la construction de sa personnalité, marquée par une facilité d'adaptation décrite par sa mère, mais vécues aussi comme des grandes souffrances au moment des départs et des réinstallations où il faut repartir de zéro dans la construction des réseaux amicaux et de l'apprentissage linguistique.

d - De la langue d'origine espagnole à la langue française : un déplacement progressif d'appartenance

Enfin, le cas d'Ibero (E.17) nécessite d'être développé plus longuement puisqu'il est le seul à revendiquer le français comme langue unique d'appartenance. Son parcours de mobilité est constitué de plusieurs phases migratoires familiales dues à la profession de diplomate de son père : naissance en Argentine de famille chilienne, expatriation à Londres de 6 à 10 ans, puis à Genève de 10 à 11 ans.

La famille rentre au Chili pendant deux ans, repart à Londres pendant deux ans, puis s'installe à Genève pendant quelques années où il obtient son bac. Il prend une année sabbatique en Suède et commence des études d'informatique en 1980 à Grenoble où il vit depuis lors. Il a commencé à apprendre le français à Londres, puis a été scolarisé dans des établissements de langue française durant tout le reste de sa scolarité, y compris pendant le retour temporaire au Chili, selon une volonté parentale de continuité. L'espagnol, pour sa part, constitue la langue familiale à travers les différentes mobilités.

Suite à la réécoute de l'entretien dix-sept mois après, le manque de clarté sur son positionnement relatif à sa langue d'appartenance m'a amenée à lui poser la question

suivante: « Considérez-vous aujourd'hui que votre langue d'appartenance est l'espagnol, le français ou les deux? ».

Extrait de correspondance électronique post-entretien⁹⁹ - jeu. 26/07/2007 15:30

« Bonjour Nathalie,

Je dirais que définitivement, sans aucun doute le français. Bien que l'espagnol soit (ou je devrais dire "a était") ma langue maternel, je pense que j'ai "vécu plus de choses, d'événements, d'émotions " en français que en espagnol. Quelques exemples, quand je me fure, l'injure m... viens en français plutôt que en espagnol. Si je veux m'exprimer sur des sentiments intimes, amour, tristesse, dépression, joie etc... cela me viens et cela m'est plus naturellement en français. Pour exprimer des sentiments en espagnol, je dois faire un effort. Quand je parle de choses graves avec ma mère (maladie, mort etc...) en espagnol cela ne me paraît pas naturelle. Donc définitivement, l'espagnol n'est plus ma langue d'appartenance, peut-être que lors de notre entretien je n'ai pas été aussi catégorique, mais en réfléchissant bien, le français est bien ma langue d'appartenance et non pas l'espagnol.

Maintenant que je réfléchis un peu, je me rend compte que j'ai appris le français vers l'âge de 8 ou 9 ans. L'espagnol reste la langue de la famille, bien que comme j'ai déjà pu vous le dire, avec mes sœurs on se retrouve souvent à parler français sans se rendre compte.

En ces moments où l'appartenance nationale est à la mode, très sincèrement, je me considère très profondément français. Je me permet de critiquer beaucoup de comportements français que je n'aime pas, comme le manque de sens civique, mais au fond, je me considère français. Voilà j'ai pensé avoir débordé un peu du sujet, mais je pense que la langue va de pair avec la culture et l'appartenance nationale. »

Cet extrait met en évidence l'attitude réflexive du sujet qui semble avoir été déclenchée ou ravivée par le premier entretien. Sa réponse est tranchée et témoigne d'une lente mais sûre évolution vers le français. Ibero rappelle également qu'on ne peut traiter séparément de la langue, de la culture et de l'identité.

Dans son cas, si les deux langues et ses sentiments d'appartenance envers le Chili et la France ont coexisté à un moment de son parcours, le français et le sentiment d'être Français sont devenus exclusifs. Ce sentiment qu'il est l'un des seuls à exprimer de manière si tranchée s'explique sans doute par un ensemble de facteurs : son parcours précoce de mobilité intensive, son histoire personnelle et longue avec la langue française, le fait d'avoir vécu deux années de sa vie seulement au Chili, sa vie commune avec une Française et sa vie familiale.

e - Facteurs favorisant la revendication linguistique

Le tableau suivant propose un inventaire des langues d'appartenance revendiquées par les migrants enquêtés classés en nombre des enquêtés.

⁹⁹ L'extrait a été reporté dans le texte sans modification orthographique.

Figure 29: Inventaire des langues d'appartenance

| Langues d'appartenance | Enquêtés |
|---------------------------|----------|
| anglais | 8 |
| espagnol | 6 |
| allemand | 5 (+1 ?) |
| néerlandais | 3 |
| flamand | 2 |
| italien | 2 |
| suédois | 2 |
| portugais | 2 |
| bulgare | 2 |
| mandarin | 2 |
| français | 2 |
| polonais | 1 |
| télougou | 1 |
| suisse allemand | 1 |
| souabe ou allemand (+ 1)? | 1 |
| shope | 1 |
| shangane | 1 |
| kirundi | 1 |

Deux langues se dégagent de l'ensemble en terme de nombre d'enquêtés qui possèdent la même langue d'appartenance : l'anglais et l'espagnol. Ces langues de grande diffusion internationale regroupent des enquêtés de provenances géographiques très différentes où elles sont langues officielles. L'allemand arrive en troisième position, suit le néerlandais. Deux sujets seulement revendiquent le français comme langue d'appartenance.

Différentes observations viennent compléter les quatre études de cas qui précèdent et éclairer la compréhension des sentiments d'appartenance de nos sujets enquêtés.

- Bi-plurilinguisme tardif : une adéquation des langues premières et d'appartenance

Un premier résultat mérite de prime abord d'être mis en valeur. Il apparaît en effet que chez les vingt sujets bi-plurilingues tardifs de nos deux échantillons, la langue première correspond dans tous les cas à la langue d'appartenance. Cette tendance s'explique par le fait que la construction identitaire, sociale et linguistique, s'est réalisée dans le pays d'origine, avant l'intervention de la mobilité à l'âge adulte.

En revanche, chez les sujets bi-plurilingues précoces, les exemples développés montrent une plus grande complexité des situations qui met en valeur l'aspect non statique des sentiments d'appartenance linguistique. Ces derniers sont amenés à évoluer dans le temps en fonction de plusieurs paramètres qui tissent progressivement le sentiment d'appartenance à une communauté plus qu'à une autre : le contexte géographique, linguistique et familial initial, les situations plus précoces de mobilité intra et internationales, l'histoire personnelle du sujet, la nature des liens entretenus avec le pays d'origine et ceux développés avec le pays de résidence.

- Revendication de deux langues d'appartenances ? Des cas minoritaires

La deuxième observation concerne le fait que deux sujets seulement revendiquent deux langues d'appartenance malgré la multiplicité des langues d'origine ou la complexité des

situations plurilingues vécue par certains enquêtés : Cassimo (E.1) pour le shope et shongane et Gaudencio (E.21) pour l'espagnol et le français. Ce dernier est par ailleurs l'un des deux seuls à revendiquer le français (avec Ibero, E.17) alors que plusieurs enquêtés vivent en France depuis plus de vingt ans.

On peut alors se demander comment interpréter ces résultats. A. Maalouf dans *Les identités meurtrières* (1998) développe l'idée que l'individu est toujours sommé et conditionné en France (et pas seulement) à déclarer une seule et non de multiples appartenances qui serait révélatrice d'une vision très répandue (et dangereuse selon lui) selon laquelle l'identité serait figée, une, déterminée une fois pour toute à la naissance, sans qu'elle puisse être influencée par la suite. Il défend au contraire la thèse que l'individu ne se définit pas par une identité, ni une unique appartenance mais par une identité plurielle aux appartenances multiples. La hiérarchie des éléments qui composent l'identité n'est pas immuable : « elle change avec le temps et modifie en profondeur les comportements » (1998 : 20). Elle se construit et se transforme tout au long de l'existence, sous l'influence d'autrui et au contact de l'environnement social. La difficulté consiste alors pour le migrant à assumer ces différentes appartenances :

« S'il y a une seule appartenance qui compte, s'il faut absolument choisir, alors le migrant se trouve scindé, écartelé, condamné à trahir soit sa patrie d'origine soit sa patrie d'accueil, trahison qu'il vivra inévitablement avec amertume, avec rage. » (1998 : 48).

L'argumentaire d'Ibero (E.17) qui justifie son choix unique du français comme langue d'appartenance au détriment de l'espagnol amène également à s'interroger sur l'impact du conditionnement social.

- **L'effet du statut des langues sur les déclarations**

La troisième observation concerne un effet du statut des langues sur la déclaration des langues d'appartenance. Les deux enquêtées asiatiques revendiquent en effet non pas les langues dialectales dans lesquelles elles ont grandi mais le mandarin, langue dont elles se sentent les plus proches, avec laquelle elles sentent les plus à l'aise d'un point de vue linguistique, enfin langue dans laquelle elles ont été scolarisées.

Yi Jie (E.40) évoque le capital économique que représente le mandarin, pour une famille villageoise comme la sienne en particulier, ce qui amènerait aujourd'hui les parents chinois à cesser de transmettre leurs dialectes pour une meilleure réussite socioprofessionnelle de leurs enfants. On peut donc faire l'hypothèse que Yi Jie illustre cette tendance dans la mesure où

elle a quitté son village avec sa famille pour migrer en ville pour ses études secondaires, ce qui a eu également pour conséquence de la couper de l'environnement linguistique du village et de marquer la rupture¹⁰⁰.

- **Brouillages linguistiques**

Ensuite, des brouillages linguistiques sont aussi manifestes dans certains entretiens biographiques. Pour Thomas (E.13) par exemple, la ou les langues d'appartenance ne sont pas clairement explicitées, à savoir s'il s'agit du souabe, de l'allemand ou bien des deux. Le souabe est sa langue première qu'il utilise de manière préférentielle à l'allemand dans ses contacts avec les siens (famille, amis), à tel point qu'il a le sentiment de perdre son allemand littéraire :

Thomas – 29 « (...) et **un autre aspect qui est assez rigolo** je viens d'une région où on parle un dialecte / donc tant que j'habitais encore en Allemagne je parlais dialecte avec les copains et la famille et puis à la fac et à l'école je parlais un allemand correct/ du coup comme mes échanges en Allemagne se limitent à la partie famille et copains mon allemand correct se détériore pas mal / le dialecte je le parle toujours comme toujours parce que c'est ça que je soigne mais *le hochdeutsch* quoi l'allemand écrit ça ça se détériore. »

Par ailleurs, depuis son installation en France, le français prend le pas sur l'allemand dans la communication quotidienne et si la volonté de transmission de l'allemand s'annonce comme un défi avant même la naissance prochaine de l'enfant, il est pourtant question de l'allemand et non du souabe (suite à la question « quel rapport tu entretiens avec la langue française ? ») :

Thomas – 50 « Ben personnellement maintenant comme je vis quand même ici / que 90% de mes conversations je les fais en français / je rêve en français je pense pour la plupart des choses en français / ça m'arrive déjà de + si je parle en allemand de ::: préformuler la phrase en français de la retraduire en allemand / donc seulement si je passe un ou deux jours tout en parlant l'allemand là l'allemand reprend le dessus / normalement c'est quand même le français qui prend le dessus / et de plus en plus aussi il y a des choses que je préfère exprimer en français qu'en allemand / donc là avec l'enfant qui arrive c'est ::: pour moi c'est un vrai travail de ::: de ::: disons ::: je veux qu'il soit bilingue forcément / pour moi ce sera vraiment un effort pour lui parler en allemand de pas *reswitcher* en français parce que ce sera plus simple pour moi. »

¹⁰⁰ Nguyen Tri (1998), cité dans Moore (2006 : 51) précise que ce qu'on appelle en France le « chinois » ou « mandarin » est en Chine « la langue commune » (*le putonghua*). Le groupe Han qui est majoritaire représente 94% de la population mais 10% des locuteurs seulement (cent millions de personnes) sont capables de s'exprimer dans cette langue, la plupart de ces personnes étant par ailleurs bilingues avec une des sept langues Han (appelés dialecte *fangyan*) dont les locuteurs respectifs ne peuvent pas se comprendre. En outre, cinquante-cinq minorités sont reconnues et plus de quatre-vingt langues sont parlées sur le territoire.

- **Brouillages identitaires**

Enfin, le cas de Leandro (E.3), dont les langues premières sont le polonais et l'espagnol, montre l'importance, pour l'adolescent, à la fois de la langue et du lieu de socialisation qui constituent avant tout son ancrage identitaire dans son pays de naissance :

E. « J'aimerais bien que tu me parles de ton histoire avec les langues, quelles langues tu parles, de quel pays tu viens, te présenter un petit peu.
Leandro – 1. D'accord. Je suis suédois. Je suis né à la Suède mais ma maman vient de la Bolivie pour installer et on a toujours parlé l'espagnol avec moi et mon frère. Mon père est de la Pologne, il parle le polonais avec nous. Alors mes idiomes...non, **mes langues maternelles** sont le polonais et l'espagnol. Mais comme j'habite à la Suède, je parle suédois aussi (...). »

On remarquera d'ailleurs la mise au pluriel de la langue maternelle par le sujet dans laquelle il inclut la langue du père. Le sujet rajoute plus loin :

Leandro - 62 « (...) je pense en suédois / j'ai la mentalité suédois(e) l'humour suédois / je suis Suédois. »

La dimension familiale et affective semble ainsi faire bloc et se distinguer du suédois, langue identitaire davantage liée à l'individualité du sujet.

Cette focalisation sur les langues d'appartenance s'inscrit pleinement dans la réflexion sur la construction des identités plurilingues.

2.2 - La mobilité, facteur de diversification extrême des répertoires verbaux

Les répertoires verbaux des sujets bi-plurilingues migrants interrogés que nous avons découverts viennent montrer la diversité extrême à laquelle nous avons été confrontée en terme de variété, de nombre, de familles de langue et d'appartenance à des groupes linguistiques différents. Pour l'illustrer (cf. Figure 28, p170), nous avons inventorié toutes les langues qui ont été mentionnées au cours des entretiens, toutes compétences confondues et qui constituent la compétence plurilingue du sujet : l'exposition à la langue peut effectivement avoir été formelle ou informelle, de courte, moyenne ou longue durée, les compétences peuvent être orales, écrites, en production, en réception, l'apprentissage scolaire avec ou sans réactualisation par la suite, être partielle, etc.

2.2.1 - Des répertoires verbaux bi-plurilingues : une variété quantitative et qualitative

La visée de cette exposition est dans un premier temps uniquement descriptive et a pour objectif de prendre la mesure de la complexité du phénomène tel que nous avons eu à l'appréhender.

La pluralité linguistique observée témoigne à la fois de la dynamique des langues en contact et de son potentiel qui s'exerce actuellement sur le territoire français, et de la diversité des modes d'acquisition et du type de compétences linguistiques.

Vingt-sept langues différentes sont citées et présentes dans l'ensemble des répertoires verbaux des enquêtés de l'échantillon 1, à un moment donné de leur parcours de vie, et quel que soit le niveau de compétences déclarées par les locuteurs ou la nature de la langue (langue ancienne, artificielle, vivante, régionale, dialectale, gestuelle).

Les sujets interviewés déclarent utiliser au moins deux langues en production. Trois sujets déclarent la présence de « seulement » deux langues dans leur répertoire (E.5, E.11, E.41). Bien que bilingues précoces dans les deux premiers cas, leur discours vient contredire la représentation du bilinguisme dual, symétrique et équilibré, juxtaposition ou addition de deux monolinguisms (Trimaille, 2000). Utilisées aussi bien en production qu'en réception, il n'en reste pas moins en effet que l'usage de ces langues, l'italien et le français pour l'une, l'anglais et le français pour l'autre, se répartit différemment selon les fonctions dévolues à ces langues, des lieux, des situations, du temps.

Enfin, les dix-huit autres enquêtés déclarent au moins trois langues en compétences productives, ce qui illustre bien la reconsidération nécessaire de l'utilisation du terme de bilinguisme au profit du plurilinguisme, comme on vient de le voir (Trimaille, 2000). La composition maximum des répertoires verbaux est de sept langues déclarées, certaines en production, d'autres seulement en compétences réceptives (E.2, E.16, E.19).

La diversité est encore un peu plus importante dans l'échantillon 2 : trente-cinq langues différentes sont déclarées. La composition minimum du répertoire est de trois langues. La composition maximum est de dix langues (pour E.24 d'origine indienne¹⁰¹) dont les compétences déclarées sont à la fois en réception et en production.

Au total, en effet, quarante-neuf langues de familles linguistiques différentes sont citées par les enquêtés des deux échantillons qui ont été confrontés à l'apprentissage de ces langues à un moment donné de leur parcours, à leur contact et usage, toutes compétences confondues.

¹⁰¹ L'Inde est un pays décrit comme « le plus multilingue du monde » (Fasold, 1984 : 20, cité dans Moore, 2006 : 78). D. Moore fait remarquer que les frontières entre les langues du sous-continent indien sont floues et que les variations sont graduelles d'un village à un autre, ce qui rend difficile leur comptabilisation et justifie les écarts des différentes estimations menées au fil du temps (1562 langues répertoriées lors du recensement de 1961, 800 langues environ selon d'autres études citées). R. Fasold, 1987, *The Sociolinguistics of Society*, Basil Blackwell, Oxford (1ère éd. 1984).

2.2.2 - Des langues de familles et groupes linguistiques divers avec une prédominance des langues indo-européennes

La proposition de classer les langues selon les familles et les groupes linguistiques¹⁰² a de prime abord pour but d'affiner la mise en valeur de la diversité des langues composant les répertoires verbaux étudiés. Le nombre d'enquêtés ayant déclaré la présence de chaque langue dans son répertoire langagier est indiqué à côté de la langue concernée.

Figure 30 : Classification des langues en familles et groupes linguistiques

| Indo-européenne | | | Bantoue | | Sino-tibétaine | |
|-----------------|--------------------------|---------------------|---------------------|-----------------|--------------------------|---|
| Langues romanes | français | 41 | zoulou | 1 | mandarin | 3 |
| | espagnol | 20 | shangane | 1 | hakka | 1 |
| | italien | 11 | ronga | 1 | min nan | 1 |
| | portugais (3) | 7 | shope | 1 | (taïwanais) | |
| | latin | 5 | kirundi | 1 | | |
| | roumain | 1 | swahili | 1 | | |
| Germaniques | anglais | 37 | Amériquienne | | Chamito-sémitique | |
| | allemand | 19 | tupi | 1 | hébreu | 2 |
| | néerlandais | 5 | (tupi guarani) | | arabe dialectal | 2 |
| | flamand | 2 | wari | 1 | arabe classique | 1 |
| | suédois | 2 | (tupi guarani) | | | |
| | souabe | 1 | quechua | 1 | Dravidienne | |
| | afrikaans | 1 | | | télougou | 1 |
| suisse allemand | 1 | Artificielle | | Altaïque | | |
| Slaves | polonais | 3 | esperanto | 1 | turc | 2 |
| | russe | 3 | | | | |
| | bulgare | 2 | | | Gestuelle | |
| | slovaque | 2 | | | makaton (LSF) | 1 |
| Grecques | tchèque | 1 | | | | |
| | grec ancien | 1 | | | | |
| Indo-aryennes | grec moderne | 1 | | | | |
| | démotique | 1 | | | | |
| | sanskrit | 1 | | | | |
| | hindi | 1 | | | | |
| | dialectes de l'hindi (5) | 1 | | | | |

Sept familles de langues sont en présence (indo-européenne, bantoue, sino-tibétaine, altaïque, chamito-sémitique, dravidienne, amérindienne), comme on peut le voir sur le tableau de la figure 2. Les langues les plus nombreuses sont celles appartenant à la famille indo-européenne avec la présence de ses différents groupes : langues romanes, slaves,

¹⁰² Ces familles et groupes linguistiques sont évidemment à mettre en lien avec l'origine des sujets enquêtés et pour plus de lisibilité, le lecteur pourra se reporter à la présentation des profils des enquêtés (Première Partie) ainsi qu'au tableau 28.

germaniques, indo-aryennes et grecques. Elles représentent trente langues sur les quarante-neuf (soit 61%).

Les langues qui comptabilisent le plus grand nombre d'enquêtés sont respectivement les langues romanes (tous), germaniques (37 enquêtés) et enfin slaves (8 enquêtés). La langue française est évidemment parlée par la totalité des locuteurs puisqu'elle correspond à l'un des critères de sélection à l'entretien. De plus, elle constitue la langue de l'environnement donc de la vie courante.

Les langues les plus mentionnées après le français sont l'anglais (37) puis, par ordre d'importance, l'espagnol (20), l'allemand (19) et l'italien (11). Il est à noter également la présence d'une variante de la langue des signes française (LSF) classée dans la catégorie langue gestuelle (E.35) et la présence de l'espéranto (E.26).

Trois variétés de portugais sont mentionnées entre parenthèses: le portugais mozambicain (chez 2 enquêtés), brésilien (2) ainsi que le portugais du Portugal (4).

Les dialectes de l'hindi sont au nombre de cinq et appartiennent au répertoire langagier du même sujet (E.24).

On observe que le schéma une famille de langue - plusieurs groupes linguistiques est le plus fréquent dans nos échantillons (25/41). Cependant, les répertoires hétérogènes qui comprennent deux familles de langues et plusieurs groupes linguistiques occupent tout de même une proportion importante (16/41).

a - Prédominance des répertoires "homogènes" : une famille de langues / plusieurs groupes linguistiques

Chez les vingt-cinq autres enquêtés, vingt-quatre répertoires sont composés de langues appartenant à une seule et même famille (indo-européenne) mais constitués de plusieurs groupes linguistiques.

Un seul répertoire possède « seulement » deux langues de la même famille et du même groupe (celui des langues romanes pour E.5 qui est bilingue italien et français).

La combinaison de groupes linguistiques la plus fréquente est :

- romane-germanique (pour 18 enquêtés),
- puis romane-germanique-slave (pour 6 enquêtés, dont une qui intègre en sus l'espéranto).

b - Répertoires "hétérogènes" : deux familles de langues / plusieurs groupes linguistiques

En outre, seize répertoires verbaux sont composés de langues qui appartiennent à deux familles de langues différentes. Les six couples de familles majoritaires ont été relevés et sont présentés ici dans leur ordre d'acquisition :

- indo-européenne et chamito-sémitique (E.8, E.16, E.19, E.22, E.27) ;
- bantoue et indo-européenne (pour les deux sujets d'origine mozambicaine, E.1, et burundaise, E.10) et indo-européenne / bantoue (pour la Sud-Africaine E.35) ;
- indo-européenne et amérindienne (E.2, E.15) ;
- indo-européenne et altaïque (E.9, E.28) ;
- sino-tibétaine et indo-européenne (E.31, E.39, E.40) ;
- dravidienne et indo-européenne (E.24).

Il faut cependant mentionner que les compétences linguistiques concernant la famille éloignée sont très variables d'un sujet à l'autre. Ces langues peuvent avoir fait l'objet d'une réelle appropriation dans des contextes sociolinguistiques variés. En revanche, pour certains, il s'agit plus d'une exposition à la langue qui a eu lieu lors d'une migration internationale temporaire des parents (l'arabe en Tunisie pour E.8) ou d'une mobilité intranationale (le quechua¹⁰³ pour E.15, au Pérou), sans véritable appropriation.

Figure 31: Nature des répertoires

| | | |
|--|------------------------------------|----|
| Une famille de langues – un groupe (roman) | français et italien | 1 |
| Une famille de langues – plusieurs groupes | romane et germanique | 18 |
| | romane, germanique, slave | 6 |
| Deux familles de langues – plusieurs groupes | 6 couples de familles majoritaires | 16 |

Quels liens peut-on alors observer entre répertoires homogènes et hétérogènes d'un point de vue linguistique et entre bi-plurilinguisme précoce et tardif ?

2.3 - Modalités d'acquisition des langues et nature des répertoires

Le classement des langues selon les familles et groupes linguistiques est également utile pour explorer l'une de nos pistes de recherche concernant les mobilités en lien avec l'acquisition des langues et le voisinage linguistique (Dabène, 1994, 1996 ; Billiez, 1996) : à

¹⁰³ A l'occasion de la profession du père, ingénieur agronome, la famille sillonne le pays et se confronte « à la situation des langues natives ». Le quechua était la langue officielle de l'Empire Inca. Aujourd'hui, les Quechuas forment le groupe ethnolinguistique le plus nombreux avec 15 millions de locuteurs, répartis entre le Pérou et la Bolivie actuels, devant celui des Aymaras (Bolivie Andine, sud du Pérou et Argentine du Nord-Ouest).

savoir si le bi-plurilinguisme précoce est liée ou non à l'acquisition des langues en général, et en particulier l'acquisition des langues intra groupe (langues bantoues, romanes, slaves...) ; si le bi-plurilinguisme à l'intérieur d'un même groupe de langues est en lien ou non avec l'acquisition des langues d'autres familles ; enfin, quelles comparaisons peuvent être faites entre bi-plurilinguisme précoce, tardif et nature des acquisitions.

2.3.1 - Bi-plurilinguisme précoce et tardif

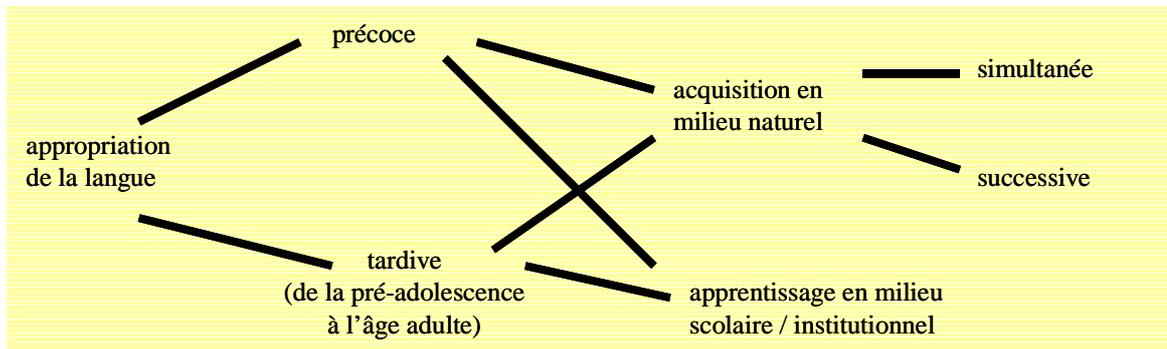
L'ensemble des sujets des deux échantillons a donc été réparti en deux catégories selon la période à laquelle les premières langues ont été acquises. On observe que les deux types de parcours d'acquisition des langues, précoces et tardifs, se retrouvent de manière équilibrée chez les sujets interrogés et dans les deux échantillons :

| | |
|--|--------------------|
| Situation de bi-plurilinguisme précoce | 21 enquêtés |
| Situation de bi-plurilinguisme tardif | 20 enquêtés |

On doit à G. Lüdi et B. Py (2003 [1986] : 9) d'avoir proposé un schéma du mode d'apprentissage des langues par la combinaison des axes d'apprentissage scolaire et d'acquisition en milieu naturel avec l'âge auquel la deuxième (troisième, etc.) langue est intégrée dans le répertoire. Ce croisement permet d'obtenir un système qui va nous permettre de situer ce que nous retenons sous les termes de "précoce" et "tardif" pour nos enquêtés et d'adapter ce schéma.

Ce tableau a en effet pour intérêt de distinguer de manière visible les deux modalités d'appropriation en milieu naturel et en milieu scolaire, en début de parcours d'un sujet devenu bi-plurilingue. Le bilinguisme est simultanée lorsque deux langues ou plus sont acquises ensemble par le jeune enfant, dès la naissance. Le sujet se construit alors dans deux ou plusieurs langues. C'est le cas des familles bilingues issues de couples linguistiquement mixtes de nos échantillons qui pratiquent la stratégie « une personne – une langue » ou encore des sujets qui ont grandi en contexte national multilingue (africain ou asiatique par exemple). Le bilinguisme est successif lorsque la deuxième langue (et autres) est acquise quelques temps après la première, mais toujours durant la période d'acquisition du langage. Ces deux types de bilinguisme peuvent coexister au sein d'une fratrie (Boutet, 1997).

Figure 32: Modalités d'acquisition des langues, schéma adapté de G. Lüdi et B. Py (2003 [1986])



Notre schéma se propose de mettre d'abord en avant la période d'acquisition des langues puis les modalités d'acquisition:

- un bilinguisme précoce le plus souvent lié à une acquisition des langues en milieu naturel, dans nos échantillons, qui peut être simultanée ou successive pendant la petite enfance et qui a lieu avant l'âge de la scolarisation ; il peut également être lié à un apprentissage scolaire comme c'est le cas pour l'Uruguayen E.21, scolarisé en français dès quatre ans. Le bilinguisme précoce est généralement suivi par des appropriations linguistiques plus tardives (sauf pour E.5 et E.11).
- un bilinguisme tardif lié à une acquisition des langues en milieu naturel (les séjours linguistiques à l'adolescence, l'apprentissage à l'âge adulte au contact des pairs lors d'une expatriation par exemple) et / ou à un apprentissage des langues initié en milieu scolaire, poursuivi par la suite en milieu institutionnel (enseignement supérieur, cours de langue en entreprises, en école privée...).

Les contextes d'apprentissage ou d'appropriation sont très variés (cf. IV - 1.2.1 - p287). Cette entrée dans le bilinguisme se montre particulièrement déterminante puisque bilinguismes précoce et tardif permettent de dissocier des profils linguistiques de migrants.

2.3.2 - Les répertoires verbaux des sujets bi-plurilingues précoces plus hétérogènes

Dans un premier temps, on observe que les répertoires des sujets bi-plurilingues précoces sont linguistiquement plus diversifiés que ceux des sujets bi-plurilingues tardifs.

En effet, parmi les répertoires linguistiquement hétérogènes évoqués plus haut (16/41), on observe d'abord que les sujets bi-plurilingues précoces sont les plus nombreux (10/16) contre six bi-plurilingues tardifs (E.2, E.9, E.15, E.16, E.28, E.31). La différence n'est pas seulement quantitative mais aussi qualitative dans la mesure où la majorité des bi-plurilingues précoces déclarent avoir développé de réelles compétences à un moment de leur parcours dans cette / ces langues de familles différentes (7/10). Par ailleurs, trois bi-plurilingues tardifs sur six

déclarent avoir surtout développé des compétences de base¹⁰⁴ dans la / les langues de la seconde famille.

Parmi les répertoires qui présentent une même langue mais plusieurs groupes linguistiques (25/41), les résultats sont moins nuancés :

| | | |
|--|---------------------------|-------------------------|
| Une famille de langues – un groupe | langues romanes | 1 précoce |
| Une famille de langues – plusieurs groupes | romane et germanique | 11 tardifs / 7 précoces |
| | romane, germanique, slave | 3 tardifs / 3 précoces |

Dans un second temps, les bi-plurilingues précoces déclarent un nombre de langues plus important que les sujets bi-plurilingues tardifs. Les premiers comptabilisent, en effet, cent quinze langues à eux tous contre quatre-vingt dix, toutes compétences confondues.

Dans nos échantillons, ces premiers éléments descriptifs tendent donc à montrer que les bi-plurilingues précoces possèdent un répertoire verbal plus diversifié en terme de nombre de langues et de diversité des familles de langues que les bi-plurilingues tardifs.

La distinction entre les profils d'acquisition des langues (précoce et tardif) s'inscrit dans une réflexion sur les implications de la diversité linguistique sur l'acquisition et l'apprentissage des langues ainsi que sur la notion de distance culturelle et linguistique entre les langues d'origine et les langues/cultures d'apprentissage. Ceci va dans le sens des recherches qui mettent en avant les plus grandes aptitudes des bi-plurilingues précoces à apprendre des langues en développant des compétences plus stables et développées, y compris dans l'apprentissage de langues de familles différentes.

2.3.3 - Types de premières mobilités géographiques et bi-plurilinguisme précoce et tardif

Les correspondances entre les types de mobilité définis dans la deuxième partie, à savoir (mobilité précoce, semi-tardive et tardive) et les périodes d'acquisition des langues (précoce et tardif) mettent en évidence trois configurations.

¹⁰⁴ Les compétences de ces trois enquêtés sont en effet très partielles (le quechua pour Rafael (E.15), le chinois pour Darik (E.31) dont l'enseignement a plus relevé d'une initiation de trois mois pour un départ éventuel en Chine qui ne s'est pas réalisé ; et enfin le turc pour E. 28 lors d'une expatriation professionnelle de quinze mois en Turquie). Ces compétences partielles seront développées lors de la quatrième partie.

Figure 33: Correspondances entre modalités d'acquisition des langues et premières mobilités

| Mobilité | Bi-plurilinguisme | | Total | |
|-----------------------|-------------------|-----------|-------|-------|
| | Précoce | Tardif | | |
| Mobilité précoce | 8 | 0 | 8 | 19,5% |
| Mobilité semi-tardive | 2 | 4 | 6 | 14,5% |
| Mobilité tardive | 11 | 16 | 27 | 66,0% |
| Total | 21 | 20 | 41 | |
| | 51% | 49% | | |

D'abord, on s'aperçoit qu'une mobilité précoce est toujours liée à un bi-plurilinguisme précoce (8/8 et aucun cas de mobilité précoce et bi-plurilinguisme tardif). Dans ce cas, les compétences langagières précoces se sont développées en interaction avec la situation de mobilité lors d'une :

- mobilité interne pour les pays multilingues comme le Mozambique (déménagements successifs dans le pays d'origine) qui constitue un point de départ à la mobilité future. La mobilité constitue l'un des facteurs du développement du plurilinguisme chez le sujet ;
- mobilité externe (parcours de migration, expatriation ou séjour familial à long terme hors du pays d'origine).

Ensuite, dans nos échantillons, l'association entre mobilité semi-tardive ou tardive et bi-plurilinguisme tardif (20/41) constitue la situation la plus représentée. Lorsqu'il y a correspondance entre bilinguisme tardif et mobilité tardive, on observe que les compétences issues de l'apprentissage scolaire des langues étrangères s'actualisent souvent et prennent vie dans la réalité du parcours de mobilité, reconfigurant ainsi les compétences langagières du locuteur. La mobilité tardive entraîne de nouveaux apprentissages linguistiques dont la langue du nouveau pays de résidence et peut mettre en retrait certaines autres langues du répertoire verbal (c'est le cas par exemple du zoulou et l'afrikaans pour Flower, E.35).

La mobilité semi-tardive, qui inclut les mobilités internes liées aux déménagements au sein du pays d'origine ainsi que les voyages familiaux et les séjours linguistiques et culturels à l'étranger durant l'adolescence et qui concerne six personnes, est associée pour quatre enquêtés à un bi-plurilinguisme tardif.

Enfin, les situations de mobilité semi-tardive ou tardive et bi-plurilinguisme précoce concernent treize enquêtés (13/41). Le bi-plurilinguisme précoce est donc le plus souvent combiné à une mobilité tardive ou semi-tardive (13/41) plutôt qu'à une mobilité précoce

(8/41) et il se développe alors d'abord indépendamment de la première mobilité. Puis la mobilité tardive entraîne par la suite de nouveaux apprentissages linguistiques.

2.3.4 - Vers un lien entre bi-plurilinguisme précoce, capital plurilingue / pluriculturel, et capital de mobilité

Dans les situations de bi-plurilinguisme précoce qui sont observées, les langues sont le plus souvent acquises de la manière suivante :

- dans un environnement national multilingue comme c'est le cas du Mozambique, du Burundi, de l'Afrique du Sud, de la Belgique, de l'Inde, de la Chine, de Taiwan, de la Suisse, mais aussi des Pays-Bas (qui n'est pas officiellement multilingue mais très ouvert sur l'apprentissage des langues et le plurilinguisme). Margot (E.23), par exemple, dont la langue première est le flamand grandit à Bruxelles. Ses deux parents sont plurilingues et elle est élevée par une nourrice francophone pendant des années ;
- dans un environnement national plutôt monolingue (Uruguay, Roumanie, Angleterre), alors compensé par un environnement familial bi-plurilingue dû à un parcours antérieur de migration des grands-parents ou des parents (exemple de Leandro ou de Gaudencio) ;
- grâce à un parcours de mobilité professionnelle des parents, à des mixités conjugales au niveau des grands-parents ou des parents, ou encore grâce à un goût prononcé pour les langues ;
- grâce enfin, plus globalement, à la transmission d'un capital familial plurilingue, pluriculturel et parfois d'un capital de mobilité.

La notion de capital plurilingue et pluriculturel dont la constitution interfère souvent ici avec l'existence d'un capital de mobilité et conditionne, tout du moins influence, les choix ultérieurs de mobilité du sujet. L'ensemble des enquêtés appartenant à cet échantillon des « bilingues précoces » présentent ce même profil : peu importe les contextes d'acquisition évoqués, il y a **transmission** d'un capital familial plurilingue, pluriculturel et parfois d'un capital de mobilité qui permet à l'enquêté(e) de développer sa propre trajectoire de sujet plurilingue bi-pluriculturel et de mobilité.

Chez les bi-plurilingues précoces en situation de mobilité, on observe que les langues « premières » peuvent garder une place prépondérante dans le répertoire verbal ou au contraire se mettre en retrait en fonction :

- de l'importance de ces langues dans le pays de résidence en terme de statut, de prestige, de nombre de locuteurs (langue minoritaire ou dominante) ;
- du type de compétences linguistiques initiales développées dans ces premières langues (en production, en réception, compétences scripturales ou seulement orales...)

- des besoins de communication dans les situations de communication quotidienne dans le pays d'accueil (sphère privée, professionnelle, sociale...);
- de la nature du lien avec le pays d'origine.

On observe en revanche que la transmission de ce capital familial pluri- est beaucoup moins systématique dans le cas des bilingues tardifs.

2.3.5 - Quel lien entre bi-plurilinguisme tardif, capital plurilingue/pluriculturel et capital de mobilité ?

Dans les situations de bi-plurilinguisme tardif qui sont observées, les langues sont le plus souvent acquises de la manière suivante :

- en milieu institutionnel dans le pays d'origine (environnement scolaire ou universitaire) ;
- en milieu institutionnel dans le pays de résidence (cours HP pour l'apprentissage du français par exemple à l'arrivée dans l'entreprise) ;
- en autodidacte pour les loisirs ou par nécessité d'intégration ;
- en immersion (ou milieu naturel) lors d'expériences de mobilité (séjours linguistiques et culturels durant l'adolescence, séjours d'études, mobilités professionnelles) dans le pays de résidence actuel qu'est la France ou dans d'autres pays.

Là encore certains enquêtés conjuguent plusieurs de ces facteurs tout au long de leur parcours. Alicia (E.26), par exemple, qui possède six langues à son répertoire dont le polonais pour langue première, apprend le russe pendant onze ans dans le cadre de sa scolarité mais l'utilisera très peu, puis l'espéranto pendant trois ans avec sa mère pour les loisirs. L'anglais, qui constitue sa deuxième langue étrangère scolaire, est celle utilisée lors de la rencontre avec son mari (ainsi que l'espéranto), puis sa langue de travail depuis qu'elle travaille chez HP. Elle apprend l'italien en autodidacte pendant un an grâce à l'espéranto (elle rencontre des Italiens au cours de voyages organisés). Les langues romanes l'aident dans son apprentissage du français qu'elle apprend en autodidacte pendant un an lors de son arrivée en France. Le polonais est maintenu grâce à la préservation des liens amicaux et familiaux en Pologne (séjours annuels et communication à distance hebdomadaire).

La comparaison entre les sujets bi-plurilingues précoces et tardifs porte sur le capital familial plurilingue qui est plus important pour les premiers que pour les deuxièmes. Chez les "tardifs", les parents des sujets enquêtés sont d'abord plus largement monolingues. Seuls trois

sujets sur les vingt tardifs de l'échantillon ont des parents bi-plurilingues, soit l'un soit l'autre soit les deux.

Le père de Hugo (E.28), marin pendant vingt ans (Japon / Inde), est bilingue en allemand et en anglais. Il maîtrise un tas d'expressions dans toutes les langues glanées au fil de ses voyages.

Les parents de Virginia (E.32) sont bi-plurilingues tous les deux (mère enseignante d'anglais qui parle couramment l'italien, père militaire bilingue allemand / anglais).

Le père de Ursula (E.36) est médecin et monolingue mais sa mère est traductrice anglais/français. Contrairement aux bi-plurilingues précoces, l'acquisition/apprentissage des langues n'est pas une donnée de base qui prend la voie naturelle de la transmission filiale mais elle prend plutôt d'abord la voie de l'apprentissage scolaire.

Plusieurs facteurs viennent compenser cette absence de capital plurilingue familial initial et permettent de développer un répertoire langagier plurilingue de manière tardive chez l'enquêté(e) et de déclencher la mobilité ultérieure. Une bonne partie des familles des sujets plurilingues tardifs possède en effet un capital de mobilité et/ ou manifeste une ouverture sur le monde et sur la diversité culturelle :

- par la présence de mixités conjugales au niveau des parents (le père de Darik, néo-zélandais d'origine anglaise par son trisaïeul, est marié à une femme irlandaise), des frères et sœurs (Virginia), des oncles et tantes (Hugo) ;
- par des mobilités internes telles que des déménagements (Thijs, Ursula) ;
- par de nombreux voyages de la famille dans le pays même (Rafael, Serena) ou à l'étranger (Alicia¹⁰⁵, Darik, Sofia) ;
- par un parcours de mobilité de la famille nucléaire ou élargie (la famille d'Hugo, ou encore la mère de Darik, Irlandaise et enseignante d'histoire géographie en voyage en Nouvelle-Zélande pour compléter ses connaissances professionnelles vers 25 ans qui y rencontre son mari) ;
- par un réseau amical et familial international important (Alicia, Hugo, Virginia).

Pour Hugo (E.28), la mobilité s'impose comme une priorité et l'apprentissage des langues dans la logique des choses. Sa famille a une histoire de mobilités et de mixités très importante, ce qui conditionne sa perception du monde, son appréhension de la mobilité et de

¹⁰⁵ Il est pourtant difficile de voyager à l'époque de la guerre froide, mais « les Polonais voyagent beaucoup », et l'enquêtée a de la famille dans plusieurs pays (France, Allemagne, Danemark..). Les deux voyages réalisés en famille sont déterminants pour sa mobilité future (visite à de la famille danoise et bulgare, voyage familial en voiture, en passant par l'Union Soviétique et la Tchécoslovaquie).

l'étranger. Ses parents sont allemands et son père est né en Tanzanie de parents missionnaires protestants:

Hugo - « (...) pour moi c'était déjà + je savais toujours que j'aimerais bien travailler à l'étranger je savais déjà

E. Pourquoi ?

Hugo - Pourquoi c'est dans les gènes je sais pas c'est comme ça

E. Ta famille est voyageuse ?

Hugo- Mon père était comme tu dis marin non ? »

L'apprentissage et l'acquisition des langues sont alors motivés par ce capital de mobilité déjà existant. Il peut aussi être concomitant à une attirance particulière pour la mobilité. Ce sont alors les parcours de mobilité qui entraînent le développement des compétences langagières et du répertoire verbal.

Darik (E.31) découvre l'intérêt de parler des langues grâce à son oncle « qui en parle sept » lorsque ce dernier lui offre un séjour de trois semaines en Europe à l'âge de treize ans.

Enfin, pour quelques sujets, ce sont davantage les traits de personnalité et une attitude personnelle qui sont à l'origine de leur capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2000, 2003) et de leur capital plurilingue actuel. Ces derniers évoquent la tendance de leur famille à la sédentarité et au monoculturalisme. Le besoin impérieux, voire vital, de repousser les limites de leur environnement et des frontières se manifeste alors.

Faith (E.25)¹⁰⁶, par exemple, quitte d'abord son village de province pour la capitale anglaise puis part comme assistante d'anglais en France dans le cadre de ses études de langue qui constituent elles-mêmes un prétexte à sa mobilité.

Nous allons maintenant mettre en évidence le rôle capital joué par les mères et les femmes en général, qui avançaient jusque-là masquées, dans la transmission filiale des langues mais aussi dans la constitution de ce capital plurilingue, pluriculturel et mobilitaire.

2.3.6 - Les mères « passeuses de langues », pour la constitution d'un bagage filial plurilingue, pluriculturel et de mobilité

Dans diverses études portant sur les pratiques langagières de familles migrantes en France ou en Angleterre, les femmes apparaissent comme les « gardiennes de la langue » d'origine,

¹⁰⁶ Ce sentiment a déjà été évoqué par des enquêtés résidant dans les îles (Angleterre, Nouvelle-Zélande) ou des pays de petite superficie comme les Pays Bas, voire même la Belgique.

généralement dans des situations de bilinguisme minoritaire (Billiez, 1985a ; Moore, 1992¹⁰⁷, 2006 ; Deprez, 1996¹⁰⁸ ; Leconte, 1997). Dans notre étude, l'intervention des femmes est thématifiée à plusieurs reprises lors des entretiens et concerne à la fois les mères et les femmes des sujets enquêtés. Pour apporter un éclairage complémentaire sur la place des femmes dans l'éducation bilingue des enfants et dans la passation des langues, il est intéressant de se pencher sur les discours tenus par les sujets enquêtés, que ce soit vis-à-vis du rôle qu'ont joué leur mère dans leur parcours actuel ou encore celui de leur femme pour l'éducation de leurs propres enfants.

a - Le rôle des mères

Dans le contexte antérieur à la migration du sujet en France, un certain nombre de mères ont en effet joué le rôle de « passeuses de langues » étrangères, le plus souvent dans le pays d'origine. Si les pères ou les parents ont eu une influence dans le développement plurilingue de leurs enfants par leur mobilité professionnelle (six des sujets interrogés), l'influence des mères au cours de l'enfance ou de l'adolescence des enquêtés est en effet plusieurs fois mise en relief¹⁰⁹. Le rôle joué concerne la sensibilisation à l'ouverture sur le monde et à la diversité linguistique ainsi que l'incitation aux voyages et à la mobilité géographique.

Les mères sont souvent diplômées et exercent une activité professionnelle qualifiée. Elles sont influentes également par la nature de leur profession qui est souvent liée aux langues (traductrices, interprètes, enseignantes).

La mère de Véronika (E.32), professeur d'anglais en Allemagne qui parlait aussi italien, regrettait à l'époque que ses enfants ne soient pas doués pour les langues dans le

¹⁰⁷ D. Moore montre que les langues d'origine des familles d'origine indo-pakistanaise des milieux pauvres du nord de l'Angleterre se maintiennent fortement dans la communication quotidienne. L'un des facteurs de transmission serait attribué aux rôles tenus par les femmes ; ayant peu de nécessité d'apprendre la langue du pays d'accueil, vivant à la fois de manière isolée et dans un univers de femmes par le regroupement spatial en quartiers, elles conservent la quasi-exclusivité des échanges avec le très jeune enfant. La scolarisation n'empêche pas par la suite le maintien de la langue d'origine au sein de la famille.

¹⁰⁸ C. Deprez rappelle qu'on a coutume de présenter les attitudes et les comportements des femmes de deux façons : soit elles sont les gardiennes des traditions du foyer, soit elles se positionnent dans la mobilité et la modernité et souhaitent l'usage de langues nouvelles pour favoriser l'éducation et la promotion de leurs enfants, parfois aussi pour leur propre émancipation ou celle de leurs filles. Son propos est de montrer que ces deux attitudes ne sont pas exclusives mais compatibles même si elles engendrent des tensions. Elle souligne la nécessité d'affiner des méthodologies de recherche plus révélatrices de leur rôle, de leur statut d'actrices sociales et de leur identité sociale.

¹⁰⁹ Le rôle de sept mères est évoqué au cours des entretiens.

milieu scolaire, selon l'enquêtée aujourd'hui plurilingue. C'est elle qui l'a encouragée à réaliser ses premiers voyages de trois semaines en France à l'adolescence.

Les femmes stimulent l'apprentissage des langues, initient l'adolescent ou le jeune adulte à la découverte de l'altérité. Elles initialisent ou entretiennent parallèlement un capital de mobilité.

Ainsi, la mère de Warwick¹¹⁰ (E.27) pousse son fils à réaliser plusieurs séjours linguistiques et culturels en France et en Allemagne dès l'âge de 13 ans pour apprendre des langues étrangères. Sa mère et la famille maternelle viennent des îles au sud-ouest de l'Angleterre qu'il quitte à l'âge de 16 ans pour faire ses études :

Warwick – « (...) je crois que ::: elle voulait que ça soit + que ses enfants aient l'occasion de faire des choses un peu différentes et c'était pas que pour les notes en fait parce que quelque part si derrière les notes s'améliorent c'est bien mais euh ::: non je crois que c'était aussi l'occasion de donner à ses enfants autre chose d'aller à l'étranger / elle elle adore voyager aussi donc euh ::: / (...) je crois que c'était pour ça / pour les notes pour avoir des expériences pour euh ::: pour couper les îles parce que c'est assez refermé c'est euh ::: »

La mère de Gaudencio (E.21) le pousse à entamer une scolarité française pour sauvegarder le patrimoine linguistique de son beau-père migrant en Uruguay.

Celle de Jereon (E.12) l'aide à prendre sa décision d'accepter le contrat de travail qu'on lui propose en France et l'encourage dans cette première mobilité géographique longue. Elle le sécurise sur ses compétences linguistiques en lui rappelant que son professeur de français à l'époque trouvait dommage qu'il arrête l'apprentissage de cette langue en raison de ses capacités.

La mère de Ursula (E.36) a fait des études de français et d'anglais, elle est traductrice. Elle a réalisé une année de stage en France et une en Angleterre, ce qui initie par la suite une série de voyages familiaux en France alors que Ursula a onze ans. Ce sont ces séjours qui orientent les choix linguistiques de cette dernière ainsi que ses choix de mobilité future.

Ursula – 20 « D'abord avec mes parents la première fois quand j'avais onze ans et après quand j'étais étudiante euh : toute seule avec mon copain euh : on a voyagé en France
E. Vos parents voyageaient beaucoup ?
21. Euh ::: aujourd'hui ou quand j'étais enfant ?
E. Quand vous étiez enfant
22. Euh ::: essentiellement ils étaient partis en France XXX (rire)
E. Ah oui ils aimaient la France
23. Ouais mais je crois ça s'explique comme ça que j'ai ::: gardé quelque chose qui s'est transmis
E. Et eux vous connaissez l'origine c'est juste parce qu'ils ont découvert ce pays

¹¹⁰ Sa famille avait antérieurement passé trois ans dans les Caraïbes, pendant son enfance.

24. C'est intéressant je me suis posée la question récemment pourquoi / ma mère est traductrice elle a fait des études de français et anglais et je crois elle a fait aussi une année de stage ou au pair en France et en Angleterre et du coup peut-être c'est elle qui a amené mon père vers la France parce que : j'ai jamais vraiment creusé mais je le vois comme ça.»

Alicia (E.26) accompagne sa mère dans l'apprentissage de l'espéranto durant son adolescence, pendant trois ans. Le but affiché est de s'ouvrir vers l'extérieur, de faire des rencontres avec des personnes d'autres nationalités par le biais de voyages organisés par des espérantistes, dans un contexte de fermeture de la Pologne et de guerre froide. Ses compétences en espéranto l'ont par la suite beaucoup aidée pour la communication avec son mari au début de leur relation. Sa mère parle aussi avec son beau-fils dans cette langue.

Enfin Serena (E.38) évoque les six voyages linguistiques en Angleterre, en Irlande et le dernier en France, « infligés » par ses parents et en particulier par sa mère dès l'âge de douze ans. Elle se rappelle cependant aussi avoir été la meilleure élève de la classe en anglais. Alors qu'elle envie ses copains espagnols qui passent leurs vacances toujours au même endroit en Espagne, elle part plusieurs semaines dans la famille de sa correspondante française avec qui elle maintient jusqu'à aujourd'hui une amitié très forte:

Serena- « (...) là j'avais dix-sept ans et j'avais absolument pas envie de le faire parce que j'en avais marre de passer tous les étés à l'étranger et ::: mais encore une fois mes parents notamment ma mère (rires) ont insisté pour que XXX / donc je me suis dit bon c'est la dernière fois que je fais ça / (...) moi je ne connaissais pas un mot de français je suis partie avec sa famille en vacances en Bretagne et on a passé trois semaines en Bretagne et c'était tellement bien passé que je suis restée encore deux ou trois semaines à Paris / une super copine/ donc c'est comme ça que j'ai appris le français les deux premières semaines ont été j'étais la seule Espagnole du groupe.»

Ce dernier séjour s'avère finalement très positif et elle revient en parlant le français. Elle fait une demande quelques années plus tard pour réaliser un séjour à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus et finalement s'installe à Grenoble à plus long terme :

Serena- « (...) j'ai cité un pays anglo-saxon et un pays de langue française et j'ai cité la Belgique la France mais de loin j'aime les montagnes le ski.»

Interrogée après l'entretien enregistré sur les motivations de ses parents, elle émet l'hypothèse d'une projection ou d'un transfert de désirs personnels non réalisés concernant l'apprentissage des langues et les voyages à l'étranger, alors qu'ils sont monolingues et ont longtemps voyagé uniquement en Espagne. La sœur de Serena s'est elle-aussi installée depuis peu à Grenoble pour suivre des études de sport.

Les différents arguments attribués par les sujets vis-à-vis de leurs mères concernant ces incitations diverses mettent en valeur la manifestation d'un désir d'ouverture à la pluralité linguistique, culturelle et géographique pour les enfants. Ces mères ont pour certaines elles-mêmes des compétences bi-plurilingues et/ou une expérience de mobilité, alors que d'autres sont plutôt monolingues. Cette aspiration à se faire passeuses de langues ou de mobilité, de manière indirecte, est alors légitimée par la volonté d'une transmission expérientielle personnelle ou par le transfert compensatoire d'une expérience plurilingue ou de l'étranger non vécue qui participent à la constitution du capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2003).

b - Le rôle des épouses

En outre, plusieurs femmes de sujets enquêtés sont impliquées dans des professions liées aux langues qu'elles accompagnent d'une expérience de mobilité :

- La femme de Hugo¹¹¹ est enseignante de langues et trouve rapidement un poste dans un environnement international à Grenoble où elle travaille en trois langues : l'allemand, l'anglais et le français.
- Celle de Thomas a fait des études de langues (LEA) et de multiples stages en Italie, Allemagne et Angleterre avant de s'expatrier deux ans avec son mari allemand en Allemagne.
- La femme de Thijs est enseignante d'anglais et d'origine franco-anglaise, ce qui introduit la dimension trilingue dans la communication familiale.
- La femme de Jean-Léonard est franco-anglaise également. Enseignante de français langue étrangère, elle a travaillé en Afrique lusophone où elle a rencontré son mari.

Toutes ont donc des compétences plurilingues qui sont valorisées dans leurs contextes professionnels et personnels. Ce capital maternel participe à la transmission des langues à la fois d'origine dans le cas de couples franco-étrangers par exemple, mais favorise aussi, plus largement, une sensibilisation aux langues et aux cultures dans le quotidien de leurs jeunes enfants. On peut aussi considérer que toutes les femmes avec enfants interrogées dans le cadre de cette enquête jouent ce rôle du fait qu'elles sont toutes bi-plurilingues avec une expérience multiculturelle et de mobilité importantes, mais ce n'est en réalité pas toujours le cas comme nous le verrons en approfondissant la réflexion et l'analyse sur les facteurs de transmission des langues (cf. III - 3.5 - p231).

¹¹¹ Qui est allemande alors que les trois autres exemples donnés sont des couples franco-étrangers.

3 - Pratiques linguistiques et transmission des langues au sein des familles de migrants

Quelles sont les pratiques linguistiques et les modalités de transmission des langues aux descendants dans les différents types de familles rencontrés au cours de notre enquête ? Qui transmet ? De quelle manière ? L'exemple de Mickaella (E.22) ou encore celui de G. Varro montrent que cette langue n'est d'ailleurs pas forcément la langue d'origine. Qu'est-ce qui amène les parents à vouloir transmettre ou pas une langue à leurs enfants ?

3.1 - Deux types de famille rencontrés : les couples étrangers et les couples mixtes avec enfants

Au regard de la constitution des échantillons, deux configurations de couples avec enfants apparaissent, sur la question de la transmission des langues, que nous allons examiner : les couples non mixtes et les couples mixtes.

Figure 34: Composition de la cellule familiale des deux échantillons

| | Enquêtés | Avec enfant | Sans enfant ¹¹² |
|---------------------------------------|------------------|-------------|----------------------------|
| Total | 41 | 22 | 18 |
| Sans information | 1 | - | - |
| Célibataire | 4 | - | 4 |
| Séparés / divorcés | 4 | 2 | 2 |
| Couples mixtes étrangers | 4 ¹¹³ | 1 | 3 |
| Couples franco-étrangers | 20 | 13 | 7 |
| Couples étrangers de même nationalité | 8 | 6 | 2 |

La composition de la cellule familiale des sujets migrants enquêtés a en effet fait apparaître de manière inattendue à la fin de l'enquête une prédominance des sujets en situation de couples « linguistiquement mixtes¹¹⁴ » ou en « mixité amoureuse »¹¹⁵ (58,5%), avec une présence importante des sujets dont le/la partenaire est français(e). En effet, ces couples mixtes sont constitués de vingt couples franco-étrangers (48,7%) dont treize avec enfants et de trois couples mixtes étrangers dont un avec enfant. Les trois couples mixtes étrangers sont anglo-américain, allemand et néo-zélandais et enfin, taiwanais et irlandais.

Les couples étrangers de même nationalité sont au nombre de huit (19,5%). Ils sont d'origines mozambicaine, suédoise, bulgare, indienne, allemande (2), néerlandaise et sud-africaine.

¹¹² Au moment de l'entretien.

¹¹³ Précisons à nouveau que l'un des couples mixtes étrangers est constitué de deux enquêtés du 2^e corpus.

¹¹⁴ Pour reprendre les termes de C. Deprez (1994).

¹¹⁵ Pour reprendre les termes de G. Varro (2003).

Enfin, les entretiens biographiques de neuf sujets enquêtés ne relèvent pas des pratiques linguistiques familiales au moment des entretiens puisque quatre sont célibataires (9,75%), quatre sont divorcés ou séparés (9,5%) dont deux n'ont pas d'enfants. Un seul enquêté n'a pas évoqué sa situation personnelle au cours de l'entretien.

3.1.1 - Tableau synoptique des types de couple et transmission des langues

Le tableau synoptique suivant propose une mise en regard de la situation des couples avec la transmission des langues d'origine ou/et d'autres langues que le français ainsi que l'âge estimé des enfants. Spécifions que la dernière colonne concerne l'évaluation du parent enquêté relative au degré de bilinguisme de ses enfants et non leurs pratiques effectives.

Les entretiens nous permettent de proposer deux premières observations. Les parents ont généralement défini une "politique" initiale commune de communication familiale et de transmission des langues, certains la définissent encore. Celle-ci a souvent exigé des négociations et suscité des discussions au sein du couple, comme le montrera l'exemple de Vicky (E.6).

La deuxième phase est celle de la mise en pratique des modes de communication et de transmission définis. Or, elle concerne alors des pratiques qui peuvent être très différentes des intentions initiales.

Figure 35: Transmission des langues dans les familles

| Enquêtés | Conjoint(e) | Couple | Age des enfants | Transmission d'une langue autre que le F |
|------------------|-----------------|-----------------|----------------------------|--|
| Cassimo (E.1) | Mozambicaine | étranger | En bas âge | Oui |
| Vicky (E.6) | Français | franco-étranger | Adolescents | Oui |
| Elisa (E.7) | Français | franco-étranger | En bas âge | Oui |
| Ingrid (E.8) | Bulgare | étranger | Adolescent | Oui |
| Jean-L. (E.10) | Franco-Anglaise | franco-étranger | En bas âge | Sensibilisation |
| Penelope (E.11) | Américain | mixte étranger | Enfant | Oui |
| Thomas (E.13) | Française | franco-étranger | A naître | Déclaration d'intention |
| Rafael (E.15) | Française | franco-étranger | Adolescents | Oui, à nuancer |
| Ibero (E.17) | Française | franco-étranger | Adolescents | Variable dans la fratrie |
| Gaudencio (E.21) | Française | franco-étranger | Adolescents | Oui |
| Mickaella (E.22) | Français | franco-étranger | Pré-adolescents | Oui |
| Margot (E.23) | Français | franco-étranger | Pré-adolescents | Oui |
| Alicia (E.26) | Français | franco-étranger | Pré-adolescents | Non |
| Warwich (E.27) | Française | franco-étranger | En bas-âge | Oui |
| Hugo (E.28) | Allemande | étranger | Enfant | Oui |
| Stella (E.29) | Français | franco-étranger | Pré-adolescents | Non |
| Thijs (E.30) | Franco-Anglaise | franco-étranger | Enfants et pré-adolescents | Oui |
| Roelof (E.34) | Néerlandaise | étranger | Enfants | Oui |
| Flower (E.35) | Sud-Africain | étranger | Enfants et pré-adolescents | Oui |
| Sofia (E.37) | Allemand | étranger | A naître | Déclaration d'intention |

Certains enfants sont encore en bas âge au moment de l'entretien (Warwich qui parle anglais avec détermination à son enfant de quelques mois). D'autres naîtront très peu de temps après, d'autres encore seront postérieures aux entretiens (Thomas et Graziano). Dans les deux premiers cas, les discours tenus sur la transmission des langues relèvent de la déclaration d'intention. Des commentaires nécessitent cependant d'être apportés à ce tableau de manière à nuancer les données proposées. *A priori*, la majorité des couples transmettent ou déclarent fermement vouloir transmettre leur langue à leurs enfants (17 familles sur 20), ou une autre langue que la langue d'origine (E.22) tandis que deux mères (E.26, E.29) ne transmettent aucune langue en dehors du français.

Quelles différences de pratiques linguistiques existe-t-il d'abord entre les couples étrangers et les couples mixtes ? Nous ne pourrions pas faire l'impasse d'un détour sur ce que disent les sujets de leurs pratiques linguistiques dans le couple avant de parler de la transmission aux enfants parce que ces discours apparaissent complémentaires et tous deux liés à la construction des identités plurilingues des sujets, de leur couple et plus largement de leur famille. En outre, les sujets en couple sans enfant ont souvent des discours d'intention sur la future stratégie de transmission filiale.

3.1.2 - Les couples étrangers : très fort ancrage familial de la langue d'origine

Quels sont les points communs des huit couples non mixtes dont six avec enfants? Dans tous les cas, qu'ils aient ou non des enfants, on observe que c'est la langue d'origine des deux membres du couple qui est maintenue comme langue de communication. Dans un contexte migratoire, ce maintien s'accompagne d'une fonction identitaire emblématique où la préservation de l'identité passe par la préservation de la langue.

Pour les six couples avec enfants, les parents assurent la transmission de leur langue d'origine au sein du foyer qui est alors exclusivement utilisée tandis que l'école et l'environnement extérieur se chargent de l'enseignement du français. Les enfants sont pour l'instant tous scolarisés dans des écoles primaires françaises ou en collège, bien que certains parents nourrissent pour eux des projets de scolarisation dans des écoles ou sections internationales. La communication à la maison s'effectue en français lors de la présence de relations amicales.

La femme d'Hugo (E.28) est plurilingue (traductrice anglais-italien) et, selon son mari, elle possède un meilleur niveau de français que lui. Ils se sont rencontrés en Allemagne et sont arrivés en couple en France avec les difficultés que cela engendre sur l'adaptation au départ. Ils communiquent uniquement en allemand. Ils ont recours aux médias allemands. L'éducation des deux enfants qui sont nés en France tous les deux est assurée en allemand également. Ces derniers sont scolarisés dans une école française. L'aîné de cinq ans qui est bilingue (« Il commence à me corriger maintenant. ») ne veut cependant pas que ses parents lui parlent en français et semble avoir besoin de repères linguistiques et identitaires stables. Hugo évoque aussi l'évolution du français au sein de la fratrie qui progresse et s'infiltré dans la maison par le biais du cadet et des camarades français :

« Hugo - Alors on verra comment ça se passe parce que le petit pour l'instant il parle pour l'instant plus le français que l'allemand / et pour l'aîné c'était l'inverse au début il a fallu un an il parlait que l'allemand et pas du tout le français et le petit c'est l'inverse / il parle beaucoup plus les mots qu'il connaît ce sont beaucoup plus des mots en français

E - C'est marrant ça

Hugo -Oui mais aussi le petit il entend beaucoup plus le français que c'était le cas pour l'aîné parce que maintenant il y a beaucoup d'enfants chez nous et c'était pas le cas lorsque l'aîné était petit. »

La femme de Roelof (E.34) a comme lui une famille au parcours plurilingue et international. Ils communiquent en néerlandais entre eux et avec les enfants ; l'un des enfants est né en Allemagne, le deuxième en France.

Au sein du couple de Flower (E.35) et de la famille, la communication se fait en anglais, l'une des langues officielles de l'Afrique du Sud. La langue des signes française (LSF) a aussi été introduite par nécessité en raison du handicap de l'un des enfants.

Sofia (E.37) communique avec son mari en allemand qui sera la langue de communication dans la cellule familiale. Elle évoque sa langue d'origine qu'elle transmettra forcément à sa fille sur le point de naître au moment de l'entretien :

Sofia –« On va parler allemand et lui apprendre l'allemand parce que sinon elle va apprendre que le français. »

Devenir bilingue précoce apparaît cependant dans son cas comme plus important que le choix de la langue transmise.

De gros efforts sont souvent réalisés au début de l'installation en France pour s'intégrer et s'adapter. L'arrivée en couple peut constituer un obstacle à l'insertion rapide et limiter la

rencontre avec les Français ; la scolarisation constitue alors une étape importante dans cette insertion. Pour Hugo (E.28) et sa famille, par exemple :

E- Et comment ça se passe maintenant la vie à Grenoble après ces premières impressions ?
Hugo - (...) ça a duré certainement un moment pour s'installer / déjà si je crois si j'arrivais été seul ça aurait été beaucoup plus facile parce que à l'époque quand je suis arrivé il y avait beaucoup de jeunes étrangers ici et il y avait une communauté vraiment des gens qui faisait beaucoup de choses / comme on est arrivés en couple tu participes moins que quand tu es seul / après au début on connaissait que d'autres étrangers ça c'est sûr que par exemple pas français pas d'autre moyen que de XXX d'autres étrangers / et ça a vraiment ::: ça a commencé plus d'être intégré avec notre aîné a commencé avec l'école. »

Le désir et l'effort d'intégration à la société française (constitution d'un réseau social français, apprentissage de la langue...) est fortement rattaché au projet de vie et à la durée d'installation envisagée en France par le couple. Dans le cas de Hugo, l'installation en France est envisagée à moyen ou long terme mais il est difficile de faire le pas pour sortir de la réserve :

« E - Et pour vous c'est important au niveau du réseau social c'est important de enfin tu parlais de l'intégration de côtoyer des Français ou pas spécialement / comment vous le vivez ?
Hugo - Bon si on y était que pour une période fixe bon ça serait bien égal mais comme on ne sait pas du tout combien de temps on va rester ici en France bon déjà on vit encore un peu sur une île parce que par exemple on ne regarde pas la télévision française on lit pas les journaux français. »

Dans tous les cas qui viennent d'être exposés, la transmission de la langue est avant tout orale.

En ce qui concerne Ingrid (E.8) et sa famille, la transmission du bulgare à son fils est dans un premier temps orale et interne à la communication familiale nucléaire (et élargie lors des séjours en Bulgarie). Puis l'enseignement de l'écrit et de l'alphabet cyrillique est pris en charge par une institutrice bulgare vers l'âge de dix ans, lors des retours estivaux dans son pays d'origine. L'acquisition des compétences orales et scripturales dans la langue d'origine semble pour les parents indissociable, complémentaire, garante d'un maintien identitaire et d'un frein à l'intrusion progressive du français dans la communication familiale :

Ingrid – 30 « (...) et ::: ce qui est intéressant ce qu'on a décidé quand même de lui faire apprendre l'écrit / le bulgare écrit l'alphabet cyrillique et tout ça / donc il prenait pendant trois ans tous les étés le pauvre il n'avait pas de vacances / il était obligé de ::: tous les jours de prendre des cours de bulgare avec une institutrice qui lui enseignait tous les jours pendant une ou deux heures hein / c'était pas toute la journée mais quand même / il n'avait pas le repos complet total donc il devait apprendre et c'est quand même dur parce que ::: il mélangeait les lettres par exemple / comme il y a quand même des divergences euh ::: dans un mot bulgare il pouvait y avoir des lettres français ::: latines et des lettres cyrilliques / mais petit à petit ça s'est amélioré et quand même il sait maintenant écrire / bon il fait quelques fautes / il écrit moins bien le bulgare que le français mais quand même ::: AH / il n'aimait pas lire non plus / il savait lire / il commençait à lire en bulgare parce qu'il apprenait à lire et à écrire / donc ça a commencé vers 10 ans à apprendre à lire et à écrire en Bulgare / mais il n'aimait pas trop lire en bulgare parce que c'était lent et il avait plus de mal / donc c'était

beaucoup plus lent / et comme les enfants sont impatients bien sûr il lisait plus en français qu'en bulgare et écrivait bien sûr du fait qu'il était scolarisé en France. »

En conclusion, on observe que, dans tous les cas, la transmission de la langue d'origine est assurée par les parents qui y attachent une valeur identitaire forte. L'appropriation du français est quant à elle naturellement assurée par le milieu social environnant.

Il est par ailleurs intéressant de noter que l'un des arguments majeurs, donné par les deux jeunes couples étrangers sans enfant (E.4, E.24), relatifs à leur désir de retour au pays d'origine concernent l'éducation des enfants dans un environnement linguistique et socio-culturel qui leur paraît plus adapté que l'environnement français ou anglais.

3.2 - Rencontre avec la mixité

On doit maintenant accorder un traitement particulier aux couples mixtes. Une mise au point terminologique sur la notion de mixité ainsi qu'un état des lieux de la recherche en matière de mixité seront proposés en préambule avant d'entrer dans la description des pratiques linguistiques et de transmission filiale des enquêtés.

3.2.1 - La notion de mixité en questions

Dans son ouvrage sur la mixité (2003), G. Varro ne veut pas se limiter à appliquer la notion aux couples mixtes mais propose un double objectif : réfléchir aux usages des mots de la famille « mixte » en lien avec les différents champs de référence (mixités matrimoniale, familiale, personnelle, scolaire, sociale, culturelle) et réfléchir aux notions qui sont issues de ces usages.

Elle rappelle que dans l'histoire européenne et occidentale, l'usage des termes liés à la mixité est associé à un passé très lourd et à des réalités discriminatoires diverses : stigmatisation des couples « interdits » (les mariages entre juifs et chrétiens pendant la période nazie, des Blancs et des Noirs sous le régime d'Apartheid jusqu'en 1993, et dans certains Etats des Etats-Unis jusqu'en 1967), désignation des identités rejetées (« métis », « mulâtre », « sang-mêlé ») illustrant la conception raciste coloniale européenne et américaine en vigueur. Mais devant la croissance de l'utilisation des termes « mixte » et mixité » en français, et sa revalorisation par la nouvelle génération, la chercheuse imagine alors possible que « la mixité puisse devenir un outil conceptuel heuristique en sciences sociales » (Varro, 2003 : 20). L'usage de ces termes qui se généralise semble aller dans le sens « d'une plus grande intégration et non de séparation des populations diverses, tant par des pratiques sociales nouvelles (projets urbains de mixité sociale et loi Chevènement obligation des

communes d'affecter 20% du bâti à des habitations à loyer modéré) que par des représentations renouvelées». Elle propose de parler de sociologie de la mixité qui serait l'étude du cheminement qui part du vivre séparé pour aller vers le vivre ensemble, de l'individuel vers le social. Par ailleurs, toujours selon G. Varro, le caractère mixte de chaque individu, de tout couple, la mixité comme fait social généralisé amène dans l'absolu à dépasser les oppositions binaires mixtes-non mixtes.

Pour les lexicologues, le terme mixte signifiant « composé de plusieurs choses de différente nature » semble particulièrement bien définir les entretiens biographiques avec les sujets plurilingues en situation de mixité que nous avons menés.

3.2.2 - Les couples mixtes, quelle approche terminologique ?

Au regard des analyses de G. Varro, il s'avère nécessaire avant de parler de couples mixtes comme catégorie évidente et phénomène en soi dans notre enquête d'en préciser les termes. L'enquête de l'INED (2005) sur les *Histoires de familles, histoires familiales* réalisée en 1999 aborde les couples mixtes comme une catégorie hétérogène qui doit toujours être explicitée parce que regroupant des situations très diverses. Les auteurs, A. Filhon et G. Varro, l'étudient en fonction du critère de la différence d'origine géographique entre les deux conjoints, c'est-à-dire celui du lieu de socialisation primaire¹¹⁶.

Les expressions composées avec l'adjectif mixte sont présentes depuis le Moyen-Âge, emprunté du latin vers 1120, *mixtus*, participe passé adjectivé de *miscere* « mêlé, mélangé » qui a aussi donné le mot métissage.

La mixité est généralement définie et abordée selon trois critères :

- Un critère sexuel – elle est envisagée d'abord selon le critère religieux, comme une différence de confessions entre conjoints.

- Un critère racial – le *Nouveau petit Robert de 1993* propose pour le terme *mixte*: « Mariage mixte, entre deux personnes de religion, de races (→ interracial) et de nationalités différentes ». Avec l'ajout suivant : « *Couple mixte* : formé de personnes de races différentes » où le critère donné est strictement racial.

- Enfin un troisième critère, moderne et plus objectif, qui est celui de la nationalité. Il correspond à une catégorie statistique datant de 1962 concernant la pratique juridique et administrative du recensement de la population. Pour l'INSEE (1994 : 32¹¹⁷), les mariages

¹¹⁶ Comme le rappelle G. Varro (2003 : 26), le sociologue doit se décaler par rapport aux catégorisations spontanées des acteurs sur le terrain.

¹¹⁷ INSEE, 1994, *Les étrangers en France*, coll. « Contours et caractères ».

mixtes sont des mariages où l'un des conjoints est Français, l'autre étranger. Ce critère est associé au droit, chaque conjoint appartenant à des systèmes juridiques différents, et les difficultés d'ordre juridique liées aux difficultés d'ordre culturel qui peuvent advenir. Ce critère de la nationalité est le plus légitime du fait *objectif* de l'union de deux personnes appartenant à des états différents mais peut aussi masquer des présupposés identitaires chez les conjoints « mixtes » porteurs de différences d'ordre linguistique, culturel, religieux, ethnique etc. (Varro, 2003 : 40).

C'est sur cette différence linguistique que se penche plus spécifiquement C. Deprez (1994 : 44). Dans son étude sur les enfants et les familles bilingues, elle fait apparaître quant à elle les "couples mixtes" parmi les autres en distinguant les langues maternelles de chaque élément du couple : les personnes de langue maternelle française ayant épousé une personne de langue maternelle autre que française et les couples formés par des parents d'origine étrangère n'ayant pas la même langue maternelle. Ce critère linguistique lui permet de qualifier ces couples de « couples linguistiquement mixtes », évitant ainsi toute ambiguïté.

3.2.3 - Couple linguistiquement non mixte : le cas de Pénélope

Dans notre enquête où les couples « mixtes » sont dominants, l'une de nos enquêtées, Pénélope (E.11), vient interroger la notion de mixité. En effet, elle est anglaise, mariée à un Américain. Leur couple est donc mixte en terme de nationalités mais pas de langue qui est commune, l'anglais. Pénélope nous oblige ainsi à restreindre la notion de mixité à "linguistiquement mixte", ce qui va dans le sens de l'approche de C. Deprez.

La catégorie des **couples mixtes étrangers avec enfants** ne concerne en réalité qu'un couple, celui de Pénélope (E.11). L'analyse de ce cas particulier de l'échantillon permet donc seulement de dégager quelques réflexions ouvertes en terme de transmission.

Contrairement aux deux couples mixtes étrangers sans enfant pour qui les langues d'origine étaient différentes et qui usaient de diverses langues pour communiquer entre eux, ce couple possède la même langue d'origine, l'anglais, qui est naturellement privilégiée pour la communication. Dans la communication filiale, la mère se force à utiliser le français avec leur fille de trois ans et demi, en raison des difficultés d'apprentissage qu'elle observe chez cette dernière :

Pénélope -« On parle principalement l'anglais et je fais un très grand effort pour parler en français avec Antonia mais c'est quand même seulement de temps en temps euh :: c'est vrai qu'elle refuse parfois et elle a besoin d'apprendre donc je fais ce que je peux et elle me demande aussi. »

Le sujet évoque le grand écart qui existe entre la langue de la maison et la langue de l'extérieur qui engendre des problèmes de communication et d'intégration pour sa fille qui ne comprend pas toujours ce qui se dit autour d'elle. Actuellement scolarisée dans une école Montessori, elle a été cependant familiarisée très tôt avec les structures éducatives françaises :

Pénélope - « Elle a beaucoup de difficultés à assimiler le français alors que son anglais est excellent donc on aurait pu penser que ce serait plus facile pour elle et j'ai d'ailleurs tout mis en œuvre pour que ce soit le plus facile possible mais ça n'a pas marché

E. C'est-à-dire ?

Pénélope -C'est-à-dire qu'elle parle relativement peu en français et elle est très mal à l'aise parce qu'elle est consciente donc elle voit une orthophoniste en ce moment je pense que ça l'aide beaucoup. »

La mère invoque par ailleurs un réseau social anglophone dense qu'elle semble regretter :

Pénélope - « Mais à Grenoble ce n'est pas du tout la même situation que celle de mes parents parce que quand on est arrivés dans le midi dans les années 70 il y avait presque pas d'étrangers / certainement pas d'anglais et d'Américains / et ici à Grenoble la situation est différente parce qu'on vit vraiment entouré dans un milieu anglophone et même on y est presque un peu obligés / parce que les gens arrivent ils savent pas grand chose / ils savent pas trouver de maison de voiture / on se sent obliger de les aider un petit peu quand on n'a pas l'habitude / et du coup on est entouré par cette + . »

Les deux ont d'autre part peu d'interactions professionnelles avec l'extérieur, lui exerce son activité en télétravail avec les Etats-Unis et elle, après avoir utilisé l'anglais à des fins professionnelles (traductions, assistante bilingue), poursuit des études d'histoire de l'art par correspondance avec une université anglaise. La transmission de la langue anglaise et des cultures anglaise et juive américaine est assurée par le père et les grands-parents respectifs chez qui l'enfant voyage à chaque vacance scolaire :

Pénélope – « (...) je ne sais pas exactement ce que je transmets à ma fille comme culture mais c'est vrai que on est dans la même situation pour grandir c'est-à-dire qu'elle grandit **en France anglophone** et moi j'ai fait la même chose donc pour moi ça paraît tout à fait normal / et je ne pense pas à une culture nationale spécialement mais j'aimerais lui transmettre ce qui me paraît utile et important en général / je ne vais pas me priver de lui transmettre par exemple des <curiosités> chinoises ou indiennes si j'en connais qui me paraissent utiles ou adaptées ou + »

Pénélope relativise cependant cette situation en insistant sur l'individualité des cas familiaux et les stratégies différenciées mises en place par les enfants bilingues. Dans le cadre de leur projet migratoire d'installation durable en France, tout porte à penser que le français ne fera bientôt plus l'objet de difficultés pour l'enfant et deviendra sa langue première.

3.2.4 - Mixités familiales et transmission des langues : état des lieux de la recherche

Certaines familles optent pour des pratiques familiales essentiellement monolingues, d'autres adoptent des pratiques résolument bilingues qui peuvent mettre en jeu toutes les

langues du répertoire, d'autres enfin choisissent l'usage d'une troisième langue à plus grande portée communicative et dépendent des contextes dans lesquels elles s'inscrivent (Moore : 2006 : 80).

Alors que les recherches sur la transmission des langues ont porté, dans une période ancienne, sur le développement linguistique en famille dans le cadre d'études de cas uniques (pour une présentation de ces études, voir Deprez, 1994 : 30-33), l'intérêt de différentes études beaucoup plus récentes consiste à aborder la transmission des langues sous un angle collectif et intergénérationnel (Varro, 1984, 1995, 2003 ; Deprez, 1994 ; Leu¹¹⁸, 2001, cité dans Perregaux : à paraître ; INED, 2005 ; Perregaux, à paraître).

- **La mixité familiale n'implique pas toujours le bilinguisme des enfants**

G. Varro elle-même commence par raconter sa propre histoire familiale en relation avec la transmission des langues avant de présenter un bilan de son étude sur les familles franco-américaines vivant en France (Varro, 1984, 2003). Ces familles deviennent le cadre d'une investigation¹¹⁹ sociologique où la chercheuse va s'interroger sur « la relation conjugale et ses effets sur la socialisation des enfants, dans laquelle la variable « langue » - bilinguisme - a servi d'analyseur d'un fait social - les rapports sociaux de sexe d'un couple parental ».

La présence de l'anglais ou non dans la famille constitue un indice révélateur des types de relation conjugale (coopération ou concurrence) mise en place autour de « l'inscription identitaire de l'enfant ». Le premier constat qui émerge est que ce projet nécessite des investissements financiers et temporels qui exigent des compromis importants chez les deux membres du couple. Pour 85% des informatrices de cette association de femmes américaines, le bilinguisme constitue une valeur partagée.

Il faut noter que les enfants sont classés d'après leur niveau de bilinguisme à l'aide d'évaluations maternelles, mais ici l'intérêt ne porte pas sur la compétence linguistique réelle des enfants. G. Varro s'est en effet plutôt interrogée sur le sens de ce bilinguisme, sur la valeur que les parents lui attribuent, pour décrire la valeur symbolique de ce bilinguisme donnée en particulier par les « femmes transplantées ». G. Varro a distingué dans son étude la

¹¹⁸ T. Leu, 2001, *Trois langues à la maison : comment et pourquoi douze familles transmettent leurs langues familiales*, mémoire de licence, bibliothèque FPSE, Université de Genève.

¹¹⁹ L'étude longitudinale et intergénérationnelle se réalise en deux temps : un premier temps en 1972 par une enquête réalisée auprès de 143 femmes (50 % des femmes de l'association) apportant des informations sur elles-mêmes, leurs maris, parents et beaux-parents ; elle concerne aussi 212 enfants. Un deuxième temps en 1992 concerne cette fois 169 enfants ainsi que 60 petits-enfants.

variable désir de bilinguisme des parents pour leur enfant et la variable degré de réalisation de ce bilinguisme, la première n'entraînant pas forcément la réalisation de la deuxième parce qu'il « faut l'avoir rendu possible, par toutes sortes de stratégies, voire de sacrifices, petit à petit (...)» (2003 : 107).

Ainsi, ces données confirment, selon elle, que la mixité familiale permet de pointer les négociations et compromis des couples à propos de la transmission des langues, nationalités, religions et prénoms. Les principaux résultats de l'enquête présentés, portant sur les 212 enfants sont les suivants :

- 67% des enfants franco-américains sont déclarés bilingues par leur mère avant l'âge de 5 ans ;
- ce bilinguisme précoce (avant l'âge de 5 ans) était fortement investi par les parents (surtout par les mères) ;
- les pratiques langagières avec l'enfant en famille varient selon son sexe, son âge, et sa place dans la fratrie ;
- à 17 ans, tous les enfants étaient bilingues, mais avec le français dominant ;
- c'est la pratique de la mère qui est décisive pour le bilinguisme de l'enfant...
- ... mais avec le nécessaire appui du père (rôle primordial du père dans la transmission de la langue) ;
- les enfants « bilingues » ont séjourné au moins un mois par an en pays anglophones ;
- les parents de bilingues précoces ont des antécédents familiaux bi ou plurilingues.

On remarque encore ici que le rôle de la mère dans la transmission est particulièrement mis en avant dans cette étude.

D'autres points intéressants visent par ailleurs à renforcer le constat que la langue principale des enfants bilingues est la langue du pays de résidence, de l'école, de la rue et des médias, que ce soit une langue internationale comme l'anglais et le français ou des « petites » langues comme le finlandais¹²⁰. Ces résultats abondent dans le sens des recherches sociolinguistiques actuelles : la langue principale d'un enfant reste celle du pays de résidence, dans laquelle il a été scolarisé (Dabène et Billiez, 1987 ; Deprez et Dreyfus, 1998) et ceci quelles que soient l'origine et la langue de l'un ou des deux parents.

¹²⁰ S. Latomaa, 1998, « English in contact with the most difficult language in the world: the linguistic situation of Americans living in Finland », in Varro & Boyd [éds], "Americans in Europe, a Sociolinguistic Perspective. Probes in Northern and Western Europe", in *International Journal of Sociology of Language*, n°133.

Enfin, l'un des résultats centraux est que la mixité familiale n'implique pas toujours le bilinguisme des enfants. Lorsque la langue ne bénéficie pas d'un soutien social (médiatique, scolaire), ou d'un soutien familial (lorsque l'un des parents ne la parle pas), le parent locuteur aura plus de mal à transmettre sa langue. Ce sont les rapports parents-enfants et les attitudes langagières des parents qui déterminent l'évolution du bilinguisme des enfants.

L'enquête de l'INED, réalisée en 1999 et publiée en 2005 sur la transmission des langues en famille qui fait un bilan des connaissances antérieures puis expose ses nouveaux résultats concernant les familles des couples mixtes, vient compléter les données sur de plus larges échantillons :

- la transmission de la langue étrangère est généralement moins bien assurée par les couples mixtes que lorsque les deux parents sont des locuteurs « natifs » de cette langue (Deprez, 1994 ; Heredia-Deprez, 1989) ;
- l'anglais serait « souvent transmis sans faire partie de l'héritage familial » d'après une enquête INED¹²¹ antérieure, ce qui avait été observé par l'étude franco-allemande de G. Varro (1995) où des adolescents se déclaraient bilingues, non pas avec la langue du parent transplanté mais avec l'anglais ;
- la part de la « francophonie monolingue » est croissante ces cent dernières années en France, malgré la richesse du patrimoine linguistique régional et étranger¹²².

Les migrants mariés à une personne née en France déclarent à environ 70% ne parler que le français à leurs enfants, mais quelle que soit l'origine du conjoint, les mères migrantes déclarent plus souvent que les hommes transmettre d'autres langues que le français.

La poursuite de l'enquête de G. Varro vingt ans après (en 1991), auprès des 202 enfants franco-américains, vient confirmer ces tendances et permet d'évaluer l'évolution de leur capital culturel.

Les enfants de la deuxième génération des couples étudiés en 1972 ont majoritairement opté pour la France et le choix de leur conjoint/e est majoritairement français. Dans 50% des cas, les jeunes couples parlent français avec leurs propres enfants (la 3^e génération) malgré le répertoire des parents qui leur auraient permis à tous d'être au moins bilingues à la naissance. Les autres 50% des Franco-Américains de la 2^e génération parlent une autre langue, en plus

¹²¹ F. Heran, A. Filho, C. Deprez, 2002, « La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle, *Populations et sociétés*, n° 376, INED, p.3

¹²² Ce qui démontre le poids et les conséquences de l'idéologie monolingue française et de l'assimilation linguistique.

du français, avec leurs enfants. Le bilinguisme précoce de cette génération fait partie de l'identité personnelle mais les motivations ont changé et le bilinguisme de l'enfant de 3^e génération n'est plus perçu comme un enjeu identitaire mais comme un atout pour vivre dans le monde moderne, « dont ils se préoccupent le moment venu ». C'est plutôt la culture personnelle mixte englobant les pratiques langagières mais aussi les valeurs, les attitudes, le cosmopolitisme qui sont importantes à transmettre.

Il ressort des enquêtes de G. Varro, de C. Deprez et de l'INED que le français prédomine largement chez les couples mixtes. Selon les deux catégories de couples mixtes de nos échantillons, on peut donc faire l'hypothèse que le français va encore prédominer dans les pratiques de langue en famille et donc dans la transmission aux enfants.

Ainsi, deux sous-catégories se distinguent pour l'analyse des discours sur les pratiques langagières :

- les couples franco-étrangers linguistiquement mixtes, que nous préférons à l'expression "couple mixte" (Varro, 2003 : 103) ;
- et les couples de deux nationalités différentes non françaises, que nous appelons donc "couple linguistiquement mixte étranger" pour les distinguer des premiers.

3.3 - Langues de communication et pratiques d'alternance chez les familles migrantes linguistiquement mixtes : couples franco-étrangers et couples mixtes étrangers

Dans un premier temps et avant de reprendre le fil de la transmission, on remarque que les pratiques linguistiques des couples franco-étrangers se distinguent de celles des couples mixtes étrangers.

Le tableau ci-dessous propose une répartition des langues d'origine dominantes¹²³ des deux membres du couple, chez les couples mixtes étrangers et chez les couples franco-étrangers. Chez les couples mixtes étrangers, l'anglais est la langue d'origine de quatre partenaires sur six. Chez les franco-étrangers, le français est généralement la langue d'origine unique du ou de la partenaire français(e) sauf dans le cas de deux enquêtées franco-anglaises (E.10, E.30).

¹²³ Dominante : à la fois revendiquée comme langue d'appartenance et langue(s) prépondérante(s) en terme d'usage dans le pays de résidence parmi les langues d'origine parfois multiples.

Figure 36: Langues d'origine dominantes des couples linguistiquement mixtes

| Couples mixtes étrangers | | Couples franco-étranger | |
|--------------------------|---|-----------------------------------|---|
| - anglais | 1 | - français et anglais | 5 |
| - anglais et allemand | 1 | - français et espagnol | 4 |
| - anglais et mandarin | 1 | - français et portugais | 2 |
| | | - français et flamand | 2 |
| | | - français et kirundi | 1 |
| | | - français et allemand | 1 |
| | | - français et italien | 1 |
| | | - français-anglais et néerlandais | 1 |
| | | - français et polonais | 1 |
| | | - français/suisse allemand | 1 |
| | | - français et néerlandais | 1 |

3.3.1 - Les couples mixtes étrangers : recours à des langues véhiculaires autres que le français

Quelle est la situation des trois couples mixtes étrangers concernant les choix de langue(s) de communication dans le couple ? Les caractéristiques de ces couples sont de posséder une ou plusieurs langues d'origine chacun et de vivre dans un pays tiers impliquant un milieu linguistique tiers. Pour ces trois couples, ce n'est pas le français qui constitue la langue de communication du couple.

Le cas de Pénélope (E.11) est à part, comme nous l'avons déjà vu, puisque son couple n'est pas linguistiquement mixte, et la communication se passe entre eux et au sein de la famille essentiellement en anglais.

Dans les deux autres cas où les partenaires des couples mixtes sont de langues d'origine différentes du français, ce n'est pas le français qui constitue la langue de communication préférentielle en grande partie à cause de leur niveau respectif de compétences et d'aisance dans cette langue. D'autres langues, d'origine ou étrangère, sont alors mobilisées pour assurer la compréhension, un échange optimum et une sécurité linguistique. Elles sont donc choisies en fonction de leurs compétences linguistiques mutuelles, des thèmes de communication, des situations sociales et sont évolutives en fonction de l'amélioration de leurs compétences respectives, des lieux de vie liés aux projets migratoires, des projets d'enfants et de transmission des langues.

L'un des couples mixtes étrangers dont les deux partenaires ont participé à notre enquête (Darik (E.31) et Virginia (E.32)) constitue un exemple intéressant de mobilisation de ces différentes ressources linguistiques. Au début de leur rencontre, la communication s'établit uniquement en anglais, langue d'origine du mari et langue étrangère la mieux dominée par la femme, donc celle où ils se comprennent le mieux. Puis le français et l'allemand commencent

à intervenir ponctuellement en fonction des sujets de conversation. Le français est utilisé pour raconter des événements, des histoires qui se sont passés dans cette langue, mais il l'est également avec une fonction cryptique, pour se moquer des autres ou parler de sujets personnels que les autres ne doivent pas entendre. Darik tient à apprendre l'allemand pour pouvoir communiquer avec sa femme dans sa langue d'origine à elle et pour comprendre la langue qu'elle souhaite utiliser avec leurs futurs enfants. Au moment de l'entretien, les grandes discussions sont encore en anglais (les projets, les enfants). Quand on interroge Virginia sur les projections linguistiques du couple, elle évoque l'évolution certaine vers l'allemand comme liée à l'arrivée des enfants (éducation bilingue, transmission de la langue maternelle). L'anglais restera la langue principale dans le contexte où ils vont vivre (en NZ) peu de temps après l'entretien après leur double licenciement négocié chez HP. La question du maintien du français dans leur répertoire et de sa transmission aux enfants est posée avec acuité mais reste en suspens pour l'instant. Ce couple illustre bien cette reconfiguration des langues au fil du temps, de leurs rôles, fonctions et usages au sein du couple.

Dans le deuxième cas, le partenaire irlandais de Huan Yue (E.39), qu'elle a rencontré en France, a vécu deux ans à Taiwan dans le cadre d'un contrat professionnel où il a appris le mandarin. La communication privée se répartit alors de manière équivalente entre l'anglais et le mandarin, leurs langues d'origine respectives, avec une utilisation assez réduite du français. En outre, leur projet migratoire consiste à s'installer à court terme dans un autre pays européen puis à Taiwan, ce qui rend l'usage du français peu stimulant.

3.3.2 - Les couples franco-étrangers : prédominance du français

Qu'en est-il plus précisément de la communication au sein des vingt couples franco-étrangers ? Dix-sept couples sur les vingt disent communiquer entre eux essentiellement en français. Les trois autres couples incluent en plus une autre langue de communication (anglais ou portugais). Ce résultat vient corroborer d'autres études déjà réalisées sur la prédominance du français comme langue de communication chez les couples mixtes résidant en France (Deprez, 1994). En outre, treize des partenaires français ont des compétences dans la langue d'origine de leur partenaire.

a - Pourquoi le choix majoritaire du français?

Le choix du français comme langue de communication unique est parfois justifié afin de limiter les problèmes de compréhension et de communication liés à la présence des langues

d'origine différentes, ce qui suppose que le/la partenaire « transplanté(e) » ait développé des compétences suffisantes :

Warwich - « Et entre nous en principe on parle français / on a toujours parlé français / on a décidé depuis le début de parler français pour les histoires de COMMunication (sourire)

E. Oui (sourire)

Warwich -Non parce qu'au début on s'est mal compris pour les choses donc on s'est disputés / je pense on a pas très bien ::: on a eu quelques :::

E. Pour des malentendus »

Warwich - Oui oui exactement on a pas ::: on s'est pas compris donc euh ::: moi j'ai vraiment XXX monté en puissance XXX pour bien communiquer / et euh ::: voilà ::: on a vraiment parce que si on est vraiment sûr ben :::

Ou encore pour Stella :

Stella - (...) au sein de ma famille j'ai décidé que la communication était plus importante qu'on se comprenne bien tous que ce soit en français soit et que de toute manière les enfants m'entendent beaucoup parler dans différentes langues ils viennent avec moi quand je vais voir ma famille (...).

Ces deux sujets explicitent les raisons pour lesquelles ils privilégient la pratique monolingue familiale dans la langue de l'autre. En outre, on observe que la connaissance de la langue d'origine du partenaire transplanté ne constitue pas une raison suffisante pour que la communication se fasse dans cette langue et c'est souvent la langue du milieu ou de la rencontre qui l'emporte chez les couples franco-étrangers.

b - Les compétences dans la langue d'origine du partenaire français

Plus de la moitié des conjoints français (13/20) possèdent des compétences variables dans la langue d'origine de leur partenaire. Ils les ont développées à l'occasion d'un apprentissage scolaire antérieur à la relation, de séjours dans le pays d'origine du partenaire (séjours dans la famille...), d'un apprentissage formel ou au contact du réseau amical et familial en France.

Cet extrait de message électronique post-entretien avec Ibero (E.17) illustre par ailleurs la difficulté à changer la langue de communication initiale du couple, malgré les compétences existentes :

« E - Quelle langue parlez-vous avec votre femme? connaît-elle l'espagnol?

Ibero- Bien que ma femme comprenne assez bien l'espagnol, moi personnellement, ça me faisait drôle de parler espagnol à ma femme. On s'est connu en français et cela me paraissait (et me paraît toujours) étrange de lui parler espagnol ou anglais. Par exemple quand on habitait aux USA, souvent en group on parlait anglais, mais j'avais beaucoup de mal à m'adresser en anglais à Berangere, je crois que systématiquement je le faisais en français, en s'excusant au pres du group anglophone. Pour l'espagnol c'est la même chose, quand je suis en famille avec mes soeurs on parle souvent espagnol, mais quand quand je m'adresse à Berangere je le fait en français.

E -Est-ce que la langue de communication a évolué entre vous?

Ibero- Avec ma femme non, on a toujours communique en français et je n'arrive pas à changer. »

Dans le deuxième échantillon, on constate que la part des partenaires français à parler la langue d'origine dominante du conjoint transplanté est moins importante que pour le premier (5/10 au lieu de 8/10) avec généralement des tentatives d'apprentissage rapidement avortées.

Là encore l'importance du lieu de vie constitue un facteur de choix linguistique déterminant pour la communication au sein du couple, ce qu'illustre bien l'exemple de Jefferson (E.41) et sa femme française. Ces derniers sont tous les deux bilingues français et anglais. Le couple s'est rencontré en Australie et ils alternent les mobilités entre l'Australie, la Nouvelle-Zélande et la France. Il communique essentiellement en français quand il est en France et l'anglais devient langue principale dans les deux autres pays anglophones.

La communication dans la langue d'origine du sujet enquêté a, cependant, lieu de manière ponctuelle chez certains couples : à l'occasion de réunions familiales, de rencontres amicales avec des personnes de même communauté linguistique et / ou des compatriotes, lors des séjours dans le pays d'origine.

c - Les pratiques quotidiennes plurilingues des trois autres couples

Elisa (E.7) communique avec son mari en français et en portugais à part égale. Ce cas est intéressant à développer pour le mode de communication évolutif qui règne dans le couple depuis leur rencontre au Brésil, pays d'origine d'Elisa. L'anglais constitue d'abord leur langue véhiculaire pendant deux ans. Lorsqu'elle le rejoint en Angleterre où il travaille suite à des études sur place, elle s'adresse à lui en portugais sur sa demande. Il commence rapidement à lui répondre en portugais. Depuis leur installation en France en 2002, elle lui parle généralement en français et lui en portugais, alors que c'est la politique inverse et plus naturelle qui est menée avec leur fille. Son mari insiste souvent pour entretenir ses propres langues. On assiste ici à une politique de l'apprentissage et de la gestion raisonnée des langues au service de l'entretien d'un capital linguistique.

Mickaella (E.22) utilise essentiellement l'anglais mais aussi le français avec son mari français bilingue, langue dans laquelle le couple a communiqué pendant dix ans aux États-Unis depuis leur rencontre jusqu'à leur installation en France.

Enfin, la communication a lieu en deux langues dans le couple de Thijs (E.32) qui déclare communiquer à l'époque de l'entretien avec sa femme en français (40%) et en anglais (60%). Il parle surtout « franglais » quand il n'arrive pas à trouver les mots en français mais aussi en hollandais, dont sa femme a une compréhension plutôt passive. L'utilisation de l'anglais se justifie par les origines franco-anglaises de sa femme et par son métier (enseignante d'anglais) ainsi que par les compétences de Thijs dans cette langue.

Contrairement aux arguments évoqués plus haut du choix du français comme langue unique pour optimiser la communication familiale, l'équilibre peut ainsi être trouvé dans une communication et une éducation trilingue (français-anglais-néerlandais) pour la famille de Thijs.

3.3.3 - Pratiques plurilingues familiales et choix des langues

Les pratiques plurilingues font en effet partie intégrante du processus de transmission filiale des langues et nos enquêtes témoignent de ces modes de communication spécifiques qui se développent au sein de la famille nucléaire et élargie¹²⁴. L'étude menée par C. Deprez (1994) auprès de 300 élèves de primaire sur l'usage des langues en famille dans la ville de Paris (*qui parle à qui et dans quelle langue ?*), fait apparaître que la pratique d'un parler mixte est de loin la plus fréquente (77,33%) par rapport à l'utilisation du français seul (14,33%) ou d'une autre langue seule (8,33%) qui constituent des pratiques minoritaires. Le parler mixte distingue deux types de pratiques : les pratiques mêlées et les pratiques alternées. Dans le cas des pratiques alternées¹²⁵ (19% des familles selon l'ensemble des enfants interrogés), la situation suivante est assez fréquente : les parents parlent leur langue maternelle entre eux et avec leurs enfants, ceux-ci leur parlent et se parlent en français. La coupure entre les usages des deux générations apparaît nettement. Ce choix n'est cependant pas intangible et peut à tout instant être remis en cause : les parents peuvent par exemple adopter la langue d'accueil pour aborder avec les enfants le travail scolaire, les enfants leur langue d'origine pour parler de leur pays (Dabène, 1994). Si les parents ne parlent pas le français en famille et si les enfants refusent de parler l'autre langue, l'alternance est perçue comme une complémentarité indispensable qui reflète « la trajectoire familiale où les dominances linguistiques de chacun sont admises et respectées » (Deprez, 1994 : 56). Il se peut également que l'adulte ou l'enfant change de langue en fonction de l'interlocuteur (prise en compte de ses compétences, de ses préférences, volonté de signifier un rapport particulier avec cette personne). Dans les deux cas, les langues restent séparées et cohabitent sans se mêler. Les pratiques mêlées correspondent aux situations les plus fréquentes (58% des familles) où deux

¹²⁴ Le parler bilingue en famille a déjà été abondamment traité pour ce qui est du contexte francophone, plus que ne l'a été le parler bilingue en entreprise (Truchot, 1990, 2000; Geoffroy, 2001, Lavric, à paraître).

