La transmission de l'anglais dans des familles francophones : politiques linguistiques familiales et représentations

Angélique Bouchés

▶ **To cite this version:**

Angélique Bouchés. La transmission de l'anglais dans des familles francophones : politiques linguistiques familiales et représentations. Linguistique. Université de Strasbourg, 2017. Français. NNT : 2017STRAC028 . tel-01858584

HAL Id: tel-01858584
https://theses.hal.science/tel-01858584

Submitted on 21 Aug 2018

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 DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITÉS

EA 1339 Linguistique, Langues, Parole

Groupe d'études sur le plurilinguisme européen

THÈSE

présentée par :

Angélique BOUCHÉS

soutenue le : **26 septembre 2017**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences du Langage

LA TRANSMISSION DE L'ANGLAIS DANS DES FAMILLES FRANCOPHONES : POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES ET REPRÉSENTATIONS

Volume 1

THÈSE dirigée par :
Mme HÉLOT Christine Professeure émérite, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :
Mme BAILLY Sophie Professeure, Université de Lorraine
M. WEBER Jean-Jacques Professeur, Université de Luxembourg

AUTRES MEMBRES DU JURY :
M. TRUCHOT Claude Professeur émérite, Université de Strasbourg

À Julian, Luca et Mary

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus sincères remerciements à Mme Hélot, ma directrice de thèse. Merci d'avoir toujours cru en moi, de m'avoir toujours encouragée et soutenue. Merci pour votre patience et votre enthousiasme tout au long de ce parcours. Merci pour votre présence au cours de ces années : en plus d'avoir partagé votre expérience et votre savoir, vous avez toujours fait preuve de beaucoup d'humanité tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel.

Je remercie également Sophie Bailly, Claude Truchot et Jean-Jacques Weber qui ont accepté de faire partie de mon jury.

Bien entendu, je remercie les familles qui ont participé à mon étude. Sans elles, je n'aurais jamais été en mesure de mener cette recherche. Leur investissement pour le plurilinguisme de leurs enfants est tout simplement extraordinaire.

Un grand merci à M. Triboulot, le directeur de mon école. Il s'est toujours préoccupé de ma situation personnelle ralentissant grandement l'avancement de mes travaux et la rédaction de ma thèse. Grâce à lui et à l'Université de Lorraine, j'ai été en mesure de dégager du temps pour mener à bien mon projet.

Merci à Damien et à Christophe, pour leur relecture attentive, ainsi qu'à Fran pour ses encouragements et pour son réalisme parfois si saisissant. Merci à toute l'équipe des actuelles ou anciennes doctorantes de Strasbourg et plus particulièrement à Timea, avec qui les heures passées à échanger au cours des dernières semaines ont été précieuses et motivantes. Merci aux collègues et amis m'ayant régulièrement encouragée.

Un grand merci à mes parents et à mon frère pour avoir su me motiver davantage dans les moments les plus difficiles.

Et surtout un grand merci à mes adorables enfants, Julian, Luca et Mary, qui m'ont si souvent entendu dire qu'il fallait que je termine ma thèse. Jusqu'au tout dernier mois, j'ai fait en sorte que ce travail de recherche soit aussi invisible que possible

pour vous, ceci pour ne pas empiéter sur notre temps ensemble. Les réveils en pleine nuit et les couchers tardifs pour travailler sur la thèse, vous en aviez entendu parler mais vous n'y avez assisté que le dernier mois parce que vous étiez en vacances... Merci pour votre présence tout au long de ces années et plus particulièrement encore dans cette dernière ligne droite où j'ai pu mesurer combien votre soutien m'a été précieux : merci Luca, pour les cafés préparés, même le café moulu que je n'avais plus qu'à déposer dans la cafetière quand je me levais très tôt ; Mary, merci de m'avoir fait prendre l'air en allant faire les boutiques ! Finalement, tu avais raison, ça faisait un bien fou ! Et merci Julian, pour nos belles conversations et pour avoir chronométré mes micro-siestes d'une vingtaine de minutes. Tu as toujours été à l'heure…à l'exception de deux ou trois fois où tu m'as oubliée ou que tu as préféré me laisser vraiment dormir !!! Bravo aussi pour les beignets au Nutella®, les enfants, c'était tout simplement excellent !!!!

Avançant au gré de mon ressenti pendant ce travail, vous avez toujours essayé de me convaincre dans un sens ou dans l'autre : « t'auras jamais le temps, arrête ta thèse, ça sert à rien » ou « finis-la, maman, t'es presqu'à la fin ». Vous voyez, au bout de toutes ces années et malgré toutes les difficultés auxquelles on a dû faire face, cette thèse, on l'a terminée…

Table des matières

Introduction *25*

Première partie Contextualisation *33*

Introduction de la première partie **35**

CHAPITRE 1 : DES LANGUES EN FAMILLE AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES (PLF) **37**

1. Le bilinguisme en famille 37

1.1. Le bilinguisme 37

1.2. Bilinguisme simultané et consécutif 39

1.3. Bilinguisme additif et soustractif 41

1.4. Bilinguisme artificiel/intentionnel/non natif 44

1.5. Bilinguisme dynamique 45

2. Les PLF 46

2.1. Pourquoi la famille ? 47

2.2. Planification ou politique ? 48

2.3. Champ d'étude 50

2.4. Vers une définition des PLF 53

2.5. Domaines et composantes des PLF 56

2.6. Particularités des PLF 58

2.7. Les facteurs influençant la PLF 61

2.7.1. Facteurs extra-familiaux 61

2.7.2. Facteurs à mi-chemin entre la famille et l'extérieur 62

2.7.3. Facteurs internes 63

3. Quand la PLF inclut une langue autre que la langue native des parents 65

3.1. Saunders (1988) 65

3.2. Kouritzin (2000) 66

3.3. Yamamoto (2002) 69

4. Recherches portant sur les facteurs influençant la PLF 72

4.1. Okita (2001) 73

4.2. King et Fogle (2006) 77

4.3. Canagarajah (2008) 81
4.4. Curdt-Christiansen (2009) 85
5. Raisons 90
5.1. Kouritzin (2000) 90
5.2. King et Fogle (2006) 91
5.3. Piller (2001) 92
5.4. Okita (2002) 92
5.5. Autres raisons 93
6. Les stratégies 95
6.1. Stratégies environnementales 95
6.2. Les stratégies de communication 97
6.2.1. Les stratégies selon Harding & Riley 97
6.2.2. Les stratégies selon Döpke (1992) 99
6.2.3. Les stratégies selon Barron-Hauwaert (2004) 99
6.2.4. Les stratégies selon Piller (2001) 102
En résumé 105

CHAPITRE 2 : LA FRANCE, LES LANGUES ET L'ANGLAIS 107

1. La France et sa politique linguistique à l'étranger 108
1.1. Chiffres clés 108
1.2. Le Ministère des Affaires étrangères et du Développement international 109
1.3. Français langue étrangère 111
1.3.1. L'Agence Universitaire de la Francophonie 111
1.3.2. L'Alliance Française 112
1.3.3. L'Institut Français 112
2. La France et sa politique linguistique nationale 114
2.1. Aperçu historique de la langue française devenue langue de la nation 114
2.2. La loi Bas-Lauriol et la loi-Toubon 117
2.2.1. La loi dite « loi Bas-Lauriol » 117
2.2.2. La loi dite « loi Toubon » 118
2.3. Les différents organes de défense de la langue française 120
2.3.1. L'Académie Française 120
2.3.2. La Commission Générale de Terminologie et de Néologie (CGTN) 121
2.3.3. La DGLFLF 123
3. La France et sa politique linguistique éducative 127

3.1. Aperçu général de l'enseignement des LVE 127
3.2. Les différents modèles d'enseignement des LVE et la place de l'anglais 129
3.2.1. Extensif 129
3.2.2. Les sections européennes et de langues orientales 138
3.2.3. Les sections internationales 140
4. L'enquête européenne sur les compétences en langues 146
4.1. Aperçu général 146
4.2. Volume annuel moyen d'enseignement en France 148
4.3. Compétences générales des élèves dans les systèmes éducatifs évalués 148
4.3.1. Compétences en CE des élèves dans le système scolaire en France 150
4.3.2. Compétences en CO des élèves dans le système scolaire en France 151
4.3.3. Compétences en EE des élèves dans le système scolaire en France 152
4.4. Facteurs influençant les compétences des élèves en langue 154
4.4.1. Le « language friendly living environment » ou l'environnement de vie favorable aux langues 157
4.4.2. Les « language friendly schools » ou les écoles favorables aux langues 158
En résumé 160

Conclusion de la première partie 161

Seconde partie Approche méthodologique 163

Introduction de la seconde partie 165

CHAPITRE 3 : DE LA CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON ET DU CORPUS AU RECUEIL DES DONNÉES 167

1. Modes de recueil des données en sciences sociales 167
1.1. L'observation 167
1.2. L'enquête par questionnaire 169
1.3. L'enquête par entretien 172
1.3.1. L'entretien non-dirigé (ou non-directif) 172
1.3.2. L'entretien semi-dirigé (semi-directif) 174
1.4. Les groupes de discussion 176
2. Constitution et présentation de l'échantillon 178
2.1. Le recrutement des familles 178
2.1.1. L'annonce à destination des enseignants de langue 178
2.1.2. L'annonce à destination des familles 179