¹²⁵ L'alternance qui concerne des phrases entières et qui constitue un mode communicationnel répandu dans les communautés bilingues qui consiste à changer de langue en fonction de l'interlocuteur ; une langue et une seule est attribuée à chaque situation d'interlocution. C'est la stratégie du « une personne-une langue ».

langues peuvent être attribuées à un même locuteur dans un même énoncé quelque soit son interlocuteur.

Dans nos échantillons, les pratiques bilingues sont d'abord évoquées dans les familles migrantes où les deux parents sont de même origine. Le parler bilingue et le français sont introduits par le fils scolarisé en école française. Mais on sent aisément dans cet extrait que ni l'un ni l'autre ne sont encouragés par les parents afin d'assurer au mieux la transmission du bulgare :

Ingrid- 27 « (...) il était tellement imprégné par la langue toute la journée avec ses copains, ses maîtresses, etc... que euh... il me racontait sa journée en français. Moi, je lui répondais soit en français soit en bulgare selon le cas et bon, il y avait aussi des cas où il y avait bien le mélange bien sûr des deux langues où on commençait le verbe en bulgare, on le terminait en français, des choses comme ça... des mélanges et euh... mais si vous voulez, une heure plus tard, **tout redevenait normal** parce que comme moi, avec mon mari, on parlait bulgare, donc notre fils, lui aussi commençait à parler dans cette... le bulgare. »

La mère évoque également les langues respectivement utilisées par les membres de la famille lors de leur expatriation en Allemagne et donne également un exemple de production plurilingue de son fils :

Ingrid – 38 « Et là donc à la maison, c'était toujours le bulgare. Mon mari, l'anglais. Moi, l'allemand. Notre fils, l'allemand et le français. Et suite à ce *mischung* comme on dit en allemand, à cette mixture, ce miche mache, notre fils a produit un jour une phrase « *Tasi cola est vachement schnell* ». « Tasi cola » c'est un mot bulgare pour dire cette voiture, « est » c'est le verbe en bulgare et en français, « vachement » hum hum, « schnell » en allemand c'est rapide. Il avait vu une voiture allemande (rire), rapide et il avait dit... donc là, il y a les trois langues qui sont venues dans cette phrase... c'est... c'est incroyable, le bulgare, le français et l'allemand. »

Stella (E.29) évoque les mélanges de langue présents dans la communication familiale sous l'influence du contact des langues de l'environnement où elle a grandi (l'italien, l'allemand, le suisse allemand qui se mêlent encore aujourd'hui à son français) :

Stella – « (...) y a souvent des faux amis qui font que j'ai pas mal d'expressions en français on dit prendre une douche en Italie je fais une douche XXX ce genre de chose / d'un autre côté j'ai des expériences que j'ai vécues quand j'étais petite / dans notre famille il y a des termes allemands que mes parents ont toujours employés je ne sais pas pourquoi les pantalons ils ont toujours utilisé le terme allemand qui est *Hose* euh : pour l'aspirateur ils ont toujours utilisé le terme allemand je ne sais pas pourquoi ce qui fait que nous en fait on avait jamais remarqué que finalement c'était pas de l'italien et quand on s'est retrouvés en Italie dans des situations un peu bizarre *Staubsauger* (éclat de rire) personne ne comprenait enfin c'est plutôt où il y a eu des mélanges très remar + enfin très marqués je me suis rendue compte

E. Et vous ne connaissiez pas le terme en fait en italien

Stella – On les connaissait mais bon dans le langage courant ma mère tellement naturelle et au lieu de parler de l'aspirateur <*spiratorignri*> (en I) *Staubsauger* (en A)

E. Avec l'accent italien (rire)

Stella –Oui c'est vraiment des termes que / sinon ici j'en ai pas trop parce que justement j'essaie de faire attention. »

Le témoignage d'Alicia¹²⁶ offre quant à elle un exemple de communication plurilingue complexe lors des rencontres de la famille élargie en Allemagne et illustre bien cette diversité où chacun met ses compétences linguistiques au service de la communication. En effet, les pratiques alternées semblent constituer la règle et chaque membre adopte un choix de langue en fonction de son propre répertoire et celui de ses différents interlocuteurs. Lors des séjours chez le frère polonais marié avec une Allemande, la famille nucléaire d'Alicia parle en français alors que l'autre famille échange en allemand ; Alicia échange avec sa mère en polonais, avec sa belle-sœur en anglais. Le mari d'Alicia utilise l'allemand, l'anglais et le français et ses enfants l'allemand et le français. L'enquêtée évoque le charme de ces discussions et rajoute : « C'est pas triste mais c'est sympa ».

Plusieurs entretiens témoignent par ailleurs de l'existence de pratiques bilingues courantes entre interlocuteurs bilingues lors d'interactions informelles et de situation amicale. La fonction ludique et cryptique du mélange des langues est alors évoquée.

Dans son étude sur les familles bilingues, C. Deprez (1994) met en valeur quatre dimensions essentielles pour l'acquisition, le maintien ou l'abandon d'une langue :

- l'environnement immédiat de communication : dans quels réseaux le locuteur est-il inséré ? quelles sont les langues qui y ont cours ?
- la dimension temporelle : passé et histoire
- le statut des langues
- les questions touchant l'intégration et l'identité, c'est-à-dire la définition même de la personne et de sa place sociale.

L'étude de cas qui suit illustre ces différentes dimensions et met en valeur les modes de communication originaux qui sont instaurés dans cette famille.

3.3.4 - Modèle de communication plurilingue familiale (Léandro, échantillon 1)

Parmi l'ensemble des sujets, les pratiques individuelles et familiales déclarées de Leandro permettent de présenter un exemple de communication plurilingue de cette famille en situation de migration en Suède.

Leandro est un jeune suédois de 19 ans, en séjour sport-études en Savoie au moment de l'entretien. Sa mère, bolivienne, et son père, polonais, se sont rencontrés en Suède où lui et son frère sont nés. Les compétences scripturales et orales en suédois de la mère, enseignante d'espagnol, sont évaluées comme très bonnes par Leandro et meilleures que celles du père :

¹²⁶ dont le mari et les enfants ne parlent pas polonais ou très peu.

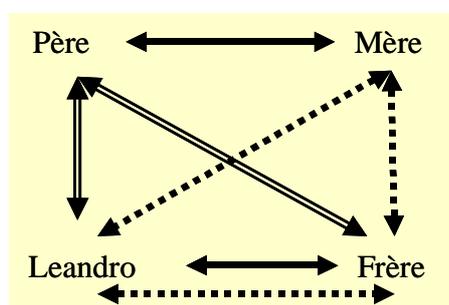
Leandro – 20 « Maman parle très *bon* le suédois parce qu'elle travaille comme professeur et je pense qu'elle a étudié beaucoup la langue suédoise. Mais papa, je pense qu'il a appris la langue comme ça parce que...je vois que quand il écrit en suédois, c'est pas très bien mais il parle très bien.»

Leurs parents sont aujourd'hui divorcés, ce qui a entraîné une reconfiguration de la communication familiale.

Figure 37: Exemple de communication familiale plurilingue, Léandro

Organisation des interactions familiales dans le contexte suédois

Contexte 1 / Pendant le mariage



Les parents communiquent entre eux en suédois, leur langue véhiculaire et, parfois, en polonais et en espagnol dont ils ont quelques compétences. Les enfants communiquent entre eux également en suédois. Les interactions mère-enfants se déroulent en espagnol et celles père-enfants en polonais, selon le schéma une

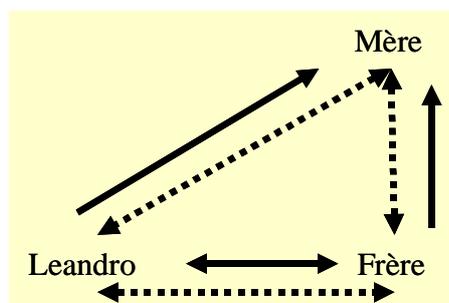
langue-une personne.

Contexte 2 / Après le divorce

Les deux frères s'installent avec la mère et la communication en espagnol devient dominante par rapport à l'usage du polonais :

Leandro – 18 « (...) (plus l'espagnol) avec maman que le polonais avec papa parce que mon frère et moi *sont* restés avec ma maman quand ils ont divorcé et je crois que nous avec papa on parle beaucoup de temps en polonais mais le dernier an on a commencé à parler de plus en plus le suédois.»

Cellule maternelle



Leandro et son frère communiquent ensemble toujours en suédois et utilisent l'espagnol dans sa fonction cryptique quand d'autres personnes suédoises sont en leur présence.

La mère continue à communiquer en espagnol avec ses enfants qui lui répondent majoritairement en espagnol

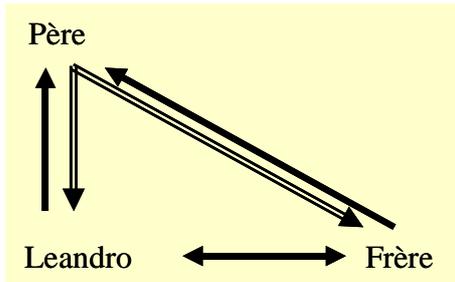
mais aussi en suédois pour certains thèmes conversationnels qui sortent de la vie quotidienne :

Leandro – 34 « Oui exactement / je dirais que je parle assez bien l'espagnol aussi bien que le suédois / mais en suédois je peux parler des *genres* comme la politique je manque les mots

en espagnol / mon vocabulaire suédois c'est plus long que + c'est la même chose en français avoir une conversation normale mais alors ça va les choses comme ça mais quand je voudrais parler de la politique des choses comme ça je manque les mots.»

Le mélange de langues est aussi utilisé entre l'espagnol et le suédois lorsque, lors d'une conversation en espagnol avec la mère, Leandro ne trouve pas ses mots, il recourt au suédois.

Cellule paternelle



Le père continue à s'exprimer avec ses enfants en polonais mais le suédois prend le pas sur le polonais dans les interactions avec le père :

Leandro – 19 « Je pense que ça vient de papa parce que maintenant quand je mélangeais les langues on parle d'autres choses de plus en plus avancées et alors de toutes les cinq langues je dirais que le polonais c'est la langue que je parle le moins bien parce que j'ai pas de problème de la compréhension mais à parler c'est vraiment difficile / alors on parle de choses avancées c'est pas toujours que je comprends / et si je comprends c'est dur pour moi de répondre en polonais parce que + souvent il parle polonais et nous *complète*¹²⁷ + répondons en suédois.»

Si les compétences en espagnol des deux frères sont plus développées que celles en polonais en raison d'un usage plus intensif et fréquent au sein de la cellule maternelle, le suédois reste la langue qui répond le mieux à leurs exigences communicationnelles parce que langue du pays où ils sont nés, où ils ont été socialisés et scolarisés :

Leandro – 62 « (...) c'est la langue que je connais le mieux / (...) c'est la langue que j'utilise ça toujours / tous mes amis sont suédois alors je parle beaucoup le suédois / (...) je pense en suédois / j'ai la mentalité suédois / l'humour suédois / je suis Suédois.»

Cette étude de cas a permis de mettre en valeur des pratiques mixtes à la fois alternées et mêlées qui se remodelent en fonction des reconfigurations familiales, du temps, de la (re)structuration des compétences (accroissement/régression) et des différents réseaux dans lesquels est inséré le sujet. Enfin, elles témoignent aussi des exigences communicationnelles et des enjeux identitaires des différents locuteurs.

¹²⁷ Le fait de s'exprimer en français dans le cadre de cet entretien entraîne ici un emprunt à l'espagnol, langue de proximité. L'enquête dont les compétences en français parlées sont nettement inférieures à celles des autres enquêtés, évoque le recours systématique à l'espagnol dans son apprentissage de la langue française et dans ses interactions.

3.4 - La transmission des langues chez les couples franco-étrangers : ancrage de la langue d'origine, entre intentions et pratiques

Si dans la majorité des couples franco-étrangers, la transmission de la langue d'origine est initialement souhaitée et le modèle « une langue-une personne » constitue un idéal à atteindre, il n'en est pas moins vrai que ce modèle rencontre des obstacles sur la durée, comme l'influence du français - langue du milieu-, la langue de communication du couple, la rigueur quotidienne, la scolarisation, la constitution de la fratrie, les mobilités professionnelles et familiales.

3.4.1 - Entre pratique rigoureuse et sensibilisation à la langue

Une majorité des couples franco-étrangers (10/13) disent être parvenus à transmettre la langue d'origine du parent transplanté à des degrés divers et neuf d'entre eux utilisent la méthode « une personne-une langue ». Une mère enquêtée (E.22) transmet une autre langue que sa langue d'origine (l'anglais) tandis que deux autres (E.26, E.29) ne transmettent pas d'autre(s) langue(s) que le français (III - 3.5 - p231). La compétence linguistique réelle des enfants n'est pas évaluée mais estimée subjectivement selon les déclarations des parents. L'intention initiale des parents bilingues est de maintenir et de transmettre leurs langues d'origine respectives dans la famille afin d'offrir une éducation bilingue à leurs enfants, de leur léguer un patrimoine linguistique culturel familial, des valeurs, de leur donner des atouts pour affronter la réalité socio-économique actuelle. Cette transmission concerne plus particulièrement le parent transplanté puisque pour le/la partenaire français, l'environnement naturel se charge de la mise en œuvre, même si le/la partenaire française /du pays de résidence a cependant aussi un rôle important dans cette transmission de la langue-culture de l'ailleurs.

Plusieurs points de commentaire s'imposent. Il est d'abord nécessaire de faire la distinction entre une pratique rigoureuse et systématique du système « une personne-une langue » et une transmission qui constituerait plutôt une sensibilisation à la langue et à la culture du parent transplanté. La déclaration initiale s'avère parfois rapidement difficile à tenir au quotidien et se transforme en une exposition à la langue plus ponctuelle (avec le parent, les grands-parents à distance, les vacances en famille dans le pays d'origine, le côtoiement du réseau amical par la famille, médias...) et en une exposition culturelle en quelque sorte compensatoire.

Pour les parents dont les pratiques sont plus systématiques, chaque parent assume la communication dans sa langue d'origine pendant la petite enfance et le début de la

scolarisation, parfois plus longtemps comme c'est le cas de Margot (E.23) qui mène cette politique durant huit ans :

Margot – 18 « Quand j'ai eu mon premier enfant en fait parce que moi je voulais les éduquer en flamand je voulais faire moi parler flamand et lui en français et c'est vrai que en fait je l'ai fait pendant huit ans / je l'ai fait pendant huit ans et mon aîné quand il avait deux ans il connaissait autant de mots en français qu'en flamand / on faisait les deux donc mon mari lui parlait en français moi je lui parlais en flamand / nous entre nous avec mon mari on parlait français ce qui fait que le petit il répondait toujours en français mais bon je savais qu'il captait je savais qu'il enregistrait / donc ça je l'ai fait j'ai donc trois enfants deux ans d'écart je l'ai fait jusqu'à ce que l'aîné ait huit ans euh ::: (...). »

3.4.2 - Difficultés rencontrées et stratégies de remédiation

Au bout de quelques années, en effet, des difficultés de natures diverses surgissent qui poussent à relâcher le schéma initial de communication définie pour le couple, voire à l'abandonner presque totalement.

a - La concurrence du français au moment de la scolarisation

Les obstacles interviennent au moment de la scolarisation des enfants, la deuxième langue est jugée artificielle par l'enfant qui n'en voit pas la rentabilité immédiate (E.21, E.23), qui ne veut pas se différencier des autres. La langue peut même être réprimée par les instances éducatives (E.6). Comme le précise G. Varro (2003 : 216), sur certains aspects, la langue du pays de résidence et de l'école et les langues familiales sont en concurrence. La motivation de l'enfant à parler une langue est essentielle et la motivation à parler la langue de son ou de ses parents transplantés est toujours menacée par le double emploi, d'autant que ces derniers maîtrisent également la langue française. L'enfant ne voit pas l'intérêt de parler la langue étrangère si tout le monde comprend et parle le français.

b - Des obstacles imprévus : le handicap

L'abandon est aussi suscité par la situation spécifique des enfants (handicap) et leur difficulté d'apprentissage de la langue. Ainsi, pour Margot :

Margot –18 « (...) et en fait après j'ai abandonné pour une raison qui n'a rien à voir avec la langue c'est que ma dernière elle est handicapée et elle a un gros retard de langage et que donc elle prononce très mal et qu'en fait quand elle parlait à la crèche personne ne cherchait à comprendre parce qu'ils se disaient elle parle flamand / je dis ben non en fait non elle vous parle pas en flamand elle vous parle en français mais elle parle mal elle prononce mal XXX donc c'est pas évident / donc là j'ai dit non je peux pas ça lui apportait un tort supplémentaire quelque part dont elle n'avait pas besoin donc j'ai dit elle il faut vraiment qu'elle apprenne le français en plus elle avait quand même un ou deux mots de flamands qu'elle avait repérés / j'ai dit c'est pas possible il faut qu'elle + vraiment ce qu'elle apprend il faut vraiment que ce soit du français et que les gens ne se posent pas la question et du coup ne font pas d'efforts pour essayer de la comprendre (...). »

Elle essaie alors d'adopter une autre stratégie pour maintenir le flamand à la maison mais se voit contrainte d'abandonner son rôle de « passeuse de langue » :

Margot- 18 « (...) donc en fait à ce moment-là pour elle j'ai basculé en français et alors j'ai essayé de faire flamand au garçon et flamand [français] à elle mais alors là ça devient trop compliqué donc en fait j'ai arrêté avec des regrets mais enfin bon il y a la vie qui fait que et c'est vrai que mon deuxième il avait des soucis bon il a une dyspraxie des soucis de coordination ce qui fait qu'il faisait ses phrases en français en mettant les verbes à la fin enfin bon lui ça l'aidait pas non plus / je pense que le double langage ça marche avec les enfants qui n'ont pas de soucis / dès qu'il y a un souci c'est pas ::: c'est pas forcément ::: recommandons que ça leur apporte des choses c'est sûr mais ça peut poser des problèmes aussi. »

Pour les parents dont les déclarations d'intention se transforment bientôt en pratiques plus ponctuelles, plusieurs facteurs sont à mettre en évidence.

c - Le poids de la langue de la rencontre des parents

Dans certains cas, la langue de communication est le français depuis le début de la relation, ce qui a pu aussi progressivement entraîner une plus grande aisance dans cette langue que dans la langue d'origine. G. Varro (2003 : 216) précise qu'il est difficile pour des parents qui ont façonné leur relation en français de s'astreindre à parler dans une autre langue avec l'enfant, même si cette langue est la sienne. L'authenticité de la situation apparaît par ailleurs comme un préalable ; certains parents pour ce faire s'assurent la présence régulière de locuteurs de la langue minoritaire au foyer (grands-parents, baby-sitter, amis de passage) et organisent des séjours fréquents dans la famille au pays d'origine où les enfants seront « incités » à la parler.

L'exemple du discours de Thomas (E.13) illustre bien la volonté de transmettre sa langue d'origine et le défi qui préexiste à cette prise de décision. Il ne semble en effet pas persuadé de la réussite de cette politique de communication bilingue et cloisonnée, avant même de l'appliquer. Ces incertitudes s'expliquent par au moins deux raisons : le français est devenu la langue dominante de son répertoire verbal au quotidien, et il s'attend légitimement à ce que cela lui demande un effort de s'exprimer à nouveau dans sa langue maternelle et de s'y tenir :

Thomas – 50 « (...) Donc là, avec l'enfant qui arrive, c'est...pour moi, c'est un vrai travail de... de... disons... je veux qu'il soit bilingue forcément. Pour moi, ce sera vraiment un effort pour lui parler en allemand, de pas reswitcher en français parce que ce sera plus simple pour moi. Et disons le challenge qu'on a aussi... l'objectif, c'est que, dès qu'il nous écoute par exemple quand je parle à Claire, que je lui parle en allemand aussi. Comme elle comprend, ça... c'est faisable. Le problème, c'est vraiment moi dans ce cas-là, c'est... Pour moi, ça nécessitera maintenant plus d'effort de parler allemand que de parler français.

E. Donc tu sais pas si ce sera systématique.

Thomas – 51. Bon, j'espère que ce sera. Tous les linguistes disent que c'est super important pour les enfants pour qu'ils soient bilingues après, que vraiment il y a un cloisonnement assez... assez important. Tous les linguistes disent que derrière, sinon, ils n'apprennent aucune des deux langues correctement.

E. Qu'il y ait vraiment un repère pour chaque langue.

Thomas – 52. Oui, voilà. Tout à fait. L'idée, c'est que le repère, c'est euh... à la maison, papa parle allemand. »

La deuxième difficulté est le type de communication qui s'est instauré depuis le début en français entre le couple et l'introduction de l'allemand dans la communication filiale introduirait de l'artifice :

« E. Et entre Claire et toi, vous vous parlez toujours en français ?

Thomas – 74. Hum... oui. Malheureusement. Pas toujours mais quand même, pour la plupart des cas. Donc on s'est connus en France donc forcément, la langue était toujours le français au début. On a fait beaucoup d'efforts quand on était donc en Allemagne parce qu'on voulait parler allemand aussi entre nous, parce que qu'on s'est dit aussi peut-être que ça peut être un moyen aussi que moi j'apprends l'allemand à Claire comme elle, elle m'a appris le français et finalement, on y est jamais arrivés, pour euh... moi je pense deux raisons. La première, c'est euh... on était trop fatigués donc c'était vraiment la solution de comprendre, de rebasculer vers le français parce qu'on le comprenait mieux donc c'était... on avait déjà fait un effort de se comprendre en français donc on n'avait pas l'énergie et la force pour refaire le même effort et puis... Claire était assez perfectionniste en fait ; elle supportait pas de faire des erreurs en allemand donc euh... et donc du coup, on s'est jamais bien lancés et donc l'idée qu'on a, c'est que chacun parle dans sa langue et comme l'autre comprend, il n'y a pas de souci. Ça, c'est un peu le modèle que l'on espère une fois que Clém... le bébé sera là, que finalement chacun parlera dans sa langue, comme ça, le bébé arrivera à savoir... ça, c'est un mot français, ça, c'est un mot allemand et il va peut-être j'espère être bilingue. »

Un décalage net apparaît entre le souhait émis et la mise en pratique future qui met en péril la déclaration d'intention initiale et son sentiment d'appartenance identitaire. Des projets très anticipés sont aussi élaborés comme solution possible de transmission de la langue paternelle :

Thomas – 80. «Oui, je pense que la naissance de l'enfant, ça va encore amener pas mal de nouveaux aspects pour ma relation vers la langue et vers le pays, mais je pense que pour la langue, [...], attendre le jour où il apprend à parler et il va forcément mieux parler français que l'allemand, c'est probable. Et pour le pays, je pense qu'il faut apprendre qu'il arrive à regarder un match de foot avec moi et lui, il sera pour les Français et moi, pour les Allemands.

E. Rire.

Thomas – 81. Non, mais c'est vrai. Ça paraît très drôle. Mais je pense que pour moi, ce sera un moment difficile à passer.

E. Et au niveau de la scolarisation, c'est très loin mais...

Thomas – 82. Il y a des lycées...

E. Des lycées internationaux...

Thomas – 83. Oui, non. On s'est renseignés un peu à une époque. Il me semble qu'il y a des lycées qui sont bi ou trilingues... mais bon... peut-être qu'après...

E. Oui, oui, c'est encore très hypothétique.

Thomas – 84. Après, il faut voir aussi qu'elle sera l'implication à long terme des grands-parents, je veux dire, à partir de trois ans, on peut l'envoyer tous les étés pendant quatre semaines chez mes parents bon ben... mais ça, c'est à voir. »

d - Mise en avant de la transmission de valeurs culturelles

Pour Rafael (E.15), l'attitude « une langue-une personne » est d'abord systématique avec l'aîné : « Il swichait le gamin / abre el canõ / ouvre le robinet / il comprenait ce que c'était robinet ». Puis la politique se relâche. Les trois premiers enfants comprennent le castillan, le parlent en faisant des fautes : « Ça, ça me va très bien parce que tôt ou tard, ils vont voir que c'est une

richesse » dit-il. Le quatrième fils le comprend aussi mais le parle moins. Pour le père, l'importance de la transmission d'une sensibilité culturelle péruvienne mais aussi française ainsi que celle d'une compréhension de l'environnement sud-américain semble avoir pris progressivement le dessus sur la transmission de la langue, dans l'intention de donner à ses enfants une vision du monde plus large. La langue constitue cependant pour lui un outil qui va permettre de véhiculer cette approche culturelle et historique sud-américaine. C'est pourquoi la langue est objet d'apprentissage et mise en pratique lorsque des latino-américains sont invités chez la famille et lors des séjours au Pérou (« En une semaine ou deux, ils sont bien »). La communication à distance avec des membres de la famille qui ne parlent que cette autre langue permet aussi de faire évoluer leurs compétences (leur grand-mère ne parle qu'espagnol). Rafael se montre très confiant sur les futures compétences linguistiques en espagnol de ces quatre enfants.

La démarche de Jean-Léonard (E.10) est sensiblement la même. La communication systématique en kirundi avec l'enfant en bas âge s'arrête rapidement pour devenir très ponctuelle. L'enfant est en revanche très exposé à la langue et à la culture de son père par d'autres biais. Ce dernier a, en effet, développé depuis son arrivée en France un réseau social burundais dense, à Paris et en Belgique (création d'une association culturelle, d'une tontine, d'un groupe artistique « les tambours du Burundi », proximité avec les diplomates Burundais en France). En outre, il consulte les médias burundais tous les soirs. Les Burundais fréquentés sont par ailleurs souvent eux-mêmes des couples mixtes. L'enfant sait que ses parents parlent tous les deux d'autres langues que le français (l'anglais pour la maman, le portugais pour les deux, ils reçoivent aussi souvent des amis lusophones). Sa mère et sa grand-mère lui chantent des comptines et lui lisent des histoires en anglais. Ce réseau dense burundais vient compenser la coupure avec le pays d'origine alors que Jean-Léonard n'est retourné au Burundi qu'une seule fois en dix ans (coût des billets, insécurité politique) ; si le père rêve de présenter son fils à la famille, sa femme montre une très grande réticence à laisser son fils partir pour des vacances.

L'exposition de ces différentes situations permet de discerner la mise en place de différentes stratégies de compensation qui viennent souvent épauler une communication linguistique systématique exigeante.

3.4.3 - La place de l'enfant dans la fratrie : l'aîné favorisé

Enfin, il convient de pointer le rôle important joué par la place de l'enfant dans la fratrie dans le degré de transmission de la langue. Les recherches actuelles sur les relations intergénérationnelles mettent en valeur le rôle de l'aîné et montrent en outre que les aînés profitent davantage de la transmission de la langue d'origine que leurs cadets¹²⁸ (Deprez, 1994 ; Leconte, 2005 ; Perregaux, à paraître).

Dans le cas des sujets enquêtés en couple avec un/une partenaire français(e) et qui ont plusieurs enfants, cette tendance se confirme. Margot (E.23) et Gaudencio (E.21) mentionnent que leurs aînés ont tiré un plus grand profit de ce double apprentissage que les cadets. Pour Gaudencio, sa fille aînée a acquis un niveau de compétences en espagnol qu'il qualifie de courant mais les répercussions d'un certain relâchement se sont faites sentir sur le second enfant qui possède une compétence plus réceptrice de la langue que sa sœur. C'est également le cas des enfants de Rafael, évoqué plus haut, et de ceux d'Ibero (E.17).

L'utilisation de la langue d'origine par le partenaire « transplanté » avec les enfants peut être systématique (E.21, E.23) ou non au départ, mais il arrive aussi que la situation s'inverse et qu'une nouvelle phase s'amorce avec l'arrivée des cadets. En effet, Thijs (E.30) n'employait pas systématiquement le néerlandais avec ses deux premiers fils mais le fait avec son cadet de quatre ans, ce qui a pour vertu de redynamiser l'apprentissage linguistique familial du néerlandais.

¹²⁸ Lors de son intervention « Modulation des répertoires et problématique du double rôle chez des jeunes aînés issus de familles migrantes » (colloque PLURIFLES – Transmission / appropriation des langues et constructions des identités plurilingues, juin 2007, Sorbonne Nouvelle), C. Perregaux met en évidence le rôle tenu par l'aîné dans les familles migrantes. En premier lieu, la scolarisation de l'aîné entraîne un bouleversement de la structure familiale qui se manifeste par une ouverture vers l'extérieur pour la famille. L'aîné devient souvent l'expert lorsque les parents maîtrisent moins bien le français que lui. A l'intérieur de la famille, le changement est peu important si l'enfant est unique. En cas de fratrie, l'aîné joue un rôle parental et les cadets communiqueraient trois fois plus souvent avec l'aîné qu'avec leur père. Ils sont aussi les garants de la langue familiale et de sa transmission et accordent davantage de valeur et d'importance à la langue familiale que les cadets. La situation de l'aîné par rapport à la langue familiale et à la langue locale varie en fonction du projet migratoire et du contexte de migration. Les attentes des familles d'intégration sont très fortes vis-à-vis de l'aîné mais avec le paradoxe de ne pas perdre la langue familiale. Les attitudes des parents envers les cadets sont, sur la question linguistique, également plus souples qu'avec leurs aînés. Les aînés se trouvent dans une assez grande solitude avec peu d'aide extérieure et C. Perregaux pose la question des dispositifs d'accompagnement éventuels. F. Leconte (2005) met en relief la répartition des rôles au sein de la famille. Les parents transmettent en général la langue d'origine et les aînés servent de médiateurs linguistiques et culturels entre la famille et les institutions françaises. Ils prennent également en charge l'apprentissage de la langue française au sens strict des cadets, mais qui passe aussi par les histoires racontées, qui sont surtout des contes traditionnels appartenant au patrimoine français. Cette activité est principalement assumée par les filles.

Dans tous les cas présents, les projets migratoires correspondent à la fois à des projets d'installation en France et d'intégration à long terme mais où les parents sont également exposés à une mobilité géographique professionnelle importante par le biais de missions fréquentes. Ces familles migrantes qualifiées et relativement aisées¹²⁹ sont par ailleurs bilingues français-langue d'origine mais aussi plurilingues (en tout cas les sujets interrogés). La sensibilisation aux langues ainsi qu'à la mobilité vis-à-vis de leurs enfants constituent un élément qui revêt une importance significative au côté de la sensibilisation et de la transmission de la langue d'origine et des valeurs culturelles de la communauté d'origine, qui se réalise au fil du temps et de la constitution de la fratrie. Il semble que ce soit également un élément à prendre en compte dans le relâchement de la transmission dans la fratrie et dans la différence observée entre les aînés et les plus jeunes. Cependant, l'échantillon des sujets dont les familles comportent des fratries est trop restreint et n'a donc pas fait l'objet d'une étude assez approfondie pour dégager des conclusions plus précises.

3.4.4 - Vicky, à la conquête de l'éducation bilingue

L'exemple de Vicky (E.6) illustre bien les différents obstacles qui s'opposent à la bonne marche de l'éducation bilingue durant l'enfance de ses deux filles franco-mexicaines et qu'elle a dû résoudre au gré de leur apparition pour que se concrétise réellement l'éducation bilingue initialement souhaitée. La politique linguistique familiale fait d'abord l'objet de négociations longues et difficiles à l'intérieur du couple. La femme « transplantée » doit se battre pour lutter contre les représentations négatives de la communication familiale bilingue de son mari qui a pourtant appris l'espagnol :

Vicky – 36 « Oui, c'est vrai que là aussi, au niveau maintenant de la partie de comment éduquer nos enfants, c'est vrai que là aussi il y a les deux cultures donc par exemple quand les petites étaient petites, dès le début je leur parlais en espagnol. Je voulais vraiment qu'elles soient tout de suite bilingues. Et je sentais que du côté de mon mari, il était jaloux, il disait non, on est en France, il faut que tu leur parles le français parce que sinon après, elles vont pas comprendre mais c'était plutôt que lui, il n'était pas à l'encontre. Il vivait une sorte de jalousie qu'il n'arrivait pas à maîtriser, ni à comprendre lui-même. Il a fallu que je lui explique qu'on pouvait apprendre les deux langues en même temps et que moi, j'avais vécu ça avec l'anglais à Mexico et que quand on est petit, XXX <on pompe> tout ce qu'on te donne comme informations. Et je lui disais je veux profiter qu'on est ici en France et leur apprendre l'espagnol, même si c'est pour moi tout le travail (...). 37. Alors donc après en bavardant beaucoup avec Christophe, il a compris qu'on pouvait apprendre les deux langues mais c'est vrai que j'ai remarqué, c'était plus fort que lui, quand elles me parlaient en espagnol, il n'était pas content parce qu'elles arrivaient à le faire... »

¹²⁹ Il s'agit essentiellement des familles dont les sujets enquêtés travaillent chez HP.

L'enquêtée évoque ensuite les risques encourus par les couples franco-étrangers et cite des exemples de son entourage lorsque le/la partenaire français(e) ne parle pas la langue du/de la partenaire transplanté(e) :

Vicky - 39 « Oui, parce que j'ai vu par exemple avec des copines disons allemandes avec un mari français. Elle, elle avait vécu l'horreur après le divorce de la famille au bout de quelques années parce qu'elle avait trois enfants, elle parlait en allemand avec les enfants et le mari n'a jamais jamais appris l'allemand. Il y avait évidemment un blocage de communication dans la maison et puis après le divorce mais bon... Tout ça, c'est l'expérience réelle et c'est très important de faire comprendre à ton conjoint que tu apprends sa culture mais lui aussi il doit apprendre la tienne pour avoir un équilibre et c'est enrichissant (...). »

Le début de la scolarisation entraîne les blâmes de l'institutrice à l'égard des enfants hispanophones et de la politique bilingue des parents ; s'ensuit une prise de conscience par les enfants de leur différence et un blocage vis-à-vis de la langue maternelle :

Vicky – 39 « (...) donc euh...seulement à un moment donné, au niveau de l'école, il y avait à l'école primaire une professeur avec l'éducation de cette époque, elle me disait que c'était pas correct que les enfants parlent l'espagnol à l'école, ta ta ta ta... donc elles me les a bloquées alors qu'elles étaient de quatre ou cinq ans. Quand elles sont revenues à la maison, elles m'ont dit mama, mais à l'école, ils nous ont dit qu'on devait pas parler l'espagnol. Et elles, elles ont fait la différence au bout de trois ans parce que quand elles parlaient l'espagnol, c'était très mignon, les petites, elles mélangeaient les deux. Mais qui dit comment ça marche dans leur cerveau, c'est que... elles te disent un mot en français et tout de suite, elles collent le deuxième mot qui correspond en espagnol. Si par exemple je leur disais est-ce que tu veux encore du lait, elles me disaient encore mas. C'était exactement les deux réponses qu'il fallait dire mais elles les mettaient comme ça, c'était fabuleux, moi je m'amusais ! Je passais des jours extraordinaires en bavardant avec elles... c'est dommage que je les ai pas enregistrées. C'était génial ! Et c'est en allant à l'école à l'âge de trois ans, c'est là qu'elles ont vu qu'il y avait un mot qui marchait mais l'autre non et elles ont toutes seules séparées les deux mots. Et donc c'est là qu'elles ont vu que, quand elles disaient des mots en espagnol, la maîtresse elle disait non, ici on est en France ta ta ta et elles ont été bloquées. On est venus avec mon mari « non, écoutez, il faut pas faire des choses comme ça, nous à la maison, on a le droit de parler la langue de la maman, elles ont une double culture ces enfants, vous n'avez pas le droit de la détruire comme ça ». Et bon, quand ça s'est fait, ça s'est fait. Chez les enfants... on l'appelle le complexe de l'étranger. Et le complexe de l'étranger, c'est que elles sentent qu'elles sont différentes par rapport aux autres, elles les prennent en façon négative pour l'enfant bilingue. Je crois que le fait de parler deux langues parce que bon, il y avait beaucoup de langues dans sa bouche ou dans sa tête, c'était pas correct, elles se sentent moins par rapport aux autres. »

Des grandes vacances au Mexique en famille apparaissent à la mère comme la solution miracle et elle sauve ainsi ses filles du blocage linguistique. Ces dernières passent alors d'une utilisation complexée de la langue espagnole à une utilisation décomplexée et cryptique :

Vicky – 40 « (...) Et donc j'ai réagi tout de suite euh... les premières vacances d'été, j'ai dit à mon mari, on reste deux mois l'été à Mexico parce que les filles doivent comprendre que c'est important de parler l'espagnol. C'est à Mexico où elles ont compris qu'il y avait les cousins, les tantes et les ta ta ta... les grands parents et que c'était génial de pouvoir communiquer dans une autre langue que les autres ne parlaient pas. C'était l'anglais, c'était... alors elles ont trouvé ça génial. Et quand elles sont revenues à la maison, elles m'ont dit ah, c'est génial parce que maintenant, on se retrouve dans la situation où on parle l'espagnol et où on ne nous comprend pas (rire). C'est rigolo.... Et du coup, voilà, c'est comme ça que j'ai sauvé le blocage parce que dans d'autres... il y avait aussi une collègue américaine, que ça s'était passé avec ses enfants. C'est terrible comme elle n'a pas réussi à leur faire apprendre

l'anglais. L'anglais, c'était la langue la n° 1 XXX... et les enfants ils ont été bloqués alors ils parlent l'allemand et le français mais pas l'anglais ! Je lui ai dit tu aurais dû réagir, il faut les emmener au pays. J'ai rencontré énormément de.... »

3.4.5 - Ibero, reconfiguration des choix de langues en contexte de mobilité temporaire aux Etats-Unis

Enfin, la deuxième étude de cas concerne Ibero¹³⁰ (E.17), d'origine chilienne et en France depuis trente ans et qui a trois enfants. Il ne parle les six premières années qu'en espagnol à ses enfants, jusqu'à la scolarisation du premier, période à laquelle ils commenceront ensemble à passer naturellement au français. Une expérience de mobilité professionnelle et familiale aux Etats-Unis de quatre ans va bouleverser et réorganiser la politique linguistique initiale durant la scolarité des enfants. Une fois aux Etats-Unis, le père passe lui aussi à l'utilisation du français avec ses enfants, ce qui sonne le glas de l'espagnol au sein de la famille. Les enfants sont scolarisés à l'école publique américaine et apprennent l'anglais selon les désirs du père qui souhaite qu'ils apprennent d'autres langues comme lui au même âge. Le plus jeune, « il a fait pareil, il est arrivé aux EU pour rentrer au CP... » n'a pu bénéficier de l'apprentissage précoce de l'espagnol. Il compare le niveau de bilinguisme de ses enfants avec celui de ses neveux dont les deux parents sont hispanophones et vivent en Suisse. Ce nouveau contexte de mobilité a pour conséquence d'introduire une langue supplémentaire dans le répertoire langagier des enfants, l'anglais, et de reconfigurer les relations linguistiques familiales. L'espagnol est évacué de la communication familiale au profit du français et au dépend du cadet qui ne bénéficie pas d'un apprentissage précoce de la langue paternelle au même titre que ses frères et sœurs.

Extrait de correspondance électronique post-entretien - jeu. 26/07/2007

E-Quelle politique avez-vous adopté avec vos enfants dès leur naissance?

I -Depuis la naissance des 2 premiers enfants, (tres suivit, 14 mois d'ecart), j'avais decide de leur parle espagnol. C'etait un peu etrange, je m'adressait en espagnol aux enfants mais en francais a ma femme. Qui elle ne parlait que francais aux enfants. J'ai continue jusqu'a l'age de 6 ou 7 ans, quand ils ont commencer a avoir des discussions un peu plus avances, mais a ce moment, on passait systematiquement au Francais. Quand le troisieme est ne,(les 2 grands avaient 6 et 7 ans) nous etions au usa, et la j'ai switche au francais avec les 2 grands, et depuis on ne garde que le francais. Et malheureusement, le dernier n'a pas eu l'occassion d'entendre beaucoup l'espagnol. Je le regrette et meme les enfants me le reproche un peu. Mes soeurs elles ayant epouse des hispanophonnes ont bien sur adopte l'spagnol a la maison et leurs enfants sont parfaitement blingue.

¹³⁰ A la réécoute de l'entretien initial, je me suis aperçue que le thème de la communication familiale et de la transmission des langues n'avait pas été suffisamment traité. L'extrait a été reporté dans le texte sans modification. Ibero écrit en début de message : « Note: Excusez-moi l'orthographe, ca na jamais ete mon fort, mais la je crois que c'est dramatique et je n'ai pas le temps de me re-lire. sorry. »

E-Leur avez-vous parlé en français dès le début ou en espagnol? sont-ils bilingues en espagnol? et en anglais suite à votre séjour aux EU?

I-Quand les 2 grands ont commencé l'espagnol à l'école, ça leur faisait bizarre, car ils comprenaient l'orale, mais avaient des problèmes à l'écrit et lecture. mais globalement, ils me disent que ça leur rappelle des vieux souvenirs et ils ont vite appris l'espagnol scolaire. Ils sont très loin d'être bilingues, mais lors de vacances en famille dans une ambiance espagnole au bout d'une semaine ou 2 ils sont très à l'aise pour discuter et comprennent tout

Par exemple : Ma fille a travaillé 3 mois à Barcelone en été, et au bout d'une semaine elle disait tout comprendre, (même le catalan). Elle n'a eu aucun problème de communication en espagnol au quotidien au travail. C'est vrai que je l'ai entendue parler espagnol très très bien, avec un accent français bien sûr.

Les exemples de cet échantillon, trop peu nombreux pour être représentatifs, ne permettent pas d'aller dans le sens des études menées sur le rôle du père et de la mère dans la transmission des langues (Moore, 1992 ; Leconte, 1997 : 120) et qui montrent que les mères seraient plus attachées à la transmission même de la langue et resteraient fidèles au schéma de communication déterminé sur une durée plus longue.

Dans tous les cas, sauf empêchement dû aux réalités politiques (Burundi), les séjours réguliers dans le pays d'origine du parent transplanté, ainsi que le rôle des grands-parents et de la famille élargie jouent un rôle déterminant aux yeux des parents dans l'acquisition de la langue et de la culture.

Cette analyse de la transmission filiale des langues chez les sujets de l'échantillon amène à se pencher maintenant sur les cas de non transmission des langues et à s'interroger conjointement sur les facteurs qui sont à l'origine de cette rupture dans le paysage linguistique familial.

3.5 - « Langues coupées » (G. Varro, 1995) et facteurs de non transmission

Dans notre étude, la situation de non transmission des langues d'origine concerne trois femmes enquêtées sur treize en situation de couples franco-étrangers (E.22, E.26 et E.29). Comment s'explique cette absence de transmission pour chacune des enquêtées ?

3.5.1 - Causes sociolinguistiques de la non transmission de la langue d'origine et/ou d'une langue d'appartenance

Dans son étude sur les couples mixtes, G. Varro fait état des cas rencontrés de ruptures linguistiques dans certaines familles dont les arbres généalogiques se rétrécissent alors d'une génération à l'autre, sans insister sur les causes sociologiques de cette non transmission. Le fait qu'une mère « transplantée » ne transmette pas sa langue d'origine à ses enfants constitue

cependant à ses yeux un phénomène sociologique suffisamment rare (Varro, 2003) pour en rendre les causes intéressantes à explorer.

C. Deprez (1994 : 80-81), quant à elle, rend compte des questions que se posent les sociolinguistes, à savoir :

- Y-a-t-il des langues qui se transmettent mieux que d'autres et pourquoi ?
- Y-a-t-il des conditions dans lesquelles une langue donnée se transmet mieux ou moins bien que d'autres ?

Elle propose alors une liste ouverte des facteurs externes susceptibles d'avoir une influence sur la transmission des langues dans les familles bilingues et qui peuvent concerner les locuteurs, les langues, les contextes d'apprentissage, les situations de communication, etc.

Enfin, pour G. Lüdi (1998), la non transmission des langues familiales passe par de nombreuses étapes qu'il schématise ainsi (cité dans Moore, 2006 : 89) :

- unilinguisme en langue d'origine (LO) ;
- emploi plus ou moins sporadique de la langue d'accueil (LA) au travail, avec ou sans LO ;
- intégration de la LA dans le répertoire familial ;
- la LA devient langue principale, avec un maintien partiel de LO ;
- unilinguisme en LA.

G. Lüdi observe par ailleurs que l'intégration de la langue d'accueil dans le répertoire familial n'entraîne pas forcément un début de perte de langue. D. Moore s'interroge quant à elle sur le rôle joué par l'hétérogénéité potentielle des groupes concernés dans la non transmission des langues qu'elle suppose plus important que la pression de la langue d'accueil.

Les différents cas nécessitent d'être examinés afin d'en faire émerger les contextes spécifiques et les facteurs explicatifs.

3.5.2 - Mickaella, des facteurs historiques

Pour cette enquêtée (E.22), l'origine de la non transmission de la langue roumaine relève du parcours de migration familiale antérieure à la naissance de ses enfants dont on a déjà parlé précédemment. D'origine juive allemande par son père, elle a quitté son pays d'origine avec ses parents à la fin de l'adolescence pour cause de discrimination raciale. Elle obtient la naturalisation américaine. On peut maintenant définir son statut identitaire par Américaine d'origine roumaine. Les Etats-Unis sont devenus son pays d'adoption et l'anglais sa langue d'appartenance. Elle fait disparaître progressivement l'usage du roumain de son répertoire

verbal et c'est l'anglais puis le français qu'elle choisit de transmettre à ses enfants. Le facteur est ici d'ordre personnel et historique.

3.5.3 - Alicia, des obstacles d'intégration initiaux

Alicia (E.26), d'origine polonaise, arrive en France pour s'installer avec son mari où elle apprend le français seule. Evoluant dans un environnement social très restreint et coupé de son milieu d'origine, elle a peu l'occasion dans les premiers temps de parler dans sa langue d'origine ni non plus de pratiquer le français qui constitue pour elle un enjeu d'intégration. Elle saisit l'occasion de la naissance de son fils pour pratiquer la langue du milieu. Rétrospectivement, elle manifeste le regret de ne pas avoir transmis le polonais à son aîné puis au second dès leur naissance :

Alicia - « Je n'ai pas pensé que c'était un bagage énorme pour lui d'avoir une autre langue ».

Le facteur de rupture ici tient plutôt aux obstacles initiaux rencontrés par la mère lors de son arrivée en France et à son parcours d'intégration personnelle qui n'ont alors pas permis de définir et de mettre en place une stratégie linguistique familiale.

3.5.4 - Stella, une conjonction de facteurs

Enfin, l'entretien de Stella¹³¹ (E.29) mérite qu'on s'y attarde plus longuement pour la multiplicité des facteurs de non transmission qui sont développés sous un angle réflexif durant l'entretien. En effet, le choix de non transmission, peut-être aléatoire et arbitraire au moment où il a été fait, apparaît délibéré, repensé, renforcé, reconstruit et, d'une certaine façon, réhabilité *a posteriori* par le biais de l'entretien :

Stella – « 16 [...] et puis j'ai peut-être un autre point à ajouter qui me concerne moi personnellement / j'ai deux enfants / mon mari ne parle ni l'italien ni l'allemand donc il parle français et mes enfants ne parlent que le français donc j'ai pas choisi d'imposer à ma famille une vie bilingue euh : et ça c'est probablement parce que j'avais assez mal vécu moi-même quand j'étais petite / le contexte était différent aujourd'hui on est dans un contexte international euh : je pense où justement toutes ces langues sont vraiment valorisées / à l'époque on était vraiment des immigrés et j'ai souffert d'être toujours différente d'avoir toujours de parler différemment mon nom sonnait différemment les enfants trouvaient ça extraordinaire donc autant les autres avaient peut-être un autre regard sur moi ils trouvaient que c'était bien j'avais un joli prénom j'avais de la chance je savais parler l'italien autant moi j'avais pas réussi à le voir comme ça / aujourd'hui je pense que le contexte est différent mais aussi au sein de ma famille j'ai décidé que la communication était plus importante qu'on se comprenne bien tous que ce soit en français soit et que de toute manière les enfants m'entendent beaucoup parler dans différentes langues ils viennent avec moi quand je vais voir ma famille et s'ils souhaitent approfondir ils pourront le faire mais il faudra

E. Vous voulez leur laisser le choix en fait

Stella – 17. Il faudra qu'ils fournissent leur effort. »

¹³¹ Voir transcription intégrale en annexe.

L'extrait « **j'ai pas choisi** d'imposer à ma famille une vie bilingue » relève-t-il du lapsus ou de l'erreur linguistique ? Il sème en tout cas le doute sur la nature de cette décision. Le fait que son mari ne parle aucune de ses langues d'origine est d'abord avancé incidemment comme l'une des causes de ce choix. Stella évoque ensuite la souffrance vécue dans son enfance due à la perception de sa différence et de son statut de fille d'immigrés : « à l'époque on était vraiment des immigrés ».

Elle oppose la différence de contexte dans lequel elle a vécu - l'avant, le contexte d'immigration, où les langues étaient dévalorisées (alors qu'elle dit que les autres enfants trouvaient « ça chouette » qu'elle parle aussi l'italien) - et aujourd'hui, le contexte international où elle sous-entend que le bilinguisme est plus facile à assumer et les langues sont davantage valorisées (alors que paradoxalement elle a fait le choix du monolinguisme dans sa vie familiale). Ces paradoxes mettent en lumière ici les blancs, les nœuds du récit qui devient alors difficile à reconstruire par le chercheur qui ne peut que poser des hypothèses et se contenter d'interprétations. Aujourd'hui « le contexte est différent » mais, pour elle, la bonne communication constitue l'élément le plus important de tous les facteurs évoqués et plus essentiel que de donner une éducation bilingue à ses enfants (accentué par le « j'ai décidé que »). Ici la représentation implicite que la communication bilingue ne permet pas cette bonne communication familiale semble issue de son expérience personnelle. L'acquisition précoce des langues qui peut apparaître comme un don des parents est alors refusée aux enfants qui sont sensibilisés aux langues que parlent la mère mais « qui devront fournir leur effort », pour apprendre des langues porteuses, peut-on comprendre implicitement.

Elle évoque par la suite le manque de motivation pour transmettre une autre langue imputé au manque de naturel de la situation dû à son absence de lien très fort pour aucun des deux pays de ses origines. Vivre en France entraîne alors une motivation pour leur parler uniquement dans cette langue. Le thème du monolinguisme de son mari réapparaît (Varro¹³²: 2003). Alors qu'elle avait commencé à parler italien à son premier enfant sans être bien décidée sur la politique linguistique familiale à adopter, l'exclusion du père des discussions entre l'enfant et la mère a rapidement mis fin à l'amorce d'éducation bilingue précoce :

Stella – 32. « Oui c'est-à-dire que au départ c'était je parlais effectivement italien avec ma fille mon premier enfant et très vite il comprenait pas donc euh : c'était pas une discussion j'ai laissé tomber à ce moment-là / on en est restés à apprendre quelques chansons et apprendre quelques mots et c'en est resté là. »

¹³² Le fait que le mari ne parle pas la langue de sa partenaire « transplantée » influe souvent directement sur le choix ou non de la transmission de la langue « autre ».

La relance de l'enquêtrice qui tente d'approfondir la discussion sur ce sujet a pour conséquence de minimiser le rôle du mari pour mettre en avant la difficulté de la langue à transmettre :

Stella – 33. « Pour moi c'était pas si important que ça / j'avais du mal aussi à définir est-ce que je dois leur apprendre l'italien vu que j'ai plus que ma mère une fois qu'elle sera plus là je XXX en Italie / le suisse allemand c'est ma langue naturelle mais personne le comprend à part les Suisses et l'allemand pur ça m'est pas naturel

E. Ah l'allemand pur ça ne vous est pas naturel

Stella – 34. J'ai un très très fort accent un très très fort accent suisse. »

Ce faisceau de facteurs souligne la complexité du travail de reconstruction du sens du parcours pour le sujet qui raconte, mais aussi la difficulté pour l'interlocuteur qui doit s'accommoder des blancs du texte et des contradictions apparentes et avec qui se co-construit le récit.

3.5.5 - Les facteurs de non transmission des langues

Parmi les facteurs favorisant la transmission de la langue du parent transplanté, la connaissance que possède le parent français de la langue de son/sa partenaire est fondamentale (Varro, 1984, 1995, 2003 ; Deprez, 1994 : 63). L'étude de G. Varro sur les couples mixtes franco-américains où la mère est américaine fait apparaître que « (...) seul le support actif et positif de son mari français permet à la mère américaine de faire de sa langue une des langues maternelles de l'enfant, au même titre que le français » (1984 : 109).

Dans les trois cas de non transmission, il s'avère que le mari ne parle pas la langue d'origine de sa partenaire. Dans le premier cas, la communication se fait préférentiellement en anglais mais le choix de ne pas transmettre le roumain incombe entièrement à la mère transplantée. Dans les deux autres cas, la communication dans le couple et au sein de la famille se fait en français. Le fait que le mari ne parle pas la langue d'origine de son épouse semble avoir contribué au choix de la non transmission et à celui de la communication familiale en français.

Les motifs observés qui ont amené ces mères à «couper» la transmission de la langue d'origine de la première génération à la deuxième sont donc les suivants :

- la situation de mixité franco-étranger¹³³ ;

¹³³ C. Deprez (1994 : 48-49) met en évidence le fait que la langue du conjoint marié à un(e) Français(e) se transmet moins bien que lorsque les parents ont la même langue maternelle ou des langues maternelles différentes du français (si la nomination de langue maternelle a été remis en cause plus haut, elle est utilisée ici par fidélité au propos de C. Deprez).

- la langue de la/du partenaire transplanté(e) non parlée par le partenaire français ;
- un pluriculturalisme précoce (cultures, pays, langues) dû à un parcours de migration familial, vécu douloureusement : plusieurs langues parlées (d'origine et d'appartenance) alors laquelle transmettre ?
- le rejet du pays d'origine, de sa langue et de sa culture en raison d'un contexte socio-historique défavorable;
- le refus d'imposer le bilinguisme à sa famille et un choix laissé aux enfants d'apprendre et de parler les langues qu'ils souhaitent ;
- le choix du monolinguisme et de la langue du milieu, gage de communication familiale optimisée ;
- une période non propice à la transmission des langues mais plutôt à l'apprentissage de la langue étrangère pour la mère, enjeu d'intégration.

Ces trois récits de vie permettent de dégager quelques pistes et l'échantillon trop restreint mériterait d'être élargi afin d'approfondir cette réflexion sur les motivations des mères qui les amènent à ne pas transmettre leur(s) langue(s).

Pour conclure, en ce qui concerne les modes de communication dans le couple et dans la famille ainsi que les modes de transmission, les pratiques sont variées et les choix de langues en famille dépendent des langues parlées par le père et par la mère, des langues du milieu, des interlocuteurs en présence, de leur sexe, des moments, des sujets de conversation, de l'âge des enfants, des valeurs accordées aux langues en présence, des projets d'insertion dans la société d'accueil ou d'un éventuel retour dans le pays d'origine (Moore, 2006 : 81)

Les migrants de notre enquête sont majoritairement des personnes immigrées à titre individuel, dans le cadre des études, du travail, des rencontres personnelles, comme il a été vu précédemment¹³⁴. Dans leur cas, les occasions de pratiquer la langue d'origine sont souvent très variables et dépendent de la présence d'autres personnes de même origine linguistique dans le nouvel environnement (création d'un réseau social sur place, présence ou visite de la famille et des amis) ; l'apprentissage de la langue d'accueil a fait partie des objectifs de la migration et répond à un besoin urgent dans le cas des migrations envisagées comme durables. En revanche, les migrants arrivés en couple linguistiquement homogène et qui ont formé une famille sur place ont une pratique importante de la langue d'origine dans le cadre familial. En parallèle, ils ont des relations professionnelles et sociales dans la langue d'accueil importantes.

¹³⁴ Voir Motivations à la mobilité spatiale et à l'installation en France, cf. II - 2.2.1 - p115.

4 - Construction d'identité(s) plurilingue(s) : une extrême variété

Les situations de contacts humains, linguistiques et culturels engendrées par les mobilités et les migrations ne sont pas sans effet sur la reconstruction des identités individuelles et en particulier sur la construction des identité(s) plurilingue(s). La question de la transmission des langues et des pratiques langagières familiales déclarées des sujets enquêtés qui viennent d'être abordées sont déjà porteurs de positionnements, de stratégies et de reconfigurations identitaires plus ou moins implicites. Les discours identitaires ont par ailleurs été sollicités explicitement par l'enquêtrice lors des entretiens par le biais d'un questionnement précis. Les entretiens biographiques constituent des outils privilégiés par capter les représentations et les stratégies identitaires¹³⁵. L'observation des différentes attitudes ou des postures des sujets¹³⁶ permet de déterminer les positionnements les plus représentatifs et constitue une piste de recherche ouverte en raison de sa complexité.

La nature du projet migratoire, celle de la cellule familiale, les discours sur la nationalité, sur l'intégration et sur les réseaux sociaux constituent alors un faisceau d'indices venant étayer les sentiments d'appartenance qui sont revendiqués plus explicitement par les sujets enquêtés et qui accompagnent les discours sur les langues.

La notion d' "identité" s'accompagne de qualificatifs multiples (identité sociale, religieuse, collective, individuelle, culturelle, politique...) qui constituent autant de terrains de réflexion. A l'égard du présent sujet d'étude, les réflexions théoriques sur la notion d'identité, distillées au fil de l'analyse, resteront reliées essentiellement aux langues et à la notion de répertoire verbal plurilingue.

¹³⁵ C. Leray (2000 : 2) évoque la multiplicité des appartenances du sujet qui s'exprime dans et grâce au récit de vie : « "L'histoire de vie est un carrefour interculturel"* car elle est éminemment le lieu de croisement et d'une confrontation de cultures en tant que paroles d'un sujet qui se ressaisit au travers de la multiplicité de ses appartenances et des voix qu'il fait entendre, faisant référence à cette « polyphonie de voix » communautaires, familiales... qu'explique Bakhtine (1984) ».

*Expression attribuée à Christine Delory, extrait de la revue *Pratiques de formation* n°37-38, 1999, p. 75-86.

¹³⁶ L'attitude est à différencier du terme de posture selon A. Millet (dans Billiez *et al.*, 2000 : 38 et suite) : si l'on parle de posture, le sujet ne se situe pas sur un axe axiologique, ne valorisant, ni ne dévalorisant aucune des cultures, mais cherchant plus à taire la question de son identité, comme c'est le cas de certains immigrants de première génération. La posture de l'exil identitaire est définie comme étant une « position discursive de témoins ne s'investissant aucunement dans un discours identitaire, mais pour lesquels la transmission de la langue d'origine à leurs enfants se fait de façon « naturelle », de façon non problématisée, c'est-à-dire non intégrée explicitement à la problématique identitaire ».

4.1 - Retour sur la méthodologie et impact de la formulation du chercheur

L'interprétation des données obtenues sur les discours identitaires et les sentiments d'appartenance incitent le chercheur à prendre des précautions préalables et à réexaminer de plus près le questionnement qui a été mené auprès des enquêtés¹³⁷ afin d'identifier *a posteriori* les stéréotypes éventuels et non conscientisés, issus du conditionnement social et de représentations sous-jacentes.

Les questions ci-dessous figuraient dans le guide d'entretien initial (cf. annexe 5) dans l'objectif de nous servir de fil conducteur pendant l'entretien. Dans les faits, elles n'ont pas toutes été posées, ni posées telles quelles.

La première question a parfois suffi à amorcer un discours identitaire très ciblé et orienté :

Avec votre expérience et votre parcours, toutes les langues que vous connaissez, tous les pays et régions où vous avez voyagé ou vécu, comment vous sentez-vous ?

Nous avons souvent explicité nos attentes par le biais d'exemples de réponses apportées par d'autres enquêtés, fortement inducteurs, en prenant le risque que l'interlocuteur s'assigne une identité définitive et non plurielle :

Comment vivez-vous la présence de toutes ces langues et de toutes ces cultures ? Certains disent par exemple qu'ils se sentent plutôt étrangers, expatriés, français, européens, de leur pays d'origine, etc...

Etait-il possible d'envisager des interrogations moins conditionnées socialement et véhiculant moins de stéréotypes, hormis en faisant le choix de s'abstenir de tout questionnement explicite ? Se sentir Français, étranger, expatrié, etc. amène d'une part le locuteur à se positionner dans une catégorie figée, prédéterminée, envisagée comme un tout homogène qui ne ferait pas place à l'intégration de la nouvelle hétérogénéité dans l'alchimie de l'identité antérieure, engendrée par le contact des langues, des cultures et des mobilités. L'induction des réponses peut être fortement ressentie et voulant nier la part de liberté individuelle : être Français de nationalité mais ne pas se sentir français par exemple.

La question suivante n'a finalement jamais été posée en raison de sa charge sémantique porteuse d'une violence symbolique :

De quelle(s) appartenance(s) vous sentez-vous?

¹³⁷ Une remarque à ce sujet de C. Deprez lors de la journée d'études sur les Biographies Langagières le 11 mai 2007 à Grenoble III nous a amenée à soulever le problème et à reconsidérer *a posteriori* la pertinence de nos propres questions.

Le questionnement ne fait donc pas l'impasse sur un certain conditionnement idéologique, socio-politique et historique qui marque l'existence d'un sentiment d'appartenance à une identité nationale spécifique et pas à deux, à plusieurs ou à aucune. Il peut constituer par le fait un biais, amenant le sujet à nier toutes appartenances multiples.

Un autre aspect à soulever est celui de l'expérience de la subjectivité fortement exprimée dans le verbe "sentir" ou "appartenir" (Varro, 2003). Qu'entend le sujet en écho ? Et qu'entend-il par « je me sens français », « je me sens européen » ou encore « je me sens étranger ». Quel sens cela a-t-il pour lui ? Et comment le chercheur doit-il donner du sens aux mots et les interpréter ? Comment l'enquêteur peut-il interpréter sans trahir s'il ne partage pas les mêmes expériences que son sujet ? Pour G. Varro (op.cit : 15-16), l'enjeu de l'interprétation de l'analyste est de restituer le plus fidèlement l'expérience de subjectivation du sujet :

« Si le matériau de la recherche est l'entretien, la réponse se trouve dans son analyse, avec le présupposé que le discours révèle quelque chose de l'ordre de l'intériorité du sujet, d'une subjectivation en train de se faire au fil des énoncés, mais aussi d'un sujet *déjà là dans l'interdiscours*. Explorer les situations discursives attestées, en tentant autant que possible d'éviter de simplement transformer un discours idéologique, en tentant aussi de mettre en évidence la polyphonie, l'hétérogénéité et l'interdiscours, voici une ambition considérable ... ! »

Le chercheur se doit de veiller également au respect de la façon dans les intéressés se désignent, à ne pas leur assigner des identités qu'ils n'auraient pas choisies et à garder à l'esprit le rôle que tient le sujet dans la construction de sa propre identité.

4.2 - Variété des positionnements identitaires à l'intérieur d'une population hétérogène aux parcours singuliers

« Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amusais d'une partie de moi-même ? »

Amin Maalouf (1998 : 7), *Les identités meurtrières*

Une fois ces précautions prises, les sentiments d'appartenance déclarés constituent l'objet d'analyse, tout en tentant de préserver cette hétérogénéité et cette polyphonie de l'expérience subjectivée des sujets enquêtés dont parle G. Varro. Le premier constat qui s'impose concerne la qualité des propos identitaires : rarement tranchés, ils sont révélateurs de la complexité,

voire de l'impossibilité pour l'individu à se situer et se définir comme appartenant à une catégorie homogène, même temporairement ou encore à trouver des éléments de réponse synthétiques face à la complexité du ressenti expérientiel. Ce ressenti constitue souvent autant de marques de l'identité plurielle en cours de reconfiguration qui ferait l'objet d'un instantané à un moment donné figeant le sujet dans son propre dynamisme identitaire. L'identité est un processus malléable, flexible, non figé et évolutif. Comme l'écrit D. Moore, « on s'éloigne d'une vision statique de l'identité, pour en percevoir les dimensions multiples, explicites comme implicites, visibles ou cachées » (2006 : 32). Les propos sont cependant aussi parfois moins nuancés et mettent en scène des revendications d'une identité nationale bien déterminée.

Quels sont les liens entre langues et sentiments d'appartenance ? Les analyses relatives aux langues d'appartenance revendiquées par les sujets ont mis en évidence une distinction entre bi-plurilingues tardifs et précoces. Il a pu, en effet, être constaté que pour les premiers, la ou les langue(s) première(s) correspondai(en)t dans tous les cas à ou aux langue(s) d'appartenance, tandis qu'une plus grande complexité des parcours et des situations plurilingues vécues par les seconds mettait en valeur le caractère plus dynamique des sentiments d'appartenance linguistique. Ces sentiments sont amenés à évoluer dans le temps en fonction de plusieurs paramètres qui tissent progressivement le sentiment d'appartenance privilégiée à une communauté : le contexte géographique, linguistique et familial initial, les situations de mobilité intra et internationales, l'histoire personnelle du sujet, la nature des liens entretenus avec le pays d'origine et ceux développés avec le pays d'accueil.

Selon les profils migratoires, des postures identitaires contrastées se dégagent qui n'excluent évidemment pas les passerelles entre certains sujets appartenant à des profils différents. En effet, la nature du projet migratoire des sujets installés en France conditionne en partie les liens qui sont développés avec la société et la langue française et les liens maintenus avec le pays d'origine ou la communauté d'appartenance.

4.2.1 - Les migrants pendulaires, une appartenance forte au pays d'origine

Les trois migrants pendulaires (E.4, E.5, E.16), minoritaires au regard du reste de l'échantillon, expriment un profond sentiment d'appartenance envers leur pays et leur langue d'origine, que le mouvement de va-et-vient entre les différents pays n'annihile pas dans les deux premiers cas. Ce discours identitaire est fortement thématifié.

Stéfania (E.5) a une histoire migratoire antérieure avec la France et entretient une relation particulière avec la langue et la culture française. Elle introduit d'elle-même la question identitaire dès la première interaction et met en avant ce qu'elle qualifie à plusieurs reprises d'« italianité » qui concerne en premier lieu celle du père, dont elle se sert pour introduire la sienne. Elle évoque alors son enfance en pays francophones :

Stéfania – 1 « (...) mon côté caméléon me permettait de m'adapter un petit peu / je ressentais pas certaines choses / ma sœur plus / pas en tant qu'italienne mais en tant qu'étrangère / elle se sentait plus étrangère que moi / par contre mon père lui le fait d'avoir vécu tellement longtemps à l'étranger / parce qu'il a d'abord été en Grèce puis en Belgique puis en France etc. / il a encore renforcé son « italianita ». »

L'enquêtée insiste sur le rôle du père dans la transmission à ses trois filles du sentiment d'appartenance au pays et à la langue d'origine (communication paternelle en italien, incitation à rentrer en Italie au moment des études supérieures pour favoriser les rencontres amoureuses avec des Italiens) :

Stéfania – 1 « C'est pour ça que je te dis que mon père son identité il a voulu la garder / il voulait pas qu'on oublie notre identité / il voulait pas qu'on devienne ::: en italien on dit « XXX » / c'est-à-dire on ne savait pas exactement quoi / des italiens francisés / des Français d'origine italienne (rire) / il voulait vraiment qu'on appartienne à une identité euh :: bien précise. »

Stéfania souligne à plusieurs reprises sa capacité d'adaptation lorsqu'elle est en France, son sentiment de ne pas s'y sentir étrangère, la liberté que lui offrent ses séjours temporaires et l'« italianité » qu'elle a développé à son retour en Italie à l'âge adulte:

Stéfania – 41 « Mais ici peut-être que je vis pas assez longtemps et je me sens + je sens que je peux ne pas m'adapter / s'il y a des choses qui vont pas je suis pas obligée de m'adapter parce que j'ai mon pays. (...) mais c'est vrai que ::: je me sens bien en France / j'ai trouvé plein d'amis Français / étrangers et Français aussi donc euh ::: »

Le discours identitaire d'Andy (E.4), dont l'étude de cas a été proposée en point II - 2.1.3 - b - p106, est marqué par l'oscillation entre l'intégration progressive à la vie anglaise et le sentiment d'appartenance envers le pays d'origine (Chamonix ne constituant qu'un territoire à la fois professionnel et consacré aux loisirs) :

Andy- 73 « (...) Au début on a pensé moi et ma copine on va retourner en Suède mais maintenant on est là depuis cinq ans et on se sent pas anglais mais presque anglais / je pense que c'est difficile à retourner en Suède maintenant mais on est pas sûr (...). »

Nous avons montré que c'était cependant ce sentiment d'appartenance qui semblait dominer, même si les deux étaient constitutifs de son identité actuelle (utilisation dominante du suédois, revendication comme langue d'appartenance, forte identification au groupe communautaire à Londres, enfin, choix probable de la Suède comme lieu idéal de vie et d'éducation des futurs enfants).

Enfin, pour Fabio (E.16), la migration pendulaire s'inscrit dans un contexte très différent. Elle succède en effet à une vie active et familiale ainsi qu'à une insertion socio-professionnelle dans la société française (membre actif de Emmaüs, puis fondateur d'une association pour l'accueil de réfugiés sud-américains). Les liens entretenus avec le pays d'origine quitté pour des raisons politiques ont revêtu d'autres formes pendant cette période (séjours réguliers mais plus courts, membre actif de l'association argentine grenobloise, transmission familiale de la langue et de la culture) et le retour au pays symbolise le retour aux racines.

Les positionnements identitaires des migrants temporaires que nous allons décrire maintenant offrent des contrastes plus importants.

4.2.2 - Les migrants temporaires, entre retour au pays d'origine et départ vers un pays tiers

L'analyse concernant cette catégorie de sujets migrants souhaite s'inscrire dans le prolongement des résultats proposés par l'équipe grenobloise sur les migrants temporaires (Billiez *et al.*, 2000) et apporter des pistes complémentaires de réflexion, ce qui nous amène d'abord à résumer les conclusions ouvertes de cette partie de l'étude.

A. Millet (2000 : 48) observe que la question identitaire est très peu développée par les chercheurs migrants temporaires enquêtés. Les discours sur l'identité, « entendue comme recherche d'une dimension profonde de l'être », sont quasi-absents. La parole est distanciée, moins portée sur l'intime que ne l'est celle des jeunes issus de l'immigration ou des enquêtés Sourds de la même étude. Les migrants temporaires sont ici des chercheurs scientifiques de secteurs de pointe du bassin grenoblois. Cette distanciation peut être imputée à leur niveau scolaire et à leur formation scientifique. C'est aussi une « vision cumulatrice des cultures » qui est mise en valeur. La dimension identitaire profonde apparaît ancrée dans la langue et la culture d'origine, en superposant les différentes expériences linguistiques liées aux différentes mobilités professionnelles dans « un enrichissement cumulatif » ne modifiant pas en profondeur la structure identitaire du sujet, l'aspect temporaire des séjours jouant certainement un rôle important dans cette vision expérientielle des cultures.

Enfin, pour A. Millet qui reprend les propositions descriptives de C. Camilleri (1998 : 57-62), le discours identitaire des chercheurs migrants temporaires interrogés rejette « la

séparation » et « l'assimilation » et s'appuie fortement sur la dimension « ontologique » de l'identité, en intégrant ses « dimensions pragmatiques » qui visent une adaptation ne remettant pas en cause le centre de l'identité forgée dans la culture d'origine. C. Camilleri évoque alors la quantité de positionnements possibles entre ces deux pôles où les différents sujets peuvent se situer :

« Au niveau des sujets, les deux attitudes extrêmes sont l'imperméabilité à la culture étrangère, "la séparation", et l'absorption totale de celle-là : "l'assimilation", par laquelle l'individu ne se reconnaît plus comme adhérent à son ancien système culturel, mais comme affilié au groupe défini par ce système. Entre les deux s'observent une quantité de positionnements, qui se traduisent par des manipulations diverses des codes de l'une ou l'autre culture : c'est ainsi que le sujet essaie de maintenir l'unité de son moi autour d'une structure modifiée de représentations et de valeurs (opérations relevant de ce que j'appelle la fonction "ontologique" de l'identité) en même temps que de ne pas être désadapté par rapport à son nouvel environnement (fonction "pragmatique" ou instrumentale) » (C. Camilleri, 1998 : 58).

Au regard de ces résultats d'enquêtes et de ces propositions descriptives, quels sont les différents positionnements identitaires des sujets migrants temporaires de notre enquête ? Contrairement aux chercheurs scientifiques migrants temporaires enquêtés dans l'étude précitée, le discours identitaire est présent dans une majorité des entretiens biographiques conduits auprès des migrants temporaires¹³⁸, dans la mesure aussi où nous avons, en tant qu'enquêteur, sollicité cet aspect. Par ailleurs, observe-t-on chez eux la même démarche d'"enrichissement cumulatif des cultures"? Quels liens peut-on établir entre langues et sentiments d'appartenance ?

a - Homogénéité des sentiments d'appartenance(s) linguistique(s) et identitaire(s)

Rappelons que les migrants temporaires concernent presque exclusivement l'échantillon «HP» (hormis E.1 et E.3). Dans un premier temps, le tableau suivant présente les parallèles décontextualisés entre les langues et les sentiments d'appartenance revendiqués par les sujets enquêtés au moment des entretiens.

Le premier constat est celui d'une relative et apparente adéquation entre langues et sentiments d'appartenance revendiqués envers la communauté d'origine (pour neuf d'entre eux). Pour les trois autres, les sentiments d'appartenance sont plus complexes comme le montrera l'analyse.

¹³⁸ Mais beaucoup moins que chez les migrants non temporaires.

Figure 38: Migrants temporaires, langues et sentiments d'appartenance

| Migrants temporaires / 12 | Langues d'appartenance | Sentiments d'appartenance |
|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| E. 1/ Cassimo | shope, shangane | mozambicain |
| E. 3 / Leandro | suédois | suédois |
| E. 24 / Sitakanta | télougou | indien |
| E. 28 / Hugo | allemand | allemand |
| E. 31 / Darik | anglais | néo-zélandais |
| E. 32 / Virginia | allemand | allemande |
| E. 34 / Roelof | néerlandais | européen |
| E. 36 / Ursula | allemand | appartenance plurielle |
| E. 38 / Serena | espagnol | espagnol |
| E. 39 / Huan Yue | mandarin | chinoise |
| E. 40 / Yang Fei | mandarin | chinoise |
| E. 41 / Jefferson | anglais | appartenance plurielle |

En dehors de quatre sujets (E.32, E.36, E.38, E.41) dont l'histoire avec le français et la France est plus longue ou dense que les autres, les compétences langagières orales en français qui ont été observées lors des entretiens sont plus faibles que celles des migrants non temporaires. Il semble raisonnable de relier ce niveau de compétences à la période d'installation en France plus récente mais aussi au caractère temporaire de l'expérience migratoire en France qui joue un rôle dans les motivations à l'apprentissage de la langue pour une partie d'entre eux. On s'aperçoit par ailleurs qu'aucun d'entre eux ne possède la nationalité française, leur projet migratoire au moment des entretiens ne consistant pas à s'installer durablement en France. Tous ont gardé leur nationalité d'origine et l'un d'entre eux (E.41) possède une double nationalité étrangère, trace de son histoire migratoire. Ce dernier revendique des appartenances à trois pays à la fois (français, australien et néo-zélandais) entre lesquels il partage sa vie en alternance au gré des opportunités.

Deux types de projets migratoires temporaires avaient été précédemment distingués : les intentions des sujets de retour dans le pays d'origine après capitalisation des expériences professionnelles, culturelles et linguistiques et les intentions de départ vers un pays tiers.

b - Intentions de retour dans le pays d'origine et vision expérientielle des cultures

Les migrants temporaires évoquant une intention de retour dans le pays natal sont au nombre de cinq (E.1, E.3, E.24, E.31, E.39).

Les séjours de Cassimo et de Leandro s'inscrivent dans une dynamique d'études avec un retour fixé. Pour ce qui concerne les migrations contractuelles de travail, les périodes de retour ne sont pas réellement déterminées (hormis pour Darik dont le retour en Nouvelle-Zélande s'est concrétisé peu de temps après l'entretien) : Sitakanta semble cependant très résolu dans ses intentions et ses projets de retour en Inde, alors que Huan Yue n'est pas

réfractaire à une expérience supplémentaire dans un autre pays européen avant un retour à Taïwan. Mais les sentiments d'appartenance qui transparaissent sont relativement univoques et orientés vers le pays d'origine.

Il semble qu'on puisse distinguer deux faisceaux d'indices discursifs qui accompagnent les projets migratoires, les sentiments d'appartenance et le positionnement envers le pays d'origine. Le premier regroupe des indices qui expriment un lien fort envers le lieu d'origine et une intention de retour ; le deuxième faisceau rassemble des indices d'attachement au pays d'origine plus souples que le premier et qui s'accompagne d'un projet migratoire vers un pays tiers. Nous allons présenter ces deux ensembles d'indices en les accompagnant d'une analyse interprétative.

- Forte densité des indices discursifs : intention de retour

Le couple est de même origine ; la communication entre les deux partenaires se déroule en langue d'origine ; la revendication de la/des langue(s) d'appartenance correspond à la/aux langue(s) d'origine ; le réseau communautaire en France est dense; un lien important est maintenu avec le pays d'origine (communication virtuelle, séjours, mariage) ; l'utilisation de l'anglais professionnel est majoritaire ; les compétences langagières en français sont moins performantes qu'en anglais et l'investissement dans l'apprentissage de cette langue est limité ; l'absence de désir d'intégration à la société française est lié à la logique migratoire suivie.

Le sujet d'origine indienne (E.24) s'inscrit dans cette catégorie. Après une école de commerce à Hyderabad en Inde, il travaille trois ans pour l'entreprise japonaise Toshiba puis recherche une école de commerce en Europe qui sera celle de Grenoble dont il intègre la section internationale. Il évoque l'importance de comprendre les autres cultures pour faire du commerce international et les opportunités de travailler en Inde dans l'international. Son désir de découvrir une culture européenne et non anglophone, révèle un souci de se distinguer de ses collègues indiens, ce qui constitue d'un point de vue professionnel un atout majeur.

L'arrivée en Europe et en France a constitué pour lui un réel choc culturel par rapport à l'Inde du Sud, conservatrice et dotée d'une culture ancienne, dit-il. La réalisation d'un stage chez HP s'est transformé en contrat à durée indéterminée. La réflexion interculturelle est par ailleurs devenue partie intégrante de son activité professionnelle (service ressources humaines, responsable de formation, en outre à l'interculturel). En France depuis 2002, ses compétences en langue française (évaluées en expression orale) sont assez faibles, ce qui s'explique par plusieurs raisons : une année d'étude en anglais en milieu international, une

activité professionnelle qui l'amène à utiliser l'anglais à environ 90% selon ses estimations, sa situation maritale puisque sa femme, qui est indienne, est venue le rejoindre en France après leur mariage mais parle peu le français. Ils communiquent tous les deux en télougou, puisqu'elle est de la même région. Elle a fait une école d'ingénieur en Inde et vient de s'inscrire dans la même école supérieure de commerce que son mari à Grenoble. Leur intention est de rester en France quelques années (trois ou quatre) et de rentrer en Inde. Les raisons évoquées sont l'éducation des enfants (la perte de repères linguistiques, la difficulté d'apprentissage lorsque les enfants indiens sont dans un autre système que le leur). En outre, le lien familial est très fort et entraîne un désir certain de se rapprocher de la famille. Un extrait de l'entretien avec Stella (E.29), l'une des collègues de Sitakanta, permet de croiser les points de vue. Cette dernière met l'accent sur la façon dont il parvient à faire coexister deux mondes culturels très différents. Enfin, elle émet des réserves sur son souhait personnel réel de rentrer dans son pays natal, ce qui ne remet pas forcément en cause le projet de retour mais pointe les bouleversements identitaires dont peut être sujet Sitakanta :

« E. Et avec votre collègue Indien vous avez eu l'occasion de discuter aussi de comment il s'est adapté ici comment ça se passe chez lui enfin ?

Stella – 84. Oui alors oui bon aujourd'hui il est encore assez jeune donc euh : on a l'impression qu'il vit assez facilement de l'extérieur on n'est pas toujours sûr non plus jusqu'où il s'ouvre / il raconte avec beaucoup d'enthousiasme sa culture / il vient d'une famille qui est très très très traditionnelle très liée à ses traditions et pour moi **je suis impressionnée en fait comment il arrive à jongler avec ces deux mondes** donc ici il est dans un pays qui est très libre où les gens sont très égaux et les jeunes font ce qu'ils ont envie / là-bas la vie de famille on choisit encore l'épouse des jeunes / des traditions il y a beaucoup de superstitions XXX / c'est vraiment deux mondes complètement différents et il y a sa jeune femme aussi qui est venue le suivre / il dit toujours que ça se passe bien (rire) / je me méfie toujours quand c'est comme ça mais si ça se trouve ça va et ils ont l'air de bien assumer être heureux et **lui-même je pense qu'il n'aurait plus trop envie de retourner même si ::: +**

E. Oui après donc c'est pareil il a un contrat donc euh : au fil des ans on verra comment ça se passe pour lui il y aura certainement pas mal de changement

Stella – 85. Mais d'ailleurs je le vois aussi chez lui surtout ils se retrouvent énormément entre eux donc euh

E. Entre eux avec sa femme

Stella – 86. Avec d'autres Indiens qui sont en France

E. Il m'a dit qu'il n'y en avait pas beaucoup

Stella – 87. Oui il y en a quelques-uns bon chez HP il y a beaucoup de stagiaires des choses comme ça / quand je le vois déjeuner c'est toujours avec des + soit c'est des collègues de notre département soit c'est toujours avec des jeunes XXX. »

Le discours des sujets porte naturellement à vouloir privilégier chez ces migrants temporaires tournés vers le pays d'origine une vision expérientielle et cumulatrice des cultures qui cependant n'exclut pas certaines modifications de valeurs et des représentations des sujets.

Quels sont les indices pour les migrants temporaires qui marquent une plus grande dispersion envers le pays d'origine ?

- **Plus grande souplesse des indices liés au pays d'origine**

Le sujet est en couple mixte étranger ; il communique en langue(s) d'origine et/ou dans une/d'autres langues véhiculaires ; son réseau social en France est mixte ; un lien important est maintenu avec le pays d'origine ; certains indices sont communs au premier cas, à savoir l'utilisation de l'anglais professionnel majoritaire, les compétences langagières en français moins performantes et l'investissement limité dans l'apprentissage du français ; cependant, l'absence de désir d'intégration à la société française est liée à une autre logique migratoire (un projet d'installation dans un pays tiers).

La mixité amoureuse avec un non francophone dans le cas de deux de ces migrants temporaires (E.31, E.39) suscite une décentration supplémentaire à l'égard du pays d'origine mais également du pays d'accueil. Cette mixité oriente le sujet vers de nouveaux systèmes de valeurs et de représentations culturelles et linguistiques. Elle amène à négocier les lieux de vie, les langues à utiliser, les langues à transmettre et finalement ce sont les identités qui sont elles-mêmes négociées.

Darik (E.31), en couple avec une Allemande de l'échantillon HP (E.32), se sent clairement de passage dans les différents espaces migratoires traversés (Angleterre, Slovaquie, France). La mobilité que lui permet sa langue d'origine, sa formation et son expérience en informatique lui offrent un ensemble d'avantages qu'il décrit : voyager gratuitement dans de nombreux pays, découvrir d'autres cultures, pratiquer les loisirs qu'il aime comme le ski, bénéficier d'apports financiers incomparables par rapport à s'il était resté en Nouvelle-Zélande, épargner. Enfin, il dit s'investir dans l'apprentissage des langues par intérêt (capital économique) mais aussi par plaisir de la découverte et par amour (pour l'allemand). Il capitalise des expériences sociales, linguistiques, professionnelles et ancre ses différentes mobilités dans un ensemble de pratiques culturelles (sportives, de découvertes touristiques, gastronomiques...).

Les attitudes identitaires des migrants temporaires dont le projet n'est pas de rentrer au pays d'origine se distinguent de ceux que nous venons d'évoquer.

c - Un sentiment d'appartenance exacerbé tourné vers l'extérieur

Le projet de migration dans un pays tiers concerne sept sujets (E.28, E.32, E.34, E.36, E.38, E.40, E.41). Cinq d'entre eux revendiquent une identité liée à leur pays d'origine, qui semble s'être exacerbée depuis qu'ils l'ont quitté, mais qui s'accompagne de l'actualisation

d'une absence de volonté de retour. Les deux autres sujets, Ursula (E.36) et Jefferson (E.41), revendiquent des appartenances plurielles qui seront évoqués par la suite.

Pour trois des cinq, le départ de la France vers une autre destination est imminent¹³⁹. Pour les deux autres sujets (E.28, E.34), les intentions de départ sont déterminées à moyen terme et subordonnées aux opportunités de promotion professionnelle ainsi qu'aux intérêts des enfants.

Le rapprochement observé avec la culture d'origine depuis leur départ s'accompagne en effet de l'affirmation d'une incapacité à retourner vivre dans ce même pays d'origine (discours observé également chez de nombreux non temporaires).

Virginia (E.32) par exemple ne pourrait plus vivre en Allemagne, dans une vie qu'elle jugerait maintenant trop limitée, trop étroite, alors que paradoxalement le sentiment d'appartenance à sa communauté d'origine s'est exacerbé depuis qu'elle a quitté son pays et au contact des autres cultures. Elle plaisante en disant qu'elle correspond au cliché de l'Allemande, grande, blonde, directe, bruyante... Puis la réflexion s'affine, elle dit être plus attachée en réalité à sa famille, ses racines, qu'au pays lui-même.

« E. Et donc ici, en ce moment, comment est-ce que vous vivez avec toutes ces cultures, ces langues, ces mobilités, tout ce que vous avez engrangé depuis six ans et puis ce mari qui est NZ (rire), comment vous vivez tout ça maintenant ?

Virginia - Bon, c'est sûr que c'est...moi je crois que c'est un peu comme une drogue. Comme par exemple je trouve difficile à m'imaginer de retourner en Allemagne et un peu **jouer** une vie allemande. »

Serena (E.38), dont l'identité espagnole est fortement revendiquée, fait cependant allusion à l'état d'une société en laquelle elle ne se reconnaît plus mais aussi au changement progressif de l'individu au contact de la culture d'accueil :

Serena - « moi ce que j'appréhende un peu dans le retour en même temps il s'est passé beaucoup de choses j'ai beaucoup changé le pays il a beaucoup changé aussi et je me suis à franciser sur certaines choses (...) / (...) mais qu'est-ce qui s'est passé aussi les huit dernières années / moi une chose qui m'a énormément déçue en Espagne c'est qu'il y a eu en général un retour à un niveau socio-politique assez assez euh ::: *conservadoriste*. »

L'expérience de mobilité ainsi que l'expérience pluriculturelle marquée par le contact quotidien avec l'environnement international semble constituer un seuil dans la construction identitaire où l'attachement à la langue d'origine est prégnant mais se dissocie de la société d'origine.

¹³⁹ L'une vient de signer un contrat chez HP en Suisse (E.40), une autre suit son mari dans le pays d'origine de ce dernier (E.32) ; enfin, Serena (E.38) profite de son licenciement négocié chez HP pour entamer une formation artistique dans une grande ville internationale encore indéterminée (New York ou Amsterdam).

d - Les différentes phases de reconfiguration identitaire

Dans leur article « mobilité internationale et dimensions narratives de l'expérience », A. Seurrat et P. Pierre (2007) mettent en évidence la dissonance observée entre le modèle idéal typique du cadre international véhiculé par les grandes firmes internationales (et ses dirigeants) et la pluralité des stratégies identitaires et des saisies de soi propre à chacun. L'existence d'une élite mondiale homogène constitue une utopie. L'idéalisation fréquente de la mobilité internationale voudrait que la socialisation professionnelle des cadres s'effectue selon un processus d'adaptation progressif pour des dirigeants qui recherchent la flexibilité. La réalité est autre, nous livrent les chercheurs, et l'activité professionnelle intense oblige plutôt les individus à assumer des situations renouvelées de « transplantation culturelle » (c'est le cas de plusieurs enquêtés de l'échantillon HP, dont Darik et Roelof en particulier, qui ont enchaîné les expatriations et les promotions). Pour les cadres les plus en vue, la mobilité géographique et fonctionnelle fait culminer le principe qui veut que "le changement soit l'essence même d'une carrière". La trajectoire mythifiée des cadres internationaux est souvent présentée comme lisse et continue, or, ces cadres, selon les études menées, présentent des cas de fragilisation identitaire. Au cours de la mobilité internationale, un travail réflexif sur son propre parcours, son rôle professionnel, le caractère assigné au statut social s'impose comme évident.

Dans cette perspective, le récit de Ursula (E.36), caractérisé par une grande réflexivité sur son identité, nous permet d'illustrer ces tensions difficilement vécues. Elle est la seule à décrire les différentes phases identitaires traversées depuis son départ de l'Allemagne en 1994, phases d'ailleurs difficiles à reconstituer dans leur chronologie pour l'enquêtrice : la glorification de la France, l'identification à la culture américaine, puis anglo-saxonne, un retour vers la culture et le pays d'origine, enfin une phase actuelle d'équilibre entre la France et l'Allemagne. Elle précise qu'une psychanalyse lui a permis de mieux gérer ces tensions identitaires :

Ursula – 44 « (...) j'avais une phase où j'étais amoureuse d'un Américain et j'ai basculé toute ma vie tout mon français en anglais c'était pas parce que j'étais amoureuse (plus bas) et c'était tout lié il y avait le désir de + est-ce que c'était un sentiment contre mon pays j'irai pas si loin mais euh::: / j'ai écrit un journal en anglais / là en regardant en arrière je trouve pas normal je je ::: je ::: aujourd'hui c'est mieux équilibré / je vais vous expliquer après les vagues que j'ai vécu par rapport à un sentiment patri patri patriotique mais j'avais une phase où l'anglais où c'était : je me sentais presque Américain(e) parce que j'avais des amis Américains je voyageais beaucoup je parlais anglais toute la journée je pensais en anglais je rêvais en anglais c'était une phase euh ::: c'était cinq ans / après j'étais ici XXX où je me suis pas identifiée allemande ou française mais plus anglaise je sais pas pourquoi / les phases c'est

peut-être intéressant euh ::: quand je suis venue en France au début euh ::: j'ai glorifié la France / tout était super tout était magnifique c'était le nec plus ultra et qu'est-ce que l'Allemagne était était moche

E. Ah oui (rire)

Ursula – 45. (éclat de rire) Oui parce que c'était une folie / j'ai quitté quand même beaucoup pour réaliser XXX / j'avais un copain de dix ans que j'ai laissé en Allemagne / le désir de vivre en France était plus grand que rester avec lui quand même bien sûr après ça a tenu deux ans en relation à distance après ça a bien sur ça n'a plus marché / et du coup euh ::: ça veut dire ça signifie beaucoup pour moi vivre en France / et euh ::: après je crois ça a basculé après quelques années ça a basculé tout m'énervait en France tous les Français j'ai vu des choses très négatives / je suis rebasculée sur la télé allemande là aujourd'hui je regarde que les chaînes allemandes mais au début j'ai rien touché à (de) ce qui venait de l'Allemagne et aujourd'hui je suis dans un mode équilibré où je sais bien que rien n'est parfait en France et rien n'est parfait en Allemagne et l'Allemagne XXX et je rentre pour passer des vacances avec des proches la famille / j'aime beaucoup y aller en Allemagne mais la France ça reste quand même le pays où je j'aime beaucoup habiter.»

Ce récit illustre bien les allers et retours, les mouvements circulaires qui s'opèrent au sein de l'individu et qui marquent la complexité des postures identitaires et l'existence de tensions alors que d'autres entretiens biographiques n'offrent pas de tensions.

e - Le changement, l'essence même d'une carrière internationale

Roelof (E.34) par exemple est l'illustration du jeune cadre international ambitieux et en vue, pour qui la mobilité géographique et fonctionnelle, fait culminer le principe qui veut que "le changement soit l'essence même d'une carrière". Contrairement à Ursula, il offre à l'enquêtrice un parcours lisse qui vante essentiellement les aspects positifs de la mobilité et les atouts du plurilinguisme dans une constante perspective de promotion professionnelle et met en avant les bienfaits de la culture d'entreprise, comme le montre l'extrait d'entretien qui suit :

Roelof- « Je suis d'origine hollandaise et en réalité la langue a eu énormément d'influence sur ma mobilité / la langue m'a aidé à bouger à l'international / en regardant mon histoire personnelle je dirais que la langue a une grande valeur pratique / et si vous regardez l'univers international ou une firme internationale vous verrez que la capacité linguistique est le moyen d'être mobile à l'international / par exemple je parle plusieurs langues / je parle hollandais anglais je parle très bien l'allemand je parle l'espagnol et l'italien et un petit peu de français / je pense que quand on travaille dans une entreprise internationale on a à faire à de multiples cultures et de multiples langues et parler plusieurs langues dans cet environnement permet de se rapprocher de la culture d'entreprise et des gens du cru et cela m'aide beaucoup à avoir plus de valeur dans une organisation européenne / c'est la raison pour laquelle j'ai vécu aux Pays-Bas aux Etats-Unis d'Amérique en Espagne en Allemagne et en France ces deux dernières années¹⁴⁰. »

Il enchaîne sur l'importance du dynamisme familial dans la mobilité internationale. Ses parents, comme ceux de sa femme, ont mené une carrière de cadres internationaux et sont tous

¹⁴⁰ traduit de l'anglais

plurilingues. Roelof a donc bénéficié d'un capital familial social, plurilingue et de mobilité¹⁴¹ :

Roelof- « Je suis très heureux parce que j'ai une femme qui vit dans une famille très internationale / le père de ma femme a travaillé aussi pour une entreprise internationale XXX comme expert donc elle a vécu dans beaucoup de pays différents aussi et pour ça j'ai beaucoup de *support* et elle parle aussi beaucoup de langues différentes et c'est très important parce que quand on est pas XXX et qu'on n'a pas de *support* de la famille c'est très difficile pour faire des choses différentes internationales. »

Directeur européen du service marketing depuis deux ans, son projet est de rester quelques années en France « pour stabiliser la famille » et respecter le rythme des enfants bien qu'il ait conscience que la flexibilité soit nécessaire pour progresser dans une organisation internationale. Le discours identitaire est absent sauf lorsque l'enquêtrice lui pose une question explicite sur ses sentiments d'appartenance(s) où il répond alors se sentir plus ou moins attaché à son pays d'origine et plus européen qu'hollandais. On se demandera alors dans quelle mesure le sujet, qui ne sort pas de son rôle social de grand cadre international, ne renvoie pas à un discours formaté.

Chez les sujets migrants temporaires, l'enchaînement de mobilités (expatriations, missions professionnelles, séjours touristiques) entraîne dans tous les cas des métamorphoses identitaires dont les discours présentent des parcours plus ou moins lisses qui ne sont pas exempts de contradictions et de tensions sous-jacentes comme nous avons essayé de le montrer.

Certaines pistes qu'il faudrait affiner nous poussent à croire que les migrants temporaires développent effectivement une vision cumulative des cultures mais qui affecte la structure ontologique de l'identité chez certains de ceux qui enchaînent les mobilités sans projet de retour au pays d'origine¹⁴².

Cette démarche expérientielle est-elle par ailleurs également observable chez les migrants non temporaires ?

4.2.3 - Les migrants non temporaires, des postures contrastées

Chez des migrants non temporaires installés depuis de nombreuses années, les liens affectifs qui se sont tissés avec la langue française et l'intégration à la société française, semblent avoir une double influence : le sentiment d'être devenu plus à l'aise avec la langue

¹⁴¹ extrait en français.

¹⁴² Il faudrait également à nouveau opérer des recoupements avec les cas de mobilité et bi-plurilinguisme précoces sur un échantillon plus large.

française qu'avec sa propre langue dans la majorité des sphères de mobilité quotidienne (phénomène qui a été mis en exergue précédemment) et celui de revendiquer souvent sa / l'une de ses langues d'origine comme langue d'appartenance. L'absence de projet de retour à long terme dans le pays d'origine vient cependant nuancer les sentiments éprouvés.

a - Langues et sentiments d'appartenance : une plus grande hétérogénéité

Force est de constater qu'il y a souvent, de prime abord, adéquation entre les langues d'appartenance déclarées à une communauté et les sentiments d'appartenance éprouvés envers cette même communauté, bien que cela ne constitue pas toujours la règle.

Figure 39: Langues et sentiments d'appartenance des migrants non temporaires

| Migrants non temporaires / 26 | Langues d'appartenance | Sentiments d'appartenance |
|-------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| E.2 / Giselma | portugais brésilien | identité plurielle, métisse |
| E. 6 / Vicky | espagnol | mexicaine |
| E. 7 / Elisa | portugais brésilien | brésilienne |
| E. 8 / Ingrid | bulgare | bulgare |
| E. 9 / Sara | anglais | américaine |
| E. 10 / Jean-Léonard | kirundi | burundais |
| E. 11 / Penelope | anglais | franco-anglaise |
| E. 12 / Jereon | néerlandais | néerlandais |
| E. 13 / Thomas | allemand et souabe ? | allemand |
| E. 14 / Ernest | bulgare | bulgare |
| E. 15 / Rafael | espagnol | péruvien |
| E. 17 / Ibero | français | français |
| E. 18 / Graziano | italien | italien |
| E. 19 / Jorge | espagnol | posture identitaire plurielle |
| E. 20 / Ute | allemand | allemande |
| E. 21 / Gaudencio | français et espagnol | français |
| E. 22 / Mickaella | anglais | américaine |
| E. 23 / Margot | flamand | belge |
| E. 25 / Faith | anglais | anglaise |
| E. 26 / Alicia | polonais | polonaise |
| E. 27 / Warwick | anglaise | anglais |
| E. 29 / Stella | suisse | européenne |
| E. 30 / Thijs | néerlandaise | hollandais |
| E. 33 / Tirsén | flamand | belge |
| E. 35 / Flower | anglais | ni française ni sud-africaine |
| E. 37 / Sofia | allemande | franco-européenne |

Cependant, les sentiments d'appartenance apparaissent, pour les nécessités de la mise en tableau, décontextualisés et dénués de toutes nuances. Ils ne doivent pas masquer des sentiments identitaires mêlés et complexes qui témoignent des situations de contacts des langues et des cultures vécues par ces migrants non temporaires liées non plus uniquement à des mobilités changeantes mais également à une problématique d'intégration sociale durable.

Face à des discours identitaires qui mettent en exergue des dynamiques identitaires plurielles, complexes prises dans leur mouvement, la langue semble constituer un point d'investissement symbolique fort, stable, sorte de pilier identitaire auquel se rattacher.

Dans les témoignages des migrants installés durablement en France, des postures identitaires contrastées apparaissent, qui, tout en revendiquant souvent un sentiment d'appartenance au pays d'origine, laissent apparaître les traces d'une pluralité.

b - Sentiment d'appartenance à la société française : deux figures d'exception

Nous avons déjà observé dans le développement sur les langues d'appartenance que deux enquêtés seulement sur l'ensemble de l'échantillon disent se sentir aujourd'hui plus Français qu'Uruguayen ou Chilien, comme le montre l'extrait suivant de l'entretien avec Gaudencio :

Gaudencio – « Ben moi je suis euh ::: je me sens + je me sens Français / il y a toujours quelque part quand je retourne dans le passé il y a toujours ce point où le passé c'est l'Uruguay donc + / franchement ça fait beaucoup de temps maintenant que je suis en France / je dirais que c'est prédominant / je me sens plus Français que Uruguayen / néanmoins ça me permet aussi d'avoir du recul par exemple dans des discussions qui ont trait au tiers-monde des choses comme ça / je l'ai vécu je sais ce que c'est / j'ai des points de vue qui sont moins tranchés ou plus nuancés / que ce soit pour l'Uruguay ou n'importe lequel autre pays je suis capable de comprendre beaucoup plus facilement l'état d'esprit de quelqu'un qui est Indien qui vient d'un pays du tiers monde qui a des difficultés économiques etc. où qui bricole qui fait des tas de trucs qui sont + c'est pas ric rac ça passe à peu près / je comprends je me sens tout de suite à l'aise avec ces gens-là ou des Africains ou + parce que j'ai vécu ces mondes où c'est approximatif ça marche ou ça marche à peu près / tout n'est pas + y a rien qui est assuré / donc je + très rapidement j'arrive à assimiler ce type de comportement où je me sens très à l'aise / ça c'est une différence. »

Ainsi que l'extrait de correspondance électronique post-entretien avec Ibero (dont le cas a été plus longuement analysé précédemment)

« (...) En ces moments où l'appartenance nationale est à la mode, très sincèrement, je me considère très profondément français. Je me permet de critiquer beaucoup de comportements français que je n'aiment pas, comme le manque de sens civique, mais au fond, je me considère français (...). »

Les deux sujets présentent des caractéristiques communes : un bilinguisme précoce et semi-précoce en français/espagnol, une scolarité entière ou presque en langue française, une origine sud-américaine ; ils revendiquent tous deux la proximité des traits culturels entre leur pays d'origine et la culture française et mentionnent des qualités et une attitude d'intégration à leur arrivée en France ; ils sont en couple mixte franco-étranger, habitent en France depuis plus de vingt-cinq ans. Tous deux montrent une capacité de distanciation critique, l'un envers son pays d'origine, l'autre envers son pays d'adoption que la double appartenance procure.