2.1.3. Implications liées au mode de recrutement 179
2.2. Les familles 180
2.2.1. Profil général 180
2.2.2. Profil de la famille 1 185
2.2.3. Profil de la famille 2 186
2.2.4. Profil de la famille 3 187
2.2.5. Profil de la famille 4 190
2.2.6. Profil de la famille 5 191
2.2.7. Profil de la famille 6 192
2.2.8. Profil de la famille 7 193
2.2.9. Profil de la famille 8 195
2.2.10. Profil de la famille 9 198
2.2.11. Profil de la famille 10 199
2.2.12. Profil de la famille 11 200
2.3. Le continuum pour l'exposition à l'anglais en famille 201
3. Déroulement de la phase du recueil des données 203
3.1. Premiers échanges par courriel 203
3.2. Entretiens non-dirigés informels (prises de contact) 204
3.3. Les entretiens semi-dirigés 206
3.3.1. Mise en place des entretiens 206
3.3.2. Les différentes phases des entretiens 207
3.3.3. Techniques de l'entretien 209
3.4. Les groupes de discussion 210
3.4.1. Le premier groupe de discussion 212
3.4.2. Le second groupe de discussion 212
4. Démarche en amont de l'analyse 213
4.1. Transcription des entretiens semi-dirigés 214
4.1.1. L'anonymisation 214
4.1.2. Conventions de transcription 215
En résumé 216

CHAPITRE 4 : DES REPRÉSENTATIONS À L'ANALYSE 218

1. La représentation en psychologie sociale 219
1.2. La psychologie sociale 219
1.2.1. Ce que désigne la psychologie sociale 219

1.2.2. Caractéristiques de la psychologie sociale 221
1.2.3. La pensée sociale 221
2. Vers une définition de la notion de représentation 223
2.1. Origines de la notion 223
2.1.1. Emile Durkheim 223
2.1.2. Moscovici 225
2.2. Définitions 226
2.2.1. Piaget 226
2.2.2. Moscovici 227
2.2.3. Rateau 227
2.2.4. Jodelet 228
2.3. Les cinq caractéristiques d'une représentation sociale 229
2.3.1. Elle représente toujours un objet 229
2.3.2. Elle a un caractère imageant 230
2.3.3. Elle a un caractère symbolique et signifiant 230
2.3.4. Elle a un caractère constructif 231
2.3.5. Elle a un caractère autonome et créatif 232
2.4. Les 4 fonctions des représentations 232
2.4.1. Fonctions de savoir 233
2.4.2. Fonctions identitaires 233
2.4.3. Fonctions d'orientation 233
2.4.4. Fonctions justificatrices 233
2.5. Définition retenue 234
3. Processus et structure des représentations sociales 235
3.1. L'objectivation et l'ancrage selon Moscovici 236
3.1.1. L'objectivation 236
3.1.2 L'ancrage 237
3.2. Le noyau central selon Abric 238
3.2.1 Le noyau central 239
3.2.2 Le système périphérique 240
3.3. Rapport entre pratique et représentation 242
3.3.1. Transformation d'une représentation 242
3.3.2. Les liens entre pratiques, représentations et discours 243
4. Le choix du mode d'analyse des données 245

4.1. Premiers pas dans l'analyse de contenu 245
4.2. L'analyse de contenu thématique 247
4.3. Démarche entreprise dans l'analyse thématique menée 248
4.3.1. Techniques en amont 248
4.3.2. Le codage 249
4.3.3. La rubrique 250
4.3.4. Les thèmes 250
4.3.5. Description de l'analyse 251
4.4. Les cartes heuristiques ou « mind maps » 253
En résumé 256

Conclusion de la seconde partie 258

Troisième partie Présentation de l'analyse des données 261

Introduction de la troisième partie 263

CHAPITRE 5 : REPRÉSENTATIONS 265

1. Des représentations positives du bi/plurilinguisme 265
1.1. La langue 266
1.1.1. Un accès à l'autre 266
1.1.2. Un accès à la culture 268
1.1.3. Une structuration de la pensée 269
1.2. L'individu bi/plurilingue 270
1.2.1. Question de compétences 270
1.2.2. Question d'accent 273
1.2.3. Question de culture 275
1. 3. Acquisition précoce 277
1.3.1. Caractéristiques 277
1.3.2. Avantages cognitifs 279
1.4. Autoévaluation 280
1.4.1. Non bilingues 280
1.4.2. Des familles (non) plurilingues 283
Synthèse 284
2. Des représentations négatives sur l'enseignement extensif des LVE en France 287
2.1. Méthodes d'enseignement 288
2.1.1. LVE en tant qu'objet d'étude 288

2.1.2. Inefficace 290
2.1.3. Peu naturel, imposé et prescriptif 291
2.1.4. Trop tardif 292
2.1.5. Trop académique/écrit 293
2.2. L'institution éducative 295
2.2.1. Manque de volonté politique 295
2.2.2. Non prise en compte du plurilinguisme des enfants et de leur famille 297
2.2.3. Les écoles peu accessibles 299
2.3. Les enseignants 300
2.3.1. Francophones 300
2.3.2. Formation 302
2.4. Un enseignement des LVE idéal 304
2.4.1. Profil d'un enseignement idéal 305
2.4.2. Priorité à la maîtrise du français 305
2.4.3. Plus ludique 307
Synthèse 308
3. Modèle d'enseignement de l'anglais et représentations 310
3.1. FA1 : école internationale privée 312
3.2. FA3 : école publique avec dispositif complémentaire à l'école (British Council) 313
3.3. FA5 : école privée avec enseignement extensif 314
3.4. FA6 : petite école d'immersion 315
3.5. FA7 : école privée avec enseignement bilingue 316
3.6. FA8 : école internationale publique 318
Synthèse 320
En résumé 321

CHAPITRE 6 : CHOIX DE LANGUES ET DE STRATÉGIES 323

1. Le vécu linguistique des parents 323
1.1. L'expérience négative 324
1.1.1. Avec l'utilisation des langues à l'âge adulte 324
1.1.2. Avec l'apprentissage des langues à l'école 326
1.2. L'expérience positive 327
1.2.1. Pendant l'enfance 327
1.2.2. La mobilité 328
1.2.3. Les pratiques linguistiques des parents 330

1.3. L'expérience manquée....331
Synthèse....332
2. Désir de bilinguisme....334
2.1. Quand....335
2.1.1. Les familles sans enfants....335
2.1.2. Les familles avec enfants....335
2.2. Comment....341
2.2.1. Reproduction d'une stratégie de communication observée....341
2.2.2. Reproduction d'un schéma d'acquisition naturelle....343
2.2.3. Lecture de la littérature scientifique ou populaire....345
2.3. L'anglais avant tout....346
2.3.1. Des représentations générales de l'anglais....347
2.3.1. Des représentations affectives....351
2.3.2. Des représentations identitaires....354
Synthèse....355
3. L'investissement de la famille....358
3.1. Investissement financier....358
3.2. Investissement organisationnel....360
Synthèse....361
4. Parler une autre langue que sa langue native....363
4.1. Questionnements....363
4.2. Culpabilisation....367
4.3. Difficultés....370
4.2.1. Manque de lexique....370
4.2.2. Affect....372
4.2.3. Les représentations du bilinguisme en dehors de la famille nucléaire....374
4.2.4. Eventuelles difficultés chez l'enfant....376
Synthèse....378
5. L'enfant au cœur des pratiques plurilingues en famille....379
5.1. Pas de pression sur l'enfant....379
5.2. Du ludique et du plaisir....380
5.3. Lien de complicité créé avec l'enfant....381
5.4. Transmission d'un capital culturel et linguistique à l'enfant....383
Synthèse....387

En résumé 388

Conclusion 391

BIBLIOGRAPHIE 405

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les stratégies selon Piller (2001a) _____ *104*

Tableau 2 : Adaptation des tableaux figurant dans le rapport annuel de 2013 de la CGTN _____ *122*

Tableau 3 : Proportion d'élèves apprenant l'anglais dans le 1er degré _____ *132*

Tableau 4 : Nombre de sections internationales par niveau et variété d'anglais dans les établissements du premier et du second degré en France. Basé sur l'arrêté du 3 mars 2015 fixant la liste des sections internationales à la rentrée 2015. _____ *144*

Tableau 5 : Compétences atteintes par les élèves en anglais LVE1 dans 13 systèmes éducatifs (tableau basé sur les données fournies par les résultats de l'ESLC, 35). _____ *149*

Tableau 6 : Récapitulatif des compétences en langues des élèves scolarisés en France et ayant été testés en anglais LVE1 _____ *153*

Tableau 7 : Répertoire plurilingue des parents. Entre parenthèses les langues autres que le français utilisées dans le cadre professionnel. _____ *183*

Tableau 8 : Profil des familles au moment des entretiens _____ *184*

Tableau 9 : Continuum représentant l'exposition à l'anglais en famille pour les familles avec enfants _____ *202*