Tous ces facteurs contribuent à expliquer d'un côté cette double appartenance et de l'autre, ce glissement d'appartenance (dans le cas d'Ibero) .

c - Perte progressive des liens avec le pays d'origine

Sans pour autant se sentir Français, plusieurs enquêtés (E.21, E.29, E.35, E.38) évoquent la perte de racines avec le pays d'origine inhérente à la dislocation progressive de la famille sur place, souvent énoncée sur le ton de la souffrance ou empreint de réalisme. Cet état de fait peut également participer au glissement progressif d'appartenance au pays de résidence, comme c'est le cas pour Gaudencio par exemple :

Gaudencio – « (...) et il me reste pas beaucoup de famille là-bas en fait si j'ai + mes parents sont décédés et il me reste donc une tante et une cousine et c'est tout/ y en a plus beaucoup / ouais / ça c'est + (silence) / ça c'est quelque chose de difficile à admettre parce que + on s'aperçoit aussi bon ça c'est peut-être un peu à part mais on s'aperçoit aussi que le pays c'est un pays affectif / que l'Uruguay représentait ce que c'était l'Uruguay parce qu' il y avait là-bas des gens qui entretenaient ces rapports / si je retourne dans ce pays et j'ai plus personne c'est plus pareil / on est tout de suite plus XXX on peut parler on arrive à + mais on est plus étranger on a moins de lien / je me suis aperçu avec douleur que ces liens se perdaient avec le pays parce que le pays c'est un pays / ça ne représente que quelque chose dans notre mémoire dans notre esprit / le pays où vous avez vécu quand vous étiez jeune c'est plus le même c'est plus les mêmes personnes donc tous ces liens affectifs n'y sont plus et ça ça se perd / ça se perd / je pense que ça c'est important / **il faut admettre que c'est où on vit que les choses se passent / où le réel se passe / le reste c'est des souvenirs.** »

Le sentiment de perte des racines est aussi inhérent à la dislocation progressive des liens due à la distance avec la famille (E.41), ou encore à sa relation historique avec le pays (E.22).

Ce sont aussi les changements fondamentaux de la société d'origine pendant l'absence qui se profilent en filigrane dans le discours identitaire de Flower. Sa posture identitaire fonctionne sur le mode soustractif et non additif quand elle déclare ne plus se sentir Sud-Africaine ni se sentir pour autant Française, sans que ce ne soit d'ailleurs mal vécu. Elle évoque le travail de deuil réalisé envers son pays natal simultanément à la mort de son père, le changement de codes et la restructuration profonde de l'Afrique du Sud depuis la fin de l'apartheid dans les années 90, pays qu'elle ne (re)connaît plus :

« E. Donc vous ne vous sentez pas non plus Sud-Africaine
Flower – 115. Non et c'est peut-être aussi parce que je crois j'en avais faire aussi un deuil avec l'Afrique du Sud quand mon père était malade et je savais qu'il avait pas longtemps à vivre je suis retournée et j'ai revisité tous les endroits où j'ai vécu enfant et tout ça et je crois j'ai dit bon ben c'est fini j'habite plus en Afrique du Sud et j'habite en France maintenant je suis ni l'une ni l'autre je sais pas ça n'a pas forcément d'importance qu'est-ce que <est-ce que> ça va être plus tard dans ma vie je sais pas je crois pas. »

Flower développe la perte de repère et le contraste entre l'Afrique du Sud du régime ségrégationniste dans laquelle elle a vécu et l'après-démocratique :

Flower- 107 « Non et ça c'est intéressant / non je me sens pas Sud-Africaine non plus et ça je crois c'est lié avec le fait que l'Afrique du Sud est tellement changée parce que nous avons quitté avant la démocratie XXX de l'apartheid et depuis ils ont changé l'hymne national ils ont changé le nom des départements le nom des équipes de sport et tout ça donc petit à petit quand on rentrait en vacances à chaque fois on se trouvait de plus en plus éloigné de la

nouvelle Afrique du Sud maintenant et ça je pense des fois que peut-être d'autres / c'est un cas très spécifique par rapport à quelqu'un qui est Américain ou qui a vécu vingt ans en France / je crois ils sont touj : + fondamentalement un pays qui change tout l'hymne national euh : le drapeau tout /// tout tout tout donc euh : »

Flower ne comprend pas pour autant non plus tous les codes de la culture française (doxa non partagée, vingt-cinq premières années vécues ailleurs dont la période de l'enfance, exemple donné de l'école de ses enfants où elle n'a aucune idée de ce qu'il s'y passe) mais ne le vit pas comme une difficulté.

La distance qui se creuse progressivement avec le pays d'origine se manifeste aussi par les implicites culturels auxquels le sujet n'a plus accès:

Ursula – 81 « Oui il y a une distance qui se crée avec le temps aussi / il y a certaines choses que je comprends plus / mon grand lien c'est la télévision
E. Oui que vous regardez régulièrement
82. Oui et dès fois je vois que je comprends pas les blagues les conneries parce que je suis pas je ne suis pas la politique toujours bien d'ailleurs je ne suis pas la politique française je ne suis pas la politique allemande dès fois je me sens un peu hum hum / je devrais m'intéresser pour l'un des deux (...). »

Dans l'évocation de ces différents cas, le sentiment de perte des origines ne s'accompagne pas forcément d'un sentiment de perte de la langue d'origine. En effet, l'anglais et le français ont tous les deux des fonctions dominantes et actives dans le répertoire langagier de Flower ; même si le français est dominant aujourd'hui dans les répertoires d'Ibero et de Gaudencio, l'espagnol reste aussi très présent.

d - Un « entre-deux » identitaire

Nous reprenons ici partiellement un titre d'A. Millet (dans Billiez *et al.*, 2000 : 40), « L'identité d'exil : un entre-deux d'équilibre fragile » qui analyse les discours identitaires d'immigrés grenoblois de première génération et montre le fragile équilibre développé entre deux langues, deux cultures, deux pays, difficile à maintenir et souvent vécu dans la douleur.

Chez les migrants non temporaires, des attitudes identitaires contrastées percent à travers les discours. Le mouvement d'entre-deux identitaire - cultures, mondes, langues, sentiments d'appartenances - est vécu différemment selon les sujets mais ne porte pas de connotation particulière. Le sentiment de s'implanter en France et de créer progressivement des racines dans ce lieu de création ou de transplantation du foyer familial (pour les couples étrangers), se retrouve dans le discours de plusieurs sujets :

Warwich -« maintenant quand je rentre à la maison quand je vais à l'étranger je dis je vais chez moi je pense à la France maintenant j'ai quitté la maison en Angleterre quand j'avais

seize ans donc il y a 22 ans / pour moi maintenant je commence à avoir des racines ici en France / ben le fait d'avoir la famille en France aussi ça aide beaucoup. »

Le fait de se sentir chez soi en France, d'y créer ses racines n'est antinomique ni avec le fait de ne pas se sentir Français, ni avec les sentiments d'appartenance éprouvés envers le pays d'origine, comme l'évoquent plusieurs sujets dont très clairement cette enquêtée (E.8) :

Ingrid – 50 « Nous si vous voulez on rentre tous les étés (en Bulgarie) parce qu'on a besoin de cela mais petit à petit petit à petit comme si notre vie maintenant le pôle le centre essentiel c'est quand même + commence à devenir la France / c'est-à-dire qu'on se sent en vacances en Bulgarie et plus ou moins chez nous en France / enfin plus ou moins ::: carrément chez nous en France / (...) mais écoutez nous aussi on restera quand même toujours bulgare / on ne reniera jamais nos identités jamais / je dirais pas que je suis Française / mais ::: mais je me sens très bien dans ce pays comme si c'était le mien mais sans jamais oublier ni ne vouloir renier ni avoir honte au contraire de notre origine bulgare qui comme le disait mon fils est exotique plus ou moins exotique / on n'a jamais caché ça jamais. »

Pour Margot (E.23), qui revendique ses origines belges, les cultures belge et française sont très proches. Par ailleurs, elle vit en France depuis plus de vingt ans, elle a créé une famille avec un Français ; elle travaille dans un contexte international où la langue française est dominante dans les échanges professionnels et sociaux ; par conséquent, elle s'identifie aussi à la culture et à la société françaises et ses racines sont maintenant en France :

Margot -15 « Bon ben disons que la raison pour rentrer elle elle / disons qu'à la limite je rentrerais chez moi je serais étrangère chez moi tandis qu'ici je suis à la maison maintenant. »

Les assignations identitaires des sujets varient également en fonction de leurs interlocuteurs et de leur perception mutuelle. Ainsi Margot se revendique franco-belge plus loin dans l'entretien lorsqu'il est question du choc culturel et les difficultés interculturelles ressenties vis-à-vis de ses collègues Tchèques en Tchéquie :

Margot – 82 « Oui mais moi ici c'est au même titre que les Français (...) tu vois ça oui / moi personnellement dans mon environnement français ici non moi en tant que franco-belge je sais pas si + comment m'appeler

E. C'est toi qui le dit (rire)

Margot – 83. (rire) Ouais mais bon moi ils m'identifient pareil qu'eux enfin justement les Français pas + »

La situation d'entre-deux suscite également des phénomènes conjoints de centration et de décentration du sujet envers le pays et la culture d'origine.

- **Centration, décentration**

L'expatriation du sujet et son impatriation en France génèrent un rapprochement identitaire revendiqué avec la culture d'origine, alors que le sujet affirme conjointement son incapacité à retourner vivre dans ce même pays d'origine. On retrouve ici les mêmes attitudes que chez une partie des migrants temporaires.

Thijs (E.30), qui vit « à cheval » entre trois cultures, revendique ses racines profondes en Hollande et met aussi en valeur des sentiments d'appartenance à une communauté qui varient également en fonction du lieu où il se trouve :

Thijs - « En Hollande, on dit moi j'ai le droit de critiquer ma mère mais pas ma femme, elle a pas le droit de critiquer ma mère donc quand je suis en Hollande, je me sens Français ou Anglais, quand je suis en France, je ne me sens pas du tout français, quand je suis en Angleterre je me sens Hollandais. Vous voyez oui mes racines sont en Hollande je suis sur l'internet chaque jour pour savoir ce qui se passe et dans les journaux ; point de vue histoire je connais beaucoup plus de la Hollande ; maintenant est-ce que je me vois rentrer en Hollande, absolument pas. Est-ce que je commence à me sentir Français ? non, je suis fier d'être ici j'aime beaucoup cette région, parce que je pense qu'il y a beaucoup de valeurs dans la France d'il y a cent ans deux cent ans qui m'intéresse énormément pas dans la France d'aujourd'hui ; donc c'est un pays très intéressant, j'essaie de comprendre la politique, la culture. »

La compréhension culturelle, historique et politique de la France permet d'accéder à la compréhension des valeurs de la société et facilite l'adaptation. Thijs (E.30) regrette plus loin dans l'entretien que les efforts d'adaptation et de compréhension qu'il fournit en tant qu'étranger soient malheureusement loin d'être réciproques et que les valeurs dont il est lui aussi vecteur ne soient pas reconnues.

La plupart du temps, se sentir Français ou non n'a aucune importance et constitue d'ailleurs une utopie non désirée (ce qui concerne particulièrement les sujets bi-plurilingues tardifs arrivés à l'âge adulte en France et dont la structure profonde identitaire est déjà constituée). Cette situation d'entre-deux et l'implantation en France sont souvent vécues dans une relative harmonie et comme une richesse même si des moments de frustration évoqués peuvent surgir lors d'incompréhensions culturelles inévitables ressenties comme des manques, des moments d'étrangéité à la culture française qui correspondent à des blancs.

L'exemple fourni par Flower (E.35) concerne le fonctionnement de l'école en France et l'incompréhension du quotidien de ses enfants :

Flower- 106 « Je ne me sens pas Française par contre dix-huit ans c'est :: j'ai vécu plus de temps euh :: pas plus de temps de ma vie en France mais dans un seul endroit euh :: c'est ici la plupart de ma vie euh :: / je ne me sens pas Française je crois je ne vais jamais me sentir Française mais ça ne me gêne pas parce que je ne vois pas comment je peux sentir + / un petit exemple je pose mes enfants à l'école le matin je n'ai aucune idée de qu'est-ce qui se passe parce que j'ai pas passé par ce chemin de l'école / je ne comprends comment se passe les cours etc. donc je ne peux pas imaginer ce qu'ils vivent à l'école et euh :: je me dis bon c'est comme ça / c'est une autre génération qui XXXX entre deux cultures deux pays et je vis avec parfois c'est un peu frustrant mais je me suis dit ça peut ça va pas changer euh :: mais je pense que parce qu'on a une bonne éducation / je me sens bien je suis heureuse j'ai pas de regret mais je ne me sens pas Française. »

La décentration génère également des prises de conscience récurrentes sur le fonctionnement de la société d'origine qui constitue aussi l'une des grandes caractéristiques

de l'expérience de la mobilité. Même si par ailleurs Elisa (E.7) a pris conscience de ce qu'elle aimait le plus dans son pays, elle explique pourquoi elle envisage aujourd'hui difficilement un retour au Brésil :

Elisa – 81« (...) Moi, je sais pas. Je m'habitué avec une façon de vivre que c'est pas du tout la façon de vivre des Brésiliens. Quand je rentre chez moi, j'ai du mal, j'ai vraiment du mal à m'habituer. Nous sommes allés passer quatre mois. A la fin, je pouvais plus, je voulais...ah...je voulais rentrer en Europe.

E. C'est vrai ?

Elisa – 82. Les gens là-bas, ils aiment beaucoup montrer. C'est l'apparence qui compte. C'est comme les Américains. On achète une chose aujourd'hui, demain si ça sort une autre chose, tu sais un autre modèle, on jette ça dans la poubelle et on achète l'autre comme ça. C'est la culture du... (...)

E. Tu t'es déshabituée de la façon de vivre...

Elisa – 83. De la façon de vivre des Brésiliens. Que je vais jamais... je peux pas dire que je vais jamais retourner habiter chez moi ... (...) c'est aussi le manque de...de respect, le manque de respect, là-bas au Brésil...[...] si tu es marié avec quelqu'un...en fait, c'est le machisme. Mais maintenant [...], le problème, c'est comme les Américains, tu te maries mais tu penses... moi quand je me suis mariée, j'ai toujours pensé je continue à penser que c'est toute ma vie et je crois vraiment ça et je fais pour et là-bas, au Brésil, c'est pas comme ça. Tu aimes quelqu'un, et tu commences un mariage en pensant, si ça marche, ça marche, si ça marche pas, tant pis... et là, les femmes, elles manquent de respect (...).»

Ces mouvements de décentration occasionnent également parfois des sentiments d'étrangéité ressentis à la fois envers le pays d'origine et envers le pays de résidence.

- **Le thème de l'étranger**

Enfin, l'expérience de migration est parfois plus mal vécue et entraîne une verbalisation des déchirements et des tensions identitaires des migrants non temporaires au cours des récits de vie. Le thème de l'étranger apparaît de manière récurrente que ce soit en lien avec le pays d'origine où l'on est devenu étranger avec des repères qui n'existent plus, ou en lien avec le pays de résidence, ou enfin en lien avec cet écartèlement, cet « entre deux » ou plusieurs pays.

L'anglaise Faith (E.25), qui par ailleurs dit se sentir bien intégrée en France (langue, réseaux sociaux, mixité amoureuse, activité professionnelle épanouissante, projet migratoire à long terme, achat de maison), s'identifie à cette figure de l'expatrié et de l'étranger qu'elle définit ainsi:

Faith – « On reste expatrié même si on vit depuis trente ans en France. On reste un peu un étranger. J'ai toujours été consciente de ça, à partir d'un moment, on n'est plus ni anglaise ni française. »

Ce sentiment est insufflé par la perception qu'elle a du regard des autres sur elle au bout de tant d'années qui pointe toujours du doigt la différence sans lui permettre de s'intégrer, « de se fondre dans la masse » et de « faire partie des meubles ». Elle se sent anglaise mais son rapport à son pays d'origine est ambivalent et elle a le sentiment de s'éloigner peu à peu de la

réalité quotidienne anglaise et de la culture populaire, qui s'accompagne également d'un sentiment de régression linguistique (ce dont il sera question dans la dernière partie). Son attitude initiale de fréquenter peu d'Anglo-Saxons à son arrivée dans le but d'une immersion totale a été remplacée par le besoin de créer quelques amitiés avec des Anglais avec qui elle a cette connivence culturelle qu'elle n'aura jamais avec des Français (implicite culturel, humour, références...).

Face à cet "entre-deux", les identités peuvent aussi revendiquées de manière plus explicite comme double, métisse, plurielle et renvoient là encore à des positionnements diversifiés.

e - Des appartenances plurielles revendiquées

Les psychologues, anthropologues, ethnologues¹⁴³ montrent que nous appartenons tous à plusieurs communautés (sociale, professionnelle, familiale, nationale...). On observe que les migrants non temporaires sont plus nombreux à revendiquer des identités plurielles que les autres. Elles se présentent sous deux formes : des identités européennes et des revendications d'appartenance double ou métisse.

- **Identités européennes et élargissement des frontières**

Les frontières identitaires sont élargies à l'espace européen. Deux enquêtées d'origine européenne se revendiquent avant tout Européennes (c'est le cas également pour Roelof, migrant temporaire). Sofia (E.37) envisage ses racines comme une valeur stable et si elle vit en France, elle pourrait tout aussi bien vivre dans n'importe quel autre pays européen :

Sofia- « Français-européenne, voilà non mais je pense que... moi j'aime moi j'adore la France, mais français-européen ça veut dire dans n'importe quel pays j'aime bien mais bon c'est aussi ça ; en même temps, je sais que j'aurai toujours mes racines allemandes, j'aurai toujours des liens avec l'Allemagne que j'ai pas envie de nier non plus alors voilà je suis bien ici (...). »

La deuxième au contraire (E.29) attribue à son absence de racines l'origine de ses capacités d'adaptation :

Stella - 35 « Beaucoup plus fort qu'en français oui / et puis j'ai peut-être aussi quelque chose à vous dire sur vous avez parlé d'identité euh : on passe aussi à un moment donné par une remise en question sur les racines parce que c'est aussi quelque chose qu'on m'a dit t'as pas de racines / c'est vrai que probablement j'ai pas de racines le plus attachée à la Suisse Allemande certainement parce que ça m'est familier ça m'est connu etc. et d'un autre côté

¹⁴³ F. Laplantine, dans *Transatlantique* (1994), écrit « Je revendique cette aptitude que nous avons tous à ne pas être conforme à nous-mêmes, à ne pas être un bloc homogène dont la personnalité serait définitivement fixée (...) cette possibilité d'être traversé par des courants divers et d'échapper au fanatisme de l'identité et à la répétition. », cité dans J. F Dortier (1998 : 51).

comme je n'ai pas ces racines je pense que je m'adapte partout je peux m'adapter partout et je peux me sentir bien partout comme un touriste. »

La posture identitaire revendiquée ici consiste aussi à élargir l'identité nationale (française) à l'identité européenne en relation aux pays dans lesquels le sujet peut envisager de s'installer, au regard de l'expérience de mobilité acquise.

Stella - 63 « Je ne peux pas dire que je me sente Française mais j'aime beaucoup la France j'aime beaucoup la façon de vivre en France la liberté que chacun a même si ça se passe par des inconvénients comme le manque de respect envers toute chose / euh : je veux je me sens surtout Européenne en fait / je crois que j'aurais du mal à m'installer facilement aux EU pour l'instant même après mais dans un pays européen que ce soit l'Allemagne l'Angleterre ou XXX. »

L'histoire personnelle des sujets les amène à élargir les frontières territoriales où la mobilité est perçue comme envisageable. Dans ces conditions, le choix d'un pays au sein de l'Europe plutôt qu'un autre n'a pas réellement d'importance. Les sentiments d'appartenance sont alors extra-nationaux ou inexistantes.

L'autre forme des modalités plurielles consiste à revendiquer des appartenances doubles, multiples et, ou métissées.

- **Revendication d'appartenances doubles, multiples, métisses**

Certains phénomènes discursifs témoignent aussi des sentiments d'appartenances multiples des sujets. C'est le cas de Jorge (E.19), par exemple, dont le discours tout au long de l'entretien dévoile d'abord une appartenance revendiquée à la communauté juive, ainsi qu'à l'Amérique Latine (réurrence des pronoms personnels nous/on, prise de positions politiques), et enfin un sentiment d'appartenance à la ville où il réside depuis trente-cinq ans : « Je suis étranger et je ne le suis pas, je suis grenoblois ». On a donc une appartenance à la fois très locale et deux autres beaucoup plus globales (la diaspora juive et un ensemble, l'Amérique Latine).

Les parcours de mobilité et de bi-plurilinguisme précoce entraînent également des doubles appartenances comme pour Pénélope (E.11) qui a grandi en partie dans le sud de la France. Elle revendique pourtant l'anglais comme langue d'appartenance et langue dominante de sa vie quotidienne en France, tout en étant Française enfin "pas tout à fait". Son discours rappelle que l'identité ne se compartimente pas mais forme un ensemble composite (Maalouf, 1998 : 8) :

Pénélope - « Et moi je ne sais pas vraiment quelle est ma culture mais je pense que je suis une anglophone française un petit peu euh ::: je ne sais pas exactement ce que je transmets à ma fille comme culture mais c'est vrai que on est dans la même situation pour grandir c'est-à-dire qu'elle grandit en France anglophone et moi j'ai fait la même chose donc pour moi ça paraît tout à fait normal / et je ne pense pas à une culture nationale spécialement mais

j'aimerais lui transmettre ce qui me paraît utile et important en général / je ne vais pas me priver de lui transmettre par exemple des <curiosités> chinoises ou indiennes si j'en connais qui me paraissent utiles ou adaptées ou + / mais je ne suis pas vraiment anglaise / c'est vrai que je ne suis pas vraiment à l'aise en Angleterre / et que j'y retourne je suis toujours un peu frappée par les différences culturelles / c'est vrai que je ne suis pas non plus tout à fait française ».

Enfin, les origines métisses de Giselma (E.2), l'histoire du peuplement brésilien, et sa réflexion personnelle sur la notion d'identité¹⁴⁴ lui font relativiser ses appartenances qu'elle ne peut concevoir que comme plurielles :

Giselma- 89 « Euh ::: je suis d'origine brésilienne et aussi d'origine indienne amazonienne africaine arabe portugaise et maintenant la nationalité française / (...) s'il y avait une identité, je ne suis pas encadrée dans une identité brésilienne ni dans une identité française / je ne suis pas **ni** française **ni** vraiment brésilienne (...) / non s'il y a une identité sera une identité plurielle. »

L'expression « **ni...ni** » a été utilisée par plusieurs sujets pour appuyer et décrire les sentiments d'appartenance ressentis. Elle conduit au pluriel de manière claire chez Giselma qui déclame son identité plurielle. Elle est moins nette auprès d'autres, comme Flower par exemple, qui semble(nt) alors au bord de la découverte de se concevoir comme pluriel(le)s.

4.2.4 - Quelques autres révélateurs identitaires

D'autres marqueurs identitaires contribuent à l'identification des sentiments d'appartenance des migrants dans leur ensemble : les discours sur l'accent, les prénoms, la nationalité, certains événements qui mettent en jeu les différentes nations, les représentations exprimées envers le choix des réseaux sociaux. Nous ébaucherons ici l'analyse de certains de ces révélateurs.

a - Les déclencheurs patriotiques

Certains événements nationaux réveillent les sentiments identitaires envers le pays d'origine et jouent le rôle de révélateurs occasionnels chez les migrants installés durablement en France. Ces moments clés sont évoqués par plusieurs sujets migrants non temporaires et correspondent à des événements sportifs (coupe du monde de football et football en général), aux sujets liés à la politique nationale qui opposent les deux cultures, celle du pays de résidence et celle du pays d'origine. Ces épisodes ou sujets déclencheurs vont jusqu'à réveiller un sentiment patriote que les sujets dépeignent avec humour et étonnement.

¹⁴⁴ En effet, dans le cadre d'études doctorales en sciences sociales (philosophie et anthropologie), Giselma s'interroge sur les *Mythes et l'éthique à travers les valeurs amazoniennes ainsi que sur les structures des sentiments et relations de voisinages des Wari*.

Graziano (E.18), en France depuis quinze ans, se sent Italien et non pas Français et se voit bien revenir vivre en Italie. Il évoque l'importance du regard des autres qui renforce chez lui le sentiment d'« italianité ». Le rapprochement identitaire se manifeste chez lui à travers l'exemple du football mais aussi à travers les critiques émises par des Français ou des non Italiens envers son pays ou sa culture d'origine, qu'il vit comme des attaques personnelles.

Warwich (E.27) et Ursula (E.36) évoquent eux-aussi l'exemple symbolique de périodes patriotiques qui se manifestent lors des échanges entre équipes nationales de football pendant lesquelles ils s'aperçoivent qu'ils ne prennent jamais le parti de l'équipe de France :

Warwich – « Oui oui / il y a des choses qui font partie de moi / non mais je ::: oui c'est sûr / (...) euh ::: le test c'est quand il y a la France qui joue contre l'Angleterre donc euh :::
 E. (rire) Et alors ça donne quoi ?
 Warwich - C'est les Anglais hein. »

b - Prises de position sur la nationalité française : clivage entre européens et non européens

De prime abord, au niveau des faits, on observe que quinze sujets ont gardé leur nationalité d'origine dont treize européens. Neuf personnes enquêtées, essentiellement des non européens (sauf la mère et le fils d'origine bulgare), possèdent la double nationalité dont la nationalité française. Deux sujets se sont faits naturaliser aux dépens de leur nationalité d'origine. Enfin, une personne a adopté une nationalité étrangère aux dépens elle aussi de sa nationalité d'origine.

Figure 40: Nationalités des migrants non temporaires

| Migration non temporaire / 26 | Nationalités |
|-------------------------------|------------------|
| Giselma | F + brésilienne |
| Vicky | F + mexicaine |
| Elisa | F + brésilienne |
| Ingrid | F + bulgare |
| Sara | F + américaine |
| Jean-Léonard | F + burundaise |
| Ernest | F + bulgare |
| Rafael | F + péruvienne |
| Gaudencio | F + uruguayienne |
| Ibero | F |
| Flower | F |
| Penelope | anglaise |
| Jereon | néerlandaise |

| | |
|-----------|--------------|
| Thomas | allemande |
| Graziano | italienne |
| Jorge | argentine |
| Ute | allemande |
| Mickaella | américaine |
| Margot | belge |
| Faith | anglaise |
| Alicia | polonaise |
| Warwich | anglaise |
| Stella | suisse |
| Thijs | néerlandaise |
| Tirsen | belge |
| Sofia | allemande |

- **Sujets d'origine européenne, des raisons essentiellement pratiques pour ne pas changer de nationalité**

Pour les sujets d'origine européenne installés durablement en France, un même discours revient massivement. Le changement de nationalité revêt peu d'intérêt pour un Européen en dehors de l'acquisition du droit de vote. La perspective de perdre la nationalité d'origine et/ou celle des démarches administratives lourdes à entamer ont raison de ceux qui seraient tentés par la naturalisation sans nécessité ou bénéfices réels. L'absence de droit de vote accordé aux étrangers entraîne également de la frustration et un sentiment d'injustice du fait de vivre en France depuis longtemps, d'avoir pris des engagements comme l'achat d'une maison.

Graziano - « Je ne changerai pas l'italienne pour la française mais si je peux avoir la française en plus, ça ne me dérangerait pas » (rire) / je sais où sont les attaches / (...) je suis immigré première génération. »

Ursula – « (...) j'ai euh : j'ai fait l'effort de : je me suis renseignée parce que je voulais absolument obtenir la nationalité française mais le consulat allemand m'a dit je peux pas pour utiliser le proverbe français avoir le beurre et l'argent du beurre

E. Ouais

Ursula - Comme les Français disent et je dois me décider il n'y a aucun problème j'étais un peu acide hein si je deviens français(e) mais dans ce cas je laisse mon passeport allemand / ça je peux pas je peux pas encore ou je peux pas parce que je reste Allemande sans être patriote mais je voulais obtenir la nationalité française et j'aurai aucun avantage hein pour <voyager> XXX comme ça fait douze ans que j'habite ici j'ai : c'est un désir symbolique de devenir Française / idéalement je serais bien Française et Allemande. »

Sofia – « (...) voilà je suis bien ici alors voilà **si par exemple fallait pas faire d'effort** ben je changerais de passeport. »

Margot – « Moi je me sens Belge / mais bon c'est aussi plus par euh ::: (en)fin ::: oui je me sens Belge parce que je suis contente de l'être / et là par exemple j'ai pas pris la nationalité française mais c'est aussi un peu par jeu (en)fin / je suis européenne et la nationalité française je vois pas bien l'intérêt euh ::: / c'est vrai que ça ne me donne pas le droit de voter aux présidentielles mais bon voilà c'est comme ça c'est comme ça / mais j'aime bien revendiquer le fait d'être Belge et de pas être Française / c'est plus par jeu à la limite que par autre chose / mais oui voilà / ouais non enfin j'ai pas d'autre euh ::: enfin je pourrais pas dire je me sens pas du tout Française enfin tu vois / moi je suis bien là d'ailleurs il y a plein de gens qui savent pas forcément que je suis Belge. »

Thijs - « j'ai pas envie de changer, je veux pouvoir voter sur tous les niveaux sans devoir changer de nationalité. »

- **Sujets non Européens, des raisons pragmatiques pour changer de nationalité**

En revanche, la naturalisation s'explique par plusieurs raisons pour les sujets d'origine non européenne. La législation française favorise les demandeurs d'emploi d'origine française ou européenne (droits sociaux, équivalence des diplômes, accès aux postes de fonctionnaires de

l'état...). Dans le cas des couples franco-étrangers, les facilités administratives du conjoint étranger suffisent à l'expliquer, d'autant que le maintien de celle d'origine est possible. Mais d'autres préoccupations apparaissent également dans les discours.

Flower (E.35), d'ailleurs la seule de l'échantillon « HP » à posséder exclusivement la nationalité française¹⁴⁵, justifie par exemple la naturalisation de sa famille par deux raisons. Elle souhaite d'une part sécuriser l'avenir de ses enfants en leur donnant un passeport européen et d'autre part pouvoir s'impliquer dans la vie politique française et ne pas suivre l'exemple des Anglais en Afrique du Sud pendant le régime d'apartheid :

Flower – 100 « (...) il y avait beaucoup de : oui surtout les Anglais euh : qui ont vécu toute leur vie en Afrique du Sud pendant cette période de l'apartheid qui ont profité le maximum mais le maximum du pays et ont jamais pris la nationalité jamais impliqué dans la vie quotidienne euh : jamais voté pour changer les choses et euh : et on était toujours critique mon mari et moi de ça on dit mais c'est impossible ils ont passé toute leur vie ici

E. Des Anglais en Afrique du Sud

Des Anglais parce qu'ils gardaient toujours la nationalité parce que ils pouvaient partir vite fait s'il y avait un problème et nous on trouvait pas correct et après (rire) dix ans en France on a dit alors (rire) qu'est-ce qu'on fait parce que là on en profite de ce pays il faut qu'on prend < prenne > une décision est-ce qu'on adopte le pays ou pas et dans ce cas-là on demande à être naturalisés et dans ce cas on participe on vote on vit on participe dans la commune et XXX donc c'était un peu un peu les deux les deux les deux donc on a abandonné la nationalité sud-africaine parce qu'il faut faire un choix XXX. »

Les discours sur la nationalité et les nationalités effectives mettent en valeur une distinction entre les migrants temporaires (qui ont dans tous les cas gardé leur nationalité d'origine) et les non temporaires mais aussi entre migrants européens et non européens.

c - Les prénoms des enfants, marqueurs d'identité

Les (dé)marqueurs identitaires¹⁴⁶ que constituent les prénoms n'ont pas fait l'objet ici d'une analyse systématique mais quelques éléments de réflexion et d'analyse peuvent tout de même être proposés. Le choix parental du prénom prend en compte deux facteurs qui sont liés intrinsèquement à la condition de migration : s'inscrire dans une continuité psycho-historique et puiser dans le patrimoine culturel du parent transplanté ou puiser dans celui de la société du pays d'accueil/de résidence où l'enfant sera amené à vivre. Ce choix fait l'objet de compromis, de réflexion et de négociation au sein du couple. Comme l'écrivent A. Ouamara et A. Chaouite (2007 : 89) :

« Cet acte premier fait ex-ister : il sort l'enfant de sa réalité biologique pour le projeter dans la réalité sociale organisée symboliquement par la langue, légalement

¹⁴⁵ En dehors d'Ibero, salarié chez HP mais appartenant au premier échantillon.

¹⁴⁶ Pour reprendre le titre du chapitre d' A. Ouamara et A. Chaouite dans *Mélanges offerts à J. Billiez* (dans Lambert *et al.*: 2007).

par la loi qui reconnaît la filiation et psychologiquement en fondant le sujet dans son histoire singulière ».

L'une des spécificités des couples mixtes mises en avant par G. Varro (2003) porte, nous l'avons vu, sur le choix de prénoms qui permettent à leurs enfants de s'intégrer dans les deux pays. Les parents franco-maghrébins souhaitent malgré tout assez souvent rappeler l'appartenance maghrébine des enfants par le choix de prénoms modernes mais aussi évocateurs de la tradition musulmane. Dans des familles où la langue du parent transplanté n'est pas transmise, ce type de prénom « passe-partout » constitue l'un des éléments restant qui rappelle l'appartenance du parent transplanté (Varro et Lesbet, 1986¹⁴⁷). A. Ouamara et A. Chaouite (2007 : 89) constatent quant à eux que le choix massif, dans le milieu migrant maghrébin, est celui de la continuité :

« Les chaînes symboliques des inscriptions identitaires ne sont que rarement rompus. Dans ce sens, les noms et les prénoms sont les premiers "marqueurs identitaires" qui viennent tatouer l'espace symbolique et la mémoire d'un pays d'immigration des empreintes d'une autre "langue" ».

Des évolutions significatives dans les pratiques nominatives sont cependant observées par les deux spécialistes comme le choix de prénoms communs aux traditions monothéistes, l'actualisation de prénoms refoulées dans l'histoire comme les prénoms berbères, les prénoms composés se référant aux deux stocks symboliques dans les couples mixtes.

Ainsi il est intéressant de « creuser les formes langagières pour débusquer le sujet en train de se faire ou/et déjà là : comment les gens parlent de leurs prénoms pour comprendre les valeurs dont ils les investissent » (Varro 1994 a et b).

Quels sont alors les prénoms choisis par les couples franco-étrangers et les discours tenus sur les choix effectués qui sont thématiques dans les quelques fragments autobiographiques recueillis à ce sujet ?

Parmi les couples franco-étrangers du premier échantillon (E.10), l'un des prénoms des enfants emprunte directement à la langue burundaise puisque « gahenne » signifie « petit chevreau » en kirundi. Ce choix atteste clairement une volonté de se référer à la culture et à la langue d'origine du père transplanté et véhicule à la fois une valeur affective et symbolique.

¹⁴⁷ G. Varro, D. Lesbet, 1986, « Le prénom révélateur », in Abous-Sada G. et Milet H. (éd.), *Génération issues de l'immigration. Mémoires et devenirs*, Paris, Editions Arcantère, 139-153.

Louisa (E.7) et Matéo (E.18) correspondent quant à eux à la volonté de s'ancrer dans les deux cultures et de marquer la culture d'origine du parent transplanté. Le choix du prénom suscite la réflexion mutuelle du couple en ce qu'il est marqueur d'identité. Il peut être l'objet de discussions et de négociations où les deux partenaires cherchent à revendiquer leur identité propre.

Dans le cas de Thomas (E.13) et de sa femme, l'enjeu était de trouver un prénom "équitable", porteur des deux identités et de la double culture, franco-allemande. Malgré la volonté initiale du couple, le choix se porte finalement sur la version française de "Clément", ce qui amène Thomas à faire un travail de deuil de ce référent identitaire, marque de l'origine parentale et, du coup, à ne pas vouloir négocier le choix d'un autre nom de famille que le sien, alors que le choix de la langue et du pays à vivre ont déjà fait l'objet d'une négociation conjugale en sa défaveur :

- « E. Et je reviens sur le petit garçon qui va naître bientôt, vous avez choisi un prénom déjà ?
Thomas – 63. Oui. Je ne sais même pas s'il est public. Clément en fait (rire). Mais au moins, quand tu vas l'écrire, il sera déjà né.
E. (rire) Oui.
Thomas - 64. Donc en fait, à l'origine, on voulait absolument, disons... on s'est toujours dit, ouais, on va choisir un prénom qui sera écrit dans les deux langues de la même manière, prononcé, tout pareil, et puis finalement bien sûr, depuis le premier, ça marchait pas et donc on va aussi l'écrire en allemand, ça fait Klemens avec un k au début et un s à la fin. Mais on veut absolument aussi l'écrire aussi avec un c et un t à la fin. Et puis jusqu'à l'accent aigu et puis tant pis quoi.
E. Et un deuxième prénom allemand peut-être ?
Thomas – 65. Oui, ça, on a... Non, en fait, dans ma famille, on a pas trop les deuxièmes prénoms. Donc moi, je m'en suis pas du tout occupé. Je pense que Claire, elle a plein d'idées pour le deuxième, troisième et quatrième prénom. Donc du coup, je la laisse faire.
E. Je crois qu'il n'y a que trois maximum (rire).
Thomas – 66. Ah ouais ? bon ben du coup, ça m'importe peu quoi, donc euh...
E. Y a que le premier qui compte.
Thomas – 67. Oui, voilà. Par contre, avec le nom de famille, déjà au moment du mariage, je lui ai... c'est un peu le deal, on reste en France mais on s'appelle comme moi.
E. D'accord.
Thomas – 68. Il y a une nouvelle loi qui est arrivée au mois de janvier mais là-dessus, j'ai été assez... j'avais pas envie de changer. »

Le choix peut aussi être de se porter vers des prénoms « exotiques », liés à l'expérience de mobilité du couple ou de l'un des partenaires. Dans le cas de couples étrangers, comme celui de Cassimo¹⁴⁸ (E.1), le couple prénomme sa première fille Anaïs (le deuxième enfant hérite du prénom du père, Cassimo Junior, ce qui est fréquent au Mozambique). Lorsque le sujet est interrogé sur les raisons de ce choix, il invoque le fait que ce soit un prénom qui lui plaît tout simplement sans y voir aucune référence volontaire à la culture française et à son passage

¹⁴⁸ Le sujet est installé dans une migration pendulaire et temporaire en France mais sa famille vit au Mozambique de manière permanente.

dans le sud de la France pour ses études supérieures. Ce choix qui va à l'encontre des pratiques nominatives mozambicaines et portugaises courantes au Mozambique, n'engendre pas de rupture psycho-historique mais est porteur de l'héritage expérientiel paternel.

Le quatrième marqueur concerne le choix du groupe dans lequel le sujet migrant s'insère.

d - Intégration sociale : à quel(s) groupe(s) s'intégrer ?

L'adaptation lors de l'installation en France est différemment vécue selon les sujets et se révèle plus ou moins rapide, en fonction de leurs conditions d'arrivée (seul, en couple, étrangers ou mixte), des motivations de la mobilité (études, accompagnement du/de la partenaire..), du projet migratoire, enfin des choix initiaux opérés en terme d'apprentissage linguistique, de constitution de réseaux, etc.

Deux attitudes d'intégration sociale se dégagent : une première qui consiste à privilégier les relations avec des Français et une deuxième qui oriente le sujet vers un environnement international ou mixte.

- **Relations avec les Français**

Dans le premier cas, il est important de ne pas fréquenter uniquement le milieu international pour s'intégrer et faire des progrès en langue française. L'intégration sociale passe par l'appropriation linguistique et nécessite un investissement personnel important, comme c'est le cas de cette famille sud-africaine :

Flower – 51 « (...) c'est nous qui sommes en France c'est à nous de faire l'effort de l'intégration avec nos voisins avec les personnes en France et c'est à nous d'apprendre la langue donc on a fait vraiment un grand grand effort pour les deux premières années nous avons pas cherché du tout de faire des amis avec les anglo-Saxons ni HP dans le contexte travail mais hors travail et on a vraiment essayé on a habité dans un petit village à X et on a essayé de faire des amis Français et de s'intégrer dans la façon de vivre dans le village / après avec les enfants ça nous a aidés aussi quatre ans plus tard / mais c'était c'était surtout un effort très *conscious* ? »

Le choix est souvent fait de ne pas fréquenter les compatriotes qui parlent la même langue et ont la même culture, ni trop les collègues d'HP en dehors du travail pour les enquêtés du deuxième échantillon :

Ursula – 13 « oui HP faut dire quand même HP a facilité les choses / HP c'est un environnement avec beaucoup de gens de mon âge euh : qui commençaient leur carrière euh : / environnement très international et oui mes premiers amis se sont fait quand même au niveau collègues de travail les activités d'HP il n'y avait pas beaucoup de Français au début ça je dois avouer mais je me rappelle aussi je sais pas si c'est intéressant il y avait beaucoup de gens qui voulaient me mettre en relation avec des Allemands et j'ai pas : j'ai dit mouh ça m'intéresse pas vraiment parce que moi je viens de quitter l'Allemagne et ça quand même

duré jusque j'ai eu un réseau où des copains copines Français se sont ajoutés / au début c'était : oui Thijs était un de mes premiers amis par exemple / un hollandais après une Anglaise euh : c'était normal c'était naturel ça c'est fait très très vite après le réseau hors du travail ça a duré un peu plus et ça c'est fait j'ai fait des activités sportives musique etc et là c'est normal et ça : comme avec tout ça : ça se passe pas dans une semaine c'est après un an que les gens qu'on voit chaque semaine du coup la relation change/ bon voilà. »

- **Ouverture vers un environnement mixte ou international**

La deuxième attitude, dominante dans les deux échantillons, consiste à favoriser l'environnement international, le multiculturalisme et le plurilinguisme au détriment du monoculturalisme et du monolinguisme.

Pour la majorité des enquêtés en effet, vivre dans un environnement international est fondamental. Cet environnement est évoqué tant au niveau de la construction du réseau social qu'au niveau professionnel.

Cette rencontre de l'environnement multiculturel suscite des points de non retour comme ne plus pouvoir vivre dans des environnements monoculturels et rechercher les univers cosmopolites. Les exemples de projets de reconversion professionnelle l'illustrent aussi (école d'arts appliqués dans une capitale « internationale », formation internationale bilingue de gastronomie à Paris...). L'environnement international devient un besoin, comme le montre cet enquêté (E.13).

Thomas – 59 « (...) avec ceux qui sont vraiment restés en Allemagne, je... on... je commence à perdre un peu les contacts. Il faut dire aussi, on a... vivre ailleurs, on a plus les mêmes horizons. Il y a quand même une autre fenêtre qui s'ouvre et on se rend compte qu'avec les personnes qui n'ont jamais vécu dans un pays étranger, euh... c'est pas politiquement correct mais il leur manque une case en fait. Oui.

E. Rire.

60. Non, mais c'est pas qu'ils sont fous. Mais il leur manque, oui, une dimension ; c'est comme une autre dimension qu'on découvre.

E. Il leur manque une ouverture et euh...

61. Oui, voilà, une ouverture. Et puis c'est vrai que du coup, euh... on perd un peu le... même avec mon frère, c'est un peu le cas. Mon frère, il est toujours resté en Allemagne, à Berlin. Forcément, on a super beaucoup de repères en commun mais je me rends compte de temps en temps qu'il lui manque [...].

E. Oui, ce n'est plus les mêmes préoccupations. »

62. Si, c'est les mêmes préoccupations, mais c'est pas forcément les mêmes approches. C'est pas forcément... ouais.... C'est vraiment une ouverture d'esprit que l'on n'a pas forcément si on [...]. »

La ville de Grenoble apparaît aussi comme un lieu de brassage des populations qui favorise la mixité :

« E. Vous n'avez pas eu envie de rentrer

Gaudencio - Pas tout de suite parce qu' il y avait toujours le même problème en Uruguay euh :: bon et après je me suis marié ici / je dirais que je me suis très bien intégré/ il y avait déjà la langue que je parlais / c'était un peu plus dur + à Paris c'était un plus dur parce que :: en tant qu'étudiant non tout de suite mais dès qu'on a une vie professionnelle c'est plus dur parce que c'est très grand c'est une dimension très + / quand je suis venu à Grenoble j'ai trouvé ça beaucoup plus intéressant et <les proportions sont beaucoup très jeunes il y a moins d'étudiants> / et moi j'avais juste commencé à travailler donc j'ai très facilement

reconnecté avec des gens qui ::: avec une population très hétérogène / beaucoup d'étrangers beaucoup de Sud-Américains / c'était très convivial / je me suis très très bien adapté /c'est toujours les mêmes XXX amis. »

En ce qui concerne plus précisément le deuxième échantillon, HP représente souvent l'environnement international idéal en terme de relations de travail, de rencontre des cultures, de valorisation des langues du répertoire verbal et de communication linguistique. HP offre cet environnement par la nature de ses activités mêmes, par la diversité des origines des salariés, par les possibilités de rencontres professionnelles et personnelles que l'entreprise offre. Les activités proposées par le comité d'entreprise permettent aux nouveaux arrivants qui le souhaitent de faire des rencontres rapidement et de créer des liens avec des individus en qui il est facile de se reconnaître par la similarité des parcours et des expériences mais aussi avec des personnes de l'extérieur.

Pour la majorité des sujets salariés d'origine étrangère interrogés, il est difficile de travailler ou de fréquenter un réseau social mono-culturel et monolingue. Les entreprises et la société française elle-même sont jugées trop résistantes aux changements et ancrées dans les traditions. Les atouts socio-professionnels du pluriculturalisme (ouverture aux changements socio-professionnels, plus grande capacité d'adaptation, énergie, enthousiasme) et de la rencontre des cultures sont mis en avant contre les aspects négatifs du monoculturalisme.

Les équipes de travail franco-française sont souvent difficiles à vivre quand un seul étranger fait partie de l'équipe même si c'est aussi ressenti comme une source d'enrichissements linguistique, culturel et professionnel : apprendre comment les autres travaillent et apporter ses spécificités. De manière générale, les équipes multiculturelles ont la préférence auprès des salariés d'origine étrangère.

Les nouveaux partenariats avec des pays comme l'Inde, et les pays d'Asie en général, sont vus comme un enrichissement des équipes en terme d'approche de travail, de philosophie, de langue et de culture. Ces nouveaux partenariats engendrent aussi des problèmes de communication étant donné que les équipes communiquent essentiellement à distance (téléphone, internet et mails).

Comme on l'aperçoit à partir de certains des propos rapportés, il apparaît une sorte de « culture d'entreprise HP » qui pourrait bien être également un marqueur identitaire.

La prétention n'est pas de décrire une possible « culture HP » mais seulement quelques aspects dominants des entretiens, qui ont d'ailleurs certainement des points communs avec toute culture d'entreprise.

e - La culture d'entreprise HP, une valeur de cohésion

Le thème de « la culture d'entreprise¹⁴⁹ » transparaît de manière récurrente dans les entretiens biographiques du deuxième échantillon. En effet, les salariés HP thématisent et mettent en avant un certain nombre de références communes qui oscillent entre représentations positives et valorisation d'un côté et opinions plus nuancées et critiques de l'autre.

L'entreprise est d'abord décrite comme un lieu social et multiculturel à part, avec la présence en son sein de salariés de 50 nationalités différentes. Elle est perçue comme un « nid de culture très riche », « un no Land », « un mixe », « une île », ou encore « un lieu de rencontre enrichissant » qui dispose d'« un esprit multiculturel » ou encore qui constitue « une nourriture de l'esprit ».

La culture d'entreprise se caractérise ainsi par une culture commune en partage, ouverte, respectueuse de la différence et dotée de fortes valeurs humaines comme le respect des autres et la confiance. L'atmosphère est dite très familiale. L'entreprise est un lieu où l'on se tutoie et où l'on s'appelle par les prénoms, y compris entre niveaux hiérarchiques différents.

A plusieurs reprises est évoquée la bonne compréhension en terme de communication qui règne entre tous ceux qui travaillent ensemble. La notion de « culture du consensus » et le peu de conflit existant reviennent également de manière récurrente dans le discours des enquêtés.

Ensuite, les modalités de travail qui sont rapportées sont basées sur un travail en équipe qui favorise ainsi le collectif sur l'individualisme. Les relations professionnelles paraissent peu hiérarchisées et basées sur la confiance, la responsabilisation mais aussi l'obtention de résultats. Ce milieu fonctionne ainsi selon des intérêts mélangés, ceux de l'entreprise mais aussi ceux de la personne salariée, avec la nécessité commune d'obtenir des résultats commerciaux sous peine d'une remise en question de la carrière personnelle du salarié.

¹⁴⁹ On peut rapidement définir cette notion comme l'ensemble des règles, des attitudes, les manières d'être, de se comporter et d'aborder les problèmes, les valeurs partagées et admises par le groupe social qu'est l'entreprise. La culture d'entreprise est à la fois générée par le groupe social et construite par l'entreprise en tant qu'organisation structurée et hiérarchisée. Les entreprises, en particulier les grandes entreprises internationales, travaillent leur « culture d'entreprise » et intègrent cette dimension dans leurs réflexions stratégiques : « La culture caractérise l'entreprise et la distingue des autres, dans son apparence et, surtout, dans ses façons de réagir aux situations courantes de la vie de l'entreprise comme traiter avec un marché, définir son standard d'efficacité ou traiter des problèmes de personnel » (Thevenet, 1993 : 3).

La culture « HP » constitue pour certains des sujets enquêtés une culture à part entière qui peut être confondue au départ avec la culture française pour les salariés migrants, primo-arrivants à la fois dans l'entreprise¹⁵⁰ et en France.

Se moquer de la France semble par ailleurs constituer, dans ce contexte, un sport très agréable pratiqué entre salariés étrangers : les sujets récurrents sont la politique, l'actualité, le sport et enfin, certains mouvements sociaux comme les grèves.

Si l'entreprise semble ainsi présenter une forte valeur de cohésion entre les salariés, selon les dires des sujets enquêtés, certains discours laissent entrevoir des nuances et des critiques sous-jacentes sur le fonctionnement interne de l'entreprise qui sont ressentis par les enquêtés eux-mêmes ou que ces derniers attribuent aux ressentis de leurs collègues français.

Les premiers bémols concernent la nature des équipes de travail qui ne seraient pas assez diversifiées en terme de parcours individuel, de formation et d'origine géographique au regard de l'internationalisation du marché, avec un manque patent de cadres ou d'experts d'origine indienne et d'Europe de l'est. Cette critique émerge malgré les actions du programme "diversité" mises en place par la hiérarchie et la direction des ressources humaines.

Ensuite, les critiques les plus virulentes concernent le comportement culturel de la hiérarchie américaine. En effet, la forte culture américaine des « grands gestionnaires » semble parfois mal se greffer sur la culture française, mais aussi sur la culture des salariés d'origine étrangère : le fait d'applaudir et d'organiser les grandes présentations comme des parades, l'adoption d'attitudes systématiquement positives de la hiérarchie américaine en toutes circonstances (les discours toujours très positifs tenus lors des grandes réunions de bilan quelle que soit la teneur des résultats par exemple).

Les références culturelles américaines sont très spécifiques et différentes de celles des Français ou des salariés étrangers non anglo-saxons. De grands pique-nique étaient par exemple organisés, lors des premières années de la création du site d'Eybens. Ils avaient lieu dans tous les sites de l'entreprise aux Etats Unis et ailleurs, par site, suivant le modèle de la grande famille et le « HP Way », sorte de guide « biblique » prônant les valeurs de l'entreprise. La vision de la direction n'est donc pas forcément partagée non plus par les cadres multiculturels des différents sites qui vivent mal les grands programmes où la culture

¹⁵⁰ Sept enquêtés travaillaient déjà pour l'entreprise Hewlett Packard, dans un site basé dans un autre pays, avant leur installation en France (voir tableau en annexe 7). D'autres ont eu diverses activités professionnelles en France avant d'être embauchés sur le site HP Eybens.

américaine est presque imposée. Certains sujets enquêtés disent avoir parfois l'impression de travailler aux Etats-Unis et non pas en France du fait que la communication se passe en anglais toute la journée, du fait de la présence de collègues anglo-saxons en particulier au plus haut niveau hiérarchique.

Nous avons essayé de dégager de manière ouverte différents types d'attitudes et de marqueurs identitaires, plus ou moins liés aux langues, présents dans les mouvements discursifs de nos entretiens biographiques. Ils ont mis en valeur quelques exemples de « cette quantité de positionnements » qu'évoque C. Camilleri (1998 : 1998 : 58) qui se situe entre "séparation" et "assimilation" à la culture du pays de résidence ou d'accueil.

Plus largement, c'est la dynamique et la diversité des répertoires verbaux des sujets en situation de mobilité sous toutes ses formes mais aussi les pratiques linguistiques et les postures identitaires que nous avons voulu mettre en évidence afin d'appréhender les phénomènes de construction d'identités plurilingues.

Les propos sur la culture d'entreprise qui font aussi mention de l'existence d'une langue spécifique à fonction véhiculaire mais aussi identitaire dans la mesure où elle semble participer à ce sentiment de cohésion et de culture partagée, nous amènent à envisager quelles sont les pratiques langagières qui existent en contexte d'entreprise internationale, à nous intéresser à la façon dont les sujets disent qu'ils mobilisent leurs ressources langagières ainsi qu'aux représentations qu'ils ont de leurs compétences.

Quatrième Partie.

Essai de synthèse et mise en perspectives didactiques

Le processus de construction des identités plurilingues, analysé jusqu'ici sous l'angle de la représentation des pratiques, nous conduit donc maintenant à l'envisager en recentrant notre réflexion sur une socio-didactique socialement impliquée (Billiez, 1997 ; Blanchet, 2006) qui se préoccupe du développement du plurilinguisme, des compétences plurilingues mais aussi de la prise en compte de la pluralité linguistique dans un but de lui assurer une légitimité.

Dans le premier temps de cette partie, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux fragments biographiques tirés des entretiens menés auprès des sujets en situation de mobilité qui portent sur les pratiques langagières et culturelles en contexte professionnel. Ils concernent les sujets salariés en grandes entreprises internationales ou internationalisées qui comprend l'enquête réalisée chez Hewlett Packard (21 entretiens) ainsi que cinq entretiens du premier échantillon¹⁵¹ (cf. Figure 26, p124).

L'analyse s'attache ainsi à explorer les modalités de communication plurilingue dans l'entreprise. Le premier point propose une description du contexte où s'épanouissent les pratiques langagières des salariés qui s'attache à définir la politique linguistique de l'entreprise ainsi que les statuts formels et informels des langues de travail. Nous verrons que cette politique officielle suscite des résistances linguistiques et culturelles de la part des salariés. Les représentations des sujets de leurs compétences en anglais et en français mettent par ailleurs en évidence leur caractère composite et hétérogène. Enfin, les entretiens biographiques mettent à jour le recours à des pratiques bilingues spécifiques au contexte de l'entreprise qui illustrent une mobilisation des ressources langagières individuelles avant tout mises au service de la communication.

Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à montrer qu'au bout du compte les résultats qui ressortent de nos analyses se révèlent être en phase complète avec la politique de promotion des compétences plurilingues, pluriculturelles et de mobilité promue par le Conseil de l'Europe.

Nous pointerons d'abord le caractère dynamique des représentations que les sujets en situation de mobilité ont de leurs compétences pour mettre en évidence leur reconnaissance de compétences linguistiques à la fois plurielles et partielles.

¹⁵¹ Rappelons que dans le premier échantillon, deux sujets travaillent aussi chez HP ce qui porte le nombre d'entretiens HP à 23 au total. Deux sujets travaillent dans un organisme scientifique grenoblois, et enfin, un dans une entreprise informatique internationalisée, au moment des entretiens.

Nous montrerons ensuite que les pratiques éducatives parentales de sensibilisation aux langues de leurs enfants sont elles aussi en adéquation avec les démarches d'éveil aux langues et aux cultures. Nous mettrons ensuite en évidence le double intérêt de développer la biographie langagière en le considérant à la fois comme outil de recherche et outil réflexif pour le sujet lui-même.

L'ensemble des résultats permet d'envisager les sujets de nos enquêtes comme de véritables « acteurs sociaux plurilingues et pluriculturels » et d'insister sur le développement de compétences de médiation culturelle, déjà présentes chez certains sujets enquêtés.

Et enfin, quelques éléments de synthèse et pistes de réflexion seront apportées sur des pratiques plurilingues qualifiées d' « ordinaires » par les sujets.

1 - Communication plurilingue en entreprise internationale et représentations des pratiques

Dans une entreprise de type international, implantée sur le territoire français, quelles sont les pratiques des langues à l'œuvre ? Quelles sont les langues utilisées et comment le sont-elles ? Le français et l'anglais constituent souvent les langues professionnelles véhiculaires, mais comment ces langues se situent-elles l'une par rapport à l'autre dans les pratiques langagières quotidiennes et les représentations que les salariés s'en font ? Et qu'en est-il des autres langues présentes dans l'entreprise, tout du moins présente dans le répertoire verbal des salariés en particulier d'origine étrangère (langues d'origines et autres langues du répertoire langagier) dont on a vu la diversité au cours des parties précédentes ?

Pour C. Truchot (1990), une entreprise internationale fonctionne sur de nombreux points de la même façon qu'un Etat politique qui doit gérer son plurilinguisme. La tendance est au centralisme linguistique au profit d'une langue véhiculaire unique, qui se superpose aux langues locales, au moins pour les activités à caractère international¹⁵².

¹⁵² La première série de travaux a été menée en France par le Groupe d'études sur le plurilinguisme européen (GEPE) en 1984 et 1985, en particulier sur l'usine de Strasbourg de *General Motors France* et sur les *Télécommunications françaises* ; la deuxième série a été menée en Suède en 1984 dans le cadre de la thèse de Håkan Hollqvist intitulée *The use of English in three large Swedish companies*. Elle portait sur la banque suédoise *Svenska Handelsbanken (HB)*, sur la compagnie aérienne *Scandinavian Airlines System (SAS)* et sur la multinationale suédoise de télécommunications *LM Ericsson*.

En effet, sans entrer dans les finesses de l'étude, l'usage respectif des langues (anglais, allemand, espagnol, français) évalué dans les trois entreprises suédoises montre que l'anglais est pratiquement la seule première langue utilisée. Les trois autres langues sont utilisées comme secondes langues véhiculaires mais occupent une place minoritaire et leur usage est circonscrit essentiellement dans les secteurs commerciaux en relation avec les pays germaniques, l'Amérique Latine et l'Afrique francophone. L'usage de l'anglais est cependant privilégié, même dans les relations avec ces pays. L'enquête au sein de *General Motors Strasbourg* a porté sur un

Nous tenterons dans un premier temps de montrer que, si la politique de l'entreprise tend à imposer incontestablement l'anglais comme langue officielle, les discours des enquêtés laissent entrevoir des pratiques linguistiques diversifiées.

1.1 - L'anglais dans l'entreprise Hewlett Packard : statuts formel et informel

Quelle politique linguistique officielle l'entreprise Hewlett Packard déploie-t-elle ? Quelles sont les langues utilisées et comment le sont-elles ? Quelles pratiques effectives émergent des entretiens biographiques ?

Le français et l'anglais constituent les langues de travail principales de l'entreprise et sont investies d'une fonction véhiculaire et dans une certaine mesure aussi identitaire¹⁵³. Le français est bien sûr la langue du lieu d'implantation de l'entreprise dans lequel nous avons enquêté et l'anglais, avant tout la langue de la maison mère, puis la langue de l'entreprise internationalisée.

1.1.1 - L'anglais dans le monde de l'entreprise internationalisée

Il sera d'abord question de l'anglais, dont la pénétration dans le milieu de l'entreprise internationalisée, lieu de mutations sociolinguistiques, fait l'objet de travaux de recherches dont nous ferons état brièvement afin de contextualiser la place de cette langue dans les pratiques langagières des sujets salariés auprès desquels nous avons réalisé ce travail.

Dans son étude sur la place de l'anglais dans le monde contemporain à la fin des années 80, C. Truchot (1990 : 71) montre, en effet, que le domaine principal d'utilisation de l'anglais à des fins véhiculaires est l'entreprise, que celle-ci soit industrielle ou commerciale. Son utilisation dépend étroitement du degré d'internationalisation de l'entreprise. La langue anglaise s'insère dans le fonctionnement linguistique de l'entreprise selon des schémas

échantillon représentatif de cadres dont 100% connaissaient l'anglais, 73% l'allemand, 13% l'espagnol et 11% l'italien. Tous les étrangers connaissaient le français, sauf le directeur américain de l'usine. Là encore, l'usage de l'anglais est très répandu au sein de l'entreprise et les autres langues sont utilisées lors des déplacements dans les usines européennes du groupe. La forte proportion des membres de l'entreprise connaissant l'allemand s'explique par l'implantation géographique du site, la connaissance de l'alsacien (44% des personnes interrogées) et les échanges nombreux avec l'Allemagne et l'Autriche où le groupe est fortement implanté.

¹⁵³ Ainsi C. Truchot observe que « l'usage d'une langue véhiculaire unique est probablement imposé aussi pour créer un phénomène d'unification de l'entreprise et de ses filiales, ce qui a pour fonction de renforcer « l'esprit maison » au sein d'un réseau qui fonctionne sur le même modèle idéologique, quel que soit son lieu d'implantation. Une langue unificatrice a pour but de renforcer l'identification au centre de commande, en général lieu de création de l'entreprise » (op.cit : 94), ce qui fonctionne sans aucun doute pour notre entreprise.

complexes, et souvent mal connus des usagers eux-mêmes. L'anglais apparaît comme une langue d'échange dont la fonction véhiculaire est extraterritoriale mais aussi intraterritoriale quand il s'agit d'assurer la liaison entre les différents sites d'une firme multinationale, l'anglais est langue de contact interne au territoire de l'entreprise¹⁵⁴.

Concernant l'anglais et les nouvelles technologies, intéressant pour nous étant donné le secteur d'activité des entreprises pour lesquelles travaillent nos sujets migrants, les professionnels de l'informatique évoluent dans un milieu totalement dominé par l'anglais (95% de la littérature technique mondiale sur l'informatique). Cette littérature comprend les langages de programmation, les brochures techniques, les guides d'utilisation pour les matériels, les revues professionnelles.

Les entreprises, pour rester compétitives, se dotent de réseaux informatiques complexes, d'origine majoritairement américaine. La documentation et les logiciels, ainsi que les progiciels destinés à des utilisateurs professionnels comme les comptables, ingénieurs, gestionnaires, sont en anglais. Certaines firmes qui dominent le marché de l'informatique, dont Hewlett Packard (IBM, APPLE, HP), diffusent une partie de leur production en langues nationales et développent une politique d'adaptabilité aux cultures locales pour mieux s'implanter mais essentiellement auprès du grand public et non dans les entreprises elles-mêmes.

Ces différentes études tendent à montrer que la plupart des multinationales ont des politiques linguistiques plus ou moins officielles. Le concept de langue de l'entreprise ou *company language* est défini par Sternberg (1975 : 68, cité dans Truchot, 1990 : 93) lors de l'adoption de l'anglais par le groupe suédois *Volvo* comme langue de l'entreprise en 1975 :

« l'usage obligatoire de l'anglais dans toutes les formes de communication écrites susceptibles d'être lues par une personne qui n'est pas d'origine suédoise, et dans toutes les formes de communication orale dès lors qu'une personne qui n'est pas d'origine suédoise est présente. »

¹⁵⁴ Plusieurs exemples sont alors donnés : les contacts écrits et oraux entre *General Motors Strasbourg* et les usines du groupe en Allemagne, en Italie, en Autriche et en Espagne se font exclusivement en anglais. C. Truchot fait remarquer que l'anglais est de plus en plus utilisé comme langue véhiculaire dans les pays scandinaves. Au sein de la compagnie aérienne SAS (*Scandinavian Airlines System*), tous les documents écrits, administratifs, commerciaux, techniques sont produits en anglais et illustre une pratique langagière qui s'est généralisé dans les pays nordiques. L'anglais assure l'homogénéité d'un ensemble regroupant plusieurs communautés nationales où il joue le rôle d'une langue de contact interne et intercommunautaire (intra-territoriale) et un rôle de langue de relations internationales (extra-territoriale).

Vingt-cinq ans après, les rapports commandés par la DGLFLF¹⁵⁵ montrent que les entreprises internationales n'auraient qu'exceptionnellement une politique linguistique et que les pratiques sont essentiellement pragmatiques¹⁵⁶.

Personne ne se pose véritablement la question du choix d'une langue ou d'une autre. La langue utilisée dépend, dans chaque situation, des interlocuteurs en présence, de la raison de leur échange et du résultat qu'ils doivent obtenir. Les options prises ne seraient pas réellement rationalisées. L'usage d'une autre langue est lié au besoin d'adaptabilité et de réactivité. La langue est considérée comme un outil. C'est cependant l'usage de l'anglais, admis comme langue des affaires, qui domine.

Dans ce contexte, si les compétences individuelles et la pratique de l'anglais apparaissent banalisées, admises et normalisées, les entretiens avec la direction des ressources humaines ainsi que ceux menés avec les sujets enquêtés laissent entendre que la maîtrise de l'anglais au sein de l'entreprise est en réalité très variable et que des résistances vis-à-vis de son usage sont aussi observables.

1.1.2 - Politique linguistique de l'entreprise Hewlett Packard et phénomènes de résistances linguistiques et culturelles à l'anglais

La politique linguistique interne de Hewlett Packard est quant à elle officielle et identique pour tous les sites internationaux. La première langue de travail est l'anglais et en fonction de la législation du pays où le site est implanté, la deuxième est la langue locale, comme c'est le cas pour la France où la législation est stricte. L'entreprise prône en revanche une politique de la diversité linguistique et culturelle à l'intérieur de l'entreprise pour stimuler, en autres objectifs, la créativité et l'innovation (voir note 15, p43). Elle finance par ailleurs de manière systématique des cours de langues¹⁵⁷ à ses employés expatriés.

L'une des attentes formulées par notre interlocutrice de la DRH de HP était d'obtenir des informations sur les résistances développées autour des langues par les salariés de toutes origines confondues, étrangère aussi bien que française. Un travail sur les représentations

¹⁵⁵ Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

¹⁵⁶ Voir les actes du séminaire du 23 juin 2004 « Les entreprises ont-elles une politique linguistique ? » en ligne sur le site de la DGLFLF, références en bibliographie.

¹⁵⁷ Exemple du slovaque lors de l'expatriation de Darik.

sociales peut là encore permettre de déceler les causes de ces résistances, les manifestations et les conséquences éventuelles afin de mieux y remédier.

a - Un discours syndical antagoniste sur les langues de l'entreprise

Notre interlocutrice nous a permis de contextualiser ces phénomènes de résistances autour des questions de politique linguistique de l'entreprise. Elle nous a en effet rapporté que des syndicats étaient intervenus en 2002 en s'appuyant sur la loi dite Toubon¹⁵⁸ (1994) pour dénoncer l'omniprésence et l'hégémonie de l'anglais dans l'entreprise. Les managers français souhaitaient, en effet, que les réunions de communication avec l'ensemble des employés du site se réalisent en anglais, les responsabilités du site de Grenoble étant internationales. Aujourd'hui, l'entreprise a instauré un compromis : les résultats internationaux sont présentés en anglais et les résultats français le sont en français. La communication HP, si elle émane de la Corporation (le siège mondial), reste en anglais mais une traduction systématique est réalisée pour les informations de type Ressources humaines, conformément aux obligations légales françaises et à la Loi Toubon.

Au Canada, chez HP, toutes les communications sont bilingues (anglais/ français) ; cette obligation légale relève aussi d'une revendication identitaire, alors que tout le monde maîtrise les deux langues. En France, l'obligation légale est moins exhaustive, paradoxalement, alors que les salariés français des entreprises HP possèdent une maîtrise parfois relative de l'anglais. Selon notre interlocutrice, le niveau de compétences linguistiques des cadres français a cependant augmenté mais il en reste encore qui maîtrisent mal cette langue de travail. Selon elle, cette réaction syndicale n'était pas en lien avec une quelconque revendication identitaire mais plutôt issue « d'un manque de compétences mal vécu ».

¹⁵⁸ « La loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française pose un principe général : le français est langue de travail. Ce principe posé, l'usage du français est seulement obligatoire pour :

- le contrat de travail ;
- le règlement intérieur et tout autre document portant prescriptions générales et permanentes (hygiène, sécurité, discipline) ;
- les conventions et accords collectifs de travail ;
- tout document comportant des obligations pour le salarié ou des dispositions dont la connaissance est nécessaire à celui-ci pour l'exécution de son travail (ex : les documents comptables, les documents de maintenance, les modes d'emploi ou d'utilisation des machines).

L'obligation d'emploi du français s'étend également aux offres d'emploi publiées dans des journaux, revues ou périodiques » (extrait du *Rapport Tasca sur les pratiques linguistiques dans les entreprises françaises* publié en 2003).

Ce type de revendication et de résistance à l'anglais ne constitue pas un phénomène isolé, comme le rapporte J-L. Cuisiniez¹⁵⁹ (2005), syndicaliste porte-parole de la CFTC, qui témoigne du phénomène de résistance à l'anglais qui se développe dans certaines entreprises comme AXA assistance, ou encore la société GEMS¹⁶⁰ (General Electric Medical System) par le biais des syndicats et qui créent des actions en justice pour défendre le droit de leur langue au travail (logiciels et documents de travail en français, lutte contre l'emploi de termes empruntés).

J-L Cuisiniez évoque le sentiment d'insécurité linguistique de certains salariés, face à l'instauration progressive de la langue anglaise dans la communication professionnelle, qui « préfèrent passer sous silence leur incompréhension plutôt que d'être pris en flagrant délit « d'incompétence » » (2005 : 1). Le respect de la diversité linguistique dans l'entreprise est encouragé par les syndicalistes CFTC qui rappellent que : « Le développement des activités économiques ne vise pas seulement à multiplier les biens produits et augmenter le profit ; il est avant tout ordonné au service des personnes, de l'homme et de toute la communauté humaine dans sa diversité culturelle et linguistique » (op.cit).

Quelles sont alors les représentations qui percent dans les discours des sujets enquêtés sur les pratiques bilingues de leurs collègues français ?

b - Discours des enquêtés sur l'anglais parlé par leurs collègues français

La maîtrise parfois relative de l'anglais chez certains cadres français a été thématifiée à plusieurs reprises et concerne en particulier les compétences en communication orale ; la tendance observée chez certains salariés français serait à leurs yeux de recourir à la traduction littérale du français en anglais.

¹⁵⁹ La CFTC a été invitée à s'exprimer sur la question des langues au travail aux Assises Européennes du Plurilinguisme qui se sont tenues le 24 et 25 novembre 2005 au Sénat et à l'ENS à Paris.

¹⁶⁰ Le communiqué de Presse de la CGT du 23/09/05, issu de « l'entrée en résistance » des salariés de GEMS, donne un aperçu des préoccupations et du ressenti dominants :

« Il s'agit, pour les représentants du personnel, de lutter contre une forme de discrimination qui met sur la touche tous ceux qui ne dominent pas la langue imposée, les tient à l'écart de la vie de l'entreprise et peut également servir de prétexte à licenciement.

« Si nous avons entrepris cette action juridique, c'est parce que certains de nos collègues (souvent les plus âgés, - ceux qui ont travaillé tôt - et ceux qui ont un bagage scolaire modeste) n'arrivent pas à comprendre les messages en anglais qui circulent dans l'entreprise voir à utiliser correctement le matériel professionnel (ordinateurs, etc...)

Comme d'un autre côté, l'entreprise est très internationale (dans son activité, sa composition sociale) et que les salariés utilisant l'anglais sans difficulté sont majoritaires, ceux qui ne le possèdent pas se sentent « exclus ». Il arrive même qu'on leur fasse sentir aussi.

C'est l'existence de ce sentiment de « frustration » qui nous a poussés à agir lorsque nous avons vu que la direction faisait la sourde oreille à leurs demandes. C'est pour ainsi dire pour le respect de leur « dignité » au travail. »

Serena évoque cette propension chez l'un des responsables de son service, spécialiste de ce fonctionnement et de l'utilisation de ces expressions francisées qui provoquent l'hilarité de ses collègues conscients de ces aberrations linguistiques. L'enquêtée donnera cette illustration caricaturale: « The mayonnaise is taking, je me comprends ».

Lors des réunions de travail, le principe adopté est toujours celui d'utiliser l'anglais comme langue véhiculaire dès qu'une personne au moins n'est pas française, ce qui provoque des réticences à s'exprimer de la part des salariés français, qui préfèrent même parfois se taire par insécurité linguistique mais semble-t-il aussi pour marquer une opposition à ce principe :

Margot – 77 « (...) et disons qu'en fait surtout je pense pour moi ce qui est dur c'est que quand je fais une réunion en anglais que les trois quarts des personnes dans la réunion sont Françaises et qu'un quart et déjà un quart c'est beaucoup parce que souvent il suffit qu'il y ait une personne est Anglaise pour qu'on la fasse en anglais ben je sais que les Français ils disent pas ce qu'ils veulent dire en tout cas ça passe pas ils disent pas la même chose ou du coup c'est anglais donc ils laissent tomber quoi / donc c'est pas pareil (en)fin / (...) il me semble que ça les énerve ils (n')ont pas les mêmes moyens en anglais qu'en français donc euh : ils laissent tomber / on n'a pas la même richesse de communication dans une langue étrangère que dans la sienne sauf à y être + à vivre depuis des années. »

Les bonnes compétences langagières en anglais des cadres français sont cependant aussi soulignées à plusieurs reprises. Certains discours de sujets enquêtés bi-plurilingues semblent par ailleurs ignorer ou nier tout phénomène de résistance ainsi que toute difficulté de communication linguistique écrite ou orale en anglais de leurs collègues français :

« E. Y a rien d'écrit en français ?

Gaudencio - Non, non aucun document / parce que sinon on peut pas partager / si on écrit un document dans n'importe quelle langue autre que l'anglais on réduit forcément la portée du document et on réduit l'entreprise à une petite boîte

E. C'est bien accepté ça par les Français

Gaudencio - Ah oui / personne ne rechigne ici / dès qu'il y a quelqu'un qui dans une réunion qui ne parle pas bien français on <échange> on parle <en anglais>

E. Oui, je disais plutôt par rapport aux Français qui éventuellement ne maîtriseraient pas très bien l'anglais ou des choses comme ça, quand tous les documents sont en anglais

Gaudencio - Ça ne...non tout le monde maîtrise l'anglais

E. Ouais

Gaudencio -Tout le monde / peut-être que ... bon / y a pas de + / tous les emplois que vous trouvez là c'est des emplois qualifiées / c'est soit des gens qui sont + la plupart c'est des formations ingénieurs ou bac + 5 / il y a aussi pas mal de gens qui viennent des écoles de commerce / ils parlent tous anglais couramment.»

1.1.3 - L'omniprésence de l'anglais : compétences et représentations

Les discours sur les compétences en anglais qui sont évoquées par les sujets portent à la fois sur la nature de ces compétences, sur les compétences des sujets eux-mêmes mais aussi sur celles d'autrui, des collègues français comme nous l'avons vu, ou encore des collègues des nouvelles sphères d'échanges économiques comme les pays de l'Est ou de l'Asie. Ils

mettent en valeur les représentations des compétences en anglais dans le milieu professionnel qui sont essentiellement liées à la sphère professionnelle.

a - Des compétences en anglais liées à la sphère du travail

Dans le cadre de Hewlett Packard, les compétences en anglais concernent le langage technique informatique et le langage des affaires. Le statut de l'anglais, langue première, d'adoption, langue officielle du pays d'origine ou encore langue étrangère selon les sujets, engendre des variations de compétences. Les sujets parlent parfois de difficultés à tenir une conversation courante et les compétences sont souvent qualifiées de basiques, comme le montre les deux extraits ci-dessous.

Dans l'extrait suivant par exemple, qui fait émerger une alternance codique accompagnant le contenu du discours, Stella (E.29) évalue les pratiques de l'anglais lors des interactions entre collègues dans lesquelles elle s'inclue :

Stella – 4 « (...) et puis ensuite maintenant bon c'est vrai qu'on est surtout spécialiste dans le langage du business celui de l'entreprise l'anglais de l'entreprise et puis l'autre **on a du mal quelquefois à tenir une conversation comme on dit fluente (rire)** / voilà. »

L'anglais peut n'être parlé que dans le contexte de l'activité professionnelle, sur le site, en missions en pays anglophones, ou comme langue véhiculaire :

Gaudencio – « Je la parle pas ailleurs sauf quand je vais en Angleterre ou aux Etats-Unis, ou dans d'autres pays où je parle pas la langue. Mais sinon, je la parle pas autrement mais ici, c'est... au moins la moitié de la journée, au moins. Et tout ce qui est écrit. **Bon, c'est pas du Shakespeare**, mais ... (rire) plus simple (...)

E. Et l'anglais vous dites que **c'est pas un anglais shakespearien** alors c'est un anglais <+ Gaudencio – Non c'est l'anglais du travail je veux dire c'est l' <anglais commun> qu'on parle mais par exemple c'est pas non plus un anglais euh+ on peut s'apercevoir en allant à certains coins aux Etats-Unis par exemple dans le sud des Etats-Unis c'est très difficile des fois d'arriver à parler parce que c'est pas non plus + enfin aux Etats-Unis on parle partout y a des avec des accents un peu particulier bon ça m'arrive aussi en espagnol hein mais c'est pour dire que **c'est un anglais standard** qu'on parle

E. Hum hum

Gaudencio – C'est pas pour lire du Shakespeare. »

Dans le milieu professionnel international, en particulier chez Hewlett Packard, les salariés plurilingues d'origine étrangère, ainsi que les salariés français, ont en effet recours à l'anglais dans leur communication quotidienne, langue de l'entreprise, dans laquelle leur vocabulaire s'est développé. La communication écrite et téléphonique s'effectue majoritairement en anglais (rédaction de rapports, changes électroniques), la communication quotidienne avec les collègues dans le cadre du travail se déroule plutôt en français, les réunions plutôt en anglais. L'anglais devient souvent la langue privilégiée même dans le cas où les deux locuteurs sont natifs d'une même autre langue.

Les autres langues sont par ailleurs sollicitées en fonction du niveau de compétences en anglais des interlocuteurs. Stella évoque la communication au sein de son équipe de travail internationale antérieure :

Stella – 107 « Oui 70% du temps en anglais avec les collègues

E. Ils étaient de quelle origine vos collègues les autres

Stella – 108. Il y avait un Hollandais il y avait un Allemand un Espagnol une italienne une +

E. D'accord et toute l'équipe était basée ici

Stella – 109. Non

E. Non d'accord / et donc avec l'Italienne avec l'Allemande vous parliez anglais aussi

Stella – 110. Avec l'Allemand oui souvent peut-être parce que c'est plus facile même pour eux j'ai l'impression quand ça concerne le travail justement que retrouver des termes XXX et bon moi le temps passant c'est plus courant surtout quand c'est du travail le vocabulaire l'allemand me demande plus un effort / avec l'Italienne c'était différent elle parlait moyen l'anglais donc ça se faisait en italien. »

C'est la plus grande simplicité de la langue anglaise et de sa grammaire qui est souvent évoquée par les non natifs de l'anglais :

Hugo – « Ouais et aussi pour moi c'est toujours un désavantage de parler en français par rapport de parler en anglais et allemand et j'ai l'impression que ça va toujours rester comme ça

E. Comment ça se fait alors que l'anglais a pris le dessus parce que tu l'emploies plus

Hugo - Parce que c'est plus facile (rire) / (...) elle est beaucoup moins complexe que la grammaire française. »

La communication écrite et orale en anglais apparaît souvent moins fatigante et plus aisée qu'en français :

Ursula – « (...) même si je suis tout à fait capable de parler en français mais il y a un truc le soir qui a fait et je sais pas peut-être que c'était dans mon comportement peut-être moi à un moment donné j'étais paresseuse de : des fois ça va toujours plus vite en anglais dès fois quand je suis fatiguée dès fois je : allez je le dis en anglais. »

L'anglais est aussi souvent privilégié sur la langue d'origine dans le cadre des échanges professionnels, quelle que soit l'origine des interlocuteurs qui ont parfois la même langue et sont parfois originaires aussi du même pays, comme le montre cette enquêtée allemande à propos de l'allemand :

Ursula – « (...) et dès fois comme je travaille beaucoup avec les Allemands dès fois je fais des messages en anglais parce que j'en peux plus je peux mais ça dure deux fois plus long d'exprimer tout en allemand et c'est ah /// (soupir) (...) Oui les mots en allemand ils sont longs / les phrases sont différemment structurées **et le plus facile ça reste l'anglais** et à mon avis ils doivent croire que oui ça va pas bien avec moi parce que je suis Allemand(e) et je parle XXX en anglais / et ceux qui en Allemagne à mon avis se posent des questions mais j'ai une très bonne amie qui est dans cette organisation aussi elle est Allemande et dès fois on s'écrit entre nous en anglais et on sait pourquoi parce qu'elle est dans la même situation et au niveau langage business on sait dès fois pas bien exprimer ce qu'on dit un jour en anglais dans l'entreprise / le langage professionnel entreprise technique est très spécifique et on n'a pas l'habitude de travailler en allemand mais ça nous arrive quand on a : d'échanger des mails en anglais entre deux Allemands / (...) efficace vite la langue anglaise est très très + moi je trouve facile. »

Enfin, les déclarations de Gaudencio (E.21) indiquent que pour la situation professionnelle, c'est la fonction adaptative et communicative de la langue anglaise qui domine, mais que ses compétences en anglais ne lui permettent pas d'assurer des fonctions plus affectives :

Gaudencio – « (...) c'est fascinant de pouvoir parler d'autres langues parce que c'est beaucoup plus facile la communication / je vois la différence quand je parle espagnol avec un Espagnol et quand je parle anglais / d'un côté on parle boulot de l'autre côté on peut passer à un tas d'autres sensations si on partage une langue XXX les expressions la richesse / même les différences parce que moi je parle pas espagnol comme eux alors que XXX. »

Ces résultats s'inscrivent dans le sens d'études antérieures (voir Trimaille, dans Billiez *et al.*, 2000 : 17) où l'anglais tient une place spéciale et ambivalente, comme chez les chercheurs migrants temporaires, ce qui amène C. Trimaille (*op.cit* : 18) à conclure :

« Il ressort de ces quelques mentions de l'anglais une vision désincarnée/déterritorialisée : étant la langue de tout le monde, l'anglais ne semble être la langue de personne. L'absence d'investissement affectif en fait donc pour les scientifiques un instrument qui s'ajoute en quelque sorte à leurs outils de travail. »

Dans ce contexte de communication professionnelle où l'anglais est reconnu comme la langue des affaires malgré les limites¹⁶¹ communicatives et affectives qui lui sont attribuées¹⁶², quelle est la place du français dans les pratiques ?

b - Répartition de l'anglais et du français dans les pratiques linguistiques professionnelles

L'un des critères d'embauche est donc de parler couramment l'une ou l'autre, voire les deux, la maîtrise d'autres langues devenant un atout décisif.

Leur utilisation est répartie inégalement selon les postes et la nature des équipes de travail (à dominante française, européenne ou internationale). Elle fluctue en fonction des changements qui interviennent au cours de la carrière du salarié. Cette utilisation professionnelle des langues constitue un facteur influant sur le développement et la reconfiguration des compétences langagières des sujets bi-plurilingues ; la nature de la première équipe de travail détermine en partie les choix linguistiques qui seront faits par la suite. Elle conditionne en partie l'apprentissage initial et l'utilisation du français si l'équipe

¹⁶¹ Le rapport Tasca (2003) quant à lui développe ces limites en ces termes : « Tout le monde reconnaît les limites, la pauvreté de "l'anglais" international : peu de mots, peu de nuances d'où un affaiblissement des capacités de négociation, souvent un langage très spécifique, propre à chaque métier, qui ne permet guère de bien communiquer sur d'autres sujets. Pourtant on s'en contente. La nécessité de maîtriser l'anglais ne se discute plus (...) ».

¹⁶² Ce développement ne doit cependant pas faire oublier que certains des sujets enquêtés disent avoir de très bonnes compétences en anglais, qui sont dues à leur parcours de mobilité antérieur, au statut de l'anglais dans le pays d'origine, etc. Pour Thijs (E.30) par exemple, l'anglais lui permet d'exprimer plus d'émotions et d'être plus créatif linguistiquement qu'en français et ressent une plus grande proximité avec la langue et la culture anglaise.

est à dominante française ; au contraire, son caractère européen ou international incite à l'emploi de l'anglais mais aussi à évoluer dans un environnement international.

Ainsi, Warwich (E.27) intègre à son arrivée une équipe française alors que ses compétences essentiellement scolaires en français n'ont pas été activées depuis une dizaine d'années (« avec des études assez intenses bon quelque part c'était pas mal euh ::: c'était caché quelque part »). Il évoque une période très difficile mais aussi bénéfique pour son niveau de langue et pour son intégration dans l'entreprise et dans la société. Il fait aujourd'hui partie d'une équipe internationale :

Warwich - « on parle plutôt moitié français moitié anglais en fait mais au début c'était 99% français et 1% anglais / comme je te disais j'étais plus vraiment dans la communauté expat (...) donc j'étais dans l'équipe française donc j'étais vraiment obligé d'apprendre euh ::: / (...) c'était bien parce que si j'avais été tout de suite avec les Anglais ça aurait été + j'aurais beaucoup moins avancer en français / donc je crois que les gens qui sont arrivés directement comme ça dans un environnement international ils étaient un peu moins euh ::: ils restent un peu entre eux / ils faisaient pas vraiment l'effort d'apprendre le français. »

Flower (E.35) se remémore ses difficultés d'apprentissage du français lors de son arrivée en France et chez HP. Elle insiste sur l'importance de commencer à communiquer en français dès le début, quel que soit son niveau linguistique, sous peine de déterminer un comportement langagier dont il est difficile de sortir par la suite et qui empêche toute progression en langue française :

Flower – 54 « (...) par contre il y a une chose que j'ai fait et je suis persuadée et je vois autour de moi c'est que j'ai essayé quand même parce que dès le début dès le début j'ai essayé de parler parce que je remarque que quand quelqu'un arrive euh::: et ils disent euh ::: ils laissent tarder même trois ou quatre mois XXX un ou deux mots même un ou deux mots dès qu'ils ont le courage de commencer à parler tout le monde autour d'eux oh ben voilà oui tu fais des progrès voilà tu parles et après tu te renfermes encore et c'est catastrophique / et il y a des gens qui passent des années des années et des années qui ne parlent jamais et c'est vraiment ::: je suis persuadée c'est cette première première première partie qui est très importante. »

Le français étant la langue du pays de résidence, l'échantillon interrogé en a une bonne maîtrise dans l'ensemble mais il ne faut pas oublier le critère initial de sélection des enquêtés. Nombre d'entre eux dénoncent en effet certains anglophones de l'entreprise qui ne font aucun effort pour apprendre le français, en particulier ceux qui sont de passage, entre deux contrats d'expatriation ou lorsqu'un retour est prévu dans le pays d'origine.

1.2 - Le français et la représentation des apprentissages

Il nous faut revenir rapidement sur les différentes modalités d'acquisition du français pour mieux cerner les représentations que se font les sujets de leur apprentissage du code oral et du code écrit.

1.2.1 - Modalités d'acquisition du français

Pour la partie de l'échantillon qui nous intéresse, les modalités et contextes d'acquisition du français recouvrent plusieurs voies.

La distinction entre acquisition précoce et tardive nécessite d'abord d'être reprise ici en raison de l'acquisition du français par plusieurs sujets de manière précoce, dans des contextes sociolinguistiques et personnels divers. Dans deux cas, l'apprentissage formel se réalise alors dans le cadre de la scolarisation où le français constitue la langue d'enseignement :

- scolarité dans une école française dans un pays où le français n'est pas langue officielle, dans un environnement exolingue (E.21) ;
- scolarité dans un pays où le français est langue officielle (E.17).

L'apprentissage a pu être purement informel au départ, comme c'est le cas pour l'un des sujets (E.23) dont les compétences orales se développent au contact d'une nourrice Belge francophone dès sa naissance jusqu'à l'adolescence, dans l'environnement francophone de Bruxelles qui sera par la suite secondé par un apprentissage scolaire.

Pour une autre partie des sujets, qu'ils soient bi-plurilingues tardifs ou précoces dans d'autres langues que le français, le français a d'abord constitué un objet d'enseignement scolaire qui détient le statut de langue étrangère au collège ou lycée. Cet apprentissage scolaire initial est par la suite complété par :

- des séjours linguistiques et culturels et des premiers emplois (séjours au pair, échanges avec des correspondants, année d'assistante) ;
- des études supérieures en France partielles ou globales (E.13, E.20) ;
- des cours de langues dans le cadre de l'entreprise pour réactiver et développer les compétences initiales ;
- l'immersion entraînée par la situation de mobilité actuelle en France.

Enfin, pour d'autres, l'apprentissage initial a eu lieu postérieurement à la période de scolarisation, en France. Les modes d'acquisition du français se combinent alors souvent au cours du parcours et privilégient le développement des compétences orales plutôt qu'écrites :

- lors de séjours en France antérieurs ou correspondant à celui des entretiens, l'apprentissage est réalisé de manière essentiellement informelle, au contact des pairs, en immersion, en milieu professionnel (E.38, E.41) ; les compétences développées sont alors spécifiquement orales ; la connaissance de langues romanes favorise alors les nouvelles acquisitions (E.38) ;
- lors de l'arrivée en France pour suivre son partenaire, l'apprentissage se fait en autodidacte en utilisant diverses méthodes (E.26, E.30) ;

- lors de la poursuite d'études supérieures (E.15, E.24, E.39, E.40), les sujets arrivent sans connaissance de la langue et l'apprentissage du français est intégré à la formation ;
- par le biais de cours de langue dans le cadre de l'entreprise (E.24, E.26, E.28, E.34, E.35, E.36, E.38, E.39, E.40) ;
- avec l'aide du partenaire (E.13, E.26, E.29).

Ainsi, les modalités et les contextes d'acquisition de la langue française sont variées et polymorphes. Ils mettent en valeur des compétences langagières dans cette langue qui sont à la fois composites et dynamiques.

1.2.2 - Les auxiliaires de l'apprentissage du français en France

Les auxiliaires de l'apprentissage sont multiples. Dans le cadre des couples franco-étrangers, le/la partenaire français(e) apparaît effectivement dans certains cas comme un passeur dans l'apprentissage du français oral et écrit :

Stella – 4 « (...) c'était vraiment mon français d'école que j'amenais ici et les premiers temps étaient très durs parce que pour suivre les conversations c'était pas facile / j'ai fait aussi des des ::: je me suis appliquée pour apprendre mieux / j'ai fait + beaucoup pratiqué avec mon mari qui était journaliste et qui parlait très bien français et petit à petit ben c'est c'est devenu courant. »

Alicia – (...) « j'ai beaucoup travaillé toute seule pour travailler mon écrit surtout bon après mon mari étant Français je parlais que le français aussi j'ai appris vite mais au niveau de l'écrit j'ai fait des dictées vraiment des dictées pour XXX »

Thomas – 20 « (..) et puis c'est surtout quand j'ai connu Claire en 96 que mon français s'est quand même + a commencé à s'améliorer / elle m'a repris tout le temps / elle m'a corrigé tout le temps / comme elle parle elle aussi allemand donc souvent elle a même + quand je faisais des faux amis c'est elle qui a détecté les faux mis et qui a pu me corriger / (...) et euh ::: ouais de ce côté-là je lui dois beaucoup / j'ai beaucoup + j'ai d'autres copains allemands aussi qui sont en France depuis aussi longtemps ou plus longtemps que moi et qui n'ont pas forcément un partenaire français ou alors un partenaire français qui ne les a pas aussi ::: comment dire ::: repris ou corrigé de façon aussi. »

Thomas évoque aussi plus loin dans l'entretien l'aide de sa femme pour l'apprentissage du français écrit :

Thomas – 26 « (...) ah il y a encore un autre aspect quand même qui est important / en fait j'ai fait mon rapport de thèse mon rapport de diplôme complètement en français et donc le premier c'était le rapport de DEA qui avait quand même dans les cent cinquante pages / donc il y avait quand même beaucoup de français c'est Claire qui a tout corrigé / donc pareil là on a passé de mauvais mois+ moments mais au bout du compte j'avais un rapport qui vraiment tenait la route / ça se sentait encore que c'était un allemand qui l'avait écrit ou un non Français mais c'est à ce moment-là que j'ai appris d'écrire en français. »

Dans le cadre des couples étrangers qui ont un fort désir d'intégration linguistique et sociale ou même des couples franco-étrangers, l'entourage français peut jouer ce rôle, comme

les amis ou les voisins français. L'apprentissage informel apparaît alors plus sécurisant, bénéfique et stimulant que les cours de langue :

Flower – 54 « Oui donc on a pris des cours mon mari il travaillait à l'époque pour Schneider donc lui c'était très très très difficile car c'était le seul étranger et là il y a dix-huit donc il a eu six mois terrible mais il a eu XXX très très vite parce qu'il était baigné là-dedans / par contre moi à HP j'ai eu beaucoup plus de mal pendant deux années euh malgré un effort très important j'ai eu des difficultés à parler euh : (...) / d'autre chose c'est que grâce à des amis qu'on a fait ils nous a accordé beaucoup de sécurité de parler on a passé des dimanches midi à rencontrer un couple formidable qui parlait très bien l'anglais mais qui nous a aidés parce qu'ils ne voulaient pas parler anglais avec nous et donc dans cette situation on se sent très confortable à essayer de parler ça c'était hors HP / euh : les cours, moi j'ai pris les cours c'était un(e) horreur. »

Ou encore pour Thomas (E.13) :

Thomas – 26 « Oui à Lyon aussi / mais euh ::: j'ai jamais eu l'impression que c'était vraiment ces cours-là qui m'ont fait avancé / bon je disposais de toutes les bases toute la base grammaire donc ça au moins c'était important / mais pour parler pour m'exprimer c'était surtout ben le fait de vivre avec les Français (...). »

Les enfants donnent également une impulsion aux compétences parentales en faisant entrer le français écrit et oral dans la famille au moment de la scolarisation, par le biais des devoirs, des échanges avec l'institution scolaire, la rencontre d'autres parents français, des pairs, le français devenant aussi progressivement la langue dominante des enfants. Dans cette famille allemande, la langue de communication est l'allemand mais l'aîné introduit le français dans le foyer :

Hugo- « Sauf s'il y a : déjà s'il y a des copains de nos amis de de nos enfants eux ils *switchent* automatiquement sur le français / et après aussi ils parlent en français à nous on parle en français / (...) donc ça fait deux ans qu'il va à l'école à peu près et donc voilà il est bilingue il jongle entre les deux langues / (...) il commence à me corriger maintenant. »

Enfin, des cours de langue française sont souvent proposés par l'entreprise lors de l'arrivée des salariés dont l'appréciation et l'appréhension sont variables.

Hugo – « Oui mais je disais que c'était plutôt intéressant pour rencontrer des gens parce que pour vraiment pour apprendre la langue les cours c'était une fois par semaine une heure peut-être et bon c'était bien pour réapprendre quelque chose un peu en grammaire pour apprendre le parler la langue c'était + »

Warwich – « Bah c'était pas très bon / j'ai appris plus en sortant avec les copains que de faire les cours XXX à l'école c'était XXX le subjonctif tout ça / (...) J'étais pas trop motivé / en plus ils étaient à sept heures et demi du matin (rire). »

Les compétences orales en français des sujets se développent préférentiellement au contact de l'environnement tandis que la pratique et l'apprentissage de l'écrit trouvent finalement peu leur place.