Tableau 10 : Récapitulatif des entretiens non-dirigés informels (prises de contact) menés avec les 11 familles. _____ *206*

Tableau 11 : Durée approximative des phases des entretiens _____ *209*

Tableau 12 : Groupe de discussion 1 _____ *212*

Tableau 13 : Groupe de discussion 2 _____ *212*

Tableau 14 : Récapitulatif des conventions de transcription et leurs significations _____ *216*

Tableau 15 : Thèmes et sous-thèmes des représentations positives du bi/plurilinguisme _____ *266*

Tableau 16 : Thèmes et sous-thèmes des représentations négatives de l'enseignement des LVE en France _____ *287*

Tableau 17 : Langues en famille et enseignement de l'anglais dans les 11 familles _____ *311*

Tableau 18 : Thèmes et sous-thèmes générés sur le vécu linguistique des parents _____ *324*

Tableau 19 : Thèmes liés au désir de bilinguisme _____ *334*

Tableau 20 : Thèmes et sous-thèmes relatifs aux représentations de l'anglais _____ *347*

Tableau 21 : Thèmes relevés _____ *363*

Tableau 22 : Thèmes relevés _____ *379*

Liste des figures

Figure 1 : Proportion d'élèves bénéficiant d'un enseignement de LV dans le 1er degré _____ *130*

Figure 2 : Proportion d'élèves selon la langue apprise dans le 1er degré, public (France métropolitaine+DOM hor Mayotte) _____ *133*

Figure 3 : Pourcentage d'élèves apprenant une LVE dans le second degré _____ *137*

Figure 4 : Proportion d'élèves en section linguistique européenne (toutes langues + anglais) /Public+privé (Basé sur RERS, 4.17). _____ *140*

Figure 5 : Proportion d'élèves en section internationale (toutes langues+anglais seulement)/public+privé (Basé sur RERS 2016) _____ *145*

Figure 6 : Compétences atteintes par les élèves en anglais LV1 dans 13 systèmes éducatifs en Europe _____ *149*

Figure 7 : Pourcentage d'élèves ayant atteint les niveaux de CECRL en CE de l'anglais LVE1 ___ *151*

Figure 8 : Pourcentages d'élèves en France pour chaque niveau CECRL atteint _____ *152*

Figure 9 : Pourcentage d'élèves ayant atteint les niveaux du CECRL en EE _____ *153*

Figure 10 : Niveaux atteints en anglai, France (pré-A1 indique que le niveau A1 n'a pas été atteint)). _____ *154*

Figure 11: Carte heuristique manuelle sur la rubrique "école"/"enseignement" _____ *256*

Liste des abréviations et acronymes

AF : Académie française

AF : Alliance française

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BO : Bulletin officiel

CE : Compréhension écrite

CE1 : Cours élémentaire 1ère année

CE2 : Cours élémentaire 2ème année

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CELF : Commission d'enrichissement de la langue française

CG : Commission générale

CGTN : Commission Générale de terminologie et de néologie

CM1 : Cours moyen 1ère année

CM2 : Cours moyen 2ème année

CO : Compréhension orale

CP : Cours préparatoire

CSLF : Conseil supérieur à la langue française

DGLF : Délégation générale à la langue française

DGLFLF : Délégation générale à la langue française et aux langues de France

DLF : Défense de la Langue française

DNB : Diplôme national du brevet

DNL : Discipline non linguistique

DNL : Discipline non linguistique

EE : Expression écrite

ELAN : Ecoles et langues nationales en Afrique

Emile : Enseignement d'une matière intégrée en langue étrangère

ERASMUS : European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

ESLC : European survey on language competences

FLE : Français langue étrangère

JO : Journal officiel

IF : Institut français

IFADEM : Initiative francophone pour la formation à distance des maitres

IGCSE : International General Certificate of Secondary Education

INED : Institut national d'études démographiques

INSEE: Institut national de la statistique et des études économiques

JO : Journal officiel

L1 : Langue 1/Langue native

L2 : Langue 2

LV/LVE : Langue vivante/Langue vivante étrangère

LV1/LVE1 : Langue vivante 1

LV2/LVE2 : Langue vivante 2

LV3/LVE3 : Langue vivante 3

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

mL@H : langue minoritaire en famille

MS : Moyenne section

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

OIB : Option internationale du baccalauréat

OIF : Organisation internationale de la francophonie

OMC : Organisation mondiale du commerce

ONU : Organisation des Nations Unies

OPOL ML : OPOL langue majoritaire

OPOL : One-Person One-Language/OPOL

OPOL-mL : OPOL langue minoritaire

PL : Politique linguistique

PLE : Politique linguistique éducative

PLF : Politique(s) linguistique(s) familiale(s)

PLN : Politique linguistique nationale

PS : Petite section

RERS : Repères et références statistiques

SAT : Scholastic Assessment Test

Selo : section européenne et de langues orientales

Série ES : Série économique et social

Série L : Série littéraire

Série S : Série scientifique

SI : Section internationale

STD2A : Sciences et technologies du design et des arts appliqués

STI2D : Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable

STL : Sciences et technologies de laboratoire

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

UCAQ : Université du Québec à Chicoutimi

UE : Union européenne

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction

INTRODUCTION

« Un nouvel élément vient cependant troubler le jeu, l'anglais, souvent transmis aux enfants sans faire partie de l'héritage familial » (Héran et al., 2005 : 508).

Ce constat provient de l'analyse menée à partir des données recueillies dans l'enquête famille (aussi appelée « Étude de l'histoire familiale ») réalisée en 1999 par l'INSEE en collaboration avec l'INED. Cette enquête a pour la première fois abordé l'histoire des langues en famille et en dehors de la famille. Non seulement l'anglais apparaît comme la langue utilisée par plus d'un tiers des personnes déclarant utiliser une autre langue que le français avec les amis, conjoints, commerçants, etc. (Héran et al., 2005), mais en plus, elle a pénétré la sphère familiale dans de nombreux foyers en France. En effet, les résultats démontrent que l'anglais occupe une place essentielle dans les familles en France puisque cette langue se démarque comme la langue la plus souvent transmise aux enfants même si elle ne l'a pas été aux parents pendant leur enfance.

C'est cette étude sur la transmission des langues qui m'a permis de tisser le contexte sociolinguistique dans lequel s'inscrit cette recherche. En effet, un grand nombre d'individus en France utilisent plusieurs langues au quotidien, allant même jusqu'à transmettre l'anglais à leurs enfants.

Aussi, afin de mieux comprendre ce qui amène certains parents à choisir une langue additionnelle pour leur enfant, j'ai cherché plus précisément à m'intéresser à onze familles francophones résidant en France. Dans chacune de ces familles, l'anglais est la langue volontairement sélectionnée par les parents pour l'enfant pour l'ajouter à son répertoire plurilingue. Pourquoi de tels choix et comment sont-il réalisés et mis en pratique ?

Les questions de recherche sont les suivantes :

- Pour quelles raisons des familles francophones résidant en France choisissent-elles d'introduire l'anglais dans la vie de l'enfant ?

- Comment se déroule le processus de prise de décision : le projet est-il discuté dans le couple ou en famille ? A quel moment le projet prend-il vie ? Quand la décision émerge-t-elle ?

- Quelles sont les stratégies de communication déclarées et déployées par les parents en famille ?

- Quelles sont les stratégies scolaires mises en place ?

- Quelles représentations ont les parents du bi/plurilinguisme, et en particulier de l'anglais ?

- Quelles représentations ont-ils de l'enseignement extensif des langues en France ?

En prenant ces questionnements comme point de départ à ma recherche, j'ai formulé plusieurs **hypothèses**.

La première serait **l'insatisfaction des parents de l'enseignement des langues en France** qui les mènerait à ajouter une langue additionnelle au répertoire de l'enfant à un âge précoce.

La seconde hypothèse que j'ai élaborée concerne le fait que l'expérience des parents de l'apprentissage des langues et de leur plurilinguisme participerait à leurs représentations.

Enfin, la troisième hypothèse serait que la **décision de transmettre l'anglais,** et donc de mettre en place une politique des langues en famille, serait **due à des facteurs identitaires** pour les parents.

Les objectifs de cette recherche sont multiples :

- Contribuer à une meilleure connaissance de la notion de politique linguistique telle qu'elle s'applique au contexte familial.

- Contribuer à mieux comprendre les stratégies déployées par les parents pour renforcer l'acquisition de l'anglais pour l'enfant dans des familles où les parents possèdent la même langue native qu'est le français.

- Mieux comprendre le processus de prise de décision et ce qu'il implique pour les parents.

- Comprendre pourquoi des parents portent eux-mêmes la charge de la « transmission » d'une langue qui ne leur a pas été transmise alors même que le couple partage la même langue, le français.

- Analyser le rapport qu'entretiennent les parents avec leurs langues et avec l'anglais plus particulièrement.

Je consacre trois parties à cette thèse : la contextualisation, l'approche méthodologique de la recherche et la présentation de l'analyse des données.

Dans la **première partie**, je contextualise mon étude d'un point de vue théorique et sociolinguistique.

Pour ce faire, le **chapitre 1** aborde les diverses recherches menées dans le domaine des langues en famille et dans celui des politiques linguistiques familiales. J'y expose ensuite les études menées lorsque les politiques linguistiques familiales incluant une autre langue que la langue native des parents. Ensuite, je poursuis en présentant les recherches réalisées sur les facteurs influençant la prise de décision des parents. Enfin, je m'attache à relater les diverses raisons menant les parents à sélectionner plus d'une langue en famille, ainsi que les stratégies pour ce faire.

Le **chapitre 2** poursuit la contextualisation de mon étude en exposant le contexte sociolinguistique de la France. J'y décris l'importance que sa politique linguistique à l'étranger et en France attache à la langue française. Puis, je me tourne sur la politique linguistique éducative de la France envers l'enseignement/l'apprentissage des LVE, en présentant les différents modèles d'enseignement/apprentissage des langues. Enfin, liée à l'hypothèse formulée, je

propose une présentation des résultats de l'enquête européenne sur les compétences en langues menée dans plusieurs systèmes éducatifs dont celui de la France.

Dans la **seconde partie** de cette thèse, je m'intéresse à l'approche méthodologique que j'ai adoptée pour le recueil des données.

Dans cet objectif, le **chapitre 3** traite de la constitution de l'échantillon et du corpus pour ensuite aborder le recueil des données. Je décris tout d'abord les divers modes de recueil de données à disposition en sciences sociales afin de préciser ceux que j'ai sélectionnés et pour quelles raisons. Ensuite, je présente le mode de constitution de l'échantillon ainsi que les familles ayant participé à mon étude. Puis, je précise le déroulement de la phase de recueil des données pour terminer sur la démarche adoptée en amont de l'analyse, à savoir la transcription des données qui a permis de commencer l'analyse.

Dans le chapitre suivant, le **chapitre 4**, j'aborde le concept de la « représentation », qui constitue l'une de mes questions de recherche, et j'en retiens une définition que j'appliquerai dans le cadre de mon étude. Puis, par l'intermédiaire des spécificités des représentations, je montre combien leur rôle est important, notamment dans le choix du mode d'analyse retenu, sur lequel je clos le chapitre 4.

La **troisième et dernière partie** a affaire à la présentation de l'analyse des données.

Je consacre le **chapitre** 5 aux représentations des parents ayant participé à ma recherche : leurs représentations du bi/plurilinguisme et de l'enseignement des LVE en France. J'y expose les grands thèmes générés dans l'analyse en y associant des extraits de discours, puis en proposant une synthèse intermédiaire permettant de lier les résultats aux recherches.

Ensuite, dans le **chapitre 6**, je me tourne vers les résultats de l'analyse relatifs aux politiques linguistiques en famille et donc aux choix de langues et de stratégies. J'expose dans ce dernier chapitre les thèmes relevés dans l'analyse tout en

proposant, là aussi, une synthèse pour chacun d'eux, afin de lier les résultats de l'analyse des données à ceux rapportés dans d'autres études.

Dans la conclusion, je propose de revenir sur les questions de recherche et les hypothèses, avant d'exposer les perspectives de recherche faisant suite à mon étude.

Première partie

Contextualisation

SOMMAIRE DE LA PREMIÈRE PARTIE

Introduction de la première partie _____ *35*

CHAPITRE 1 : DES LANGUES EN FAMILLE AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES (PLF) _____ *37*

1. Le bilinguisme en famille _____ **37**

2. Les PLF _____ **46**

3. Quand la PLF inclut une langue autre que la langue native des parents ____ **65**

4. Recherches portant sur les facteurs influençant la PLF _____ **72**

5. Raisons _____ **90**

6. Les stratégies _____ **95**

CHAPITRE 2 : LA FRANCE, LES LANGUES ET L'ANGLAIS _____ *107*

1. La France et sa politique linguistique à l'étranger _____ **108**

2. La France et sa politique linguistique nationale _____ **114**

3. La France et sa politique linguistique éducative _____ **127**

4. L'enquête européenne sur les compétences en langues _____ **146**

Conclusion de la première partie _____ *161*

Introduction de la première partie

Dans cette première partie, je désire contextualiser ma recherche doctorale, à la fois au niveau théorique mais également sociolinguistique. Cette contextualisation prend la forme de deux chapitres.

Le chapitre 1 traite des langues en famille et des divers concepts clés s'y attachant pour ensuite aborder plus précisément le cadre théorique qui forme ma recherche : les politiques linguistiques familiales (PLF). Je présenterai les théories qui ont été développées par différents chercheurs dans le monde sur ces questions.

Le chapitre 2, quant à lui, s'attache à décrire plus précisément la spécificité sociolinguistique du terrain de mon étude, à savoir la France et le rapport qu'elle entretient avec sa langue dans les diverses politiques linguistiques menées hors du territoire national, sur son territoire et dans son système éducatif. Je clos le chapitre 2 en contextualisant davantage la politique linguistique éducative en France au travers d'une présentation des résultats de l'enquête européenne menée en 2012 sur les compétences en langues des élèves en Europe, et en focalisant davantage sur les élèves français. Ce choix est étroitement lié à l'une de mes questions de recherche présentée en introduction de cette thèse.

CHAPITRE 1 : DES LANGUES EN FAMILLE AUX POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES (PLF)

Ce chapitre contextualise les notions essentielles relatives à cette recherche doctorale afin de mieux appréhender les enjeux et les divers contextes liés au choix de plus d'une langue pour l'enfant en famille. J'aborderai tout d'abord le champ du bilinguisme en famille pour ensuite me tourner vers le type de bilinguisme familial propre aux familles représentées dans mon étude.

1. Le bilinguisme en famille

1.1. Le bilinguisme

Parler des langues en famille ou de « bilinguisme familial » nécessite de s'interroger sur ce que ce concept représente. Qu'entend-on par « bilinguisme » ?

> *« Si l'on cherche dans l'abondante littérature scientifique publiée depuis les années 60, on s'aperçoit qu'il y a autant de définitions que de chercheurs, et que ces définitions vont d'un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases en LE[1]), incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles » (Hélot, 2006 : 193).*

Si les définitions varient tout autant que le nombre de chercheurs, il n'en demeure pas moins qu'une réalité existe : il s'agit de l'acquisition ou de l'apprentissage[2] de deux langues. Alors que certains chercheurs ont envisagé le bilinguisme sous l'angle de la connaissance parfaite ou égale des deux langues, d'autres fournissent une définition plus large. Est considérée bilingue « toute personne qui comprend et/ou parle quotidiennement et sans difficulté deux langues

[1] Langue étrangère.
[2] Garcia (2009: 63) distingue l'acquisition, qui est généralement orale dans un premier temps, de l'apprentissage, qui renvoie à « l'étude de la langue » dans le contexte scolaire. Le terme « appropriation » permet d'englober les deux.

différentes » (Deprez, 1994 : 22). Barnes et Fedele (1997) considèrent que l'on peut parler de bilinguisme à partir du moment où les deux langues sont utilisées à la même fréquence dans une famille. Grosjean (1984) met l'accent sur une utilisation régulière des deux langues chez l'individu bilingue. Selon lui, « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues (1984 : 5). Baker (1993), quant à lui, a fourni une définition plus générale du bilinguisme en considérant que ce terme s'applique à la capacité à utiliser plus d'une langue. Enfin, comme le précise Grosjean (1982 : 2), il est évident que si l'on considère l'individu bilingue comme la somme de deux individus monolingues, peu d'entre eux seraient alors considérés comme tels :

> *« si l'on devait considérer bilingues ceux qui passent pour des monolingues dans chaque langue, nous ne pourrions plus classer la majorité des gens qui utilisent régulièrement deux langues ou plus mais qui ne maîtrisent aucune des deux langues au même degré qu'un natif* [3] *».*

L'objectif de ce travail de recherche doctorale n'est nullement d'évaluer les compétences des enfants ou des parents dans les deux langues. L'anglais est une langue ajoutée au répertoire plurilingue des enfants dans le cadre de la famille mais à des degrés divers et à des fréquences d'utilisation extrêmement différentes. C'est pourquoi j'adopte une approche minimaliste du bilinguisme en l'envisageant sous l'angle d'un continuum (King & Fogle, 2006 ; Garland, 2007). Le bilinguisme est finalement une question de processus (on devient bilingue) ou de « résultat » (l'on est bilingue). Aussi, les enfants concernés par les PLF des parents dans l'étude dont il est question dans cette thèse sont tous bi-/plurilingues ou en construction.

[3] « If one were to count as bilingual those who pass as monolinguals in each language, one would be left with no label for the vast majority of people who use two or more languages regularly but who do not have native-like fluency in each language » (Grosjean, 1982: 2). (Ma traduction).

Même si mon travail ne s'inscrit pas dans le champ de l'acquisition du langage, quelques autres éléments notionnels nécessitent d'être pris en considération afin de mieux comprendre l'acquisition des langues en famille par l'enfant. Dans chacune des familles participant à ma recherche, l'anglais a été introduit à l'enfant à un âge précoce. Par acquisition précoce, il faut entendre l'acquisition par l'enfant de plus d'une langue pendant son enfance, généralement entre la naissance et l'âge de 6 ans[4] (Hamers & Blanc, 1983).