1.2.3 - Des compétences littéraciées partielles en français

Pour les sujets de l'échantillon Hewlett Packard, on observe que les sujets présentent des compétences langagières hétérogènes, en production écrite et orale, dans les langues dominantes des répertoires (en terme d'usages quotidiens au moment des entretiens) que sont le français et l'anglais.

a - Conséquences de la prédominance des pratiques scripturales en anglais

La communication écrite professionnelle se déroulant exclusivement en anglais, les salariés y ont un recours quotidien :

Hugo – « (...) j'écris pas trop trop souvent en français comme toute la communication HP c'est plutôt en anglais oui comme ça j'écris pas très souvent en français. »

Le degré d'utilisation quotidienne écrite de l'anglais dépend aussi de la nature de l'équipe de travail et les changements sont parfois source de difficultés, comme on a vu qu'ils étaient aussi source de progrès et moteur dans l'apprentissage :

Stella – 89 « (...) ensuite là je suis passée d'un service international à une équipe française / là j'ai constaté à nouveau qu'il faut que je me remette au français en fait d'organiser des choses en français euh ::: avec des difficultés que j'ai jamais eu un clavier français j'ai un clavier anglais donc j'ai pas les accents / c'est des petites choses comme ça et surtout il faut que je m'exprime à nouveau par écrit en français / c'est une des petites difficultés que j'ai actuellement. »

En revanche, le développement des compétences en expression écrite française (production ou réception) est majoritairement délaissé et mis au second plan en raison de son usage professionnel mineur. L'acquisition du français s'oriente alors essentiellement vers les compétences orales. L'apprentissage de l'écrit exige du temps et des efforts importants qui nécessiteraient d'être fournis en dehors du temps du travail et dans un cadre personnel. Par ailleurs, l'utilisation d'internet et du téléphone facilitent la communication personnelle en terme de temps et de coût ce qui nuit à l'utilisation de l'écrit. Le contact avec la littérature peut se réaliser grâce à la lecture, mais exige un réel effort. Les spécificités orales distinctes de celles de l'écrit en français sont présentées comme source de difficultés et la lecture en anglais ou une autre langue est en général largement préférée :

Ursula – 84« Je lis la plupart des livres en anglais et récemment quelques : oui j'ai une phase où je ne lis que en anglais mais j'essaie d'acheter les livres en version originale (...) et quand je suis en Allemagne j'achète toujours une dizaine de bouquins en allemand quand même mais les livres en français très très très peu / 85(...) je trouve c'est difficile à lire le français / ça reste difficile je : ça rentre pas aussi vite dans le cerveau / et des fois il y a des formes de temps qui dans l'écrit sont différents que dans le parler / le passé simple des choses comme ça / ça reste difficile et je n'arrive pas à suivre (rire). »

Ces compétences hétérogènes en français sont souvent vécues comme un handicap, un manque, avec un brin de mauvaise conscience ou de culpabilité, qui montre bien la nécessité d'un travail sur les représentations :

Serena – « Le problème c'est que je continue à lire euh ::: ce que je lis à la maison c'est en espagnol et en anglais / (...) aujourd'hui j'ai beaucoup plus de XXX à l'oral en français qu'en anglais parce qu' en anglais + je restais + après huit ans en français j'ai un anglais qui est de travail très *corporate* et je suis beaucoup moins à l'aise j'ai beaucoup moins de possibilité de vocabulaire dans des conversations courantes qu'en français par contre ça ne me dérange pas du tout de lire en anglais / ça me fatigue pas / j'ai développé surtout en espagnol et en anglais / et en français j'arrive pas à passer la page blanche
E. C'est marrant parce que tu as un vocabulaire qui est assez riche
Serena - Le français écrit il est différent du français soutenu
E. Les temps sont pas les mêmes / le passé simple tout ça c'est plus compliqué
Serena - Donc euh ::: et il faudrait XXX ne pas arrêter et XXX je me force / il faut que je me dise allez il faut que je le fasse parce que c'est bien pour moi. »

Cette absence de compétences scripturales a aussi des conséquences sur le suivi de la scolarité des enfants et la gestion de la vie domestique quotidienne, et constitue une source de tensions très importante chez le sujet, en proie à un *statu quo* et qui oscille entre regret et constat d'impuissance et désir de changement :

Flower- 55 « (...) j'ai une bonne oreille pour la musique et je fais de la musique et finalement j'ai appris comme une enfant je ne sais pas écrire toujours pas après dix-huit ans j'ai honte je ne sais pas écrire en français donc je répétais simplement quand j'entendais quelqu'un dire quelque chose je répétais dans le même contexte les mêmes choses donc c'était complètement oral j'ai appris de façon orale je n'avais <n'ai> aucune idée de la grammaire et **je me suis dit chaque année je vais prendre les cours d'écriture** je vais prendre les cours euh::: / (...) 57. Si parce que oui parce que là maintenant on a ::: **c'est notre pays adoptif** et j'ai mal simplement à lire laisser un petit mot pour la femme de ménage ou un mot pour les enfants à l'école ou euh : c'est : / 59 (...) mais si je dois écrire à la main, vite fait **ça me stresse** je dois faire vite fait et donc ça c'est une situation de stress d'autre c'est quand c'est quelque chose très important et je dois motiver quelque chose ou demander quelque chose d'important pour les enfants par rapport à l'école les situations où c'est important d'écrire et d'avoir une communication euh ::: **ça me prend beaucoup d'énergie beaucoup de stress** de trouver le moment de aussi d'écrire d'une façon ou d'une autre demander à un ami et et je regrette je regrette de n'avoir pas peut-être peut-être / mon caractère ce sera pas possible non plus de de : d'avoir vraiment appris à écrire je peux pas aider mes enfants à faire leurs devoirs il y a plein de conséquences. »

La maîtrise de l'orthographe française peut constituer l'un des points de difficultés, comme c'est le cas chez le sujet bi-plurilingue précoce Ibero (E.17), scolarisé d'abord en anglais puis en français à partir de dix ans. Celui-ci ne manque jamais d'excuser systématiquement lors d'échanges électroniques la qualité de son orthographe qualifiée de « dramatique » ou encore de « lamentable ».

b - La notion d'effort lié à l'apprentissage

L'absence de volonté de continuer à faire des efforts pour améliorer ses compétences en langue française est évoquée. Ce n'est pas tant le manque d'envie d'améliorer son français qui

est en cause que le fait de devoir y consacrer un temps compté et précieux. Le sentiment est d'ailleurs semblable pour l'anglais, à la différence que les compétences dans cette langue sont jugées supérieures. Même si l'évolution des compétences n'est pas considérée comme close, le sujet semble en éprouver de l'impuissance et de la frustration :

Hugo - « Ouais et aussi pour moi c'est toujours un désavantage de parler en français par rapport de parler en anglais et allemand et j'ai l'impression que ça va toujours rester comme ça (...) / euh : ouais c'est je crois c'est pas encore terminé l'évolution de ma langue française mais je crois il y a aussi des choses si je veux encore mieux l'apprendre il fallait que je : ça se passera pas comme ça / il fallait que je m'en occupe et ça j'ai pas envie

E. T'as acquis un certain niveau et ça te suffit en fait pour l'instant c'est ça

Hugo - Oui / en tout cas j'ai pas l'intention de passer du temps pour vraiment pour améliorer / j'espère que s'améliore encore comme ça euh : mais je vais pas dédier du temps pour l'améliorer

E. D'accord / et donc au niveau de l'entreprise et des langues donc tu disais que en

Hugo - J'ai pas l'impression que des efforts en anglais j'apprends des mots je vois pas du tout le besoin d'améliorer mon anglais

E. D'accord c'est aussi un niveau qui te suffit

Hugo - Pour moi c'est ouais ça me suffit comme le français mais je suis beaucoup plus content avec le niveau de mon anglais que mon niveau de mon français (...) / beaucoup plus à l'aise beaucoup plus naturel. »

Ou encore cette salariée qui évoque le niveau de français qu'elle a atteint et les différentes phases d'évolution de ses compétences orales. Elle les juge satisfaisantes dans la mesure où ses interlocuteurs la comprennent, malgré des erreurs récurrentes selon elle sans grande importance :

Ursula - 97« Euh ::: je sais je fais des erreurs de grammaire surtout dans le genre / je confonds beaucoup le et la / vous connaissez mais à part ça je sais j'ai un petit accent / je sais que je fais certaines erreurs de grammaire en ce qui concerne le subjonctif euh : tous les choses sur lesquels je pourrais travailler pour améliorer **mais je sais j'ai atteint un niveau où on me comprend et j'ai pas faire encore un effort plus** / d'ailleurs j'ai un collègue qui me corrige tout le temps quand je fais une erreur ça m'énerve parce que je sais que j'ai un niveau qu'on me comprend très bien et il me corrige tout le temps et euh : ça j'aime pas trop parce que d'abord ça me donne une idée que mon français finalement euh : n'est pas si bien que je pensais et bon c'est pas c'est pas nécessaire si on demande pas d'être corrigé / c'est différent si on demande d'être corrigé / il y a des gens qui disent est-ce que tu veux que je te corrige/ et là aujourd'hui je dirais non parce que euh : oublie ça parce que c'est trop tard pour moi j'ai mon niveau et je reste là-dessus / quand même je crois j'ai *aménioré aménioré* (deuxième tentative) ah non j'ai pas (éclat de rire) / euh : j'ai fait des progrès (rire) les dernières deux années où je suis tombée sur des Français et un environnement un peu plus français(e) (...). »

S'opposent aussi les langues qui sont parlées aisément, naturellement, à celles qui nécessitent un effort, qui restent fatigantes à parler, à lire, à écouter (les médias) et réclament de réfléchir, qui sont moins bien maîtrisées en terme de vocabulaire et de grammaire (« C'est vraiment du n'importe quoi » à propos de sa pratique de la grammaire française dit Thijs (E.30).

1.2.4 - Phénomènes de résistances à l'apprentissage du français chez les anglophones

Plusieurs enquêtés évoquent la maîtrise parfois très relative ou inexistante du français et une résistance à l'apprentissage du français chez nombre de cadres anglo-saxons impatriés, de statut hiérarchique divers. Ces derniers ne l'envisagent, en effet, pas comme nécessaire pour deux raisons : d'abord l'expérience professionnelle de la mobilité est perçue comme prioritaire et souvent temporaire ; ensuite, la langue anglaise est jugée suffisante pour la communication professionnelle puisque langue de travail dominante et langue de la maison mère. Cette tendance au monolinguisme est souvent mise en exergue par les enquêtés d'origine étrangère, non anglophones et anglophones qui eux sont bi-plurilingues et revendiquent au contraire une attitude d'intégration par l'usage du français :

Warwich – « (...) Donc je crois que les gens qui sont arrivés directement comme ça un environnement international ils étaient un peu moins euh ::: ils restent un peu entre eux / ils faisaient pas vraiment l'effort d'apprendre le français (...) et donc du coup ils ont peut-être pas + j'en connais quelques uns ils ont + / c'est pas qu'ils ont un mauvais souvenir mais pour eux c'était plus difficile quoi / pour eux ils ont jamais posé la question est-ce qu'ils vont rester en France / pour eux c'était toujours le cas on va rentrer en Angleterre mais ils se sont jamais intégrés / mais bon c'est pas ::: c'est pas ::: c'est pas ::: une critique / le fait qu'ils ont pas appris la langue c'est que ils se se ::: / (...) oui mais ils n'ont jamais fait l'effort de dire bon je suis là je vais en profiter je vais donner ::: peut-être je XXX beaucoup d'amis je ::: on sait pas / <disons> l'occasion + peut-être ils avaient dans leur tête ça sert à rien d'apprendre le français parce que je vais rentrer en tout cas donc bon/ prendre le temps de se faire des nouveaux copains / bon ça sert à rien de prendre des cours / toute la journée en fait on travaille en anglais / donc c'est quoi le ::: si vraiment XXXX tu peux toujours trouver quelqu'un qui parle français qui va faire la lettre la préfecture qui va ::: »

Enfin, le choix de l'environnement social anglo-saxon n'incite pas non plus à l'apprentissage de la langue du pays de résidence :

« E. Et il y en a beaucoup d'Anglais qui sont recrutés enfin qui sont là de passage en fait ou d'Américains ?

Margot – 62. Ben moi j'ai pas les statistiques mais dans les chefs il y a beaucoup de gens qui viennent et qui repartent / après dans les :::+ après tout dépend / je connais des anglophones qui sont là / la plupart des anglophones qui sont là ont quand même + soit il y en a qui ont commencé en même temps que moi+ je connais des Américains qui parlent très bien le français / y en d'autres qui arrivent mais qui sont dans une bande d'anglophones qui ne travaillent qu'avec des anglophones et qui en fait au niveau du travail ils n'ont pas besoin de parler français ils n'ont pas besoin / ils peuvent très bien s'en passer et qui après dans les amis qu'ils ont sont que avec des anglophones donc ils ont pas ils ont pas besoin de la langue française ils peuvent très bien s'en sortir XXX bon jour au revoir. »

Le niveau des compétences acquises en anglais mais aussi en français des interlocuteurs est source de perturbations de la communication, voire de conflits et reconnu comme un phénomène courant dans l'entreprise. Ces perturbations peuvent alors être minimisées par l'interventionnisme de sujets plurilingues qui deviennent alors de véritables médiateurs chargés de réguler la communication, comme nous le verrons un peu plus loin.

1.3 - Pratiques bilingues et mobilisation des ressources langagières

Si les pratiques langagières de l'anglais et du français par les salariés de l'entreprise sont considérées comme admises et normalisées, les discours des sujets enquêtés ont montré qu'elles ne devaient pas masquer des compétences plus aléatoires et variables selon les individus. Elles ne doivent pas non plus occulter des pratiques linguistiques plus diversifiées qui font intervenir d'autres langues dans la communication professionnelle.

1.3.1 - Et les autres langues ?

A l'intérieur des équipes souvent globales¹⁶³, le français et l'anglais ne sont finalement pas les seules langues utilisées sur le site ou au cours des missions, même si leur emploi semble dominant.

a - Choix et fonctions attribués à la pratique des autres langues

On s'aperçoit que les salariés utilisent les différentes langues de leur répertoire dès que l'opportunité se présente. Le choix des langues s'effectue également en fonction des langues natives des interlocuteurs et du niveau des compétences mutuelles en anglais.

Plusieurs raisons sont invoquées à l'intervention des autres langues : maintenir son niveau de compétences dans les langues de son répertoire, avoir le plaisir de les parler, optimiser la communication par des compétences supérieures dans une langue commune autre que l'anglais, créer ou favoriser les liens :

Gaudencio – « Moi je parle + ici je parle français avec les Français, et puis avec les autres je parle anglais / sauf avec Marcel où c'est le brésilien / on parle espagnol ou portugais ou français ou anglais ça dépend des moments mais + mais sinon quand j'ai l'occasion de discuter avec des gens d'autres pays européens j'essaie toujours la langue native parce que pour moi c'est plus agréable et pour les autres aussi / ça crée des liens plus directs / (...) par exemple quand je parle avec des Espagnols je parle en espagnol / après une brève introduction je leur dis si + on peut parler en espagnol / avec les Italiens je fais pareil / en portugais on a moins de + disons d'affaire avec en ce moment mais si j'ai l'occasion aussi + E. Donc en fait, vous demandez concrètement ...

Gaudencio - Ben, en principe les gens, ils parlent tous anglais donc... parce qu'on sait pas ce qu'il y a derrière les noms ou les prénoms. »

Le sujet a recours aux autres langues de son répertoire et exerce ainsi ses compétences partielles plurilingues dans des situations de communication où il est linguistiquement minoritaire :

¹⁶³ Il s'agit ici d'équipes qui mêlent à la fois des salariés du même site et des salariés d'autres sites nationaux et internationaux, et sont multiculturelles par définition. La communication à l'intérieur de l'équipe se fait virtuellement et par le biais de missions régulières.

Margot – 32 « (...) donc moi en règle générale j'essaie de parler les langues professionnelles les Anglais même quand ils parlent français on parle anglais les Allemands un peu moins parce que l'allemand je suis vite dépassée comme j'ai très peu pratiquée /je l'ai fait à un moment donné parce que je travaillais pas mal avec des Allemands donc autant je suis tout à fait capable de me débrouiller quand je suis en Allemagne hôtel tout ça ça va bien mais c'est encore autre chose c'est très dur / autant euh : je me suis retrouvée dans des réunions avec des Allemands où j'étais la seule non Allemande donc évidemment on basculait en allemand je capte un certain nombre de choses mais contexte donc euh ::: bon l'espagnol c'est pareil quand il y a des Espagnols qui viennent je vais leur dire bonjour comment ça va je n'ai pas suffisamment de maîtrise aujourd'hui pour être à l'aise et pour comprendre tout ce qu'il disent XXX mais je suis pas sûre de comprendre toutes les nuances de euh ::: donc euh ::: »

Si les réunions se passent majoritairement en anglais sur le site d'HP, la liberté d'utiliser les autres langues de son répertoire est manifeste dans les autres situations de communication :

Virginia - « En gros moi je trouve que dès qu'on peut parler la langue maternelle de quelqu'un avec qui on doit travailler ça a plus de facilité / même si dans les meetings on va plus vers l'anglais si après on a XXX... ou des choses comme ça c'est plus amical si on arrive à faire ça dans la langue maternelle de l'autre personne / donc ça dépend un peu aussi euh ::: / c'est pareil pour moi je crois moi si j'ai besoin de aide de quelqu'un et moi je connais la langue maternelle je vais avoir plus facile de succès. »

L'important est aussi d'optimiser la communication avec son interlocuteur et de mobiliser les ressources langagières disponibles :

Mickaella - « Alors je m'adapte vous savez entre deux langues je choisis celle où je peux optimiser la communication en effet c'est ça la règle d'or / (...) sinon c'est systématiquement en anglais. »

Thijs (E.30), responsable marketing pour l'Europe du nord, évoque les pratiques plurilingues de son équipe de travail qui mobilise toutes les ressources langagières individuelles disponibles, sans se soucier de la norme langagière, dans un objectif de compréhension et de gestion optimale de la communication :

Thijs- « A un moment donné on était trente-cinq nationalités dans notre petite équipe / au niveau communication c'était vraiment pieds et mains mais avec le but de se faire comprendre / donc tout le monde s'en fichait de + et s'en fiche encore si quelqu'un parle correctement est-ce qu'il s'exprime ::: non le but c'était de se comprendre. »

Sur les lieux de pause, les langues sont beaucoup plus diversifiées et chaque salarié oriente son choix en fonction de l'origine des interlocuteurs présents. Les langues communes des répertoires respectifs y sont négociées :

Gaudencio -« Non mais ici cette boîte c'est un peu particulier parce que si vous allez à la machine à café vous entendez parler n'importe quoi / et puis euh ::: dès qu'il y en a un troisième qui arrive qui ne parle plus la langue et ben ça commute en anglais ou alors dans une troisième langue. »

L'expérience plurilingue et pluriculturelle contribue à relativiser et appréhender la différence. Elle permet aussi la compréhension de discussions auxquelles on ne participe pas :

Margot – 75 « (...) je pense que ben l'avantage après c'est que plus on en a vu plus on apprend / donc du coup dans mon cursus aussi à chaque fois j'ai souvent été dans des postes de développement de vente et tout ça et à chaque fois j'ai récupéré <des missions> comme par hasard parce que je parle la langue / donc quand j'allais là-bas du coup des discussions en néerlandais ou en tout cas en anglais toutes les discussions à côté je les captais / enfin je veux dire j'entendais ce qu'ils disaient ils se cachaient pas / ils savaient très bien que je comprenais. »

Les langues font également l'objet de négociation et de renégociation en début ou en cours d'interactions entre les différents partenaires plurilingues.

b - Négociation du choix de langue entre les interlocuteurs

Le choix de langue fait partie du jeu langagier où la situation et la relation entre les interlocuteurs sont interprétées et définies par les interlocuteurs eux-mêmes (Lüdi et Py, 2003 [1986]: 136-137). Les observations des deux chercheurs laissent entendre que le sujet bilingue qui engage une conversation fait une proposition de langue comme il proposerait des rôles à ses interlocuteurs, et réagit « en fonction du contexte c'est-à-dire de ses convictions, de ses possibilités, de son savoir du monde, de ce qu'il pense être les convictions, les possibilités et le savoir du monde de ses interlocuteurs ».

L'extrait suivant, tiré de l'entretien avec une salariée (E.20) d'une autre entreprise scientifique grenobloise montre comment les choix de langue sont négociés et peuvent être renégociés dans l'interaction verbale elle-même. La première situation évoquée est celle des réunions professionnelles où les langues en présence varient en fonction des interactants. Malgré les compétences attendues en anglais par tout salarié de cette entreprise, les langues de communication sont négociées en début de réunion pour des raisons pragmatiques, d'optimisation de la communication et de compétences effectives de l'anglais.

La deuxième situation évoquée concerne les négociations de langue opérées lors de la première interaction entre deux interactants plurilingues. L'exemple donné ici est celui d'une discussion informelle avec une collègue où les deux interlocutrices cherchent une langue préférentielle pendant toute l'interaction sans d'ailleurs la trouver. Le premier choix négocié semble aléatoire puis les langues sont renégociées au fil de la conversation, en fonction des sujets abordés et de leur lien avec les langues (passage à l'anglais pour relater l'expérience en Angleterre) :

Ute - « Oui / ou même s'il y a dix nationalités dans la salle et on sait qu'il y a que deux qui comprennent l'anglais on va pas + ils sont tous censés de comprendre l'anglais après c'est une question de comment on se sent dans cette langue / il arrive qu'au début de réunion on demande en quelle langue + ou alors quand je suis en face de quelqu'un qui parle autant de langues que moi et qui n'est pas non plus allemand ou français peut-être anglais / enfin je pose la question on parle en quelque langue ? et dès fois dans la même conversation on est en train de changer de langue tout le temps parce qu'on a pas encore trouvé laquelle / tu vois

ce que je veux dire dès fois c'est + / (...) ça m'est arrivé il y a quinze jours/j'ai mangé avec une collègue de xxx si tu veux c'est un autre site et elle + elle + je m'assoie chez elle et elle dit euh ::: bon ben « Wich language ? wathever français english deutch ? » voilà et je dis « j'en sais rien français ? » « oui ok si ça te va »/et je sais pas après elle commence à me raconter qu'elle a passé dix ans en Angleterre et je crois qu'on a switché en anglais et après bref c'est+ E. En fonction du contexte de ce qu'elle te racontait ?

Ute- Oui mais même même c'est + / entre temps on a <recollé> / on prend quelle langue-là ? bon c'est quelqu'un que je connais pas très très bien donc on n'a pas trouvé euh ::: et d'ailleurs elle va partir donc euh ::: c'est pas la peine qu'on cherche à trouver dans quelle langue on va communiquer mais c'est ça / on se cherche au début (...).»

Enfin la troisième situation évoquée par le même sujet met l'accent sur l'importance déterminante de la langue utilisée lors des premières interactions et la difficulté d'en changer par la suite au risque de rendre artificielle la communication et la relation entre les deux interlocuteurs, et même si le fait qu'un autre choix linguistique se serait avéré par la suite plus pertinent à leurs yeux :

Ute – « (...) et pareil j'ai une collègue qui parle très très bien l'allemand que finalement XXX mais le premier jour on a parlé en français ensemble/ grosse erreur / parce que <elle est pas à l'aise de parler anglais> avec moi / mais en fait c'est le premier contact qui compte / pas le premier seul et unique contact mais après bon ben le lendemain c'est aussi de parler français et le surlendemain et pouf c'est parti et après revenir à + en parlant une langue ensemble on va avoir l'impression même moi de pas être vrai / tu vois ce que je veux dire c'est assez incroyable. »

Une autre salariée de HP (E.35) évoque la même importance du choix initial dans son contexte professionnel et les difficultés à en changer par la suite, ce qui reviendrait à modifier la nature de la relation instaurée avec l'interlocuteur :

Flower- 64 « (...) si c'est toujours la même personne maintenant je ne peux pas je ne peux pas avoir la relation avec cette personne dans une autre langue / mais avec la personne avec qui j'ai établi une relation en anglais je le garde en anglais / euh : alors quand on a une réunion avec plusieurs personnes souvent ça passe en anglais si il y a une personne qui ne parle pas bien français mais euh : avec mon assistante je ne parle que en français c'est pas bien pour elle parce que ça n'aide pas son anglais c'est pas une bonne chose mais j'ai mal à changer cette relation avec elle. »

Ces choix de langue présentent une marge de liberté initiale mais progressivement la situation se stabilise, instaurant des habitudes et des automatismes dont la redéfinition devient improbable. Plusieurs enquêtés déclarent par ailleurs aussi recourir aux alternances codiques lorsqu'ils sont fatigués.

Les analyses des entretiens permettent alors de distinguer deux formes de pratiques bilingues fortement utilisées et concomitantes qui témoignent du contact des langues et des répertoires verbaux plurilingues des locuteurs en présence mais aussi de l'influence du secteur d'activité : des alternances codiques et le recours à un jargon professionnel mixte.

Différents types de pratiques de parler bilingue sont mis en valeur dans les entretiens réalisés qui révèlent des fonctions dévolues aux langues souvent véhiculaires et la mise en place de stratégies diversifiées. Les mélanges de langues mentionnés par les sujets enquêtés concernent tout particulièrement les deux langues de l'entreprise, à savoir le français et l'anglais, mais aussi plus occasionnellement l'allemand ou d'autres langues.

c - Des pratiques bilingues avant tout orales

Dans un premier temps, des pratiques d'alternances codiques d'ordre scriptural sont rapportées. Elles semblent avoir lieu quotidiennement entre le français et l'anglais, lors d'échanges écrits professionnels plutôt informels. Dans l'extrait suivant, il est intéressant de constater que l'enquêtée s'aperçoit manifestement *a posteriori* de sa pratique mixte.

Ursula – « 93 (...) et aujourd'hui j'ai vu aussi un emel que moi j'avais écrit j'ai remarqué que j'ai commencé l'emel en français et j'ai terminé en anglais. »

Force est de constater que les conditions de production des alternances codiques évoquées concernent majoritairement à l'oral.

Deux bilingues précoces attribuent d'abord leurs productions de mélanges de langue à leur bilinguisme précoce, puisqu'ils communiquent dans les deux langues apprises précocement de manière fréquente. Les sujets évaluent alors leurs compétences langagières dans ces deux langues comme plus ou moins identiques. Dans le cas de Margot, l'anglais et le français constituent des langues acquises assez tôt dans un contexte informel puis scolaire, professionnel et enfin dans un contexte familial pour le français. Elle évoque particulièrement ses compétences orales:

Margot – 46 « (...) entre l'anglais et le français pour moi c'est à peu près pareil / bon j'ai pas vécu j'ai pas eu une vie de famille en anglais / mais c'est deux langues étrangères que je parle à peu près pareil et comme il y a des mots je mélange les mots enfin je vais avoir un mot anglais en tête qui vient dans une phrase française / (...) je pense que je vais le faire consciemment parfois / parce que bon il y a un mot que je ne connais pas et surtout dans le travail il y a des mots qui sont anglais XXX en français / je vais le faire consciemment parfois. »

Les mélanges de langue semblent concerner très souvent l'insertion d'un ou de plusieurs éléments anglais dans un énoncé en langue française, la seconde langue de travail. Dans son étude sur les relations culturelles franco-anglaises en entreprise internationale, C. Geoffroy (2001) analyse que l'une des fonctions du *code mixing* est d'avoir un effet sécurisant sur les différentes communautés linguistiques qui savent avoir la possibilité de recourir à leur propre langue au cours de l'échange, en cas de défaillance ou de fatigue par exemple. Cette fonction est récurrente dans les entretiens des salariés de HP et ces deux arguments souvent avancés.

Alicia - « (...) parce que simplement je ne connais pas l'expression en français et je sais que le mot anglais. »

Ou encore :

Stella – 69 « (...) l'anglais nous marque énormément vu que c'est la langue officielle et que souvent on a du mal à retrouver les mots en français / donc on se parle c'est un franglais et il faut fournir un effort pour rester dans une langue et ne pas mélanger les deux mais ça demande un effort. »

Les salariés développent également des stratégies d'intercompréhension où les deux interlocuteurs s'expriment respectivement dans une langue différente.

1.3.2 - Compétences d'intercompréhension et proximité linguistique

Le concept d'intercompréhension¹⁶⁴ implique de comprendre une langue sans la parler et signifie que deux locuteurs de langue de même famille peuvent se comprendre sans parler la langue de l'autre. Le lien entre proximité des langues voisines¹⁶⁵ et intercompréhension consiste donc à développer une connaissance passive de certaines langues apparentées à la sienne.

a - Stratégies d'intercompréhension, des pratiques isolées ?

Ces stratégies ont l'avantage de ne pas requérir de maîtrise égale de compétences de production et de compréhension orales. Dans cet extrait, l'une des locutrices s'exprime dans sa langue d'origine, le français, l'autre de langue d'origine allemande s'exprime en anglais, langue véhiculaire professionnelle dans laquelle elle est la plus à l'aise pour la sphère du travail. Le type de communication qu'elles ont instauré est justifié à nouveau par la fatigue des deux interlocutrices ainsi que par une situation inconsciente devenue naturelle. La remarque de Ursula concernant le regard des collègues sur le mode de communication qu'elle entretient avec son amie laisse entendre que les pratiques d'intercompréhension ne sont pas courantes dans l'entreprise, et ce que le degré d'intimité ou de proximité entre les deux femmes permet peut-être ici :

Ursula – 89 « Oui c'est ça / j'ai eu une relation enfin une relation une amie avec laquelle j'ai travaillé moi au Marketing (...) on était censés de passer chaque jour une heure ensemble à planifier le projet et **les gens qui nous ont observés ont dit mais les deux sont un peu**

¹⁶⁴ M. Slodzian (1997 : 14-24) emploie l'expression de compréhension multilingue, qu'elle juge plus précis mais qui a la même signification.

¹⁶⁵ On parle de langues voisines pour des langues typologiquement et génétiquement apparentées, langues d'une même souche originelle qui ont évolué. C'est le cas des langues romanes comportant le français, portugais, espagnol, italien, catalan, occitan et roumain ; c'est aussi le cas des langues germaniques, slaves, bantoues... Les langues voisines offrent des zones relativement importantes de transparence, notamment sur le plan lexical.

folles parce que quand c'était le soir ça s'est passé de la façon que on avait un accord quand on était tout (es) les deux fatiguées on se comprenait moi je parlais anglais elle répondait en français / (...) elle est Française et ça nous arrangeait tout(es) les deux j'ai compris et jusqu'à aujourd'hui c'est ma meilleure amie elle est partie en Espagne pour vivre juste pour vous dire quand on s'écrit dès fois on continue comme ça sans sans sans que / (...) **sans qu'on est conscient** qu'on fasse comme ça. »

Si le vocabulaire technique favorise les mélanges de langues entre anglais et français, cette enquêtée, salariée au Synchrotron, évoque à la fois des pratiques mixtes plurilingues qui sous-entendent ici la production fréquente d'alternances codiques intraphrastiques et souligne également la mise en place de cette stratégie d'intercompréhension qui fonctionne grâce aux compétences plurilingues des différents interlocuteurs en présence :

Ute – « (...) donc dès fois dans une phrase je sais pas tu la commences en anglais il y a un mot qui te vient en français et tu vas continuer / surtout dans la technique inversement quand tu parles en français on met plein de terme anglais dedans parce que comme on travaille avec des logiciels qui sont tous en anglais on va pas dire bon ben tu fais un copier coller tu fais un copy-past / ou past- moi ça là tu vois / ça c'est des manières c'est +
E. Tout le monde fonctionne comme ça
Oui et parce que **c'est + c'est agréable aussi parce que c'est une sorte d'espéranto tu vois** / tu sais de toute manière que l'autre comprend parce que forcément une de ces quatre cinq langues ou je sais pas quoi il va enfin bref c'est + »

b - De l'intérêt de développer des compétences d'intercompréhension en entreprise

C. Geoffroy (2001 : 329-334) soulève l'intérêt de développer une compétence d'intercompréhension dans les relations de travail. Elle évoque l'exemple de réunions de la société binationale où elle a enquêté qui sont conduites dans la langue maternelle de chaque interactant ou encore celui de la création d'équipes de travail mixte qui s'appuie sur l'assistance d'un natif, lors de présentations en réunion notamment, qui pourra s'exprimer dans la langue des auditeurs et sera reconnu comme l'un des leurs. Cette technique d'intercompréhension rend les échanges plus faciles et moins tendus et annule le risque de perdre la face. Cette stratégie se fonde par ailleurs sur un effort d'intercompréhension pour contribuer à la réussite de l'échange et qui conduit à redéfinir les compétences en langue des apprenants et à les différencier. Pour l'enseignante chercheuse, la production orale dans la langue maternelle des interactants amoindrit le risque de malentendus basé sur un transfert pragmatolinguistique inadapté d'un terme ou d'une stratégie de la langue première des locuteurs vers leur interlangue ou vers la langue cible de leurs interlocuteurs. L'intercompréhension des locuteurs peut alors être sollicitée dans plusieurs situations de contact : par courrier ou par téléphone, en face à face lors de réunions.

Dans le cadre de nos enquêtes, il serait utile d'approfondir la recherche dans ce sens en vérifiant l'ampleur de ces stratégies et en précisant le cadre ainsi que le degré de formalité dans lequel elles s'inscrivent. Il serait nécessaire également de s'interroger, d'un point de vue didactique, sur les moyens à mettre en œuvre pour développer cette compétence d'intercompréhension en contexte professionnel.

c - Intercompréhension et didactique des langues

La problématique du développement de compétences d'intercompréhension des langues voisines, et plus particulièrement des langues romanes, constitue en effet un point central de la réflexion sur l'apprentissage des langues qui s'est véritablement développée ces vingt dernières années en Europe. Ce domaine d'expérience et de réflexion s'étend également Outre-atlantique au Brésil (Ramalhete, 1991 ; Mesquita, 2000), au Paraguay (Boselli et Rojas-Bahr, 1991), en Argentine où des applications et des recherches s'expérimentent actuellement (étude exploratoire sur la compréhension de la lecture en langue française au Brésil, recherche théorique et application dans le domaine du lexique en Argentine).

Ainsi la problématique de l'intercompréhension des langues voisines s'appuie sur la valorisation des parentés linguistiques, des zones de continuum linguistique, dans le but de favoriser et de développer l'intercompréhension entre les locuteurs de langues proches.

Dans une perspective didactique, il s'agit d'optimiser cette notion de proximité des langues voisines et d'utiliser l'acquis de l'apprenant en "langue maternelle"¹⁶⁶ comme outil d'apprentissage d'une ou de plusieurs langues de même famille.

Cette réflexion, dont les objectifs sont aussi géopolitiques, concerne et intéresse en effet directement l'Union Européenne qui est confrontée à des difficultés de gestion du plurilinguisme à l'intérieur de ses frontières. On s'interroge sur la possibilité d'augmenter le nombre de langues officielles au conseil des ministres et dans les instances européennes, sur quels critères en choisir certaines et pas d'autres.

¹⁶⁶ Nous avons émis des réserves (Thamin, 2000) vis-à-vis de cette terminologie de "langue maternelle" dans le cas du Mozambique où le portugais, langue de référence, est en réalité souvent la langue seconde des apprenants dont le degré de maîtrise est souvent variable. Nos enquêtes avec des enseignants du secondaire avaient montré que les bases grammaticales, syntaxiques et le bagage métalinguistique en portugais étaient loin d'être toujours bien intégrés par l'apprenant. Dans ce cadre, l'approche contrastive entre langues romanes durant les cours de français constituait en réalité une remédiation.

Selon J. Zinck (1997 : 10-13), directeur honoraire de la commission européenne au bureau des interprètes de Bruxelles, le recours à une langue artificielle commune, telle que l'esperanto, serait gage d'appauvrissement de la langue et de la communication entre les différents locuteurs des pays membres. D'un autre côté, choisir une langue d'un ou plusieurs pays placerait les autres états membres dans une situation inégalitaire. Pour la commission européenne, le développement d'une compréhension multilingue paraît la voie la plus accessible pour résoudre ces difficultés de communication en Europe et dans le monde.

La diffusion simultanée des langues romanes est aussi une occasion pour l'Union Européenne de limiter et de restreindre les avancées hégémoniques de l'anglais. Elle s'érige contre les partisans du tout-anglais et constitue une alternative à la sauvegarde de la diversité linguistique européenne par l'existence de ce continuum romanophone.

Ce courant tient compte des enjeux concrets d'une politique linguistique européenne. Dans cette optique, l'UE finance divers projets de recherche et encourage toutes initiatives et rencontres de travail (programmes Socrates, Lingua). Elle réfléchit à des formes de sensibilisation adaptées au cadre scolaire et extra- scolaire.

M. Slodzian (1997) met en avant trois autres facteurs qui favorisent ce courant de réflexion. Le développement des nouveaux médias qui offrent une plus grande variété de supports d'apprentissage et permet d'explorer l'intertextualité pour construire des outils interactifs et ludiques. Elle évoque le bilan négatif en matière d'apprentissage des langues, entre autres dans le système scolaire français ces dix dernières années ainsi que l'échec des méthodologies constituées et souligne en conséquence la nécessité d'explorer d'autres voies d'apprentissage.

Enfin, les éléments nouveaux sur les principes cognitifs spécifiques à l'apprenant de langues permettent aussi de repenser les stratégies d'apprentissage de la compréhension écrite. Plusieurs facteurs sont donc favorables à l'extension des recherches dans ce domaine qui ont donné jour à plusieurs projets qui concernent surtout les langues romanes (Galatea¹⁶⁷, EuRom4¹⁶⁸, ATHOS¹⁶⁹, Intercommunicabilité romane¹⁷⁰).

¹⁶⁷ Le projet Galatea a été parrainé par une équipe de Grenoble dirigée par L. Dabène (1996) dans le cadre d'un programme international incluant des chercheurs espagnols, portugais, italiens, suisses et roumains et s'intéressant à l'ensemble des sept langues romanes.

¹⁶⁸ Le projet EuRom 4, placé dans le cadre de projets européens, a visé à mettre en œuvre cette idée d'intercompréhension dans l'Europe du Sud avec quatre langues romanes : le portugais, le français, l'espagnol et

Conjointement aux pratiques bilingues qui viennent d'être mentionnées, le thème de l'existence d'une « langue » interne qui serait propre à l'entreprise apparaît de manière récurrente dans plusieurs entretiens.

1.3.3 - Une langue spécifique à l'entreprise HP ?

Dans la description que les sujets proposent de cette « langue HP », les alternances codiques apparaissent comme dynamiques et informelles, marquées surtout par l'influence des outils informatiques omniprésents dans le secteur d'activité de l'entreprise et par celle de la langue anglaise. Les abréviations sont nombreuses. L'alternance codique fonctionne sur le fait que l'expression soit connue et consacrée dans le domaine professionnel quotidien (ex : *fowarder* un message). Les justifications données à sa création, à son existence et à son utilisation sont les suivantes : la paresse qui résulte des compétences plurilingues mutuelles (chercher le mot en français par exemple) « car on sait que tout le monde se comprend », le souci d'efficacité, le souci d'intercompréhension dans ce milieu international et professionnel et la volonté de se faire comprendre en mobilisant toutes les ressources disponibles, enfin, le goût du jeu et le plaisir de mélanger les langues.

Le rapport Tasca sur les pratiques linguistiques des entreprises françaises (2003) rapporte que ce sont les pratiques linguistiques dans les instances dirigeantes qui reflètent le mieux les stratégies linguistiques, même implicites, et qui mesurent le terrain gagné par "l'anglais". Les facteurs déterminants du passage à l'anglais, en dehors de la nature internationale de l'activité de l'entreprise et de ses implantations à travers le monde, sont au moins de trois ordres : la structure du capital, le poids du système financier américain dominant et, enfin, les nouvelles technologies de l'information :

« (...) il y a les nouvelles technologies de l'information dont les codes, les logiciels, les banques de données sont massivement anglicisés. À travers ces supports il s'est créé, presque par métier, une langue spécifique (jargon, sabir...) qui permet aux acteurs du secteur dans le monde entier de correspondre vite, sinon de se comprendre tout à fait bien ».

l'italien. Il regroupe quatre universités, Lisbonne, Salamanque, Rome et Aix-en-Provence qui a piloté le projet (Benveniste et Valli, 1997).

¹⁶⁹ Le projet ATHOS a consisté à mettre en valeur la découverte et les apports du grec moderne dans les langues européennes (Slodzian, 1997: 23).

¹⁷⁰ Ce projet danois piloté par J. Schmitt Jensen (1997) de l'Université d'Aarhus au Danemark s'inspire des expériences d'intercompréhension pratiquées sur les petites langues scandinaves (norvégien, suédois et danois). L'apprentissage de la compréhension des langues des voisins où chacun parle sa langue fait partie de la tradition éducative et l'on dispense un enseignement élémentaire des difficultés principales qui séparent les langues. Ce projet s'intéresse aux quatre langues suivantes : portugais, français, italien et espagnol.

Ce phénomène d'alternances codiques nous semble cependant être commun à toutes les situations de langues en contact qui s'applique à ce contexte de grandes entreprises internationales, en particulier l'anglais et le langage informatique qui coexistent avec le français (Truchot, 1990) mais aussi au monde médiatique.

« Plutôt que des langues, ce sont des «lectes» : des parlers qui n'ont ni régularités, ni structures linguistiques. C'est une compétence individuelle, différente pour chacun, mais elle permet de communiquer» affirme M. Matthey¹⁷¹ à propos des parlers mixtes qui se développent dans les grandes institutions comme l'Union Européenne ou les entreprises internationales.

Si les pratiques bi-plurilingues sont nombreuses dans la communication plurilingue de l'entreprise internationale enquêtée, elles ne sont pas sans générer représentations et attitudes qui percent dans les extraits qui vont être proposés.

a - Représentations des pratiques bilingues spécifiques à l'entreprise

Comment ces alternances codiques sont-elles nommées par les enquêtés (langue, jargon, mixe...)? Comment sont-elles perçues et vécues par les sujets interrogés? Enfin, quelles sont les attitudes affichées à cet égard?

Ce parler bilingue est qualifié d'attributs péjoratifs, neutres ou valorisants : « jargon farfelu et déconnecté dans le monde social extérieur », « langue bâtarde », « français », « langue HP », « c'est pas une langue », « une sorte d'espéranto » et révèle des positionnements diversifiés.

Il est revendiqué par certains sujets comme langue à part entière figurant dans le répertoire verbal au même titre que les autres langues :

Alicia - « Je dis toujours que je parle quatre langues, le polonais, l'anglais, le français et la langue HP. »

Plusieurs enquêtés mentionnent la difficulté de compréhension pour les non initiés, les « non HP », qui sont exclus de ce jargon professionnel quand les « HP » s'expriment ainsi en dehors du travail. Alicia (E.26) imite avec humour son mari:

Alicia- « Arrête de me parler HP, je ne comprends pas ce que tu as dit. »

Différents positionnements sont observés par rapport à la notion de norme linguistique. Certains ont conscience de faire des fautes grammaticales, de mélanger les langues du

¹⁷¹ « Et autrement ¿está well? », *Libération*, 8/04/2000.

répertoire à certains moments et d'ignorer les frontières linguistiques. Le mélange des langues est fréquemment utilisé dans la communication entre les salariés d'origine étrangère, ainsi chez ce bilingue précoce :

Gaudencio- « Oui, oui, ça m'arrive très souvent (rire)... de mélanger les langues et de parler à quelqu'un dans une langue que je ne m'attends pas par exemple ça m'arrive de parler espagnol à ... parce que je suis en train de discuter avec quelqu'un... ça m'arrive. **Parce que je fais pas trop la différence (...)** et ce qui m'arrive et qui est plus embêtant par contre, **c'est que des fois je fais des fautes euh... je fais des fautes grammaticales.** J'utilise des mots qui sont anglais en français, ou espagnol en français. Je mélange un peu (...) c'est par exemple ça m'arrive de dire... ça m'est arrivé je m'aperçois après, de dire ça c'est *consistant* et en fait je voulais dire cohérent et en anglais c'est consistant. Ça m'a...et des petits trucs comme ça, je m'aperçois après. »

La production d'alternances codiques est revendiquée comme un phénomène à la fois conscient et volontaire (E.21 ; E.23) et inconscient pour d'autres. Les plurilingues précoces et les tardifs ne semblent pas avoir la même perception des alternances codiques. Les premiers disent trouver naturel de mélanger les langues alors que certains bi-plurilingues tardifs manifestent une attitude plus puriste¹⁷² vis-à-vis des langues, voire même se positionnent en défaveur des mélanges de langues (alors que paradoxalement ils l'utilisent également comme certains extraits d'entretiens le montre dans les développements suivants).

b - Variation des attitudes vis-à-vis de la norme linguistique et polyphonie discursive

Les attitudes des sujets salariés vis-à-vis de l'utilisation ce « jargon HP » mais aussi plus largement du parler bilingue omniprésents dans le mode de communication en entreprise sont de deux ordres : une attitude puriste¹⁷³ qui suscite des sentiments de rejet et une attitude intégrative.

Les différents extraits mettent en valeur une « polyphonie discursive » où l'usage du parler bilingue est attribué à la fois aux Français, aux salariés d'origine étrangère, aux deux et à soi-même.

¹⁷² F. Grosjean (1982 : 146) évoque l'attitude souvent très négative des monolingues envers le *code switching* qu'ils voient comme une mixture sans grammaire de deux langues, jargon ou charabia qui insultent les règles gouvernant le langage monolingue. Il est qualifié péjorativement de franglais quand il concerne le mélange entre français et anglais ou encore de Tex Mex pour le mélange entre anglais et espagnol dans le sud-ouest des Etats-Unis. Il montre aussi que ces attitudes négatives existent aussi chez les bilingues et qu'elles ont des conséquences sur leurs productions. Certains bilingues ne mélangent pas les langues ou restreignent ces pratiques pour lesquelles ils ne seront pas stigmatisés. On peut y voir l'influence des sociétés et des institutions qui stigmatisent généralement les mélanges de langue en fonction des normes standards.

¹⁷³ Si on fait le parallèle avec les pratiques d'alternance au sein des familles bilingues, C. Deprez (1994) remarque que l'attitude vis-à-vis des mélanges, qu'ils soient tolérés ou réprimés, constitue un point de distinction entre les familles entre elles. Elle souligne l'inutilité de chercher une corrélation entre les attitudes puristes ou laxistes et le niveau socio-culturel des familles. La piste donnée était plutôt à chercher selon elle du côté du sentiment identitaire, «la pureté de la langue serait un garant de la conservation de l'identité ».

Certains positionnements en défaveur de ce parler bilingue « HP » sont très virulents. Warwick (E.27) prend d'abord pour cible les Français à qui il attribue l'utilisation de cette « langue bâtarde » et qu'il accuse de laisser se corrompre leur langue alors qu'il existe des équivalents en français aux termes empruntés. Pour lui, ce phénomène n'est pas propre à l'entreprise où il travaille. Dans le long extrait qui suit, la progression de son discours et les contradictions qui apparaissent progressivement sont intéressantes à analyser:

E - « Certains m'ont parlé de + des gens que j'ai interrogé avant toi m'ont parlé de la langue HP

Warwick – Oui

E. Est-ce que tu la parles toi (rire) ?

Warwick – Euh ::: non moi par contre je suis CONTRE cette langue HP mais **c'est pas une langue** HP c'est euh ::: c'est le français qui est un peu en train d'être massacré par les Français quoi / j'ai oublié mais ils utilisent les mots euh ::: ils prennent les mots « on va emeler » / c'est ça c'est eux qui utilisent ces mots pour dire je vais envoyer un message électronique / je sais pas pourquoi on peut pas dire ça donc c'est vraiment les ::: euh ::: **c'est les Français qui créent cette langue** / c'est pas que HP c'est en France c'est pareil partout

E. Et toi tu as l'impression que chez HP c'est surtout les Français qui utilisent cette langue-là ?

Warwick – OUI oui oui / mais **nous les Anglais on n'a pas besoin** / pour *send a emel* on n'a pas besoin de dire *emeler* (rire)

E. D'accord / donc en français tu utilises les expressions françaises

Warwick – Oui / **oui c'est vrai il y a une langue HP mais la langue HP** c'est la ::: c'est ::: les mots les verbes c'est les mots en anglais ils ajoutent –er et ça devient un espèce de verbe français

E. Hum hum

Warwick – Mais il y a une langue HP aussi mais je crois que c'est plus marqué maintenant que les gens ils utilisent des machins plus français / mais partout par exemple on voit des pubs XXX la phrase en anglais en dessous c'est écrit en français je trouve ça incroyable / mais bon moi je trouve ça bizarre

E. Hum hum / oui oui mais moi c'est des étrangers des cadres d'origine étrangère qui m'ont parlé de ça qui utilisent cette langue-là donc euh ::: aussi / alors avec les Français certainement

Warwick – Ah moi en principe je l'utilise pas

E. Toi tu l'utilises pas ?

Warwick – Non non en principe XXX

E. Tu dis pas *confcall* tu dis pas :::

Warwick – Non mais *confcall* ça c'est anglais

E. Non mais justement / on a une *confcall* ce soir

Warwick – Non mais ça je dis *confcall*

E. Tu dis ça

Warwick – Ah oui oui oui je dis XXX on va emeler on va ::: / ça c'est pas proprement le langage HP *confcall* ça c'est le monde universel

E. Tu peux me fowarder ton message

Warwick – Oui oui non je dis pas ça fowarder

(...)

Warwick – Non mais c'est vrai que dans les autres boîtes <XXX il y a vraiment un langage de communication qui est assez particulier à HP > parce qu'il y a nos femmes nos maris qui sont hors HP et qui forcément quand on est ensemble vraiment ils nous taquent pour ça

E. Hum hum

Warwick – Par exemple j'ai un copain il dit « ah oui est-ce que tu as eu des *confCALL* » / XXX

E. (rire) Oui actuellement c'est complètement intégré en fait

Warwick – Oui oui oui

E. C'est très ::: c'est une curiosité pour quelqu'un qui fait pas partie de l'entreprise

Warwick – Mais quand je parle parce que moi je suis membre d'une équipe à l'extérieur (de sport) quand je leur parle de mon boulot je suis carrément obligé de ::: si je commence à parler comme ça ils comprennent plus rien / donc euh ::: »

Le sujet oppose d'abord la différence d'attitude des Français et celle des Anglais en terme de besoin langagier et renforce le statut dominant de l'anglais dans l'entreprise. Ensuite, la question de savoir si c'est une langue ou pas n'est pas démêlée. Enfin, le sujet passe d'une position catégorique de non utilisation qui s'assouplit progressivement et laisse finalement entrevoir des pratiques communes et des spécificités déjà évoquées par d'autres enquêtés (le jargon professionnel difficilement compréhensible pour un non initié).

La polyphonie discursive de l'extrait suivant donne à entendre cette fois la voix des Français sur ces pratiques bilingues, filtrée par les représentations sociales du sujet (E.28). Contrairement à l'extrait précédent, ces pratiques ne sont pas attribuées aux Français considérés comme très soucieux de la norme langagière, bien que le sujet ait observé une évolution des mentalités et un fléchissement normatif:

Hugo -« (...) je crois déjà la plupart des gens ici aussi les Français la plupart du temps ils écrivent en anglais et ils ont tellement l'habitude de s'exprimer en anglais que ouais ce mélange

E. Ouais même chez les Français tu veux dire oui oui parce que apparemment les Français l'utilisent aussi beaucoup c'est pas que les étrangers / ça c'est intéressant aussi

Hugo - Oui c'est c'est pas pour euh : **c'est pas bien apprécié par les Français parce que c'est connu que les Français la langue est très importante** et je me souviens que ça c'était dans la première année que j'étais ici il y avait un coffee talk

E. (rire) Oui

Hugo - Et quelqu'un disait : parlait d'un P&L il a expliqué quelque chose mais dans sa phrase il disait un P&L / et il y avait quelqu'un dans *l'audience* qui était vraiment : **pas fâché mais pas content** et il disait on dit ça on dit ça en français et je crois qu'aujourd'hui c'est devenu très normal / il y a six ans il y avait encore plus de gens plus de Français qui disaient mais faites attention comment vous parlez. »

Ce jargon spécifique à l'entreprise Hewlett Packard a été mentionné de manière récurrente comme participant à l'idée de culture d'entreprise, comme nous l'avons vu. Dans cette optique de revendication très forte de culture d'entreprise, les marques transcodiques fonctionneraient comme marques d'appartenance à une communauté de référence¹⁷⁴ (ici l'entreprise) dans la mesure où si parler une langue manifeste la volonté d'appartenir au groupe qui parle cette langue, on peut émettre l'hypothèse qu'un parler bilingue peut fonctionner de la même façon en contexte plurilingue professionnel et internationalisé.

¹⁷⁴ En référence à G. Lüdi et B. Py (2003[1986] : 170) qui développent l'idée contraire dans un contexte différent, à savoir que les marques transcodiques fonctionnent comme marques de non appartenance à une communauté de référence monolingue.

c - Exemples d'alternances codiques courantes en contexte professionnel

La recherche d'exemples auprès des sujets en situation d'entretien fournit quelques cas de mélanges de langues qui apparaissent également de manière inconsciente comme pratique effective dans la production discursive spontanée durant les entretiens avec l'enquêtrice.

Figure 41: Alternances codiques courantes en contexte de communication professionnelle chez HP

| | Alternances codiques | Sens en français |
|---|--|--|
| <p>Formes verbales</p> <p>-verbes anglais + désinence en -er des verbes du premier groupe en français</p> <p>-locution verbale mixte</p> | <p><i>switcher</i> / j'ai fait un <i>switch</i> complet en français</p> <p>tu n'oublies pas de me <i>forwarder</i> ton message</p> <p>tu me <i>plugues</i> une réunion</p> <p>il faut absolument <i>booker</i> un <i>meeting</i></p> <p>Des équipes qui <i>performent</i> bien</p> <p>mettre en <i>hold</i></p> <p>faire un <i>switch</i></p> | <p>to switch : basculer / un changement</p> <p>to forward : faire suivre par courrier électronique</p> <p>to plug / tu me cases une réunion</p> <p>to book / programmer une réunion</p> <p>to perform : accomplir, exécuter; ici être performant</p> <p>mettre en suspens, annulé</p> <p>faire un changement</p> |
| <p>Formes nominales</p> <p>-expression anglaise intégrale insérée dans la phrase en français</p> <p>-mot tronqué et homophonie entre le terme anglais et français</p> <p>- faux-amis, risque de contresens, le terme existant aussi en français</p> <p>Locution verbale</p> <p>-néologisme, mot valise</p> | <p>j'ai eu mon <i>day off</i> hier</p> <p>des réunions <i>face to face</i></p> <p>en <i>background</i></p> <p>chez HP, on est dans une espèce de <i>no land</i></p> <p>la période de la <i>focal point review</i></p> <p>un <i>breakthrough</i></p> <p>les <i>stocks</i></p> <p><i>PNL</i> profit and loss</p> <p>un <i>coffee talk</i></p> <p>c'était dans le <i>package</i> de transfert</p> <p>un <i>mixe</i> de culture</p> <p>une <i>conference room</i></p> <p>je suis en <i>conf call</i> ce soir</p> <p>dans l'<i>audience</i></p> <p>faire <i>copie past</i></p> <p>j'ai un <i>webinar</i> demain</p> | <p>journée de congé</p> <p>en face à face</p> <p>en arrière plan</p> <p>d'endroit, de pays non défini, de non lieu ?</p> <p>évaluation des performances</p> <p>une rupture, un changement brutal</p> <p>les options</p> <p>les pertes et profits</p> <p>une réunion- conversation organisée de manière plus ou moins formelle autour de la machine à café</p> <p>le paquet, le colis, le contrat</p> <p>to mix = mélanger</p> <p>un mélange</p> <p>une salle de réunion</p> <p>conférence téléphonique</p> <p>conference / conférence</p> <p>dans le public</p> <p>copier coller</p> <p>un séminaire <i>via</i> l'internet</p> |

d - Des discours ambigus, traces de discours prescriptifs ?

Si des attitudes puristes envers les pratiques bilingues au sein de l'entreprise ont été mises en lumière, les contradictions qui les accompagnent laissent à penser que ces pratiques langagières sont largement répandues et dominantes, même chez ceux qui s'en défendent.

Stella (E.29) établit deux catégories d'individus : ceux qui mélangent les langues et ceux qui tentent « de faire la différence », catégorie dans laquelle elle s'inclut. Le verbe essayer ainsi que l'insistance sur la notion d'efforts réalisés et à réaliser indique la difficulté du sujet à séparer les deux langues (alors qu'elle semble le vouloir) dans un contexte de communication professionnel quotidien où ces dernières sont étroitement liées. Si elle trouve dommage que certains de ses collègues, Français ou étrangers, utilisent ce franglais, elle n'est pourtant pas non plus sans l'utiliser elle-même :

Stella – 89 « Alors ce qu'on remarque beaucoup mais ça c'est même auprès des Français c'est que l'anglais nous marque énormément vu que c'est la langue officielle et que souvent on a du mal à retrouver les mots en français / donc on se parle c'est un franglais et il faut fournir un effort pour rester dans une langue et ne pas mélanger les deux mais ça demande un effort (...) / il y a ceux qui essaie de faire la différence et puis ceux qui utilisent couramment les expressions de HP anglais les conversations

E. Et vous c'est important de faire la différence vous faites partie des puristes entre guillemets

Stella – 90. Oui en fin de compte oui / même si au bout du compte je pense qu'un jour on parlera tous anglais et que ce sera un grand mélange de toutes les langues (rire) mais au jour d'aujourd'hui je fais bien la différence

E. Mais par contre quand les autres parlent comme ça ça vous heurte un petit peu ça vous gêne

Stella – 91. Je trouve ça dommage et pourtant alors malgré que j'essaie de faire la différence entre le français et l'anglais je suis très pour la simplification du français parce que dans la grammaire XXX il y a plein de choses qui sont pas logiques du tout donc je serais pour simplifier tout ça pour que ça soit plus simple

(...)

E. Et vous alors vous faites de la résistance ou : vous dites action ou dites aussi *stock*

Stella – 92. Ce n'est pas un terme que j'emploie souvent mais ça dépend / il y a des fois j'utilise aussi le terme / je ne suis pas toujours aussi calme et reposée pour aller vite / pour aller vite on prend le premier mot qui vient à l'esprit souvent c'est en anglais. »

Ces propos sont toutefois à relativiser en égard à leurs situations de production. Nous partageons les réflexions développées par C. Canut (2007 : 67) dans son chapitre sur la langue pure où elle fait remarquer que la notion de pureté linguistique ouvre à une profusion de positionnements strictement dépendants des contextes d'énonciation. Elle met en valeur l'ambivalence qui existe entre les discours puristes et des pratiques d'une forte pluralité dans divers contextes plurilingues. Enfin, elle souligne que les jugements de valeur, prononcés dans le cadre d'une enquête pour un chercheur en linguistique qui peut être assimilé à un censeur, anticipent des discours extérieurs prescriptifs sans entraîner pour autant de transformation de pratiques. Cet aspect mérite d'être pris en compte dans l'analyse des positionnements qui précèdent. C. Canut conclue ainsi :

« Le discours puriste dans de telles configurations plurielles, est donc essentiellement un discours rapporté, une doxa, toujours exposé à autrui dont on suppose qu'il veut l'entendre, qu'il fait partie de son package « linguistiquement correct » de la même façon qu'on adoptera son registre d'expression à la situation dialogique».

En outre, le poids du modèle idéal du bilinguisme contribue aussi certainement au fait que le parler bilingue puisse être dévalorisé, ce qui apparaît clairement lorsque les sujets évaluent leurs compétences langagières.

Il nous semble évident en tout cas qu'il existe un net décalage entre les pratiques bilingues effectives et les discours qui visent à en rendre compte. Et on peut penser en effet que nos sujets migrants aux parcours mobiles et souvent de bi-plurilinguisme précoce, adoptent une attitude relativement plus détendue vis-à-vis de ce type de pratiques que d'autres.

2 - Une valorisation des compétences plurilingues et pluriculturelles en phase avec la promotion du plurilinguisme au sein de l'Europe

Notre préoccupation initiale de prise en compte de l'expérience liée à des parcours de mobilité, des compétences plurilingues, pluriculturelles, professionnelles des primo-arrivants en France nous a amenée à aller voir sur le terrain comment cela se passait, à explorer les parcours de vie, les compétences et les sentiments identitaires pour finalement nous interroger sur la promotion et le développement du plurilinguisme. L'analyse des entretiens que nous avons réalisés vient en réalité soutenir toutes les propositions du Conseil de l'Europe. On peut alors se poser les questions suivantes : Comment les sujets de nos enquêtes voient-ils finalement leur plurilinguisme ? Qu'est-ce qui peut les amener sur un plan didactique à le vivre mieux ? Qu'est-ce qui peut être éclairant pour ceux qui le vivent mal, dans l'objectif qu'ils puissent le vivre mieux ?

Nous montrerons de prime abord le caractère dynamique des représentations que les sujets en situation de mobilité ont de leurs compétences pour mettre en évidence une (auto)reconnaissance et s'interroger plus largement sur la manière de valoriser des compétences plurilingues et partielles.

2.1 - Comment maintenir ses compétences bi-plurilingues

Les entretiens biographiques mettent en valeur les représentations que les sujets bi-plurilingues se font des langues qui composent leur répertoire langagier. Ils soulignent là

encore le caractère dynamique de ces représentations mais aussi des compétences linguistiques elles-mêmes, acquises ou en cours d'acquisition, qui se développent conjointement au parcours de migration et du parcours de vie du sujet.

2.1.1 - Représentations des compétences en langue d'origine et en langue française

Pour les migrants non temporaires installés depuis plusieurs années en France, le français, en qualité de langue du pays de résidence, prend souvent la première place dans la communication quotidienne, devant la langue d'origine, comme nous l'avons vu en particulier au sein des couples franco-étrangers.

Les discours sur les compétences en langue d'origine sont cependant variables. En fonction des contextes (nature des réseaux familiaux et sociaux, lien avec le pays d'origine, projet migratoire, modalités d'acquisition des langues), le sujet souligne le besoin de réactiver le niveau linguistique dans sa langue première lorsqu'il se trouve en situation d'échange exolingue ou endolingue.

a - Nécessité et opportunité de réactivation des compétences

Certains rendent compte d'abord des modalités de coexistence au sein du répertoire langagier entre les deux langues que sont le français et la langue d'origine. Les durées nécessaires à la réactivation des compétences peuvent être de quelques heures à plusieurs jours, selon les sujets. Ainsi pour Gaudencio (E.21), bi-plurilingue précoce :

Gaudencio- « Oui non je pense que c'est très difficile pour moi de dissocier le français et l'espagnol parce que je les ai appris tout petit toutes les deux donc euh :: je dirais que c'est ces deux langues-là c'est la même langue c'est pareil / c'est très nettement différent entre le français et l'espagnol qui sont vraiment à part que les autres langues / les autres langues c'est des langues que je parle mais dans lesquelles j'ai beaucoup plus de mal à m'exprimer à exprimer mes sentiments alors que le français et l'espagnol je peux le faire naturellement / non mais le français et l'espagnol sont indissociables pratiquement / étant donné que oui je les ai appris tout petit / j'ai vécu des sentiments (rire) à l'école en français tout le temps pour moi c'est pareil / et comme je suis venu en France ça a continué / y a pas de différence / je peux changer de langue immédiatement ça n'a + / j'ai pas une très bonne orthographe mais sinon j'écris sans problème dans les deux / aujourd'hui je dirais que je m'exprime plus facilement en français parce que je le parle tout le temps mais l'espagnol pour venir au 100% il me faut un jour / je parle tout de suite l'espagnol mais pour revenir vraiment au 100% en une journée je suis plus à l'aise. »

Les opportunités de parler la langue d'origine sont aussi liées à l'activité professionnelle pour ceux qui travaillent dans un environnement international. C'est alors la langue de plus grande diffusion qui est privilégiée au détriment de la langue régionale :

Thomas – 29 « Euh... alors au travail de temps en temps parce que dès qu'il y a un collègue dont je sais qu'il comprend l'allemand, je lui parle en allemand pour en profiter quoi. Sinon, seulement avec les copains ou avec la famille quand je les appelle ou quand on se voit de

temps en temps (...) et un autre aspect qui est assez rigolo, je viens d'une région où on parle un dialecte, donc tant que j'habitais encore en Allemagne, je parlais dialecte avec les copains et la famille et puis à la fac et à l'école, je parlais un allemand correct. Du coup, comme mes échanges en allemand se limitent à la partie famille et copains, mon allemand correct se détériore pas mal. Le dialecte, je le parle toujours comme toujours parce que c'est ça que je soigne **mais le hochdeutsch, quoi, l'allemand écrit, ça, ça se détériore.** »

Le retour régulier dans le pays d'origine contribue aussi à réactiver, à réactualiser, ou à maintenir les compétences dans la langue d'origine. Ces séjours apparaissent souvent vitaux pour le sujet et lui permettent de se remettre dans le bain linguistique et de se ressourcer. Les modalités de séjours alternent : le sujet part en famille ou en couple, mais il ressent aussi le besoin de partir régulièrement seul (sentiment souvent évoqué par les femmes):

Margot - 15 « (...) j'aime bien d'ailleurs retourner parce que ça me permet de parler dans ma langue à moi donc ce qui ici est quand même rare alors je travaille avec des collègues hollandais alors ça me permet de parler régulièrement ma langue à moi mais c'est vrai que j'aime j'aime bien retourner je retourne au moins pour euh ::: alors je retourne déjà au mois une semaine l'été avec les enfants au bord de la mer en Belgique on y va une semaine et après je retourne une ou deux un ou deux week-ends toute seule parce que quand j'y vais avec les enfants et mon mari on parle que le français et quand j'y vais toute seule et ben je parle ma langue au moins / j'y vais au moins un ou deux week-ends toute seule par an pour me ressourcer (rire) et faire le plein et voilà. »

b - Sentiment de régression linguistique

Parfois, les retours au pays ne permettent pas d'atténuer le décalage culturel et linguistique qui se creuse progressivement entre la société d'origine et la société d'accueil. Les opportunités provoquées ou réelles n'empêchent pas le sentiment de régression du sujet dans la langue d'origine et la progression de la langue du milieu. La langue française devient celle où le sujet se sent globalement le plus à l'aise :

Thomas – 50 « Ben personnellement maintenant, comme je vis quand même ici, que 90% de mes conversations, je les fais en français, je rêve en français, je pense pour la plupart des choses en français, ça m'arrive déjà de... si je parle en allemand de... préformuler la phrase en français, de la retraduire en allemand. Donc seulement si je passe un ou deux jours, tout en parlant l'allemand, là, l'allemand reprend le dessus. Normalement, c'est quand même le français qui prend le dessus. Et de plus en plus aussi, il y a des choses que je préfère exprimer en français qu'en allemand. (...). »

L'impression de ne plus évoluer dans la langue d'origine dominante, de s'éloigner de la réalité quotidienne du pays d'origine et de la culture populaire est alors évoquée.

Dans le contexte professionnel international de HP, le milieu des non anglophones qui « parlent parfois très mal anglais » n'arrange rien pour les natifs anglophones (E.25). Cette régression est alors ressentie comme une perte. La communication dans la langue d'origine devient moins aisée, moins agréable, même sur des sujets affectionnés, « on perd l'habitude, on

cherche les mots, même sur des sujets qu'on aime » (E.30), ce qui se manifeste aussi par une baisse de rapidité d'intervention.

c - Développement de compétences spécifiques dans une langue et pas dans l'autre

Les domaines de compétences lexicales en langue française s'étendent ou se développent en parallèle du ou des premiers systèmes linguistiques dans lesquels le sujet a été socialisé ; ces nouvelles sphères lexicales sont liées au nouveau bassin de vie et au vécu du sujet en France. La mise en couple et la constitution de la famille ainsi que le lexique lié aux pratiques culturelles comme les sports de haute montagne, pour s'être développés dans la langue du pays de résidence et pas dans celle du pays d'origine, sont évoqués de manière récurrente :

Margot – 45 « (...) **alors c'est assez rigolo**¹⁷⁵ parce que je parlais assez bien français en arrivant là/ c'est vrai que ce qui a vraiment fait une différence c'est quand j'ai commencé à vivre avec mon mari parce que le langage au jour le jour c'est quand même pas encore la même chose et bon pourtant je travaillais depuis quatre cinq ans ici euh ::: le langage de travail et le langage à la maison c'est quand même pas pareil donc là aussi je me suis dit je suis pas encore ::: bon j'étais bilingue c'était quand même pas encore pareil mais c'est vrai que en vivant bon maintenant avec des enfants évidemment c'est encore autre chose / je pense que maintenant oui / par contre il y a encore des choses que je n'arrive pas à dire donc je vais dire autre chose que je vais dire différemment que ce que j'avais prévu parce que bon il y a quand même des choses qui sont pas innées mais *a contrario* aussi maintenant ce qu'il y a c'est qu'il y a des choses que je peux plus expliquer en flamand / le vocabulaire que j'ai appris en français par exemple le vocabulaire de la montagne je le connais en français je le connais pas en flamand / **c'est rigolo** je me retrouve dans des situations ou que ce soit dans l'un ou l'autre il y a des choses que je n'arrive pas à dire / bon je me débrouille toujours je trouve autre chose mais + »

L'activité professionnelle qui s'est développée dans un contexte français et dans une autre langue que la langue d'origine est très souvent thématifiée :

Thomas – 29 « (...) Du coup, **c'est assez rigolo**, je pense que aujourd'hui, je serai incapable de faire mon travail que je fais actuellement en Allemagne parce que je dispose pas du vocabulaire un peu business euh... »

De même qu'en français, certains obstacles porteront sur des tournures de phrases, certaines thématiques de la langue maîtrisées essentiellement dans la langue d'origine. Des stratégies de compensation sont alors mises en place qui permettent au sujet d'exprimer ce qu'on souhaite en utilisant d'autres outils linguistiques :

Margot – 46 « Ben il y a des tournures de phrases qui me ::: + je vais réfléchir à quelque chose et finalement je vais le dire différemment parce que ou il y a un mot qui m'échappe ou + le problème aussi que j'ai ce que bon je dirai qu'en plus entre l'anglais et le français pour moi c'est à peu près pareil / bon j'ai pas vécu j'ai pas eu une vie de famille en anglais / mais c'est deux langues étrangères que je parle à peu près pareil et comme il y a des mots je mélange

¹⁷⁵ On observe la récurrence des expressions « c'est assez rigolo » ou de « c'est marrant » dans plusieurs entretiens. Elles marquent la posture réflexive du sujet qui porte un regard analytique sur les différentes étapes linguistiques traversées.

les mots enfin je vais avoir un mot anglais en tête qui vient dans une phrase française / (...) il y a des mots parfois où je vais buter sur un mot anglais je vais pas arriver à trouver un synonyme en français et inversement quoi / mais bon c'est je pense que c'est relativement subtile / moi je sens parce que je sens que je me reprends et que finalement je dis autre chose que j'avais prévu mais les gens en face le voient pas forcément parce que XXX / et bon je vais faire des fautes je fais des fautes XXX je fais des fautes de syntaxe (rire) ou de genre <+

E. Ça se voit pas alors (rire)

47. (rire) De genre je m'en aperçois une heure après et des choses comme ça surtout mais à la limite pas avec les mots mais quand je dis je développe ça fait référence à un mot féminin des choses comme ça il y a des choses et ::: »

Les représentations que les sujets ont de leurs compétences langagières, mises en évidence ici et au fil du texte, s'inscrivent pleinement dans un processus de reconnaissance des compétences telles qu'elles sont définies dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe et qui contribuent à donner une vision positive du développement plurilingue.

2.2 - Dynamique des représentations du bi-plurilinguisme

Les représentations des sujets enquêtés vis-à-vis de leurs compétences langagières apparaissent étroitement corrélées aux représentations que ces derniers se font du bilinguisme et du plurilinguisme. Ces représentations, sujettes à évolution au cours des parcours individuels, illustrent ainsi leur caractère dynamique. Ainsi, le biographique porte aussi la « trace des changements de représentations et de réélaborations du répertoire verbal tel que Gumperz l'a défini (...) » (Perregaux, à paraître).

2.2.1 - Des frustrations liées aux représentations du bilinguisme

Dans cette perspective, on s'aperçoit que les représentations liées à la conception du locuteur bilingue idéal sont prégnantes dans certains discours des sujets plurilingues de nos enquêtes et peuvent amener le sujet bi-plurilingue à minorer ses ressources langagières.

Malgré l'importance quantitative et qualitative des langues constituant les répertoires et les acquisitions réalisées durant les parcours qui émergent des récits individuels, plusieurs sujets, en effet, ont une tendance à minimiser entièrement leurs compétences langagières.

Ils recourent à une évaluation de leurs propres ressources, en fonction de représentations qu'ils se font du bilinguisme qui est considéré en terme de maîtrise réelle et actualisée, parfaite et équilibrée. Ces langues sont celles qui sont pratiquées régulièrement, voire de façon quotidienne.

Mickaella (E.22), par exemple, établit un inventaire très précis en nombre de mots pour décrire ses compétences en allemand, en hébreu et en grec, langues dont les compétences ont eu lieu à des moments précis de son parcours et qu'elle n'a plus eu l'occasion d'utiliser. Le

roumain, sa langue d'origine, est peu activé dans sa phase actuelle et elle est aujourd'hui à l'aise surtout en anglais et en français. Elle justifie cet état de fait par une explication psychocognitive :

Mickaella – « (...) parce qu' on a dit que moi apparemment j'apprends j'apprends j'apprends et j'oublie ou je les mets dans une mémoire secondaire / euh ::: c'est comme je sais pas. »

Pour Flower (E.35), son plurilinguisme sud-africain s'est transformé en bilinguisme européen. Le zoulou et l'afrikaans se placent complètement en retrait. Elle garde des compétences de compréhension mais éprouve maintenant, selon elle, de grandes difficultés à s'exprimer. Elle utilise par ailleurs essentiellement l'anglais, sa langue première, lors de ses retours en Afrique du Sud. Flower s'est investie entièrement dans l'apprentissage du français lors de son arrivée en France avec l'objectif de s'intégrer le plus rapidement possible. Elle manifeste en outre le regret de ne pas avoir fait l'effort d'apprendre une autre langue depuis son arrivée en Europe, alors qu'elle voyage très régulièrement pour son travail aux quatre coins du monde :

« E. Parce que là en fait donc vous parlez quatre langues vous avez appris d'autres langues depuis que :
Flower - 124. Non et ça j'ai honte non je parle que deux langues maintenant français et anglais et là c'est dommage que je n'ai pas utilisé cette période en Europe. »

2.2.2 - Vers une valorisation personnelle des compétences

Les parcours d'apprentissages et de pratiques linguistiques sont souvent décrits en terme d'étapes qui illustrent l'évolution des représentations que les sujets se font de leurs compétences linguistiques. La vision du plurilinguisme chez le sujet, comme nous venons de le mettre en évidence, correspond parfois initialement à la vision traditionnelle idéale du bilingue possédant des compétences parfaites et équilibrées dans les langues parlées. Le sujet passe alors au cours de son parcours par des phases de frustration où il a l'impression de ne plus maîtriser aucune langue correctement, y compris sa langue d'origine. Margot (E.23) évoque ainsi sa première mobilité à l'occasion de son stage d'étude en Suisse en milieu international et la déconvenue qu'elle a ressentie :

Margot - 8 « Moi qui pensais être bonne en langues parce que bon je maîtrisais quand même à peu près quatre langues (rire) je me retrouvée dans une comment ça s'appelle tour de Bal comment ça s'appelle' / enfin bon je me suis retrouvée à parler toutes ces langues en même temps et plus en parler aucune. »

On retrouve un sentiment de frustration similaire dans le récit d'Alicia (E.26) qui, bien que toujours présent, s'est selon elle nettement affaibli. Le sentiment d'impuissance éprouvé face au niveau de compétences linguistiques estimé est souligné par les termes « deuil », « j'ai été

déracinée » à la forme passive, « j'ai aucune chance de partir ». Le sujet souligne les difficultés éprouvées lors de son arrivée en France et rappelle que l'appropriation des langues est intrinsèquement reliée aux mobilités :

Alicia - « mais ce qui est un peu dommage côté personnel pour moi c'est qu'en fait je parle trois langues mais aucune très bien / et c'est difficile quelque part à accepter qu'on ne parle pas bien au moins une langue (rire) parce que là j'ai été déracinée je parle plus ma langue là je parlerai jamais jamais bien vraiment très très bien la langue française et anglais non + pareil j'ai aucune chance de partir et d'apprendre + / donc je veux dire c'est quelque part + mais pas abandon de cette idée un deuil de dire tant pis t'as d'autres qualités c'est pas grave si tu peux pas bien parler parce qu'à l'époque j'étais vraiment très fière de mon orthographe en polonais / je parlais bien polonais / aujourd'hui c'est pas du tout le même vocabulaire / j'ai aussi parfois un accent déjà parce qu'on place la langue autrement mais bon tant pis / il y a d'autres choses plus importantes dans la vie (...) / je suis de caractère assez perfectionniste c'est une frustration mais une frustration qui s'est atténuée parce que + mais le plus difficile c'était au début. »

Lorsque Stella (E.29), quant à elle, rencontre son mari puis s'installe en France, elle a une compétence essentiellement scolaire de la langue française. Son répertoire verbal passe alors par différentes recompositions en fonction de ce nouveau lieu de vie et les différentes activités professionnelles exercées. Les représentations qu'elle se fait de ses compétences évoluent également progressivement :

Stella – 4 « (...) et c'est à vingt-trois ans que je suis venue m'installer en France / j'avais jamais fait de séjours à l'étranger / c'était vraiment mon français d'école que j'amenaient ici et les premiers temps étaient très durs parce que pour suivre les conversations c'était pas facile / j'ai fait aussi des des : je me suis appliquée pour apprendre mieux / j'ai fait beaucoup pratiqué avec mon mari qui était journaliste et qui parlait très bien français et petit à petit ben c'est c'est devenu courant / ensuite je dirais qu'on passe par une phase où effectivement on a l'impression qu'on ne parle plus correctement aucune langue et que les langues avec lesquelles on était familier et la langue maternelle on ne la pratique plus donc j'ai passé par je suis passée par une phase où je me sentais un peu perdue parce que je ne maîtrisais plus rien correctement euh : juste après ça a été valorisé finalement de parler plusieurs langues et je suis plutôt contente de ce que je sais parler même si c'est peu ou si c'est pas toujours correct mais mais ça se passe très bien (...). »

Les périodes de régression donnent lieu à de nouvelles progressions dans le développement des compétences dans la langue du pays de résidence et dans les langues de l'activité professionnelle. Le sujet vient à accepter ses compétences telles qu'elles sont, c'est-à-dire plurilingues et partielles (Coste, Moore et Zarate, 1997) et il les transforme progressivement en atout et en richesse.

Dans le cas de Stella, à son arrivée en France à la fin des années 80, être plurilingue a constitué un atout professionnel qui lui a permis de s'insérer assez rapidement, de valoriser ses compétences linguistiques en intégrant peu à peu le monde de l'entreprise internationale et de s'épanouir professionnellement et socialement. Elle se sent aujourd'hui plus à l'aise linguistiquement en français ; l'anglais, langue du travail au quotidien, a pris la deuxième

place dans son répertoire verbal, alors que l'italien, le suisse allemand et l'allemand se sont mis en retrait ; elle met ses compétences plurilingues au service de la communication et d'une meilleure compréhension.

Les sujets, qui sont conscients d'opérer leurs choix linguistiques en fonction de leurs compétences orales, écrites, des thèmes de communication, des interlocuteurs, des situations, parviennent à envisager progressivement leur plurilinguisme plus sereinement.

2.2.3 - Vers une reconnaissance de compétences linguistiques plurielles

La notion de plurilinguisme, nous l'avons vu, constitue le « principe fondateur » des politiques linguistiques éducatives européennes et s'avère tout à fait opérationnelle dans le champ de la didactique (Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Beacco et Byram, 2003). Le Cadre européen de référence apporte un éclairage déterminant sur les composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste *et al.*, 1997 : 12) qui est définie ainsi :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, décrite dans le Cadre et telle qu'elle a d'abord été élaborée par Coste, Moore & Zarate (1997), contribue à un changement de perspectives didactiques important en obligeant « à se détourner du modèle idéal natif monolingue comme cible d'apprentissage » (Moore : 2006 : 211).

Le caractère partiel et pluriel de compétences langagières implique une maîtrise imparfaite d'une langue, à un moment donné, et une partie d'une compétence plurilingue plurielle qui s'enrichit. C'est aussi une compétence *fonctionnelle* par rapport à un objectif délimité donné, elle peut concerner des *activités langagières* (par exemple de réception : accent sur le développement d'une capacité de CO et/ou CE), un domaine particulier et des *tâches spécifiques*, peut avoir trait à des *compétences générales individuelles* (par exemple des savoirs autres que langagiers sur les caractéristiques et les acteurs de langues et de cultures autres).

La notion de compétence partielle est à resituer positivement par rapport à celle de compétence plurilingue et pluriculturelle. En effet, une compétence acquise dans une langue

est partielle dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe et « constitue un tout en tant que répertoire disponible pour le sujet concerné » (Moore, 2006, 211).

Nous avons pu observer que l'autoreconnaissance de ces compétences n'allait pas toujours de soi, même chez les sujets de nos enquêtes qui sont pourtant socialement favorisés. Elle est l'aboutissement d'un cheminement personnel lié à l'expérience semée d'embûches de la mobilité, mais elle est aussi subordonnée à la reconnaissance sociale et à la présence d'un environnement favorable à la pluralité linguistique et culturelle (en particulier le contexte de l'entreprise internationale). Les exemples développés dans nos analyses montrent que si un réel travail sur les représentations linguistiques peut être effectué auprès d'individus tels que ceux de nos échantillons, il est d'autant plus nécessaire auprès d'individus moins favorisés socialement. Ce travail inclut une réflexion sur les représentations liées au statut des langues (valorisées ou dévalorisées), sur les représentations liées à la nature des compétences dans les différentes langues qui composent le répertoire verbal des sujets et enfin, une réflexion sur les représentations du bilinguisme. Les études de cas proposées dans notre étude constituent à notre sens des outils de formation susceptibles de développer cette réflexion, dans le but de contribuer à donner une image positive du plurilinguisme, tel que nous l'avons défini, aux yeux des individus concernés.

L'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles fait, en outre, l'objet d'une véritable stratégie éducative des parents envers leurs enfants que l'on peut rapprocher des démarches d'éveil aux langues et aux cultures et qui nous amène à nous interroger là encore sur les potentialités de transpositions didactiques.

2.3 - Sensibilisation aux langues pour leurs enfants : des pratiques éducatives parentales convergentes

Dans une perspective complémentaire aux résultats liés à la transmission des langues, il s'avère que les parents ont généralement pour préoccupation centrale de sensibiliser leurs enfants aux langues et à leur apprentissage en général. Ils le réalisent de différentes façons en fonction des représentations qu'ils ont du plurilinguisme et de leurs expériences personnelles.

Ces représentations positives du plurilinguisme ont des incidences sur les pratiques éducatives des parents qui adoptent différentes stratégies de valorisation des langues.

2.3.1 - Assurer le niveau de français des enfants sur le long terme

Remarquons d'abord que tous les enfants, qu'ils soient issus de couples mixtes ou étrangers, sont scolarisés dans des établissements français en langue française ; comme ils l'ont été tout de suite ou très tôt, le français est une langue qu'ils maîtrisent de manière précoce et constituent déjà la langue d'origine de certains.

Le projet migratoire de la famille se définit souvent en fonction des enfants et les parents choisissent de profiter de l'opportunité de l'expérience d'expatriation en France et de prolonger leur séjour pour assurer une continuité dans l'apprentissage linguistique dans le but de développer chez les enfants un bilinguisme précoce stable, comme l'illustre cet extrait de l'entretien avec Hugo (E.28) :

Hugo- « (...) et il y a aussi que pour les enfants on avait toujours dit que on voulait pas quitter la France avant que les garçons parlent bien le français et même si après si on part ou pas / je crois normalement on dit que on oublie tout ce qu'on a appris avant d'avoir trois ans / on n'a pas de souvenirs de avant ça et c'est la même chose pour les langues si : bon déjà à trois ans tu parles un peu mais si tu quittes / on s'est posés la question si on part maintenant par exemple par exemple en Angleterre on continuera de parler en allemand à la maison ça sera anglais à l'école et avec les amis et on voulait bien qu'ils continuent le français / comme ça trois langues bon même si c'est pour les enfants de cet âge pas de problème je savais pas trop comment XXX avec le français et pour le laisser tomber je trouve c'est encore trop tôt / ce serait dommage parce que c'est une langue tellement difficile

E. Oui

Hugo- J'aimerais bien pour eux que +>

E. Que ce soit une langue qui reste et qu'il y ait pas à la réapprendre plus tard où c'est plus difficile

Hugo- Et ici aussi en même temps c'est sûr que ça a pris pas mal de temps pour s'intégrer ici bon si on recommence même si on peut imaginer que ça se passera plus vite avec le premier à l'école et le deuxième il a deux ans voilà (...) ».

Dans cet extrait, le sujet insiste sur la notion de rentabilité de l'apprentissage envisagée sur le long terme mais aussi sur l'intérêt des enfants de maîtriser (au moins) trois langues valorisées (l'allemand, le français et l'anglais).

2.3.2 - Les séjours dans le pays d'origine

La sensibilisation avec la langue d'origine passe aussi par les séjours dans le pays d'origine des enfants ou celui du /des parents pour les enfants nés en France.

Les enfants de couples étrangers, mixtes étrangers ou franco-étrangers réalisent tous des voyages fréquents dans le pays d'origine du ou des parents transplantés. Ces séjours sont considérés comme fondamentaux pour les parents pour le développement, le maintien ou la sensibilisation à la langue et à la culture d' «origine ».

Selon les dires des enquêtés, ces voyages sont appréhendés différemment selon les enfants ; la plupart du temps avec une attente enthousiaste mais parfois aussi avec ennui quand justement les enfants ne maîtrisent pas la langue (E.26).

C. Deprez (1994) évoque l'importance des vacances et des séjours annuels des enfants dans le pays d'origine et du conjoint transplanté et ce va-et-vient devenu une façon de vivre la migration qui, pour elle, estompe la distinction entre migration temporaire et définitive, liée à la problématique plus générale de l'intégration pour expliquer pourquoi les parents transmettaient ou pas leur langue à leurs enfants. La langue du pays d'origine n'a plus seulement une fonction symbolique mais elle a aussi une nécessité fonctionnelle (communiquer avec la famille sur place) et une dimension affective.

Ces voyages répétés et réguliers, souvent annuels, contribuent au développement des compétences en langue d'origine et au bilinguisme des enfants et à la transmission des valeurs culturelles.

2.3.3 - Contacts sociaux bi-plurilingues

Les enfants sont aussi exposés aux langues dans le milieu familial lui-même : la langue d'origine par le contact avec la famille élargie de passage en France, ou encore celui des amis de même communauté linguistique et/ou culturelle qui côtoient le foyer plus ou moins régulièrement, le contact à distance avec la famille (via le téléphone, internet, courrier postal...), puis les autres langues parlées au contact des amis d'origine étrangère et de l'environnement international. L'exposition aux médias (radios étrangères, films non sous-titrés ou sous-titrés) constituent également une stratégie éducative de mise en contact avec la pluralité linguistique, ainsi que l'engagement de filles au pair (Flower engage une fille au pair Brésilienne pour les vacances).

Les retrouvailles de la famille élargie ont aussi parfois lieu dans un autre pays que celui d'origine, pays de résidence de certains membres de la famille¹⁷⁶. Ces réunions familiales entraînent des discussions en diverses langues entre les interlocuteurs, choisies en fonction des compétences linguistiques de chacun et constituant ainsi des schémas de communication complexes.

¹⁷⁶ On trouve un nombre de cas intéressants de mixités dans la famille élargie de sujets interrogés eux-mêmes en situation de couples mixtes, en particulier dans le deuxième échantillon (parents, frères et sœurs, oncles et tantes). Ces derniers, implantés dans divers pays, contribuent (ou ont contribué dans le cas des sujets) pleinement à la constitution et à la transmission d'un capital de mobilité et d'un capital plurilingue et pluriculturel familial (mixités familiales importantes chez huit sujets en situation de mixité sur vingt-trois et chez un sujet marié avec une femme de même origine où l'influence s'est faite sur le parcours de mobilité.)

2.3.4 - Apprentissages formels des langues valorisées

En dehors de la transmission des langues d'origine et du contact informel avec d'autres langues, l'apprentissage formel d'un maximum de langues étrangères en milieu scolaire est encouragé et valorisé par les parents, en particulier chez les cadres du second échantillon dont la démarche est volontariste. Il s'agit alors des langues de diffusion internationale, langues qui sont aussi valorisées sur le marché linguistique scolaire français, telles que l'allemand qui semble avoir le monopole, au même titre que l'anglais, puis de l'espagnol. Pour certains parents, si l'anglais est essentiel, il est devenu insuffisant de par sa banalisation sur le marché. Parler une troisième langue constitue alors un facteur réel de distinction :

E. Et vos enfants vous les encouragez à parler aussi d'autres langues ?

Gaudencio - J'ai essayé (rire) qu'ils apprennent l'allemand ils n'ont pas voulu donc là ils apprennent l'espagnol / ma fille elle fait une section européenne espagnole donc elle parle un espagnol parfait / j'aurais voulu qu'elle apprenne l'allemand parce que je lui ai dit « l'espagnol tu vas l'avoir » / elle a pas voulu / et mon garçon qui est moins bon pour les langues / lui il XXX espagnol / qu'ils parlent au moins trois langues et l'anglais je les encourage énormément / XXX / c'est pas assez on apprend pas assez les langues. »

Les parents tentent d'influencer les choix de leurs enfants vis-à-vis des langues scolaires et les incitent également à prendre des cours privés de langue.

2.3.5 - Ouverture sur la pluralité culturelle

Pour les parents, la sensibilisation aux langues est étroitement associée aux cultures. Les valeurs du pays d'origine y sont omniprésentes et entretenues. Dans le cas des couples mixtes, les parents insistent sur l'importance de ce biculturalisme et l'aisance dans les deux cultures. Le bain linguistique permanent dans plusieurs langues permet aussi de se familiariser avec une démarche d'apprentissage. Pour Thijs (E.30) et Sofia (E.37) par exemple, la compréhension d'une autre langue et la démarche d'apprentissage en elle-même sont plus importantes que d'imposer sa langue aux enfants ; « ce n'est pas par nostalgie » que Thijs leur parle en néerlandais et en anglais mais plutôt pour les sensibiliser à une deuxième et à une troisième langue.

Le capital linguistique familial mais aussi plus largement l'ouverture à la diversité linguistique constituent pour beaucoup de sujets plurilingues à la fois un capital socio-économique (gage d'intégration, de réussite sociale et professionnelle, d'obtention d'un bon travail), un capital culturel (un plus, une richesse inestimable, un patrimoine à transmettre) et un moyen facilitant la mobilité spatiale et professionnelle. L'importance pour les nouvelles

générations de parler plusieurs langues est ainsi évoquée, dans une perspective de flexibilité professionnelle, de plus grande adaptabilité aux situations, pour une ouverture des possibles et sur les cultures. La connaissance des langues permet aussi une plus grande mobilité géographique :

Flower – 124 (...) bon si je suis dans un taxi je peux dire un petit bonjour au revoir mais euh : oui la possibilité de parler une autre langue dans une situation vraiment de vivre dans un pays XXX et puis surtout pour les enfants je suis persuadée que c'est important pour eux XXX c'est les langues

E. C'est les langues parce que : pourquoi c'est important

Flower – 125. Moi je pense que les enfants comme les parents XXX j'ai presque cinquante ans je vais sûrement avoir une deuxième carrière après de quelque chose et nos enfants qui vont avoir plusieurs carrières euh : je suis plutôt encouragée les choses que je dis qui sont transférables les langues qu'ils soient flexibles adaptables à des situations différentes et avec des langues c'est des langues et des cultures et mais XXX ça m'échappe pour le moment mais sauf si il veut faire quelque chose euh : je sais pas médecin ou X Y est-ce que c'est important de parler plusieurs langues je sais pas ou je veux dire que je crois que dans presque tout le reste des métiers pour les enfants les langues sont très importantes pour ouvrir des possibilités. »

Que les enfants soient eux-mêmes migrants ou nés en France, nous avons vu que la transmission de la langue d'origine, le bilinguisme précoce des enfants et la transmission des valeurs culturelles (cf. III - 3.4 - p222) constituaient un enjeu identitaire pour une majorité des parents. Mais le capital pluri-mobilitaire, plurilingue et pluriculturel des sujets interrogés est aussi à l'origine d'une réelle démarche là encore volontariste qui intervient comme une stratégie éducative essentielle d'ouverture au monde et à la pluralité linguistique et culturelle. Cette démarche parentale est particulièrement mise en évidence par les discours des sujets du deuxième échantillon qui évoluent encore plus que ceux du premier dans un environnement international et multiculturel. C'est ce capital parental polymorphe qui prépare à la mobilité linguistique, culturelle, géographique et professionnelle des enfants.

On peut alors aisément ici faire le rapprochement avec la démarche d'éveil aux langues et aux cultures que les sujets mettent en place naturellement au sein de leur famille, démarche dont nous allons rappeler brièvement les tenants et les aboutissants.

2.3.6 - L'éveil aux langues et aux cultures, et à la mobilité ?

L'approche anglo-saxonne de « language awarness¹⁷⁷ » apparaît dans le contexte de la prise de conscience de l'échec scolaire dans les années 70 en Angleterre, sous l'impulsion de E. Hawkins (1985). Puis elle se diffuse en Europe en général et pose un lien entre le développement de la conscience linguistique du sujet comme moyen d'améliorer la

¹⁷⁷ Cette expression a d'ailleurs été traduite par l'équipe de L. Dabène au LIDILEM de Grenoble.

compétence en langue maternelle. Elle aura des répercussions sur la didactique des langues étrangères dans le sens d'une pédagogie intégrée de la langue étrangère à la langue maternelle, avec une mise en valeur du rôle de l'activité métalinguistique du sujet dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Le projet « Eulang » qui s'inscrit dans le cadre d'un projet européen Socrates-Lingua (1997-2000) (Candelier, 2003) ou encore le projet suisse EOLE (Perregaux *et al.*, 2003) qui se développe dans les années quatre-vingt-dix, s'insèrent dans le même courant inspiré de « language awarness »,

Ces projets ne consistent pas à enseigner les langues à proprement parler mais visent un rôle propédeutique à l'apprentissage des langues. La démarche consiste globalement à mettre en contact des enfants avec le plus grand nombre de langues possibles dans le but de : développer chez eux une attitude positive face à la diversité ; favoriser le développement de leurs compétences métalinguistiques susceptibles de soutenir l'approche des langues que ce soit la langue d'enseignement/apprentissage de l'école, que ce soit des langues étrangères, ou encore les langues d'un milieu plus restreint. Un troisième objectif consiste à favoriser le développement d'une culture langagière, culture pouvant constituer un socle de référence susceptible de les aider à mieux connaître et comprendre leur environnement langagier et leurs pratiques langagières (Moore, 1995 ; Candelier, 2003 ; de Pietro, 2005).

Au regard de nos entretiens, il est intéressant de réfléchir à une transposition didactique de certaines stratégies éducatives mises en place par les familles de nos enquêtes pour l'envisager au niveau de l'école. Nous pouvons seulement proposer quelques pistes très ouvertes de réflexion.

Aujourd'hui, il nous semble essentiel de préparer à la mobilité géographique et linguistique les enfants et les adolescents qui ne possèderaient pas ces expériences précoces, de façon à amorcer, d'ores et déjà, la constitution d'un capital pluriel, gage de l'ouverture à la pluralité linguistique et culturelle mais aussi de l'égalité des chances des individus et d'une plus grande tolérance induite par la connaissance de l'autre. La notion de mobilité relève en effet d'un véritable apprentissage, comme nous l'avons mis en évidence à travers différents travaux de recherche ainsi qu'à travers nos propres analyses. Les expériences cumulatives à valeur propédeutique participent au développement d'un capital de mobilité mais aussi de véritables compétences interculturelles, qui sont définies ainsi par E. Murphy-Lejeune et G. Zarate (2003 : 43) :

« Les compétences interculturelles de mobilité désignent l'ensemble des dispositions, capacités et aptitudes spécifiques qui permettent à un individu de gérer ses expériences interculturelles en situation de mobilité effective. »

Dans cette optique, il s'agit alors de favoriser les mobilités géographiques sous toutes ses formes, que ce soit en dehors du territoire mais aussi à l'intérieur du territoire. Il paraît aussi intéressant d'explorer l'idée de favoriser les programmes de découverte des pays d'origine dans des buts de développement plurilingue, de transmission de valeurs culturelles et de construction identitaire des jeunes individus.

Ces compétences interculturelles de mobilité existent à l'état latent comme potentialités chez l'individu, et s'actualisent au contact d'opportunités de mobilité. Dans le cadre du « passeport interculturel » du Portfolio Européen des Langues, ces compétences peuvent donc être évaluées là encore par l'individu lui-même à divers moments de son parcours d'apprentissage interculturel. Le processus d'adaptation optimisé à une culture étrangère en situation de mobilité mettrait en jeu quatre paramètres essentiels : l'attitude personnelle, la participation sociale, les relations interpersonnelles et la capacité d'adaptation et de communication.

La didactique du plurilinguisme et les moyens d'enseignement plurilingue actuels (Perregaux *et al.*, 2003) disposent de la même approche que les biographies langagières qui constituent un support didactique majeur sur lesquelles nous allons maintenant revenir. C. Perregaux (à paraître) rappelle que l'analyse des biographies langagières comme représentantes de situations de bi ou de plurilinguisme s'est développée à partir du champ de la sociolinguistique, en marge d'une vision sociopolitique monolingue. Les langues constituent alors des ensembles de ressources flexibles mobilisées par le locuteur en fonction des situations.

2.4 - Le double intérêt des biographies langagières

Dans notre recherche, les biographies langagières, qui constituent un objet complexe, présentent une double exploitation dans la mesure où elles constituent à la fois un outil de recherche et un outil pour le sujet lui-même qui lui permet un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues, comme nous l'avons illustré à partir plus spécifiquement à partir d'une étude de cas (Thamin, à paraître).

L'intérêt actuel pour les biographies langagières¹⁷⁸ semble d'abord témoigner d'une volonté institutionnelle manifeste d'articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissages, notamment dans le champ de la didactique des langues » (Molinié, 2004, 2006a, 2006c) qui s'inscrit dans une perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union Européenne. Le portfolio européen des langues (PEL) constitue ainsi l'un des supports didactiques majeurs conçu récemment par le Conseil de l'Europe. Puis nous reviendrons sur cette double exploitation sociolinguistique et didactico-pédagogique ainsi que sur les perspectives offertes par les biographies langagières pour la formation des enseignants.

2.4.1 - Le portfolio européen de langues

Le portfolio européen des langues est expérimenté de 1998 à 2000 par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et lancé en 2001 au niveau pan-européen. Il se veut un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'école, du groupe, de l'acteur social. Il est un bon exemple d'exploitation et d'application didactique et ses qualités sont multiples : donner un droit de cité à toutes les langues (langues officielles, minoritaires, issues de l'immigration, étrangères), valoriser les compétences linguistiques acquises hors des structures d'apprentissage classique, ainsi que les compétences partielles et les expériences interculturelles, mettre en évidence au niveau international des qualifications grâce à un support pratique. Enfin, il constitue un outil individualisé qui permet aux usagers d'évaluer eux-mêmes leurs acquis, à tous les stades de la formation.

¹⁷⁸ Les biographies langagières font actuellement en effet l'objet de diverses journées d'étude et publications¹⁷⁸. Une journée thématique VALS/ASLA a d'abord eu lieu à Bienne en Suisse en 2001. Dans cette continuité, un cycle de recherche a été inauguré à Paris III par M. Molinié (Paris III, DILTEC et CRTH) en 2004 sur les *Approches biographiques en linguistique, didactique du français et littérature* et matérialisé depuis par une journée d'études annuelle. Le thème inaugural concernait l'« *Approche biographique et apprentissage des langues : quoi, pourquoi, comment ?* », mars 2004, puis *Autobiographie et réflexivité* en mars 2005, suivi d'une rencontre au café du Français dans le Monde en septembre 2006 avec les auteurs du numéro spécial du *Français dans le monde recherches et applications, Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, publié en janvier 2006. Il faut également citer la journée d'études organisée par SODILAC (socio-didactique des langues et des cultures), groupe de recherche du LIDILEM le 11 mai 2007 à Grenoble III avec pour questionnement : *Les biographies langagières en sociolinguistique et didactique des langues : Pourquoi ? Pour quoi faire ? Avec qui ? Pour qui ? Comment ? Avec quels effets ?* Enfin, l'équipe DYNADIV de Tours (Univ. F.R, Sciences du langage) a aussi organisé en collaboration avec le département de sciences de l'éducation un colloque¹⁷⁸ orienté vers *Le biographique, la réflexivité et les temporalités, articuler langues, cultures et formation*, les 25-27 juin 2007.

Ce modèle de *curriculum vitae linguistique individuel* (Truchot, 2000) comprend trois parties : un passeport qui atteste des qualifications formelles en langues, une biographie langagière qui décrit les compétences en langue et les expériences d'apprentissage, enfin un dossier contenant les travaux personnels. Le PEL est évolutif et à compléter de manière permanente.

Si cet outil a rencontré un grand succès auprès des enseignants, l'émission de différentes critiques qui émergent, contribue à l'amélioration de l'outil. E. Murphy-Lejeune et G. Zarate (2003) proposent d'inclure les expériences de mobilité dans la biographie¹⁷⁹ en la renommant biographie « interculturelle » plutôt que « langagière » dans la mesure où cette dernière ne retrace pas seulement les apprentissages linguistiques mais s'ouvre aussi à la diversité identitaire.

En outre, pour A. Gohard-Radenkovic et G. Zarate (2004), la conception des fiches proposées tend à enfermer dans un cadre le processus identitaire ou la biographie langagière elle-même, en l'évaluant et le hiérarchisant. Elles déplorent surtout que ce document de référence soit devenu une norme et proposent un document plus souple, conçu comme une carte plutôt que comme un cadre. Cette notion de « carte » est alors définie comme :

« un ensemble de transformations identitaires, de stratégies de socialisation et d'attitudes de renégociation, dépendant d'un environnement donné, ensemble qui s'élabore en fluctuant selon les situations de contact avec l'étranger, la nature et la durée de la mobilité, dans et hors de l'école, complexité que l'institution éducative peine à reconnaître. » (op.cit : 7).

Dans une perspective didactique et sociolinguistique, les biographies langagières constituent un genre nouveau qui met en évidence le rapport aux langues des sujets (Perregaux, 2006) et où l'environnement sociohistorique du "biographé" doit être prise en compte. Elles sont fortement liées en sociolinguistique à la notion de dynamique du répertoire verbal tel qu'il est défini par J. Gumperz (1964) et elles constituent un lieu d'observation des usages de langues, perceptibles dans le discours.

¹⁷⁹ En partant de la notion de capital de mobilité (Murphy-Lejeune : 2000) dont les quatre composantes ont été décrites dans la deuxième partie.

2.4.2 - Les objectifs socio-didactiques attribués aux biographies langagières

L'approche biographique est utilisée par plusieurs disciplines dont deux nous concernent au premier chef : la sociolinguistique et la didactique des langues qui sont elles-mêmes connectées à l'ethnosociologie, à la sociologie et à la littérature¹⁸⁰.

Les deux disciplines attribuent aux biographies langagières différents objectifs dont certains, propres à la didactique des langues étrangères, constituent en réalité un prolongement des objectifs de la sociolinguistique.

a - Les objectifs de la sociolinguistique

La sociolinguistique aborde l'approche autobiographique comme outil de recherche, ce qui soulève une série de problèmes méthodologiques complexes quant à la fiabilité des énoncés. Malgré des techniques de recueil de données (approches compréhensive, ethnométhodologique) et d'analyses déjà existantes (linguistique textuelle, analyse conversationnelle), le domaine de recherche est récent et impose aux chercheurs de développer des questionnements, des concepts, une approche propre pour valider les résultats et répondre à la question de la signification transcendante du discours autobiographique (Lüdi, 2005). Les interrogations sur le rôle de la réflexivité du sujet dans le processus autobiographique investissent le champ de la réflexion.

Ses objectifs sont multiples. La démarche autobiographique est un processus favorisant la réflexion sur soi, sur son vécu comme expérience significative des apprentissages (Perregaux, 2006), avec toutes les réflexions en cours sur le rôle de la réflexivité du sujet.

¹⁸⁰ Le champ littéraire envisage cette approche comme réflexion sur le genre discursif (Rouxel, 2006) et comme objet d'enseignement littéraire. Le biographique langagier est aussi très présent dans les œuvres littéraires. Des écrivains tel que N. Huston (1986 avec L. Sebban ; 1998), L. Sebban (2003), A. Kristof (2004), J. Green (1984), V. Alexakis (2002), J. Derrida (1996), E. Canetti (1977) et d'autres encore, donnent à lire sur leurs histoires avec les langues : les rapports entretenus avec leurs langues maternelles, d'adoption, les passages à l'écriture dans la langue autre, et leurs sentiments sur l'appartenance et sur l'exil. C'est dans une perspective sociolinguistique et didactique que ces œuvres littéraires et biographiques sont utilisées. Ainsi, certains de ces auteurs et de leurs œuvres sont passés au crible de l'analyse littéraire (Chaulet-Achour, 2006 pour Huston) et sociolinguistique (Perregaux, à paraître). Ces œuvres constituent des supports didactiques privilégiés pour les formations d'étudiants en sociolinguistique et didactique (Billiez), en formation d'enseignants ou encore auprès des publics d'étudiants étrangers (Domptmartin, 2007). C. Perregaux fait mention de la sortie d'un ouvrage récemment créé par des professeurs de français et destiné à des élèves de collège qui offre un recueil de « fragments de biographies langagières » de vingt-cinq auteurs (M. Cellier-Gely, C. Toreilles et M-J Verny, 2004, *Entre deux langues : Biographies et bilinguisme*, Paris, Adapt).

Les chercheurs souhaitent par ailleurs comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues au cours de la vie d'un sujet confronté à la mobilité et à la migration, qui a à réélaborer son répertoire linguistique, culturel et identitaire.

Les biographies langagières permettent alors de cerner les usages linguistiques et les lieux de processus réflexifs, mais aussi de saisir les traces des influences mutuelles des langues en contact et des manifestations de la conscience plurilingue au niveau micro-sociolinguistique (comportement linguistique) et macro-sociolinguistique (structure interne des langues en contact dans le contexte plurilingue africain par exemple) (J. Kilanga Musinde, 2006).

Enfin, l'approche biographique constitue un outil privilégié en sociologie / anthropologie pour parvenir à cerner ces aménagements identitaires et tente de décoder les liens invisibles dans le discours, dans les textes, dans les rapports à l'autre.

b - Les objectifs de la didactique des langues étrangères

La didactique s'intéresse aussi à l'outil de formation que les biographies langagières représentent.

C. Perregaux (2002) apporte un éclairage conceptuel en proposant une première ébauche de description et d'analyse de certains dispositifs de pratiques biographiques et leur intérêt didactique pour l'apprentissage tant pour les étudiants (futurs enseignants) que pour les élèves. Elle pose les biographies langagières comme **révélateurs de savoirs**, du côté de l'individu « biographé », et du côté du groupe social d'origine ou d'accueil, jusqu'alors dépositaire de la culture du lieu. Les appartenances plurielles et les ressources pluri- qu'elles induisent sont mises en valeur et facilitent l'intercompréhension entre groupes et individus.

Elle insiste également sur la pertinence des biographies dans le champ scolaire. Cette démarche crée du savoir sur soi, sur son apprentissage, le savoir expérientiel ouvrant sur la **co-construction de nouveaux savoirs** (par la mise en textes, des ateliers d'écriture par exemple). Cette démarche rejoint les orientations épistémologiques de l'apprentissage de type socio-constructivisme et socio-historique. L'élève appartient bien à l'institution scolaire mais son appartenance à des groupes sociaux culturels pré-existants est reconnu également. Cela permet de reconnaître le bi ou plurilinguisme d'un grand nombre d'élèves dans l'environnement scolaire. Les biographies langagières sont traitées comme un dispositif de formation à l'école et les activités sont centrées sur la diversité linguistique (EOLE, EVLANG) alors utilisée comme matériau didactique. Pour C. Perregaux (op.cit) :

«La formation ou l'école ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations, des langues qu'ils parlent. »

Le travail biographique permet donc de développer chez l'apprenant de langues la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Il vise ainsi à valoriser par l'apprenant lui-même son répertoire linguistique dans les contextes pluri et multi où ce répertoire s'est construit et évolue, et à valoriser les apprentissages réalisés (linguistique et culturels) au contact des autres. Les biographies langagières donnent du sens aux contacts de langues pour pouvoir valoriser l'identité plurielle, pour s'ouvrir à l'altérité et développer le répertoire plurilingue et culturel du sujet. Le travail du biographique langagier consiste aussi à donner une plus grande visibilité de la pluralité des langues et à clarifier l'activité d'apprendre pour développer les compétences à apprendre (Molinié, 2006).

Elles offrent des outils de compréhension des mécanismes d'acquisition des langues (Lüdi, 2005) et de la conscience plurilingue qui constituent une base importante pour la création d'outils didactiques et pour la mise en place de stratégies pour l'enseignement des langues (J. Kilanga Musinde, 2006).

Les biographies langagières éclairent ainsi les parcours d'apprentissage. L'instance réflexive individuelle et collective assure la maîtrise symbolique de l'hétérogénéité nouvelle dans laquelle le sujet se trouve (élargissement du répertoire linguistique et culturel, perception plus nette de ses propres valeurs) (Molinié, 2006b: intro R&A).

2.4.3 - Typologie des biographies langagières

Si l'on fait l'inventaire des situations où les biographies langagières s'inscrivent, plusieurs cadres se dégagent :

- en classe de langue
- au cours d'entretien de recherche
- au fil d'un parcours de recherche
- au cours d'un parcours de formation
- l'écrit autobiographique littéraire ou personnel.

Les données sont à la fois écrites (écrire/faire écrire) et/ou orales (raconter/faire raconter). Les « segments narratifs » (Molinié, 2006) où s'exprime le biographique langagier sont de différentes natures :

- des textes relevant de genres conversationnels (interviews, entretiens de recherche) avec dominance de récits interactifs oraux ; les données sont alors souvent enregistrées ou consignées dans une perspective synchronique ou diachronique si les biographies langagières s'inscrivent dans le recueil de récits de vie où les entretiens peuvent être multiples et étalés dans le temps ;
- des journaux de bord, des journaux d'apprentissage, rédigés au jour le jour dans une dimension diachronique ;
- les portfolios ;
- des entretiens de recherche écrits, sans dimension interactive, à dimension autobiographique ;
- des supports graphiques (dessins, schémas, cartographies) qui permettent d'utiliser un autre langage, un autre outil d'expression que la langue, en l'occurrence française et étrangère pour ceux qui expriment leurs biographies langagières (Molinié, 2006) ;
- des ateliers théâtre et mise en scène de soi (Feldhendler, 2006) ;
- des extraits d'œuvres littéraires autobiographiques ;
- la création de blogs (Domptmartin-Normand, à paraître).

On aperçoit aisément la complémentarité qui existe entre toutes les démarches, supports et orientations didactiques qui viennent d'être exposées et dont le but commun consiste à promouvoir et valoriser le plurilinguisme individuel et collectif. Il nous semble que nos entretiens biographiques constituent des matériaux idéaux de recherche, d'analyse et d'enseignement/apprentissage pour des dispositifs de formation dont les objectifs sont nombreux et dont un certain nombre est proposé par C. Perregaux (à paraître) : étudier la complexité des situations langagières familiales (la transmission des langues, les pratiques bilingues), mais aussi sociales et professionnelles ; mettre en évidence les moments où les répertoires langagiers évoluent, se modifient et se demander quel est le rôle de la société, des institutions et des individus ; mettre en évidence le rôle des mobilités ; travailler le statut des langues présente dans le répertoire d'une même personne et leur influence sur l'apprentissage, de manière à travailler sur les représentations des enseignants pour une meilleure connaissance des élèves et de leur environnement.

2.5 - Vers la reconnaissance de l'acteur social plurilingue et pluriculturel

L'expérience pluriculturelle envisagée comme capital social contribue à améliorer la prise en compte de la diversité sociale dans le champ de la didactique des langues (Murphy-

Lejeune et Zarate, 2003). Un espace géopolitique ou scolaire favorable à la promotion de la pluralité exige de la considérer comme un capital qui s'accroît en fonction du nombre de langues, des expériences culturelles, et de la diversité de leurs modes d'acquisition, qu'elles soient certifiées par un diplôme, qu'elles soient transmises dans le cadre d'un capital familial ou encore acquises en situation de mobilité géographique. L'explicitation de l'expérience pluriculturelle comme objet dans le domaine scolaire permet de prendre en compte les parcours individuels des enfants et de leurs familles en déstigmatisant des identités qui pourraient l'être, de mettre en lumière les obstacles rencontrés dans l'expérience de migration, de pointer l'exigence d'efficacité à laquelle sont soumis les systèmes éducatifs ouverts sur la compétitivité internationale.

E. Murphy-Lejeune et G. Zarate (2003 : 38) approfondissent la définition de l'acteur social plurilingue proposée par le *Cadre européen de référence*¹⁸¹ (2001 : 129). Cette approche vise en particulier l'étudiant étranger en situation de mobilité mais elle a une valeur globale, censée s'appliquer aux individus plurilingues en général :

« Il possède une expérience interculturelle dont il est conscient, caractérisé par :

- un parcours individuel et une histoire familiale spécifiques ;
- un capital de relation à l'altérité déjà constitué ou qu'il appréhende comme étant en devenir ;
- une conscience réflexive de son expérience de l'altérité linguistique et culturelle.

Il interprète des situations de communication en fonction de la pluralité des identités en jeu en :

- privilégiant une lecture symbolique de la pluralité linguistique et sociale à une lecture spontanée de l'ordinaire ;
- introduisant la pluralité des points de vue identitaires dans l'interprétation d'une situation plurilingue et pluriculturelle ;
- sachant interpréter des processus identitaires complexes, tels que systèmes de classements implicites, écritures contradictoires d'une histoire nationale, définition en interaction des identités.

Il se reconnaît comme médiateur quand il se sent impliqué dans la construction du lien social dans des situations marquées par la pluralité culturelle et linguistique, quand il adopte des stratégies d'explicitation, de négociation, de remédiation, quand il accepte la prise de risque dans une situation de tension identitaire. »

¹⁸¹ *Le Cadre* retient la notion d'acteur social, qui cohabite avec les notions d' « apprenants » ou « d'utilisateurs », et propose la définition suivante de la compétence plurilingue et pluriculturelle : « Compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. »

Cette approche nous semble synthétiser toutes les caractéristiques des sujets en situation de mobilité de nos enquêtes qui ont émergé au cours de l'analyse. L'ensemble des résultats permet alors d'envisager les sujets de nos enquêtes comme de véritables « acteurs sociaux plurilingues et pluriculturels ».

La dernière caractéristique de l'acteur social, tel qu'il est défini ici et que nous allons développer maintenant, insiste sur les compétences de médiation culturelle, présentes chez certains de nos sujets enquêtés.

2.5.1 - Vers une compétence de médiation (inter)culturelle

Dans une perspective de didactique des langues étrangères mais aussi de communication interculturelle, en entreprise ou de manière plus large, le fait que la compétence linguistique ne soit pas synonyme de compétence de conversation, c'est-à-dire de compétence socioculturelle, nécessite d'être mieux prise en compte. Le locuteur d'une langue étrangère ne possède pas nécessairement une compétence interculturelle qui lui permette d'approcher la compétence socioculturelle d'un natif. C. Geoffroy (2001) met en relief les transferts de stratégies qui s'opèrent dans le cadre des relations interculturelles anglo-françaises en entreprise, en prenant l'exemple du fonctionnement des tours de parole¹⁸² dans la conversation ou encore celui des comportements de politesse¹⁸³. Elle montre comment l'ignorance et la non-maîtrise des stratégies interactionnelles desservent les relations, sont sources de malentendus et renforcent jugements et préjugés entre les deux cultures.

Sans initiation aux situations de conversation et d'interaction dans l'échange social étranger, le locuteur ne peut que réagir et juger en fonction de ses propres schémas interactionnels, c'est-à-dire son *habitus linguistique*¹⁸⁴ tel que le définit P. Bourdieu (1984 :

¹⁸² Les enchaînements en français sont beaucoup plus rapides, les pauses inexistantes, les chevauchements perçus comme des marques d'intérêts et de coopération à la conversation. Au contraire, la prise de parole avec les Anglais fonctionne par alternance et le non respect de cette règle risque de faire passer le collègue français pour un impoli et un arrogant. La règle est de laisser s'exprimer son interlocuteur jusqu'à ce qu'il sollicite la participation de son interlocuteur, par une pause ou une invitation verbale.

¹⁸³ L'enseignante chercheuse souligne la place importante occupée par les marqueurs relationnels dans la construction de la relation interpersonnelle. Ces marqueurs comportent les pronoms et formes d'adresse (pronoms personnels d'adresse, prénoms, noms, titres) à destination de l'interlocuteur. Leur sélection par le locuteur renseigne sur son origine sociale et la manière dont il évalue son interlocuteur sur un axe de plus ou moins grande distance. L'utilisation du prénom par exemple dans les relations interpersonnelles professionnelles par les Anglais est source de malentendu pour les Français. Le système français des termes d'adresse associe en effet une valeur d'intimité à l'usage des prénoms. Les Français opèrent un transfert sociopragmatique qui influence la perception et l'interprétation de l'usage anglais, dont les formes sont informelles et amicales mais qui ne renvoie pas à une relation personnelle privilégiée.

¹⁸⁴ « L'habitus linguistique grossièrement défini se distingue d'une compétence de type chomskyen (notion d'acceptabilité réduite à la grammaticalité) par le fait qu'il est le produit des conditions sociales et par le fait

81). L'apprentissage d'une langue ne peut donc se réduire à l'apprentissage d'un système linguistique. L'enseignement des langues étrangères, en particulier la démarche d'apprentissage de l'anglais en France, n'insiste pas assez sur l'importance de l'entraînement aux situations d'interactions dans l'accès à la compétence de communication, c'est-à-dire à un discours qui soit ajusté à une situation, à un discours socialement acceptable dans un contexte étranger (Geoffroy, 2001 : 81).

Le médiateur (inter)culturel¹⁸⁵ est défini comme celui qui a acquis une compétence dépassant la simple compétence linguistique de langue étrangère. Il est capable de tolérer les différences chez l'autre, de les comprendre, de les analyser en temps réel pour interagir harmonieusement avec d'autres cultures (Geoffroy, op. cit : 389). Outre l'apprentissage scolaire, ces compétences de médiation culturelle s'acquièrent également par l'intermédiaire d'expériences précoces d'exposition à d'autres cultures et d'un vécu personnel. Les grandes entreprises internationales font aujourd'hui de ces compétences de contact avec d'autres cultures une politique de recrutement, comme le montrent les résultats d'enquête de C. Geoffroy (Geoffroy, op. cit : 347) et comme tend à le confirmer l'enquête menée au sein de l'entreprise Hewlett Packard. Le contact avec d'autres cultures facilite également la prise de distance face aux comportements identifiés comme ethnocentriques que le médiateur culturel est capable d'identifier :

« le médiateur culturel repère le malentendu issu de l'ethnocentrisme entre deux personnes, quel que soit leur niveau de compétence linguistique, et il est capable d'identifier et d'expliquer les présupposés d'une formulation pour en réduire le dysfonctionnement » (Byram, 1997 : 52).

Cette qualité constitue un atout aux yeux des entreprises dans la gestion de la communication professionnelle et marque le degré d'ouverture à la culture et aux pratiques de l'autre. Dans une perspective d'acquisition de cette compétence de médiation interculturelle, les actions de formation et de sensibilisation se révèlent indispensables où les enseignants de langue ont un réel rôle à jouer dans la transmission des savoirs et des savoir-faire au côté des experts en management interculturel de l'entreprise.

La mission des enseignants de langue a aussi pour rôle d'assurer le lien entre école, université et entreprise mais aussi de participer à la communication entre Européens

qu'il n'est pas simple production de discours mais production de discours ajusté à une "situation", ou plutôt ajusté à un marché ou à un champ. »

¹⁸⁵ Traduction de *Intercultural speaker* de M. Byram. Le concept de médiateur interculturel est défini par M. Byram et G. Zarate.

(Goeffroy, op. cit : 375) par la prise en charge de la dimension interculturelle de leur enseignement.

2.5.2 - Apporter des réponses aux phénomènes de résistances linguistiques et culturelles

Dans le contexte de l'entreprise, la résistance linguistique s'exerce aussi vis-à-vis d'autres langues que l'anglais ou le français. Les exemples donnés concernent en particulier les langues de l'est (le tchèque, le slovaque), émergentes dans les échanges du site d'Eybens. La perception de ces langues slaves est souvent négative. Elles semblent difficiles à entendre, à comprendre et à apprendre et va même jusqu'à susciter chez une salariée une attitude de rejet :

Margot – 34 « Elle est très dure / à entendre à comprendre / oui c'est une langue qui me revient pas et voilà quoi ::: après c'est vrai que j'ai aucune base c'est une langue slave qu'on ait quelques cours de tchèque au moins »

Une initiation linguistique a été demandée par cette salariée pour une meilleure appréhension de la langue et de ses interlocuteurs et pour apaiser ses réticences. Un autre salarié (E.31), en expatriation pendant deux ans en Slovaquie, a rapidement abandonné toute idée d'apprentissage du slovaque, évoquant la complexité de cette langue slave et le manque de temps imparti dans le cadre de son travail :

Darik- « (...) c'est impossible de comprendre, d'écouter les gens et de comprendre de ce qu'ils parlent (...) après ça il faut commencer avec la grammaire parce que sinon c'est impossible / donc j'ai dit bon ok je vais faire mon boulot.»

Dans cette situation de formation du personnel local, les langues de communication sont donc l'anglais, maîtrisée de manière variable par les collègues slovaques et l'allemand, partiellement maîtrisée par le sujet, rendant la performance des échanges aléatoire (problèmes de compréhension des accents respectifs en anglais, de bases techniques pour les Slovaques, de compréhension interculturelle).

Ces résistances linguistiques masquent aussi des résistances culturelles fortes qui sont d'abord liées aux manières différentes de travailler (rapport à la hiérarchie, modalités de travail) :

Margot – 64 « Ils sont très Américains sur certains ::: + on a beaucoup de mal

E. Ils sont très Américains

Margot – 65. Ils sont très Américains dans le sens où ::: alors très Américains dans le sens où ils sont très euh ::: comment dire très individualistes pas du tout *teamwork*. »

De leur expérience professionnelle commune en Slovaquie, Véronika (E.32), la femme de Darik, évoque ensuite le maintien d'un rapport très hiérarchique avec les Slovaques rencontrés dans le cadre du travail dû à leur position de managers, la difficulté à sortir de cette

étiquette sociale malgré leurs efforts et le maintien de relations très formelles qu'elle regrette. Elle mentionne les conséquences peu productives de ces rapports sur l'apprentissage de la langue slovaque et mentionne un rapport professionnel plus démocratique en Allemagne et en France entre le manager et les salariés.

Les résistances sont liées également à des incompréhensions de comportements culturels qui se manifestent dans la communication :

Margot —69 « (...) en plus on a une communication qui est très différente de la notre / nous c'est arrondi c'est correct tandis qu'eux c'est du rentre dedans c'est impressionnant

E. Tout ça en anglais

Margot – 70. Oui oui bien sûr

E. Et tu crois que l'utilisation de l'anglais y est pour quelque chose ou pas forcément

Margot – 71. Euh oui ça y est pour quelque chose parce que oui en plus en Tchèque je pense que c'est encore pire / on se rentre dedans c'est impressionnant / on a des fournisseurs qui ont été habitués à travailler avec nous depuis quelques années et bon correct on a quelque chose à dire on le dit mais on s'engueule pas

E. C'est arrondi

Margot – 72. C'est arrondi ça communique on va pas dire qu'on est pas contents ça reste correct que eux non c'est impressionnant / là le choc culturel. »

Si la mise à disposition de l'étude sur les comportements culturels tchèques auprès du personnel grenoblois et si la formation interculturelle visant à faire travailler les équipes mixtes ont été bénéfiques, les difficultés de communication restent importantes.

Enfin, il faut préciser que la collaboration avec les Tchèques s'inscrit dans un processus de délocalisation de postes grenoblois dans un but de réduction des coûts qui va de pair avec un processus de formation. La pression liée à la sécurité de l'emploi biaise d'entrée de jeu les rapports entre Tchèques et salariés du site et cette situation accentue sans aucun doute les résistances culturelles et linguistiques.

Les problèmes de langue sont étroitement imbriqués aux problèmes de culture et de gestion des équipes et demanderaient à être traités conjointement, comme le laisse entrevoir les différents phénomènes de résistances qui ont été évoqués jusqu'ici.

2.5.3 - Les « médiateurs de la communication »

Les compétences linguistiques dans les deux langues de travail de l'entreprise très variables selon les salariés occasionnent parfois aussi des « ratés » de la communication et des incompréhensions entre les interlocuteurs de langue native différente, en particulier entre les Français et les Anglophones.

Certains enquêtés possèdent cependant un degré de maîtrise des deux langues et une conscience linguistique qui leur permettent de repérer les erreurs d'ordre linguistique susceptibles d'induire une compréhension différente du même message par les différents

locuteurs en présence et de se poser ainsi comme « médiateur » et régulateur de la communication.

Le long extrait suivant tiré de l'entretien avec Margot (E.23), Belge Flamande, laisse entrevoir les attitudes des différents interlocuteurs : des attitudes de traduction littérale du français vers l'anglais pour les collègues français et celles des Anglais qui ne manifestent aucun signe d'ouverture, selon l'enquêtée, envers les perturbations linguistico-culturelles éventuelles.

L'exemple de l'utilisation du faux-ami « *eventually* » dans une conversation professionnelle permet de comprendre les implications communicationnelles que peuvent avoir ces quiproquos qui relèvent ici de la forme du discours (comment je dis et à qui) :

Margot – 53 « (...) l'avantage que ça me donne à moi c'est que comme j'ai différentes langues que je connais j'entends quand les **Français parlent en anglais je comprends ce qu'ils veulent dire mais ils sont en train de traduire du français** et en fait ils disent un truc qui en anglais veut pas forcément dire ce qu'ils voulaient dire tu vois / moi ça me donne cet avantage je dirais de comme ils traduisent de voir ce qu'ils veulent dire quoi / c'est rigolo parce que en face ils se trouvent avec des Anglophones qui n'ont pas compris ce qu'ils voulaient dire donc le le le tu vois là je cherche mon mot là / donc XXX *bad communication* ça se dit pas hein :::

E. Mauvaise communication

Margot – 54. Mauvaise communication / dans certains cas il semble bien parce qu'en fait **les Anglais ils entendent ce qu'ils entendent enfin ils cherchent pas forcément à comprendre** d'où ça vient et en fait les autres personnes ils ont traduit de leur langue maternelle et ils ont pas dit ça correspond pas et donc ils pensent tous les deux avoir compris en fait ils ont pas compris la même chose/ bon ça c'est courant

E. Et toi t'as conscience quand il y a un phénomène comme ça ?

Margot – 55. Oui / et moi quand je les entends je les reprends / je les reprends / je dis attends est-ce que tu es sûr que c'est ça que tu veux dire c'est ça mais non c'est pas ça et du coup quand j'entends je reprends évidemment/comme **j'ai cette culture derrière enfin cette compréhension des deux langues** et que j'entends très bien ce qu'ils sont en train de dire et que c'est pas pareil/ mais ça se fait en permanence enfin je veux dire c'est courant

E. Ça arrive en permanence

Margot – 56. Oui

E. Et surtout de la part des Français des Anglais ou pas seulement ?

Margot – 57. Ben disons que c'est le cas qu'on entend le plus parce que j'entends très peu d'anglophones parler français / enfin je veux dire la langue commune entre les étrangers c'est quand même l'anglais / donc j'entends les fautes enfin les fautes entre guillemets que les fautes que font les Français en traduisant mais j'entends aussi les **Anglais comme eux souvent ils (n') ont qu'une langue et ben ils sont pas ouverts au genre** de ::: de nuances qui peuvent être induites du fait du français / les rares Anglais qui parlent le français qui connaissent le français sont plus à même de comprendre ces ces / oui tu vois il y a un truc qui est flagrant c'est le mot *eventually* / *eventually* en anglais c'est à la fin tandis qu'éventuellement en français c'est éventuellement c'est peut-être / ça n'a rien à voir

E. Rien

Margot – 57. Ça n'a rien à voir / et ça les deux sont pas conscients que :::+ de la différence de +

E. Ils l'utilisent l'un pour l'autre sans problème

Margot – 58. Ben disons que non les Français disent éventuellement ben c'est peut-être en fait les Anglais comprennent qu'à la fin ça va être ça sauf que (rire) + »

Les transferts¹⁸⁶ de la langue d'origine vers la langue cible ou l'interlangue produisent un discours où le locuteur utilise des formes ressenties comme équivalentes mais qui sont évaluées différemment à la réception et source d'échecs de communication qui sont définis par les linguistes comme échec pragmatique ou sociopragmatique (Thomas, 1983¹⁸⁷, citée dans Geoffroy, 2001 : 58). Dans l'étude de C. Geoffroy, les faux-amis¹⁸⁸, transferts lexicaux, constituent pour certains enquêtés l'une des causes principales des malentendus entre Anglais et Français.

Par ailleurs, dans nos entretiens, il ressort que lorsque le message linguistique de l'interlocuteur et l'échange sont jugés insuffisants du point de vue de la performance, des stratégies d'accommodation sont mises en place pour rectifier et éviter les malentendus. Il s'agit alors de vérifier la compréhension par des questions de reprise lors d'échanges téléphoniques oraux, de recourir à la reformulation, de résumer des mots clés, d'opérer des corrections de manières directes lors de la conversation, ou encore à l'écrit de renvoyer des messages électroniques en guise de rappel et/ou en reformulant le message.

Ces stratégies semblent particulièrement utilisées lors des échanges téléphoniques avec les interlocuteurs des nouveaux pays d'échanges commerciaux (pays de l'Est et pays asiatiques) dont les accents contribuent aux difficultés de compréhension et de communication et dont la maîtrise de l'anglais est aussi parfois variable.

Les compétences de médiation culturelle entraînent la mise de place de stratégies qui traduisent une renégociation des perceptions, des valeurs, des pratiques et du rapport à l'autre et à soi (Yanaprasart, 2004) qui demanderaient cependant à être analysées plus amplement.

¹⁸⁶ Deux types de transferts sont distingués : les transferts ayant trait à la sémantique, c'est-à-dire à la compétence grammaticale ou au système décontextualisé de la langue et les transferts sociopragmatiques c'est-à-dire liés à une situation où le locuteur va orienter son discours dans le but de produire un effet sur son interlocuteur. Les transferts sémantiques liés à une maîtrise insuffisante de la langue étrangère donnent lieu à des erreurs de type lexical, syntaxique, voire prosodique dont C. Geoffroy propose également quelques exemples. Le transfert relèverait d'une appropriation de la similitude représentée par un mot dans un processus où la reconnaissance sémantique n'a pas encore été marquée par l'apprenant.

¹⁸⁷ J. Thomas, 1983, « Cross-cultural pragmatic failure », in *Applied Linguistics*, 4 : 2, 91-112.

¹⁸⁸ Un témoignage donne pour exemple typique de faux-amis l'emploi du mot *versatile* qui signifie en français : *sujet à changer brusquement de parti, à tourner selon le vent ; exposé à des revirements soudains* (Le Robert), ce qui implique un individu lunatique et changeant. En anglais, la définition est très différente : *having many different kinds of skill or ability, easily able to change from one activity to another; having many different uses*. L'implication en anglais n'est pas péjorative alors qu'elle l'est en français. La traduction du dictionnaire bilingue *Robert and Collins Senior* propose cette définition : *aux talents variés, doué en tous genres ; souple ; universel, encyclopédique*.

Le dernier point constitue une réflexion synthétique sur les pratiques plurilingues qualifiées d' « ordinaires » par les sujets et nous servira de partie conclusive ouverte.

2.6 - Eléments de synthèse sur des pratiques plurilingues ordinaires

Ce regard sur les pratiques langagières plurilingues des sujets en situation de mobilité de nos échantillons montre une certaine tendance à décrire ces pratiques comme relevant d'une situation ordinaire, à la fois dans la vie quotidienne et dans la vie professionnelle en contexte d'entreprise internationale, comme l'exprime explicitement Ute (E.20) :

« E. Comment tu veux avec ces langues-là que tu maîtrises euh ::: au moins trois langues que tu maîtrises vraiment très bien
Ute -Comment je vis ça 'fin ?
E. Je sais pas interprète ma question comme tu veux
Ute - Bon très bien je dirais / en même temps c'est pas + là où je travaille et même dans la vie d'aujourd'hui ce n'est pas du tout quelque chose de ::: d'exceptionnel. »

Ainsi comme le rappellent F. Gadet et G. Varro, le plurilinguisme, qui est loin d'être extraordinaire, constitue une règle et « offre la possibilité de généraliser l'analyse de l'usage ordinaire des langues, dont la pratique manifeste une constante souplesse en fonction des interlocuteurs et des situations » (2006 : 18-19).

Les fragments biographiques dévoilent que la réflexion qu'ils développent autour de ce sujet n'est pas banale. La récurrence de certaines expressions telle que « c'est rigolo », que l'on a pu retrouver dans une partie des entretiens et au fil de l'analyse, montre que les sujets découvrent progressivement l'ordinaire de ces pratiques plurilingues au contact des autres et à travers leur expérience.

En outre, il faut souligner que les sujets de l'échantillon HP font pour une bonne partie d'entre eux peu de lien avec la situation ordinaire des immigrés. On peut remarquer une tendance à vivre cette situation ordinaire en circonscrivant ces pratiques plurilingues à l'intérieur des frontières de l'entreprise, ce qui laisse à penser que les sujets considèrent l'entreprise et se considèrent eux aussi finalement comme des cas extraordinaires. Ce sont ces mêmes sujets qui favorisent par ailleurs la fréquentation des groupes sociaux et des réseaux professionnels internationaux des mêmes sphères favorisées plutôt que nationaux et/ou monoculturels et monolingues.

Le cas de Stella (E.29), bi-plurilingue précoce, est particulièrement intéressant à étudier en raison de son positionnement complexe parce qu'elle allie plurilinguisme des « immigrés » et plurilinguisme « favorisé ». Elle justifie d'abord son attrait pour l'environnement international

par le fait que la mixité culturelle qui y règne facilite la compréhension réciproque des expériences et du vécu ainsi que l'intégration sociale :

Stella –39 « Oui très bien alors bien sûr c'est vrai je cherche toujours l'environnement international je le cherchais à Paris et c'est vrai que dans des sociétés franco-françaises je me sens vraiment pas très à l'aise en pensant que la différence même si je viens pas de loin c'est juste à côté euh : la différence culturelle on la ressent quand même de façon importante donc rencontrer des personnes comme moi comme ici chez HP c'est extraordinaire parce que on se comprend on vit les mêmes choses (...). »

Elle évoque ses compétences langagières qui sont considérées comme courantes dans le milieu international dans lequel elle évolue, bien qu'elle se voit comme même comme un cas lorsqu'elle se réfère à ses origines et au parcours de migration familial :

Stella – 116 « (...) XXX plus courant surtout dans le milieu international / donc je travaille ici c'est vrai qu'on a tellement l'habitude de voir des gens de différents pays que effectivement je reste encore un peu un cas avec mes origines /ceci dit il y en a beaucoup qui sont comme ça rien de spécial après oui ça les fait sourire mais bon oui ça va

Stella, qui a mal vécu sa condition de fille d'immigrés italiens pendant son enfance, évoque le plurilinguisme « des immigrés » lorsqu'elle fait le récit de son enfance avec les langues en Suisse Allemande sur lequel elle porte un regard dépréciatif, et ce malgré la perception d'un regard positif des autres sur elle :

Stella- 16 « (...) autant les autres avaient peut-être un autre regard sur moi ils trouvaient que c'était bien j'avais un joli prénom j'avais de la chance je savais parler l'italien autant moi j'avais pas réussi à le voir comme ça.»

Ces représentations témoignent, semble-t-il, d'un besoin pour une bonne partie des enquêtés de s'ouvrir à d'autres réalités sociales du plurilinguisme, et là encore de travailler les représentations des langues, dans une perspective de formation interculturelle.

Il semble qu'on peut opérer des distinctions d'une part entre les deux échantillons et d'autre part aussi entre les bi-plurilingues précoces et bi-plurilingues tardifs. Les sujets qui ne travaillent pas en entreprise internationale ainsi que les bi-plurilingues précoces laissent entrevoir un discours plus ouvert sur la diversité du plurilinguisme. Ces derniers développent également des réseaux sociaux internationaux mais qui supportent une plus grande mixité sociale.

On peut revenir sur l'entretien de Cassimo (E.1), bi-plurilingue et mobile précoce, qui porte au contraire un regard social et avisé sur le plurilinguisme et souligner à nouveau l'idée de « polygamie linguistique » qui permet au sujet de qualifier la cohabitation sereine des

différentes langues de son répertoire, quelles que soient leurs statuts (écrite, orale, langues internationales, régionales...). Ainsi, ce sujet, qui vit majoritairement dans le contexte multilingue du Mozambique avec sa famille, développe plusieurs arguments qui justifient à ses yeux l'importance de la transmission filiale des langues premières :

« E. Et pourquoi est-ce que d'après toi ta femme a envie de parler le ronga avec ta fille ? c'est un désir de transmettre cette langue-là ou :: ? »

Cassimo - Je pense que oui hein ça fait partie du patrimoine familial :: et comment dire de la même manière que... elle partage son attention son amour avec elle elle a envie de partager tout ce qu'elle sait / c'est une manière de :: de former sa fille / qu'elle soit prête à faire face à cette société dans laquelle elle se trouve parce que comment dire je pense que si on parle seulement portugais alors qu'on est dans un monde où c'est très courant de parler plusieurs langues bon ben on peut être privé de pas mal de choses elle elle se débrouille dans les langues qu'elle connaît donc bon elle transmet à sa fille aussi et puis bon il y a des gens de sa famille de la famille de la famille qui s'exprime en ronga donc + »

Il insiste sur la transmission d'un patrimoine familial mais aussi sur l'aspect formatif de l'appropriation linguistique dans un objectif d'intégration sociale, avec une prise en compte de la dimension non seulement nationale mais mondiale du plurilinguisme.

Cette réflexion mériterait d'être affinée en lien avec l'étude de la dénomination du plurilinguisme par les sujets.

Conclusion

Arrivée au terme de ce travail, alors que nous avons fait le pari de synthétiser des parcours aussi singuliers et de circonscrire un objet de recherche aussi complexe que la construction des identités plurilingues, l'une des difficultés rencontrées a été d'appréhender ces processus dynamiques sous ses multiples facettes au risque d'opérer des cloisonnements. Nous avons par ailleurs été contrainte d'opérer des choix dans le traitement des données devant la richesse de contenu de ces entretiens biographiques.

Il convient d'abord de tenter de proposer une synthèse « reliant » les principaux résultats que les différentes analyses ont permis de dégager au regard des pistes de recherche formulées au début de notre texte.

A l'aune de cette synthèse et de nos analyses, nous approfondirons, dans un second temps, la réflexion sur les prolongements et les pistes dessinées par la richesse que les entretiens réalisés nous ont font entrevoir.

Interactions entre langues et parcours de mobilité : bilan

L'analyse des parcours de mobilité en interaction avec les langues nous a permis de vérifier que l'expérience de la mobilité spatio-temporelle constituait un réel facteur de (ré)activation du processus de reconfiguration du répertoire langagier, en stimulant le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles et en favorisant la mobilité linguistique.

L'angle d'analyse des profils linguistiques par les modalités et les périodes d'acquisition des langues que nous avons choisi a contribué à affiner l'exploration des distinctions entre bi-plurilinguisme précoce et tardif et à les mettre en correspondance avec la période où interviennent les mobilités dans la vie du sujet. Nous avons mis en évidence que la mobilité précoce déterminait la constitution d'un réel "habitus" de mobilité qui jouait un rôle déterminant dans l'expérience de migration ou de mobilité future et dans le développement du capital plurilingue et pluriculturel, mais que la mobilité semi-tardive ou tardive jouait finalement un rôle similaire, à partir du moment où il y avait un déclencheur.

Le bi-plurilinguisme précoce s'accompagne de la transmission d'un capital familial plurilingue, pluriculturel et de mobilité. Dans le cas du bi-plurilinguisme tardif, le capital familial plurilingue des sujets interrogés est beaucoup moins systématique, mais différents facteurs compensatoires, comme le capital de mobilité, la mixité familiale, l'ouverture à la diversité culturelle ou encore le rôle des mères, permettent au sujet de développer un répertoire langagier plurilingue en déclenchant une mobilité géographique.

En outre, l'analyse a permis d'observer que les bi-plurilingues précoces présentaient des répertoires plus diversifiés que les bi-plurilingues tardifs, en terme de nombre de langues citées et de diversité des familles et de groupes linguistiques, voire même de compétences.

Enfin, nous avons tenté de montrer en quoi l'expérience de la mobilité et le développement du répertoire verbal plurilingue intervenaient sur le processus de construction identitaire, en entraînant le déploiement de stratégies identitaires spécifiques à ce contexte. Il est apparu d'abord que pour tous les bi-plurilingues tardifs, les langues d'appartenance revendiquées correspondaient aux langues premières/langues d'origine et nous avons mis ce résultat en lien avec le processus de socialisation du sujet dans le pays d'origine qui marque la structure identitaire profonde de manière plus forte. Les bi-plurilingues précoces de notre étude ont offert des positions plus contrastées qui ont mis en valeur le dynamisme des sentiments d'appartenance linguistique et identitaire au sein de parcours plus complexes, et finalement une plus grande mobilité linguistique. Nous avons pu également interroger la difficulté du sujet à exprimer et à assumer ses différentes appartenances.

Les "héritiers" de la mobilité spatiale et linguistique

Dans notre étude, nous avons fait le choix d'étudier la dynamique des langues et des mobilités d'une population qualifiée, appartenant à l'élite économique et/ou intellectuelle, avec l'arrière-pensée et la volonté sous-jacente d'aller à l'encontre du préjugé encore répandu que le « vrai » bilinguisme resterait le privilège des élites et de s'inscrire dans cette reconnaissance du plurilinguisme de masse réunissant dans une même catégorie diverses catégories de sujets en situation de mobilité (Lüdi et Py, 2003 [1986] ; Deprez, 1994 ; Deprez, 1997 ; de Houwer, 2006). Ce préconçu sous-entend une dichotomie entre un bilinguisme *additif* (celui des élites) et un bilinguisme *soustractif* (celui des familles migrantes) (Gadet et Varro, 2006).

Les analyses des entretiens biographiques ont mis en évidence l'existence de compétences langagières composites, plurielles, partielles et de parlars bilingues chez ces sujets plurilingues en situation de mobilité. Ces compétences permettent, à notre avis, de rapprocher les deux types de population qui font généralement l'objet d'études séparées. Le bilinguisme des élites, beaucoup plus favorisé, et le bilinguisme de masse présentent en réalité de nombreux points communs en terme de nature des compétences et des pratiques. Ce qui

continue de les distinguer en premier chef est le statut des langues d'origine, valorisées d'un côté, dévalorisées de l'autre. Ce statut des langues est à l'origine de deux types d'effets qui sont corrélés : le premier concerne la nature des représentations que le sujet porte sur ses propres pratiques langagières en langue(s) d'origine et autres langues de son répertoire, le second porte sur les représentations d'autrui sur ces mêmes pratiques (positive, négative, valorisante, dévalorisante).

Pour ailleurs, le suivi réalisé avec certains des sujets au moment de clôturer ce travail permet encore une fois de démontrer, s'il en était encore besoin, que les mobilités sont imprévisibles. Elles peuvent remettre en question tous les positionnements qui ont été analysés non pas dans l'absolu mais à leur échelle. L'analyse fixe des positionnements qui ont depuis déjà évolué. L'exemple d'Andy (E.4), dont l'entretien biographique nous avait servi à décrire le phénomène de migration pendulaire, est significatif de cette dynamique qui témoigne aussi de la circulation migratoire et de l'accroissement du capital de mobilité, pluriculturel et plurilingue dont il a été question dans cette recherche, comme le montre le contenu de son récent message¹⁸⁹ :

De: Andy J.
A: Nathalie Thamin
Date : mer. 17/10/2007 03:22

Bonjour Nathalie,
Je suis désolé que je n'ai pas répondu à ton email avant, mais j'ai changé mon adresse email. La raison est que nous avons vendu INSTAR il y a quelques mois. Deux suédoises ont acheté la société et elles vont continuer comme d'habitude à Chamonix.

Maintenant j'habite en Australie (ma nouvelle petite amie vient de Perth) ou je cherche un nouvel travail au présent.

La réponse de tes questions:
Aucun de mes grands parents paternels et maternels ont parlé des autres langues que le suédois, mais mes parents parlent anglais et un peu français.

Ma petite amie (quand tu as fait ton enquête) parle français aussi.

J'espère que tout va bien et que la thèse sera finie bientôt! Andy

Nouvelles pistes de recherche et pistes didactiques, réflexion ouverte

Ce travail de recherche, tant dans sa dimension de réflexion théorique, méthodologique que dans la confrontation, la découverte du terrain et l'analyse, a ouvert de nouvelles pistes dont nous allons brièvement faire état.

¹⁸⁹ Nous lui avons envoyé un message le 25-09-2007 afin de compléter avec lui sa carte linguistique familiale.

Mixité, famille, transmission des langues et (dé)marqueurs identitaires

Lors de la définition de l'objet de recherche, de la réalisation du guide d'entretien et des entretiens exploratoires, l'importance quantitative des phénomènes de mixité amoureuse n'avait pas été anticipée et prise en compte. Cette dimension a pris sa place progressivement au fur et à mesure de la constitution des deux échantillons et s'est surtout révélée lors de l'étude empirique. Ces éléments d'analyse nous ont conduite à opérer un état des lieux de la recherche en ce qui concernait les pratiques linguistiques et les processus de transmission des langues au sein des couples mixtes et des familles où les parents sont des couples mixtes. Les situations de certains des sujets de nos échantillons nous ont amenée à restreindre la notion de mixité des couples au critère linguistique (Deprez, 1994). Les couples mixtes étrangers ont d'abord dévoilé l'existence de pratiques langagières plurilingues où le français constitue une langue véhiculaire parmi d'autres. Les pratiques langagières des couples franco-étrangers ont ensuite montré, au contraire, une prédominance du français dans les échanges familiaux mais aussi un ancrage important de la langue et culture d'origine du parent d'origine étrangère. Les entretiens ont permis de mettre en relief différents types d'obstacles rencontrés qui s'opposent à la bonne transmission de la langue d'origine. Les stratégies de remédiation auxquelles le parent a alors recours pour faire face au poids que la langue française prend progressivement dans le répertoire des enfants ont également été mises en évidence.

F. Gadet et G. Varro (2006 : 13) se demandent s'il est possible de tirer des généralisations des études quantitativement nombreuses sur le plurilinguisme issu des situations européennes, trace de notre histoire. La dimension de la transmission intergénérationnelle des répertoires langagiers des familles plurilingues ainsi que les modalités différenciées de transmission à l'intérieur de la fratrie (mise en évidence du rôle de l'aîné, différenciation en fonction du sexe de l'enfant, influence de la scolarisation dans l'évolution des pratiques familiales) mériteraient, dans cette perspective, d'être davantage explorées.

Il serait alors intéressant d'approfondir les recherches sur la transmission des langues au sein des couples mixtes de cette population de bi-plurilingues favorisés, d'analyser sur un échantillon plus large les facteurs de non transmission qui ont seulement été ébauchés mais qui ont révélé des mouvements discursifs contrastés.

De la même manière, une analyse plus fine des processus de construction d'identités plurilingues nécessiterait de poursuivre l'étude sur les (dé)marqueurs identitaires (choix des

prénoms des enfants, mode de communication spécifique du couple sur des échantillons plus importants, positionnement identitaire des enfants, choix linguistiques et valeurs symboliques du bilinguisme pour les parents).

Les pratiques linguistiques en entreprise internationale, un terrain ouvert

Les profils des sujets interrogés dans le cadre de nos enquêtes se sont révélés plus diversifiés que nous le pensions en terme de parcours, de langues, de mobilité, et le corpus d'une grande richesse.

Revenons rapidement sur les modalités de recueil des données et la perspective méthodologique adoptée. Le recueil de données s'est constitué de 21 entretiens biographiques réalisés majoritairement au sein de l'entreprise dans une démarche compréhensive et qualitative qui a été suivie d'analyses interprétatives.

a) Perspectives d'enquêtes et perspectives méthodologiques

Quelques entretiens réguliers avec d'autres acteurs de l'entreprise (un cadre français, une responsable de la direction des ressources humaines) ont contribué à éclairer sous un autre angle le contexte où se déroulent au quotidien les pratiques linguistiques et culturelles des différents salariés enquêtés. On nous a en effet explicité la politique linguistique de l'entreprise ainsi que la politique de promotion de la diversité adoptées (antinomique). Le contexte social chaotique qui régnait dans l'entreprise au moment des enquêtés n'a pas favorisé « l'intrusion¹⁹⁰ » souhaitée à l'intérieur du site. Mais nous restons persuadée de la nécessité de mener des enquêtes de terrain plus ethnographiques, sur une période élargie, avec des temps d'observation participante, incluant des discussions plus nombreuses avec des acteurs de l'entreprise plus variés (responsables, cadres, intérimaires, contractuels, syndicats).

Une enquête ultérieure qui s'inscrirait dans le prolongement de cette étude mériterait de pouvoir assister à des réunions avec des acteurs aux langues d'origine et aux répertoires variés pour permettre d'observer les pratiques langagières, les négociations de langue effectives, etc. ; d'assister à des formations d'équipes interculturelles ; de pouvoir rencontrer à la fois les salariés d'origine étrangère mais aussi française afin de croiser les représentations sur les pratiques linguistiques mais aussi sur les phénomènes de résistances linguistiques et culturelles ; d'approfondir le rôle et les compétences du médiateur culturel et linguistique.

¹⁹⁰ Ambiance sécuritaire, entrée gardée, badge, contrôle...

Pouvoir accompagner des salariés dans leur journée d'activité pour observer leurs pratiques linguistiques en interactions spontanées¹⁹¹, dans différentes situations de communication et les consigner dans un journal de bord (formelle et informelle, écrite, orale, en face à face, au téléphone, en visioconférence, etc.) constituerait l'occasion d'observer les conditions de production d'alternances codiques, la façon dont les ressources plurilingues sont mobilisées, la manière dans les langues d'interlocuteurs de langues différentes ou communes sont négociées.

Approfondir les observations concernant les pratiques d'une « langue de l'entreprise » permettrait là encore l'observation et la consignation des productions effectives. Il nous semble évident également qu'il existe un net décalage entre les pratiques bilingues effectives des salariés dont nous avons fait état et les discours qui visent à en rendre compte. Et on peut penser en effet que nos sujets migrants aux parcours mobiles et souvent de bi-plurilinguisme précoce, adoptent en réalité une attitude relativement plus détendue vis-à-vis de ce type de pratiques. Pour confirmer nos impressions, une observation participante serait là encore nécessaire.

Réaliser des enregistrements dans des espaces informels comme les espaces des « machines à café » permettrait de vérifier l'hypothèse selon laquelle les pratiques langagières déployées y feraient plus facilement appel à d'autres langues que l'anglais.

Enfin, compléter l'étude qualitative par une étude quantitative (passation d'un questionnaire sur les pratiques linguistiques et culturelles) a fait l'objet de notre projet initial dans le but de recouper les informations auprès d'un plus grand nombre de salariés au sein de l'entreprise. Le questionnaire a d'ailleurs été conçu. Mais ces données n'ont pu être recueillies pour deux raisons : une question pratique d'organisation et une question de temps.

Par ailleurs, les aspects interculturels dans l'entreprise ont été fortement thématiques dans les entretiens biographiques : les rapports à la hiérarchie, les manières de travailler, le fonctionnement des équipes interculturelles et les relations interpersonnelles, les représentations et attitudes culturelles. Devant la masse et la richesse globale des données

¹⁹¹ C'est l'approche méthodologique suivie par Eva Lavric (Université d'Innsbruck) et de son équipe d'étudiants lors de leurs enquêtes sur les pratiques linguistiques en entreprises internationales (voir les deux références bibliographiques à paraître), ainsi que le résumé de la communication en ligne sur le site du colloque Plurifiles (www.plurifiles.fr) organisé par la Sorbonne Nouvelle en juin 2007 dont le titre était « Stratégies et identités plurilingues des entreprises et des individus dans les entreprises ». L'étude qualitative se base sur 29 études de cas menées dans des entreprises de différents secteurs (banque, tourisme, construction automobile, cosmétique...) et vise à montrer que l'anglais n'est pas la langue unique des affaires, malgré son rôle de *lingua franca*.

recueillies à analyser, cette thématique n'a finalement été que très partiellement analysée malgré son intérêt, la priorité étant donnée à l'interaction entre langues, mobilités et identités.

Enfin, poursuivre les enquêtes en entreprise donnerait l'occasion de développer la réflexion amorcée sur la contradiction qui a pu être pointée entre l'image de parcours lisses offerte par les sujets et les tensions identitaires sous-jacentes.

En terme de potentiel didactique, le recueil de données authentiques fourni par les acteurs de l'interaction témoignant sur leur vécu et leurs pratiques langagières ainsi que la sélection d'extraits de leurs témoignages alimentent une banque de données exploitables pour la formation des étudiants ou la formation continue de tout public de l'entreprise (Geoffroy : 2001) .

b) Réponses aux attentes de la DRH d'HP, bilan et limites constatées

Nous avons essayé de répondre aux attentes initialement formulées par la direction des ressources humaines en essayant de ne pas les perdre de vue lors de la réalisation des entretiens.

Des informations sur la vie au quotidien des salariés d'origine étrangère ont ainsi bien été restituées à travers le traitement des différentes thématiques.

D'un point de vue linguistique, la diversité et la vitalité des pratiques linguistiques ont été mises en évidence. Les incompréhensions récurrentes dues aux langues en contact et leurs conséquences dans le cadre professionnel, des données sur les résistances aux langues et les représentations linguistiques ont aussi été pointées.

Le jugement des salariés sur la mise en œuvre de l'accueil de HP en terme de politique d'accompagnement des étrangers arrivant en France est globalement très positif. Le rapport a été remis à la direction et évalué positivement au regard de l'objectif général qui était de fournir des éléments d'analyse susceptibles de permettre de continuer à améliorer la diversité linguistique et culturelle au sein de l'entreprise et de favoriser cette dynamique plurilingue, pluriculturelle et de mobilités.

Enfin, plusieurs pistes didactiques peuvent être tirées des réflexions glanées dans les entretiens sur les questions de formation linguistique et interculturelle en terme d'évaluation des formations reçues, proposées, des besoins et absence de besoins éventuels.

c) Formations interculturelles et cours de langue : bilan, propositions

Concernant l'échantillon HP, l'une des attentes de la direction des ressources humaines concernait l'identification, au cours des entretiens, des besoins en formation linguistique et interculturelle. Les demandes qui ont été formulées par les sujets enquêtés, et dont nous avons fait part à la direction, ont principalement été d'ordre interculturel.

Les besoins d'ordre linguistique

En effet, concernant les besoins linguistiques, les salariés qui le souhaitaient ont pu bénéficier lors de leur arrivée dans l'entreprise de cours de langue française.

Certains ont pu également réaliser des échanges professionnels en pays anglophones (Angleterre, Irlande) pour une meilleure immersion linguistique.

La seule demande de formation linguistique a concerné une initiation et ouverture aux cultures et langues slaves (½ ou deux ½ journées) dans le but de réduire le ressenti parfois négatif et diminuer l'incompréhension qui s'est installée avec les équipes des pays de l'est, enfin, dans le but d'avoir quelques bases sur le fonctionnement des langues slaves et tchèques en particulier. La formation a déjà été demandée et serait assumée par un collègue tchèque.

Les besoins d'ordre spécifiquement interculturel

Par ailleurs, divers séminaires ou présentations ont été proposés sur l'approche de la diversité qui ont été généralement beaucoup appréciés (formation *Types and Teams*, jeux de rôle sur le fonctionnement des équipes multiculturelles). Elles ont aidé les enquêtés concernés à se connaître, à détecter les personnalités, à prendre conscience de cette diversité et elles leur ont fourni des grilles de lecture des comportements personnels, collectifs et professionnels.

Après quelques années de terrain, certains n'ont pas forcément d'attentes ni de besoins à exprimer et préfèrent apprendre par l'expérience, à partir de quelques lectures ou des médias, ce qui peut apparaître comme la solution privilégiée au regard du temps disponible et de l'emploi du temps chargé des salariés.

Les besoins exprimés concernent surtout les pays de l'est et les pays d'Asie, nouveaux arrivés sur le marché et dans les équipes de travail et qui suscitent des difficultés de compréhension interculturelle (manière de travailler, comportement culturel individuel et collectif...). Les cadres ont alors émis différentes propositions comme :

- la mise à disposition de fiches-pays synthétiques sous forme de conseils (à faire / à ne pas faire) qui soit remises avant un départ en mission pour assurer une connaissance minimum du terrain ;
- la mise à disposition d'études interculturelles sur les pays de l'est et sur les pays d'Asie condensées et synthétiques qui permettent d'aborder les manières et les conditions de travail, d'améliorer la compréhension et par conséquent les relations interpersonnelles entre collègues étrangers ;
- en résumé, il est demandé que des efforts supplémentaires soient réalisés en matière de formation des équipes de travail et ce, malgré le problème de temps ;
- des possibilités de réaliser des formations sur la diversité culturelle sur PC ou via internet et des formations orales interactives par des mises en situation par équipes par exemple ;
- enfin, il a été entendu que des efforts soient fait de la part des gestionnaires hiérarchiques, qui visent surtout les grands chefs américains de l'entreprise, pour essayer de comprendre le fonctionnement du site de Grenoble et de mieux prendre en compte les différences afin de faciliter les relations entre l'équipe de direction et le reste des salariés.

Le mot de la fin

La parution du portfolio européen des langues au niveau pan-européen (2001), l'année européenne des langues (2001), les Assises Européennes du plurilinguisme (novembre 2005), les différents projets d'éveil aux langues et aux cultures, ceux relatifs à l'intercompréhension, les programmes d'échanges favorisant la mobilité estudiantine (Erasmus) sont autant de preuves concrètes d'une réflexion manifeste et d'une volonté de redéfinir des enjeux linguistiques autour d'une promotion du plurilinguisme au détriment du monolinguisme ambiant et omniprésent dans nombre de pays européens.

Cette promotion constitue un défi pour les pays majoritairement monolingues mais aussi pour la communication entre les pays européens eux-mêmes et amène à réfléchir à la mise en place de nouvelles orientations didactiques mais aussi à l'intégration des outils innovants qui ont été conçus afin de favoriser l'apprentissage des langues tout au long de la vie, la mobilité linguistique et géographique, que ce soit au cours de la scolarité ou à l'âge adulte dans le cadre de la formation continue.

Favoriser les parcours de mobilité intra et post-scolaire constitue un gage réel de développement du plurilinguisme et en cela, il semblerait intéressant de se tourner vers le modèle des pays scandinaves en matière de politique linguistique, de développement et de gestion du plurilinguisme, d'apprentissage des langues, au sein de la population nationale

mais aussi en matière d'accueil des populations migrantes. Mais la démarche inverse est également décisive : préparer le terrain de la mobilité scolaire, étudiante, professionnelle, en favorisant l'apprentissage des langues, l'éveil aux langues et aux cultures.

Index des auteurs

A

Alexakis V. · 327
Allemand S. · 72, 201, 284
Ascher F. · 71

B

Beacco J.-C. · 317
Bernard P. · 59, 119
Bertaux D. · 25, 26, 27, 28, 29, 31
Bertucci M.-M. · 30
Billiez J. · 13, 14, 146, 147, 149, 150, 155,
162, 164, 166, 167, 174, 187, 196, 210,
237, 242, 255, 264, 275, 285, 327
Blanc M. · 165
Blanchet A. · 26, 31, 39
Blanchet P. · 275
Bonerandi E. · 65, 67
Boselli C. · 301
Bourdieu P. · 28, 30, 38, 39, 69, 332
Boutet J. · 188
Byram M. · 317, 333

C

Calvat L.-J. · 136, 158, 159, 166
Camilleri C. · 242, 243, 272
Campenhoudt V.L. · 31
Candelier M. · 323
Canetti E. · 327
Canit C. · 167, 309
Chaouite A. · 264, 265

Charbit Y. · 13, 62, 65
Chaulet-Achour C. · 327
Clapier-Valladon S. · 30
Coste D. · 161, 162, 316, 317
Cuisiniez J.-L. · 281
Cumbe C. · 167
Cuq J.-P. · 69, 159

D

Deprez C. · 14, 155, 160, 165, 166, 167,
196, 200, 207, 209, 210, 211, 212, 214,
217, 219, 227, 232, 235, 238, 305, 320,
344, 346
Derrida J. · 327
Dortier J.-F. · 259
Dreyfus M. · 210

F

Feldhendler D. · 330
Fishman J. · 146, 149

G

Gadet F. · 15, 159, 162, 338, 344, 346
Geoffroy C. · 164, 217, 298, 300, 332, 333,
337, 349
Gohard-Radenkovic A. · 326
Gotman A. · 26, 31
Grafmeyer Y. · 64
Green J. · 175, 327
Grosjean F. · 14, 148, 155, 157, 158, 159,
160, 161, 162, 164, 165, 305

Gumperz J. · 146, 147, 148, 149, 164, 167,
314, 326

H

Hamers J.-F. · 165, 167

Hawkins E. · 322

Heredia-Deprez C. · 211

Hily M.-A. · 13, 62, 65

Huston N. · 162, 327

Hymes D.-H. · 149, 159

J

Juillard C. · 167

K

Kasper B. · 64, 65

Kaufmann J.-C. · 29, 30, 37

Kaufmann V. · 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71,
150

Kilanga Musinde J. · 328, 329

Kristof A. · 327

L

Labov W. · 159

Lambert P. · 14, 55, 146, 147, 149, 150,
155, 162, 174, 264

Laplantine F. · 26, 259

Laroussi F. · 157

Lavric E. · 217, 348

Leconte F. · 155, 168, 196, 227, 231

Lejeune P. · 27

Lerays C. · 237

Lévy J. · 63, 64, 67, 71, 72, 78, 123, 136

Lüdi G. · 14, 155, 158, 159, 162, 163, 164,
166, 167, 188, 189, 232, 296, 307, 327,
329, 344

Lussaut M. · 63, 64, 67, 78, 123, 136

M

Maalouf A. · 162, 181, 239, 260

Mackey W.F. · 155, 156, 174

Matthey M. · 304

Merabti N. · 155

Mesquita A. · 301

Millet A. · 237, 242, 255

Molinie M. · 94, 325, 329, 330

Moore D. · 17, 155, 157, 161, 162, 167,
168, 182, 184, 196, 209, 231, 232, 236,
240, 316, 317, 318, 323

Muchanga A. · 167

Murphy-Lejeune E. · 59, 60, 63, 64, 69, 72,
73, 74, 75, 76, 109, 117, 195, 199, 323,
326, 331

N

Nedelcu M. · 135

Nguyen Tri C. · 182

O

Ouamara A. · 264, 265

P

Papatsiba V. · 14

Passeron J.-C. · 69

Perregaux C. · 59, 168, 209, 227, 314, 323,
324, 326, 327, 328, 330
Pierre P. · 249
Poinard M. · 13, 62, 65
Poirier J. · 26, 27, 30, 31
Poplack S. · 164, 165
Py B. · 14, 155, 158, 159, 160, 162, 164,
166, 167, 188, 189, 296, 307, 344

Q

Quivy S. · 31

R

Ramalhete R. · 301
Raybaut P. · 30, 31
Rey A. · 57
Rey-Debove J. · 57
Rojas-Bahr C. · 301
Rouxel A. · 327

S

Sabatier C. · 162
Sayad A. · 60, 62, 135
Scheiner J. · 64, 65
Sebbar L. · 327
Siguan M. · 174
Simon G. · 65
Slodzian M. · 299, 302, 303

T

Tarrius A. · 13, 61, 65, 68, 70, 106
Thamin N. · 301, 324, 345
Thevenet M. · 270
Trimaille C. · 155, 162, 174, 184, 285
Truchot C. · 156, 164, 217, 276, 277, 278,
304, 326

V

Valli A. · 303
Varro G. · 15, 58, 159, 162, 200, 205, 206,
207, 209, 210, 211, 212, 223, 224, 231,
234, 235, 239, 265, 338, 344, 346
Veltam C. · 149
Viet V. · 60, 83
Villanova R. · 13

W

Weber F. · 37
Weinreich U. · 148, 159
Wihtol de Wenden C. · 56, 61, 68, 71, 72

Y

Yanaprasart P. · 337

Z

Zarate G. · 69, 133, 161, 162, 316, 317,
323, 326, 331, 333
Zinck J. · 302

Bibliographie

- ADAMZIK K. & ROOS E., (coord.), 2002, *Biographies langagières, Bulletin Vals-Asla n°76, Bulletin suisse de linguistique appliquée.*
- ALEXAKIS V., 2002, *Les mots étrangers*, Folio.
- ALLEMAND S., 2004, « La mobilité comme « capital » », in *Sciences Humaines*, n°145, *Voyages, migration, mobilité*, 20-22.
- ALLEMAND S., ASCHER F. & LEVY J., (dir.), 2004, *Les sens du mouvement, Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, Colloque de Cerisy / Institut pour la ville en mouvement, Belin.
- ASCHER F., 2004, « Les sens du mouvement : modernités et mobilités », in *Les sens du mouvement, Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, Colloque de Cerisy / Institut pour la ville en mouvement, Belin, 21-34.
- ASSELAH RAHAL S., 2004, *Plurilinguisme et migration*, Paris, L'Harmattan.
- BASSAND M. & KAUFMANN V., 2000, « Mobilité spatiale et processus de métropolisation : quelles interactions ? », in *Michel Bonnet et Dominique Desjeux*, Ed. Les territoires de la mobilité, Paris, PUF, 129-140.
- BEAUD S. & WEBER F., 1998, *Guide de l'entretien d'enquête*, guides repères, La découverte.
- BEACCO J.-C. & BYRAM M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- BLANCHE-BENVENISTE C., VALLI A., 1997, « L'expérience d'EuRom4 : comment négocier les difficultés », in *FDLM, Recherches et Applications, L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, 110-115.
- BERNARD P., 2002, *Immigration : le défi mondial*, coll. Folio actuel inédit, Le Monde.
- BERTAUX D., 1988, « Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°69, 16-25.
- BERTAUX D., 1997, *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*, Nathan Université, (éd. 2003).
- BERTUCCI M.-M., 2006, « Fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants », in *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Cergy Pontoise, Encrages édition, 127-140.
- BILLIEZ J., 1979, *Analyse des besoins du public francophone en langues et cultures d'origine des populations migrantes (application au contexte médico-hospitalier)*, Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université Stendhal-Grenoble III.
- BILLIEZ J., 1985a, « Les jeunes issus de l'immigration algérienne et espagnole à Grenoble : quelques aspects sociolinguistiques », in *International Journal of Sociology of Language*, n°54, Amsterdam, Mouton Publishers, 41-56.
- BILLIEZ J., 1985b, « La langue comme marqueur d'identité », in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, n° 2, vol. 1, 95-105.

- BILLIEZ J., 1996, « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », in *Etudes de Linguistique appliquée : Comprendre les langues voisines*, n°104, 401-410.
- BILLIEZ J., 1997, *Bilinguisme, variation, immigration, Regards sociologiques*, vol. 1 Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal, Grenoble 3.
- BILLIEZ J., 1998, « Jeunes de France d'origine algérienne : rapports aux langues et aux cultures », in Billiez (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 220-230.
- BILLIEZ J., 2003, « Empreintes de la langue d'origine », in *Ecarts d'identité*, n° 102, 21-24.
- BILLIEZ J., 2004, « Et il fallut apprendre à étudier les représentations », in Gajo, Matthey, Moore & Serra (éds.) *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, coll. LAL, Didier, 253-256.
- BILLIEZ J., 2005, « Plurilinguisme et migrations. De la connaissance à la reconnaissance », in Mochet *et al.* (coords.) *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, ENS Editions, Lyon, 169-182.
- BILLIEZ J. & MERABTI N., 1990, « Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues », in *Plurilinguismes*, n° 1, 34-45.
- BILLIEZ J., (dir.) 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- BILLIEZ J. & *al.*, 2000, *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, rapport ronéoté remis à l'observatoire des pratiques linguistiques, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France.
- BILLIEZ J. & MILLET A., 2001, « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », in Moore (coord.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, Modèles, données et méthodes*, Essais, Paris, Didier, ENS-LSH, 31-49.
- BILLIEZ J. & TRIMAILLE C., 2001, « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », in *Langage et société*, n° 98, 105-127.
- BILLIEZ J., (dir.), 2003, en collaboration avec M. Rispaïl, *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, coll. « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan.
- BILLIEZ J. & LAMBERT P., 2005, « Mobilités spatiales : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues », in *Mobilités et contacts de langues*, C. Van en Avenne (éd), Paris, Espaces discursifs, L'Harmattan, 15-33.
- BLANCHET A. & GOTMAN A., 1992, *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, coll. sociologie 128, Nathan Université.
- BLANCHET P., 2000, *Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, PUR.
- BLANCHET P., 2000, « Diglossie, réhabilitation culturelle et récit de vie. Entre ethno-sociolinguistique et sciences de l'éducation », in *Cahiers de sociolinguistique, Histoires de vie et dynamique langagière*, n°5, Rennes, PUR, 11-13.

- BLANCHET P., 2006, « Légitimer la pluralité linguistique ? Pour une didactique socialement impliquée », in *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billez*, Lambert, Millet, Rispaill, Trimaille (éds.), Paris, L'Harmattan, 207-214.
- BONARDI C. & ROUSSIAU N., 1999, *Les représentations sociales*, Dunod.
- BONERANDI E., 2004, « De la mobilité en géographie », in *Géoconfluences, Mobilités, flux et transports*, consulté en ligne :
<http://geoconfluences.ens-lsh.fr/doc/transv/Mobil/MobilScient.htm>
- BOSELLI C., ROJAS-BAHR C., 1991, « Esquisse pour un plan d'enseignement simultané des langues romanes au Paraguay », in *Dialogues et cultures : Enseigner les langues voisines. Pour une méthodologie de l'intercompréhension*, FIPF, séminaire de Nice, 29-31 octobre 90, 33-38.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de minuit.
- BOURDIEU P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de minuit.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU P., 1984, *Homo academicus*, Paris, Éditions de minuit.
- BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62/63, *L'illusion biographique*, 69-72, consulté en ligne :
<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/raisons/illusion.html>
- BOURDIEU P., 1993, *La misère du monde*, Éditions du Seuil, Points.
- BOUTET J., 1997, *Langage et société*, coll. Mémo, Seuil.
- BOUTET J. & SAILLARD. C., 2003, « Dynamique des répertoires linguistiques dans la migration chinoise », in Billiez (dir.) *Contacts de langues. Modèles, typologie, interventions*, L'Harmattan, 91-109.
- BOYER H., 1991, *Éléments de sociolinguistique : langue, communication et société*, Dunod.
- BOYER H., 1997, *Plurilinguisme, un contact ou un conflit de langues*, Paris, L'Harmattan.
- BRETEGNIER A., 2005, « Donner un sens à la mobilité / immobilité linguistique, quelques pistes à ouvrir... », in *Mobilités et contacts de langues*, C. Van en Avenne (éd), Paris, Espaces discursifs, L'Harmattan, 123-145.
- BROHY C., 2002, « Raconte-moi tes langues... les biographies langagières en tant qu'outils d'enseignement et de recherche », in *Bulletin vals-asla n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 183-193.
- BYRAM M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier, Crédif.

- BYRAM M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Cleveland, Multilingual Matters.
- BYRAM M. & ZARATE G., 1995, *Young people facing difference, Some proposals for teachers*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- BYRAM M., ZARATE G. & NEUNER G., 1997, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, éd. Du Conseil de l'Europe.
- CABIN P., 1998, « Les tribus professionnelles », in *L'identité*, J.C. Ruano-Borbalan, Ed. Sciences Humaines, 193-198.
- CABRAL I. & FARAJOLLAHY K., 2003, *La scolarisation de l'aîné : étape d'acculturation de familles immigrées. Questions linguistiques. Vol. 1 et 2*, ss direction de C. Perregaux, Université de Genève, faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, mémoire de licence.
- CALVET L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris.
- CALVET L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon.
- CALVET L.-J. & DUMONT P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan.
- CALVET L.-J., 2002, *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon.
- CALVET L.-J., 2003, « WEINREICH, les contacts de langues et la sociolinguistique » in *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, in Billiez (ed), coll. « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan, 11- 23.
- CALVET L.-J., 2005, *La sociolinguistique, Que sais-je ? 5^e éd.*, Paris, PUF.
- CAMILLERI C., 1989, *Chocs de cultures ; concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.
- CAMILLERI C. & al, 1990, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- CAMILLERI C., 1998, « Les stratégies identitaires des immigrés », in *L'identité*, J.C. Ruano-Borbalan, Ed. Sciences Humaines, 253-257.
- CAMILLERI C., 2004, « Cultures et stratégies ou les mille manières de s'adapter », in *L'identité*, Halpern & Ruano-Borbalan (coord.), Ed. Sciences Humaines, 85-90 (Sciences Humaines, n°16, avril 1992).
- CANDELIER M. & al., 1999, *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions*, Bruxelles, De Boeck.
- CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck.
- CANUT C., 1996, *Dynamiques linguistiques au Mali*, Paris, Didier Erudition.
- CANUT C., 2007, *Une langue sans qualité*, Limoges, Lambert-Lucas.
- CANETTI E., 1977, *La langue sauvée*, Albin Michel
- CASTELLOTI V., (éd.), 2001, *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, coll. Dyalang, Rouen.

- CASTELLOTTI V. & ROBILLARD D. de, 2003, « France, pays de contacts de langues, Actes du colloque de Tours (9-10 novembre 2000), in *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain (CILL)*, n° 28 et n°29.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2006, « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 54-68.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2007, « Le bilingue était presque parfait », in *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billez, Lambert, Millet, Rispail, Trimaille (éds.)*, Paris, L'Harmattan, 227-235.
- CHARBIT Y., HILY M.-A. & POINARD M., 1997, *Le va-et-vient identitaire, Migrants portugais et villages d'origine*, Paris, PUF / INED.
- CHAULET-ACHOUR C., 2006, « Nancy Huston et ses langues », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 42-51.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Portfolio européen des langues, Pour jeunes et adultes*, Didier, CNDP.
- COSTA GALLIGANI S., 1998, *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date : biographies et pratiques langagières*, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.
- COSTA-LASCOUX J. & al., 2000, *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires, hommage à Carmel Camilleri*, Paris, l'Harmattan.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G., 1997, *Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de L'Europe.
- COSTE D., 2001, « Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », in Castellotti, *op. cité*, 191-202.
- COSTE D., 2003, « Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre », in *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères, Triangle*, n° 19, ENS-Editions, Lyon, 15-30.
- COURGEAU D., 1988, *Méthodes de mesure de la mobilité spatiale*, Paris, Ed. de l'INED.
- CRTF, 2006, *Autobiographie et réflexivité*, Cergy Pontoise, Encrages édition.
- CUCHE D., 2004, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 3^e édition, Repères, La Découverte.
- CUISINIEZ J.-L., 2005, « Discours aux Assises du Plurilinguisme des 24 et 25 Novembre 2005 au Sénat », <http://assisesplurilinguisme.affinitiz.com>
- CUQ J.-P. (dir.), éd. 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Clé International.
- CUMBE C. & MUCHANGA A., 2001, « Contacts des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain », in *Cahiers d'études africaines*, n° 163-164, consulté en ligne : <http://etudesafricaines.revues.org/document111.html?format=print>

- DABENE L., 1990, « Didactique des langues et sociolinguistique : quelles relations ? in Hamm (éd.), *Recherche, terrain et demande sociale*, Actes du 2^e colloque international ACEDLE, Strasbourg, Université des sciences humaines, 73-80.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, coll. Références.
- DABENE L., 1996, « Pour une contrastivité "revisitée" », in *Etudes de Linguistique appliqué : Comprendre les langues voisines*, 104, 393-400.
- DABENE L., 2002, « Des migrants et des langues », in *Ecart d'identité*, n° 100 / 101 : 67.
- DABENE L. & BILLIEZ J., 1986, « Code switching in the Speech of Adolescents Born of Immigrants Parents », in *Studies in Second Language Acquisition*, n° 8, Cambridge, Cambridge University Press, 309-325.
- DABENE L. & BILLIEZ J., 1987, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », in Vermès & Boutet (éds.), *France pays multilingue, Tome 2, Pratiques des langues en France*, 62-77.
- DABENE L., BILLIEZ J. & al., 1988, « L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques », in *Rapport de recherche du Programme pluriannuel en sciences humaines (PPSH)*, Rhône-Alpes, multigraph.
- DABENE L. & BILLIEZ J., (dir.), 1992, *Autour du multilinguisme, LIDIL*, n° 6, Grenoble, PUG.
- DALGALIAN G., 2000, *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.
- DE DOMINICIS M., 2006, « Voyage au pays des mots dans une cité francilienne », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 18-30.
- DEHOORNE O., 2002, « Tourisme, travail, migration : interrelations et logiques mobilitaires », in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol.18.n°1, 7-35.
- DE HOUWER A., 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », in Gadet & Varro, in *Langage et société, Le "scandale" du bilinguisme, langues en contact et plurilinguismes*, n°116, Paris, Maison des sciences de l'homme, 29-49.
- DELAS D., 2006, « Instances du sujet et travail en biographie langagière », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 12-17.
- DELCROIX C. & BERTAUX D., « La dernière vague : le capital biographique d'une génération d'immigrés du Maghreb », in *Ecart d'identité*, n° 92, 12-20.
- DELORY-MOMBERGER C., 2000, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Anthropos.
- DEMAZIERE D., 1997, *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan.

- DEMORGON J. & LIPIANSKY L.-M., (dir.), 1999, *Guide de l'Interculturel en formation*, Ed. Retz.
- DE PIETRO J.-F., 1988, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », in *Langage et Société* n° 43, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 65-89.
- DE PIETRO J.-F., 1995, « Vivre et apprendre les langues autrement à l'école », in *Babylonia*, 2/5, 32-36.
- DEPREZ C., 1994, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Collection CREDIF Essais, Didier.
- DEPREZ C., 1996a, « Une « politique linguistique familiale » : le rôle des femmes », in *Education et Sociétés plurilingues*, CMIEBP, n° 1, 35-42.
- DEPREZ C., 1996b, « Parler de soi, parler de son bilinguisme », in *AILE* n° 7, Paris, Encrages - Université Paris VIII – Vincennes, 155-180.
- DEPREZ C. & DREYFUS M., 1998, « Transmission et usages des langues. Couples mixtes à Paris et à Dakar », in Philippe *et al.*, 201-228.
- DEPREZ C., 2000a, « Pour une conception plus circulante des langues mises en jeu dans les migrations », in Calvet et Moussirou-Mouyama (Ed), *Le plurilinguisme urbain*, Didier, 55-67.
- DEPREZ C., 2000b, « Histoire de langues, histoire de vie : modes d'expressions de l'identité linguistique dans les histoires de vie de personnes bilingues », in *Cahiers de sociolinguistique* n° 5, Rennes, PUR, 167-173.
- DEPREZ C., 2002, « La langue comme « épreuve » dans les récits de migration », in *Bulletin vals-asla* n° 76, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 39-52.
- DEPREZ C., 2003, « Evolution du bilinguisme familial en France », in *Le français aujourd'hui*, 143, 35-43.
- DEPREZ C., 2004, « « Comment j'ai capturé les mots ». Récit d'apprentissage », in *Vivre avec plusieurs langues, Biographies langagières*, coll. Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages n° 9, éd. Peter Lang.
- DEPREZ C., 2006, « Ouvertures. Nouveaux regards sur les migrations, nouvelles approches des questions langagières », in *Langage et société*, n° 116, Paris, Maison des sciences de l'homme, 119-126.
- DERRIDA J., 1996, *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Paris, Galilée.
- DIMINESCU D., 2002, « Les migrations à l'âge des nouvelles technologies », in *Hommes et Migrations*, n°1240, *Migrants.com*, 6-9.
- DIMINESCU D., 2003, (dir.), *Visibles mais peu nombreux. Les circulations migratoires roumaines*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- DIMINESCU D., 2004, « Le migrant dans un système global des mobilités », in *Les sens du mouvement, Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, Colloque de Cerisy / Institut pour la ville en mouvement, Belin, 124-129.
- DOMINICE P., 1992, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.

- DOMPMARTIN-NORMAND C., 2007, « Un outil sociodidactique écologique pour la classe de langue : les (auto)biographies langagières », in *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billez*, Lambert, Millet, Rispaill, Trimaille (éds.), Paris, L'Harmattan, 247-257.
- DORTIER J.F., 1998, « L'individu dispersé et ses identités multiples », in *L'identité*, J.C. Ruano-Borbalan, Ed. Sciences Humaines, 51-56.
- DORTIER J.F., 2004, *Le dictionnaire des sciences humaines*, Ed. Sciences Humaines.
- DUMONT G.-F., 1995, *Les migrations internationales. Les nouvelles logiques migratoires*, Paris, Sedes.
- FELDHENDLER D., 2006, « La mise en scène : théâtre et récit », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 155-168.
- FISHMAN J., 1965, « Who speaks what language to whom and when », in *La linguistique* n°2, pp. 67-88 [dans Li Wei: 2001: *The bilingualism reader*, London and NY].
- FISHMAN J., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Nathan.
- GADET F. & VARRO G., (coord.), 2006, « Le "scandale" du bilinguisme », in *Langage et société, Le "scandale" du bilinguisme, langues en contact et plurilinguismes*, n° 116, Paris, Maison des sciences de l'homme, 9-28.
- GALLIGANI S., 2000, « De l'entretien au récit de vie », in *Ecarts d'identité*, n° 92, 21-24.
- GALLIGANI S., 2007, « Identité et intégration : analyse des positions adoptées par des migrants espagnols face à leur accent », in *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billez*, Lambert, Millet, Rispaill, Trimaille (éds.), Paris, L'Harmattan, 119-127.
- GELLEREAU M. & MOLINIE M., 1999, « La lettre vidéo, enjeux éducatifs d'une pratique amateur », in *Communications*, EHESS, Le cinéma en amateur, n° 68, Seuil, pp. 249-261.
- GEOFFROY C., 2001, *La mésentente cordiale : voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*, Paris, Grasset.
- GRAFMEYER Y., 1994, *Sociologie urbaine*, Sociologie 128, Nathan Université.
- GREEN J., 1984, *Le langage et son double*, Paris, Ed. de la Différence.
- GROSJEAN F., 1982, *Life with two languages. An introduction to Bilingualism*, London, Harvard University Press.
- GROSJEAN F., 1984, « Le bilinguisme: vivre avec deux langues », in *Tranel* n° 7, Neuchâtel, traduction de Grosjean, 1982, *Life with two languages*, London, Harvard University Press.
- GROSJEAN F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition », in *Tranel*, n° 19, 13-41.
- GROSJEAN F. & PY B., 1991, « La restauration d'une première langue : l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues », in *La Linguistique*, vol. 27, fasc.2, P.U.F.
- GUEUNIER N., 1993, *Le français au Liban : cent portraits linguistiques*, Agence de coopération culturelle et technique, diffusion Didier érudition, coll. R. Chaudenson.

- GUMPERZ J., 1989a, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Ed. de Minuit.
- GUMPERZ J., 1989b, *Sociolinguistique interactionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- HALL E.-T. & MILDRED R., 1990, *Guide du comportement dans les affaires internationales : Allemagne, Etats-Unis, France*, trad. et adapt. de l'américain par Edmond Jacquemot, Paris, Ed. du Seuil.
- HAMERS J.-F. & BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga.
- HAMERS J.-F., 1992, « Réseaux sociaux, attitudes parentales et développement multilingue », in LIDIL n° 6, 69-92.
- HAWKINS E., 1985, « Awareness of Language: réflexion sur les langues », in *Les langues modernes*, n°6, 9-23.
- HEREDIA-DEPREZ C. de, 1989, « Le plurilinguisme des enfants à Paris », in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, n° 5, 2, 71-87.
- HEREDIA-DEPREZ C. de, 1987, « Du bilinguisme au parler bilingue », in Vermès & Boutet (éds.), *France pays multilingue, Tome 2, Pratiques des langues en France*, 91-127.
- HEREDIA-DEPREZ C. de, 1991, « Les représentations du plurilinguisme contemporain: le cas parisien » in *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique (coord.)* par Coste & Hébrard, coll. Hachette.
- HILY M.-A. & LEFEVRE M.-L., (dir.), 1999, *Identité collective et altérité*, Espaces Interculturels, Paris, l'Harmattan.
- HILY M.-A., VILLANOVA R. de & VARRO G., 2001, *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*, Espaces Interculturels, Paris, l'Harmattan.
- HOLTZER G., 1998, « La désignation des groupes issus de l'immigration dans les textes du Conseil de l'Europe », in *Cahiers de lexicologie*, Paris, Didier érudition, 137-153.
- HOLTZER G., (dir.), 2004, *Voies vers le plurilinguisme*, Actes de la 5^e réunion scientifique du réseau doctoral européen, *Processus d'appropriation de langues en contextes différents*, Besançon, 22-24 novembre 2001, Presses Universitaires de Franche-Comté.
- HOLTZER G., (à paraître), « Appropriation d'une langue étrangère par des apprenants plurilingues dans un contexte multilingue - L'exemple du Mozambique », Actes du colloque pour le 10^{ème} anniversaire du Département de français, Université Pédagogique de Maputo, 13-17 septembre 2004.
- HUSTON N., 1998, *Nord perdu* suivi de *Douze France*, Babel.
- HUSTON N. & SEBBAR. L., 1986, *Lettres parisiennes, Histoires d'exil*, coll. J'ai lu.
- HYMES D.-H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier.
- INED, 2005, *Histoires de familles, histoires familiales*, Lefèvre et Filhon (dir.), INED.
- JUILLARD C., 1990, « Répertoires et actes de communication en situation plurilingue : le cas de Ziguinchor au Sénégal », in *Langage et société*, n° 54, 65-82.
- JUILLARD C., 1995, *Sociolinguistique urbaine, la vie des langues à Ziguinchor (Sénégal)*, coll. Sciences du Langage, CNRS.

- JUILLARD C., 2005, « Normes et pratiques alternantes, circulant et émergeant au sein d'espaces sociolinguistiques pluriels », in *Mobilités et contacts de langues*, Van en Avenne (éd), Paris, Espaces discursifs, L'Harmattan, 181-190.
- KAUFMANN V., 1999, « Mobilité et vie quotidienne : synthèse et question de recherche », dans *2001 Plus... Synthèses et recherches*, n°48, Centre de prospective et de veille scientifique, Lausanne, 64 pages, téléchargeable sur le site :http://www.equipement.gouv.fr/recherche/publications/publi_drast/telechargeable/n_48.pdf
- KAUFMANN V. & MONTULET B., (dir.), 2004, *Mobilités, fluidités, libertés ?*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.
- KAUFMANN V., 2004, « Indispensable et indésirable : les paradoxes de l'automobile en ville », in *Les sens du mouvement, Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, Colloque de Cerisy / Institut pour la ville en mouvement, Belin, 239-248.
- KAUFMANN J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Coll. 128, Nathan.
- KAUFMANN J.-C., 2004, *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, coll. Pluriel sociologie, Hachette littératures.
- KILANGA MUSINDE J., 2006, « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 123-131.
- KRISTOF A., 2004, *L'analphabète, récit autobiographique*, Genève, éd. Zoé.
- LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit.
- LABOV W., 1978, *Le parler ordinaire*, T.1 et 2, Paris, Ed. de Minuit.
- LAACHER S., 2002, *Après Sangatte...nouvelles immigrations, nouveaux enjeux*, Paris, La dispute.
- LAMBERT P., 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- LAMBERT P., MILLET A., RISPAIL M. & TRIMAILLE C., (éds), 2007, *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billez*, Paris, L'Harmattan.
- LAPLANTINE F., 1994, *Transatlantique. Entre Europe et Amérique Latine*, Payot.
- LAPLANTINE F., 1996, *La description ethnographique*, Paris, Nathan, coll. « 128 ».
- LAROUSSE F., 2006, « La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme », intervention lors du colloque sur le bilinguisme et l'interculturalité de l'Université de Caen, consultée en ligne : <http://www.ac-mayotte.fr/spip.php?article218>.
- LATRECHE A., 2001, « Les migrations étudiantes de par le monde », in *Hommes et migrations*, n°1233, *Nouvelles mobilités*, 5-12.
- LAUDET V., 2002, *Construction identitaire et multilinguisme : une étude de cas*, mémoire de DEA, Grenoble 3, Billiez (dir.).
- LAVRIC E., (à paraître), « Code Choice /Code Switching in Professional Contexts: FL Departments, Business, FL Classrooms », in Lavric / Kuhn / Fischer/ Wochele / Konzett.

- LAVRIC E., (à paraître), «15 Theses About Business Language Choises », in *Proceedings of the Conference on Multilingualism and Applied Comparative Linguistics*, Brussels, 8-10 February 2006.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues. Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, L'Harmattan, Paris.
- LECONTE F., 2005, « Récits d'enfants bilingues », in *Glottopol*, n°5, *Situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues*.
- LEJEUNE P., 1996 (1^{ère} éd.1975), *Le pacte autobiographique*, Paris, Points.
- LEJEUNE P., 2003 (1^{ère} éd.1971), *L'autobiographie en France*, Armand Colin, Coll. Cursus.
- LEJEUNE P., 2005, *Signes de vie : le pacte autobiographique 2*, Paris, Seuil.
- LEJEUNE P., 1980, *Je est un autre*, Paris, Seuil.
- LERAY C. & BOUCHARD C., (coord.), 2000, *Histoires de vie et dynamiques langagières*, Cahiers de sociolinguistique n° 5, Rennes, PUR.
- LERAY C., 2000, « Le creuset interculturel de l'Histoire de Vie », in *Ecarts d'identité*, n° 92, 2-4.
- LEVY J., 1998, « Nous habitons des lieux multiples », in Knafou (Ed.), *La planète « nomade », les mobilités géographiques aujourd'hui*, Belin, 193-197.
- LEVY J., 2000, « Les nouveaux espaces de la mobilité », in Michel Bonnet et Dominique Desjeux Ed. *Les territoires de la mobilité*, Paris, PUF, 155-170.
- LEVY J. & LUSSAUT. M, 2003, *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin.
- LIPIANSKI E.-M., 1998, « L'identité personnelle » in RUANO-BORBALAN (dir.), *L'identité*, Editions Sciences Humaines, 21-27.
- LÜDI G. & PY B., (2003 [1986]), *Etre bilingue*, Peter Lang [3^e édition].
- LÜDI G., (dir.), 1987, *Devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- LÜDI G. & PY B., 1995, *Changement de langage et langage du changement : aspect de la migration interne en Suisse*, Genève, Lausanne, l'Age d'homme.
- LÜDI G., 1995, « L'identité linguistique des migrants en question : perdre, maintenir, changer », in Lüdi et Py (Eds), *Changement de langage et langage du changement*, l'Age d'homme, 203-301.
- LÜDI G., 1998, « De la Suisse quadrilingue à la Suisse plurilingue : Bases démographiques, modèles de développement et problèmes de gestion », in *DiversCité langues*, vol. 3, consulté en ligne : <http://uquebec.ca/divercite>.
- LÜDI G., 2005, « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues », in Mochet *et al.* (coords.) *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, ENS Editions, Lyon.
- MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, coll. Le livre de Poche, Grasset et Fasquelle.
- MACKAY W.F., 1976, *Bilinguisme et contacts de langues*, Paris, Ed. Klincksieck.

- MAHJOUB J., 2004, *Là d'où je viens*, Actes Sud.
- MARCELLESI J.-P., en collab. avec BULOT M. et BLANCHET P., 2003, *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, coll. Espaces discursifs, Paris, l'Harmattan.
- MATTHEY M. & PY B., 2007, «Etudier les contacts de langues pour mieux comprendre le langage », in *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billez*, Lambert, Millet, Rispaill, Trimaille (éds.), Paris, L'Harmattan, 153-161.
- MAURICE M., 2006, « Pour échanger et relier des fragments biographiques », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 146-154.
- MESQUITA A., 2000, « Compréhension de la lecture en langue française: une étude exploratoire appliquée au cours de français instrumental avec les étudiants brésiliens », in *Dialogues et Cultures 44 : De la diversité*, numéro préparatoire au Xe congrès Paris 2000, 115-122.
- MILLET A., 2000, « Les discours identitaires : une infinie variété », in Billiez *et al.* , *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, rapport ronéoté, 38-49.
- MOLINIE M., 1997, « Trajectoires sociales et mobilités culturelles : une approche autobiographique », in *Cahier du Français Contemporain*, Crédif, ENS éditions, 263-285.
- MOLINIE M., 2002, « Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique », in *Bulletin vals-asla n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 99-113.
- MOLINIE M., 2004, « Finalités du « biographique » en didactique des langues », in *Le Français aujourd'hui*, « Biographique », n°147, 87-95.
- MOLINIE M., 2006a, (coord.), « Biographies langagières et apprentissage plurilingue », n°39, in *Recherches et applications*, FDLM, Clé International.
- MOLINIE M., 2006b, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 6-10.
- MOLINIE M., 2006c, « Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 171-189.
- MOLINIE M., 2006d, « Mobilité européenne : en faire le récit, en dessiner les frontières... », in *Synergie : Contacts des langues, contacts des espaces : histoires et questions de frontières*.
- MOLINIE M., 2007 (à paraître), « Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue », in *SJDF* (revue de la société de didactique du français au Japon).
- MOORE D., 1992a, *Apprentissage du français langue étrangère en contexte plurilingue : le cas des Indo-pakistanaïens scolarisés à Bradford en Angleterre*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- MOORE D., 1992b, « Perte, maintien, extension des langues d'origine ? Réflexions à partir de la situation pakistanaïse en Angleterre », in *LIDIL* n°6, 53-68.

- MOORE D., (éd), 1995, *L'éveil au langage, Notions en questions*, 1, Crédif-Lidilem, Didier-Erudition, Paris.
- MOORE D. & al, 2001, *Les représentations des langues et de leurs apprentissages*, Didier.
- MOORE D., 2002, *Plurilinguismes et école. Représentations et dynamiques d'apprentissage*, Habilitation à Diriger des Recherches, Vol. 1, Université Stendhal Grenoble 3.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, coll. LAL, Didier.
- MUCCHIELLI A., 2003, *L'identité*, 6^e édition, Que sais-je ? n°2288, Paris, PUF.
- MUGNIER S., 2006, *Surdités, plurilinguisme et Ecole: approches sociolinguistiques et sociodidactiques des bilinguismes d'enfants sourds de CE2*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- MURPHY-LEJEUNE E., 2000, « Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur », in *Mélanges du CRAPEL* n°26, 137-165.
- MURPHY-LEJEUNE E., 2003, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, coll. Crédif Essais, Paris, Didier.
- MURPHY-LEJEUNE E. & ZARATE G., 2003, « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques », in *Recherches et applications*, n° spécial juillet, FDLM, Clé International, 32-42.
- NEDELCO M., 2002, « E-stratégies migratoires et communautaires : le cas des Roumains à Toronto », in *Hommes et Migrations*, n°1240, *Migrants.com*, 42-51.
- NGUYEN TRI C., 1998, « Un espace de liberté en République populaire de Chine : les langues parlées ? », in S. Chaker (éd.), *Langues et Pouvoir, de l'Afrique du Nord à l'Extrême Orient, Bicentenaire de l'Inalco*, Edisud, Aix-en-Provence, 315-326.
- ORIOU M., 1985, *L'ordre des identités*, in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Vol 1, n° 2.
- OUAMARA A. & CHAOUITE A., 2007, « Les (dé)marqueurs identitaires », in *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Lambert, Millet, Rispail, Trimaille (éds.), Paris, L'Harmattan, 85-93.
- PAGANINI G., (coord.), 2001, *Différences et proximités culturelles : l'Europe*, Espaces de recherche, Paris, l'Harmattan.
- PAPATSIBA V., 2004, « La construction des compétences à l'heure de la mobilité. Tensions entre conceptions européennes, régionales et individuelles », in Zarate & Gohard-Radenkovic (coord.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, in *Les Cahiers du CIEP*, n° déc, Didier, 10-22.
- PERREGAUX C., 1994, *Odyssea, accueils et approches interculturelles*, COROME.
- PERREGAUX C., 1998, « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire », in *Bulletin vals-asla* n° 67, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101-110.
- PERREGAUX C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », in *Bulletin vals-asla* n° 76, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 81-94.

- PERREGAUX C. & alii, 2003, *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Vol.1 et 2, SG/CIIP, Neuchâtel.
- PERREGAUX C., 2004, « Développer l'intercompréhension », in *Cahiers pédagogiques*, 58^e année, n° 423.
- PERREGAUX C., 2006, « Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 31-41.
- PERREGAUX C., 2007, « Passages et repassages entre langues : voyages et turbulences », in *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billez*, Lambert, Millet, Rispaïl, Trimaille (éds.), Paris, L'Harmattan, 23-28.
- PERREGAUX C., (à paraître), « Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche ».
- PHILIPPE C., VARRO G. & NEYRAND G., (dir.), 1998, *Liberté, égalité, mixité...conjugales, une sociologie du couple mixte*, Paris, Anthropos.
- PIEROZAK I., 2007, « L'enquête compréhensive via internet : plus que de la méthodologie », in *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billez*, Lambert, Millet, Rispaïl, Trimaille (éds.), Paris, L'Harmattan, 195-204.
- POIRIER J., CLAPIER-VALLADON S. & RAYBAUT P., 1983, *Les récits de vie, théorie et pratique*, Paris, PUF le sociologue.
- POPLACK S., 1980, « Sometimes I'll start a sentence in spanish y termino en español », in *Linguistics*, n°18.
- POPLACK S., 1988, « The social correlates and linguistics process of lexical borrowing and assimilation, in *Linguistics*, n°26.
- PY B., 1995, « Migrations, apprentissage et réorganisation des compétences linguistiques », in Lüdi et Py (éds), *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'âge de l'homme, 117-146.
- RAMALHETE R., 1991, « Quels matériels didactiques pour enseigner les langues latines ? », in *Dialogues et Cultures : Enseigner les langues voisines. Pour une méthodologie de l'intercompréhension*, FIPF, séminaire de Nice, 29-31 octobre 90, 39-45.
- REA A. & TRIPIER M., 2003, *Sociologie de l'immigration*, Ed. La Découverte.
- REID E., 1988, « Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires », in *CILA*, 47, 144-154.
- REY-DEBOVE J. & REY A. (dir.), éd. 2002, *Dictionnaire de la langue française*.
- RICHTERICH R. & CHANCEREL J.-L., 1977, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*, Conseil de l'Europe, Paris, Didier-Hatier.
- RILEY P., 2003, « Le "linguisme"- multi - poly- pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques », in *Recherches et applications*, n° spécial juillet, FDLM, Clé International, 8-17.

- ROBILLARD D. de & BLANCHET P., 2004, *Langues, contacts et complexité*, PUR.
- ROLLAND D., 2006, « Exploration de la mémoire et de l'identité collective en FLS », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 134-145.
- ROUXEL A., 2006, « Genres autobiographiques et genres réflexifs », in *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Cergy Pontoise, Encrages édition.
- RUANO BORBALAN J.-C. *et alii*, 1998, *L'identité*, Ed. Sciences Humaines.
- RUSSEL A., 2005, « Le nouvel or du monde, la mondialisation de l'amour maternel. Sud/nord, les migrations féminines », in *Sciences Humaines*, n° 161.
- SABATIER C., 2004, *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*, Thèse de doctorat, Université Stenhal, Grenoble.
- SANTELLI E. & COLLET B., 2003, « Comment repenser les mixités conjugales aujourd'hui ? Mode de formation des couples et dynamiques conjugales d'une population française maghrébine », in *Revue des Migrations Internationales*, vol 19, n° 1, 51-79.
- SAYAD A., 1977, « Les "trois âges" de l'émigration algérienne en France », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 15 juin, p. 59-79.
- SAYAD A., 1991, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, préface de P. Bourdieu, coll. L'étranger, l'homme, Bruxelles, De Boeck Université.
- SAYAD A., 1999, *La double absence, des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, coll. Liber, Paris, Seuil.
- SCHEINER J. & KASPER B., 2003, « Mode de vie, choix de l'emplacement de l'habitation et déplacements quotidiens. L'approche fondée sur le mode de vie dans un contexte de déplacements quotidiens et de planification », in RISS, thème des mobilités durables, Unesco, Ed. Erès.
- SEBBAR L., 2003, *Je ne parle pas la langue de mon père*, Juillard.
- SÉRÉ A., (à paraître), *Intercambios universitarios : continuidad y / o rupturas ? Análisis de biografías lingüísticas*.
- SEURRAT A. & PIERRE P., 2007, *Les mots de l'expatriation (1^{ère} et 2^e parties), la mobilité internationale et dimensions narratives de l'expérience*, consulté en ligne en juillet 2007 http://www.mediat-coaching.com/dossiers/dossiers.php?id_dossier=267
- SIGUAN M. & MACKEY W. F., 1986, *Education et bilinguisme*, Unesco, Delachaux & Niestlé.
- SIMMEL G., 1908, « Digressions sur l'étranger », in Grafmeyer & Joseph, *L'école de Chicago*, Paris, Champ urbain, 1979, pp. 53-59.
- SIMON G., 1995, *Géodynamiques des migrations internationales dans le monde*, Paris, PUF.
- SIMON G. et al., 2001, « Les nouvelles mobilités internationales », in *Le journal du CNRS*, dossier « Un monde en migrations », n°134, 12-20.
- SINGLY F. de, 1992, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Nathan Université.

- SLODZIAN M., & alii, 1997, *Compréhension multilingue en Europe*, Paris, Institut national des langues et civilisations orientales.
- SLODZIAN M., 1997, « Quels outils pour la compréhension multilingue ? », in *FDLM, Recherches et Applications : l'intercompréhension : le cas des langues romanes*, 14- 24.
- SOMÉ P., 2006, « Le plurilinguisme en héritage », in *Recherches et applications*, n°39, *biographie langagière et apprentissage plurilingue*, FDLM, Clé International, 108-122.
- TABOURET-KELLER A., 1990, « Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? », in *Migrants formation*, n° 83, 18-23.
- TARRIUS A., 1992, *Les fourmis d'Europe : migrants riches, migrants pauvres et nouvelles villes*, Paris, l'Harmattan.
- TARRIUS A., 2001, « Au delà des Etats-nations; des sociétés de migrants », in *Revue des Migrations Internationales*, vol 17, n°2, 37-61.
- TARRIUS A., 2002, *La mondialisation par le bas. Les nouveaux nomades de l'économie souterraine*, Balland.
- TARRIUS A., 2004, « Etre d'ici et de là-bas », in *Sciences Humaines*, n°145, *Voyages, migration, mobilité*, 24-26.
- TAVAN C., 2005, « Les immigrés en France, une situation qui évolue », INSEE Première, n°1042.
- TITONE R., 1972, *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles, Dessart.
- THAMIN N., 2000, *Réflexion sur la didactique du français langue étrangère dans l'enseignement secondaire au Mozambique*, Mémoire de DEA, Université de Franche-Comté.
- THAMIN N., (à paraître), « Recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale : récit de vie de Silvana », Colloque International : *le biographique, la réflexivité et les temporalités, articuler langues, cultures et formation*, Dynadiv, Université François Rabelais, Tours.
- THEVENET M., 1993, *La culture d'entreprise*, Coll. Que sais-je?, n° 2756, PUF (1ère éd).
- THUMERELLE P.-J., 1986, *Peuples en mouvement. La mobilité spatiale des populations*, Paris, Sedes.
- TRIMAILLE C., 2000, « Représentations des pratiques et des langues », in Billiez et al. , *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, rapport ronéoté, 15-38.
- TRIMAILLE C., 2003, *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3.
- TRIMAILLE C., 2004, « Etudes des parlars de jeunes urbains en France. Eléments pour un état des lieux », in *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, 99-132.
- TRUCHOT C., 1990, *L'anglais dans le monde contemporain*, coll. L'ordre des mots, Le Robert, Paris.
- TRUCHOT C., 1994, *Le plurilinguisme européen*, Champion.