Je souhaiterais définir ici les notions d'acquisition et d'apprentissage, provenant des travaux de Krashen (1982). L'acquisition se déroule majoritairement en famille ou avec des contacts avec des locuteurs d'autres langues. L'apprentissage, en revanche, a lieu en milieu formel, le plus souvent en contexte scolaire. Il s'agit donc d'un processus plus conscient que l'acquisition. Les chercheurs français, eux, utilisent le terme « appropriation » qui regroupe les deux précédents, même si acquisition et apprentissage se recoupent lorsque l'enfant est scolarisé. Liée à l'acquisition, la question de l'âge est au centre d'une distinction entre le bilinguisme simultané du bilinguisme consécutif.

1.2. Bilinguisme simultané et consécutif

Le bilinguisme simultané, comme son nom l'indique, concerne l'acquisition d'au moins deux langues par l'enfant dès la naissance et approximativement jusqu'à l'âge de 2 ou 3 ans (Hamers & Blanc, 1983 ; De Houwer, 1990 ; Varro, 1984). Je n'entrerai pas ici dans les considérations relatives aux différentes phases de l'acquisition du langage telles que la phase pré-linguistique puis linguistique. Bien entendu, à cet âge, l'enfant acquiert les bases lexicales et grammaticales élémentaires, et ne produit pas des énoncés complexes.

Le bilinguisme consécutif (séquentiel/successif) fait référence à l'acquisition d'une L2 généralement à partir de l'âge de 3 ans, une fois que les bases lexicales,

[4] Il n'est pas question dans cette thèse de considérations relatives à l'âge critique.

grammaticales et phonologiques sont acquises dans l'autre langue, la L1[5]. C'est ce que Montrul (2008 : 97), dans le cadre plus précis des enfants d'immigrés, définit très bien :

> *« Dans le bilinguisme séquentiel [consécutif] – ou l'acquisition d'une L2 chez l'enfant- une langue est acquise pendant la période du développement syntaxique précoce et la seconde langue est acquise après que les bases structurelles sont en place dans la première langue. Si l'enfant […] est exclusivement exposé à la langue de la famille jusqu'à ce qu'il ou elle entre à l'école, la seconde langue est introduite vers l'âge de 4 ou 5 ans et l'enfant est alors considéré comme un bilingue séquentiel*[6] ».

Dans toutes les familles ayant participé à mon étude, l'enfant est au contact de l'anglais - à divers degrés- dans le cadre d'une acquisition précoce simultanée puisque la plupart des familles avec enfants déclarent avoir introduit l'anglais dès la naissance ou avant l'âge de 3 ans. Tantôt il s'agira de bilinguisme simultané (l'anglais sera parlé par l'un des parents ou une fille au-pair dès la naissance et le français par l'autre parent ou les deux), tantôt il s'agira de bilinguisme consécutif (l'un des parents ayant décidé, après la naissance de l'enfant, de lui parler anglais ou de recruter une fille au pair) comme nous le verrons dans le chapitre présentant le profil de chaque famille participante (seconde partie de cette thèse).

Lorsqu'un enfant acquiert plus d'une langue en famille, il est nécessaire de s'interroger sur le statut ou sur les valeurs associées aux différentes langues dans

---

[5] J'utilise volontairement les concepts de L1 et L2 ici, particulièrement importants dans le cadre du bilinguisme précoce consécutif et simultané. Certains chercheurs utilisent La et Lb ou L1s (premièreS langueS) lorsqu'il s'agit d'une acquisition simultanée. García (2009) les questionne dans le cadre du bilinguisme. Pour ma part, dans cette thèse, j'utiliserai les termes de « langue native » ou « L1 », de même que celui de « locuteur natif ».

[6] « In sequential bilingualism – or child L2 acquisition – one language is acquired during the age of early syntactic development, and the second language is acquired after the structural foundations of the first language are in place. If the child […] is exclusively exposed to the family language until he or she goes to pre-school/school and the second language is introduced at the age of 4 or 5, then the child is considered a sequential bilingual » (Montrul, 2008 : 97). (Ma traduction).

l'environnement sociétal. En effet, le bilinguisme n'est pas perçu de la même façon selon les langues dont il est question, et des représentations négatives ou positives envers les langues peuvent avoir un impact sur le développement bilingue. Une distinction a dont été proposée entre le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif.

1.3. Bilinguisme additif et soustractif

Il est important de prendre le contexte sociolinguistique en considération lorsqu'il s'agit de traiter du bilinguisme d'un individu[7]. En effet, le développement du bilinguisme chez l'individu est affecté par le statut des deux langues dans la société, de même que la façon dont l'individu considère, perçoit, ces deux langues. Ainsi, lorsque les deux langues en question sont valorisées dans la société et par l'individu, l'on retrouve un contexte de bilinguisme additif[8] chez celui-ci. Cela concerne notamment le bilinguisme que l'on caractérise de bilinguisme des élites, comme le précise García (2009 : 52) : « le bilinguisme pour les groupes prestigieux et l'élite a toujours été additif »[9] . Cela signifie que les deux langues sont complémentaires sur le plan linguistique, culturel et individuel. L'acquisition/apprentissage d'une L2 n'impacte pas négativement la L1, elle ne menace pas non plus l'existence de la L1 : elle s'ajoute au répertoire. Cette vision additive est critiquée par certains chercheurs (García, 2009 ; Grosjean, 2015) parce qu'elle provient d'un point de vue monolingue et considère le bilinguisme en tant que somme de compétences dans chaque langue. Or le bilinguisme est une compétence complexe spécifique d'un individu qui possède deux codes pour s'exprimer.

Au contraire, « lorsque les deux langues sont concurrentes plutôt que complémentaires » (Hamers, 1991: 128) et « parce que l'une est plus prestigieuse socialement et économiquement que l'autre » (Hélot, 2006 : 187), il peut s'agir d'un

7 Bilingualité.
8 Ces deux contextes ont été développés par Lambert (1975) dans le contexte canadien.
9 « bilingualism for prestigious groups and the elite has always been additive » García (2009 : 52). (Ma traduction).

bilinguisme soustractif pour l'individu[10]. Pour García (2009 : 51), cela se produit « lorsque les idéologies monoglossiques persistent, et que le monolinguisme et les écoles monolingues sont la norme[11] ». Ces représentations et ce contexte encouragent généralement l'acquisition/apprentissage de la L2, au détriment de la L1. L'acquisition/apprentissage d'une L2 sera alors perçu comme une façon de s'intégrer au mieux dans la société (dont la L2 est la langue dominante), menant parfois au remplacement par la L2 de la L1 de l'individu : « la langue la plus prestigieuse qui sera apportée à l'enfant aura tendance à remplacer la langue maternelle qui se détériorera » (Hamers, 1991 : 128). Il peut s'agir d'une acquisition contrainte d'une seconde langue, généralement la langue du pays, vers laquelle l'individu n'a pas d'autre alternative que de s'orienter, ce qui crée des désavantages cognitifs ou identitaires. Hamers (1991 : 135) résume justement l'additivité et la soustractivité ainsi :

> *« les avantages cognitifs liés à l'expérience bilingue se retrouvent principalement chez les enfants bilingues de famille mixte ou chez les enfants du groupe dominant qui reçoivent leur scolarisation dans une langue moins prestigieuse que la leur, de même qu'elles expliquent pourquoi les enfants de minorité développent une forme soustractive de bilingualité lorsqu'ils sont scolarisés dans la langue dominante ».*

Si je choisis ici de souligner la dichotomie existante entre bilinguisme additif et bilinguisme soustractif, c'est parce que ma recherche se situe clairement dans un contexte de bilinguisme additif pratiqué par des familles de milieu socio-économique élevé pour la majorité et qui ont fait le choix d'introduire l'anglais dans leur famille pour enrichir le capital linguistique de leurs enfants. En effet, le français et l'anglais, sont deux langues bénéficiant d'un statut élevé en France (mais également dans de nombreux autres pays). Cela s'explique notamment par la

[10] Toutefois, les individus en proie à de telles discriminations au niveau sociétal peuvent très bien choisir de réagir au niveau familial et de transmettre leurs propres valeurs sur les langues.

[11] « When monoglossic ideologies persist, and monolingualism and monolingual schools are the norm » (García, 2009 : 51). (Ma traduction).

reconnaissance de l'anglais en tant que langue internationale qui la rend langue de « prestige » dans le cadre du bilinguisme, tant elle est répandue et considérée comme incontournable dans les échanges.

Dans le contexte du bilinguisme familial, lorsqu'une langue additionnelle prestigieuse ou associée au pouvoir (De Meija, 2002) est acquise/apprise, comme cela est le cas pour l'anglais, il s'agit d'un bilinguisme d'élite qui plus est lorsque les familles recrutent une fille/un garçon au pair locuteur d'anglais. Hélot (2006 : 188) souligne que cela a toujours été répandu : « il [le bilinguisme des élites] a toujours existé. Bien avant que les chercheurs ne s'intéressent au bilinguisme, les élites l'ont pratiqué […] avec les nurses anglaises en France et ailleurs ». De Meija (2002) va dans le même sens en précisant que les enfants deviennent bilingues dans ces familles la plupart du temps grâce à la présence d'un locuteur d'anglais, puis qu'ils sont scolarisés dans des écoles internationales.