- TRUCHOT C., 1999, « Les langues européennes des territoires nationaux aux espaces globalisés » in *DiversCité Langues*, consulté en ligne : <http://www.quebec.ca/diverscite>.
- TRUCHOT C., 2000, « Politiques linguistiques éducatives en Europe : l'implication des institutions européennes », in *Mélanges*, n° 25, CRAPEL.
- URY J., 2004, « Petits mondes » in *Les sens du mouvement, Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, Colloque de Cerisy / Institut pour la ville en mouvement, Belin, 37-48.
- VAN DEN AVENNE C., 1999, *Langues, discours, identité – Maliens de langue bambara à Marseille*, Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- VAN DEN AVENNE C., 2004, *Changer de vie, changer de langues. Paroles de migrants entre le Mali et Marseille*, Paris, Espaces discursifs, L'Harmattan.
- VAN DEN AVENNE C., 2005, « Comment penser les liens entre mobilité géographique, mobilité sociale et mobilité linguistique ? », in *Mobilités et contacts de langues*, Paris, Espaces discursifs, L'Harmattan, 7-11.
- VARRO G., 1984, *La femme transplantée, une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*, Presses Universitaires de Lille.
- VARRO G., 1994a, « L'élaboration du roman personnel à travers le récit sur les prénoms », in BRES, J (dir.), *Le récit oral, Praxiling*, Montpellier, Univ. Paul Valéry, 357-370.
- VARRO G., 1994b, « Analyse de contenu et analyse de discours : à propos du prénom », in J. P. TERRENOIRE (éd.), *Langage(s) en pratique(s)*, in *Sociétés contemporaines*, n°18-19 (juin-septembre), 121-144.
- VARRO G., 1995, *Les couples mixtes*, Paris, Armand Colin.
- VARRO G., 2003, *Sociologie de la mixité, de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris, Ed. Belin.
- VELTAM C., 1997, « Mobilité linguistique », dans Moreau (Ed.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga
- VERMÈS G. (dir.), 1988, *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, Paris, L'Harmattan, vol II.
- VIET V., 2004, *Histoire des Français venus d'ailleurs, de 1850 à nos jours*, coll. Tempus, Paris, Ed. Perrin.
- VIGOUROUX C.-B., 1998, « Entité francophone ou identités francophones ? Les immigrés africains francophones en Afrique du Sud et leurs relations à la langue française », in *Le français en Afrique*, n°12, 319-333.
- VIGOUROUX C.-B., 2003, *Réflexion méthodologique autour de la construction d'un objet de recherche : la dynamique identitaire chez les migrants africains francophones au Cap (Afrique du Sud)*, Thèse de doctorat, Paris-X-Nanterre.
- VIGOUROUX C.-B., 2004, « Rencontre(s) d'un autre type, dynamique identitaire et stratégies discursives en situation d'entretien », in *LIDIL* n°29, *La rencontre interculturelle*, de Nuchèze (coord.), 127-150.

- VILLANOVA R. de, 1987, « La circulation des langues dans les familles portugaises, in Vermès & Boutet (éds.), *France pays multilingue, Tome 2, Pratiques des langues en France*, 128-140.
- VILLANOVA R. de, 1988, « Le portugais, une langue qui se ressource en circulant », in VERMES G. (éd.), *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, vol. II, *Les langues immigrés*, Paris, L'Harmattan, 283-300.
- VINSONNEAU G., 2002, *L'identité culturelle*, Paris, Collection U. Série Psychologie, Armand Colin.
- WABERI A.A., 2003, *Transit*, coll. Continents Noirs, Gallimard.
- WEINREICH U., 1953, *Languages in contact*, New-York, Editions of the Linguistic Circle of New-York.
- WIHTOL DE WENDEN C., 1999, *Faut-il ouvrir les frontières?*, Paris, Presses de Sciences Po.
- WIHTOL DE WENDEN C., 2001, « Un essai de typologie des nouvelles mobilités », in *Hommes et Migrations*, n°1233, *Nouvelles mobilités*, 5-12.
- WIHTOL DE WENDEN C., 2004, « La citoyenneté face aux nouveaux visages du migrant », in *Les sens du mouvement, Modernité et mobilités dans les sociétés urbaines contemporaines*, Colloque de Cerisy / Institut pour la ville en mouvement, Belin, 80-87.
- WIHTOL DE WENDEN C., 2005, *Atlas des migrations dans le monde*, Ed. Autrement.
- WILLIAMS A.M. & BALA V., 2002, « Mobilité internationale en Europe Centrale : touristes, commerçants et migrants », in *Revue des Migrations Internationales*, vol. 18, n°1, 37-63.
- YANAPRASART P., 2004, « L'expérience d'une expatriation professionnelle permet-elle d'acquérir des compétences de médiateur culturel ? » in Zarate & Gohard-Radenkovic (coord.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, in *Les Cahiers du CIEP*, n° déc, Didier, 32-42.
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*, Paris, Didier, Crédif.
- ZARATE G., 1997, « Pour l'amour de la France : la constitution d'un capital pluri-culturel en contexte familial », in *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Lefèbvre & Hily (dir.), coll. Espaces interculturels, Paris, l'Harmattan, 25-33.
- ZARATE G., 1998, « D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel », in Billiez & Simon (coord) : *Alternances des langues enjeux socio-culturels et identitaires*, *LIDIL*, n° 18, Grenoble, *LIDILEM*, 141-151.
- ZARATE G., 2000, « Constitution d'un capital plurilingue et économie d'une identité pluriculturelle : deux études de cas », in *Mélanges*, n° 25, CRAPEL.
- ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., LUSSIER D. & PENZ H., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Editions du Conseil de l'Europe.
- ZARATE G. & GOHARD-RADENKOVIC A. (coord.), 2004, *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, in *Les Cahiers du CIEP*, n° déc, Didier.

ZARATE G. & GOHARD-RADENKOVIC A., 2004, « L'identité cartographiée : de la grille à la carte », in *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, in *Les Cahiers du CIEP*, n° déc, Didier, 4-8.

ZINCK J., 1997, « L'Union Européenne et le multilinguisme », in *FDLM, Recherches et Applications : l'intercompréhension : le cas des langues romanes*, 10-13.

Autres sources :

Site de la DGLFLF (Délégation Française à la langue française et aux langues de France)
<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/garde.htm>

Rapport Tasca, juillet 2003

L'usage du français et d'autres langues de travail dans les entreprises françaises à vocation internationale, étude réalisée par le laboratoire de recherche en Management Larequoi, novembre 2003

Les pratiques linguistiques dans les entreprises françaises travaillant à l'international, OFEM Observatoire de la Formation de l'Emploi et des Métiers, septembre 2003

Les entreprises ont-elles une politique linguistique ?, actes du séminaire du 23 juin 2004

Site de l'OEP (l'Observatoire Européen du Plurilinguisme)
<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>

Annexes

Table des annexes :

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 : Projet de recherche. | 383 |
| Annexe 2 : Convention de recherche. | 384 |
| Annexe 3 : Présentation du projet de recherche par la DRH aux salariés..... | 386 |
| Annexe 4 : Courrier personnel de présentation aux salariés..... | 387 |
| Annexe 5 : Guide d'entretien thématique échantillon n°1. | 388 |
| Annexe 6 : Guide d'entretien thématique échantillon n°2. | 389 |
| Annexe 7 : Ancienneté chez HP..... | 390 |
| Annexe 8 : Mobilités de l'échantillon HP..... | 391 |
| Annexe 9 : Entretien n°1 – Cassimo – 02/01/2004 (1h) et 03/01/2004 (20 mn)..... | 393 |
| Annexe 10 : Entretien n°4 – Andy – 06/05/2004 (45 mn) – Chamonix..... | 404 |
| Annexe 11 : Entretien n° 13- Thomas - 23/06/2005 (33 mn) – Grenoble..... | 412 |
| Annexe 12 : Entretien n° 8 – Ingrid – 18/03/2005 (1h20 mn environ)..... | 419 |
| Annexe 13 : Entretien n°29 – Stella – 19/05/2006 – HP Eybens..... | 431 |
| Annexe 14 : Entretien n°23 – Margot – 03/05/2006 – HP Eybens | 440 |

Annexe 1 : Projet de recherche.

Nathalie THAMIN

Doctorante en sociolinguistique, formatrice Français Langue Etrangère

Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3.

Directrice de recherche : Jacqueline Billiez

n.thamin@wanadoo.fr 04 76 86 27 80

OBJET : Projet d'études auprès de salariés d'origine étrangère d'HP dans le cadre d'un doctorat en sociolinguistique

1) Recherche doctorale en cours : sujet et objectifs

Ma thèse porte sur l'étude des pratiques langagières de populations migrantes bilingues ou plurilingues pourvues d'un fort capital de mobilité.

Elle vise à :

- saisir l'influence des mobilités (migrations, voyages, missions...) sur la recomposition du répertoire verbal ainsi que sur la dynamique identitaire ;
- mettre en évidence les compétences plurilingues acquises et leur transformation en savoirs, expériences, formations, projets, stratégie et développement professionnel, personnel, social... ;
- étudier les représentations sur les langues et sur la rencontre des cultures ;
- élaborer des pistes didactiques en matière de formation linguistique et interculturelle pour un public d'adultes migrants utilisables dans le cadre d'entreprises internationales ou d'organismes de formation.

2) Approche méthodologique

Etude qualitative

L'étude se base sur un corpus de récits de vie d'adultes migrants résidant en France dont un échantillon travaillant dans des entreprises internationales grenobloises. Les données sont recueillies par le biais d'entretiens semi-guidés.

Etude quantitative

Elle vise également à réaliser une passation de questionnaires sur les langues et les mobilités auprès d'un échantillon défini afin de recueillir des données statistiques.

3) Thèmes abordés

Les langues parlées (langue(s) d'origine(s), autres langues, motivations, conditions d'acquisition et compétences déclarées) ;

Les langues et l'entreprise (langues parlées au sein de l'entreprise et politique linguistique, en missions à l'étranger, niveau de compétences linguistiques mobilisées, formation(s) linguistique(s) reçue(s) avant le recrutement / une fois en poste, intercompréhension et utilisation éventuelle des langues voisines, difficultés rencontrées dans la communication interindividuelle et professionnelle mais aussi anecdotes) ;

Langues et mobilités (pays de migration antérieur éventuel, déroulement des missions, éventuelles difficultés rencontrées dans la rencontre interculturelle, expérience de l'adaptation en France, formation interculturelle reçue, degré d'implication dans la langue et la culture d'accueil) ;

Langues, famille et réseau social (transmission, conditions d'emploi des langues selon les différentes sphères de la vie quotidienne) ;

Annexe 2 : Convention de recherche.

Entre les parties :

l'Université Grenoble III - Stendhal, 1180 avenue Centrale - Domaine Universitaire 38400 Saint Martin d'Hères, BP 25 - 38040 Grenoble Cedex 9, représentée par son Président ;

l'entreprise ou l'organisme :

Dont le siège est situé (adresse complète) :

Tél :Fax :

Représenté(e)(s) par M. Mme (nom, prénom) :

Qualité (fonction) :

la directrice de recherche :

Adresse administrative :

Tél :

le chercheur :

Domicilié(e) :

Diplôme préparé et domaine de recherche :

Département du diplôme préparé :

Il est convenu ce qui suit :

L'entreprise ou l'organisme mentionné(e) ci-dessus accepte d'accueillir, dans le cadre d'une recherche doctorale, et dans les conditions définies ci-après, le chercheur de l'Université Grenoble III – Stendhal mentionné ci-dessus.

Clause 1- DURÉE DE LA CONVENTION

La convention couvrira la période nécessaire à l'enquête, soit du 15 mars au 30 juin 2006.

Clause 2- CONTENU DES TRAVAUX

Les parties conviennent que l'entreprise fournira au chercheur la possibilité d'interviewer 20 salariés dans les locaux de l'entreprise. Elles conviennent en outre qu'un rapport d'activités scientifiques sera produit à l'issue de ces interviews et du travail d'analyse effectué dans le cadre du projet de thèse et sera remis à l'entreprise dans les meilleurs délais.

Clause 3- BUDGET

Aucun financement de l'étude ne sera sollicité.

Clause 4- ÉCHANGE D'INFORMATION CONFIDENTIELLE

L'ENTREPRISE et l'UNIVERSITÉ peuvent échanger mutuellement de l'information confidentielle afin de faciliter les travaux relatifs au projet de la présente convention. L'ENTREPRISE et l'UNIVERSITÉ prendront des dispositions raisonnables pour protéger cette information et pour empêcher toute divulgation inopportune. À cet effet, on limitera l'accès à l'information confidentielle aux personnes de L'ENTREPRISE, ou de l'UNIVERSITÉ qui « doivent connaître » cette information. Chaque partie doit également veiller à empêcher la divulgation de l'information à des tierces parties.

CEPENDANT, une partie n'aura aucune responsabilité à l'égard de l'information confidentielle si :

- a) elle est déjà connue de la partie recevant l'information confidentielle ; dans cette situation, la partie recevant l'information révélera sa connaissance de l'information et fournira de la documentation à la partie divulguant l'information confidentielle afin de lui prouver ce fait.
- b) elle est ou devient publiquement connue, par suite de publication, ou autrement, et sans aucun acte fautif de la part de la partie recevant l'information confidentielle.
- c) elle est développée indépendamment par la partie recevant l'information.
- d) sa diffusion a reçu l'autorisation écrite de la partie divulguant l'information.

Clause 5- PROPRIÉTÉ DES RÉSULTATS, PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE, DROITS D'EXPLOITATION COMMERCIALE, DROITS DE PUBLICATION

Utilisation et divulgation des résultats et de la propriété intellectuelle par l'UNIVERSITÉ et le CHERCHEUR PRINCIPAL

L'ENTREPRISE reconnaît le rôle d'éducation, de formation et de recherche de l'UNIVERSITÉ. Dans le respect de cette mission et pour autant qu'aient été prises des dispositions adéquates de protection, l'UNIVERSITÉ pourra utiliser les résultats et la propriété intellectuelle pour fins d'enseignement, de recherche et de publication dans le cadre normal de la diffusion des connaissances, y compris la publication de mémoires de maîtrise ou de thèses de doctorat.

Clause 6 - MODIFICATIONS À LA CONVENTION

Aucun changement ou modification de l'entente, ni aucune renonciation à l'égard de toute condition ou disposition des présentes, ne peut être fait ni considéré valide sans le consentement écrit des parties.

Clause 7 - FORCE MAJEURE

L'une des parties ne peut être tenue responsable devant les autres parties de tout défaut ou retard dans le déroulement du programme causé par des circonstances indépendantes de sa volonté, ce qui comprend, sans toutefois s'y limiter, les désastres naturels, les incendies, les conflits de travail ou les mesures gouvernementales.

Clause 8 – RESPONSABILITE CIVILE

Le chercheur est couvert au titre de la responsabilité civile individuelle par l'assurance.....contractée par lui-même.

Le numéro de police d'assurance est.....

Fait à Grenoble, le

| | | | |
|---|------------------------------|----------------------------|--------------|
| Pour l'entreprise ou l'organisme (nom du signataire, signature et cachet) | Le Président de l'Université | La directrice de recherche | Le chercheur |
|---|------------------------------|----------------------------|--------------|

Annexe 3 : Présentation du projet de recherche par la DRH aux salariés.

(Copie courriel) mar. 04/04/2006 17:26

Objet : Participation à une recherche scientifique : langue et mobilité

Bonjour,

Nous avons le plaisir d'accueillir au sein de HP Grenoble, Nathalie THAMIN, Doctorante en sociolinguistique à l'Université Stendhal, Grenoble et formatrice de français langue étrangère. Elle réalise actuellement une thèse sur la relation entre les pratiques linguistiques plurilingues et les parcours de mobilité. L'un de ses objectifs est de dégager des informations sur les relations interculturelles au sein de l'entreprise, ainsi que des pistes de formation.

Pour ce faire, et comme indiqué dans le fichier attaché, elle effectue une étude qualitative en réalisant des entretiens avec des personnes expatriées qui :

- vivent actuellement en France de manière temporaire ou durable,
- parlent plusieurs langues, dont le français couramment,
- possèdent une expérience de mobilité (expatriation, voyages, missions professionnelles...)

Par la diversité de ses employés, HP à Grenoble offre un terrain d'études naturel ; c'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'ouvrir nos locaux à cette chercheuse et que nous vous demandons aujourd'hui si vous accepteriez de lui consacrer 1h30 à 2 heures de votre temps.

Nathalie Thamin vous recevra pour des entretiens enregistrés d'une durée de 1h30 à 2 heures. Les thèmes abordés seront votre parcours international ainsi que l'apprentissage et l'utilisation des différentes langues dans les situations de la vie quotidienne (professionnelle, familiale, sociale...). Ces entretiens se déroulent en langue française.

Enfin, Madame Thamin s'engage à préserver l'anonymat des personnes interviewées. Je lui ai demandé de pouvoir procéder à une restitution collective des résultats, ce qu'elle a accepté.

Les entretiens se dérouleront durant les plages horaires listées ci-dessous, à raison d'un entretien par demi-journée, dans une salle que Clarisse Dacosta réservera . Si vous êtes d'accord pour participer à cette étude, merci d'indiquer par retour 2 dates et horaires susceptibles de vous convenir. Nous vous confirmerons la date définitive rapidement.

Disponibilités de Madame Thamin, de Avril à fin Juin, sauf du 10 au 17 avril :

- mercredi et vendredi matin de 8h30 à 11h30
- lundi, mardi, jeudi après-midi de 14h à 17h

Merci de votre aide,

Bien cordialement,
Véronique Bouhafs-Blanchard
Directrice des Sites Internationaux de HP en France
Directrice du Programme Diversité 04 76 14 57 63

Annexe 4 : Courrier personnel de présentation aux salariés.

(Document envoyé par courrier électronique)

Nathalie THAMIN

Doctorante en sociolinguistique, formatrice Français Langue Etrangère
Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3.

Sujet de la recherche :

Ma thèse porte sur la relation entre les pratiques linguistiques plurilingues et les parcours de mobilité. Elle consiste aussi à étudier les représentations sur les langues et les cultures. L'un des objectifs est de dégager des informations sur les relations interculturelles au sein de l'entreprise, ainsi que des pistes de formation.

Mon analyse se base sur les récits de vie de migrants / d'expatriés qui :

- vivent actuellement en France de manière temporaire ou durable,
- parlent plusieurs langues, dont **le français** couramment,
- possèdent une expérience de mobilité (expatriation, voyages, missions professionnelles...)

Pour cela, je mène des entretiens enregistrés d'une durée de 1 à 2 heures qui portent sur le parcours international, l'apprentissage et l'utilisation des différentes langues dans les différentes situations de la vie quotidienne (professionnelle, familiale, sociale...).

Selon le code de la déontologie scientifique, je m'engage à préserver l'anonymat des personnes interviewées. Je serai disponible, si vous le souhaitez, pour une restitution collective des résultats.

Annexe 5 : Guide d'entretien thématique échantillon n°1.

Consigne inaugurale : « J'aimerais que vous me parliez de votre histoire avec les langues, de votre parcours de migration et du lien qui peut exister selon vous entre les deux. »

Profil du sujet / Langues et mobilités

Origine, lieu de naissance, parcours, expérience(s), arrivée et installation en France, voyages annexes, pays de migration antérieur(s), changement de régions....

Quel est votre pays et votre région d'origine ? Racontez-moi votre parcours. Dans quel cadre êtes-vous arrivé(e) et vous êtes-vous installé(e) en France ? Avez-vous déjà déménagé ou changé de région ?

Comment s'est passé votre adaptation dans ce pays ou cette région ? Comment avez-vous vécu ces changements ?

Quelle fréquence de mobilités dans pays d'origine ou ancien pays de migration et quels types de mobilités ?

Langues parlées et conditions d'acquisition (les passeurs)

Quelles langues parlez-vous ? Quelles sont celles avec lesquelles vous avez été en contact depuis l'enfance ? Où et comment les avez-vous apprises ? (avec qui, dans quel cadre (institutionnel ou non), de quelle façon en terme de mode d'apprentissage). Comment vous êtes-vous adapté(e) aux nouvelles langues ? Comment s'est déroulé l'apprentissage ?

Langues et conditions d'emploi

Comment vivez-vous avec ces langues dans la vie quotidienne, en France, dans votre pays...

Quel degré de maîtrise avez-vous de ces langues ? (oral / écrit: compréhension et production).

Quelles relations entretenez-vous avec ces langues (dimensions : orale, écrite, norme, hors-norme....), comment les utilisez-vous ? comment s'arrangent-elles entre elles ?

Quand, avec qui, où les employez-vous ? dans quelles situations ? (y compris au téléphone, télévision, lecture, radio, presse, lecture...)

Y-a-t-il des langues que vous ne parlez plus ? pourquoi ?

Langues et famille

Dans la famille, comment communiquez-vous ?

Vos parents, quelles langues parlent-ils ? de quelle origine sont-ils ? que font-ils ? comment vivent-ils leur migration ?

Avec votre mari ou compagnon ? avec vos enfants ? avec le reste de la famille ?

Y-a-t-il une langue que vous souhaiteriez transmettre prioritairement à vos enfants ? Laquelle ?

Pourquoi ?

Quels types de relations maintenues avec la famille vivant au loin ? voyages pendant les vacances ? courrier ? téléphone pendant les différents types de mobilité ?

Langues et vie extérieure /sociale

Quelles langues utilisez-vous pendant vos loisirs, au travail, avec vos amis, en vacances, dans le cadre d'autres activités, à l'école ?

Langues/ identité

Dans quelles langues vous sentez-vous le plus à l'aise en terme de compétences? Quelle(s) langue(s) aimez-vous le plus ? Comment expliquez-vous cela ?

Dans quelle langue réfléchissez-vous ? Vous mettez-vous en colère ? Rêvez-vous ? dans quelle langue plaisantez-vous ou êtes-vous le / la plus sensible ? (importance de la place de l'humour)

Dans quelle langue avez-vous le plus d'aisance, de facilité à vous exprimer ? à communiquer avec les autres ?

Avec votre expérience et votre parcours, toutes les langues que vous connaissez, tous les pays et régions que vous connaissez, de quelle(s) appartenance(s) vous sentez-vous? comment vivez-vous la présence de toutes ces langues ? de toutes ces cultures ?

Quelle est la perception que les gens ont de vous ? (vous perçoivent-ils comme français ou ... ?)

Projets

Projets personnels et professionnels, lieux de vie, transmission des langues...

Comment envisagez-vous l'avenir par rapport aux langues ? et aux mobilités ?

Annexe 6 : Guide d'entretien thématique échantillon n°2.

Consigne inaugurale : « J'aimerais que vous me parliez de votre histoire avec les langues, de votre parcours de migration et du lien qui peut exister selon vous entre les deux. »

Profil du sujet / Langues et mobilités

Lieu de naissance, pays et région d'origine, déménagements, pays de migration, cadre de l'arrivée et de l'installation en France, voyages annexes, changement de régions, expérience(s) d'adaptation, fréquence des mobilités dans pays d'origine ou ancien(s) pays de migration, types de mobilités, durée / temporalité.

Langues parlées et conditions d'acquisition (les passeurs)

Langue(s) d'origine, langues en contact et langues parlées, lieu et mode d'acquisition (avec qui, dans quel cadre, institutionnel ou non, mode et conditions d'apprentissage).

Langues de même famille: apprentissage d'une langue voisine facilité ou non, utilisation de l'intercompréhension, dans quelle(s) situation(s)...

Langues et conditions d'emploi

Déroulement de la vie quotidienne avec ces langues, en France, dans votre pays...

Degré de maîtrise de ces langues (oral/écrit : compréhension et production) / compétences déclarées, utilisation, coexistence des langues.

Quand, avec qui, sont-elles employées ? dans quelles situations ? (y compris au téléphone, télévision, lecture, radio, presse, lecture...)

Y-a-t-il des langues qui ne sont plus parlées? pourquoi

Langues et famille

Mode de communication dans la famille nucléaire, dans et avec la famille élargie. Langues parlées par les parents, le ou la conjointe, les enfants. Origine de la famille. Quel rapport aux langues et à la mobilité.

Langue(s) transmise(s) aux enfants et modalités. Choix linguistique(s) opéré(s) lors de mobilité(s) professionnelle(s).

Langues et réseau social

Langues utilisées dans les loisirs, le travail, avec les amis, en vacances, à l'école et autres activités.

Langues/ identité

Langues dans lesquelles, avec lesquelles on se sent le plus à l'aise en terme de compétences, d'aisance, de facilité à s'exprimer et en terme de proximité affective. Hypothèses explicatives.

Langue de la réflexion, de la colère, du rêve, de la plaisanterie, de l'amour.

Comment est vécue la présence de toutes ces langues, de ces différentes cultures, de ces expériences de mobilité (sentiment d'appartenance) ?

Quelle est la perception que les gens ont de vous ? (vous perçoivent-ils comme français ou ... ?) et vous d'eux ?

Langues, mobilités, interculturel & entreprise

- Prise en compte des pré requis linguistiques dans le recrutement ;
- Langues parlées au sein de l'entreprise : dans le cadre du travail avec les collègues sur place, avec les interlocuteurs de pays étrangers (au téléphone, à l'étranger dans le cadre de missions) ;
- Politique linguistique et interculturelle de l'entreprise ;
- Niveau de compétences linguistiques mobilisées dans la communication orale et écrite ;
- Formations reçues (linguistiques ou interculturelles) ;
- Stratégies de communication employées: intercompréhension en langues voisines, recours à d'autres langues que l'anglais ou le français, alternance des langues...
- Difficultés rencontrées dans la communication interculturelle (façon de travailler, de se comporter, de communiquer) dans l'entreprise, mais aussi pendant les missions temporaires ou les contrats d'expatriation ;
- Pays d'expatriation, fréquence et déroulement des missions à l'étranger ;
- Degré d'implication dans langue(s) et culture(s) du pays d'accueil ;
- Représentations culturelles et linguistiques ;
- Expérience d'adaptation en France et/ou dans les autres pays de mobilité.

Attentes et besoins en matière linguistique et interculturelle

Projets

Projets personnels et professionnels, lieux de vie, transmission des langues...Avenir envisagé par rapport aux langues et aux mobilités.

Annexe 7 : Ancienneté chez HP.

| Enquêtés | Expériences antérieures chez HP | En France depuis... | Ancienneté chez HP France | | | |
|----------|------------------------------------|---------------------|---------------------------|------------|-------------|-------------|
| | | | - de 5 ans | 5 à 10 ans | 10 à 15 ans | + de 15 ans |
| E.21 | | 1973 | | | | 1973 |
| E.22 | 1978-1998 / 1999 (EU) | 1999 | | 1999 | | |
| E.23 | | 1987 | | | | 1987 |
| E.24 | | 2002 | 2003 | | | |
| E.25 | | 1995 | | | 1995 | |
| E.26 | | 1987 | | 1999 | | |
| E.27 | 1995 (6 mois en Angleterre) | 1995 | | | 1995 | |
| E.28 | 1999 (8 mois en Allemagne) | 1999 | | 1999 | | |
| E.29 | | 1988 | 2002 | | | |
| E.30 | | 1993 | | | 1995 | |
| E.31 | | 1999 | 2001 | | | |
| E.32 | | 1998 | | 2000 | | |
| E.33 | en Belgique, dates ? | 1978 | | | | 1978 |
| E.34 | 1996 - 2004 (Pays-Bas + Allemagne) | 2004 | 2004 | | | |
| E.35 | 1983-1987 (A. du Sud) | 1988 | | | | 1988 |
| E.36 | | 1994 | | | 1994 | |
| E.37 | 1993-1998 en Allemagne) | 1998 | | 1998 | | |
| E.38 | | 1998 | | 1999 | | |
| E.39 | | 2004 | 2006 ¹ | | | |
| E.40 | | 2002 | 2006 | | | |
| E.41 | intérimaire en 1996 chez HP France | 2004 | 2004 ² | | | |

¹ stagiaire

² intérimaire

Annexe 8 : Mobilités de l'échantillon HP.

| Enquêtés | Mobilité | Éléments déclencheur à la mobilité | Mobilités globales | Motivation à l'installation en France |
|----------|--------------|--|--|--|
| E. 21 | Semi-tardive | Brésil + un an en Argentine pour poursuite d'études + fuite des conditions politiques du pays | Brésil, Argentine, France, Suède + de nombreux voyages agrément + professionnels | Poursuite d'études + fuite des conditions de vie difficile en Uruguay |
| E. 22 | Tardive | Emigration transitoire en Israël pour raison de discrimination raciale, avant une migration et une naturalisation aux EU | Israël, Grèce, Etats-Unis, France + voyages d'agrément (Norvège, Finlande, Suède) et professionnels | Raison conjugale |
| E. 23 | Tardive | Stage d'études de quelques mois à Genève | Suisse, France, voyages d'agrément en Espagne, missions professionnelles dans pays européens et EU | Emploi chez HP + raison conjugale |
| E. 24 | Tardive | Désir d'expérience d'études de commerce dans un pays européen, choix de la France | Inde, France, missions HP | Etudes, puis stage, puis emploi |
| E. 25 | Tardive | Année d'assistanat en Auvergne dans le cadre d'études de langue | France, EU, Italie | Emploi chez HP |
| E. 26 | Tardive | voyage familial en Europe de l'Est et du Nord + rencontre de son futur mari en Pologne | Voyage familial en Europe de l'Est, Danemark, Italie, Angleterre, Allemagne, Irlande, France | Raison conjugale |
| E. 27 | Précoce | Séjour familial de trois ans dans les Caraïbes | Sainte Lucie, Panama, Londres, France, EU, Espagne, Israël | Pendant l'adolescence : voyages d'échange linguistique et culturel puis contrat HP |
| E. 28 | Tardive | Deux mois en Afrique centrale pour un « stage » dans l'entreprise de transport familial | Rwanda, Burundi, Turquie, Ecosse, France | Embauche chez HP |
| E. 29 | Tardive | Goût de la découverte et du voyage + histoire de migration familiale + plus tard rencontre de son mari | Voyages nombreux pendant les études et premiers emplois (Belgique, EU, Maroc, Turquie...) + France, Italie + missions professionnelles en Europe | Raison conjugale |
| E. 30 | Tardive | Raison conjugale | De nombreuses missions professionnelles pour HP, en Angleterre | Raison conjugale |
| E. 31 | Semi-tardive | Désir d'ailleurs : 8 mois de travail en Angleterre + 4 mois de voyages / vacances | Angleterre, Irlande, Norvège, Finlande, Suède, Allemagne, Slovaquie | Opportunité d'emploi |
| E.32 | Tardive | Echange ERASMUS | Presque partout en Europe + 2 ans en Slovaquie (HP) | Echange ERASMUS puis contrat HP |
| E.33 | Tardive | Service militaire en Allemagne | Presque partout en Europe (Hongrie, Tchéquie), aux EU, en Asie | Emploi chez HP |

| | | | | |
|------|--------------|--|--|---|
| E.34 | Tardive | Etudes supérieures aux EU et en Italie | EU, Italie, expatriations professionnelles en Allemagne, et en France + voyages professionnels + personnels (Amérique du sud, Himalaya etc.) | Emploi chez HP |
| E.35 | Tardive | Un safari de trois semaines au Botswana avec un couple d'amis très mobiles, abandon de tout pour partir en voyage pendant un an | Afrique Australe, Europe, EU, Asie | Emploi chez HP |
| E.36 | Semi tardive | Plusieurs déménagements en Allemagne dont un déterminant + voyages familiaux en France pendant l'enfance | Europe, EU pour le travail ; Afrique du Sud, Egypte, Italie, Caraïbes etc. pour les voyages | Emploi chez HP |
| E.37 | Tardive | Echanges linguistiques + voyages familiaux tous les étés | Beaucoup de voyages d'agrément : Asie (Thaïlande, Laos, Cambodge), Amérique du Sud, un peu en Afrique, beaucoup en Europe | Emploi chez HP |
| E.38 | Semi tardive | Beaucoup de vacances familiales à travers l'Espagne + plusieurs séjours linguistiques en Angleterre et en France | Espagne, France, Angleterre, Irlande, Europe ... | Séjour ERASMUS à Grenoble, études d'économie à l'université Mendès France |
| E.39 | Tardive | Désir d'expérience d'études de commerce en France | Beaucoup de voyages en Asie puis en Europe : Angleterre, Irlande, Pays-Bas ... | Etudes de commerce international (Nice puis Grenoble) |
| E.40 | Semi tardive | Déménagement campagne – Ville (enfance) + expérience professionnelle dans une entreprise japonaise implantée en Chine : grande mobilité à travers la Chine | Chine, France | Etudes de business à Poitiers et à Grenoble |
| E.41 | Tardive | Découvrir le monde : stage d'un an en France dans un magasin de vin | Nouvelle-Zélande, Australie, France = aller retour entre les trois pays | Deuxième installation en France, raison conjugale + opportunité professionnelle |

E. Je voudrais t'interroger sur les langues que tu parles et sur les langues que tu as acquises antérieurement, et sur les langues que tu parles maintenant. Je vais d'abord te poser une question. D'abord que tu m'expliques un peu ton parcours mais avant ceci, ce que tu fais en France actuellement et pourquoi tu es en France et pour combien de temps... ta situation actuelle quoi.

1. Alors, qu'est-ce que je fais en France ? je continue donc mes études au niveau de la recherche, donc je suis là pour un stage bien précis, un stage de trois mois parce que je fais ma thèse en alternance et chaque année je viens ici pour faire le point de ma recherche avec ma directrice et pour suivre quelques séminaires qui ont rapport avec mon sujet.

E. Et donc chaque année tu dis que tu viens pour faire le point ; pendant combien de temps ? combien d'années ?

2. Là, c'est ma deuxième année donc normalement il y aura encore un an avant la soutenance et puis bon, après

E. Explique-moi un peu comment cela se fait que tu fais une thèse en français ?

3. Voilà... alors je fais une thèse en français déjà parce que je suis lié au français, je suis professeur de français, on va dire comme ça, parce que je travaille dans une université dont la vocation ce serait quelque chose si on peut parler de comparaison ici vous avez l'IUFM, un truc du genre et moi je suis au département de français, qui va former des professeurs de français. Et donc euh je suis censé encadrer des étudiants, des mémoires, et le projet futur de l'université c'est d'un jour d'introduire le DEA, le Master quoi et donc les enseignants sont censés poursuivre leurs études pour faire face à cette tâche qui leur est confiée par l'université. Voilà en gros pourquoi je me trouve en France...

E. Est-ce que tu as cité ton pays d'origine ? je ne crois pas !!!?? (rires)

4. Alors mon pays d'origine c'est le Mozambique !

E. Et donc le français n'est pas la langue officielle. Est-ce que tu peux juste très brièvement nous parler de la situation linguistique du Mozambique ? C'est important.

5. Le français n'est pas du tout la langue officielle, c'est une langue étrangère. Langue étrangère que depuis 1995 est enseigné dans les lycées, filière Lettres enseignement obligatoire. Sinon, euh... Il est enseigné ailleurs dans le cadre extra scolaire, à savoir il y a le Centre Culturel Franco-Mozambicain, il y a l'Institut des Langues¹, y a même le centre de formation professionnelle, y a même des organisations religieuses où le français est enseigné à titre optionnel... Toute personne désirant s'initier au français va là-bas pour apprendre... Voilà... et dans ces lieux-là, le français a toujours été enseigné en fait depuis l'époque coloniale. Y a jamais eu d'interruption. Dans les lycées, le français est langue obligatoire à partir de 1995 parce qu'après l'indépendance, y a eu interruption du français parce qu'y avait pas, tout simplement des enseignants de français, disons que la plupart des enseignants c'était des Portugais et y avait pas encore des enseignants qui pourraient assurer la suite. C'était la première langue étrangère.

E. Et tu es enseignant depuis quelle année justement ?

6. Alors moi je suis enseignant depuis 98.

E. Depuis 98, donc ça fait 5 ans. Si on repart un peu en arrière, quelles sont les langues que tu parles ?

7. Alors moi je parle euh trois langues mozambicaines, le shangane, le shope et le rongga. Je parle aussi le portugais. Je parle aussi l'espagnol, j'ai étudié à Cuba. J'ai vécu là-bas donc quatre ans. Et je parle le français.

E. Alors les langues euh... y a combien de langues au Mozambique ?

8. Alors au Mozambique, le chiffre n'est pas exact puisque les linguistes ne sont pas d'accord pour dire combien de langues mais une bonne quarantaine.

E. Une bonne quarantaine. Et toi donc, les langues que tu parles, elles sont majoritaires ? elles sont localisées où ?

9. En fait ce sont des langues... le rongga est parlé dans la Province de Maputo, la capitale. Le shangane euh c'est plutôt à Gaza et une partie d'Inhambane. Le shope aussi, pareil.

E. Quelle maîtrise tu as de ces langues ?

10. Maîtrise assez correcte quoi, c'est-à-dire euh je peux discuter avec les gens, des blagues ... ça fait partie des langues que je parle couramment, parce qu'en fait, à la campagne on ne parle pas portugais. Donc moi j'ai toujours passé mes vacances avec mes grands-parents à la campagne donc j'ai toujours eu un contact

¹ Institut des langues : IDL, institut privé, situé dans la capitale.

régulier avec la campagne, ce qui fait que bon ben je parle comme ça, mais il faut dire que bon euh...depuis que j'ai entrepris mes études secondaires et universitaires mon contact avec la campagne n'est pas au même rythme qu'avant, ce qui fait que bon euh...on peut dire que j'ai quelques faiblesses certainement mais sinon, je...je les parle couramment.

E. Et ce sont les langues de tes parents j'imagine, de ta famille ?

11. Voilà, alors le shangane, c'est la langue de mon papa et le shope, la langue de ma maman. Et le ronga, c'est la langue parlée à Maputo. En fait, on peut dire que dans le dispositif, c'est un peu la dernière langue que j'ai acquise quoi. Cela dit...

E. ...et la première ?

12. Alors il faut dire les premières ! le shangane et le shope. Mes tantes....

E. Le ronga et le shope !

13. Le shangane et le shope ! mes tantes, mes grands-parents c'était toujours....une bonne partie de la famille de mon père c'est le shangane, une bonne partie de la famille de ma mère, c'est le shope. Ce qui fait que bon euh... au même rythme j'apprenais les deux langues. Et Voilà quoi c'était vraiment au même rythme. Alors que le ronga, c'était quand j'ai habité à Maputo.

E. Et tu avais quel âge quand tu es arrivé à Maputo ?

14. En fait j'avais quel âge ? je devais avoir six ans ! donc j'ai vécu à Maputo ; après mes parents ont été transférés à Gaza à nouveau ; ce qui fait que bon, j'ai dû faire une coupure avec Maputo. Et après bon ben, quand j'avais 16 ans j'ai à nouveau habité à Maputo.

E. Donc, à six ans, tu as été scolarisé à Maputo ?

15. Euh...oui, c'est ça.

E. Pendant combien de temps alors ?

16. Alors euh...j'ai pas mal bougé en fait. C'est-à-dire j'ai fait la première et deuxième année à Maputo, après jusqu'à la quatrième année, *quarta classe*² comme on dit, à Gaza, *quinta classe* à Manhica, c'est province de Maputo, *sexta classe* à nouveau à Gaza, à Xai Xai, et puis comment dire après ça, j'ai dû suivre une formation pendant quatre ans à Cuba.

E. Donc avant Cuba, est-ce que ça a posé des problèmes au niveau de ta scolarisation ? dans quelle langue tu as été scolarisé en fait ?

17. Bah, en portugais !

E. En portugais ? tout le temps, du début jusqu'à la fin...les trois autres langues, ronga, shangane et shope, c'était en dehors de l'école de toute façon ?

18. En dehors de l'école, bien sûr.

E. Et euh... à l'intérieur de ta famille, entre tes frères et sœurs, père et mère, tu dis que tu as été familiarisé aux deux langues, tu les as apprises en même temps mais comment communiquaient tes parents ? en quelle langue ?

19. Alors mes parents, ils communiquaient en fait ...ils communiquaient entre eux, mon père parlait shangane, ma mère parlait shope et ça se passait comme ça.

E. Ils se comprenaient en parlant une langue différente ?

20. Oh oui oui...

E. Et toi, comment...

21...je crois qu'il y avait une volonté indirecte, j'en sais rien, pour qu'on soit familiarisé avec...avec ces langues-là, parce qu'ils me parlaient euh l'un l'autre parlaient shangane et shope et puis bon dans le quotidien avec eux on parlait le portugais sans problème. Et toutes les vacances on les passait avec les grands-parents à la campagne. Et puis la famille venait toujours à la maison. Si c'était mes oncles, on parlait... mes oncles on va dire paternels, on parlait shangane, et maternels shope et vice versa Donc en fait et puis ça c'était...y avait pas vraiment de hiérarchie en terme de ... espèce d'ordre d'apprentissage.

E. Oui donc le portugais, en même temps, ta famille le maîtrise couramment ?

22. Oui.

E. Et avec ta mère, par exemple, toi, quelle langue tu utilisais pour t'adresser à ta mère ou à ton père ? c'était tout conjointement aussi ?

23. Euh bon, quand j'étais petit...c'est vrai que bon...dans l'environnement c'était... tout le monde parlait portugais, tout ça, donc c'est sûr que euh...j'avais peut-être plus des facilités à dire des choses en portugais et à l'école c'était toujours portugais, portugais...donc euh...ils parlaient en portugais mais bon euh...sans aucun problème, l'un et l'autre parlaient en shope sans aucun problème, c'est-à-dire il pouvait y avoir des choses que je ne pouvais pas peut-être dire en shangane ou en shope, je pouvais le dire comme ça en portugais....ils se gênaient pas quoi....

² En italique les expressions en portugais ; *quarta classe* correspond au CM1 ; *quinta* : CM2 ; *sexta* : la 6^e.

E. Mais toi tu t'adressais quand même majoritairement en portugais à eux ?

24. Ouais.

E. D'accord. Ça c'est plutôt euh...oralement. Et justement, à l'écrit, tu maîtrises ces langues aussi ? elles sont écrites ?

25. Elles sont écrites mais en fait euh...y a pas vraiment de pédagogie pour l'enseignement de ces langues-là. Et puis euh...les écrits qu'on trouve, c'est des ouvrages sacrés, du style la bible...la bible en shangane, la bible en shope. Et bon dans les écoles protestantes, l'enseignement des langues mozambicaines a toujours été assuré mais bon moi j'ai pas eu cette chance-là de passer par ces écoles-là. J'ai eu un enseignement classique par le portugais mais bon, je les écris et bien sûr pas avec la même maîtrise ! ...le shope et le shangane si je l'écris, on peut s'amuser à corriger beaucoup d'erreurs. Parce qu'en fait, même dans le quotidien, la plupart des locuteurs de ces langues-là, ils ont pas forcément une maîtrise de l'écrit. J'dirais, je les écris mais passablement.

E. Il y a un point qui m'intéresse, tu as dit tout à l'heure que tes parents avec toi continuaient à parler chacun leur langue pour te transmettre leur langue commune enfin...leur langue personnelle ? Est-ce que tu peux développer un petit peu ça ?

26. Euh...comment dire, enfin je pense que c'était pas euh...Moi je me demande si c'était vraiment réfléchi parce que tu sais qu'en Afrique, euh...la famille c'est quelque chose de très...très solidaire, de très les gens se côtoient très fréquemment et donc je pense qu'il y avait un peu une volonté dequ'on soit pas peut-être isolé du reste de la famille, quelque chose comme ça. Donc en fait euh, tout en communiquant comme ça de toute façon le portugais était présent...à l'école euh ...le portugais...mais bon à la maison on continue à rencontrer le reste des gens de la famille sans problème. Et puis bon, je suis issu d'une famille modeste, c'est pas non plus un milieu euh...comment dire...s'il y a eu une espèce de coupure avec le monde rural et tout ça bon on a toujours gardé ce contact donc en fait c'est un peu dans le feeling quotidien et ce n'est pas nécessairement une exception par rapport à ma famille. Dans beaucoup de foyers, c'est un peu...enfin à cette époque-là ça se passait comme ça. Alors qu'aujourd'hui bon, les mœurs commencent à changer quoi ! je pense que...y a une espèce de point commun un peu partout dans le monde, y a de moins en moins ce va et vient entre la campagne et les zones urbaines, donc je pense qu'on retrouve pas la même chose....

E. Y a aussi un rapport peut-être particulier avec le portugais, est-ce que...est-ce que la maîtrise était suffisante... est-ce que c'était vraiment un choix...euh ...?

27. Tu veux dire la maîtrise de mes parents par rapport au portugais ?

E. Oui, quelle maîtrise ils avaient de la langue portugaise ?

28. Euh je pense qu'ils avaient eux-mêmes

E.ils étaient peut-être plus à l'aise dans leur langue natale, c'est ça que je veux dire...

29. Oui oui, je pense, certainement....

E. Et donc tu parles de Cuba, comment ça s'est fait ? pourquoi tu es parti à Cuba, dans quel contexte ? à quel moment ?

30. Alors à quel moment ? euh... quand j'avais terminé mes études secondaires euh...comment dire...il se trouve que j'étais encore très très très jeune.

E. C'est-à-dire quel âge avais-tu ?

31. Je devais avoir quinze ans ou seize ans...

E. A seize ans tu as eu ton bac ?

32. Non pas mon bac , c'est *sexta classe*, c'est quoi ?

E. Euh seconde ? première ? seconde !³

33. Ouais, peut-être... *sexta classe* on dit. Donc j'ai eu ça et puis bon à l'époque, adolescent tout ça bon, le Mozambique ayant des accords avec Cuba, entre autres pays, donc euh...c'était vraiment dans le cadre institutionnel tout à faitde 92 à 86...

E. De 92 à quatre-vingt-seize !

34. Six ! non 82 à 86 !

E. D'accord ! et euh donc il y avait des accords avec Cuba mais comment ça s'est fait, pour faire quoi t'es parti là-bas ?

35. Euh, j'étais parti pour ...ça s'inscrivait dans le cadre des télécommunications, administration...

E. Hum hum... donc c'était une annonce c'était euh... comment est-ce que tu as été orienté ? c'est ta famille qui t'a branché là-dessus ou ça s'est fait comme ça ?

36. En fait, en général les... les... les... gens terminaient *sexta classe* à l'époque, donc euh...on sélectionnait quelques élèves qui étaient près à partir là-bas, en fonction des notes mais aussi des comportements...

³ erreur de ma part, 6^e classe = 6^e française, 1^{ère} année du collège

E. C'était une sélection d'office ou on demandait l'avis quand même de la personne ?

37. On demandait surtout l'avis des parents...

E. D'accord !(rires).

38. Et puis bon moi c'est vrai que...quand j'étais jeune j'étais un peu agité, bon beaucoup de plaisanteries, bon, une adolescence un peu agitée, donc c'était aussi un moyen de m'isoler et essayer d'avoir une maturité plus...moins problématique....

E. Donc tu es parti là-bas, tu ne parlais pas du tout l'espagnol ?

39. Ah non, pas du tout !

E. Tu n'as pas pris de cours du tout au Mozambique ?

40. Non, c'était sur place, pendant 6 mois. Et puis j'ai passé un examen en fait qui permettait de voir si je pouvais attaquer les cours tout de suite ou non. Donc j'ai des collègues qui n'ont pas pu...il a fallu un an pour avoir une bonne maîtrise de l'espagnol, donc on avait des cours intensifs...des cours intensifs pendant 6 mois.

E. D'accord. Donc donnés par des professeurs cubains...

41. Que des professeurs cubains... avec des stages d'insertion en entreprises cubaines, donc en fait on était confrontés à l'espagnol.

E. Au quotidien.... Et tu étais assez jeune quand même... tu as vécu... tu t'es retrouvé dans un foyer... tu vivais dans un appartement seul ?

42. Non non non, c'était un foyer, il y avait d'autres étudiants...

E. Ouais, donc des étudiants comme toi mozambicains ?

43. Oui mozambicains, oui, et puis y avait des échanges assez réguliers avec des étudiants d'autres nationalités aussi, à savoir des gens du Nicaragua, Panama, pas mal d'Amérique Latine mais aussi d'autres pays d'Afrique comme Ethiopie, Angola... aussi... Gabon je crois, enfin y avait pas mal de pays africains mais en fait pour *nous communiquer* les gens passaient par l'espagnol.

E. Pour communiquer entre vous tous...

44. Oui, il y avait vraiment beaucoup d'échanges culturels...

E. D'accord... donc pendant un an, tu n'as pas travaillé, c'était vraiment un an d'apprentissage...

45. Oui, c'était une formation !

E. C'était une formation linguistique...avec des stages déjà dans les...le milieu de la communication...

46. En fait, pendant 6 mois, c'était une formation linguistique. Au bout de 6 mois, j'ai fait un test de niveau, là, on a estimé que mon espagnol était correct, alors j'ai...tout en continuant à avoir des cours, là j'avais déjà...commencé la formation.

E. Et le but en fait c'était de te former à Cuba aux télécommunications pour retourner travailler au Mozambique par la suite ?

47. Oui.

E. D'accord. Et euh...donc la formation linguistique, c'était de l'espagnol courant ? C'était travailler tous les points l'écrit l'oral la grammaire etc...

48. C'est-à-dire l'écrit l'oral et grammaire.

E. L'espagnol un peu spécialisé autour des télécommunications ou l'espagnol général ?

49. Au départ c'était de l'espagnol général parce qu'en fait y avait le souci de faciliter le contact avec ...donc c'était vraiment de l'espagnol général. C'est dans la formation où était abordé l'espagnol spécifique dans mon domaine....

FIN DE LA 1^{ère} BANDE (30mn d'enregistrement)

E. A Cuba, tu étais dans quel endroit ?

50. Alors à Cuba, j'ai bougé pas mal... j'étais euh...à la Isla de la Juventud, l'île de la jeunesse après j'ai été à Havana, Villa Clara et Pinal del, et puis j'ai eu la chance de connaître toute l'île quoi... j'ai bougé pas mal pendant les 4 ans. Je ne suis pas rentré en vacances au Mozambique. J'ai passé les vacances là-bas.

E. D'accord, 4 ans sans rentrer au Mozambique...

51. Au Mozambique ...

E. Donc 4 ans sans parler les langues que tu parlais avant....

52. Exactement.

E. Et le portugais non plus.

53. Le portugais non plus... sauf euh...avec des copains mozambicains quand on se rencontrait de temps en temps mais en fait, j'avais plus des copains cubains que...et puis mes premières histoires d'amour, c'était là-bas aussi. Et ça, ça facilite beaucoup la...la pratique de la langue. Et j'ai connu tout le pays, participé à pas mal de festivals qui se déroulaient là-bas, des fêtes familiales...enfin beaucoup de choses. Je crois que j'ai eu

la chance de connaître...si je peux dire...les vrais cubains parce que c'était vraiment un pays complètement différent et au niveau de la philosophie et de la formation même étaient différentes...par exemple tout en faisant mes études, y avait toujours ce souci qu'un jour ou l'autre, les Etats-Unis pouvaient envahir Cuba, donc tout le monde qui passait par là-bas a eu une formation militaire en fait : savoir manier l'arme, se cacher, enfin la balistique quoi ! enfin des choses basiques militaires, ça faisait partie...

E. ...de la formation.

54. De la formation.

E. Et c'était une formation...

55. ... donnée par des officiers militaires.

E. Une formation courte ou c'était assez régulier sur l'ensemble des 4 ans ?

56. euh... c'était quand même régulier mais à des dosages différents c'est-à-dire y a eu une partie théorique et puis pratique.

E. Et comment tu as vécu cette rupture avec le Mozambique ? C'est pas une rupture définitive mais cette rupture momentanée avec le Mozambique et les langues que tu parlais avant... le fait de ne plus les parler brusquement comme ça, est-ce que ça t'a posé un problème ?

57. Non, en fait, ça n'a pas du tout posé un problème ; disons que bon euh...c'était ma première expérience internationale donc y avait toujours la nostalgie de la famille et tout ça mais...sur le plan linguistique, non, j'ai pas eu de problèmes particuliers au contraire ! ça m'a fait plaisir de découvrir cette nouvelle langue, cette nouvelle culture, ces nouveaux rapports avec une autre manière de vivre. Enfin, c'était plutôt un enrichissement. Mais si le Mozambique me manquait, c'était plus le côté affectif, familial et tout ça. Mais bon, tout au début hein !

E. Et tu as quand même communiqué avec ta famille j'imagine, par téléphone ? par courrier ?

58. Par correspondance. Surtout par correspondance. Le téléphone, c'était tellement cher que pour mon statut, bon, c'était petit budget, je pouvais pas me permettre de faire des appels, des choses comme ça...

E. Et l'apprentissage de l'espagnol, donc la découverte d'une autre langue, pour toi elle a été facile à apprendre ou pas ?

59. Euh...je pense que ça a été facile bon parce que je n'ai pas vraiment éprouvé de malaise particulier. Bon ça s'est vraiment bien passé.

E. Le fait de parler portugais, ça t'a aidé ou pas dans l'apprentissage ?

60. Je pense que oui, je pense que oui parce qu'en plus, même dans la formation euh...y a par exemple des gens d'autres nationalités comme l'Ethiopie qui mettaient au moins deux ans pour apprendre la langue. Donc c'est sûr que le fait de parler le portugais ça a été un atout qui a joué à 90%. Ça c'est sûr.

E. Tu étais dans ceux qui ont appris le plus vite, enfin plus vite que les autres.

61. Voilà, c'est ça, tout à fait.

E. Comment s'est passé le retour au Mozambique ?

62. Ben le retour disons que bon euh...comme tous les retours comme tous les départs... là où on a été, y a des racines, y a des amis, ça reste...ça fait un plaisir nuancé. On est content de rentrer mais en même temps, on est triste de quitter les amis, les rapports qu'on a eu sur place, donc j'étais...c'est ça que j'ai vécu hein... j'étais triste de quitter les amis que j'avais mais en même temps j'étais content de retrouver la famille quoi.

E. Tu es rentré seul ?

63. Oui, oui, je suis rentré seul. J'aurais pu rentrer...

E. ... oui, enfin en même temps que d'autres collègues mozambicains ?

64. Euh...si si y a d'autres Mozambicains qui sont rentrés mais qui n'étaient pas forcément avec moi...

E. Tu aurais pu rentrer... ?

65. (rires) J'aurais pu rentrer euh...pas marié mais accompagné et d'ailleurs y a des collègues qui sont rentrés avec des compagnes cubaines mais bon moi j'étais encore très jeune quoi j'étais pas prêt pas à assumer une relation durable et puis bon je...je cherchais à me définir encore professionnellement c'était encore très flou donc j'étais pas prêt à m'engager...mais ça aurait pu être le cas...

E. Tu cherchais à te définir encore professionnellement donc l'avenir n'était pas tracé ?

66. Non pas vraiment. Parce que bon déjà...

E. ...les télécommunications, ça t'intéressait pas tellement...non ?

67. ...euh...c'est pas ça, c'est qu'en fait au retour, je savais pas vraiment où je serais...je serais intégré...dans quel euh... c'était pas sûr en fait, comment ça allait se passer...

E. Si tu allais rester sur Maputo ou pas ?

68. Voilà c'est ça, je savais pas à quel endroit du pays je serais si je serais en bateau, terre ou pas, c'était pas clair...donc c'était un monde encore à définir...

E. ...inconnu.

69. Voilà.

E. Et finalement ?

70. Et finalement, je me suis retrouvé à Maputo et donc dans l'entreprise de télécommunications et là, j'ai été euh...amené à travailler en lien avec l'administration maritime. Donc j'ai continué euh...une formation à l'école nautique du Mozambique pendant...pendant un an et demi. Donc voilà. Tout en faisant mon truc technique, j'étais...je faisais le...j'assurais des tâches linguistiques, je faisais l'interprétariat. On avait souvent des contacts avec les hispanophones, vu qu'il y avait beaucoup de marins espagnols, mexicains, Amérique Latine quoi ! ou Espagne. Et au sein de l'entreprise, j'étais un peu l'un des mecs qui pouvaient dépanner quoi.

E. Mais sur les tâches techniques, qu'est-ce que tu faisais exactement ?

71. Moi j'étais donc dans la station euh...on dit *Estaçao Radio Costeira* donc c'est une espèce de centre technique qui assure la communication avec les bateaux. Voilà...via télégraphie, bulletins météorologiques, enfin toute l'assistance que les bateaux pouvaient avoir avec le pays, c'était par via ce centre-là.

E. Donc aussi bien les bateaux qui passent et qui s'arrêtent au port de Maputo que les autres qui...

72. Alors par exemple, s'il y a un danger, s'il y a un problème, il faisait appel à nous.

E. D'accord. Ça, c'était un poste fixe, tu étais basé euh...

73. Ouais.

E. C'était dans le port... c'était où le lieu de travail ?

74. C'était Maputo !

E. Oui, mais le lieu ?

75. Summershild télécommunications. Donc à l'époque, ça s'appelait *Radio Marconi*⁴, y avait un lien avec le Portugal au départ et avec l'indépendance c'est devenu... d'ailleurs les collègues avec qui je travaillais, c'était des personnes qui travaillaient depuis l'époque coloniale. Moi j'étais un peu le gamin qui débarquait.

E. Le petit jeune de 20 ans qui débarque...

76. Voilà.

E. Et donc tu as fait ça pendant combien de temps ?

77. Ben... j'ai fait ça jusqu'à ce que je vienne en France. C'est-à-dire en fait je faisais ça., donc j'avais déjà mon bac bien sûr et comme j'assurais l'interprétariat euh...j'ai vu dans un concours qu'on cherchait des candidats pour faire du français tout ça. Donc moi je faisais déjà espagnol, portugais j'avais déjà un bon poste et j'avais envie de continuer... continuer les études...je me sentais encore très jeune et euh...dans mon domaine, y avait plus de chances que je navigue que rester sur terre. Et c'était pas tellement ce que je voulais.

E. Comment ça que tu navigues ? pourquoi ?

78. Ben...que je voyage...mon poste en fait...j'étais dans ce centre mais je pourrais aussi voyager en bateau !

E. Et donc t'occuper de la radio et des télécommunications sur le bateau...

79. Oui oui...

E. Sur des bateaux mozambicains ?

80. Oui, des bateaux mozambicains.

E. Et des bateaux de quoi ? de marine marchande ?

81. Oui, marchande oui. Et bon, il y a des bateaux mozambicains qui assurent les voyages internationaux.

E. Et ça ça te... ?

82. Euh...oui, c'est-à-dire euh, ça m'inspirait pas trop. Et puis bon, le fait que je sois sollicité à assurer les tâches linguistiques, ça m'a un peu donné envie de continuer là-dessus. Donc voilà, j'avais passé le concours et j'avais été pris. Donc j'ai continué à faire mon travail tout en faisant des cours intensifs de français de toute façon j'étais pas sûr de réussir, c'était une aventure. Mais bon, ça s'est bien passé. Et puis après cette formation-là, y a eu un examen sélectif, pareil, donc bon j'étais parmi les gens retenus et donc c'est à ce moment-là que j'ai dû venir en France.

E. Alors, je reviens un peu en arrière, parce que tout à l'heure tu disais que tu étais parti à Cuba en troisième ou seconde et tu viens de dire que tu avais le bac. Tu l'as passé où ton bac ?

83. En fait, je l'ai passé à Maputo, c'est-à-dire tout en travaillant, j'ai continué à faire mes études le soir. D'enseignement général. Parce qu'en fait, j'avais fait un enseignement technique et pour diversifier mes chances, tout en travaillant je continuais à faire mes études le soir.

E. Et donc là tu es parti pour une formation universitaire en France, tu disais tout à l'heure que c'était en 92...combien d'années tu es resté en France et où c'était exactement ?

84. Alors en France j'étais à Montpellier donc de 92 jusqu'à 97.

E. D'accord. Jusqu'à la maîtrise ?

⁴ nom d'une radio du Portugal, antenne au Mozambique

85. Jusqu'à la maîtrise. Et puis après la maîtrise je suis rentré et une fois rentré, j'ai commencé... donc je suis rentré novembre 97. Puis 98, j'ai commencé à enseigner.
- E. Donc tu as enseigné à l'Université pédagogique dont tu parlais ?
86. Ouais mais j'ai commencé d'abord à enseigner au lycée. J'étais au lycée, puis bon ben, on m'a proposé un poste à l'UP la même année. Je...j'ai continué parce que j'avais deux classes au lycée j'ai continué avec ces classes-là jusqu'à la fin de l'année euh tout en étant à l'UP. Et à la fin de l'année j'ai gardé le poste à l'UP.
87. D'accord, donc on va revenir si tu veux bien à la période en France. Quand tu t'es installé, tu es resté quand même 5 ans, donc c'est une maîtrise en sciences du langage que tu as faite ?
88. C'est ça oui.
- E. Comment s'est passée cette expérience ? comment tu l'as vécue ? dans quel environnement ?
89. Euh...c'était difficile parce qu'en fait euh d'abord faut dire quand je suis arrivé il a fallu suivre des cours de perfectionnement linguistique euh...bon ça c'était pas facile c'était vraiment très dur bon.
- E. A Montpellier aussi ?
90. A Montpellier. J'ai quasiment fait un an de perfectionnement linguistique.
- E. Oui, parce que le français tu l'avais appris juste au lycée avant.
91. Même pas. C'est-à-dire c'était dans les cours intensifs.
- E. A l'IDL ?
92. A l'IDL. Donc mon niveau était moyen moyen. Donc après cette formation, je suis passé à la fac jusqu'à la maîtrise. Une fois rentré, je disais donc que j'ai été au lycée....
- E. Tu vas trop vite (rires). Donc en France, dans quel environnement tu as vécu ? est-ce que tu vivais dans un foyer avec d'autres Mozambicains ou dans une chambre universitaire ? quels étaient tes amis ? est-ce que tu restais plutôt avec tes collègues mozambicains ou pas ?
93. Non non j'avais mon studio.
- E. Dès le début ?
94. Dès le début. Donc on était tous indépendants. J'avais mon studio. Je me suis fait des amis donc j'avais pas mal d'amis étrangers, français...Dès le départ c'était diversifié. Bien sûr je voyais mes compatriotes quand y avait des fêtes, des choses comme ça mais j'ai tout de suite euh...c'est un peu dans ma démarche, de rencontrer des gens d'autres cultures, d'autres... et pour moi, c'était une manière agréable de pratiquer la langue. Mais bon parce que *j'ai toujours aimé de rencontrer* d'autres gens. C'est toujours dans ma façon de fonctionner.
- E. Oui, tu n'avais pas spécialement envie de rester à 100% avec tes collègues mozambicains ?
95. Non.
- E. Vous étiez combien à partir ?
96. On était 15.
- E. Vous étiez 15, une promotion de 15. Tu as rencontré des étrangers, des Français...tu as pu reparler l'espagnol en France ?
97. Ah ben oui, j'ai pu reparler l'espagnol. J'ai pu même participer dans un programme de radio. Et j'animais des Espagnols...euh...comment dire j'animais des espagnols non.... (rires). Y avait la rencontre avec des musiciens....
- E. Une émission musicale de musique espagnole plutôt ?
98. De musique latine. Bon moi souvent j'étais là quand y avait des musiciens cubains.
- E. Et c'était une émission organisée par des étudiants ou pas du tout ?
99. Non non c'était la radio, la radio locale.
- E. Comment ça se fait que tu avais atterri là ?
100. Bon ben parce que j'avais rencontré pas mal de gens qui aiment l'ambiance musique latine tout ça...donc y a des animateurs de cette radio-là qui a appris l'espagnol en Espagne et c'était pas du l'espagnol....et y avait un ami, un Cubain qui faisait la médecine, donc quand on s'était rencontrés avec d'autres amis, donc comme il faisait venir des musiciens cubains avec leur manière de parler qui était vraiment souvent difficile quoi pour eux et pour nous aussi.
- E. Pour les Espagnols c'était difficile ?
101. Pour les Espagnols ah ouais ouais...c'était fatigant parce qu'en fait à chaque fois c'était demander des précisions oui....
- []
- Enfin c'est surtout dans la manière de parler euh...le Cubain parle plus vite et puis bon, il articule pas : **simulation d'accent**. C'est vraiment difficile à suivre. Mais sinon ... et pas l'inverse !
- E. Et est-ce que les Cubains comprennent les Espagnols ?
102. Bien sûr.

E. C'est dans le sens inverse que ça marche pas. Donc pendant combien de temps tu t'es mêlé de cette histoire-là ?

103. En fait c'était un peu vers la fin de mon séjour. J'ai découvert... et y a eu cette rencontre. C'était 96-97. []

J'ai rencontré vraiment pas mal de musiciens, d'artistes, Compañ Segundo, XXX, la plupart des Cubains qui sont passés à cette époque-là.

E. Et ça te prenait beaucoup de temps dans ta semaine ?

104. Non non non, c'était vraiment épisodique. C'était pas une contrainte. Déjà j'étais pas salarié donc ... je faisais ça par plaisir.

E. Et ça te redonnait l'occasion de reparler espagnol....

105. Bien sûr. J'avais et j'ai toujours beaucoup d'amis d'Amérique Latine.

E. Et tu as maintenu les relations avec eux ?

106. Ouais.

E. Tu les revois de temps en temps ?

107. Oh là c'est un peu différent parce que je suis loin et puis y en a qui ont pas mal bougé, qui sont dispersés...

E. Tu maintiens les relations sous quelles formes ?

108. Ben on communique par Internet, on s'écrit, mais bon, ce n'est plus la même fréquence. Par exemple, là j'ai pas mal d'amis qui sont en Espagne, à Grenade ben je suis là.... Quand je suis là c'est court, c'est bref, y faut rentabiliser. J'ai pas moyen non plus pour me déplacer et vice versa donc en fait ça reste... ce n'est plus la même chose.

E. Et en France, tu as aussi développé ton français au cours de cette première année de remise à niveau. Tu as éprouvé des difficultés au départ pour tout ce qui était formation universitaire, pour suivre les cours... ?

109. Bien sûr. Oui c'était difficile parce qu'en fait euh...comment dire... y avait une exigence plus grande et puis bon là on était confrontés avec des collègues qui n'étaient pas francophones et puis les profs.... En fait, c'était vraiment très dur, quoi. La pratique universitaire qui n'a rien à voir avec.... Dissertations, des exercices comme ça puis les textes littéraires... découverte culturelle qui n'est pas évidente à suivre. Expressions figées, tout ça c'est... c'était pas facile. Mais à la fac en fait c'était aussi difficile parce que le français écrit a des exigences.... C'est pas évident...

Deuxième partie : le lendemain matin, 3/01/2003, 10h, nouvelle cassette, même endroit, 20mn.

E. Nous étions en train de parler de l'apprentissage de l'écrit et des difficultés que tu avais eu pendant ta formation universitaire donc si tu peux nous en dire un peu plus ?

110. En fait oui l'écrit représentait une difficulté particulière, déjà parce que l'orthographe, par rapport au portugais ou à l'espagnol, on va écrire des lettres qu'on prononce pas, donc tout ça c'est... c'était une difficulté quoi puisque c'était une découverte par rapport aux autres langues que je connais.

E. Quel type de relations tu as entretenu avec ta famille et tes amis qui sont restés au Mozambique ? Est-ce que tu es rentré régulièrement au Mozambique ?

111. Oui oui oui, j'avais la chance de rentrer chaque année pour les grandes vacances d'été. Je suis retourné régulièrement, de deux à trois mois.

E. Pendant le reste de l'année où tu étais en France, tu communiquais par téléphone, par courrier ??

112. Ouais, les deux..

E. Donc on a parlé de l'espagnol, on a parlé du français et des langues que tu parles aussi au Mozambique, et l'anglais ? est-ce que tu maîtrises d'autres langues ?

113. Euh, l'anglais, j'ai appris pendant 5 à 6 mois mais bon, je l'ai plus jamais pratiqué donc c'est pour ça que je comprends à peine mais bon, ça c'est pas un problème généralement.

E. Tu l'as appris 5 ou 6 mois, où ? en France ou au Mozambique ?

114. Au Mozambique.

E. Dans le cadre du lycée ?

115. Non non c'était dans l'entreprise, pour les télécommunications du Mozambique.

E. Et alors après ta maîtrise, tu es rentré au Mozambique ?

116. Voilà en 97 et puis j'ai commencé à enseigner en 98 au lycée et dans la même année, j'ai eu un poste à l'UP. Et à la fin de 98, j'ai quitté le lycée et j'étais seulement à l'UP à temps plein.

E. Quelle place le français a pris dans ta vie de tous les jours ?

117. Ben...c'est ma langue de travail et pratiquement au travail, je parle plutôt le français.

E. Tu parles plutôt le français ?

118. Ouais. C'est langue de travail. Et puis j'ai quelques amis francophones mais en fait, mon quotidien professionnel, c'est le français. Même si c'est pas enseigner la langue, tous les enseignements que j'assure à l'Université par exemple, ça se passe en français. Si je dois intervenir ailleurs, c'est dans le cadre... c'est en lien avec le français. Il n'y a qu'en famille, les amis du Mozambique qu'on parle en portugais et d'autres langues.

E. Alors puisque tu abordes le sujet de ta famille, [] est-ce que tu es marié ?

119. Voilà, je suis marié il y a pas longtemps...ça fait deux ans. Voilà j'ai une gamine qui a un an et demi.

E. Ta femme est mozambicaine ou ... française... ?

120. Est mozambicaine. De Maputo. Donc elle parle ronga et portugais. Ce sont ses langues. Donc elle pratique les deux couramment au quotidien.

E. Et tu communique avec elle en quelles langues le plus souvent ?

121. Le plus souvent en portugais mais bon, ça nous arrive parfois de parler en ronga mais c'est plutôt en portugais.

E. Dans quelles situations vous parlez en ronga ?

122. Dans quelles situations on parle en ronga ? euh... j'sais pas, peut-être quand y a des gens, des personnes âgées de sa famille qui ne maîtrisent pas forcément le portugais. Mais souvent c'est un peu au feeling en fait. Ce n'est pas vraiment... On réfléchit pas, enfin...mais bon souvent c'est soit quand il y a des blagues ou bien des personnes âgées ou quelque chose comme ça qui sont là pour nous voir...

E. C'est quand il y a des personnes extérieures à votre couple ?

123. Ouais

E. Mais tous les deux, vous ne communiquez jamais en ronga ou ça vous arrive ?

124. Enfin jamais, c'est pas vraiment jamais mais bon, c'est rare. On alterne au feeling...des situations, du contexte, parfois c'est des blagues, j'sais pas qu'est-ce qui se passe, on voit à la télé ou un truc comme ça, donc ça vient comme ça quoi. C'est pas vraiment une espèce de contrat où on se dit voilà il faut qu'on parle en telle langue, telle langue...

E. Et votre fille, elle a quel âge ?

125. Un an et demi.

E. Et vous lui parlez en quelles langues ?

126. On lui parle en portugais, mais on lui parle aussi en ronga.

E. Tous les deux ou c'est plutôt la maman ou... ?

127. C'est plutôt la maman. Puis bon, euh on a des voisins qui parlent plutôt ronga, tout ça. Des fois quand ils passent, ils plaisantent, ils s'adressent... ils le font en ronga.

E. Et à Maputo, normalement, tu disais qu'on parlait plutôt le shangane mais finalement c'est assez mélangé... ça dépend d'où viennent les voisins...

128. A Maputo c'est très mélangé ; il y a beaucoup de gens qui viennent d'autres régions. Donc Gaza ou même Maputo mais Maputo rural, si on peut dire comme ça et il y a les natifs de Maputo se trouvent face à des gens qui viennent d'un peu partout. De toute façon y a une intercompréhension en fait, entre le ronga et le shangane. Y a pas des écarts majeurs. On se comprend.

E. Et pourquoi est-ce que d'après toi, ta femme a envie de parler le ronga avec ta fille ? c'est un désir de transmettre cette langue-là ou ?

129. Je pense que oui hein, ça fait partie du patrimoine familial... et comment dire de la même manière que... elle partage son attention, son amour avec elle, elle a envie de partager tout ce qu'elle sait. C'est une manière de...de former sa fille. Qu'elle soit prête à faire face à cette société dans laquelle elle se trouve parce que comment dire je pense que si on parle seulement portugais alors qu'on est dans un monde où c'est très courant de parler plusieurs langues bon ben on peut être privé de pas mal de choses elle elle se débrouille dans les langues qu'elle connaît donc bon elle transmet à sa fille aussi et puis bon il y a des gens de sa famille, de la famille de la famille qui s'exprime en ronga donc...

E. Et toi donc tu lui parles en portugais maintenant pour l'instant elle est petite mais est-ce que donc tu...quelle est ta position par rapport à ça ? tu vas continuer à lui parler uniquement dans cette langue qu'est-ce que t'as envie de lui transmettre...

130. Euh bon toute façon comment dire elle est dans un milieu où elle est en contact avec d'autres enfants d'autres gens donc je me pose pas la question de comment dire d'essayer d'établir une espèce de didactique à la maison telle langue ou telle langue ça se fait au feeling ça se passe plutôt bien quoi

E. Comment elle s'appelle ?

131. Anaïs.

E. Anaïs, c'est un prénom français.

132. C'est un prénom français oui (hésitant) bon je connais pas l'origine du prénom ça doit être français.

E. Qui est-ce que l'a choisi, toi ou Assia ?

133. En fait on s'est mis d'accord, on avait plusieurs prénoms euh et puis bon on s'est mis d'accord c'est celui-là qu'on a choisi ça s'est passé comme ça en fait c'était pas....
- E. C'était un prénom qui vous plaisait à tous les deux pas spécialement parce que c'était un prénom français...elle connaissait ce prénom déjà Assia ?
134. Oui oui oui elle connaissait.
- E. Et euh Assia parle français ou comprend ? elle l'a étudié à l'école ?
135. A l'école oui plutôt à l'école mais bon parler ce serait un peu... mais bon elle comprend juste un petit peu le français de l'école c'est tout. Elle a deux ans de français donc ce n'est pas assez et puis bon la possibilité de pratiquer aussi elle n'est pas toujours là donc avec moi on pratique pas vraiment c'est pas le français donc euh elle a pas de possibilités en fait de le pratiquer...
- E. Elle aurait envie ou c'est pas une de ces... une de ces....
136. Elle a envie mais bon euh... comme elle a des bonnes bases déjà en anglais, elle essaie déjà d'aller plus loin en anglais mais bon plus tard elle pense le faire....
- E. Qu'est-ce que vous avez justement comme projets pour l'avenir ?
137. C'est-à-dire ?
- E. Parce que là en ce moment, toi tu...tu te partages entre la France et le Mozambique, en tout cas pendant ces années de formation en doctorat et qu'est-ce que tu as comme projets pour l'avenir, de continuer à travailler au Mozambique ou de t'installer dans un autre pays... projets personnels et projet familial ?
138. Euh en fait pour l'instant je suis je peux dire en pleine carrière d'enseignement je me suis pas encore posé la question de savoir si je vais bouger ou pas mais bon pour l'instant euh je suis au Mozambique mais bon pourquoi pas s'il y a une possibilité qui se présente ailleurs on peut toujours mais bon là je peux pas le prédire pour l'instant je suis au Mozambique ma carrière se passe bien et donc voilà quoi pour l'instant c'est....
- E. Tu restes ouvert à différentes hypothèses...
139. Ah oui bien sûr. Déjà quand on est enseignant je pense que... on est condamné à l'ouverture, on apprend tous les jours et pas seulement dans son pays mais... ailleurs c'est toujours une expérience qui est renouvelée sans cesse.... Pourquoi pas oui s'il y a des possibilités qui se dessinent je peux toujours le faire mais pour l'instant je suis au Mozambique tout se passe je suis là.
- E. Et ta femme... tu parlais de tes choix personnels et de ta carrière mais ta femme et ta fille, comment ça se profile, comment elles envisagent l'avenir, est-ce qu'elles se voient rester au Mozambique, est-ce qu'elles se voient vivre dans un autre pays, Assia qu'est-ce qu'elle envisage de son côté ? est-ce que c'est un sujet d'accord ou de discussion ?
140. Elle, elle est assez ouverte quoi c'est-à-dire s'il fallait qu'on bouge on bougerait sans problème mais là pour l'instant elle essaie de faire ses études supérieures elle essaie de passer des concours tout ça, ce n'est pas facile mais bon elle n'est pas fermée hein s'il faut qu'on bouge on bouge...
- E. Elle fait des études dans quel domaine ?
141. Non elle veut faire le droit en fait lois ou relations internationales. Donc bon là euh elle est en pleine période maternelle donc elle pouvait pas passer le concours et tout ça donc là oui je pense que l'année prochaine si tout se passe bien elle va se lancer et puis bon si ça marche elle va commencer.
- E. D'accord c'est une carrière plutôt internationale...des études...
142. En fait elle hésite entre le droit et relations internationales c'est ce qu'elle a envie de faire. Mais bon y a ce qu'on projette et y a ce qui se présente comme opportunités. Mais bon ses projets c'est ça, soit droit soit relations internationales. Diplomatie.
- E. Est-ce que tu envisagerais...donc actuellement vous habitez à Maputo, donc tu envisagerais éventuellement de quitter aussi cette région et de vivre dans une autre région du pays, si l'occasion se présente aussi ?
143. Si l'occasion se présente oui mais bon c'est vrai que dans mon domaine enfin si je ne change pas de profession il y a très peu de chances que je bouge de Maputo quoi mais bon si l'occasion se présente oui bien sûr euh...déjà tout en étant à Maputo de temps en temps je suis sollicité à aller dans d'autres régions du pays donc si je dois bouger pour le travail oui je le ferais volontiers.
- E. Dans quelle(s) langue(s) est-ce finalement tu te sens le plus à l'aise ?
144. Dans quelle(s) langue(s) je me sens le plus à l'aise... ? euh j'sais pas quand tu dis le plus à l'aise ça veut dire quoi la langue qu'on connaît le mieux j'sais ?
- E. Oui la langue que tu utilises le mieux, qui t'es la plus proche affectivement, ça peut être à plusieurs niveaux en fait....
145. Euh enfin plus proche disons que bon chaque langue a sa place, a son histoire mais euh donc bon à l'heure actuelle y a des langues que je pratique moins parce que bon ça se passe comme ça donc euh si je dis que je me sentirais moins à l'aise ça serait parce que je n'ai pas la même pratique mais pas parce que y a pas

un attachement parce que l'espagnol par exemple j'ai moins de contacts je le parle vraiment très rarement mais j'écoute de la musique, je fais des choses qui sont dans l'entourage espagnol mais bon de temps en temps je rencontre des collègues qui parlent espagnol donc c'est sûr que si je compare par rapport à d'autres langues y a peut-être moins de fluidité moins de C'est vraiment une question de pratique quoi mais pas en terme d'attachement ça fait partie de mon patrimoine et puis bon.

E. Y a pas une langue qui se détache en tout cas affectivement, tu....

146. Non, pas du tout.

E. Tu es aussi attaché aux unes qu'aux autres.

147. Ouais.

E. D'accord.

148. On pourrait parler de polygamie linguistique (rires).

E. Et tu es plus à l'aise... si c'est pas affectivement peut-être tu es plus à l'aise alors linguistiquement dans l'une ou l'autre, ce serait laquelle ?

149. Euh ce serait laquelle ? bon euh Portugais déjà... portugais... shangane voilà... bon français c'est vrai que c'est la langue de mon travail mais bon j'éprouve encore des difficultés aussi. Donc si on dit aisance en terme de facilité, pratique, paroles faciles je peux dire que ça reste pour moi une langue difficile. Mais en terme d'attachement affectif bien sûr que... il y a une place précieuse peu comparable à d'autres langues parce que bon c'est une expérience c'est pas seulement la langue toute seule y a tout un attachement j'ai des amis c'est une partie de ma vie donc bien que je la pratique tous les jours j'ai encore des difficultés.

E. Et donc le portugais et le shangane là tu es vraiment à l'aise.

150. Ouais...

E. ... pour communiquer... y a pas de difficultés particulières...

151. Ah y a pas de difficultés euh c'est vrai que étant aussi dans le domaine linguistique j'ai peut-être plus de conscience de ce que représente une difficulté mais euh je pense que c'est... ce sont les langues que spontanément je parle sans....

E. Et par rapport au portugais justement tu as eu... bon le portugais du Mozambique est un peu différent du portugais du Portugal bien sûr donc quelle maîtrise tu en as ou tu penses en avoir en tout cas de cette langue que tu as apprise à l'école bien sûr ?

152. Bon à vrai dire, bon le portugais du ... quand on dit portugais du Mozambique c'est sûr que euh... on va pas parler de la même manière au Mozambique qu'au Portugal mais il faut dire que même au Portugal il y a des écarts énormes quoi dans la façon dont les gens parlent même au Mozambique d'une province à l'autre selon les langues que les gens parlent y aura pas la même y aura pas c'est toujours des problèmes d'accents voilà donc bon par rapport à la maîtrise que j'ai bon ben je pense que ça va parce que je communique autour de moi et on me comprend donc je vois pas vraiment de choses exceptionnelles mais c'est sûr que y a des régions où euh compte tenu des langues qu'on parle sur place quand on va parler portugais bon ben y aura des petites difficultés dues à des problèmes phonétiques que je trouve tout à fait normal parce que bon n'importe dans quel contexte linguistique y verra toujours la même particularité. Donc je pense que je le parle à un niveau acceptable parce que je n'ai pas de mal à communiquer avec mon entourage je crois que je n'ai pas de problème aussi à me faire comprendre.

E. Euh une autre question par rapport au portugais, aux médias en tout cas, dans ta vie quotidienne, la radio, la télé, par exemple tu la regardes plus en quelle langue ?

153. Euh je varie. J'aime bien écouter des choses en portugais, écouter des choses en français...

E. Il y a des émissions françaises à la télévision mozambicaine ?

154. Ouais ouais y a y a donc on reçoit quoi ? TV5, on reçoit CFI sinon bon ben y a juste une télé qui passe des émissions en shangane mais sinon la radio, oui des émissions ...

E. Tu écoutes de préférence donc en quelle langue ?

155. Alors de préférence est-ce qu'on peut parler de préférence je sais pas mais je pense que je n'ai pas de préférence particulière mais c'est vrai que l'offre est plus présente et variée et riche entre guillemets en portugais. C'est là où y a des médias soutenus développés qui nous proposent des choses alors que bon ben shangane et d'autres langues bon y a pas la même richesse en terme de programmes. Mais ça reste par rapport au public ciblé.

E. D'accord, c'est moins en terme de préférence qu'en terme d'offres en fait que tu envisages la chose...

156. Voilà c'est ça c'est-à-dire moi je... en fonction de ce qui est proposé et de la diversité des choix bon ben est plus conséquente en portugais par rapport à d'autres langues mais pas parce que je préfère une chose que l'autre.

Annexe 10 : Entretien n°4 – Andy – 06/05/2004 (45 mn) – Chamonix.

E. J'aimerais que tu te présentes, que tu me parles un petit peu de ton histoire, des pays où tu as vécu, où tu vis, d'où tu viens, des langues que tu parles....

1. Oui. Alors je suis né en Suède. Je parle suédois. C'est ma langue maternelle. Et j'ai appris l'anglais peut-être à dix ans... dix onze ans. On a commencé à l'école d'apprendre l'anglais. Et en Suède, on écoute aussi tout le temps dans la télé. Pour nous, ça marche déjà quand on commence à comprendre et à parler... Et puis à partir de treize ans, j'ai étudié la langue allemande pendant trois ans et maintenant j'ai tout oublié.

E. Tu l'as jamais utilisé, l'allemand ?

2. Non pas...pas.. non jamais utilisé en Allemagne ou... seulement à l'école en fait.

E. Hum hum.

3. Et puis quand j'ai eu seize ans, j'ai commencé à étudier le français pendant deux ans à l'école. J'ai jamais utilisé le français donc j'ai pas pu parler, seulement un peu [...]

E. Mais ça, c'était au lycée en fait ?

4. Au lycée oui...

E. C'est la troisième langue ? C'est la troisième langue obligatoire que tu prends au lycée ?

5. Non, en Suède, on peut choisir entre allemand / français ou ... c'est quoi le mot l'école avant lycée ? collège ?

E. Le collège.

6. Là, j'ai pris allemand et au lycée, j'ai changé. J'ai fini avec l'allemand et continué avec le français.

E. Et ce sont les langues qui sont le plus couramment choisies ou euh... pas du tout ? il y a d'autres langues qui sont...

7. Maintenant l'espagnol est plus populaire en Suède que le français. Mais l'allemand, c'est toujours numéro un.

E. Ah oui !

8. Et puis l'espagnol et troisième, le français. L'espagnol a passé le français l'année dernière.

E. Ah oui ! au niveau statistique, c'est...

9. ...oui, pour la première fois.

E. Et tu connais une explication ? pour l'allemand et pour ça ?

10. Je sais pas. On a beaucoup des immigrants de Chili en Suède qui ... de 73 au Chili... y avait Pinochet. Il y a beaucoup de chiliens qui *est venus* en Suède et ces personnes-là *sont* 25-30 ans maintenant. Les...les...les .. enfants de 73, ils sont Suédois Chiliens ; ils ont beaucoup de musiques hip hop et tout ça, en Suède, suédois espagnol un mixe ; peut-être ça c'est un raison je pense pourquoi tout ça, c'est plus populaire. Et aussi l'Espagne, l'espagnol, c'est un peu plus cool que le français.

E. Et le français par contre... il y a des immigrés... il y a une communauté française ou pas ?

11. Non, pas ici, non. Mais la France est toujours un pays où les Suédois aiment bien faire le tourisme, pour skier [...]. Donc c'est pour ça qu'il faut qu'on *choisit* le français.

E. Oui, ça, on en reparlera tout à l'heure.... Et pour l'allemand pourquoi? Enfin d'après toi, c'est une langue qui ...

12. ... qui est populaire en Suède ?

E. Oui.

12. C'est pour le business. L'Allemagne est le plus grand partenaire international entre les entreprises *suédois*.

E. Et il y a une communauté allemande aussi ? des entreprises allemandes en Suède ?

13. Non, pas beaucoup.

E. C'est plutôt l'inverse ou non ou c'est import-export ?

14. C'est import-export plutôt.

E. Toi, ça t'a pas servi en tout cas, l'allemand ? dans les affaires, ça t'a pas servi ?

15. Non, j'sais pas... non ... non ... pas encore...euh... oui, c'était ça et après j'ai fini le lycée. J'ai étudié en France pendant six mois, à Annecy. Là, j'ai beaucoup appris au niveau de la grammaire mais j'ai pas pu parler vraiment. J'avais 19 ans...on parlait beaucoup de suédois anglais, comme ici, les étudiants ici.

E. C'était pas le contexte où il y avait beaucoup d'étudiants suédois ?

16. Beaucoup des étrangers donc c'était pas vraiment...on a pas... la culture française...on a pas vraiment eu la culture française...

E. Hum hum...

17. Mais après ça, j'ai travaillé dans une société à Aix en Provence pour deux mois et là, j'ai pas connu quelqu'un suédois ou anglais, seulement des Français. Là, j'ai travaillé avec des Français pendant le week-end [...]

E. Là, c'était du 100% !

18. Oui, là j'ai appris à parler le français.

E. Et c'était quoi comme euh... entreprise ? enfin qu'est-ce que tu faisais là-bas ?

19. Ils vendaient... ils fabriquaient des lampes pour l'industrie ; on a voyagé un peu pour visiter les foires, les entreprises, pour vendre des lampes...

E. Ok. Donc en plus, ça te faisait bouger en fait. T'es pas resté à Aix !

20. Non, non, j'ai vu toute la France, Alsace, Lorraine, Normandie, Bretagne...

E. C'était un super boulot ça ?

21. C'était super, oui.

E. C'était une bonne occasion.

22. Oui, et là j'ai parlé avec les personnes...dans les foires par exemple... y avait beaucoup de personnes pour demander, poser des questions...

E. Et c'était un boulot par quelqu'un que tu connaissais...

23. Oui, mon père il a connu cet homme qui [...] . Et là, je suis retourné en Suède faire l'université. J'ai passé beaucoup de temps en France pour skier mais trois semaines par saison ; mais là, j'ai pas beaucoup parlé le français, seulement des petites choses dans les restaurants, pour acheter quelque chose...En Suède, on a pas... on écoute jamais le français à la télé.

E. Y a pas de programmes ?

24. Non, y a pas de programmes. Presque jamais...

E. Donc tu peux pas maintenir euh...

25. Non, donc c'est difficile à entretenir le français en Suède. J'ai pas de copains français en Suède.. Mais euh...

E. Tu as gardé ton français dans la tête mais...

26. ... dans la tête mais j'ai pas pu parler après trois quatre ans ; c'était plus difficile. Avant que j'ai commencé avec ce travail maintenant.

E. Ça t'a frustré ou pas ? un peu ?

27. De pas pouvoir ...

E. De pas parler quand tu venais ici ?

28. Oui. Mais mais... j'ai appris l'espagnol après le français, après deux ans... oui après deux à l'université, j'ai appris l'espagnol en Espagne et au Chili aussi. Et là, j'ai... l'espagnol a pris la place de mon français parce que je... toujours parler anglais, c'est une autre langue, c'est comme suédois, c'est toujours là. Mais quand je suis en Espagne, dans ce temps-là, j'ai pas pu parler français parce que je dis des mots en espagnol. C'est des langues très proches. Les mots sont proches, la grammaire... maintenant, je retourne en Espagne, c'est pareil, je parle français parce que maintenant le français est mieux que l'espagnol.

E. Donc tu as tendance à parler un espagnol francisé un peu ou tu parles français carrément ?

29. Espagnol franç...Oui, c'est ça...

E. C'est un peu un mélange ?

30. Je dis *le* au lieu de *el*, avec les articles par exemple ; tout le temps... les mots peut-être je je...

E. Et là, la motivation pour l'espagnol, c'est parce qu'à l'université, tu devais choisir une autre langue ?

31. Non, c'était seulement pour le plaisir, pour avoir une autre langue, pour visiter l'Espagne...pour faire *un pause* à l'université.

E. Pour faire un quoi ?

32. Pour faire un pause, non un break entre...

E. D'accord.

33. ...parce qu'il y a quatre ans. Après deux ans, j'ai voulu faire quelque chose d'autre, voyager...

E. Oui, il y en a certains qui font ça, je crois.

34. Oui. Après deux ans, c'est bien de faire une chose comme ça. Et puis on a les deux dernières années.

E. Donc, en fait t'as fait une pause d'un an ?

35. Oui.

E. Et tu es parti en Espagnol et au Chili cette année-là?

36. Oui, en Espagne pour l'automne et au Chili pour...et Costa Rica. Et là, j'ai vraiment parlé l'espagnol après un an parce que c'est très facile... avec le français, si on connaît le français, l'espagnol est vraiment facile à apprendre. Pour moi, c'était comme ça.

E. Donc tu as appris plus vite l'espagnol que le français ?

37. Oui, plus vite. Maintenant c'est difficile.

E. Parce que tu n'es pas retourné récemment ?

38. Non, pas du tout. Je pense que si je reste là pendant trois semaines peut-être, ça va revenir derrière la tête.

E. Oui. Et quand tu étais en pays hispanophone, tu travaillais ou c'était pour ...

39. Pour euh... non seulement étudier l'espagnol et pour voyager...

E. Tu as fait du sport aussi j'imagine ?

40. Oui, j'ai fait du surf.

E. Et donc là par contre, tu n'étais pas dans un environnement suédois ?

41. Non, non. Pas un seul. C'était aussi très bizarre parce que je parlais que l'espagnol et anglais parce qu'il y avait des Américains et moi, je... c'était un peu comme si moi aussi, j'étais Américain parce qu'il y avait seulement des Américains dans mon école et c'était en fait un programme d'une université *américain* au Chili à Santiago. Il y avait peut-être 60 Américains et moi, le seul Suédois et tout le monde croyait que moi j'étais aussi Américain et après quelques mois, j'ai jamais parlé le suédois ; je téléphonais à mes parents peut-être... parler 5 minutes chaque deux semaines mais c'était vraiment... je...je...parler l'anglais ou l'américain comme un Américain quasiment.

E. Tu avais mis le suédois entre parenthèses là !

42. Oui, c'est ça, parce que j'avais rencontré un Suédois après 6 mois sans parler suédois, c'était vraiment difficile à parler le suédois. Je commençais à parler en anglais tout le temps. C'était vraiment bizarre pour moi parce que c'est ma langue maternelle et j'ai oublié euh... et là j'ai vraiment commencé *de* penser comme un Américain, comme j'étais dans un groupe avec beaucoup *des* Américains...

E. Et c'est-à-dire... enfin ... la façon de penser, c'est quoi...c'est la construction des phrases, ça se manifeste comment ?

43. Oui. La construction des phrases.... Oui, c'est ça... mais aussi la façon de penser, parler un peu plus comme les Américains s'expriment un peu, comme les surfeurs ou...comme moi d'habitude, je ne m'exprime pas comme ça. J'ai totalement changé en Américain de Californie.

E. En plus, c'était un milieu particulier.

44. Oui, vraiment.

E. Oui, ça devait être bizarre...

45. Oui, très bizarre.

E. Et tu en étais conscient ?

46. Oui, oui, vraiment.

E. Mais bon, ça marchait bien ? Tu as accepté cette situation ?

47. Oui, parce que c'était une vie très facile. Y avait pas de problème. Tout le monde a étudié, a voyagé, étaient dans la même situation. Pour moi, c'était pas un problème de pas être américain avec le groupe.

E. Parce qu'en Suède, l'anglais, tout le monde l'apprend ; c'est vraiment la deuxième langue que tout le monde maîtrise facilement en fait...

48. Oui, tout le monde parle...

E. Mais c'est différent d'en France. En France, on l'étudie aussi au début du collège jusqu'à au moins la fin du lycée mais personne ne le parle. Mais là, en fait, c'est une langue qu'on parle en Suède ? Qu'on utilise vraiment ou pas ?

49. Non...oui, non pas en Suède avec ses copains. On parle le suédois bien sûr. Mais c'est pas un problème pour les Suédois de parler ... s'il y a un Anglais qui vient, c'est pas...

E. Et c'est parce qu'il y a des programmes à la télé par exemple ?

50. A la télé je pense, beaucoup. ... beaucoup de livres, de magazines...

E. Et à l'université, par exemple, les bouquins...

51.... les livres sont en anglais.

E. Même au lycée ?

52. Non. Non. Mais toujours à l'université. Pas toujours, mais moi, par exemple, j'ai beaucoup de livres en anglais. C'est pas un problème. Et oui, c'était quand j'ai 22 ans quand j'ai fait ce truc avec l'espagnol. Puis j'ai fait mes deux dernières ans... années à l'université.

E. C'était des études de quoi que tu as fait ?

53. Ingénieur commercial. Puis on a... moi et Niclas, on a commencé avec cette école ici en France et...

E. Très jeunes !

54. Vint-trois ans on avait, moi et Niclas. Et on a préparé ça pendant la dernière année à l'université (interphone). Et là, on a com...j'ai recommencé avec le français. C'était difficile au début parce que je parlais l'espagnol en Espagne mais on a visité la France, les universités, le CUEF, pour avoir une

préparation. On a visité beaucoup de sociétés ici à Chamonix, des hôtels, et là j'ai parlé français parce que ... ou anglais même...un peu français...j'ai commencé *de parler* français ; c'était très difficile mais...

E. Quand tu dis que tu as recommencé à parler français, c'est surtout à l'oral ? ou des fois tu te replonges dans l'écrit ?

55. Oui, j'ai écrit pas mal de lettres là aussi. Ça c'est ... je pense que c'est plus facile d'écrire. Ça reste toujours, c'est pas... maintenant je peux peut-être aussi écrire en espagnol. Pour moi, c'est plus facile d'écrire que de parler ; dans toutes les langues.

E. C'est plus naturel...c'est que ça sort plus naturellement ou t'as le temps de réfléchir ?

56. Non, c'est plutôt que... oui, j'ai le temps de réfléchir.

E. Et cette idée de s'installer à Chamonix... ça va aussi avec ... tout à l'heure tu disais qu'il y avait beaucoup de Suédois et de... touristes suédois à Chamonix et dans la région...

57. Quand moi, j'ai étudié à Annecy, tout le monde a voulu étudier ici, à Chamonix ou a voulu skier... c'est pour ça qu'on a commencé avec l'école ici.

E. Parce que vous vous êtes dit que... il n'y avait pas d'écoles en fait...

58. Non, il n'y avait rien du tout.

E. Vous êtes la seule ?

59. Ouais.

E. Encore aujourd'hui ?

60. Là, il y a deux autres écoles je pense, moins grandes.

E. Et ce sont des étrangers ou des français qui les ont ouvertes ?

61. En fait, il existe *un* école à côté de la bibliothèque [...], *un vieux* école, pas très grand, c'est des français... je pense que c'est la mairie qui a commencé avec ça, il y a dix ou quinze ans. Et il y a deux autres écoles que les anglais, ils ont créées.

E. Donc plutôt pour un public d'Anglais qui viennent skier....

62. ... qui habitent ici plutôt que qui vient ; parce que nous, on prend les étudiants ; eux *ils* prend des personnes qui habitent ici.

E. Vous partagez un peu ?

63. On travaille ensemble.

E. En tout cas, vous êtes les premiers à avoir eu cette idée sur Chamonix...

64. Oui.

E. Et l'étude de marché, c'était la moitié en Suède et la moitié ici ?

65. Oui, moi j'ai travaillé en Suède et Niclas... parce que Niclas, il a étudié le français pendant cette année, pendant l'année où on a commencé, il a étudié en France ; puis après il a habité ici pendant quelques mois pour préparer tout ça ;

E. Et lui avant, il connaissait le français ?

66. Pas beaucoup. Il a étudié à l'école pendant 6 ans. Un peu comme moi.

E. Moi je me demande vraiment pourquoi il y a autant de Suédois à Chamonix ?

67. C'est parce que Chamonix en Suède, c'est très cool; pour les skieurs, c'est le mieux...

E. C'est le meilleur endroit ?

68. Du monde...en Europe. Chamonix, c'est le numéro un parmi les Suédois. C'était pas difficile pour nous de trouver des clients en Suède.

E. Avec le système de bourse aussi, ça favorise ?

69. Maintenant c'est un peu plus difficile parce que c'est trop cher la vie[...] à Chamonix. Hum hum [Retour au fil conducteur]. Et là, j'ai... depuis 5 ans maintenant j'habite à Londres, quand j'habite pas en France.

E. Tu n'habites plus en Suède ?

70. Non. Pendant l'été peut-être 4 semaines pour visiter mes parents et mes amis. Et pendant Noël aussi . Cinq six semaines par an.

E. C'est vraiment des vacances quoi.

71. Oui et ici j'habite peut-être onze douze semaines, le reste à Londres.

E. C'est l'Angleterre qui domine...

72. ... qui domine maintenant oui.

E. Depuis 5 ans, ça domine ?

73. Non.... oui, oui, exactement, depuis 5 ans... Au début, on a pensé moi et ma copine, on va retourner en Suède mais maintenant, on est là depuis cinq ans et on se sent pas anglais mais presque anglais. Je pense que c'est *difficile* à retourner en Suède maintenant, mais on est pas sûr. On parle jamais de la Suède ou des amis en Suède parce qu'on a nos amis en Angleterre. Beaucoup de Suédois mais...

E. Elle est suédoise aussi, ton amie ?

74. Oui.

E. Et vous vous êtes rencontrés à Londres ?

75. Non, en Suède.

E. Et pourquoi l'idée d'habiter en Angleterre au départ ?

76. Parce qu'elle a étudié pendant 4 mois en Angleterre, seulement parce que Londres, c'est une ville intéressante. Et puis on est resté là-bas.

E. C'était parce qu'elle a trouvé du travail ou... ?

77. Non, en fait elle a commencé à étudier pour un programme de trois ans, c'est pour ça qu'on est resté et moi j'aime bien Londres aussi, j'aime la musique, aller aux concerts, la culture tout ça... en Suède, ça existe pas, peut-être à Stockholm.

E. Et toi, tu n'habitais pas à Stockholm ?

78. Non, à Göteborg [...]. Oui, c'est bien aussi mais c'est pas... comparé avec Londres. [silence, attendre d'une autre question ?]

E. Donc l'idée s'est imposée de s'installer à-bas....

79. Non, je pense pas. On a pas eu une stratégie de s'installer à Londres. Oui, une stratégie de s'installer là-bas pour une année, deux ans peut-être mais pas plus ; mais maintenant on est restés. Nous sommes moi d'un petit village, elle d'une petite ville en Suède et on a pas une connexion avec Stockholm ou Göteborg, donc nous [...] on connaît Londres mieux maintenant, c'est pour ça qu'on reste ici. On sait pas où on veut habiter en Suède...