Un lien entre le bilinguisme d'élite et le bilinguisme additif est établi pour ce qui a trait aux avantages liés au plurilinguisme dans le mode de vie des individus bi- ou plurilingues. De Mejia (2002 : 41) écrit :

> *« le bilinguisme d''élite' est associé au bilinguisme additif, dans la mesure où parler plus d'une langue représente un avantage certain, tant sur le plan social que sur le plan économique, pour des individus qui, en raison de leur mode de vie, des opportunités professionnelles qui se présentent ou de la formation suivie, ont besoin de se déplacer fréquemment d'un pays à l'autre, ou qui, en raison de la nature multilingue-multinationale des organisations pour lesquelles ils travaillent, ont besoin d'interagir quotidiennement avec des locuteurs de différentes langues*[12]*».*

[12] « elite' bilingualism is associated with additive bilingualism, in that it represents a definite advantage, socially and economically to speak more than one language for people who, because of lifestyle, employment opportunities or education, need to move frequently from one country to another, or who, because of the multilingual-multinational nature of the

Maintenant que j'ai présenté les notions de base permettant de contextualiser le type de bilinguisme s'appliquant aux enfants des familles participantes, je souhaiterais entrer plus en profondeur dans la particularité de ma recherche doctorale. Comment a été analysé ce type de bilinguisme mis en place dans des familles où la langue parlée à l'enfant n'est pas la langue première/langue native des parents ?

1.4. Bilinguisme artificiel/intentionnel/non natif

Dans les années 1980, pour faire référence à une famille dans laquelle la langue parlée à l'enfant n'est la langue native d'aucun des parents, le terme de « bilinguisme artificiel » a été utilisé (Kielhöfer & Jonekeit, 1983). Or l'image connotative associée à l'utilisation du terme « artificiel » par opposition à celui de « naturel », pourrait dénoter une certaine artificialité dans la mise en place de ces stratégies de communication au sein de la famille, stratégies toutefois délibérément choisies par exemple par Saunders (1988 ; 1986), un chercheur australien. Qui plus est, la situation dans laquelle l'enfant grandit avec deux langues n'a au final aucun caractère artificiel même si la langue qui lui est parlée n'est pas la L1 du parent.

Au milieu des années 1990, c'est le terme de « bilinguisme intentionnel » qui est introduit par Stéfanik (1996). Il s'agit par là-même de suggérer que les parents choisissent délibérément de parler ou d'introduire une langue autre que leur langue native en famille. Ce terme décrit « une éducation planifiée, ciblée et délibérée, entreprise par les parents, les éducateurs ou les enseignants de l'enfant » (Stéfanik, 1996, cité Jiménez, 2010 : 5). Par « intentionnel» et « éducation planifiée », l'on commence à définir ce terme de bilinguisme en famille à travers un engagement planifié et à plus long terme, ce qui n'est pas sans rappeler le terme de « planification » linguistique, puis plus tard de lui de « politique » linguistique qui sera utilisé plus récemment. Je reviendrai sur ce point plus loin dans ce chapitre.

organisations they work for, need to interact with speakers of different languages on a daily basis » (De Meija, 2002: 41). (Ma traduction).

De façon peu surprenante, Piller (2001a) précise que ce type de bilinguisme est un bilinguisme d'élite qui concerne principalement des couples internationaux de la classe moyenne, des expatriés, des universitaires qui choisissent d'élever leurs enfants en introduisant une langue autre que leur langue native (Piller, 2001a : 61). C'est en ce sens que ce type de bilinguisme diffère de celui imposé ou subi par les populations de migrants, qui n'ont d'autres choix que d'apprendre la langue de l'environnement dans lequel ils vivent, sous peine d'être par exemple soupçonnés de refuser de s'intégrer.

En outre, King et Fogle (2006 : 695) définissent ce type de bilinguisme comme étant présent dans des familles « qui tentent de réussir un bilinguisme additif […] pour leurs enfants, un objectif qui nécessite dans beaucoup de cas que les parents utilisent et 'enseignent' une langue qui n'est pas leur première langue, ni la langue première de la maison ou de la communauté élargie »[13]. Dans le cadre des familles ayant pris part à ma recherche, les parents font en réalité des choix linguistiques pour leurs enfants qui, comme d'autres choix, ont un sens que j'essaierai d'analyser au fil de cette recherche.

1.5. Bilinguisme dynamique

García (2009) explique qu'il est nécessaire de repenser les termes et catégorisations telles que L1, L2, langue maternelle, bilinguisme additif ou soustractif, qui ne font plus sens dans la société du 21ème siècle. Pour García (2009 : 56), il s'agit en effet de considérer le bi/plurilinguisme selon une perspective linguistique, « et non selon la perspective des bilingues eux-mêmes[14] », acteurs sociaux de leurs langues.

Aussi, García (2009) préconise l'utilisation du terme « bilingue émergent » ou simplement celui de « bilingue » pour ne pas enfermer l'individu bi/plurilingue

[13] « who are attempting to achieve additive […] bilingualism for their children, an aim which in many cases requires parents to use and to teach a language that is not their first language, nor the primary language of the home or wider community » (King et Fogle, 2006 : 695). (Ma traduction).

[14] « and not from the perspective of bilinguals themselves » (García, 2009: 56). (Ma traduction).

dans des catégories restrictives, permettant ainsi d'offrir « une gamme complète de possibilités[15] » pour faire référence aux locuteurs/apprenants d'une nouvelle langue. Il ne s'agit ainsi plus de cloisonner le bilingue dans des catégories réduites et statiques qui « sont difficiles à déterminer[16] ». L'individu bilingue est avant tout un individu qui utilise ses langues pour diverses fonctions,, à des moments et dans des situations différents, qui plus est dans une société où les locuteurs se déplacent librement, et avec eux leurs langues.

Tenter de nommer le type de bilinguisme dont il est question dans ma recherche doctorale à travers les dénominations rencontrées dans la littérature scientifique, n'a de sens que pour lui conférer une réalité car il n'est pas rare qu'un parent choisisse de ne pas parler sa L1 avec l'enfant. En effet, c'est le cas de nombreuses personnes qui ont migré dans un autre pays et qui, en s'intégrant dans la société, font le choix pour eux et leurs familles, de parler la langue du pays d'accueil. Ce qui est sans doute plus rare est le fait qu'un parent choisisse volontairement de parler une autre langue que sa langue native dans un pays où la langue dominante, et officielle, est sa L1. Comment comprendre ces choix ? Quels sont les processus mis en œuvre dans ces changements de langues de communication au sein de la famille ? Je souhaite désormais entrer dans le cœur du sujet et présenter les PLF.

2. Les PLF

Alors que les PL focalisent le plus souvent sur les domaines de l'état, de l'entreprise ou bien encore de l'école (Spolsky, 2004 ; Ricento, 2006 ; Tollefson, 2012), ce n'est que plus récemment que le terme même de politique linguistique familiale s'est imposé.

[15] « full range of possibilities » (Garcia, 2009: 60). (Ma traduction).
[16] « difficult to determine » (Garcia, 2009: 60). (Ma traduction).

2.1. Pourquoi la famille ?

Le domaine de la sphère familiale apparaît comme « un domaine extrêmement important pour étudier les politiques linguistiques en raison de leur rôle essentiel à former l'environnement linguistique de l'enfant »[17] (Schwartz et Verschik, 2013 : 2). Afin d'étudier plus en profondeur le multilinguisme, certains chercheurs, de plus en plus nombreux, préconisent de s'y intéresser au niveau individuel ou familial (Matras, 2012) en partant du postulat que les changements qui peuvent s'opérer au niveau macro peuvent être initiés au niveau micro, tel que celui de la famille. C'est ainsi que « la famille peut être considérée comme un niveau intermédiaire entre la communauté et l'individu[18] » (Schwartz et Verschik, 2013 : 4).

La famille apparaît également comme le premier lieu de choix de langue(s) et de leur transmission aux enfants. Curdt-Christiansen (2009 : 352) montre que les PLF tendent à s'expliquer « en fonction de ce que la famille considère comme renforçant la position sociale de la famille, et qui servira et aidera au mieux les objectifs dans la vie des membres de la famille »[19]. En d'autres termes, la famille, et en son sein les parents, revêt un rôle majeur dans le choix des langues utilisées et transmises. Ces choix peuvent être considérés comme des PLF puisqu'ils vont être ensuite appliqués dans les interactions langagières entre les différents membres de la famille.

Spolsky (2012 : 3) souligne l'intérêt majeur qui consiste à étudier la PL au sein de la famille et notamment à travers les différentes forces qui contribuent à son existence : « les études traitent des pressions internes (telles que les représentations ou les grands-parents) et des domaines externes (spécialement l'école) qui visent à

[17] « an extremely important domain for studying language policy because of its critical role in forming the child's linguistic environment » (Schwartz & Verschik, 2013 : 2). (Ma traduction).

[18] « family may be considered as an intermediate level between the individual and community » (Schwartz et Verschik, 2013 : 4). (Ma traduction).

[19] « FLP is shaped by what the family believes will strengthen the family's social standing and best serve and support the family members' goals in life » (Curdt-Christiansen, 2009 : 352).

influencer le domaine de la famille »[20]. La famille apparaît donc comme le lieu de rencontres entre les influences externes et internes qui peuvent expliquer la présence de choix linguistiques spécifiques et donc d'une PL en famille, la famille devenant ainsi un lieu important pour l'étude des PL.

Dans la littérature scientifique relative à l'étude des langues en famille, les termes de planification et de politique sont utilisés. Aussi, je souhaiterais présenter ces deux concepts afin de justifier celui de « politique », que j'ai choisi de retenir dans cette thèse.

2.2. Planification ou politique ?

Une clarification terminologique s'impose avant de parcourir les différents travaux et enjeux soulevés dans- et par- les PLF. Je souhaiterais retracer ici l'utilisation des termes de « planification » ou de « politique linguistique ». A ce sujet, Bergenholtz (2006) recense les multiples occurrences et leur signification. Ainsi, le terme de « planification linguistique » a été introduit pour la première fois par Haugen en 1959. Le terme de « politique linguistique » est apparu encore plus tôt dans le contexte de la nation, de l'état ou du pays au début du XXème siècle. Dans la seconde moitié du XXème siècle, de nombreuses expressions composées intègrent alors le terme « politique » et traitent majoritairement des « domaines clés du processus de prise de décision politique des autorités internationales, nationales ou locales »[21] (Bergenholtz, 2006 : 5-6). Ce n'est qu'au début des années 1980 que d'autres domaines sont inclus, tels que ceux du monde de l'entreprise ou de l'école. Grâce à un recensement réalisé par le biais du moteur de recherche Google, Bergenholtz (2006) montre que le terme « language policy » (traduit par « politique linguistique ») est de loin le plus fréquent en langue anglaise. Les usages des termes de « planification linguistique » ou de « politique linguistique » sont variés. Ainsi, « politique » peut être synonyme de, complémentaire de, ou bien inclure, celui de

[20] « studies deal with internal pressures (such as ideology or grandparents) and external domains (especially the school) which aim to influence the family domain » (Spolsky, 2012: 3). (Ma traduction).

[21] « key areas in the political decision making processes of international, national or local authorities » (Bergenholtz, 2006 : 5-6). (Ma traduction).

« planification » et inversement. Toutefois, le terme « politique » est celui le plus fréquemment utilisé dans les études s'intéressant au choix des langues en contexte familial puisque la plupart de ces chercheurs sont anglophones (King et al., 2008 ; Spolsky, 2004 ; Shohamy, 2006, etc.).

En utilisant le moteur de recherche Google, l'on s'aperçoit également de la fréquence d'utilisation des termes associés en français et en anglais : « politique linguistique familiale » recueille 1040 occurrences contre 19500 occurrences pour « family language policy ». J'utiliserai donc le terme de « politique linguistique familiale » (PLF) pour traiter du choix des langues en famille selon la perspective des parents parce qu'il s'agit bien pour moi de « politique », comme je vais le montrer, et parce qu'il s'agit d'un champ d'étude interdisciplinaire qui regroupe à la fois les travaux dans le champ de la politique linguistique et ceux dans le champ de l'acquisition des langues.

Pour les choix de termes concernant les langues en famille, plusieurs concepts ont été utilisés, mêlant les concepts de « planification » et de « politique » aux côtés d'autres. Ainsi, l'on trouve « l'ingénierie de la langue »[22] (Baker, 1993), la « planification privée »[23] (Cunningham-Andersson & Andersson, 2004), la « planification invisible »[24] (Curdt-Christiansen, 2009), la planification « explicite » (Shohamy, 2006). Certains chercheurs font référence au terme de « planification » (Baker, 2007 ; Piller, 2001a ; Deprez, 1999 ; Curdt-Christiansen, 2009 ; Grosjean, 1982), d'autres utilisent le terme de « gestion » (Spolsky, 2004) ou bien encore de « politique » (Hélot, 2007 ; King et Mackey, 2007 ; Haque, 2012). C'est la notion de politique qui s'est finalement imposée dans la littérature, notamment en tant que traduction du terme anglais « family language policy ».

Traiter des PLF au sein de familles plurilingues vivant en France et ayant le français en tant que langue native m'a amenée à m'interroger sur ce que le concept de PLF englobait dans la littérature scientifique. Une multitude de recherches

[22] « language engineering » (Baker, 1993). (Ma traduction).
[23] « private planning » (Cunningham-Andersson & Andersson, 2004). (Ma traduction).
[24] « invisible planning » (Curdt-Christiansen, 2009). (Ma traduction).

scientifiques utilisent le terme de PLF comme synonyme de stratégie de communication (ou langagière) en famille, tandis que d'autres le considèrent essentiellement comme un champ d'étude plus vaste que les stratégies de communication, en renvoyant à la question des choix de langues et ce qui préside à ces choix.

2.3. Champ d'étude

Avant tout, les PLF portent à la fois sur l'utilisation des langues avec l'enfant en famille (les stratégies déployées et leurs pratiques en résultant) et sur les représentations des parents envers les langues (et donc leur rôle dans la prise de décision). King et al. (2008 : 907) l'expliquent ainsi :

> *« La PLF est une aire de recherche importante parce qu'elle dresse le cadre pour les interactions entre l'enfant et la personne qui le garde, et à la fin, le développement du langage chez l'enfant [...] tout en fournissant un point de vue sur les représentations des parents sur les langues, reflétant par là-même des attitudes et représentations sociétales au sujet des langues et du rôle de parent*[25] *».*

En tant que champ d'étude, la PLF regroupe les travaux menés dans le champ de la politique linguistique et dans le domaine de l'acquisition des langues chez l'enfant. Dans le premier domaine, les recherches s'intéressent notamment aux représentations à l'origine d'une décision sur les langues et aux pratiques qui en découlent (Spolsky, 2004). Dans ce cas, il s'agit, la plupart du temps, de traiter de la PL dans les domaines étatiques ou institutionnels. Dans le second domaine, les études se portent sur la façon dont un enfant acquiert une ou plusieurs langues. L'étude des PLF recoupe donc ces deux perspectives dans le but de mieux comprendre comment et pourquoi plusieurs langues sont utilisées en famille,

[25] « Family language policy is an important area of investigation as it sets the frame for child-caretaker interactions, and, ultimately, child language development […], while also providing a window into parental language ideologies, thus reflecting broader societal attitudes and ideologies about both language(s) and parenting » (King et al., 2008: 907). (Ma traduction).

quelles sont les stratégies utilisées pour que l'enfant devienne bi-/plurilingue et quel est l'impact de ces stratégies sur les interactions langagières en famille.

Schwartz (2010) définit les PLF comme un champ de recherche qui inclut une perspective sociolinguistique et socio-psychologique sur des facteurs internes à la famille, tout en s'intéressant à l'idéologie linguistique de la famille. Une définition plus claire est fournie par Slavkov (2017 : 380) : il s'agit de « révéler, décrire et parfaire les fondements théoriques des règles, pratiques et idéologies implicites et explicites de la famille concernant qui parle quelle langue à qui au sein du foyer »[26]. Il s'agit donc d'aller au-delà d'une description des pratiques langagières à travers les stratégies sélectionnées par les parents en famille. Il s'agit en effet de comprendre quels sont les facteurs, ou quelles sont les « forces » pour reprendre les termes de Spolsky (2004), qui influencent ces pratiques.

La plupart des données analysées proviennent de familles bilingues ou plurilingues dans lesquelles l'une des langues de la famille est la langue première/native de l'un des parents. Peu de recherches se sont intéressées aux familles plurilingues ou bilingues ayant choisi d'introduire une autre langue à l'enfant, cette langue n'étant ni la langue première des parents, ni la langue de l'environnement. C'est ce contexte très restreint qui fournit la toile de fond de ma recherche doctorale en termes de PLF à la suite des travaux scientifiques menés dans ce domaine.

Par exemple, Curdt-Christiansen (2013 : 277) résume l'intérêt des recherches menées dans le champ des PLF. Ce champ d'étude retient généralement l'attention des recherches lorsqu'il s'agit de comprendre pourquoi certaines langues sont maintenues en famille alors que d'autres ne le sont pas. Ou bien encore lorsqu'il s'avère important de comprendre pourquoi certains enfants deviennent bilingues dans une société monolingue alors que d'autres demeurent monolingues dans une société multilingue. C'est ici en partie l'intérêt que revêt cette recherche

[26] « uncovering, describing and honing the theoretical underpinnings of explicit and implicit family rules, practices and ideologies about who speaks what language to whom in a household » (Slavkov, 2017 : 380). (Ma traduction).

doctorale. Non seulement des enfants deviennent bilingues ou sont des bilingues émergents dans une société idéologiquement monolingue, mais en plus, la langue additionnelle dans laquelle ces enfants deviennent bilingues n'est pas la langue première des parents. Il est question de transmission d'une langue additionnelle faisant partie du répertoire plurilingue des parents.