E. Il faudra aussi tout recommencer, se refaire des amis, réapprendre une ville...

80. Oui, c'est ça.

E. Et quand tu parles de culture, tu parles de tout ce qui est musique, concerts, tout ça...

81. Cinéma aussi... moi, je vois beaucoup de films au cinéma. Ça c'est super pour moi... Et aussi les Anglais, ils ont un peu le même sens de l'humour que chez nous en Suède. Les programmes à la télé tout ça... on se sent... c'est pas difficile à comprendre la culture, la vie en Angleterre pour nous ; c'est assez proche des Suédois, un peu sarcastique, cynique comme ça et pour moi, c'est plus facile de comprendre les Anglais que les Français par exemple ou les Américains. Certains Américains sont comme moi, mais la plupart, je comprends pas. Je comprends mais c'est pas la même façon de penser...

[Interphone] Les Suédois et les Anglais sont assez proches, la pensée, le parler, l'humour...

E. Et ça, ça transparait dans la langue forcément, dans la façon de structurer la pensée en anglais ou en suédois ou pas ?

82. Oui ... [réflexion]....

E. La façon de faire les phrases...

83. Par exemple, oui... je ne sais pas.

E. Parce que ce sont quand même des langues qui sont assez différentes au niveau construction ?

84. Mais pas très beaucoup. Pour moi le suédois et le français, c'est différent [...]

E. Et sur cette idée de culture, tu te sens proche de la culture anglaise... mais toi, tu te sens quand même plus suédois, en ce moment après 5 ans de vie à Londres ?

85. Mais moi j'aime bien la musique populaire ; ça vient beaucoup d'Angleterre ; pour ça moi je me sens plus « à l'aise » [recherche de mot, hésitation, demande] ? ça veut dire quoi ?

E. Plus proche... en anglais, at ease.

86. Oui, c'est ça. Moi, j'aime bien la musique, le cinéma anglais...

E. Donc tu te reconnais en fait un peu dans l'identité anglaise....

87. Oui, plus qu'en France. Je comprends pas... j'aime pas beaucoup la musique en France...

E. Tu n'aimes pas trop Nostalgie ?

88. Non !!! [rires car radio FM toujours réglée sur Nostalgie en musique de fond à INSTAR].

E. Mais par rapport à la Suède, tu te sens plus proche ?

89. Au niveau de la culture oui. Mais au niveau de la culture populaire, mais pas culture histoire, par exemple la cuisine, c'est vraiment plus proche de la Suède que l'Angleterre.

E. Comment tu le vis en Angleterre ? Tu le vis bien d'être proche de cette culture anglaise ? Ça te manque cette identité suédoise ?

90. Non, pas beaucoup. Comme je rentre assez souvent.

E. Dans le futur, tu te vois rester en Angleterre ?

91. Je ne sais pas. C'est difficile à dire maintenant. Si on va avoir un bébé, on sait pas si.... on peut pas rester à Londres. Je pense que c'est trop grand. Pour la sécurité aussi. Avec le problème avec le cambriolage maintenant, c'est un peu difficile maintenant. On a parlé beaucoup, peut-être on va revenir en Suède à cause de ça. Parce qu'en Suède, c'est plus la sécurité là-bas.

- E. C'est surtout pour une question de sécurité ou c'est aussi...
92. Pas pour la culture pour moi. La sécurité oui ; si on a un enfant... en Suède, c'est mieux. Et pour la langue, c'est pas un problème pour moi. Moi, je sais pas maintenant parce que j'ai jamais travaillé dans une entreprise anglaise mais je pense pas parce que ma copine, elle travaille dans une société anglaise, c'est pas un problème avec la langue.
- E. Et pour les enfants, tu penses que l'éducation en Suède, c'est mieux ?
93. Pas une éducation mais... [recherche de mot] élever ses enfants en Suède. C'est mieux qu'en Angleterre.
- E. Au niveau équilibre, tu parles? Environnement ?
94. Oui, je pense...ça dépend aussi parce qu'il y a beaucoup de différences de classe en Angleterre et ça n'existe pas en Suède.
- E. Y a moins de différences...
95. C'est socialiste. Moi je pense que c'est bien. Parfois c'est bien, parfois, c'est pas bien. En Suède, tout le monde *sont* très... au même niveau. Ça c'est bien mais aussi c'est pas très intéressant comme pays je pense. Tout le monde pense exactement la même pensée. En Angleterre, il y a beaucoup de cultures, de nationalités.
- E. Ça brasse plus.
96. Oui, ça j'aime bien avec Londres. On rencontre beaucoup de monde que j'ai jamais rencontré en Suède.
- E. C'est plus homogène en Suède. Et dans la perspective d'une famille, pour tes enfants, c'est important pour toi de transmettre le suédois ?
97. Oui, je pense que ça va pas être un problème comme tous les deux sommes suédois.
- E. Même dans l'hypothèse où vous vivez ailleurs...
98. Oui, on va toujours parler suédois avec les enfants.
- E. Et entre vous, quand vous parlez en Angleterre, vous parlez anglais ou suédois ?
99. Suédois. Entre nous, oui, toujours.
- E. C'est naturel ou c'est stratégique ?
100. C'est naturel.
- E. Et en Angleterre, tu disais que tu avais beaucoup d'amis suédois, mais tu as aussi des amis anglais ?
101. Oui.
- E. C'est équilibré ?
102. Plus de suédois. Parce qu'il y a une différence. On est proches mais on a des choses communs, notre enfance, notre culture ; même j'ai quelques amis là-bas qui ont habité à Londres pendant 20 ans, ils ont fait l'école là-bas, ils ont toujours la chose suédois parce qu'ils ont ses parents suédois, ils viennent de la Suède qu'on peut voir un peu ; on se sent un groupe.
- E. Et tes parents sont suédois aussi? Ils sont venus en France déjà ?
103. Oui. Oui, mais ils ne parlent pas français.
- E. Et comment tu vis au quotidien le fait de parler quand même cinq langues ?
104. Ici, en France, quand je travaille, je change beaucoup entre trois langues : [...] suédois, quelqu'un téléphone, c'est anglais. Parler avec Linda, le suédois. Avec toi, par exemple, le français. Et c'est pas difficile je pense. En Angleterre, c'est pareil entre anglais et suédois mais là, c'est un français qui m'est un peu difficile, je sais pas pourquoi mais on parle plutôt... parfois je rencontre des Français à Londres, là on parle plutôt l'anglais, mais ça dépend s'ils parlent pas du tout l'anglais, je parle français avec eux. Comme on est en Angleterre, tout le monde pense : « ah, on va parler anglais ! ». Ici, c'est le français. Je sais pas pourquoi.
- E. C'est le fait du contexte sûrement de parler la langue du pays où on est...
105. Oui, c'est ça. Et après deux ou trois semaines, mon français progresse beaucoup; maintenant quand je suis ici, je parle assez facilement le français, mais après 8 mois, c'est assez difficile; comme je parle jamais français, j'écoute jamais le français à la télé, le téléphone en France de temps en temps...
- E. Le niveau de performance dépend aussi du lieu ?
106. Oui. Pour l'anglais et le suédois, c'est toujours là.
- Et le français chaque année ça devient de plus en plus stable. Et maintenant, quand je reviens en janvier, après six ou sept mois sans parler français, ça revient très très vite. Après peut-être une journée, si je parle avec des personnes au téléphone, ça revient assez vite. Maintenant, on a un niveau assez haut de français qu'on perd pas ; on perd un peu mais pas... on a toujours un niveau pour parler. Puis il y a les mots, les expressions qu'on perd... il y a toujours un niveau.
- E. Et ce niveau-là, il est plutôt à l'oral quand même ? et l'écrit, c'est un peu sur un autre plan ?
107. Oui, là je pense, je peux réfléchir plus ; on a plus de structures, les phrases qu'on n'oublie pas.
- E. Dans ton travail, tu utilises beaucoup l'écrit en français ?
108. Pas beaucoup. Parfois.
- E. Et hors de France, tu lis pas du tout en français ?

109. Non, je dis... je vois des films français beaucoup, même en Angleterre; je peux voir des films français là ; c'est bien aussi parce que, ça j'ai pas pu faire il y a trois ans. J'ai pas pu comprendre un film français. Mais là, maintenant je peux pas sans problème mais je peux comprendre beaucoup plus.

E. Mais par contre la culture française, tu te sens vraiment en distance ?

110. J'aime bien la culture, les films français par exemple, mais il y a pas une identification avec les personnes; c'est plutôt la culture anglaise que je me sens proche. Je pense que c'est pour moi un peu plus réaliste, la culture suédoise et anglaise... [réflexion, hésitation à aller plus loin, à avoir les mots pour expliquer...]

E. Un peu plus réaliste ?

111. Oui, peut-être pas, je sais pas.

E. Je sais pas, dans quel sens ?

112. Non, mais c'est peut-être comme j'ai dit avant ; la culture anglaise et suédoise sont proches ; moi je suis suédois. Mais aussi parce que ici, je comprends pas assez le français pour pouvoir lire des livres, par exemple, maintenant, je peux voir des films et là, on apprend beaucoup de la vie française, de la culture française. Et si on peut lire des livres, lire des journaux, c'est une grande part de la vie. Par exemple, en Angleterre, je peux lire les journaux et là, on est vraiment dans la culture, dans la vie anglaise, mais ici, on est un peu émigrant toujours parce qu'on peut pas suivre les affaires, la politique, tout ça.

E. En plus, Chamonix, c'est particulier ?

113. Exactement, ici c'est pas vraiment la France.

E. Peut-être qu'il y a beaucoup d'étrangers, c'est très mélangé...

114. Beaucoup d'étrangers. C'est fermé aussi.

E. C'est fermé géographiquement aussi.

115. Oui, géographiquement mais aussi les personnes qui habitent ici sont protectionnistes, de la région....

E. Tu connais des Chamoniards, enfin vraiment avec qui tu as des liens sympathiques ?

116. Non, non, seulement des relations professionnelles. J'ai pas des amis à Chamonix.

E. Même dans la région ?

117. Non, c'est très difficile. Mais moi je suis ici pour travailler. C'est ça aussi. Je suis jamais ici pour le plaisir, presque jamais. Quand je travaille pas, je rentre à Londres pour ma copine, c'est normal.

E. Sauf le week end ?

118. Le week end... oui, c'est ça... j'ai beaucoup de Suédois et des Anglais que je connais ici. Eux, ils s'intègrent...ils sont très séparés.

E. Ils sont pas tellement intégrés dans le réseau français.

119. C'est une grande différence entre les français qui habitent ici et les étrangers souvent.

E. Les Suédois qui vivent ici ?

120. Oui, qui vivent ici. Ils sont aussi un groupe.

E. Ils vivent en communauté ?

121. Oui, c'est comme moi à Londres par exemple. Mais là, on a un peu plus d'interactions entre les Anglais et les Suédois. Mais je pense que c'est la langue. Les Suédois qui vivent ici, ils parlent pas beaucoup le français et ça, c'est un problème parce que si on parle pas français, on peut jamais avoir des bons amis, je pense. Si le Français parle pas l'anglais... Là, il faut demander à Linda⁵ qui habite ici pendant toute l'année. Pour moi, c'est un peu différent, comme je rentre beaucoup à Londres; même le week end, je rentre beaucoup. Et j'ai pas vraiment essayé de faire des amis ici non plus parce que je sais que je vais pas rester à Chamonix. Moi, mon but, c'est d'être plus à Londres avec ma copine que rester ici longtemps parce que c'est pas bien.

E. Mais le projet INSTAR, tu as... vous avez l'intention de rester...

122. Oui, bien sûr, mais moi, personnellement j'essaie de travailler de plus en plus avec INSTAR à Londres.

E. Non pas de développer INSTAR à Londres, mais de travailler pour Chamonix ?

123. De travailler pour Chamonix, de trouver des autres choses, d'*expand*⁶ ici à Chamonix.

E. Et c'est ton ami qui travaillera plus ici ?

124. Oui, ou Linda je sais pas.

E. On a parlé de pas mal de choses déjà...

(Silence de réflexion)

125. Mais c'est intéressant ce que tu dis que... si c'est la langue ou si on a une stratégie de bouger, de mobilité parce que pour moi, c'était pas comme ça ; on a jamais eu une stratégie que maintenant on va habiter en Angleterre ou... c'est très difficile ça ; je pense que ça, on peut pas voir, il faut essayer une année

⁵ Linda, secrétaire d'INSTAR, cf entretien 5.

⁶ Expand : développer en espagnol ?

peut-être ; si on [...], on peut pas dire maintenant, je pense qu'on va s'installer à Londres ou à Chamonix. Je pense qu'on visite quelques mois, ou une année et puis on peut dire on va rester ici.

E. Disons qu'au début, la stratégie, enfin le choix, c'était que ta copine fasse des études là-bas.

126. Oui, maintenant, elle a dit oui, on va rester 3 ans. Moi, je pense que je peux pas habiter en France pendant toute l'année. Pour moi, ça me manque beaucoup de pouvoir lire les journaux, lire oui... toute la vie politique, tout ça, la culture...

E. Et quand tu es en France justement, tu essaies de... bon, il y a la bibliothèque, la presse... tu achètes des journaux anglais ou...?

127. Oui, en fait, j'achète un magazine en français, les Inrockuptibles parce que c'est la culture populaire et la musique et les films et tout ça, qui m'intéressent beaucoup parce que c'est beaucoup mieux que les magazines anglais que je peux trouver ici à Chamonix... ça vient *tous* les semaines, *cet* magazine, les Inrock et ça, j'achète et j'essaie de comprendre. Mais c'est que ça... pas de journaux.

E. Sinon, des journaux en anglais ?

128. Oui, mais c'est ça le problème parce que je vais jamais comprendre la France vraiment, comme je comprends la Suède ou l'Angleterre.

E. Mais, c'est parce que tu sens que tu n'as pas spécialement envie ou c'est un problème de langue ?

129. C'est un problème de langue.

E. Parce que ça va être laborieux, un peu fatiguant ?

130. Les journaux français sont très compliqués ici, je pense... *de* comprendre parce qu'on peut toujours lire un journal anglais, c'est pas très compliqué les mots. Ici, c'est très haut le niveau je pense.

E. Ça dépend des journaux.

131. Oui, c'est ça. Vraiment oui.

E. Mais disons que les journaux qui sont plus simples ne sont pas forcément de bonne qualité.

132. Non.

Annexe 11 : Entretien n° 13- Thomas - 23/06/2005 (33 mn) – Grenoble

Première face

E. Je voudrais que tu me racontes ton parcours avec les langues et avec les pays ou le pays où tu as vécu, où tu vis maintenant.

1. D'accord. Alors en fait, donc ma première langue au lycée, c'était le français, donc à l'âge de onze ans, j'ai commencé à avoir des cours en français. A partir de l'âge de treize ans, j'ai eu des cours en anglais aussi et donc euh... le... français-anglais, je les ai eu jusqu'au bac. Et puis j'ai fait un peu de latin de seize à dix-huit ans, au lycée aussi. Ensuite, j'ai fait des ét... mon service en Allemagne, j'ai fait mon DEUG en physique en Allemagne aussi. Et puis après le DEUG, j'étais curieux de voir autre chose donc euh... je voulais partir soit aux US ou... à l'origine, je voulais partir aux US et puis il y avait un programme d'échange entre Karlsruhe et Lyon qui était super intéressant parce qu'il y avait toujours le ticket de retour avec... parce que ce que j'avais fait en France était reconnu en Allemagne. Ça, pour moi, c'était super important parce que ça me donnait une certaine sécurité dont j'avais besoin. Et du coup, je suis venu à Lyon en 93 et je suis resté à Lyon pendant deux ans, 93 à 95. Euh... avant de venir, j'avais pris quelques cours supplémentaires en français mais pas beaucoup, donc quand je suis arrivé, je parlais pas très bien. Je comprenais à peine les cours et encore euh... je mettais quand même plus de six mois pour comprendre les copains. Et dans les cours, je survivais parce qu'il y avait de la physique. C'était quand même assez simple en terme de vocabulaire. Euh... pendant les deux ans à Lyon, j'ai fait des stages à Londres et donc aux US. A partir de l'école à Lyon, je suis allé trois mois à Londres en 94 et cinq mois aux US en été 95. Donc c'était pendant ces périodes-là que je parlais plus l'anglais, et encore une fois surtout l'anglais physicien quoi, l'anglais des sciences. J'ai pas eu beaucoup de contacts avec... j'ai pas eu beaucoup de copains pendant ces deux stages. C'était vraiment que les gens que j'ai connus au labo. Voilà. Donc de 95 à 98, j'étais à Grenoble où j'ai fait ma thèse. C'est là que j'ai connu Claire et d'ailleurs Nathalie aussi et toute la bande. Donc c'était pendant deux trois ans où j'étais franco-français euh... puis on a vécu... donc après on s'est mariés, on a vécu un an à Sophia-Antipolis donc à la côte, et puis de... en 2000-2001, on a vécu en Allemagne, donc on a tous les deux déménagés en Allemagne et puis fin 2001, on est retournés à Grenoble. Depuis fin 2001, je suis à Grenoble. Ça fait bientôt quatre ans. Voilà.

E. Ça, c'est sur tous les...

2. Voilà, ça, c'est tous les déplacements majeurs.

E. Les déplacements... et là en fait maintenant, qu'est-ce que tu fais ?

3. Maintenant, je suis consultant *SAP*. Donc, je suis consultant en informatique en fait.

E. Et là, tu es en poste fixe ? Enfin vous êtes installés... ?

4. Oui, tout à fait. J'ai un CDI. On est installés ici. Ah oui, pardon... en fait, après ma thèse, j'ai tout de suite fait de l'informatique. Je suis pas resté dans la science. Donc j'ai travaillé pendant trois ans pour une société, *SAP*... pour une société *SAP* qui est une société allemande et qui avait justement un bureau, qui a toujours un bureau à Sophia-Antipolis. Ensuite, les deux ans en Allemagne, j'étais au siège de la société et puis quand on est rentrés à Grenoble, j'ai quitté la société et j'ai intégré *l'entreprise X* qui est une société de conseil en informatique. Donc là, on est installés à Grenoble... pour la vie... en théorie.

E. Pour la vie, en théorie ?

5. Oui.

E. (rire) OK. Et donc, la société *SAP*, c'est ça ?

6. Oui.

E. C'était une société allemande...

7. Oui, tout à fait.

E. Donc, tous les collègues étaient allemands ? Ça marchait comment ?

8. Oui, alors en fait, bien sûr en Allemagne, la majorité des collègues étaient Allemands. A Sophia-Antipolis, c'était moitié moitié. Il y avait des gens qui étaient Allemands et qui travaillaient en France et il y avait aussi des Français qui travaillaient pour une boîte allemande sur un site français.

E. D'accord. Si on reprend ce qui concerne les langues, ton anglais, il est quand même assez... c'est un anglais de spécialité ?

9. Non, en fait, quand même... disons... c'est vrai que pendant trois et cinq mois, j'ai pas eu beaucoup de copains mais bon, si on vit que cinq mois avec la télé, avec les journaux, avec le ciné, [...], on apprend quand même un peu l'anglais et derrière, en fait, la langue de travail était plus souvent l'anglais aussi, mais maintenant encore. Ça dépend un peu des missions que j'ai au sein de ma société. Il y a beaucoup de missions qui sont beaucoup en anglais.

E. Parce que ça marche comment ton travail actuel ?

10. En fait, je suis vendu à d'autres sociétés. Ma société, c'est le marché d'esclaves, en gros, qui me revend à des sociétés qui ont besoin d'*expertise*.

E. D'accord. Ça peut être des sociétés nationales ou internationales...

11. Oui, tout à fait. Donc j'étais chez Airbus pendant... là, récemment. Ça, c'était *full* anglais. Je suis souvent... la majorité du temps, quand je suis chez Renault Véhicule Industrie à Lyon, ça, c'est français. Qu'est-ce que j'ai eu récemment ? J'étais dans... pour l'ONU à Genève aussi. C'était anglais - français mixte. Voilà les dernières missions ces six derniers mois.

E. D'accord. Donc tu l'utilises quand même beaucoup.

12. Ouais quand même. Un autre aspect aussi. On travaille avec des développeurs qui sont en Inde. Donc euh... pour tout ce qui est [...] et globalisation, nous, on s'en sert pour baisser nos coûts de production et en tant que société informatique, donc je travaille avec des collègues qui sont en Inde et là, pareil, la langue de travail, c'est forcément l'anglais.

E. Mais par contre, est-ce que tu fais des missions à l'étranger ou tu restes toujours en France ?

13. Euh... à priori, c'est surtout en France. Là, j'étais une semaine en Inde, j'étais un jour à Munich la semaine dernière mais... ou en Suisse aussi, mais en Suisse Romande mais principalement, c'est en France.

E. D'accord. Et je reviens sur le français, donc euh... langue de scolarisation, jusqu'à quand en fait ? Toutes tes études ?

14. De onze à dix-neuf ans. Donc en fait, à partir du collège jusqu'au bac.

E. Et c'est une langue qui te plaisait bien ?

15. Non.

E. Non, pas spécialement.

16. Non, pas spécialement. Les langues me plaisaient pas beaucoup à l'époque et euh... en fait, j'ai fait maths et physique comme matières principales et c'était uniquement parce que bon... je voulais partir donc euh... il fallait bien que j'apprenne des langues un peu et puis après, ça c'est fait tout seul. Une fois arrivé dans le pays, ça c'est fait tout seul. Même / mais jusqu'à ce jour, j'ai pas de passion pour les langues.

E. Mais tu avais envie de partir... c'est une envie qui était déjà très ancienne ou ça c'est passé pendant tes études supérieures ?

17. Pendant mes études supérieures. Je commençais à m'ennuyer. Je voulais faire / voir autre chose. C'était vraiment... ouais... c'était un peu après les deux ans après le DEUG, ouais, j'avais fait un peu le tour de la question et puis, je sentais bien qu'il fallait que je commence un nouveau chapitre avec un peu plus de... oui... avec un peu plus de ... de... piment.

E. Et là, la vie en France, ça a été la possibilité des études qui t'a fait choisir ?

18. Tout à fait. C'était uniquement attiré par les études et par le partenariat entre ma fac en Allemagne et l'école à Lyon. Ça aurait été en Russie, je serais parti en Russie. Non, peut-être pas en Russie, mais... parce que je parlais pas le russe, mais disons... je pense que je ne serais pas parti en Italie parce que je ne parlais pas du tout italien mais c'était pas... la France ou l'Angleterre ou un pays anglophone....

E. Ça facilitait un petit peu, le fait que tu parlais le français.

19. Et après, en fait, donc j'ai d'abord appris le français pour faire mes études, pour faire de la physique ; après le français pour regarder les matchs de foot avec les copains.

E. En Allemagne ?

20. Non, non, non, en France. Le BA ba de... pour discuter avec quelqu'un en dehors des cours. Et puis, c'est surtout quand j'ai connu Claire en 96 que mon français s'est quand même... a commencé à s'améliorer. Elle m'a repris tout le temps, elle m'a corrigé tout le temps... comme elle parle elle aussi allemand, donc souvent, elle a même... quand je faisais des faux amis, c'est elle qui a détecté les faux amis et qui a pu me corriger.

E. D'accord.

21. Et euh... ouais, de ce côté-là, je lui dois beaucoup. J'ai beaucoup... j'ai d'autres copains allemands aussi qui sont en France depuis aussi longtemps ou plus longtemps que moi et qui n'ont pas forcément un partenaire français ou alors un partenaire français qui ne les a pas aussi... comment dire... repris ou corrigé de façon aussi...

E. Systématique.

22. Aussi systématique. Pénible aussi de temps en temps, mais bon au bout du compte, je suis gagnant.

E. (rire) C'est sûr. Et donc en fait, les cours dans une institution, tu n'en as pris que six mois ? C'est ça ?

23. Et non non non... ouais, c'était à Karlsruhe, c'était pour préparer l'arrivée à Lyon.

E. Ah oui, c'était en Allemagne.

24. Mais c'était juste une fois par semaine donc c'était assez...

E. C'était extensif.

25. Ouais, c'était pas... et puis l'école à Lyon, elle proposait pour tous les étrangers deux semaines intensives avant que les vrais cours commencent. Là pareil, c'était deux semaines en septembre 93. Depuis, j'en ai pris un peu, quelques cours à l'Alliance Française par la suite.

E. A Lyon aussi.

26. Oui, à Lyon aussi. Mais euh... j'ai jamais eu l'impression que c'était vraiment ces cours-là qui m'ont fait avancé. Bon, je disposais de toutes les bases, toute la base grammaire, donc ça, au moins, c'était important. Mais pour parler, pour m'exprimer, c'était surtout ben le fait de vivre avec les Français. Ah, il y a encore un autre aspect quand même qui est important : en fait, j'ai fait mon rapport de thèse, mon rapport de diplôme complètement en français et donc le premier, c'était le rapport de DEA qui avait quand même dans les cent cinquante pages. Donc il y avait quand même beaucoup de français, c'est Claire qui a tout corrigé. Donc pareil, là, on a passé de mauvais mois/ moments mais au bout du compte, j'avais un rapport qui vraiment tenait la route. Ça se sentait encore que c'était un allemand qui l'avait écrit ou un non Français, mais c'est à ce moment-là que j'ai appris d'écrire en français.

E. D'accord. Ça devait être un sacré boulot.

27. Ouais, c'était... pour la thèse, Claire, elle en avait vraiment marre que... elle voulait plus corriger mais du coup, c'était les copains qui m'ont corrigé. Encore une fois, c'était pour moi un moyen d'apprendre et de m'exprimer en français. Du coup, maintenant, quand il faut que j'écrive un document en français pour le boulot, ça ne me pose plus de problème.

E. Et donc la thèse, c'était en informatique ?

28. Oui, non, en physique. C'est après que j'ai basculé en [...]

E. (rire) ok. Et donc l'allemand, tu as encore l'occasion de le parler souvent ici ?

29. Euh... alors au travail de temps en temps parce que dès qu'il y a un collègue dont je sais qu'il comprend l'allemand, je lui parle en allemand pour en profiter quoi. Sinon, seulement avec les copains ou avec la famille quand je les appelle ou quand on se voit de temps en temps. Du coup, c'est assez rigolo, je pense que aujourd'hui, je serai incapable de faire mon travail que je fais actuellement en Allemagne parce que je dispose pas du vocabulaire un peu business euh... et un autre aspect qui est assez rigolo, je viens d'une région où on parle un dialecte, donc tant que j'habitais encore en Allemagne, je parlais dialecte avec les copains et la famille et puis à la fac et à l'école, je parlais un allemand correct. Du coup, comme mes échanges en allemand se limitent à la partie famille et copains, mon allemand correct se détériore pas mal. Le dialecte, je le parle toujours comme toujours parce que c'est ça que je soigne mais *le hochdeutsch*, quoi, l'allemand écrit, ça, ça se détériore.

E. Et tu habites dans quelle région ?

30. [...], c'est au sud de Stuttgart. Entre Stuttgart et le lac de Constance.

E. D'accord. Et le dialecte en question, c'est lequel ?

31. C'est souabe.

E. Souabe ?

32. Ouais. Souabish. C'est pas très connu comme... C'est moins connu comme la Bavière. En fait, c'est entre la Bavière et [...].

E. D'accord. Oui, c'est intéressant. Et donc, quand vous êtes retournés en Allemagne, vous avez vécu un petit moment ?

33. Vingt-deux mois.

E. Vingt-deux mois. Et qu'est-ce qui a.... ?

34. Pourquoi on y est allés ?

E. Oui.

35. Pour des raisons professionnelles. C'est parce que moi, j'ai pas apprécié d'être sur un site français d'une société allemande qui était pas très importante en terme d'emplois. La société en fait était un peu perdue là où j'étais donc à Sophia-Antipolis. Et je voulais rejoindre la centrale en Allemagne. Donc on a travaillé au siège. Donc en terme d'intérêts professionnels, c'était quand même bien.

E. Et avec l'idée de s'installer à plus long terme éventuellement ou déjà à la base, c'était temporaire ?

36. Bon en fait, c'était un peu flou, quoi, mais bon. Disons moi, ça m'aurait pas gêné si on était restés, c'est sûr. Mais pour Claire, il était hors de question de rester à long terme. Donc euh... donc on avait dit qu'on allait rentrer en France un jour. Mais c'est vrai, je... y avait des moments où j'avais l'espoir que... qu'on allait rester là (silence). Et puis euh... donc euh... c'est plutôt Claire qui s'est pas f...qui n'a pas forcément apprécié la vie sociale là-bas. Donc en 2001, ben, on est retournés à Grenoble.

E. Et elle avait déjà vécu en Allemagne ?

37. Ouais, elle avait fait un an pendant les études. Et puis aussi [...] au pair directement après le lycée pendant un mois ou deux.

E. Parce qu'elle parle allemand couramment.

38. Oui.

E. C'est pas la langue qui l'a embêtée, c'était plutôt la façon de vivre...?

39. Oui, tout à fait. C'était pas du tout la langue. Encore moins le boulot parce qu'en terme de boulot...

E. Elle avait un boulot ?

40. Oui, on travaillait tous les deux pour la même société, donc elle faisait aussi de l'informatique. Et en terme de boulot, on avait tous les deux un boulot super intéressant.

E. D'accord. C'était vraiment la vie...

41. Ouais, c'était vraiment la vie sociale qui passait pas chez elle.

E. Et est-ce que tu peux me décrire les différences selon toi entre les deux types de vie sociale ?

42. On est moins polis sur le premier abord en Allemagne. Quand on a vécu à une façon française de vivre, on est éternellement offusqué par le comportement des Allemands. On est... on fait super la séparation entre vie professionnelle et vie privée donc une personne avec laquelle on a fait la fête le soir, on peut se retrouver à huit heures le matin au bureau et être super sérieux. Puis, il est quand même plus difficile qu'ici de se faire des nouveaux copains, de nouveaux amis, de nouveaux cercles d'amis, donc de s'intégrer quelque part. C'est assez fermé en fait. Il faut vraiment beaucoup de patience pour euh... s'intégrer à un cercle de [...]. C'est ces aspects-là qui n'allaient pas pour elle.

E. D'accord (silence).

43. Et puis, ce qui se passait aussi, c'est qu'on travaillait beaucoup. Pendant cette période-là, donc du coup, on n'avait même pas le temps qui aurait été nécessaire de se former un nouveau cercle d'amis. Et puis après deux ans, ben, comme on a déjà intégré pendant les études, on a récupéré un peu notre cercle d'amis à Grenoble. Donc tout en travaillant pas mal, on avait quand même une vie sociale qui était acceptable. Chose qui était pas le cas en Allemagne. On a pas... on était à Heidelberg, à deux heures de là où j'ai grandi, ce qui était trop loin pour profiter de mon réseau que j'avais encore, où... à l'endroit où j'ai grandi.

E. Et toi, malgré tout, tu envisageais... tu aurais envisagé de rester là-bas ?

44. Ouais ben faut dire... moi, je... la raison pour laquelle je suis en France, c'est quand même le fait que j'ai épousé une française. Bien que j'ai bien apprécié le temps que j'ai passé en France pendant mes études, jusqu'au moment où j'ai rencontré Claire, c'était quand même toujours dans l'idée que je rentrerai en Allemagne un jour. Donc euh... ben ça m'aurait pas gêné encore une fois si ça s'était bien passé. Je pense que... là, globalement je suis content qu'on est rentrés. On est plus heureux ici.

E. Hum hum. Et alors, l'expérience à Sophia-Antipolis, au niveau social et tout et tout par rapport à Grenoble ?

45. Ouais, en fait, finalement, c'était aussi assez difficile du point de vue social. Donc peut-être ça pourrait signifier que finalement, c'est pas l'Allemagne qui nous a posés problème, mais c'est vraiment de bâtir un nouveau cercle d'amis tout en étant dans le monde professionnel. Même dans l'année, les douze mois qu'on a passé à Sophia-Antipolis, donc euh.. sur la côte, était assez difficile en terme de vie sociale. Pareil, même problème, on a eu du mal à trouver du monde... donc se former un cercle d'amis.

E. En plus, c'est... cette région a la réputation d'être difficile.

46. Oui, tout à fait. De toute façon, les seuls qu'on a connus, c'était des gens qui étaient de l'extérieur comme nous. On connaissait aucune personne qui était vraiment née là-bas ou vivait là-bas. C'était d'autres personnes qui travaillaient dans la région de Nice [...]. C'était que des collègues ; uniquement des collègues. Et puis, c'était vraiment seulement quand on est retournés à Grenoble, donc la ville de nos études, où on a récupéré le cercle de copains qu'on avait avant et du coup, notre vie sociale s'est améliorée.

E. Claire, elle parle aussi d'autres langues que l'allemand ?

47. L'italien et l'anglais.

E. L'italien et l'anglais. Donc elle a fait LEA, elle a fait LEA traduction ?

48. Elle a fait LEA français -anglais et elle a vécu un an et demi en Italie. Pendant six ans et demi, elle a appris l'italien et je pense que sur les trois langues étrangères qu'elle parle, c'est l'italien qu'elle parle le mieux. Déjà le fait qu'elle [...], je pense que pour une française, c'était plus facile d'apprendre l'italien que l'allemand. Et donc l'allemand, ben, déjà elle a fait un an pendant ses études puis les deux ans où quand même où sa langue de travail était l'allemand et aussi la langue pour faire les courses et pour euh... tout en fait. Et l'anglais, ben, est-ce qu'elle a fait un [...] au pair aussi pendant pas très longtemps ? sinon... ben comme ça quoi. Pas de séjour particulier en Angleterre.

E. Et toi, alors, quel rapport tu entretiens avec la langue française ? Tu m'as dit déjà un petit peu que tu n'étais pas spécialement passionné par les langues mais tu parles quand même couramment, presque sans accent...

49. Oui, c'est pareil. Ça, c'est Claire, c'est Claire qui m'a repris.

E. Et vraiment au niveau rapport avec la langue ?

50. Ben personnellement maintenant, comme je vis quand même ici, que 90% de mes conversations, je les fais en français, je rêve en français, je pense pour la plupart des choses en français, ça m'arrive déjà de... si je parle en allemand de... préformuler la phrase en français, de la retraduire en allemand. Donc seulement si je passe un ou deux jours, tout en parlant l'allemand, là, l'allemand reprend le dessus. Normalement, c'est quand même le français qui prend le dessus. Et de plus en plus aussi, il y a des choses que je préfère exprimer en français qu'en allemand. Donc là, avec l'enfant qui arrive, c'est...pour moi, c'est un vrai travail de... de... disons... je veux qu'il soit bilingue forcément. Pour moi, ce sera vraiment un effort pour lui parler en allemand, de pas *reswitcher* en français parce que ce sera plus simple pour moi. Et disons le challenge qu'on a aussi... l'objectif, c'est que, dès qu'il nous écoute par exemple quand je parle à Claire, que je lui parle en allemand aussi. Comme elle comprend, ça... c'est faisable. Le problème, c'est vraiment moi dans ce cas-là, c'est... Pour moi, ça nécessitera maintenant plus d'effort de parler allemand que de parler français.

E. Donc tu sais pas si ce sera systématique.

51. Bon, j'espère que ce sera. Tous les linguistes disent que c'est super important pour les enfants pour qu'ils soient bilingues après, que vraiment il y a un cloisonnement assez... assez important. Tous les linguistes disent que derrière, sinon, ils n'apprennent aucune des deux langues correctement.

E. Qu'il y ait vraiment un repère pour chaque langue.

52. Oui, voilà. Tout à fait. L'idée, c'est que le repère, c'est euh... à la maison, papa parle allemand.

E. Ça va être dur (rire).

53. Oh oui... mais bon.

E. Mais en même temps, c'est important qu'il parle les deux langues pour toi ?

54. Oh oui, oui, j'y tiens quand même beaucoup.

E. T'y tiens quand même beaucoup oui.

55. Oui. Ça ne veut pas dire que... au fond, je suis quand même resté vachement Allemand quoi. Dans toutes mes pensées, euh... quand il y a un match, je suis... de foot... quand il y a un match de l'équipe nationale, je suis pour l'Allemagne. Euh... quand il y a un conflit entre Chirac et Schroder, je suis pour Schroder donc euh... je veux dire... je pense quand même en tant que... je vis ici, je paie mes impôts ici et tout, je pense en français mais je ne me sens pas français.

E. Tu ne te sens pas français.

56. Par contre, je vais quand même demander ma naturalisation, uniquement pour pouvoir voter des deux côtés. J'ai pas encore... je garderai l'allemand et euh... ça, c'est uniquement parce que je trouve que dans le pays où on paie des impôts, c'est pas mal si on peut aussi voter pour la politique qu'on peut avoir.

E. Et tu retournes fréquemment en Allemagne ou pas ?

57. Au moins deux fois par an. Non, en fait, bien plus, entre trois et quatre fois par an. Et puis, il y a pas mal de famille qui vient à Grenoble de temps en temps. C'était...là, on a dû avoir mes parents deux fois déjà. La cousine qui était là. Deux de mes cousines. Une cousine qui était là trois jours. L'autre qui était là quatre jours. Un autre oncle qui était là deux jours. Mes parents reviennent dans deux semaines.

E. D'accord. Donc pas mal d'échanges quoi.

58. Oui, j'arrive quand même à garder un peu des liens avec la famille et aussi avec les copains. Avec les copains, c'est plus dur, surtout... disons... y a une clique de copains allemands qui ont toujours aussi ... autant voyagé que moi, quelques uns sont retournés en Allemagne, d'autres se sont perdus un peu en route sous différentes façons. Donc avec ceux qui se sont aussi peu perdus en route, j'arrive à garder des liens très étroits, parce qu'on vit la même expérience dans notre vie quoi...

E. Ouais.

59. Et par contre, avec ceux qui sont vraiment restés en Allemagne, je... on... je commence à perdre un peu les contacts. Il faut dire aussi, on a... vivre ailleurs, on a plus les mêmes horizons. Il y a quand même une autre fenêtre qui s'ouvre et on se rend compte qu'avec les personnes qui n'ont jamais vécu dans un pays étranger, euh... c'est pas politiquement correct mais il leur manque une case en fait. Oui.

E. Rire.

60. Non, mais c'est pas qu'ils sont fous. Mais ils leur manquent, oui, une dimension ; c'est comme une autre dimension qu'on découvre.

E. Ils leur manquent une ouverture et euh...

61. Oui, voilà, une ouverture. Et puis c'est vrai que du coup, euh... on perd un peu le... même avec mon frère, c'est un peu le cas. Mon frère, il est toujours resté en Allemagne, à Berlin. Forcément, on a super beaucoup de repères en commun mais je me rends compte de temps en temps qu'il lui manque [...].

E. Oui, ce n'est plus les mêmes préoccupations.

62. Si, c'est les mêmes préoccupations, mais c'est pas forcément les mêmes approches. C'est pas forcément... ouais.... C'est vraiment une ouverture d'esprit que l'on a pas forcément si on [...].

E. Et je reviens sur le petit garçon qui va naître bientôt, vous avez choisi un prénom déjà ?

63. Oui. Je ne sais même pas s'il est public. Clément en fait (rire). Mais au moins, quand tu vas l'écrire, il sera déjà né.
E. (rire) Oui.
64. Donc en fait, à l'origine, on voulait absolument, disons... on s'est toujours dit, ouais, on va choisir un prénom qui sera écrit dans les deux langues de la même manière, prononcé, tout pareil, et puis finalement bien sûr, depuis le premier, ça marchait pas et donc on va aussi l'écrire en allemand, ça fait Klemens avec un k au début et un s à la fin. Mais on veut absolument aussi l'écrire aussi avec un c et un t à la fin. Et puis jusqu'à l'accent aigu et puis tant pis quoi.
E. Et un deuxième prénom allemand peut-être ?
65. Oui, ça, on a... Non, en fait, dans ma famille, on a pas trop les deuxièmes prénoms. Donc moi, je m'en suis pas du tout occupé. Je pense que Claire, elle a plein d'idées pour le deuxième, troisième et quatrième prénom. Donc du coup, je la laisse faire.
E. Je crois qu'il n'y a que trois maximum (rire).
66. Ah ouais ? bon ben du coup, ça m'importe peu quoi, donc euh...
E. Y a que le premier qui compte.
67. Oui, voilà. Par contre, avec le nom de famille, déjà au moment du mariage, je lui ai... c'est un peu le *deal*, on reste en France mais on s'appelle comme moi.
E. D'accord.
68. Il y a une nouvelle loi qui est arrivée au mois de janvier mais là-dessus, j'ai été assez... j'avais pas envie de changer.
E. Impitoyable (rire).
69. Oui, voilà, tout à fait.
E. Oui, je voulais aborder le thème de la famille. Tout le monde parle le dialecte de ta région ?
70. Ouais, tout le monde parle... disons... le dialecte, c'est pas une langue à part. c'est pas comme l'alsacien et le français, c'est... euh... c'est... la grammaire est pas la même. Il y a des mots qui sont différents et la prononciation est complètement différente et tout le monde parle le dialecte et puis aussi l'allemand correct.
E. Et est-ce que dans ta famille, il y a des cas de bilinguisme ?
71. Non...
E. Non. Tu es le seul ?
72. J'ai un oncle qui parle bien français, mais je suis aussi le seul qui est parti. J'ai une cousine qui est en train de faire le bac et maintenant, qui va partir en Australie. En fait, il y a une demie génération entre elle et moi. Elle a dix-neuf ans maintenant. Elle va partir en septembre. C'est le deuxième seulement qui part et la majorité de tous les autres habitent toujours dans un rayon de cinquante kilomètres autour de Tübingen.
E. Ah oui (rire). Assez sédentaires quand même.
73. Oui.
E. Et entre Claire et toi, vous vous parlez toujours en français ?
74. Hum... oui. Malheureusement. Pas toujours mais quand même, pour la plupart des cas. Donc on s'est connus en France donc forcément, la langue était toujours le français au début. On a fait beaucoup d'efforts quand on était donc en Allemagne parce qu'on voulait parler allemand aussi entre nous, parce que qu'on s'est dit aussi peut-être que ça peut être un moyen aussi que moi j'apprends l'allemand à Claire comme elle, elle m'a appris le français et finalement, on y est jamais arrivés, pour euh... moi je pense deux raisons. La première, c'est euh... on était trop fatigués donc c'était vraiment la solution de comprendre, de rebasculer vers le français parce qu'on le comprenait mieux donc c'était... on avait déjà fait un effort de se comprendre en français donc on n'avait pas l'énergie et la force pour refaire le même effort et puis... Claire était assez perfectionniste en fait ; elle supportait pas de faire des erreurs en allemand donc euh... et donc du coup, on s'est jamais bien lancés et donc l'idée qu'on a, c'est que chacun parle dans sa langue et comme l'autre comprend, il n'y a pas de souci. Ça, c'est un peu le modèle que l'on espère une fois que Clém... le bébé sera là, que finalement chacun parlera dans sa langue, comme ça, le bébé arrivera à savoir... ça, c'est un mot français, ça, c'est un mot allemand et il va peut-être j'espère être bilingue.
E. Oui, on verra bien. Oui et donc sur les projets que vous avez, vous vous voyez plutôt rester ici à Grenoble ?
75. Ouais, en fait, ouais...
E. Comme projet à long terme.
76. Je pense que de temps en temps, on reparle de repartir, mais dans ce cas-là, ce serait vraiment en dehors de l'Europe et avec l'idée de garder l'appartement qu'on a acheté ici et de revenir après deux ou trois ans ou peut-être pas revenir parce que notre bonheur est quelque part d'autre dans le monde ; mas bon, donc repartir, de partir très très loin, disons style US ou alors l'Inde, avec l'idée de... de rentrer à Grenoble dans trois ou quatre ans.

Deuxième face

77. Donc je disais au niveau de rester à Grenoble, je pense que à long terme, on souhaite quand même faire de Grenoble notre centre de vie mais on a de temps en temps des projets pour repartir encore très très loin pendant trois ou quatre ans ou seulement un ou deux ans, style US, Mexique, l'Inde, Chine, Japon, pendant que l'enfant sera... l'enfant ou les enfants seront en bas âge. Repartir avec l'idée de rentrer à Grenoble et puis ma foi, [...], encore une fois, on va... comment dire, l'idée, ce serait vraiment de rentrer à Grenoble ou alors carrément de rester à partir de maintenant jusqu'à la fin.

E. D'accord. Donc on verra.

78. Voilà. Tout à fait.

E. Merci beaucoup.

79. Je t'en prie.

Poursuite de la conversation sans enregistrer, puis reprise de l'enregistrement car apports d'informations intéressants

80. Oui, je pense que la naissance de l'enfant, ça va encore amener pas mal de nouveaux aspects pour ma relation vers la langue et vers le pays, mais je pense que pour la langue, [...], attendre le jour où il apprend à parler et il va forcément mieux parler français que l'allemand, c'est probable. Et pour le pays, je pense qu'il faut apprendre qu'il arrive à regarder un match de foot avec moi et lui, il sera pour les Français et moi, pour les Allemands.

E. Rire.

81. Non, mais c'est vrai. Ça paraît très drôle. Mais je pense que pour moi, ce sera un moment difficile à passer.

E. Et au niveau de la scolarisation, c'est très loin mais...

82. Il y a des lycées...

E. Des lycées internationaux...

83. Oui, non. On s'est renseignés un peu à une époque. Il me semble qu'il y a des lycées qui sont bi ou trilingues... mais bon... peut-être qu'après...

E. Oui, oui, c'est encore très hypothétique.

84. Après, il faut voir aussi qu'elle sera l'implication à long terme des grands-parents, je veux dire, à partir de trois ans, on peut l'envoyer tous les étés pendant quatre semaines chez mes parents bon ben... mais ça, c'est à voir.

Annexe 12 : Entretien n° 8 – Ingrid – 18/03/2005 (1h20 mn environ).

E. La question de départ, c'est un petit peu que vous vous présentiez et que vous me racontiez votre parcours, votre histoire avec les langues et les pays où vous avez vécu.

1. Voilà donc euh... je m'appelle Ingrid X, donc je suis née à Sofia en Bulgarie. L'âge vous intéresse ? (rire) J'ai 45 ans, bon si ça peut avoir une incidence sur l'enquête et donc je suis de langue maternelle bulgare. Donc j'ai passé les vingt premières années de ma vie, même plus, vingt-cinq, en Bulgarie, donc... mais... euh... où j'ai appris euh... en fait, c'est pas... non... je recommence. Je suis née en Bulgarie mais donc avec mes parents, entre l'âge de quatre et huit ans, j'ai été en Tunisie, donc c'est là que j'ai commencé à apprendre le français. Alors, j'ai fréquenté une école française, là-bas sur place mais donc dans notre famille, chez moi, on a toujours parlé bulgare. Mes parents travaillaient en Tunisie. Eux aussi ils parlaient français, euh... dans le cadre de leur travail...

E. Ils ont appris là-bas ?

2. Non ma mère non. Oui ma mère a appris là-bas, mon père un petit peu avant. Donc avant de partir en Tunisie. C'était à l'époque au titre de la coopération. Et donc tous les deux étaient architectes. Et mon père, pour quand même avoir ce poste, il avait dû faire un cours intensif de quelques mois de français. Ma mère, en revanche, elle parlait très bien allemand mais... parce qu'elle avait appris quand elle était petite... mais elle parlait pas le français, donc elle a appris sur place en faisant un cours intensif et elle a eu même un diplôme d'un niveau assez élevé donc de français. Donc ça c'était pour mes parents et moi, donc on m'a inscrite tout de suite, c'était l'école primaire, en Tunisie, c'était absolument sur le même modèle que l'école primaire en France. Voilà. Donc, j'ai eu ce premier contact avec le français à cet âge-là, dans cette tranche d'âge. Ensuite, on est revenus en Bulgarie. Et de... à partir de huit ans, j'ai continué ma scolarité en Bulgarie. D'abord dans une école bulgare où j'avais pas trop d'occasions de parler français et on avait comme langue donc obligatoire le russe. A l'époque, donc c'était la langue au collège qu'on apprenait, et même à la fin de l'école primaire, donc c'était le russe, une langue... on était obligés de l'apprendre. Donc le français restait un tout petit peu de côté. Après, donc pour euh... quand est venu donc l'âge du lycée, chez nous donc il y avait un... ça c'était en 1977... des lycées de langue française, anglaise spécialisés, mais où la sélection était donc très rigoureuse, donc on y entraît suite à un concours, donc j'ai passé ce concours, j'avais quatorze ans... c'est ça ? et deux... soit donc on pouvait passer le concours en littérature, langue bulgare et en mathématiques, donc ça c'était la façon d'accéder, l'autre façon, si on avait quand même... si on connaissait un petit peu la langue, on avait la possibilité de passer cet examen... pas faire de littérature bulgare et de mathématiques, mais de faire un examen de français, écrit et oral. Et donc moi, j'avais choisi cette option-là parce que le lycée de langue française à Sofia, c'était cinq ans, donc y compris une année qu'on appelait préparatoire, une année préparatoire. Donc à ce lycée, entraient des élèves qui ne parlaient pas un seul mot de français, donc ils commençaient par apprendre l'alphabet qui est même...

E. Une année propédeutique...

3. Voilà. Parce que chez nous, on écrit... chez nous... l'alphabet c'est cyrillique. Donc forcément, il y a de grandes différences avec l'alphabet latin. Et donc ils commençaient... moi... grâce au fait que je parlais déjà... j'avais quand même une bonne connaissance de... je l'avais appris pendant quatre ans, je pensais donc pouvoir accéder, de par ce deuxième biais, donc à l'examen de langue. Bon, entre temps, c'est vrai que pour entretenir mon français, entre l'âge de mon retour entre huit et quatorze ans, donc ça fait quand même une période importante, où comme je vous ai dit, j'ai commencé aussi à apprendre le russe, mes parents voulaient absolument pas que j'oublie le français et donc j'avais des cours particuliers à la maison qui me permettaient... mais le temps de l'examen venu, donc à l'âge de quatorze ans, je me suis rendue compte du coup quand j'ai commencé à réviser un tout petit peu que j'avais d'énormes lacunes, j'avais... bon... pas complètement tout oublié mais j'étais très bonne en orthographe, en grammaire quand j'étais petite, j'avais des tableaux d'honneur parce qu'à l'époque on donnait des tableaux d'honneur à l'école donc en Tunisie. Et là du coup, je me rends compte que j'arrivais même pas à écrire le mot chef-d'œuvre. Par exemple, ça ça... je m'en souviendrai toujours que ce mot m'avait posé bon d'autres problèmes. Et donc là je me suis dit ça peut pas marcher et j'ai dû reprendre donc des leçons mais des leçons intensives avec un professeur qui enseignait au lycée et qui m'a formé pendant deux ou tr.... bon j'ai pris quand même des leçons pendant cinq six mois et là, vraiment c'était comme si tout ce qui était un peu... bon je pensais l'avoir complètement oublié, ce n'était pas le cas parce que il y a eu quand même un déblocage peut-être quelque part, une réémergence de choses enfouies quelque part dans ma mémoire mais que j'avais pas... qui sortait pas comme ça. Mais donc il m'a fallu donc ce cours intensif particulier, surtout de grammaire mais aussi d'oral

et euh... donc j'ai réussi cet examen au lycée français où en fait tout l'enseignement pratiquement se faisait en langue française.

E. Donc, il y avait une question de réémergence des connaissances mais aussi de développement parce que bon, ça a été un français acquis au collège...

4. Même en primaire.

E. Il fallait développer le vocabulaire...

5. Voilà... entre le primaire, il y a eu le collège qui était bulgare et ensuite, il y a eu un retour vers la langue française mais au lycée. Donc entre les deux, il y a eu quand même quatre ou cinq ans de... cinq ou six ans de... euh... de coupure entre les deux et c'est pour cela que je vous disais que je pensais avoir perdu le français parce que bon, ces leçons que je prenais de temps en temps, c'était pas sérieux et donc après, quand j'ai dû intégrer le lycée français, je me suis remise au français et c'est peut-être à ce moment-là que je me suis rendue compte que je n'avais pas tout oublié, n'est-ce pas. Mais y avait des choses enfouies et on avait besoin de les réactiver en quelque sorte. Voilà et donc, j'ai réussi cet examen et j'ai fait donc pendant quatre ans, voilà... le lycée de langue française à Sofia où l'enseignement se faisait presque dans toutes les matières, je dis presque parce qu'on avait le Bulgare, la littérature bulgare, mais presque... tout la chimie, la physique tout ça, se faisait... la géo, l'histoire, et la langue française bien sûr, se faisait en français. J'avais quand même sauté la classe préparatoire où ce n'était que la langue et c'était vraiment un apprentissage extrêmement intensif car les camarades de classe comme on les appelait à l'époque, en accédant à cette classe préparatoire sans avoir connu aucun... un seul mot en français, au bout de la première année, ils arrivaient à maîtriser assez correctement la langue française. Mais ça veut dire, pour vous donner une idée de l'intensité de cet enseignement en classe préparatoire de français, c'était entre cent et cent cinquante mots nouveaux par jour à mémoriser. Donc c'était vraiment... bon, y compris les structures mais pour une idée de la masse de vocabulaire, entre cent et cent cinquante mots nouveaux par jour. Voilà et donc, déjà en première année du lycée, ils arrivaient quand même avec des connaissances qui leur permettaient de suivre des cours en français. Bon. La difficulté de ces cours, c'est que s'ajoutait une terminologie qui devait être acquise, qui était nouvelle tant du point de vue notionnel conceptuel que du point de vue linguistique et parfois, il fallait trouver les équivalents en bulgare etc... donc il y avait quand même cette difficulté mais bon, c'est vrai que comme je vous ai dit, c'était après un concours et un concours très sévère donc c'était forcément des élèves... de très bons élèves sélectionnés. Voilà. Donc après le lycée...

E. Alors, je vous coupe. Je vous pose quelques questions sur cette période. Vos parents, avant la Tunisie, ils avaient déjà vécu dans des pays étrangers ?

6. Non. C'était leur premier séjour à l'étranger. C'était entre 1963 et 1967.

E. Première expérience.

7. Voilà.

E. Et donc l'adaptation, autant pour eux que pour vous, ça a été vécu comment ?

8. Très bien. Sans problème. Un très beau pays, en plus bon, le soleil tout ça mais bon, c'est vrai que par exemple euh... comme la communication se passait uniquement en français, forcément les contacts, c'était avec des gens, soit des français, soit des étrangers qui parlaient français. Donc on pouvait pas trop... tous les Tunisiens parlaient également français. Donc on a pas eu la possibilité bon... je... à l'école primaire, on avait un cours d'arabe mais malheureusement, il y a pas de grands souvenirs qui sont restés de ce cours d'arabe parce que bon, la langue dans laquelle on... de contact essentiel, c'était le français. On parlait aussi un peu russe avec des familles russes. Ah oui, parce que mes parents... bon moi, à l'époque je ne parlais pas russe.

E. Oui, pas encore...

9. Ce n'est que plus tard que j'ai commencé à l'apprendre. Mais bon, c'était quand même surtout le français dehors et à la maison, le bulgare.

E. Et vos parents, vous disiez que votre père parlait allemand... (compréhension du français)

10. Un tout petit peu, mais ça a beaucoup évolué donc pendant son séjour de quatre ans en Tunisie parce que bon il a eu des rencontres avec des collègues de haut niveau etc... donc il se débrouillait pas mal euh... surtout à l'oral, bon il faisait des fautes mais bon, il avait un caractère assez ouvert donc ça le bloquait pas trop même s'il ne s'exprimait pas de manière parfaite. Ma mère, en revanche, donc elle a pris des cours systématiques pendant quatre ans, et donc, elle a eu même un diplôme de langue de niveau assez avancé, je ne me rappelle plus ce que c'était. C'était un équivalent de l'Alliance Française là-bas mais un très très bon niveau, elle a appris très bien aussi bien à le lire qu'à l'écrire. Et elle a actuellement... elle a soixante-treize ans et elle maîtrise très très bien la langue française qu'elle avait apprise donc à cette époque-là.

E. Qu'elle essaie de maintenir quand même...

11. Ben elle le maintient comment ? En Bulgarie non, parce que elle, elle habite en Bulgarie. Quand elle vient nous rendre visite en France, bon, elle regarde la télévision, on lui fait rencontrer des gens, nos amis

français, forcément elle s'exprime... bon, elle a un blocage de un ou deux jours et après ça ressort très bien, elle comprend pratiquement tout à la télévision, ce qui n'est pas facile hein, quand on ne pratique pas la langue. Bon voilà, pour ne pas trop mélanger les choses parce que je voulais dire qu'elle parle aussi très bien l'allemand. On a vécu ensuite mais ça, ce sera une autre période de ma vie en Allemagne et là, elle avait l'occasion de parler l'allemand. Et qu'elle avait apprise en tant que toute petite. L'allemand chez elle, c'était à l'école, toute petite. C'était une école de bonnes sœurs en Bulgarie avant les changements politiques, on avait des écoles autrichiennes, allemandes... donc elle avait suivi cette école.

E. Donc, ça c'était un désir de ses parents ?

12. Un désir de ses parents .

E. Plus le russe.

13. Le russe, elle l'a pas appris de manière très systématique, elle, parce que c'était pas la période politique où... donc elle avait grandi avant les changements... avant 44... bon le russe, comment elle l'a appris, en Bulgarie, un peu sporadiquement sur place parce que bon, après les changements... je vous ai dit moi déjà, dans ma scolarité, j'avais été bien obligée d'apprendre le russe mais il y avait aussi, tous les vendredi, un programme à la télévision, entièrement... c'était le seul... la seule chaîne qu'on avait à l'époque et tous les programmes passaient le vendredi en russe. On n'aimait pas trop ça (rire). Donc forcément on avait... mais... bon, elle comprend mais peut-être elle ne le parle pas bien.

E. Et à l'intérieur de votre famille, donc euh... je ne sais pas si vous avez des frères et des sœurs, pendant l'enfance, vous parliez bulgare ?

14. Oui. Oui. Je suis enfant unique. Et on a toujours parlé bulgare.

E. Même après, en Tunisie aussi ?

15. En Tunisie aussi. A la maison, toujours, la langue, c'était le bulgare.

E. Alors, je vous laisse continuer.

16. Voilà. Donc la période suivante, donc c'était l'université. Donc j'ai... toujours après donc mon bac à l'université, je me suis inscrite donc et j'ai fait mes études supérieures, j'ai une maîtrise de français. Ça se passait donc dans un département de langues romanes où donc on enseignait parmi ces langues bien sûr le français et c'est... j'ai fait quatre ans d'études supérieures, on appelait ça la philologie française. Voilà donc c'est mon cursus universitaire. Et il y avait des cours bien sûr de linguistiques, de tout ce qui est morphologie, syntaxe, sémantique, lexicque et des cours de littérature française, donc c'est un cursus assez costaud et donc, j'ai eu mon diplôme d'études supérieures à ce moment-là et donc mes études bien sûr et j'ai écrit mon mémoire de maîtrise... on était obligés de le rédiger en français. Voilà. Donc, ça c'était pour le français pendant quatre ans d'études supérieures. Ensuite je me suis mariée.

E. Alors si je reviens sur cette période, vous avez à cette occasion déjà pendant vos études, fait des séjours en France ou pas ?

17. Non.

E. Jamais.

18. Aucun. A part ce premier séjour en Tunisie, après, y a pas eu de séjours à l'étranger, y compris pendant mes études supérieures. J'ai jamais eu d'occasion de... par exemple de venir en France pour me perfectionner en français. Tout était appris sur place. Et j'avais des collègues qui étaient vraiment extrêmement forts en français sans jamais... même des professeurs, parce qu'à l'époque, on ne pouvait pas venir librement en France et on avait des professeurs qui nous parlaient de Paris par exemple, qui nous enseignait la civilisation française avec la conciergerie de Marie-Antoinette à Paris où ils n'avaient jamais mis les pieds, vous voyez, mais c'est par amour un peu... c'est vrai qu'il faut dire que peut-être c'est important qu'il y avait quand même en Bulgarie un contexte assez favorable à la francophonie parce que bon, maintenant on est... on fait partie des pays francophones peut-être pour des raisons politiques mais la langue française a été toujours... la culture surtout française a été toujours présente et très fortement présente au XIXe début XXe siècle. Bon, après il y a eu malheureusement une chute vertigineuse du français au profit de l'anglais et de l'allemand, parce que bon, notre pays a été quand même sous influence aussi allemande mais y a une période où euh... Et il y avait beaucoup de traductions et de littérature française, beaucoup de gens parlaient français, c'est un peu la langue de culture, de... voilà, comme un peu partout, même nos passeports... la diplomatie se faisait en français à une époque. Bon, ça vient de changer maintenant, tout se fait en anglais. Voilà, donc pour revenir à ma période universitaire, voilà, quatre ans d'études supérieures qui... il y avait deux débouchés possibles, soit l'enseignement donc avec un profil didactique et aussi la traduction mais là aussi, c'était un peu sélectionné donc, on était une dizaine d'une promotion de quarante cinquante personnes qui avaient choisi et admis de faire une spécialisation, une option traduction. Donc suite à cela, j'ai... tout de suite après, je me suis présentée à un concours et j'ai commencé à travailler comme traductrice à l'agence Sofia Presse. C'est un équivalent de l'agence France Presse, où on traduisait des textes mais surtout, ce qui est rare et pratiquement, ça se fait pas, du bulgare vers le français. Normalement quand

on traduit, on traduit dans sa propre langue. Tandis qu'ici, bon il y avait pas trop de français, dû à beaucoup de facteurs, aux manques du système socialiste etc... mais donc nous, on avait une équipe de traducteurs qui traduisaient du bulgare vers le français et on avait quand même une styliste qui corrigeait un peu, donc c'était toutes sortes de textes, journalistiques, politiques, agriculture, chimie... c'était tous les jours, je devais traduire six pages de différents domaines.

E. C'était des petits textes de presse qui...

19. ... des articles de presse et qu'on faisait dans des revues et après des magazines qu'on distribuait dans les ambassades. Voilà... euh... des discours politiques de nos dirigeants aussi étaient traduits (rire). Voilà.

E. Le choix professionnel, le choix des études, c'est venu comme une suite logique par rapport à l'apprentissage du français ?

20. Oui, tout à fait. Mais c'est peut-être... c'est dû à ce séjour de... en Tunisie de mon enfance. Et c'est vrai que j'ai eu toujours une très très grande attirance pour la langue française. Vraiment... ce n'est pas seulement un métier, c'est une passion. Voilà. Donc, c'est devenu comme une suite logique de mon parcours de vie personnelle, un peu mes parents qui grâce à leur séjour, m'étaient orientés vers cela... mais bon par exemple, ma mère, elle voulait pas que je fasse des études de français....

E. Ah bon.

21. Non. Elle voulait que je fasse des études en architecture parce que tous deux étant architectes, elle me disait tu auras beaucoup plus de débouchés, peut-être ce sera plus facile pour toi. Elle ne voulait pas mais vous voyez comme... bon, je dis pas qu'il y a eu prédestination, qu'il y a des choses prédestinées mais si vous voulez... la suite après de mon parcours a donné raison de mon choix mais peut-être il a influencé aussi... ce choix la suite. On sait jamais dans quel sens ça va. Donc voilà. Après donc je me suis mariée. Je travaillais déjà comme traductrice à l'agence Sofia Presse où j'avais ce contact quotidien avec la langue française et avec des domaines assez spécialisés aussi de cette langue, de vocabulaire, terminologie etc... et donc je me suis mariée, j'ai eu mon fils en 1987 et donc non... en 87 c'est ça et j'ai profité de mon congé de maternité pour m'inscrire à un cours intensif d'anglais, donc c'est à ce moment que vient s'ajouter... donc il y avait le bulgare, le français, le russe à l'école et maintenant, je me suis dit qu'à l'âge de vingt-sept vingt-huit ans, il était grand temps que je me mette à l'anglais parce que on se rendait compte que l'anglais commençait à devenir une langue... un parcours obligé... on ne pouvait pas y échapper. On se rend de plus en plus compte maintenant, beaucoup plus qu'il y a vingt ans mais malheureusement voilà, ça devient un peu comme l'espéranto (rire). Donc, j'ai fait un cours d'intensif d'anglais qui a duré six mois, mais six mois tous les jours à raison de quatre par jour. Très très intensif. Et l'après-midi, on avait des devoirs à faire. Donc voilà, c'était un cours que après j'ai continué mais pas de manière aussi intensive, c'était un cours de deux fois trois mois, le soir, à raison de six huit heures par semaines. Je dois dire que je n'ai pas eu d'énormes difficultés pour cette première étape dans l'apprentissage de l'anglais. Est-ce que c'est le français qui m'aidait ? je sais pas, euh... mais...

E. Oui parce que c'était vraiment un apprentissage du début hein ?

22. Absolument débutant. Et après ce cours, j'ai pas eu d'occasions ni de pratiquer ni de parler l'anglais. Donc ça reste un peu XXX isolé mais je vais vous dire après comment je l'ai réutilisé. Après l'anglais, le cours, on est partis, avec mon mari cette fois-ci...

E. Qui est bulgare ?

23. Qui est bulgare aussi, qui parle aussi très bien le français parce que lui, avec ses parents, lui aussi, il avait vécu en... lui en Algérie toujours au titre de la coopération. Ses parents sont architectes aussi, vous voyez le monde est... (rire)

E. Oui d'accord (rire).

24. Et un parcours pas tout à fait identique mais tout de même. Et lui, à la différence de mon parcours, lui, il avait ses études... il a carrément un bac français, qu'il avait obtenu en Algérie. Et... mais il est revenu en Bulgarie pour faire ses études, c'est là qu'on s'est connus, on s'est mariés. Et après donc, il y a eu cette possibilité, on lui a proposé un poste d'enseignant, de professeur... il était pas à l'époque professeur, il était maître de conférences mais bon... à l'université de Tunis. On est revenus... comme le destin parfois se répète... nous, on est partis en Tunisie avec notre fils qui avait trois ans à peu près... donc il avait le même âge que moi quand mes parents étaient partis... moi parfois je sais pas... j'accorde une importance à ces choses-là et c'est là que... donc mon mari enseignait en français, lui, il est ingénieur en électronique...

E. D'accord, il n'a pas du tout fait les mêmes études que vous en fait...

25. Non, non, non... lui, il a fait des études en électronique. Donc, il a enseigné pendant trois ans en français l'électronique à des étudiants tunisiens. Moi, à cette époque, j'avais pas... je travaillais pas, à part quelques cours que je donnais de français. Je travaillais pas pour deux raisons parce que bon d'abord, notre fils était trop petit, je m'occupais de lui. Et en plus, là où on était, il n'y avait pas trop de possibilités vraiment de travailler pour moi mais j'avais quand même trouver quelques... ça s'appelait des lycées libres là où... donc

privés... où c'était plutôt des élèves en échec scolaire qui étaient inscrits là-bas et je donnais des cours de français. Mais pas beaucoup, donc pendant deux ans. Et j'avais en fait interrompu ma carrière de traductrice. Voilà. Donc ça c'était entre 87, non... entre 91 et 93... 90-93. Ça, c'était nos années en Tunisie où bien sûr à la maison... oh c'est peut-être intéressant peut-être maintenant pour mon fils qui entre en scène... donc nous, mon mari travaillait en français, moi, je donnais des cours de français, mais on parlait à la maison... on a toujours parlé bulgare. Notre fils, on l'avait inscrit quand il avait trois ans dans une... c'était un jardin d'enfants... ah ! tunisien... donc où tout se passait en arabe et un tout petit peu en français mais il a cette première ... sa première année, là, d'école on peut dire comme ça, ça se passait en arabe. Et ensuite, deuxième troisième année de notre séjour, on l'a inscrit donc... il y avait une école française qui était payante et chère mais bon, on a fait un effort et donc il a commencé son cycle primaire là-bas en Tunisie mais dans une école française. Et lui non plus, il n'a pas de trace de l'arabe parce que bon, il était trop petit d'abord et ensuite, toute sa scolarité s'est passée pour lui en français.

E. Et par contre, le jardin d'enfants tunisien, c'est vous qui teniez à ou alors il n'y avait pas vraiment le choix...

26. Bé c'est... y avait pas vraiment le choix pour cet âge vraiment... voilà. Mais bon, on se disait que ça lui faisait pas de mal. En plus, les maîtresses elle parlaient... elles faisaient le code swiching dans les deux langues tout le temps. Donc, elles passaient d'une langue à l'autre mais bon, y avait quand même une fête de l'école où il y avait des chansons, tout ça, c'était en arabe. Moi, je trouvais que c'était une ouverture et ce que je regrette pour moi, personnellement, c'est de ne pas avoir fait l'effort d'apprendre l'arabe sur place. Mais comme tout se passait en français aussi à l'époque où on était, c'était comment dire un peu la... on va toujours un peu vers les solutions de facilité. Voilà, mais aussi dans la ville... bon parce qu'on était... c'était une filiale de l'université de Tunis, donc c'était une ville qui s'appelle Napel qui est en une très belle ville touristique etc... donc il y avait une filiale de l'université... il y avait pas vraiment de cours d'arabe destinés aux étrangers. Si on avait eu un cours comme ça, peut-être je me serais inscrite mais voilà... donc ça c'est notre période tunisienne. Donc comme je vous ai dit, à la maison, tout se passait en bulgare. Notre fils a une année d'arabe ensuite deux ans d'école primaire en Tunisie. Ensuite en 93, on arrive en France. Pourquoi ? Parce qu'on avait invité mon mari comme professeur invité, associé, à l'université Joseph Fourier de Grenoble. Et à ce moment-là, on était venus un petit peu et après, ce peu s'est prolongé, donc on a passé de 1993 jusqu'à 1998 en France mais donc mon mari avait ce poste de professeur associé et notre fils était inscrit... on l'a inscrit tout de suite à l'école primaire, à l'école des Buclots. En fait, l'école maternelle pour lui, c'était la Tunisie et ici en France, quand il est arrivé, il avait six ans et donc à six ans, on l'a inscrit au CP. Mais il avait déjà... il parlait très bien le français parce que vous savez, il a commencé à l'apprendre à l'âge de quatre ans. Les enfants à cet âge sont extrêmement XXX pour les langues. Ils comprennent très facilement. Alors ? Qu'est-ce que je faisais moi à cette époque ? J'ai décidé de... c'est vrai que pour une étrangère, travailler avec le français en France, c'était pas évident, donc j'ai choisi de continuer mes études et je me suis inscrite en thèse. J'ai fait d'abord un DEA ici à Grenoble, en 93-94. Et ensuite entre 94 et 98, en quatre ans, j'ai fait ma thèse en Sciences du langage.

Fin de la 1^{ère} face

E. Comme vous ne vouliez pas perdre votre temps...

27. Comme je ne voulais pas perdre mon temps, et donc je voulais profiter pleinement de mon séjour et je me suis inscrite en thèse sans vraiment avoir une idée de la suite. Je savais pas comment notre vie allait évoluer, bon la situation de mon mari n'étant pas une position permanente ici en France. Alors peut-être pour vous ce serait intéressant de vous dire que j'ai... donc on parlait toujours franç... bulgare à la maison mais là, ce que j'ai remarqué, c'est notre fils, donc entre six et onze qui lui, donc était scolarisé à l'école primaire en France, quand il revenait de l'école, tout ce qu'il me racontait, c'était en français. Donc, il y avait cette influence... il était tellement imprégné par la langue toute la journée avec ses copains, ses maîtresses, etc... que euh... il me racontait sa journée en français. Moi, je lui répondais soit en français soit en bulgare selon le cas et bon, il y avait aussi des cas où il y avait bien le mélange bien sûr des deux langues où on commençait le verbe en bulgare, on le terminait en français, des choses comme ça... des mélanges et euh... mais si vous voulez, une heure plus tard, tout redevenait normal parce que comme moi, avec mon mari, on parlait bulgare, donc notre fils, lui aussi commençait à parler dans cette... le bulgare.

E. Quand vous dites selon le cas, c'était selon le sujet...

28. Oui, oui, selon le sujet parce que bon parfois, il y avait des mots qu'il ne savait pas... il n'avait jamais été scolarisé en Bulgarie. Donc bon, le bulgare, il l'a appris un peu à travers nous.

E. Surtout à l'oral en fait.

29. A l'oral, voilà. Oh ben, oui, il savait pas écrire... Je vais vous expliquer comment on lui a appris à écrire en Bulgare, parce que ça, c'était aussi un problème. Donc à la maison, le bulgare oral, le bulgare écrit zéro

parce que j'avais pas le temps, je faisais ma thèse, je pouvais pas lui apprendre moi-même l'alphabet cyrillique et tout ça. Et vous savez que quand on est cordonnier, on est jamais bien chaussé, quand on est ... voilà. J'avais pas peut-être la patience aussi d'enseigner cela à mon fils et dans cette période-là, donc de l'école primaire pour lui, on rentrait tous les étés en Bulgarie. Là, tout se passait en Bulgare. Il oubliait complètement le français. Non, c'est pas qu'il l'oubliait, il ne le pratiquait pas du tout. Il n'avait aucune occasion de parler français en Bulgarie, ni avec ses grand-parents, ni avec ses copains, tout ça. Et c'est là qu'il apprenait beaucoup de vocabulaire. Même le vocabulaire que nous, on utilise pas chez nous, voyez. Les gros mots venaient... il les apprenait (rire) à ce moment-là.

E. Il vous les apprenait après.

30. Voilà. Et nous, on les apprenait après. Et... ce qui est intéressant, ce qu'on a décidé quand même de lui faire apprendre l'écrit, le bulgare écrit, l'alphabet cyrillique et tout ça, donc il prenait pendant trois ans, tous les étés, le pauvre, il n'avait pas de vacances, il était obligé de... tous les jours, de prendre des cours de bulgare, avec une institutrice qui lui enseignait tous les jours pendant une ou deux heures hein, c'était pas toute la journée mais quand même, il n'avait pas le repos complet, total, donc il devait apprendre et c'est quand même dur, parce que... il mélangeait les lettres, par exemple. Comme il y a quand même des divergences euh... dans un mot bulgare, il pouvait y avoir des lettres français... latines et des lettres cyrilliques. Mais petit à petit, ça s'est amélioré et quand même, il sait maintenant écrire, bon il fait quelques fautes. Il écrit moins bien le bulgare que le français mais quand même... ah ! Il n'aimait pas lire non plus, il savait lire, il commençait à lire en bulgare parce qu'il apprenait à lire et à écrire, donc ça a commencé vers 10 ans à apprendre à lire et à écrire en Bulgare, mais il n'aimait pas trop lire en bulgare parce que c'était lent et il avait plus de mal, donc c'était beaucoup plus lent, et comme les enfants sont impatients bien sûr, il lisait plus en français qu'en bulgare et écrivait bien sûr du fait qu'il était scolarisé en France. Donc voilà, ça c'était cette période de cinq ans en France où donc mon mari enseignait, moi je faisais ma thèse et mon fils était scolarisé en école primaire ici en France.

E. Et votre sujet de thèse, c'était ... ?

31. Mon sujet de thèse, la temporalité, modalité, aspectualité des temps futur, sujet de thèse contrastif français-bulgare. Donc, tout ce qui est ces trois catégories verbales, concernant donc les temps du futur dans une perspective contrastive français-bulgare. Un sujet linguistique contrastif. Voilà. Et c'est intéressant là, peut-être je le dis souvent aussi à mes étudiants que j'ai appris beaucoup de choses sur ma propre langue et sur la grammaire de ma propre langue en commençant à travailler en contrastif parce que par exemple, je savais pas... je savais très bien combien de temps de l'indicatif il y avait en français, mais je savais pas du tout combien de temps de l'indicatif il y avait en bulgare. Je crois que c'est le cas de tous les natifs qui ne connaissent pas par cœur leur grammaire mais ils en font l'usage sans s'en rendre compte n'est-ce pas. On dit que les étrangers qui apprennent le français commencent la grammaire etc... ils ont beaucoup... une idée beaucoup plus précise du système grammatical que les français, me semble-t-il. Et j'ai pris connaissance et j'ai appris carrément la grammaire de ma propre langue, du point de vue théorique bien sûr, à travers ma thèse.

E. D'autant qu'une grande partie de votre scolarité s'est faite en français en plus...

32. Oui. Oui. En français bon aussi en Bulgare mais euh... quand même... apparemment, le français à... on peut pas dire qu'il avait pris le dessus tout au long de mes études, peut-être c'est moitié moitié. Voilà. Pour revenir à cette période de cinq ans en France, j'ai soutenu ma thèse en 98 et à ce moment-là, il y a eu un autre événement qui est survenu dans notre parcours. Mon mari a reçu une proposition d'aller travailler en Allemagne, à Munich. Donc en 98, il avait fait son habilitation, moi ma thèse, notre fils était ... il devait entrer au collège. C'était la fin de l'école primaire et on a décidé... ça n'a pas été facile mais bon, la proposition était quand même assez intéressante, importante, pour l'évolution de sa carrière à lui, et donc on est partis en Allemagne. Comment on est partis en Allemagne ? Sans savoir un seul mot d'allemand tous les trois. Ça a été vraiment... on s'est plongés, on a plongé dans l'océan comme ça et on s'est dit, soit on se noie, soit on émerge. Bon, c'est plutôt le deuxième qui s'est produit heureusement. Mais par exemple, ce qui était très intéressant, c'est pour les trois. Mon mari, le travail qu'il a eu... le poste qu'il a eu... tout se faisait en anglais. Alors mon mari, l'anglais, il l'avait jamais appris de manière systématique. Peut-être un tout petit peu à l'école en Algérie, qui était une école française, qui avait comme première langue l'anglais. Bon après... il avait beaucoup bon... lui aussi, il avait appris le russe mais il était bien obligé de... pour son travail de faire des lectures scientifiques dans son domaine en russe parce que bon, on traduisait beaucoup de littérature occidentale en russe et c'est par le russe qu'elle entrait en Bulgarie pendant ses études supérieures qu'il a fait lui en Bulgarie, qu'il a faites en Bulgarie et... c'est parce qu'on enregistre, vous voyez, je me corrige (rire). Et l'anglais, il lisait aussi en anglais mais euh... et c'était plutôt un anglais passif. La lecture. Il a pas eu trop d'occasion de parler anglais. Ce poste-là, en 98, lui offre cette possibilité de commencer à parler... de s'exprimer... il n'avait pas le choix. Il parlait pas l'allemand, et il parlait français et personne

dans cet endroit, dans son nouveau travail ou qu'une ou deux personnes seulement parlait le français et tout se faisait soit en anglais soit en allemand mais surtout en anglais. Donc mon mari devait reprendre ... de rafraîchir toutes ses connaissances et même de les perfectionner, donc il s'est inscrit à un cours d'anglais.

E. Une fois en Allemagne ?

33. En Allemagne, à Munich. Voilà. Parce que on a pas eu le temps avant, tout s'est passé très vite. Et notre fils, on l'a inscrit tout de suite au collège qui s'appelle là-bas le gymnasium. Et là, le pauvre, ça a été très dur parce que... comme il parlait pas un seul mot d'allemand, on est allé fin juin, après la fin de... ici... de l'année scolaire. Et pendant trois mois, non... deux mois, juillet août, on l'a inscrit dans un cours intensif d'allemand pour qu'il puisse intégrer l'école allemande. On a été conseillés hein... par... l'Allemagne... vous savez le système des états donc, c'est la Bavière et chaque état a un ministère de la culture et de l'éducation, donc on est allés dans ce ministère. On avait du mal à s'expliquer, j'avais une amie qui parlait l'allemand qui traduisait parce que ... mon anglais je l'avais oublié. Bon, en Allemagne, quand même les gens parlent anglais mais bon, pas tous. Et mon anglais était enfoui quelque part. En plus, ayant quand même l'aisance de m'exprimer en français, je vivais très mal le fait que je ne pouvais pas m'exprimer bien dans une autre langue que le français et je ne pouvais pas le faire parce que personne ou très peu de gens parlait français. Et notre fils, on l'a inscrit à un cours intensif d'allemand pendant deux mois sur conseil donc de cette dame du ministère mais problème, c'était un cours pour des adultes. Y avait pas de cours approprié, intensif, pendant deux mois, pour des enfants de son âge. Il a dû, le pauvre, suivre un cours, il avait onze ans avec des adultes qui jouaient avec lui comme si c'était un jouet. Il en garde une cicatrice, un souvenir parce que le monsieur avait joué et il était tombé. Mais c'était pas exprès, c'était dans le jeu. Voilà, donc deux mois d'allemand intensif. Premier jour à l'école en Allemagne, le 15 septembre. Je l'amène. C'était une école, on nous avait conseillés de l'inscrire dans cette école, où on commençait... les élèves commençaient à apprendre le français comme première langue de façon très intensive. On avait fait ce choix, pourquoi ? Parce que pour lui, cette première langue ne pose... n'aurait posé aucun problème, ce qui était vrai, ça n'a posé aucun problème parce qu'en français, il était beaucoup plus en avance par rapport à ces camarades tandis que en allemand, donc il débutait. Tandis qu'eux, c'était des Allemands qui débutaient en français, lui, c'était un petit Bulgare pratiquement bilingue qui débutait l'allemand.

E. La situation s'équilibrait un petit peu.

34. Voilà... s'équilibrait... ça veut dire que lui, psychologiquement, il se sentait très fort dans cette langue française où les petits camarades allemands débutaient, faisaient leurs premiers pas tandis que lui en revanche, en allemand mais quand même l'enseignement, il y avait six-huit heures d'allemand euh... pardon de français par jour... et par semaine, par semaine... et une partie des matières donc étaient données en français, étaient enseignées en français, le problème c'est que... suite à ce cours... tout le reste se faisait en allemand. Et donc le premier jour... et c'est un garçon quand même qui s'adapte très facilement parce que comme vous avez pu le remarquer on l'a quand même baladé un peu partout et ce qu'il lui a forgé quand même un caractère et vraiment il est... ça dépend peut-être de l'enfant mais il est devenu très facilement adaptable heureusement... parce que vous allez voir, la suite est aussi intéressante... donc lui, il n'a... le premier jour, il sort, je l'attends devant l'école et il y a ... comment ça s'est passé, je vois... lui, il ne pleure jamais parce que bon, c'est un garçon mais à onze ans, il y avait le menton qui tremblait et là, je voyais que ça n'allait pas, et là, il me dit maman, je comprends rien. Parce que le premier jour, tout se passait en allemand bien sûr. Il ne comprenait strictement rien. Bon, ce cours lui avait donné quelques bases mais des bases jusqu'à pouvoir suivre toute une journée dans toute une matière en allemand vous imaginez, il y a un gouffre entre les deux. Et là, on s'est dit qu'est-ce qu'on va faire, mais bon... qu'est-ce qui s'est passé ? Ce qui s'est passé, c'est que quatre mois plus tard, il parlait allemand. Est-ce que c'est ce bain linguistique total, cette immersion totale dans le milieu scolaire allemand ? En français, il ne faisait rien, parce que la chaise, la table etc... mais en revanche, les traductions lui servaient beaucoup parce que c'est comme ça qu'il apprenait... mais en fait, on apprend un peu quand même la grammaire au collège mais il y avait beaucoup de choses, par exemple les déclinaisons, tout cela, les Allemands, ils les ont, c'est naturel parce que c'est leur langue maternelle tandis que lui, il devait... et il ne les a jamais apprises systématiquement. Le système de déclinaisons en allemand a quatre cas qui se répercute et sur les flexions des adjectifs et du substantif et du déterminant. Mais c'est un peu... c'est venu comme ça, spontanément, sans peut-être même... il ne connaît pas très bien s'il d'agit du datif ou de l'accusatif mais...

E. Il ne sait pas l'analyser mais il l'utilise.

35. Voilà. Et il les utilise comme il faut. Relativement correctement, sans pratiquement faire d'erreur. Bon ça c'est... c'est pas survenu au bout de quatre mois mais on est restés trois ans en Allemagne, donc il a passé trois ans dans cette école, il y avait une très bonne ambiance et il a appris au bout de trois ans l'allemand et d'ailleurs, je vais faire une petite parenthèse ici, une fois, il y a eu un échange avec des élèves, des petits Français de Dordogne qui apprenaient eux l'allemand et l'idée c'était que quand les petits Français venaient

en Allemagne, ils devaient apprendre... euh... ils devaient parler franç... l'allemand et que quand les Allemands, y compris notre petit Bulgare qui était devenu Allemand, allaient en France, ils devaient parler français mais on s'est rendu que les petits Français n'arrivaient pas à s'exprimer en allemand contrairement à leurs camarades Allemands qui arrivaient quand même à se débrouiller pas mal en français et donc la langue de contact, la communication se faisait en français donc c'était beaucoup plus utile pour les Allemands, cet échange, que pour les petits Français qui n'arrivaient... donc est-ce que c'est dû quand même à une façon d'enseigner les langues en France, ça c'est un autre très grand débat. Mais c'est peut-être... voilà, je ferme ici cette parenthèse. Et...

E. Ça, c'était des jeunes qui venaient aussi de cette école bilingue ?

36. Oui. C'était une école bilingue en Allemagne mais aussi...

E. L'autre était bilingue aussi.

37. Bilingue aussi. Voilà. Mais est-ce que maintenant, ils avaient exactement le même nombre d'heure, j'en sais rien. Mais voilà, nous, on avait reçu un petit Français. Il parlait avec Emile, mon fils, ils parlaient français, ils parlaient pas allemand, ni bulgare bien sûr, parce que le bulgare n'était pas possible. Voilà, c'est à cette époque-là que ma mère, quand elle nous rendait visite, elle avait l'occasion ici de faire... de pratiquer son allemand. Voilà, et moi, donc dans cette situation-là, je me suis retrouvée dans un pays que je connaissais pas, je connaissais pas la langue et y avait beaucoup de choses à régler, des problèmes administratifs de tous les jours, de la vie courante et mon mari travaillait beaucoup en anglais etc... il n'avait pas le temps de s'occuper de notre vie, c'est moi et en plus donc là-bas, je... y avait vraiment pas de débouchés pour moi en Allemagne, surtout au début, je parlais pas la langue et mon premier réflexe, c'était de m'inscrire à un cours intensif d'allemand. Alors, vraiment très dur les Allemands (rire), disciplinés... très dur... donc quatre mois de cours intensifs, tous les jours, quatre heures par jour avec des devoirs, ça rappelle un peu mon cours d'anglais à la belle époque mais vraiment très très intensifs et ce qui m'a donné les bases, c'est vrai que j'ai eu de très très bons résultats à l'écrit parce que peut-être déjà comme linguiste, je saisisais les points importants du système de la langue tout ça mais bon, de là de le parler au bout de quatre mois, c'était pas le cas. Bon après, j'ai suivi d'autres cours moins intensifs. C'était auprès de l'université vraiment un niveau très élevé. Après, c'était un autre organisme un peu moins intensif mais bon, ça m'a donné aussi des connaissances. Bon, j'écoutais la télévision et petit à petit, quand je devais m'exprimer par exemple en allant à... là où on devait enregistrer notre voiture ou dans différentes administrations, je devais quand même essayer de parler allemand et là, c'est un peu un mélange d'allemand et anglais que je parlais au début. Je commençais en anglais, je terminais en allemand, c'était vraiment pas l'idéal et petit à petit, c'est très intéressant parce que là, j'ai dû activer mon anglais, réactiver mon anglais pour survivre, pour communiquer et c'est intéressant parce que même au supermarché, on trouve des gens, des caissières par exemple qui peuvent nous répondre en anglais, en Allemagne et donc il y avait un moment l'anglais et après, c'est l'inverse qui s'est produit au fur et à mesure du temps, l'allemand a de nouveau euh...

E. Pris le dessus...

38. Pris le dessus sur l'anglais. Voilà donc je commençais déjà bon... je je je dois dire que on est restés trois ans et j'ai acquis un niveau je dirais moyen mais euh... je commençais déjà à m'exprimer parce que c'est cette étape-là qui est la plus difficile vraiment d'arriver à s'exprimer mais je faisais quand même pas mal de fautes, surtout avec les déclinaisons. Le bulgare n'a pas de système de déclinaisons, le français non plus. Le russe en a en revanche. Donc, j'ai deux langues à déclinaisons mais je fais toujours des fautes là-dessus parce que bon, c'est vrai qu'il faut apprendre ça et c'est un problème quand même assez épineux. Et donc trois ans où moi, je commençais tout juste à parler relativement correctement et à me faire comprendre et à comprendre aussi, parce que le premier niveau, c'est la compréhension et après, c'est après qu'arrive la production. Et là donc à la maison, c'était toujours le bulgare. Mon mari, l'anglais. Moi, l'allemand. Notre fils, l'allemand et le français. Et suite à ce *mischung* comme on dit en allemand, à cette mixture, ce miche mache, notre fils a produit un jour une phrase « *Tasi cola est vachement schnell* ». « Tasi cola » c'est un mot bulgare pour dire cette voiture, « est » c'est le verbe en bulgare et en français, « vachement » hum hum, « schnell » en allemand c'est rapide. Il avait vu une voiture allemande (rire), rapide et il avait dit... donc là, il y a les trois langues qui sont venues dans cette phrase... c'est... c'est incroyable, le bulgare, le français et l'allemand. Et ce qu'on voulait à tout prix, c'est quand même qu'il préserve aussi son français mais ça, c'est grâce à l'école quand même allemande qu'il arrivait à ... même à se ... peut-être à refaire, à réviser quelques règles de grammaire, ce qui fait que maintenant, il a de très bonnes bases en grammaire française parce que il a refait un peu le cursus de grammaire au collègue pour le français aussi.

E. Oui et puis il a appris les deux en même temps.

39. Voilà. En même temps. Le bulgare, on le compte pas... voilà donc trois ans se passe, et au bout de trois ans, entre 98 et 2001. En 2001, mon mari présente un concours ici en France et donc, il est nommé professeur à l'Université Joseph Fourier. Donc on retourne en France. Là, notre fils était pas du tout content

parce qu'il avait fait quand même un grand effort d'adaptation et langagier, en plus il a beaucoup aimé Munich dès le début, «ich liebe Deuchland, « ich liebe Deuchland ! ». Voilà. J'ai encore des frissons quand je me souviens. Et quand il lui a annoncé qu'on avait encore une fois l'intention de déménager et de revenir en France, il a pleuré, il a dit, j'en ai marre, jusqu'à quand vous allez me tramballer comme ça. Bon, j'étais très...

E. C'est une période en plus où on commence à avoir des amis...

40. Voilà, c'est ça. Il avait créé des... vraiment... parce que vous savez les Allemands, c'est pas quand même comme les latins, c'est... il faut du temps pour arriver à gagner leur confiance et se faire des amis, il faut du temps, même beaucoup de temps. Il venait tout juste... en plus, il est quelqu'un qui est un meneur, il aime bien... il venait tout juste de s'imposer dans ce milieu scolaire et du coup, on lui dit allez hop, on change tout... ah oui, j'ai oublié de vous dire aussi que pendant cette période de l'Allemagne, de ces trois ans en Allemagne, moi, j'ai eu l'occasion donc après les cours d'allemand, y a eu une occasion qui s'est présentée, j'ai fait mon post-doc à l'université de Lausanne, un travail sur... toujours contrastif, sur les constructions causatives. Et le travail commençait par une strict comparaison sur le factitif français, et le bulgare n'a pas cette structure, donc comment le bulgare arrive à exprimer se faire couper les cheveux, se faire faire un costume... parce qu'on dit se... je me suis coupé les cheveux. Faut pas que je fasse un cours là-dessus mais c'était une comparaison français-bulgare qui plus tard dans mes recherches a évolué peut-être par mon intérêt du fait euh... je commençais déjà à avoir à mon actif cinq langues donc la recherche s'est amplifiée et est devenue une recherche plus ou moins typologique parce que ça porte maintenant sur le russe, l'anglais et l'allemand et le bulgare et le français. Cinq langues sont entrées en jeu suite à mon parcours qui m'a beaucoup aidé du point de vue professionnel. Alors, ce post-doc, un an à l'université de Lausanne, donc ma famille, les miens étaient à Munich.

E. Vous étiez vraiment sur place. Vous aviez un logement...

41. Oui, oui oui. Pendant un an, bon je faisais des aller-retour mais j'étais basée vraiment à Lausanne. J'avais aussi eu une bourse post-doctorale. Donc mon mari et mon fils étaient en Allemagne, ma mère les aidait un peu, bon, pour les tâches quotidiennes. Et mon fils, quand même, il avait douze treize ans, il avait encore besoin de... en plus, l'école en Allemagne, c'est jusqu'à midi.

E. Ah oui, c'est vrai.

42. Ah oui. C'est jusqu'à une heure donc à midi, il faut occuper l'enfant, préparer à manger, y a pas la cantine. C'est un peu différent. Et... il faut s'organiser autrement. Et ensuite donc, retour en 2001 en septembre en France, mon mari a eu ce poste. Là, notre fils je vous disais n'était pas très content. Mon mari qui est très philosophe me disait toujours ne t'inquiète pas, tu vas voir, au bout de trois mois, il va oublier ses copains allemands et il sera complètement réadapté en France. Bon, alors, pour sa scolarité en France, mon mari, son poste à l'université Joseph Fourier, moi je reviens, j'avais ma thèse et le post-doc mais je savais pas tellement ce que j'allais faire. Notre fils, mais vraiment par un heureux hasard, j'étais à la maison des langues quand on est revenus et c'était au mois de juin, on était venus un peu avant pour voir, et on avait habité Grenoble, on connaissait très bien. J'avais fait ma thèse, tout ça, mais je savais pas où est-ce que notre fils... donc c'était le lycée, non... non, non, c'était en quatrième, il était en quatrième au collège encore. On m'a dit pourquoi tu n'essaies pas... parce que je voulais à tout prix qu'il maintienne... voilà ma motivation... son allemand. Donc c'était l'inverse de la motivation en Allemagne pour maintenir le français. Là, comme il avait quand même acquis un niveau très élevé d'allemand. Je me disais, ça aurait été tellement dommage qu'il ne maintienne pas son allemand parce que bon c'est vrai que... et je cherchais une école où on apprenait vraiment l'allemand mais pas à raison de deux heures par semaine parce que forcément, il allait le perdre. Et là, par un heureux concours de circonstances, il y a une dame à la maison des langues qui me dit pourquoi n'essayez-vous pas de l'inscrire au lycée international de Grenoble. J'avais vaguement entendu parler de ce lycée parce que moi je pensais le mettre dans un collège non XXX mais là-bas, c'est surtout l'anglais et un peu d'allemand. Je me suis dit qu'est-ce que ça va être dommage pour son allemand. Et donc il s'est présenté... je suis allée au lycée international, je ... il a passé les tests parce que bon, l'oral, c'est sur concours, l'entrée et là, notre... parce que c'est très bien fait, il y a différents niveaux euh... d'allemand. Le niveau 1, 2, 3 et 4, donc par ordre, le 4 étant le plus élevé. Et quand notre fils a passé les tests d'allemand ici, il s'est avéré qu'on l'a inscrit au niveau 4 qui correspond au niveau langue maternelle. Là, ça m'a vraiment étonné, surprise parce que euh... je trouvais quand même qu'en trois ans, acquérir un niveau d'allemand, niveau langue maternelle, c'était quand même un sacré... un sacré réussite. Et on s'en rendait même pas compte, vous voyez, parce que moi, ne pouvant pas juger son niveau d'allemand tellement. Et ni son père. Et donc en quatrième le collège, et ensuite pour passer au C, ils ont repassé des tests, il a maintenu son niveau 4 et là, le professeur d'allemand... ce qui est très bien dans ce lycée international, c'est qu'ils ont aussi huit heures de cours de langue allemande donc ce qu'il avait en allemand pour le français, maintenant il l'a pour l'allemand pendant ces quatre ans. Maintenant, il est en terminal. Et donc, il va passer son bac, il va passer

un double bac qui est « l'habibac », l'Habitur, donc le bac allemand et le bac français. Donc il sera doublement diplômé et donc c'est quand même huit heures d'allemand qui sont quand même une charge horaire très importante et ils ont beaucoup... en plus... passant un bac S donc c'est pas évident mais le professeur d'allemand m'a toujours dit que... il était étonné, il n'avait pratiquement pas vu de cas pareil où un enfant en trois ans puisse acquérir... bon, il me disait, il a quelques problèmes peut-être... un tout petit peu de... un tout petit accent... parce que bon, il a commencé quand même à onze ans. Mais onze ans, c'est encore l'âge où on apprend facilement les langues mais peut-être pas au niveau de ne pas avoir ... parce qu'il me semble que le français, c'est peut-être moi, je ne peux pas juger... il le parle pratiquement sans accent parce qu'il a commencé quand même à l'âge de quatre ans.

Fin de la deuxième face.

43. Donc on continue ?

E. Oui, on continue.

44. Pour terminer avec cette période, notre fils maintenant qui est confronté donc tous les jours à l'allemand et au français, au bulgare bien sûr à la maison et bien sûr, il a pris comme deuxième langue l'anglais. Donc il a déjà à son actif, disons quatre langues, peut-être l'anglais un peu moins bon que les trois autres. Bon, mon mari, il enseigne en français. On continue à parler bulgare chez nous. Bon, parfois c'est fou, on ne se rend pas compte mais on échange parfois des... quelques propos en français mais c'est pas la langue dominante du tout et enfin donc surtout pour des... voyez quand il y a des situations administratives où les mots... le lexique approprié, c'est le lexique français, on va pas expliquer... le mot carte de séjour, on le dira pas en bulgare par exemple, des choses comme ça. Et moi, donc en arrivant après mon doctorat en France, j'ai eu la chance de pouvoir enseigner d'abord comme vacataire, ensuite deux ans en tant qu'attachée temporaire et maintenant depuis cette année, je suis maître de conférence, j'enseigne la syntaxe générale française toujours dans cette perspective contrastive, en première année, c'est surtout basée sur le français et donc voilà, j'essaie mais je me rends compte que du fait de ne pas pouvoir pratiquer par exemple mon allemand tous les jours, ça commence à baisser un peu mais j'essaie de le maintenir, de l'entretenir un peu grâce à... j'ai une amie allemande qui... on parle souvent au téléphone avec elle. Je m'exprime... je me rends compte que je m'exprime mal mais elle me comprend. Donc pour moi, ça c'est l'essentiel de pouvoir maintenir ça. Je lis beaucoup en anglais pour mes recherches, il y a l'anglais qui intervient et maintenant, par exemple, je dirige un travail contrastif sur le russe et le français, ça aussi me fait pratiquer mon russe et ma réflexion sur la langue russe. Voilà, donc toutes ces langues interviennent maintenant dans mon parcours professionnel qui se fait bien sûr essentiellement en français. Voilà.

E. Et les rapports plus physiques, plus concrets avec les pays, est-ce que vous retournez en Allemagne, est-ce que vous continuez à avoir des liens avec les pays...

45. Oui, ah ça, c'est très intéressant, une très bonne question. On a toujours voulu revenir aux endroits où on a vécu. Y a des gens qui font jamais ça. Nous, on est revenus en Tunisie en 98, en vacances hein... ça nous a fait tellement plaisir parce qu'on a revu l'école... ça commençait... on a loué même la même maison où on a habité. Vous voyez, il y a un lien affectif ... on a réussi à louer en été... parce que bon, la propriétaire nous aimait bien, donc elle nous a loués cette maison pour deux semaines avec des amis, à faire visiter, c'était au bord de la mer, c'était fantastique. Donc on a retourné en Tunisie et depuis notre... bon... quand on était en Allemagne, on est venus au moins deux fois... on est revenus à Grenoble parce que bon ... on était un peu triste. En plus, l'adaptation c'est pas évident de changer comme ça, d'aller d'un pays dans un autre et de... donc la France, surtout à moi, me manquait énormément. Comme je voyais pas de débouchés en Allemagne, j'étais très triste, j'étais même déprimée un peu au début parce que... heureusement il y a eu ce post-doc à Lausanne qui a arrangé les choses parce que ça m'a permis aussi de me maintenir dans le métier, de ne pas reculer après ma thèse, au contraire de continuer et euh... ensuite donc de l'Allemagne, on revenait régulièrement en France, deux ou trois fois au moins pendant le... une ou deux fois par an et maintenant, de retour en France, on est allés au moins trois fois, depuis notre retour en Allemagne, vous voyez.

E. Des petits séjours à chaque fois ?

46. Des petits séjours de une semaine, mais on a besoin de ça. Sinon, de plus longs séjours, c'est en Bulgarie, tous les deux étés, deux mois, un mois, entre un et deux mois, deux mois notre fils. Deux mois, parce qu'on a des obligations professionnelles.

E. Tous les étés.

47. Tous les étés.

E. Depuis que vous êtes partis.

48. Tous les étés.

E. Ah oui. Oui, c'est important, oui.

49. Tous les étés, les étés c'est... les attaches avec le pays, on se ressource aussi là-bas, on revoie nos amis, notre famille, nos familles respectives qui sont là-bas. Seulement un été, on y est pas allés parce qu'on

déménageait pour d'autres raisons mais sinon, c'est régulièrement tous les étés, c'est la Bulgarie. Voilà, je crois que je vous ai pratiquement tout dit.

E. Au niveau des langues oui. Mais par rapport à toutes ces mobilités-là, vous restez quand même... atta... enfin le sentiment d'appartenance, il reste bulgare... ou comment ça se passe ?

50. Très fort, oui, très fort sentiment d'appartenance, incroyable pour notre fils qui a quitté la Bulgarie à l'âge de trois ans mais qui a un sentiment de patriotisme qui m'étonne beaucoup parce que bon, il a grandi en France, en Allemagne, et tout cela, mais il revendique toujours son identité bulgare, de manière très forte de façon que... quand il avait l'âge... à l'âge de six ou sept ans il disait voilà, les dents des petits Bulgares poussent plus vite que les dents des petits Français parce qu'il avait plus de nouvelles dents que les Français, voilà donc vous voyez à tel point et maintenant, il est même fier parce qu'il dit moi maman, j'ai une nationalité... on a les deux nationalités maintenant mais... une nationalité si exotique et il est fier. Il la revendique. Nous, si vous voulez, on rentre tous les étés parce qu'on a besoin de cela mais petit à petit, petit à petit, comme si notre vie maintenant, le pôle, le centre essentiel c'est quand même... commence à devenir la France. C'est-à-dire qu'on se sent en vacances en Bulgarie et plus ou moins chez nous en France, enfin plus ou moins... carrément chez nous en France.

E. Et ça, ça fait quelques temps que vous remarquez ça ou... ?

51. Bon, globalement, ça fait treize ou quatorze ans avec cette interruption de trois ans, la période où on a vécu en Allemagne, globalement plus de dix ans en France. Ça créé des attaches, des amitiés, des liens et professionnels et personnels mais disons que bon, tous les ans peut-être que ça s'accroît mais il faut dire que dès notre arrivée en 93 en France, on s'est sentis comme chez nous, incroyable... peut-être parce que tous les deux, quand même, on maîtrisait très bien la langue, mon mari et moi. On maîtrisait très bien la langue française. Moi, j'ai toujours adoré vivre en France et voilà, peut-être c'est aussi ce lien affectif avec la langue française qui m'a permis de m'adapter si facilement. Et...

E. Et au niveau culturel aussi.

52. Oui. C'est pour ça que la France me manquait énormément en Allemagne. Et maintenant, je regrette pas l'Allemagne. C'est très...

E. C'était un peu difficile pour vous.

53. Oui, pour moi oui. Mon mari a beaucoup aimé, notre fils aussi. Pour moi, ça a été quand même difficile parce que je voyais pas comment je pouvais exercer une activité professionnelle et en plus, bon c'est quand même l'adaptation de tous les jours, c'est pas... c'est pas la même adaptation que j'ai eu quand je suis arrivée en France, pas du tout.

E. Et vous vous êtes fait des amis allemands et tout ça mas euh...

54. Oui, oui, mais c'est quand même pas le même lien que... bon, il y a eu... la première barrière, c'était la barrière linguistique. Bon après... maintenant avec le recul, je me rends compte qu'on menait quand même... notre vie était tout à fait bien là-bas mais bon... le lien affectif reste quand même la France. J'ai jamais trop pu m'intégrer à la mentalité par exemple allemande, m'adapter à...

E. Trop éloigné...

55. Oui. Différente. Différente. Disons que peut-être le tempérament latin me convient beaucoup plus à notre tempérament slave que le tempérament allemand, qui sait. Mais mon mari, par exemple, il appréciait beaucoup l'ordre, la discipline, tout ça, qu'on ne trouve pas toujours par exemple ici. C'est différent.

E. Et au niveau de vos projets futurs en terme de mobilité, là vous êtes...

56. Ecoutez, pour l'instant on est fixés. En ce qui concerne notre fils, il y aura sûrement une mobilité pendant ses études supérieures, on verra, pour l'instant on a pas... parce que on pensait qu'il voulait retourner pour... comme il était triste de quitter Munich, on se disait, ben si tu veux, tu peux faire tes études un jour supérieures à l'université XXX de Munich. Maintenant il veut plus, il veut rester maintenant en France. Mais peut-être un jour, faire un... maintenant vous savez avec le nouveau système de l'enseignement supérieur, le système LMD, on peut partir, faire un semestre par ci, un semestre par là. Donc ça lui, sûrement, il y aura une mobilité. En ce qui nous concerne, professionnellement, on est bien quand même fixés maintenant ici euh... mais rien ne dit que peut-être on fera un bref séjour quelque part, en sabbatique ou des choses comme ça, vous voyez. Ça, ça me... on est des gens qui se sont plus ou moins adaptés à cette mobilité XXX mais temporaire.

E. Mais temporaire.

57. Je crois que...

E. Vous êtes bien ici. Et votre fils, il a des idées de ce qu'il veut faire déjà ou pas ?

59. Il veut faire... oui, oui, maintenant, il va essayer d'intégrer une école préparatoire et après pour passer les concours des écoles d'ingénieurs pour suivre la voix de mon mari.

E. D'accord.

60. Mais il est quand même... c'est fou, il a dû prendre un peu des gènes des deux parce qu'il est très fort aussi en langues. Il compose en allemand, il me dit par exemple, il adore la littérature allemande. Ça lui plaît même plus que la littérature française. Un jour, il rentre, il me dit, maman j'ai la littérature allemande dans le sang.

E. Et donc oui, au niveau de l'appartenance, il se sent bulgare et il se sent français aussi ?

61. Il se sent bulgare euh... surtout bulgare... un Bulgare qui parle plusieurs langues, voilà. Mais écoutez, nous aussi, on restera quand même toujours bulgare. On ne reniera jamais nos identités, jamais. Je dirais pas que je suis Française. Mais... mais je me sens très bien dans ce pays comme si c'était le mien mais sans jamais oublié ni ne vouloir renier ni avoir honte au contraire de notre origine bulgare qui comme le disait mon fils est exotique, plus ou moins exotique. On a jamais caché ça, jamais.

Première face

E. Et donc ma question de départ c'est euh : que vous me racontiez en fait votre parcours votre histoire avec les langues et les mobilités donc le pays d'où vous venez tout ça

1. D'accord d'accord euh : je suis de parents immigrés déjà hein / mes parents sont Italiens d'origine tous les deux / ils étaient partis dans un premier temps en Argentine et ensuite ils sont allés s'installer en Suisse Allemande

E. Oui

2. Et c'est là que je suis née

E. Hum hum

3. Donc à la maison on parlait italien et dehors j'ai appris le suisse allemand et surtout par l'école l'allemand pur parce que le suisse allemand est une langue parlée et pas écrite

E. D'accord

4. Donc j'ai grandi en Suisse Allemande / mais ceci dit la Suisse est déjà sensibilisée je pense aux langues du fait qu'il y a quatre langues dans son propre pays donc assez tôt on commence à apprendre des langues ça ne veut pas dire que tous les Suisses parlent quatre langues quand ils sont grands mais il y a quand même une motivation qui est là et qui pour moi qui présente déjà dans un contexte bilingue est probablement plus facile à réaliser / donc j'ai appris le français en première langue et ensuite en deuxième langue l'anglais un peu plus tard / et c'est à vingt-trois ans que je suis venue m'installer en France / j'avais jamais fait de séjours à l'étranger / c'était vraiment mon français d'école que j'amenais ici et les premiers temps étaient très durs parce que pour suivre les conversations c'était pas facile / j'ai fait aussi des des : je me suis appliquée pour apprendre mieux / j'ai fait beaucoup pratiqué avec mon mari qui était journaliste et qui parlait très bien français et petit à petit ben c'est c'est devenu courant / ensuite je dirais qu'on passe par une phase où effectivement on a l'impression qu'on ne parle plus correctement aucune langue et que les langues avec lesquelles on était familier et la langue maternelle on ne la pratique plus donc j'ai passé par je suis passée par une phase où je me sentais un peu perdue parce que je ne maîtrisais plus rien correctement euh : juste après ça a été valorisé finalement de parler plusieurs langues et je suis plutôt contente de ce que je sais parler même si c'est peu ou si c'est pas toujours correct mais mais ça se passe très bien / et par rapport à < pays > pareil j'ai intégré cette société HP donc il y a trois quatre ans / j'avais besoin déjà de l'anglais je dirais quand j'ai commencé à travailler dans une entreprise quand j'avais vingt-huit ans et simplement pour me débloquent débloquent un peu les acquis de l'école je suis par : j'étais partie une semaine en Angleterre c'est tout mais ça m'a beaucoup aidé quand même à libérer toutes ces ces ce vocabulaire que j'avais appris et que j'arrivais pas à mettre en œuvre / et puis ensuite maintenant bon c'est vrai qu'on est surtout spécialiste dans le langage du business celui de l'entreprise l'anglais de l'entreprise et puis l'autre on a du mal quelquefois à tenir une conversation comme on dit *fluente* (rire) / voilà

E. D'accord / euh :

5. Vous voulez que je vous parle librement de ce qui m'avait semblé important

E. Oui oui

6. Pendant ce parcours international / je dirai que pour la France XXX à la France ça a toujours été un atout pour moi d'avoir plusieurs langues / vu que y a j'ai aujourd'hui quarante et un ans donc il y a vingt ans / il y a vingt ans en France les Français n'étaient probablement pas aussi sensibles à apprendre les langues étrangères donc dans toutes entreprises où j'ai postulé même si ils avaient pas besoin d'avoir de l'anglais de l'allemand de l'italien toutes ces langues que je parle ils me prenaient ils me prenaient parce que je parlais ces langues parce que ils savaient que c'était quelque chose qui manquait dans leur entreprise et donc ils étaient contents d'avoir XXX

E. Et pourquoi est-ce que à vingt-trois ans vous avez décidé de venir en France

7. C'est j'ai rencontré un Français

E. D'accord

8. Oui oui donc on a décidé de vivre ensemble c'est ça qui m'a fait venir ici

E. Vous l'avez rencontré en Italie enfin en Suisse

9. En Belgique

E. En Belgique / d'accord / donc au cours d'un voyage ou :

10. Oui

E. Parce que vous n'aviez jamais fait de séjours à l'étranger hormis des vacances

11. Ah oui hormis des vacances oui oui absolument / pas de séjours linguistiques ou avoir vécu plusieurs mois dans un autre pays XXX autre chose que les vacances
E. Et les vacances par contre vous avez voyagé souvent à l'extérieur de la Suisse
12. Oui ben oui en Italie bien sûr et puis de de par ma curiosité c'était surtout pendant mes années jeune surtout jusqu'à vingt-cinq ans j'ai été au Maroc en Turquie en Grèce
E. En Belgique
13. Oui en Belgique en Allemagne tout ce qui était ce que je pouvais atteindre avec le budget étudiant que je pouvais avoir / mais je suis allée aussi deux fois aux EU / voilà pour voyager
E. Oui pour voyager mais aussi du coup même si ce n'était pas des séjours linguistiques vous m'étiez aussi en œuvre vos compétences en langue
14. Oui bien sûr
E. En Italie vous avez toujours de la famille comment ça se passe
15. Oui oui oui mes parents sont retournés vivre là-bas / donc le lien est tenu vient plutôt de ma mère / je pense qu'une fois qu'elle ne sera plus là je n'y retournerai plus peut-être très rarement je pense
E. Hum hum
16. XXX je pense cousins cousines etc / mon frère et la sœur habitent en Suisse Allemande et puis j'ai peut-être un autre un autre point à ajouter qui me concerne moi personnellement / j'ai deux enfants / mon mari ne parle ni l'italien ni l'allemand donc il parle français et mes enfants ne parlent que le français donc j'ai pas choisi d'imposer à ma famille une vie bilingue euh : et ça c'est probablement parce que j'avais assez mal vécu moi-même quand j'étais petite / le contexte était différent aujourd'hui on est dans un contexte international euh : je pense où justement toutes ces langues sont vraiment valorisées / à l'époque on était vraiment des immigrés et j'ai souffert d'être toujours différente d'avoir toujours de parler différemment mon nom sonnait différemment les enfants XXX extraordinaire donc autant les autres avaient peut-être un autre regard sur moi ils trouvaient que c'était bien j'avais un joli prénom j'avais de la chance je savais parler l'italien autant moi j'avais pas réussi à le voir comme ça / aujourd'hui je pense que le contexte est différent mais aussi au sein de ma famille j'ai décidé que la communication était plus importante qu'on se comprenne bien tous que ce soit en français soit et que de toute manière les enfants m'entendent beaucoup parler dans différentes langues ils viennent avec moi quand je vais voir ma famille et s'ils souhaitent approfondir ils pourront le faire mais il faudra
E. Vous voulez leur laisser le choix en fait
17. Il faudra qu'ils fournissent leur effort
E. C'est assez peu ordinaire comme choix de votre part non
18. Oui beaucoup de gens me le reprochent
E. Ah oui
19. Oui oui / ça c'est dommage / pourquoi tu élèves pas tes enfants bilingues c'est primordial mais encore une fois vu que mon parcours est un peu : un peu j'ai pas vraiment de lien particulièrement fort privilégié avec l'un des deux pays d'où je viens / l'Italie c'est mes parents la Suisse Allemande c'est vrai que c'est là que j'ai passé mon enfance la France je l'aime vraiment c'est un choix de vie euh : donc je je j'étais pas assez motivée pour leur parler une autre langue ce n'était pas naturel pour moi
E. D'accord / donc vos parents sont restés longtemps en Argentine
20. Ils sont restés cinq + mon père trois je crois quatre ans
E. Et donc en Suisse Allemande vous sentiez que pour vous c'était une période difficile
21. Non non mais c'est juste on a tous les enfants je crois qu'ils passent un âge ils ont envie d'être tous pareils
E. Comme les autres
22. Et moi j'ai toujours été un peu différente
E. C'est pour ça que vous avez mal vécu euh. :
23. Oui enfin c'est normal mais je le ressentais
E. Et donc l'allemand en fait vous avez été scolarisée en allemand tout de suite
24. Oui
E. Donc euh : il y a pas eu de difficultés
25. Oui non pas du tout pas du tout j'ai jamais eu de difficulté à l'école
E. Et l'italien vous disiez à la maison vous parliez toujours l'italien
26. Oui oui
E. Donc votre mari est Français monolingue
27. Oui mais il parle anglais
E. D'accord et ensemble vous parlez toujours français en fait toute la famille
28. Oui

E. Et comment il vit le fait que vous parliez toutes ces langues que vous ayez un peu ce parcours

29. Ben il est admiratif mais bon lui justement ne parle pas autant il est un peu frustré parce qu' il ne parle pas autant quand on va dans ma famille parce qu'il ne sait pas communiquer dans leur langue parce qu' il ne comprend / ceci dit il n'a jamais fait beaucoup d'efforts pour (rire) c'est son choix aussi mais mon père et mes sœurs parlent français aussi donc c'est la deuxième langue en Suisse voilà

E. Vous habitiez dans quelle ville en Allemagne en Suisse

30. Près de Berne

E. Et votre mari vous l'expliquez comment qu'il n'ait jamais essayé d'apprendre l'italien ou l'une des langues que vous parlez par choix par manque de temps par euh :

31. C'est l'effort je pense l'effort à fournir est quand même important donc euh :et je me suis très bien adaptée donc il n'avait pas besoin de changer

E. Oui voilà / et j'imagine que le choix de n'adopter que le français avec les enfants vous en avez discuté avec lui

32. Oui c'est-à-dire que au départ c'était je parlais effectivement italien avec ma fille mon premier enfant et très vite il comprenait pas donc euh : c'était pas une discussion j'ai laissé tomber à ce moment-là / on en est restés à apprendre quelques chansons et apprendre quelques mots et c'en est resté là

E. D'accord / oui il y a le fait aussi qu'il ne comprenait pas qui a joué dans votre choix

33. Pour moi c'était pas si important que ça / j'avais du mal aussi à définir est-ce que je dois leur apprendre l'italien vu que j'ai plus que ma mère une fois qu'elle sera plus là je XXX en Italie / le suisse allemand c'est ma langue naturelle mais personne le comprend à part les Suisses et l'allemand pur ça m'est pas naturel

E. Ah l'allemand pur ça ne vous est pas naturel

34. J'ai un très très fort accent un très très fort accent suisse

E. D'accord

35. Beaucoup plus fort qu'en français oui / et puis j'ai peut-être aussi quelque chose à vous dire sur vous avez parlé d'identité euh : on passe aussi à un moment donné par une remise en question sur les racines parce que c'est aussi quelque chose qu'on m'a dit t'as pas de racines / c'est vrai que probablement j'ai pas de racines le plus attachée à la Suisse Allemande certainement parce que ça m'est familier ça m'est connu etc. et d'un autre côté comme je n'ai pas ces racines je pense que je m'adapte partout je peux m'adapter partout et je peux me sentir bien partout comme un touriste

E. Oui hum hum / et vous avez par contre donc vos frères et sœurs qui continuent à vivre là-bas donc

36. Oui

E. Et malgré tout vous ne sentez pas que vous avez des attaches vous ne sentez pas de racines

37. (silence de réflexion) J'y vais pas souvent donc ça ne doit pas me manquer tant que ça donc que : quand j'y vais j'apprécie beaucoup et je me dis c'est vrai c'était comme ça c'est sympa euh : et puis il y a des phases aussi dans la vie euh : où on recherche à relier avec des personnes qu'on a perdu de vue / pour mes quarante ans c'était une phase / j'ai retrouvé l'une de mes amies d'enfance j'ai repris contact avec elle ça me fait très plaisir

E. Et donc en France vous avez toujours habité Grenoble ou vous avez

38. Non j'étais d'abord à Paris et depuis six sept ans on habite à Grenoble

E. Donc là par contre en France c'est pareil vous vous sentez bien vous êtes bien adapté

39. Oui très bien alors bien sûr c'est vrai je cherche toujours l'environnement international je le cherchais à Paris et c'est vrai que dans des sociétés franco-françaises je me sens vraiment pas très à l'aise en pensant que la différence même si je viens pas de loin c'est juste à côté euh : la différence culturelle on la ressent quand même de façon importante donc rencontrer des personnes comme moi comme ici chez HP c'est extraordinaire parce que on se comprend on vit les mêmes choses / euh : je dirais que les amis les plus proches qu'on a c'est marrant on a acheté une maison ensemble hein je vous raconte ça si ça rentre pas dans le sujet vous le dites (rire) et on a acheté une maison ensemble et ils sont pareils que nous / ils sont le mari Français et la femme est étrangère ils ont deux enfants les deux femmes sans famille en quelque sorte et donc on s'est recréés un peu notre entourage famille

E. Et vous habitez ensemble

40. On a une maison séparée mais c'est comme les maisons mitoyennes

E. Ah c'est génial ça

41. Voilà et comme on dit ce qui se rassemble ressemble se rassemble c'est vrai que c'est avec des gens qui ont plus ou moins le même parcours que moi on se retrouve

E. Et justement votre mari recherche aussi ce : puisque lui il a un parcours un peu différent il se retrouve un peu dans ce milieu international comment ça se passe pour lui

42. (Silence) Et ben je sais pas je sais pas euh : effectivement si je réfléchis maintenant j'ai jamais réfléchi avant je crois que je suis la seule étrangère dans toute sa famille hein donc euh : ses frères et sœurs cousins cousines l'élément un peu exotique (rire) une Suisse Allemande euh : je sais pas (rire)

E. Je suis contente de vous avoir posé une question XXX (rire)

43. Je sais pas j'y ai jamais réfléchi

E. Bon à priori (rire) ça doit lui aller quand même c'est vrai que pour acheter une maison avec un couple c'est pas évident

44. C'est des amis on s'entend vraiment bien

E. Il doit aimer ce brassage culturel et linguistique certainement

45. Probablement oui

E. Et donc vous disiez qu'il est ou qu'il était journaliste

46. Ah non ce n'est plus le même (rire)

E. Pardon

47. (rire) C'est pas grave donc c'est plus le même / alors mon premier mari était très attiré par ce côté un peu différent et le deuxième je sais pas

E. Et alors dans l'environnement franco-français c'est un peu plus compliqué pour vous

48. Tout à fait je le ressens par exemple ici au travail j'ai récemment changé de poste donc euh j'étais d'abord dans une organisation XXX internationale européenne et puis maintenant je suis sur un poste français / euh : alors je pense que pour les sociétés internationales avoir quelqu'un qui a un regard extérieur peut apporter beaucoup de choses / ceci dit l'équipe est vraiment franco-française avec une culture d'ici chez nous des personnes basées en France on voit qu'on a pas les mêmes parcours pas les mêmes expériences on a pas la même vue sur beaucoup de choses et ceci dit cette complémentarité si on est ouvert à ça et bien ça permet d'évoluer / je me sens un peu moins à l'aise parce que je suis en gros le seul élément qui est différent mais je suis persuadée aujourd'hui que dans une entreprise internationale même si elle est basée en France il faut s'adapter et il faut s'ouvrir à la culture internationale justement pas rester trop bloqué assis ancré disons sur les traditions et culture française et donc je pense que je peux apporter là une ouverture XXX

E. Et donc ça ne fait pas longtemps que vous êtes sur ce poste

49. Non ça fait six mois

E. Six mois / d'accord / et vous sentez justement enfin comment vous vous sentez accueillie par l'équipe franco-française / est-ce que vous sentez que vous leur apportez enfin qu'ils ont l'impression que

50. (rire) Euh : je crois pas non et je pense que on s'apprécie on se respecte euh : il y a des moments d'incompréhension euh : ça vient très bien des deux côtés / je suis pas j'ai pas encore le recul pour dire si ils sont ouverts à certaines choses mais du fait que je dirais qu'ils sont plus résistants à tous ces changements qui nous sont imposés en fait dans le contexte mondial je le suis beaucoup moins vu que je viens de l'extérieur que j'ai déjà vu beaucoup de changement je connais la situation aussi dans d'autres pays où c'est complètement différent et donc je suis plus *supportive* pour ces changements eux ils sont plus résistants donc euh :

E. oui donc du coup euh :

50. J'amène de l'enthousiasme et de l'énergie euh : ils sont plutôt sur le négatif

E. Sur le pardon

51. Un côté négatif par rapport à ça

E. Et donc quand vous dites incompréhension c'est dans la manière de réagir à des événements qui sont imposés

52. Oui

E. Hum hum d'accord donc euh : donc effectivement il faut attendre il faut avoir un peu de recul pour voir comment ça évolue

53. Ben oui et puis bon il ne faut pas non plus je ne détiens pas non plus la vérité / c'est quelque chose que je remarque aussi dans mon cercle familial et d'amis où je m'accroche alors que je les adore et qu'on a certainement des valeurs en commun sinon on s'entendrait pas aussi bien mais on peut s'accrocher sur des points qui sont décidément hors de ma culture (rire)

E. Comme quoi par exemple

54. Euh : les grèves (rire) / un sujet de discussion c'est les grèves que moi je ne peux pas comprendre / vraiment / je peux les comprendre quand je lis l'histoire de la France que des gens qui n'avaient pas de congés sont allés dans la rue pour réclamer les congés payés que les gens opprimés se révoltent là je peux le comprendre / aujourd'hui on est dans un des pays qui est le plus privilégié du monde / on se plaint que les dix semaines de vacances passent à huit pour sauvegarder notre compétitivité hein par rapport aux pays qui ont de moindres coûts ça je ne peux pas le comprendre / qu'on fasse tout un tabac pour ça je peux pas le comprendre / qu'on bloque les rues tout un pays pour un contrat CPE euh : / je peux comprendre que c'était

mal euh : introduit de façon maladroite d'autant plus qu'il existait déjà des contrats intérimaires qui sont pratiquement la même chose XXX pour moi la même chose / qu'un pays soit bloqué comme ça pour une histoire pareille ça je peux pas

E. C'est la manière de réagir à l'événement qui :

55. Oui donc

E. Qui est bizarre

56. Oui oui je peux pas le comprendre

E. Oui ça c'est sûr que cela suscite souvent des réactions de la part des non Français parce que :

57. Mais bon c'est ça je trouve des différences culturelles même si on est très près les uns des autres elles sont quand même importantes / et d'un autre côté je peux pas XXX c'est vraiment quelque chose que j'arrive pas à accepter mais je laisse faire hein (rire) je vais pas non plus

E. C'est pourquoi vous dites quand même que vous vous sentez mieux dans un milieu international

58. Oui

E. Vous avez aussi des amis Français

59. Euh :

E. Ou plus des amis internationaux

60. Non non

E. Vous avez les deux

61. Oui

E. Hum vos parents étaient bilingues alors forcément aussi

62. Ouf alors ils étaient surtout Italiens et puis mon père et ma mère ils ont appris l'allemand petit à petit mais ça restait quand même XXX / ils sont arrivés ils avaient ben je sais pas trop parce qu'ils étaient déjà venus travailler quelques années autour des vingt ans ils sont revenus probablement ils devaient avoir vingt-cinq trente ans / ils ont appris à se débrouiller disons ils étaient jamais < cool > ?

E. Donc vous comment vous vous sentez en fait en France vous vous sentez : si on revient un peu à l'identité parce que certains se disent plutôt expatriés d'autres se disent plutôt toujours un peu étranger d'autres se disent plutôt Français vous vous situez comment un peu dans tout ça aujourd'hui

63. Je ne peux pas dire que je me sente Française mais j'aime beaucoup la France j'aime beaucoup la façon de vivre en France la liberté que chacun a même si ça se passe par des inconvénients comme le manque de respect envers toute chose / euh : je veux je me sens surtout Européenne en fait / je crois que j'aurais du mal à m'installer facilement aux EU pour l'instant même après mais dans un pays européen que ce soit l'Allemagne l'Angleterre ou XXX

E. D'accord / et là par rapport à vos projets justement vous vous voyez travailler éventuellement

64. Non non là j'ai des enfants qui sont scolarisés ici / je dirais aussi que le fait d'avoir des enfants a déclenché chez moi l'envie d'acquérir la nationalité française puisque avant j'en avais pas besoin j'en voyais pas l'intérêt / depuis que j'ai des enfants je suis intéressée parce que ça XXX ce pays par participer aux décisions à cause de mes enfants / aller vivre ailleurs euh : pas trop parce que je me sens très bien ici ça je l'envisage pas à moins que la vie me pousse à un moment donné et je crois que quand même je retournerais peut-être un jour en Suisse / c'est pas sur mais les liens naturels finalement me pousseraient

E. Vous pousseraient à

65. Me pousseraient exactement mais j'aime beaucoup la France

E. Hum hum d'accord / alors avant HP vous m'avez dit que vous travailliez dans des entreprises en France

66. Oui oui dans deux entreprises

E. Et plutôt international aussi c'est ça

67. Alors pour la deuxième plus internationale

E. Et la première franco-française

68. Oui oui

E. Mais qui vous avait recrutée pour vos compétences linguistiques en fait quand même

69. Oui oui pas uniquement mais euh : c'est sûr que ça ça les a impressionnés

E. Oui et en fait vous avez fait des études de quoi à la base

70. Je suis institutrice

E. D'accord / c'est pas commun ça (rire)

71. Ben non (rire)

E. Et donc en fait vous avez été institutrice

72. J'ai enseigné une petite période pas très longtemps / en Suisse la situation est différente / les instituteurs Suisses sont assez bien payés je dirais sont valorisés aussi pour leur travail et donc dans la période où je suis sortie de l'école normale il y avait un surplus d'instituteurs donc j'ai ensei + j'ai fait des remplacements

pendant une certaine période et puis j'ai été embauchée par une entreprise qui me connaissait où j'avais travaillé pendant des vacances scolaires et ça c'est fait comme ça

E. D'accord

73. Ça a été à travers eux donc après là je faisais un peu tout / j'étais l'assistante du gérant il était une personne c'était moi la patronne et il faisait des courses de voiture et donc c'est en l'accompagnant un jour mon patron au moment < d'un salon d'entreprises > en Belgique que sur un circuit automobile j'ai rencontré donc mon futur mari qui était Français et que j'ai rejoint deux ans plus tard à Paris / oui (rire) c'est un peu compliqué mais bon comme tout donc je vais pas raconter dans le détail / à Paris c'était alors c'était pas facile parce que Paris c'est quand même une grande ville / se faire des relations étaient je crois qu'à part des relations de travail j'en ai jamais eu d'autres et trouver du travail en tant que Suisse j'avais pas mon permis de séjour XXX Europe c'était pas facile et donc au bout de six mois j'ai décidé de faire un stage non payé dans une entreprise XXX où j'ai travaillé d'abord un mois sans être payée XXX et qui ensuite m'a embauché vraiment et donc au bout de deux trois ans au départ je faisais des maquettes c'était la conception et réalisation de stands d'exposition / au départ je faisais des maquettes et des panneaux publicitaires et ensuite ils se sont dit avec toutes ces langues c'est dommage « donnez lui un poste au service commercial » donc j'ai travaillé (rire) au service commercial / euh : j'ai pas trop aimé même si ça se passait bien mais ça me pesait beaucoup et je suis allée ensuite dans un établissement public au service commercial laboratoire national XXX une entreprise très française mais euh : mes deux patrons que j'avais là-bas étaient d'origine étrangère et donc euh : sensibles à mon cas aussi et ils ont créé une organisation internationale une association XXX d'Europe XXX et j'ai travaillé surtout dans cette organisation XXX / donc quand je suis venue ici dans la région j'ai commencé par l'intérim XXX j'étais pas très ambitieuse au niveau carrière je cherchais dans le secrétariat de direction / j'ai trouvé très rapidement au sein d'HP où j'ai fait plusieurs services plusieurs missions et on m'a embauchée et après je progresse disons dans : je suis plus assistante de direction je suis passée cadre XXX d'abord au programme de ressources humaines là j'ai rejoint l'équipe de ressources humaines France pour soutenir le plan social XXX et après on verra

E. D'accord / donc vous faites votre petite place

74. Oui (rire)

Deuxième face

E. Quand vous êtes arrivée en France vous avez parlé des difficultés que vous avez eu au début enfin au niveau de la langue donc comment ça s'est passé vous avez repris des cours vous avez travaillé toute seule ou :

75. Oui / j'ai beaucoup travaillé toute seule pour travailler mon écrit surtout bon après mon mari étant Français je parlais que le français aussi j'ai appris vite mais au niveau de l'écrit j'ai fait des dictées vraiment des dictées pour XXX

E. D'accord et concernant HP depuis que vous êtes ici vous avez fait des missions à l'étranger

76. Non que des voyages enfin des voyages à l'étranger oui mais pas de séjours congés à l'étranger c'est ça la question

E. Oui des voyages avec HP à l'étranger même court

77. Oui ça je l'ai fait c'est courant je dirais

E. Et c'est surtout c'était en Europe ou c'est un peu

78. En Europe

E. Surtout en Europe / et qu'est-ce que ça vous trouve ça intéressant ça

79. Hum hum très intéressant euh : bon la langue utilisée ce n'est que l'anglais / les voyages quand ça reste voyages d'affaire pur l'intérêt que j'y vois c'est surtout la rencontre avec la personne / la découverte des personnes qui sont dans d'autres pays qui sont malgré tout différentes une autre compréhension de les voir de les rencontrer ça me semble être le côté le plus intéressant / euh : sinon les voyages si j'y reste le week-end parce que ça tombe un lundi ou un vendredi je peux profiter de visiter une ville que je ne connais pas je le fais euh : j'ai été à Amsterdam j'ai été en Angleterre j'ai été à Barcelone XXX

E. Et au niveau du travail justement comment ça se passe cette rencontre avec d'autres collègues de culture différente

80. Oui alors d'abord c'est une grande découverte parce que on connaît les noms généralement on connaît on a travaillé ensemble déjà et puis on se découvre en vrai ah c'est comme ça que tu es (rire) c'est ça ta tête ça fait plaisir de te voir enfin / en général c'est toujours ça et puis euh : souvent on est surpris aussi parce que malgré tout avec quand on a qu'une voix au téléphone un jour on voit une tête c'est c'est

E. Ça colle pas toujours avec

81. Ça colle pas toujours non non / c'est très important de se voir à un moment donné aussi et de discuter ou de vivre un peu ensemble parce que ça permet de de de d'être un peu plus proche ça crée des liens / on a plus

de mal à XXX / c'est bien c'est positif même si c'est à Paris je peux aller voir une collègue à Paris / ça fait du bien de voir aussi son réel c'est plus efficace de travailler côte à côte quelquefois que d'être toujours au téléphone et c'est plus facile de poser des questions / je pense pas spécialement à poser la question au téléphone pour poser une question XXX quand je vois que la personne est là je lui pose la question

E. Et vous avez eu parfois des surprises justement face à un comportement qui change ou quelque chose comme ça quand vous vous êtes retrouvés en face à face

82. Non ça a toujours été positif oui toujours

E. Mais même positif une anecdote ou une surprise

83. Non non je profite toujours mais ça c'est parce que je m'intéresse personnellement de savoir plus sur ces gens-là c'était très facile quand c'est des gens de différents pays parce que vu que j'ai fait plusieurs pays je mène souvent la conversation sur comment c'est dans ton pays c'est quoi ta culture et je me rappelle d'une conversation avec une Indienne que j'ai eu l'occasion de rencontrer qui était immigrée aux EU et je voulais savoir comment elle a vécu ce changement / elle venait d'une caste visiblement assez élevée elle avait toujours des servantes qui étaient à sa disposition et une fois aux EU le pire que elle nous ait raconté de devoir nettoyer ses toilettes elle-même donc pour elle là-bas pendant vingt ans on lui avait dit que c'était quelque chose d'impropre qu'il ne fallait pas y toucher et que là maintenant il fallait tout d'un coup qu'elle le fasse / enfin c'est des petites choses comme ça que j'adore découvrir que j'adore entendre etc. mais même avec mes collègues Français j'essaie toujours de de de d'en savoir un peu plus sur eux de savoir comment ils vivent pour mieux comprendre en fait comment ils sont et comment pourquoi ils réagissent peut-être comme ça

E. Et avec votre collègue Indien vous avez eu l'occasion de discuter aussi de comment il s'est adapté ici comment ça se passe chez lui enfin

84. Oui alors oui bon aujourd'hui il est encore assez jeune donc euh : on a l'impression qu'il vit assez facilement de l'extérieur on n'est pas toujours sûr non plus jusqu'où il s'ouvre / il raconte avec beaucoup d'enthousiasme sa culture / il vient d'une famille qui est très très très traditionnelle très liée à ses traditions et pour moi je suis impressionnée en fait comment il arrive à jongler avec ces deux mondes donc ici il est dans un pays qui est très libre où les gens sont très égaux et les jeunes font ce qu'ils ont envie / là-bas la vie de famille on choisit encore l'épouse des jeunes / des traditions il y a beaucoup de superstitions XXX / c'est vraiment deux mondes complètement différents et il y a sa jeune femme aussi qui est venue le suivre / il dit toujours que ça se passe bien (rire) / je me méfie toujours quand c'est comme ça mais si ça se trouve ça va et ils ont l'air de bien assumer être heureux et lui-même je pense qu'il n'aurait plus trop envie de retourner même si

E. Oui après donc c'est pareil il a un contrat donc euh : au fil des ans on verra comment ça se passe pour lui il y aura certainement pas mal de changement

85. Mais d'ailleurs je le vois aussi chez lui surtout ils se retrouvent énormément entre eux donc euh

E. Entre eux avec sa femme

86. Avec d'autres Indiens qui sont en France

E. Il m'a dit qu'il n'y en avait pas beaucoup

87. Oui il y en a quelques-uns bon chez HP il y a beaucoup de stagiaires des choses comme ça / quand je le vois déjeuner c'est toujours avec des : soit c'est des collègues de notre département soit c'est toujours avec des jeunes XXX

E. Il m'a montré une présentation qu'il avait faite justement interculturelle sur l'Inde

88. Exact

E. C'était très intéressant très bien fait / alors je change un peu de sujet pour parler un peu des langues justement qui sont parlées au sein d'HP / bon l'anglais et le français sont des langues de travail / comment ça se passe pour vous au niveau du quotidien d'une journée ici d'une semaine

89. Alors ce qu'on remarque beaucoup mais ça c'est même auprès des Français c'est que l'anglais nous marque énormément vu que c'est la langue officielle et que souvent on a du mal à retrouver les mots en français / donc on se parle c'est un franglais et il faut fournir un effort pour rester dans une langue et ne pas mélanger les deux mais ça demande un effort / euh : ensuite là je suis passée d'un service XXX international à une équipe française là j'ai constaté à nouveau qu'il faut que je me remette au français en fait d'organiser des choses en français euh : avec des difficultés que j'ai jamais eu un clavier français j'ai un clavier anglais donc j'ai pas les accents / c'est des petites choses comme ça et surtout il faut que je m'exprime à nouveau par écrit en français / c'est une des petites difficultés que j'ai actuellement

E. Et donc du coup vous avez quand même basculé dans le quotidien à l'oral aussi plus en français qu'en anglais

90. Oui oui tout à fait

E. Et donc euh : sur le franglais vous avez observé que les Français utilisaient aussi cette langue

91. Oui ces deux catégories de personnes je pense que oui / il y a ceux qui essaie de faire la différence et puis ceux qui utilisent couramment les expressions de HP anglais les conversations
E. Et vous c'est important de faire la différence vous faites partie des puristes entre guillemets
92. Oui en fin de compte oui / même si au bout du compte je pense qu'un jour on parlera tous anglais et que ce sera un grand mélange de toutes les langues (rire) mais au jour d'aujourd'hui je fais bien la différence
E. Mais par contre quand les autres parlent comme ça ça vous heurte un petit peu ça vous gêne
93. Je trouve ça dommage et pourtant alors malgré que j'essaie de faire la différence entre le français et l'anglais je suis très pour la simplification du français parce que dans la grammaire XXX il y a plein de choses qui sont pas logiques du tout donc je serais pour simplifier tout ça pour que ça soit plus simple
E. Alors comment : on essaie de décrire un peu ce français comment on pourrait expliquer le fonctionnement de cette langue-là / qu'est-ce qui la caractérise
94. Disons qu'il y a beaucoup de termes qu'on utilise couramment en anglais comme le business en expression française c'est pas bien traduit donc on ne retrouve pas des mots aussi pertinents quand on parle business euh : ici tout le monde sait de quoi on parle / le manager c'est un mot anglais euh : il y a beaucoup d'expressions qui sont des termes des choses récurrentes par exemple en anglais la *focal point review* qui est l'évaluation des performances / personne ne traduit ça par l'évaluation des performances
E. Comment vous dites en anglais
95. *Focal point review*
E. D'accord / oui alors qu'il existe un terme français
96. Hum hum mais XXX on reprend les termes / *les stocks* en français qu'est-ce qu'on a les actions personne ne parle d'actions peut-être enfin je dis personne / j'ai l'impression que les *stocks option* tout le monde parle de *stocks option*
E. Et vous alors vous faites de la résistance ou : vous dites action ou dites aussi *stock*
97. Ce n'est pas un terme que j'emploie souvent mais ça dépend / il y a des fois j'utilise aussi le terme / je ne suis pas toujours aussi calme et reposée pour aller vite / pour aller vite on prend le premier mot qui vient à l'esprit souvent c'est en anglais
E. Sinon en ce qui concerne le mélange des langues quand vous parlez anglais quand vous parlez allemand ou italien est-ce que ça vous arrive de qu'il y ait un mot d'une autre qui s'imisce un peu dans la langue soit volontairement soit
98. Alors pas trop / y a souvent des faux amis qui font que j'ai pas mal d'expressions en français on dit prendre une douche en Italie je fais une douche XXX ce genre de chose / d'un autre côté j'ai des expériences que j'ai vécu quand j'étais petite / dans notre famille il y a des termes allemands que mes parents ont toujours employé je ne sais pas pourquoi les pantalons ils ont toujours utilisé le terme allemand qui est *Hose* euh : pour l'aspirateur ils ont toujours utilisé le terme allemand je ne sais pas pourquoi ce qui fait que nous en fait on avait jamais remarqué que finalement c'était pas de l'italien et quand on s'est retrouvés en Italie dans des situations un peu bizarre *Staubsauger* (éclat de rire) personne ne comprenait enfin c'est plutôt où il y a eu des mélanges très remar + enfin très marqué je me suis rendue compte
E. Et vous ne connaissiez pas le terme en fait en italien
99. On les connaissait mais bon dans le langage courant ma mère tellement naturelle et au lieu de parler de l'aspirateur <*spiratorignri*> (en I) *Staubsauger* (en A)
E. Avec l'accent italien (rire)
100. Oui c'est vraiment des termes que / sinon ici j'en ai pas trop parce que justement j'essaie de faire attention
E. Quand vous êtes arrivée chez HP est-ce que vous avez bénéficié de certaines formations interculturelles je sais que ça se fait par rapport au contexte de travail
101. Alors non j'ai eu l'occasion de participer à un cours qui nous était proposé sur la diversité la diversité au sens large du terme femme homme et aussi les différences culturelles / notre patron était XXX et de ça j'ai retenu surtout que plutôt que se focaliser sur nos différences XXX nos buts en commun nos points en commun XXX donc comment on y arrive XXX différentes façons de réagir ou de
E. Et ça c'est un cours qui s'adressait à tout le monde dans l'entreprise
102. Hum hum je n'ai pas encore eu l'occasion de l'appliquer ou de voir mais euh :
E. C'est quelque chose que vous avez eu récemment
103. Hum : trois ans
E. Et autrement vous avez assisté à la présentation de votre collègue
104. Non non non j'étais pas XXX
E. Ah d'accord
105. Et puis les différences je le vois avec Srivinas on travaille très bien ensemble avec nos différences mais quand même je parle le français XXX j'ai aussi des collègues Français avec qui ça se passe bien les

différences culturelles n'empêchent pas enrichissement / et si je reporte la diversité j'apporte ça permet faire de différente façon et si on est ouvert des deux côtés

E. Et quand vous êtes arrivée donc c'était une équipe plus européenne c'est ça

106. Oui

E. Donc là c'est pareil au niveau de la communication c'était essentiellement en anglais ou

107. Oui 70% du temps collègues

E. Ils étaient de quelle origine vos collègues les autres

108. Il y avait un Hollandais il y avait un Allemand un Espagnol une italienne une

E. D'accord et toute l'équipe était basée ici

109. Non

E. Non d'accord / et donc avec l'Italienne avec l'Allemande vous parliez anglais aussi

110. Avec l'Allemand oui souvent peut-être parce que c'est plus facile même pour eux j'ai l'impression quand ça concerne le travail justement que retrouver des termes XXX et bon moi le temps passant c'est plus courant surtout quand c'est du travail le vocabulaire l'allemand me demande plus un effort / avec l'Italienne c'était différent elle parlait moyen l'anglais donc ça se faisait en italien

E. Vous sentez justement quelle langue domine en fait maintenant chez vous

111. Le français

E. Le français oui euh : au niveau de l'aisance par rapport à l'italien et à l'allemand

112. Oui / bon du fait que j'ai retrouvé mes deux copines là en Suisse (rire) c'est vrai que ça m'a remis en situation de reparler suisse je constate qu'au départ c'est un peu dur mais après ça revient très vite et c'est marrant parce qu'il y a des expressions qui sont très différentes pour dire la même chose d'une langue à l'autre mais ça m'aide à souligner les sentiments en reprenant en leur expliquant en français quand c'est comme ça on dit ça et je trouve que ça souligne bien ce que je ressens et pareil en français de chercher en fait cette façon de dire en allemand

E. Et affectivement de quelle(s) langue(s) vous sentez vous le plus proche XXX

113. Affectivement je dirais le suisse allemand parce que c'est la langue que j'ai parlé le plus pourtant la langue maternelle XXX / je sens pas le XXX j'ai pas l'occasion peut-être de

E. C'est plutôt le suisse allemand

114. Oui

E. C'est la langue de l'enfance de l'adolescence

115. Oui des discussions quand on est adolescent voilà

E. Dernière question comment est-ce que les gens on en a déjà un petit peu parlé comment est-ce que les gens vous perçoivent ici maintenant en France

116. Et bien euh : ben bien d'une façon générale bien / autour des langues courant avant XXX plus courant surtout dans le milieu international / donc je travaille ici c'est vrai qu'on a tellement l'habitude de voir des gens de différents pays que effectivement je reste encore un peu un cas avec mes origines / ceci dit il y en a beaucoup qui sont comme ça rien de spécial après oui ça les fait sourire mais bon oui ça va / peut-être j'ai toujours XXX / les gens sont vraiment et moi je sais pas si c'est la culture qui fait que quelquefois il faut du temps pour se sentir bien à l'aise avec des gens / si ça se trouve tout le monde a ça au départ / il faut du temps pour se connaître c'est pas je mettais ça toujours sur mon compte parce que je suis pas Française mais c'est normal on se connaît pas je prends mon temps pour +

E. D'accord et bien merci je pense qu'on a parlé de beaucoup de choses

Première face

E. Je voudrais que tu me racontes ton histoire avec les langues et avec les mobilités donc les pays où tu as vécu d'où tu viens où tu travailles où t'es amené à travailler

1. [D'accord

E. [Tout ça

2. Donc moi je suis Belge euh d'origine ::: je suis Belge donc flamande / j'ai vécu vingt-cinq ans en Belgique donc j'ai été éduquée dans la langue flamande néerlandaise si tu veux c'est la même langue / comme j'habitais Bruxelles mes parents parlent plusieurs langues aussi donc c'est vrai que très tôt on a été confrontés à d'autres langues / moi j'avais une nourrice qui était francophone qui parlait pas flamand donc à trois ans comme je passais presque plus de temps avec elle qu'avec mes parents enfin je connaissais plein de mots de français / en plus au niveau de l'école étant dans les environs de Bruxelles à neuf ans on apprenait le français donc c'est vrai que très tôt + enfin c'était pas comme notre langue maternelle mais enfin le français je me débrouillais quand même rapidement assez bien / après donc en plus ce qui se passe en Belgique et c'est je pense une grande différence avec la France c'est que on ne ::: en tout cas pour la partie flamande on ne double pas les films donc en fait on voit tous les films en VO avec sous-titrés français et néerlandais d'ailleurs donc ce qui fait que l'anglais je l'ai entendu depuis tout petit(e) / la musique pop c'est quand même essentiellement de l'anglais tandis qu'en France c'est quand même plus français / enfin l'anglais aussi mais bon il y a une bonne partie qui est française / tandis que bon c'est vrai que chez nous on n'a pas ça c'est essentiellement de l'anglais / d'ailleurs on baigne dedans très rapidement / et au niveau de l'école aussi au niveau du secondaire en première année de secondaire on a tout de suite l'anglais et en quatrième année de secondaire on a l'allemand / donc moi à dix-huit ans j'avais les quatre langues bon on peut pas dire que j'étais euh ::: que je les parlais couramment toutes les quatre parce que bon c'est quand même un apprentissage scolaire

E. Ouais

3. Je pense moins scolaire qu'en France quand même et c'est vrai que en français je parlais bien en anglais je parlais quand même bien aussi XXX l'allemand c'était plus basique j'ai eu trois ans d'allemand une heure d'allemand par semaine mais disons que comme ça se rapproche de ma langue à moi euh ::: c'est très des + il y a quand même des bases assez identiques / bon après moi je suis partie euh ::: enfin je suis partie je suis restée en Belgique mais je suis partie à la fac et euh ::: donc euh ::: j'ai fait des sciences économiques et ça faisait partie du cursus aussi de faire du français et de l'anglais pendant + j'avais deux heures de l'un et l'autre par semaine / et après en troisième année de fac j'ai j'ai voulu apprendre l'espagnol / donc j'ai fait deux ans de cours du soir d'espagnol quatre heures par semaine et ça m'a permis d'avoir d'apprendre de bonnes bases en espagnol / donc après mes études je ::: ça va comme ça pour les études'

E. Oui / juste l'espagnol t'avais envie de l'apprendre pour quoi'

4. Parce que j'aimais bien cette langue / c'est une langue qui me plait euh ::: j'adore l'espagnol

E. T'avais voyagé déjà en Espagne'

5. Non jamais

E. Rencontré des Espagnols'

6. Non comme ça / comme ça d'ailleurs ce que je peux dire aussi c'est que jusqu'à mes dix-huit ans en fait parce que là je t'ai parlé jusqu'à mes dix-huit ans non enfin la fac après mais j'ai très peu voyagé / donc en fait mes parents partaient pas en voyage et donc euh ::: oui enfin on passait des vacances au bord de la mer en Belgique donc on a très très peu voyagé / j'avais fait un ::: + à quinze ans mes parents m'avaient envoyée en France trois semaines pour faire un stage sportif et de français donc j'étais partie trois semaines à Vittel et l'année d'après je suis partie quinze jours en Angleterre et en fait c'est c'est à peu près tout enfin je veux dire j'ai pas passé toutes mes vacances à l'étranger en parlant des langues / donc voilà / euh ::: donc après quand j'étais en faculté j'ai commencé à voyager un peu donc bon c'est vrai que ça m'a permis de de ::: + non en fait c'est pas vrai l'espagnol je me souviens je / en fait l'espagnol je l'ai appris parce que je suis partie un mois en Espagne en effet ça me revient j'ai oublié trou de mémoire (rire) / je suis partie un mois en Espagne pendant les grandes vacances avec les deux copines qui elles parlaient en effet avaient appris l'espagnol et c'est vrai qu'en fait c'est ça qui m'avait donné envie d'apprendre l'espagnol

E. Et ça c'était à la fac'

7. Et ça c'était à la fac j'avais vingt ans / et donc en effet à la suite de ça j'ai mes deux ans de cours d'espagnol / mais c'est vrai que c'est une langue que j'adore et même maintenant si je peux :::

E. Si t'as l'occasion

8. Si j'ai l'occasion s'il y a des films espagnols quand il y a des films espagnols en VO je vais les voir enfin ça espagnol XXX c'est comme ça (rire) / donc après euh ::: voilà donc après je suis partie euh ::: mon premier travail je l'ai fait à Genève comme j'avais fait les sciences éco j'ai ::: il y avait une association d'étudiants en sciences éco qui s'appelle AIESEC⁷ je sais pas si tu connais non / qui avait des programmes d'échange donc soit des stages pendant les études alors en Belgique on n'a pas de stages en France il y a beaucoup de stages pendant les études là il y en a pas / euh ::: donc moi j'avais mon diplôme et je me suis dit plutôt que de commencer tout de suite à travailler pour de vrai je partais bien six mois à l'étranger travailler comme ça et donc j'ai trouvé un stage par le biais de cette organisation à Genève chez XXX donc qui est une boîte américaine euh ::: donc je suis partie là-bas et je me suis retrouvée avec plein d'étudiants AIESEC parce que bon cette organisation-là existe dans toutes les villes d'étudiants donc on était accueillis par cette association à Genève et donc là je me suis retrouvée avec des Américains des Espagnols enfin plein de gens / en plus c'était assez rigolo parce que juste avant j'ai commencé en septembre 1986 et juste le week-end avant de démarrer à Genève il y avait un week-end AIESEC à Bâle en Suisse et là ça m'a fait très drôle parce que j'ai passé un week-end avec des gens que je connaissais pas hein et moi qui pensais être bonne en langues parce que bon je maîtrisais quand même à peu près quatre langues (rire) je me retrouvée dans une comment ça s'appelle tour de Bal comment ça s'appelle / enfin bon je me suis retrouvée à parler toutes ces langues en même temps et plus en parler aucune

E. La tour de Babel

9. Voilà c'est ça oui et plus en parler aucune convenablement / je commençais une phrase en anglais je la finissais en français parce qu'il y en avait tellement parce qu'il y avait des Espagnols des Italiens je sais pas moi (rire) et c'était affreux j'étais vraiment j'étais complètement paumée parce qu'il y avait tellement de gens enfin bref de toute façon toute cette année-là on l'a passé avec énormément d'étrangers on a loué un appartement j'ai loué un appartement avec quatre personnes deux Américains après il y avait un autre Belge et moi et donc en fait on avait des étrangers en permanence et donc là ça a été ::: au niveau des langues ça a été hyper riche / au niveau travail déjà on travaillait en français et en anglais parce qu'il y avait énormément d'Américains et énormément de Français des frontaliers qui travaillaient à Genève et donc en dehors de ça comme je participais énormément aux week-ends AIESEC on se retrouvait tout le temps avec des étrangers / donc ça a été ::: en fait pour moi ça a été la première expérience parce que c'est vrai que la connaissance des langues que j'avais jusque-là était plutôt scolaire comme j'avais beaucoup lu j'avais beaucoup entendu mais j'avais pas forcément énormément parlé donc là c'est vrai que ça m'a permis de parler du matin au soir en fait / d'ailleurs c'est là la plupart des gens qui m'entendent parler anglais maintenant me disent t'as vécu en Amérique c'est pas possible

E. T'as un accent américain

10. Et en fait je dis non mais mon premier anglais que j'ai vraiment parlé c'était avec les Américains avec qui je partageais mon appartement à Genève donc XXX c'est l'accent que j'ai retenu donc euh ::: donc voilà au niveau du langage pour moi ça a été vraiment très très bien de pouvoir parler

E. Et t'es restée un an

11. Oui donc en fait au début je suis partie avec un contrat de six mois mais on m'a rapidement prolongée parce que pour eux c'était pas très intéressant de me former pendant six mois et de me voir partir après / je suis restée un an et après en fait j'ai essayé de ::: on a essayé là-bas aussi de m'embaucher le problème étant qu'en Suisse on a des permis de travail que moi mon diplôme c'est un diplôme de sciences éco donc je vois pas pourquoi ils prendraient des étrangers sachant qu'ils ont des Suisses donc j'ai pas pu rester donc au milieu de 87 j'ai commencé à chercher du travail et j'avais démarché dans des sociétés informatiques et donc je suis tombée ici je suis tombée ici à Grenoble et depuis 87 j'y suis (rire)

E. D'accord (rire)

12. Donc voilà je commence à faire partie des mastodontes (rire)

E. Et t'avais démarché de toute façon pas spécialement en Belgique quoi

13. Pas du tout en fait pas du tout en Belgique parce que en fait c'est marrant parce que moi avant je ::: on m'aurait demandé si je voulais m'expatrier j'aurais dit non c'était pas du tout mon objectif et par contre je m'étais dit pourquoi pas partir six mois et voilà six mois dans ma tête pour moi c'était vraiment très très long / euh ::: alors comme je suis partie les six mois sont devenus un an et finalement j'ai trouvé que c'était pas si mal que ça et je me suis dit je prolongerais bien cette expérience encore un an ou deux avant de retourner chez moi mon idée était toujours de retourner chez moi / bon après évidemment je suis arrivée là en septembre 87 bon c'est vrai que Grenoble étant une ville quand même sympathique / j'ai sympathisé énormément avec euh : je suis tombée dans un groupe ici qui était vraiment très sympa avec plein d'étrangers euh :

⁷ Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales

E. Qui étaient des collègues

14. Oui au niveau des collègues ben oui parce que et c'est vrai qu'on est tous devenus amis c'était assez particulier comme ambiance donc on était tous célibataires on venait tous d'arriver à Grenoble donc euh : même les Français qui étaient là c'était des Bretons enfin qui venaient d'ailleurs pas des étrangers mais presque donc on s'est vite constitués une bande d'amis avec qui on sortait on allait faire du ski enfin et donc c'est vrai que de fil en aiguille après j'ai connu mon mari et voilà (rire)

E. Et après on n'a plus envie de rentrer et (rire)

15. Bon ben disons que la raison pour rentrer elle elle / disons qu'à la limite je rentrerais chez moi je serais étrangère chez moi tandis qu'ici je suis à la maison maintenant / enfin entre guillemets hein parce que c'est vrai que j'ai toujours ma famille j'ai toujours mes amis d'enfance qui sont là-bas donc à la limite je les vois quand même j'aime bien d'ailleurs retourner parce que ça me permet de parler dans ma langue à moi donc ce qui ici est quand même rare alors je travaille avec des collègues hollandais alors ça me permet de parler régulièrement ma langue à moi mais c'est vrai que j'aime j'aime bien retourner je retourne au moins pour euh :: alors je retourne déjà au mois une semaine l'été avec les enfants au bord de la mer en Belgique on y va une semaine et après je retourne une ou deux un ou deux week-ends toute seule parce que quand j'y vais avec les enfants et mon mari on parle que le français et quand j'y vais toute seule et ben je parle ma langue au moins / j'y vais au moins un ou deux week-ends toute seule par an pour me ressourcer (rire) et faire le plein et voilà

E. C'est pas très loin

16. Non non

E. Et ton mari du coup est Français ou

17. Oui mon mari est Français alors en fait ce qu'on a fait c'est que parce que bon au début lui il voulait que je lui apprenne ma langue / et bon (soupir) il n'y a rien de plus compliqué que d'apprendre une langue à quelqu'un parce que on parle la langue enfin je sais pas faire / enfin c'est pas facile

E. C'est un métier

18. Oui enfin bon il y a des gens qui sont formés pour donc euh :: en plus surtout que il y a quand même toute une phase où il n'y a pas de répondant donc c'est pas très drôle comme communication (rire) / c'est un peu limité j'aurais préféré à la limite qu'il suive des cours et qu'on complète à la limite mais bon c'était pas forcément évident et après avec les : quand j'ai eu mon premier enfant en fait parce que moi je voulais les éduquer en flamand je voulais faire moi parler flamand et lui en français et c'est vrai que en fait je l'ai fait pendant huit ans / je l'ai fait pendant huit ans et mon aîné quand il avait deux ans il connaissait autant de mots en français qu'en flamand / on faisait les deux donc mon mari lui parlait en français moi je lui parlais en flamand / nous entre nous avec mon mari on parlait français ce qui fait que le petit il répondait toujours en français mais bon je savais qu'il captait je savais qu'il enregistrerait / donc ça je l'ai fait j'ai donc trois enfants deux ans d'écart je l'ai fait jusqu'à ce que l'aîné ait huit ans euh : et en fait après j'ai abandonné pour une raison qui n'a rien à voir avec la langue c'est que ma dernière elle est handicapée et elle a un gros retard de langage et que donc elle prononce très mal et qu'en fait quand elle parlait à la crèche personne ne cherchait à comprendre parce qu'ils se disaient elle parle flamand / je dis ben non en fait non elle vous parle pas en flamand elle vous parle en français mais elle parle mal elle prononce mal XXX donc c'est pas évident / donc là j'ai dit non je peux pas ça lui apportait un tort supplémentaire quelque part dont elle n'avait pas besoin donc j'ai dit elle il faut vraiment qu'elle apprenne le français en plus elle avait quand même un ou deux mots de flamands qu'elle avait repéré / j'ai dit c'est pas possible il faut qu'elle vraiment ce qu'elle apprend il faut vraiment que ce soit du français et que les gens ne se posent pas la question et du coup ne font pas d'efforts pour essayer de la comprendre / donc en fait à ce moment-là pour elle j'ai basculé en français et alors j'ai essayé de faire flamand au garçon et flamand [français] à elle mais alors là ça devient trop compliqué donc en fait j'ai arrêté avec des regrets mais enfin bon il y a la vie qui fait que et c'est vrai que mon deuxième il avait des soucis bon il a une dyspraxie des soucis de coordination ce qui fait qu'il faisait ses phrases en français en mettant les verbes à la fin enfin bon lui ça l'aidait pas non plus / je pense que le double langage ça marche avec les enfants qui n'ont pas de souci / dès qu'il y a un souci c'est pas :: c'est pas forcément :: recomm+ disons que ça leur apporte des choses c'est sûr mais ça peut poser des problèmes aussi

E. Peut-être pas tout de suite de manière aussi

19. Ben si si il faut le faire il faut le faire tout de suite parce que l'apprendre plus tard c'est enfin après ça devient une langue étrangère quoi / moi je vois par exemple mon aîné qui a douze ans il parle encore flamand / ça fait quand même quatre ans que je lui parle plus / par contre avec son petit neveu qui a quatre ans qui ben il habite là-bas et en fait il parle que flamand et il sait il s'en souvient il s'en souvient très bien donc euh : lui il a quand même des choses qui sont restées / non je pense qu'en plus à mon avis ça se discute après / c'est important de le faire tôt parce qu'il y a l'oreille se forme et l'oreille se forme avant quatre ans et en fait les langues se parlant pas aux mêmes fréquences je pense que c'est important de de que soit par les

langues ou par la musique ou je ne sais pas peut-être par autre chose aussi de former l'ouïe très tôt / je sais que j'ai une collègue Française bon ça n'a rien à voir avec ça mais j'ai une collègue Française qui parle mal l'anglais et en fait elle a fait faire des tests d'audition et elle a des fréquences certaines fréquences qu'elle n'entend pas et ces fréquences sont XXX celles de la langue anglaise parlée donc elle ne peut pas de ce fait comprendre certaines choses parce que certains sons elle ne les capte pas / je sais pas si ça aurait tout changé si elle l'avait fait quand elle était jeune ça serait étonnant mais voilà je pense que de toute façon pour la formation de l'ouïe c'est bien de le faire tôt

E. Et toi donc en fait par rapport au français et à la nounou même si t'as commencé à apprendre tard le français on peut considérer que ça a fait partie de ton environnement très tôt

20. Oui enfin moi je vais quand même enfin ma nourrice elle était là quand je suis née donc

E. Dès le début elle t'a <+

21. Oh oui oui oui tout à fait enfin moi je l'ai entendue depuis la naissance / bon après je ::: après c'est vrai que j'ai quand même été éduquée en flamand donc je l'ai vue beaucoup jusqu'à ce que j'aille à l'école jusqu'à l'âge de trois quatre ans bon après elle était là après l'école et tout / on l'a eue jusqu'à ce que jusqu'à mes quinze ans et après mes parents avaient des amis francophones qui venaient à la maison donc le français je l'ai entendu parler couramment

E. Et c'était un choix volontaire de la part de tes parents d'avoir une nounou francophone'

22. Je sais pas du tout je sais pas je pense pas / je pense pas je ::: je sais pas comment ça c'est fait

E. Ça s'est fait comme ça

23. Oui je pense / j'avoue que je leur ai jamais posé la question donc euh ::: je sais pas

E. Et tes parents donc vous vous communiquez tous à la maison en flamand / par contre tes parents parlaient des langues euh :::

24. Oui / oui mon père était quadrilingue enfin oui en Belgique oui bon lui il avait fait sciences éco aussi donc euh ::: il était bon en langues et ma mère était secrétaire de direction donc elle parlait moins bien mais bon elle parlait français couramment ça c'est sûr et bon en anglais et en allemand elle XXX

E. C'était les mêmes langues que toi au départ

25. Oui oui tout à fait / enfin c'est les quatre langues que nous on était enseigné(es) à l'école / bon mes parents peut-être moins parce que à leur époque XXX et après en fait ce qui est rigolo après c'est que donc moi j'ai appris l'espagnol et mon père s'est mis à l'apprendre aussi bon lui il est à la retraite XXX / c'est vrai qu'on a toujours été très : on a toujours aimé les langues chez nous donc euh : moi même dans le secondaire je lisais des livres en français en anglais / bon les livres à la maison tout ça c'était en français en anglais en allemand en néerlandais / on a toujours baigné la-dedans donc c'est vrai que les films moi-aussi les films doublés ça m'intéresse pas / enfin j'ai pas le choix pour l'instant / quand on va voir un dessin animé c'est en français les films pour eux mais autrement les films pour moi pour nous avec mon mari aussi on va les voir en VO

E. Et justement pour tes enfants qui sont assez jeunes encore en dehors du flamand tu essaies de les sensibiliser à l'anglais ou à d'autres langues'

26. Alors je leur parle pas en anglais / bon ils savent que moi j'en parle plusieurs / bon mon aîné maintenant il est en sixième donc moi je suis avec lui il a choisi une langue supplémentaire donc il fait anglais et espagnol et donc en fait je l'aide je le suis le soir il me dit maman tu peux regarder par exemple en anglais je pourrais certainement en faire plus mais c'est vrai que oui on fait quand même pas mal oui

E. Et j'imagine aussi par les fréquentations que vous avez par les amis qui viennent à la maison

27. Pas forcément / c'est vrai que c'est vrai que avec les vies qu'on mène professionnelles plus après avec les trois enfants à la maison c'est quand même assez chargé donc on est plutôt dans une période où on voit pas forcément trop trop d'amis ou si on en voit c'est avec les enfants XXX Français / non parce qu'en fait les amis étrangers que j'ai n'ont pas forcément des enfants du même âge donc euh : quand on sort ben c'est pas avec eux XXX non je dirais l'exposition à la langue étrangère qu'ils ont c'est quand même surtout le flamand parce que j'ai plein d'amis qui viennent chez moi qui du coup restent à la maison dorment à la maison

E. Qui viennent de Belgique

28. Par exemple ils vont au ski donc ils restent une nuit en allant ou en revenant ou qui viennent l'été passer une semaine avec nous / la langue qu'ils entendent le plus c'est le flamand à la maison / à la maison c'est le flamand ou le français ils apprennent / donc l'anglais ouais enfin ils l'entendent moins quand même / on n'a pas forcément beaucoup d'amis anglais

E. Ton mari est plurilingue aussi'

29. Ouais donc il parle bien l'anglais il a appris l'espagnol aussi XXX je me rappelle plus / et là il avait appris un peu l'allemand aussi il parle français et là il s'est remis un peu à l'allemand ::: oui il est quand

même euh ::: il est intéressé par les langues / il a quand même plutôt un environnement qui est ouvert sur les langues

E. Et donc ça fait vingt ans que tu es chez HP

30. Quasiment (rire)

E. Presque (rire) / et par rapport à l'entreprise ça se passe comment la gestion des langues avec les collègues dans le quotidien du travail tu fais partie d'une équipe globale aussi

31. Globale mondiale tu veux dire'

E. Oui

32. Euh non alors non on est plutôt Europe on est XXX Europe de l'est XXX / mais par contre on travaille quand même avec les US mais moi mon travail au jour le jour c'est plus en Europe qu'aux US / par contre dans l'équipe nous on a pas mal d'XXX et l'équipe Europe est partagée entre Prague et nous donc en fait on a XXX le tchèque / c'est une langue avec laquelle j'ai beaucoup de mal donc en fait on parle quand même beaucoup français et anglais / donc moi en règle générale j'essaie de parler les langues professionnelles les Anglais même quand ils parlent français on parle anglais les Allemands un peu moins parce que l'allemand je suis vite dépassée comme j'ai très peu pratiquée /je l'ai fait à un moment donné parce que je travaillais pas mal avec des Allemands donc autant je suis tout à fait capable de me débrouiller quand je suis en Allemagne hôtel tout ça ça va bien mais c'est encore autre chose c'est très dur / autant euh : je me suis retrouvée dans des réunions avec des Allemands où j'étais la seule non Allemande donc évidemment on basculait en allemand je capte un certain nombre de choses mais contexte donc euh bon l'espagnol c'est pareil quand il y a des Espagnols qui viennent je vais leur dire bonjour comment ça va je n'ai pas suffisamment de maîtrise aujourd'hui pour être à l'aise et pour comprendre tout ce qu'il disent XXX mais je suis pas sûre de comprendre toutes les nuances de euh ::: donc euh ::: jusqu'à présent on avait l'équipe de Prague ça fait un an en an et demi qu'elle démarre et donc de ce fait nos postes à nous sont transférés à Prague donc nous on travaille avec des collègues qui sont à Grenoble / donc en fait on est amenés à parler de plus en plus anglais

E. Mais les collègues qui partent là-bas sont Tchèques'

33. C'est-à-dire c'est les postes qui partent là-bas et donc c'est des Tchèques qui sont embauchés sur place / donc aujourd'hui ici ça paraît quand même la plupart du temps peut-être et donc après deux collègues hollandais donc

E. Et le tchèque tu disais que c'était une langue qui était un peu dure pour toi

34. Elle est très dure / à entendre à comprendre / oui c'est une langue qui me revient pas et voilà quoi ::: après c'est vrai que j'ai aucune base c'est une langue slave qu'on ait quelques cours de tchèque au moins

E. Voilà savoir comment fonctionne la langue

35. Oui oui tout à fait parce que c'est pas évident ouais c'est une langue slave c'est pas les mêmes racines c'est pas les mêmes grammaires / connaître mais si ça m'intéresserait d'avoir une base parce que sinon elle est très dure très dure à entendre et c'est une langue qui est très dure / mais bon c'est intéressant d'apprendre autre chose / à une époque j'ai appris le suédois pour avoir une langue / après il faut moi j'étais déjà ici donc je travaillais je disais je prendrais des cours du soir c'est un engagement après qui : et surtout

E. Il faut pouvoir la réutiliser après

36. Parce que la grammaire pour la grammaire ça m'intéresse pas du tout / j'aime bien l'apprendre mais si elle me sert après l'opportunité de le pratiquer

E. Et le Tchèque en fait dans ton équipe vous avez été plusieurs à demander une petite formation linguistique'

37. Non pas forcément

E. Et tu penses que tu l'auras si tu en fais la demande'

38. Il faut que je la redemande oui oui je pense oui enfin je pense oui / je pense que la formation tchèque à mon avis elle sera faite par un de nos collègues Tchèques / ça sera plutôt comme ça c'est pas non plus nécessaire mais qu'au moins oui il faut que je relance oui parce que bon vu qu'on a mille chose à faire c'est pas forcément la priorité mais je pense que oui (rire)

E. Et au niveau culturel alors interculturel comment ça se passe'

39. Comment en tant que Belge tu veux dire'

E. Oui parce qu'en fait on peut aborder les différents pour toi depuis que tu es arrivée et puis après dans le cadre de l'entreprise oui

40. Ben disons que moi en tant que Belge honnêtement la culture est quand même pas très différente de la française enfin moi je la ressens pas comme étant très très différente donc euh ::: j'ai pas eu de choc culturel à proprement parler / je pense que c'est pas pareil que les Américains qui arrivent en France à mon avis et encore ça dépend XXX / donc moi j'ai pas eu de ::: enfin je me souviens pas d'avoir eu des problèmes dus aux différences culturelles donc c'est vrai qu'ici les Français sont assez chauvins on rigole un bon coup et

(rire) et voilà on leur fait remarquer en temps et en heure mais à part ça voilà non enfin moi ça m'a pas gêné plus que ça et enfin

E. Quand tu es arrivée tu t'es retrouvée dans ce groupe d'étrangers

41. En plus oui exactement

E. Et il y a un accompagnement de HP à l'arrivée au niveau installation'

42. Au niveau installation oui recherche d'appartement alors je parle de 87 je sais pas si ça existe encore aujourd'hui / donc en 87 oui aide pour rechercher des appartements des choses comme ça oui c'est sûr bon après c'était plus le manager qui s'occupait enfin qui s'occupait de moi mais bon c'est vrai qu'après / c'est marrant parce qu'après je suis arrivée avec un autre Belge on est arrivés le même jour et en fait lui il était intégré l'équipe franco-française d'ailleurs je pense beaucoup de qui était en famille tous casés enfin entre guillemets hein : et lui ça a été beaucoup plus dur de s'intégrer de trouver du monde / je me rappelle qu'il avait eu beaucoup plus de mal parce qu'on se croisait alors tiens comment ça va pas évident quand même / donc moi j'étais dans le groupe avec plein d'étrangers on voyageait beaucoup en plus et du coup pour le travail tandis que lui il était dans un service informatique il bougeait pas trop et c'était plus entre guillemets / donc lui ça a été beaucoup plus dur de s'intégrer et de : oui enfin de faire connaissance avec d'autres personnes / donc moi c'est vrai que ça a été hyper vraiment très facile mais c'est un coup de chance quelque part parce que bon je pense que je serais tombée dans un groupe qui m'aurait pas accueilli comme ça qui qui m'aurait e de côté je serais peut-être rentrée chez moi au bout d'un moment / c'est vrai que j'ai rencontré ces gens-là qui m'ont leurs copains qui

deuxième face

E. Et il est reparti ton collègue

43. Non non il est resté il est resté alors il est parti avec un plan social parce qu'il a voulu faire un autre projet il est revenu / là il est là en ce moment / et il s'est marié avec une Française aussi enfin beaucoup plus tard que moi donc mais bon je sais que lui faisait énormément de sport donc en fait il faisait du parapente donc il est parti en faisant du parapente XXX par rapport à HP / donc il en faisait dans le monde / je pense qu'il a connu beaucoup de monde comme ça mais beaucoup moins en tout cas dans un premier temps beaucoup moins / je pense que les deux trois premières années ont été plus pénibles pour lui

E. Et au niveau de :::+ oui alors tu dis que t'as pas eu beaucoup de choc culturel qu'il n'y a pas beaucoup de différences culturelles mais justement comment tu te sens au niveau de ton identité'

44. Moi je me sens Belge / mais bon c'est aussi plus par euh ::: (en)fin ::: oui je me sens Belge parce que je suis contente de l'être / et là par exemple j'ai pas (re)pris la nationalité française mais c'est aussi un peu par jeu (en)fin / je suis européenne et la nationalité française je vois pas bien l'intérêt euh ::: / c'est vrai que ça ne me donne pas le droit de voter aux présidentielles mais bon voilà c'est comme ça c'est comme ça / mais j'aime bien revendiquer le fait d'être Belge et de pas être Française / c'est plus par jeu à la limite que par autre chose / mais oui voilà / ouais non enfin j'ai pas d'autre euh ::: enfin je pourrais pas dire je me sens pas du tout Française enfin tu vois / moi je suis bien là d'ailleurs il y a plein de gens qui savent pas forcément que je suis Belge

E. Et au niveau des langues tu es aussi à l'aise maintenant en français qu'en flamand'

45. Oui alors j'ai quand même des ::: alors c'est assez rigolo parce que je parlais assez bien français en arrivant là/ c'est vrai que ce qui a vraiment fait une différence c'est quand j'ai commencé à vivre avec mon mari parce que le langage au jour le jour c'est quand même pas encore la même chose et bon pourtant je travaillais depuis quatre cinq ans ici euh ::: le langage de travail et le langage à la maison c'est quand même pas pareil donc là aussi je me suis dit je suis pas encore ::: bon j'étais bilingue c'était quand même pas encore pareil mais c'est vrai que en vivant bon maintenant avec des enfants évidemment c'est encore autre chose / je pense que maintenant oui / par contre il y a encore des choses que je n'arrive pas à dire donc je vais dire autre chose que je vais dire différemment que ce que j'avais prévu parce que bon il y a quand même des choses qui sont pas innées mais à contrario aussi maintenant ce qu'il y a c'est qu'il y a des choses que je peux plus expliquer en flamand / le vocabulaire que j'ai appris en français par exemple le vocabulaire de la montagne je le connais en français je le connais pas en flamand / c'est rigolo je me retrouve dans des situations ou que ce soit dans l'un ou l'autre il y a des choses que je n'arrive pas à dire / bon je me débrouille toujours je trouve autre chose mais +

E. Et en français tu as des exemples de choses que tu n'arrives pas à dire et que tu peux dire autrement'

46. Ben il y a des tournures de phrases qui me ::: + je vais réfléchir à quelque chose et finalement je vais le dire différemment parce que ou il y a un mot qui m'échappe ou + le problème aussi que j'ai ce que bon je dirai qu'en plus entre l'anglais et le français pour moi c'est à peu près pareil / bon j'ai pas vécu j'ai pas eu une vie de famille en anglais / mais c'est deux langues étrangères que je parle à peu près pareil et comme il y a des mots je mélange les mots enfin je vais avoir un mot anglais en tête qui vient dans une phrase française /

alors te donner un exemple comme ça non mais si j'en ai une plus tard dans la conversation je te dirai mais il y a des mots parfois où je vais buter sur un mot anglais je vais pas arriver à trouver un synonyme en français et inversement quoi / mais bon c'est je pense que c'est relativement subtile / moi je sens parce que je sens que je me reprends et que finalement je dis autre chose que j'avais prévu mais les gens en face le voient pas forcément parce que XXX / et bon je vais faire des fautes je fais des fautes XXX je fais des fautes de syntaxe (rire) ou de genre <+

E. Ça se voit pas alors (rire)

47. (rire) De genre je m'en aperçois une heure après et des choses comme ça surtout mais à la limite pas avec les mots mais quand je dis je développe ça fait référence à un mot féminin des choses comme ça il y a des choses et :::

E. Et donc en fait t'as conscience quand il y a un mot qui intervient ou une tournure qui ne va pas être française tu en as conscience et tu vas pas mélanger les langues ou alors tu le fais inconsciemment de temps en temps'

48. Je pense que je vais le faire consciemment parfois / parce que bon il y a un mot que je ne connais pas et surtout dans le travail il y a des mots qui sont anglais XXX en français / je vais le faire consciemment parfois et non je pense pas que je mélange les langues en parlant / non je pense pas XXX

E. Et alors au niveau de l'entreprise maintenant comment ça se passe au niveau interculturel avec les collègues dans ton équipe'

49. Bien en général je sens pas de différences

E. Au niveau de la communication y a pas de :::+

50. Non parce qu'en plus je sais pas si tu sais mais là à l'heure actuelle depuis trois ans je suis en *timeshare* je sais pas si tu connais ça

E. Non

51. C'est un temps partagé donc en fait je suis avec une collègue française et on travaille chacune trois jours sur le même poste donc on partage notre moi c'est et elle c'est jeudi vendredi lundi XXX donc on partage tout afin je veux dire on partage notre mel / c'est bien que c'est possible parce qu'enfin je veux dire on aurait une différence culturelle trop grande ça serait difficile à XXX / moi honnêtement

E. Sur la manière de travailler tout ça y a pas de :::+

52. Y a pas de souci / en tout cas si il y avait des soucis je suis pas sûre que c'est dû au fait que je suis d'une autre nationalité ou que je parle une autre langue enfin/ c'est plus personnel / moi honnêtement enfin aujourd'hui moi je sens pas de gêne ou de problème lié au fait que je ne sois pas Française ou que je ne parle pas le français comme langue maternelle bon peut-être maintenant que mes collègues en ressentent hein :::

E. Oui mais je pensais pas forcément à ça je pensais à du fait qu'il y ait énormément d'étrangers ici des personnes d'origine étrangère et que vous soyez amenés à travailler à l'étranger avec des personnes d'autres cultures ça peut amener des fois des incompréhensions des quiproquos des anecdotes un peu marrantes des choses comme ça quoi

53. Ben je pense déjà que la plupart des Français m'associent à une Française bon moi je suis plus Française qu'autre chose / enfin tu vois les cultures sont quand même assez proches / par contre je pense que moi l'avantage que ça me donne à moi c'est que comme j'ai différentes langues que je connais j'entends quand les Français parlent en anglais je comprends ce qu'ils veulent dire mais ils sont en train de traduire du français et en fait ils disent un truc qui en anglais veut pas forcément dire ce qu'ils voulaient dire tu vois / moi ça me donne cet avantage je dirais de comme ils traduisent de voir ce qu'ils veulent dire quoi / c'est rigolo parce que en face ils se trouvent avec des Anglophones qui n'ont pas compris ce qu'ils voulaient dire donc le le tu vois là je cherche mon mot là / donc XXX *bad* communication ça se dit pas hein :::

E. Mauvaise communication

54. Mauvaise communication / dans certains cas il semble bien parce qu'en fait les Anglais ils entendent ce qu'ils entendent enfin ils cherchent pas forcément à comprendre d'où ça vient et en fait les autres personnes ils ont traduit de leur langue maternelle et ils ont pas dit ça correspond pas et donc ils pensent tous les deux avoir compris en fait ils ont pas compris la même chose/ bon ça c'est courant

E. Et toi t'as conscience quand il y a un phénomène comme ça'

55. Oui / et moi quand je les entends je les reprends / je les reprends / je dis attends est-ce que tu es sûr que c'est ça que tu veux dire c'est ça mais non c'est pas ça et du coup quand j'entends je reprends évidemment/comme j'ai cette culture derrière enfin cette compréhension des deux langues et que j'entends très bien ce qu'ils sont en train de dire et que c'est pas pareil/ mais ça se fait en permanence enfin je veux dire c'est courant

E. Ça arrive en permanence'

56. Oui

E. Et surtout de la part des Français des Anglais ou pas seulement'

57. Ben disons que c'est le cas qu'on entend le plus parce que j'entends très peu d'anglophones parler français / enfin je veux dire la langue commune entre les étrangers c'est quand même l'anglais / donc j'entends les fautes enfin les fautes entre guillemets que les fautes que font les Français en traduisant mais j'entends aussi les Anglais comme eux souvent ils (n')ont qu'une langue et ben ils sont pas ouverts au genre de ::: de nuances qui peuvent être induites du fait du français / les rares Anglais qui parlent le français qui connaissent le français sont plus à même de comprendre ces ces / oui tu vois il y a un truc qui est flagrant c'est le mot *eventually* / *eventually* en anglais c'est à la fin tandis qu'éventuellement en français c'est éventuellement c'est peut-être / ça n'a rien à voir

E. Rien

58. Ça n'a rien à voir / et ça les deux sont pas conscients que :::+ de la différence de +

E. Ils l'utilisent l'un pour l'autre sans problème

59. Ben disons que non les Français disent éventuellement ben c'est peut-être en fait les Anglais comprennent qu'à la fin ça va être ça sauf que (rire) +

E. Tu parles tu dis les Anglais maîtrisent souvent qu'une langue ceux qui travaillent ici ou +

60. Oui oui oui les Anglais ou les Américains les anglophones / il y en a quand même beaucoup déjà qui n'apprennent pas l'anglais

E. Qui n'apprennent pas le français

61. Le français pardon / déjà je pense qu'il faut faire la différence entre les gens qui sont là pour un an ou deux trois ans et qui vont repartir XXX / y en a par contre qui sont là depuis longtemps et qui apprennent le français / ben ceux-là évidemment ils vont être plus à même de comprendre ces choses-là / mais bon après c'est quand même c'est subtile comme euh ::: + il faut déjà bien entendre les langues et bien les comprendre pour voir la différence / c'est pas évident bon c'est vrai que moi j'adore les langues c'est quelque chose que j'entends et en plus je suis attentive à ça donc je l'entends

E. Et il y en a beaucoup d'Anglais qui sont recrutés enfin qui sont là de passage en fait ou d'Américains'

62. Ben moi j'ai pas les statistiques mais dans les chefs il y a beaucoup de gens qui viennent et qui repartent / après dans les :::+ après tout dépend / je connais des anglophones qui sont là / la plupart des anglophones qui sont là ont quand même + soit il y en a qui ont commencé en même temps que moi+ je connais des Américains qui parlent très bien le français / y en d'autres qui arrivent mais qui sont dans une bande d'anglophones qui ne travaillent qu'avec des anglophones et qui en fait au niveau du travail ils n'ont pas besoin de parler français ils n'ont pas besoin / ils peuvent très bien s'en passer et qui après dans les amis qu'ils ont sont que avec des anglophones donc ils ont pas ils ont pas besoin de la langue française ils peuvent très bien s'en sortir XXX bon jour au revoir

E. Et au niveau de la méthode de travail justement la méthode de travail américaine est très différente de la méthode française'

63. Je pense que ::: ouais ça c'est vrai euh ::: les Américains ils sont très ::: + ils regardent leur bout de :::+ pour eux et en fait ils vont surtout pas regarder autour / nous on s'étale / nous je parle Français et Belges (rire) / on s'étale on va même si ça c'est XXX mais en fait il y a une application quelque part la question très cloisonné /il sait pas ce que fait le voisin bon ça a du bon et du pas bon c'est que parce qu'ils sont plus efficaces que nous parce que justement ils se diluent pas ils restent sur leur terrain / bon par contre je pense qu'il y a des pressions XXX/ tandis que nous on papillonne un petit peu / je pense qu'on aura une meilleure vision globale des choses par contre bon en efficacité on peut perdre/ donc après je pense que c'est bien de le savoir et de faire avec quoi'' de +

E. Et par rapport aux Tchèques la manière de travailler et l'approche interculturelle vous allez être amenés à travailler avec eux

64. Ils sont très Américains sur certains ::: + on a beaucoup de mal

E. Ils sont très Américains

65. Ils sont très Américains dans le sens où ::: alors très Américains dans le sens où ils sont très euh ::: comment dire très individualistes pas du tout *teamwork*

E. Pas du tout *teamwork*

66. Pas du tout *teamwork* le travail en équipe c'est quand même une notion qui est relativement étrangère pour eux et les Américains aussi sont très individualistes très euh ::: donc en fait ils sont très respectueux de la hiérarchie / XXX contestation pas négatif enfin je veux dire c'est pas parce que le chef a dit qu'il a raison c'est pas comme ça tandis que les Tchèques le chef a dit donc on fait donc c'est très là pour l'instant on en souffre/ on a récupéré une étude justement sur les comportements tchèques je sais pas si eux ont eu sur nous d'ailleurs

E. Le chef de service qui a fait faire ça

67. Oui pour voir comment ils fonctionnent parce que là en plus on est :::+ la relation avec l'équipe en Tchèque elle est beaucoup plus proche qu'avec celle des US donc on travaille ensemble il faut vraiment qu'on fasse équipe qu'avec les US c'est plus un échange / là c'est pas gagné

E. Et pour l'instant si j'ai bien compris tu n'as de contact avec eux direct sur place je veux dire t'es déjà partie en mission là-bas'

68. Ouais

E. Il y a beaucoup d'aller et retour avant la répartition des postes'

69. C'est déjà fait en fait / il y a déjà une partie des des ::: + alors moi tout à l'heure je te parlais de nos postes à nous qui sont en train de partir là-bas mais il y a un groupe de gens qui sont déjà là-bas / je te parlais de mon poste c'est vraiment ce que je fais moi aujourd'hui et il y a déjà des gens qui sont là-bas il y a déjà des postes qui étaient occupés à l'époque XXX qui sont entièrement partis là-bas y a déjà / c'est personnes nous dans notre organisation il y a déjà XXX personnes qui sont parties là-bas / c'est important ça fait un XXX qu'on se dit ça et c'est douloureux et en plus on a une communication qui est très différente de la notre / nous c'est arrondi c'est correct tandis qu'eux c'est du rentre dedans c'est impressionnant

E. Tout ça en anglais

70. Oui oui bien sûr

E. Et tu crois que l'utilisation de l'anglais y est pour quelque chose ou pas forcément

71. Euh oui ça y est pour quelque chose parce que oui en plus en Tchèque je pense que c'est encore pire / on se rentre dedans c'est impressionnant / on a des fournisseurs qui ont été habitués à travailler avec nous depuis quelques années et bon correct on a quelque chose à dire on le dit mais on s'engueule pas

E. C'est arrondi

72. C'est arrondi ça communique on va pas dire qu'on est pas contents ça reste correct que eux non c'est impressionnant / là le choc culturel

E. Ça t'a permis+ tu l'as lue l'étude là déjà

73. Oui parce que c'est vrai que de voir quelles sont leurs valeurs qu'est-ce qui est important pour eux ça permet de comprendre euh ::: / alors on a fait quelque chose qui était très bien je ne sais pas si on t'en a déjà parlé / on a en fait une formation récemment qui s'appelle XXX / en fait c'était mélanger les Tchèques et nous et donc à l'intérieur de notre euh ::: comment dire dans l'équipe de mon chef c'est tous les gens XXX / et donc en fait l'idée c'était comment construire des équipes qui **performent** très bien donc euh ::: il y a eu plein de jeux de rôles plein de + oui enfin des études de cas qui XXX et c'était vraiment très très très intéressant parce que ils avaient des équipes de telle façon qu'on était avec des gens avec qui on travaillait pas forcément ensemble et avec qui on n'était pas ::: + enfin je veux dire / on était avec les Tchèques et ça a été vraiment très ::: très enrichissant parce qu'on a pu se dire des choses après à chaque fois en plus on était mis sur une pression de temps par exemple il y avait je sais pas si tu connais il y a des choses comme ça on est par exemple cinq dans une équipe on reçoit tous des cartes avec certains délais d'accord et en fait il faut que ensemble on arrive à déduire la question qui est posée et qui est j'en sais rien enfin bon bref / il y a une question qui est posée il faut qu'on mette toutes nos cartes ensemble et on n'a pas le droit de montrer aux autres faut qu'on les lise tu vois qu'on bâtit le problème tout ça et on a dix minutes pour trouver une solution tu vois et bon t'as la pression t'en as un qui dit t'as plus que trois minutes tu vois c'est ::: +

E. Ouais ouais

74. Et tu vois c'est très rigolo parce que comme on fonctionne déjà sous le stress sous la pression du temps et en plus les cultures sont différentes donc euh ::: bon au début tu te dis c'est quand même du *teamwork* / t'essaies de faire du consensus et tout ça et il y a des gens qui suivent pas mais en fait tu vois qu'il y en a qui partent et un truc qu'on va t'expliquer après mais tu vois c'est très rigolo parce qu'après t'en as qui commencent dans un coin d'autres enfin tu vois c'est très marrant mais ça nous a permis + et après bon on fait le truc et après on disait « ben comment t'as vécu l'exercice » donc ceux qui avaient trouvé « ben très bien super on a super bien travaillé ensemble » et ceux qui avaient décroché « oh ben non c'était nul » / et il y en a qui était en train de pleurer / donc tu vois c'est hyper fort parce que et euh ::: sur un des exercices j'étais observatrice et je voyais qu'ils étaient pas bien donc je pouvais pas intervenir et ils n'osaient rien dire donc ceux qui étaient bien ils disaient rien et ceux qui étaient à coté et en plus qui étaient leurs collègues de bureau s'en étaient pas aperçus tu vois c'est marrant parce que ça te permet de +

E. C'était des gens de cultures différentes'

75. C'était des Tchèques / c'était des Tchèques entre eux mais enfin avec nous aussi mais à la limite on va plus nous verbaliser ou c'était marrant il y avait d'une part les personnalités des gens des personnalités très fortes aussi bien côté Français que côté Tchèques mais après t'as des gens avec des personnalités moins fortes qui ont besoin de plus de temps donc qu'avaient décrochés / après selon les cultures on dit quelque chose ou on dit pas quelque chose et une Française qui disait « attends je suis plus on arrête tu peux m'expliquer » tandis que la Tchèque et ben elle disait rien même si elle était hyper malheureuse enfin tu vois

c'était très très bien de faire ce genre de truc parce que moi aussi j'étais à des milliards d'années de penser que on pouvait être mal à ce point-là enfin surtout et l'exercice était + mais c'est vrai que c'était rigolo parce que moi c'est pareil XXX / y en a qui suivent pas en plus du choc culturel de plein de choses quoi / et pour eux dans leur système de valeurs ben c'était hyper grave xxx ça fait pas parti de leur euh : / c'est rigolo c'est marrant et je pense que ben l'avantage après c'est que plus on en a vu plus on apprend / donc du coup dans mon cursus aussi à chaque fois j'ai souvent été dans des postes de développement de vente et tout ça et à chaque fois j'ai récupéré des XXX comme par hasard parce que je parle la langue / donc quand j'allais là-bas du coup des discussions en néerlandais ou en tout cas en anglais toutes les discussions à côté je l'ai capté enfin je veux dire j'entendais ce qu'ils disaient ils se cachaient pas / ils savaient très bien que je comprenais / n'empêche que tu peux traduire enfin je veux dire là je le vois aussi là maintenant quand on travaille avec les Tchèques il y a toute une communication officieuse qu'on fait nous autour du bureau ben on le fera pas parce qu'il faut prendre le téléphone qu'il faut le faire en anglais enfin c'est pas qu'on peut pas le faire mais c'est moins naturel y a rien à faire y a un truc qui bon faut le faire par téléphone

E. Ça tu veux dire que c'est le fait que l'équipe travaille à deux endroits différents

76. Ah oui déjà à deux endroits différents

E. On perd en communication

77. On perd en communication mais ça on le sait / travailler à deux endroits différents en plus quand même travailler dans une autre langue parce que bon même si je suis aussi à l'aise en anglais qu'en français c'est vrai que on travaille quand même XXX en français donc après on peut le faire en anglais mais bon voilà donc / et disons qu'en fait surtout je pense pour moi ce qui est dur c'est que quand je fais une réunion en anglais que les trois quarts des personnes dans la réunion sont Françaises et qu'un quart et déjà un quart c'est beaucoup parce que souvent il suffit qu'il y ait une personne est Anglaise pour qu'on la fasse en anglais ben je sais que les Français ils disent pas ce qu'ils veulent dire en tout cas ça passe pas ils disent pas la même chose ou du coup c'est anglais donc ils laissent tomber quoi / donc c'est pas pareil (en)fin

E. Surtout que si c'est une personne ça les frustre un peu non

78. Oh je pense qu'ils font même pas forcément le truc c'est qu'en anglais ça les énerve enfin ça les énerve il me semble que ça les énerve ils (n')ont pas les mêmes moyens en anglais qu'en français donc euh : ils laissent tomber / on n'a pas la même richesse de communication dans une langue étrangère que dans la sienne sauf à y être à vivre depuis des années

E. Et encore là en plus c'est pas une langue intermédiaire dans le sens où c'est la langue native d'une des personnes une des parties de la population en présence alors qu'entre les Tchèques

79. Oui oui alors qu'entre les Tchèques et nous

E. Il y a une perte

80. Oui oui oui oui et elle est importante ça c'est sûr et le problème c'est que XXX / mais bon on se comprend pas bien / ça rajoute à la frustration de travailler en XXX deux endroits différents avec des gens qui n'ont pas la même culture pas les mêmes valeurs / quand on travaille avec des gens qui ont comme culture XXX / d'accord on se heurte à des gens qui pour qui l'objectif c'est de faire le plus de progrès de + quand on leur suggère des idées tout ça ils les prennent à leur nom comme si c'était eux qu'ils le font enfin c'est énervant / ça on joue pas longtemps à ce jeu-là

E. Ils s'attribuent les +

81. Oh ben oui oui ils s'attribuent parce que eux leur objectif c'est de plus se valoriser de remplacer leur chef XXX / donc là aussi c'est pas du tout la même approche donc c'est là je dirais là autant là le choc culturel je le sens très bien autant moi ici non

E. Oui c'est pour ça c'était l'ensemble du contexte

82. Oui mais moi ici c'est au même titre que les Français XXX tu vois ça oui / moi personnellement dans mon environnement français ici non moi en tant que Franco-Belge je sais pas si + comment m'appeler

E. C'est toi qui le dit (rire)

83. (rire) Ouais mais bon moi ils m'identifient pareil qu'eux enfin justement les Français pas +

E. Et avec les Tchèques ça fait combien de temps que vous travailliez ensemble enfin que vous commencez à travailler ensemble'

84. Je pense qu'on a démarré il y a deux ans un an et demi

E. Et quand tu pars là-bas c'est à Prague que tu pars'

85. Oui

E. Et là-bas c'est pareil c'est difficile'

86. Avec eux là-bas

E. Et en dehors du boulot en fait

87. Ben disons que en fait quand tu les vois de façon individuelle ça va très bien d'accord / en fait je pense que quand on s'échange quand on se parle tout ça ça va bien / ils sont sympas enfin je veux pas dire pas

qu'ils sont pas sympas ils sont sympas / c'est qu'après dans l'écrit c'est pas toujours refléter pareil / je pense que le problème c'est qu'ici il y a beaucoup de choses dont on parle quand on est en communication avec eux on l'écrit / à l'écrit ben forcément ça prend une autre tournure c'est déjà plus dur quand on ::: + en plus t'as pas la nuance de tout ça / donc les choses prennent souvent une autre tournure / une copie

E. Une copie tu dis

88. Il y a un message incendiaire qui part et c'est envoyé au chef et ça prend souvent des proportions très dramatiques / enfin bon c'est différent / la communication n'est pas la même / mais bon c'est vrai que parfois je sais que par moment je préfère lire un mel que de répondre au téléphone / parce que justement ça permet de l'adresser à plusieurs personnes le téléphone déjà ça prend du temps et en plus il faut le faire plusieurs fois donc / après XXX / c'est pas évident de trouver le juste milieu et donc euh ::: mais avec les personnes individuellement ça se passe bien mais je pense qu'on se voit pas assez / on a tous trop de choses à faire et donc tu vois parce que bon on a eu une période dure parce qu'en fait ça monte au niveau des chefs que ça se passait pas bien donc on a fait des groupes de travail on est allé là-bas on a passé des journées là-bas avec eux on a dit qu'est-ce qui va pas / XXX les choses qu'est-ce qui va pas pour vous pour nous / on va pas dire que c'est nous qui avons raison on vit certaines choses on perçoit certaines choses vous certainement différemment bon maintenant on met à plat XXX/ bon ça on l'a fait on a fait le suivi au quotidien bon n'empêche que XXX comment dire ajuster les roues aux carrosses / ajuster ça demande plus de travail c'est vraiment plus de travail que si on était tous à Grenoble et si on se faisait des réunions / ça prend plus de temps plus de volonté des gens avec une vision différente ça ajoute quoi et bon sachant que on a pas toujours toutes les ressources qu'il faut pour apporter XXX / en plus on a beaucoup de gens qui tournent de gens qui changent XXX

E. Ici ou là-bas'

89. Les deux

E. Les deux ouais

90. Les deux et je pense qu'à terme on aura plus de problème là-bas parce que XXX le chômage donc tu vois là nous en fait le bureau il est au centre de Prague ils vont déménager à l'extérieur parce que ça va être moins cher

E. C'est le plein emploi là-bas

91. Donc euh ::: oui

E. C'est intéressant mais enfin c'est pas évident

92. C'est pas évident non c'est pas évident mais oui non c'est intéressant

E. Il faudrait plus d'outils pour se comprendre plus de temps mais

93. Moi je dirai qu'aujourd'hui la façon dont je vis les choses je trouve que ::: tu vois c'est intéressant mais c'est plus XXX parce qu'on rajoute une complexité à un travail qui est déjà XXX dont on se serait bien passé alors c'est sûr que maintenant niveau culture tout ça c'est intéressant mais ça nous aide pas en ce moment / tu vois autant je suis très ouverte sur les langues et je trouve ça intéressant et tout mais je disais tout à l'heure que le tchèque vit mal c'est aussi psychologiquement c'est un ensemble parce que autant c'est moi qui ai demandé à apprendre un peu le tchèque parce que je pense que ça serait bien autant quelque part ouf (soupir) y en a un peu marre parce que ben on fait que nous en rajouter on a de plus en plus de travail de moins en moins de moyens en plus avec une complexité qui est accrue

Fin de l'entretien en prise de note

Résumé

Ce travail de thèse s'inscrit dans les champs de la « sociolinguistique de la migration », des langues en contact et dans la problématique du plurilinguisme. Il cherche à prendre en compte la dynamique du plurilinguisme de sujets en situation de mobilité contemporaine, géographique, professionnelle, virtuelle et linguistique.

Quarante et un entretiens biographiques ont été menés dans une perspective ethnosociologique auprès de sujets plurilingues dont vingt-cinq salariés en entreprise internationale.

L'objectif de la recherche consiste à mettre en valeur les ressources langagières individuelles dans une perspective didactique de valorisation des compétences plurilingues, pluriculturelles et de mobilité. L'étude en entreprise, considérée comme structure sociale et lieu de mutations sociolinguistiques soulève la question de la pénétration de la langue anglaise mais aussi la place des autres langues dans la communication professionnelle, dans le développement des compétences et dans la construction des relations interpersonnelles entre (inter)locuteurs plurilingues.

L'analyse des données met en relief des pratiques langagières dynamiques et des processus de constructions d'identités plurilingues originaux et contrastés qui sont articulés à la nature du projet migratoire, à la composition de la famille, aux modalités d'acquisition des langues, ainsi qu'à la nature du capital familial plurilingue, pluriculturel et de mobilité.

Les analyses débouchent également sur une mise en écho avec la recherche au niveau européen de la promotion du plurilinguisme.

Titre de la thèse en anglais

Dynamism of linguistic repertoires and multilingual identities of individuals in situation of mobility

Abstract

This PhD. thesis is founded in research areas concerning the "sociolinguistics of migrations" languages in contact and the problem of the multilingualism. It attempts to take into account the dynamics of the multilingualism of individuals in situation of contemporary, geographical, professional, virtual and linguistic mobility.

Forty-one biographic interviews with multilingual migrants (including twenty-five employees of a multinational company) were conducted, using an ethnosociological approach. The aim of the research is to highlight the use of individual linguistic resources, in order to raise pedagogical questions about multilingual, multicultural and mobility skills.

The research conducted in the international company, (which is considered as a social entity and a place of sociolinguistic change), brings to the forefront the issue of the use of English, as well as the role of other languages in professional communication, in the development of skills and in the construction of interpersonal relationships of multilingual speakers.

The data analysis reveals a dynamic use of linguistic repertoires and original, mixed processes for the construction of multilingual identities, which are linked to the nature of the migration project, the structure of the family, the way in which languages were acquired, and the nature of the family multilingual, multicultural and mobility capital. Parallels are drawn between the analysis resulting from this study and current research on the promotion of multilingualism at the European level.

Discipline

Sciences du langage, Sociolinguistique et Didactique des langues

Mots clés

Sociolinguistique, plurilinguisme, mobilité, migration, mixité, appropriation des langues, identité, répertoires langagiers.

Intitulé et adresse du laboratoire

Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues étrangères et Maternelles (Lidilem- EA 609) – Université Grenoble III – BP 25 – 38040 Grenoble Cedex 9