En outre, il se trouve que cette langue additionnelle que les parents choisissent n'est pas n'importe quelle langue : il s'agit de l'anglais, la langue de la mondialisation et la langue la plus parlée dans le monde aujourd'hui comme langue seconde. Je reviendrai sur ce point dans le chapitre 2. L'importance de l'anglais est soulignée par Curdt-Christiansen (2013 : 280) dans le contexte de Singapour[27] et l'on peut appliquer cette constatation au contexte français : « l'anglais a […] pénétré les domaines privés en raison de sa valeur économique et communicationnelle plus vaste à la fois sur le marché intérieur et mondial[28] » (2013 : 280).

Enfin, pour ce qui a trait au terme de PLF, la distinction n'est pas toujours claire dans la littérature scientifique. C'est ce que notent Palviainen et Boyd (2013), qui distinguent la PLF et la stratégie de communication en expliquant que les stratégies font partie des PLF mais ne sont pas réduites à, ou synonymes de, la PLF. Cette clarification est importante dans la mesure où la PLF englobe d'autres réalités que simplement les stratégies de communication. Il s'agit d'un spectre dans lequel se retrouvent les pratiques de communication, la gestion des langues et les idéologies parentales telles que décrites par Spolsky (2004) dans le modèle qu'il établit (voir 2.5.)

Pour ma part, j'utiliserai le terme de PLF pour faire référence à la prise de décision et à la ligne de conduite adoptée par les parents. Les stratégies de communication ou stratégies langagières telles que la stratégie une personne-une langue ou *one person-one language* (que je nommerai OPOL et présenterai plus tard dans ce chapitre), font partie de cette recherche sur les PLF mais ne sont nullement

[27] Curdt-Christiansen a étudié les PLF dans 3 familles anglo-chinoises résidant à Singapour.
[28] « English has […] penetrated private domains because of its wider communication and economic value both in the global and the domestic market » (Curdt-Christiansen, 2013 : 280). (Ma traduction).

synonymes des PLF. Elles indiquent comment les décisions prises sur les langues sont mises en application.

Maintenant que j'ai procédé à quelques éclaircissements terminologiques, voyons à quoi font plus précisément référence les PLF.

2.4. Vers une définition des PLF

Hélot (2007), qui avait tout d'abord utilisé le terme de « planification », explique désormais sa préférence pour celui de « politique » dans la mesure où il y a bien plus qu'une planification qui s'effectue avant la naissance des enfants, ou peu après. Il y a bien des règles à établir et à suivre, règles discutées puis mises en pratique avec plus ou moins de succès selon leur faisabilité :

> *« le terme « policy » est sans doute plus juste, car il s'agit aussi d'instituer des pratiques linguistiques au sein de la famille selon des règles, règles discutées puis mises en pratique avec plus ou moins de succès selon leur faisabilité et selon divers contextes de leur application » (Hélot, 2007 : 73).*

Pour Curdt-Christiansen (2009 : 352), il s'agit d'une « tentative délibérée de pratiquer un schéma d'utilisation des langues […] au sein de la famille et parmi ses membres »[29]. Dans tous les cas, nous sommes en présence de choix réalisés et de décisions prises quant à l'utilisation des langues en famille, qu'il s'agisse de politique stricte ou non, ce que King et Mackey (2007 : 224) soulignent également : « une possibilité est de mettre en place des politiques des langues assez strictes en famille »[30].

Plus qu'une ligne de conduite ou qu'une stratégie de communication, il est nécessaire, dans l'étude des PLF, d'inclure la façon dont les parents « comprennent,

[29] « a deliberate attempt at practising a particular use pattern […] within home domains and among family members » (Curdt-Christiansen, 2009 : 352). (Ma traduction).
[30] « one possibility is implementing some fairly firm language policies in the home » (King et Mackey, 2007 : 224). (Ma traduction).

expliquent et défendent leurs décisions »[31] (King et Fogle, 2006 : 696). Le champ est donc plus large que celui de l'étude des stratégies de communication mises en œuvre par les familles pour utiliser plus d'une langue avec l'enfant. Il s'agit en effet de comprendre pourquoi ces décisions sur les stratégies sont prises en amont et ce qui les influence. Ces choix et ces décisions quant à la langue sont considérés comme « évidentes »[32] (Schiffman, 1996) et « explicites »[33] (Shohamy, 2006), déterminant ainsi une « ligne de conduite » (Hélot, 2007) qui sera suivie par les parents-mais aussi théoriquement par les enfants- afin de favoriser l'exposition aux deux langues (trois ou davantage) pour l'enfant et leur utilisation par les parents et/ou enfants, voire également par d'autres acteurs éducatifs proches de la famille tels que les jeunes filles/garçons au pair ou les grands-parents par exemple.

Il me semble nécessaire de souligner qu'une PLF n'implique pas nécessairement l'utilisation de plus d'une langue en famille. En effet, les parents peuvent très bien décider de n'utiliser qu'une seule langue alors même que plusieurs s'offrent à eux. Aussi, lorsque Grosjean (1982) fait référence au bilinguisme de l'enfant en famille, il précise qu'il s'agit d'une « affaire planifiée » ou bien encore d'un « bilinguisme planifié en famille », et s'il y a planification, il y a nécessairement une décision – ou plusieurs- en amont. Dans le cadre de la famille, il s'agit de décisions provenant des parents (généralement) pour ce qui a trait aux langues utilisées entre les parents et/ou avec les enfants.

Pourtant, plusieurs chercheurs mentionnent l'absence de décision explicite ou planifiée (Schwartz, 2010 : 180). Pour Palviainen et Boyd (2013 : 224-225), qui se basent sur les travaux de Schwartz (2010) et Spolsky et Shohamy (1999) : « l'absence d'une décision explicite concernant le choix initial de la langue dans la communication avec les enfants peut être interprété comme l'absence d'une PLF

[31] « understand, explain and defend their decisions » (King et Fogle, 2006 : 696). (Ma traduction).
[32] « overt » (Schiffman, 1996). (Ma traduction).
[33] « explicit » (Shohamy, 2006). (Ma traduction).

consciente et motivée[34] ». Il faut donc distinguer les familles qui prennent une décision claire et réfléchie (et donc des possibles stratégies qui seront mises en œuvre) de celles qui ne prennent aucune décision précise quant à l'utilisation des langues en famille. Cette absence de décision « explicite » ne signifie bien entendu pas qu'il n'y en a aucune : elle est simplement insuffisamment élaborée ou exprimée (Okita, 2001).

Enfin, étudier les PLF requiert d'élargir la prise en compte du contexte micro en prenant en considération le contexte qui influence les décisions. C'est ce qu'explique Caldas (2012 : 351) : « pour la majorité des familles, la politique linguistique familiale n'est pas consciemment planifiée, mais a plutôt été déterminée par l'histoire et les circonstances[35] ». Aussi, il convient par ailleurs de s'intéresser au contexte plus large des langues dans la société. C'est pourquoi il semble pertinent, dans l'étude des PLF, de s'intéresser au contexte sociolinguistique dans lequel évolue la famille (Palviainien et Boyd, 2013 : 225), ce que je présenterai dans le second chapitre. Dans le cas présent, il s'agit du contexte de la France et de son rapport aux langues, c'est-à-dire à la langue nationale, aux langues étrangères, et dans le cas particulier de ma recherche, de son rapport à la langue anglaise. De plus, le contexte externe à la famille nucléaire a un impact sur la dynamique de la PLF. C'est ce que Schwartz (2000 : 36) souligne également en dissociant le contrôle interne (modifier les pratiques au sein de la famille) et le contrôle externe (choix de l'école ou du lieu de résidence par exemple). En d'autres termes, les parents qui décident d'une PLF bilingue en famille peuvent tout à fait contrôler, gérer les langues au sein de la famille ou en son extérieur.

Dans ma recherche doctorale, les familles participant à l'étude sont toutes de français langue première. Je choisis d'employer le terme francophone pour caractériser la spécificité linguistique des familles étudiées. Par francophone, j'entends tout locuteur de français langue première. Ma définition est plus

[34] « the absence of an explicit decision concerning initial language choice in communication with the children may be interpreted as the absence of a conscious and motivated FLP » (Palviainen et Boyd, 2013 : 224-225). (Ma traduction).

[35] « for the majority of families, the family language policy is not consciously planned, but rather determined by history and circumstances » (Caldas, 2012 : 351). (Ma traduction).

restrictive que celle fournie par l'Organisation internationale de la francophonie (OIF). En effet, l'OIF considère francophone tout locuteur de français langue première, seconde et étrangère (donc francophone et francophile). Quant à l'anglais, langue partagée par chacun des parents dans les 11 familles participantes, il s'agit d'une langue qui a été apprise dans le contexte scolaire en tant que langue étrangère, puis pratiquée à l'âge adulte dans le cadre professionnel. Les parents utilisent pour la plus grande partie l'anglais dans des contextes professionnels et ont fait le choix de l'utiliser aussi dans le cadre de la sphère familiale avec leurs enfants. Je reviendrai sur le profil linguistique des parents dans la deuxième partie de cette thèse.

Spolsky (2004) a élaboré les divers domaines et composantes existant dans toute politique linguistique. Cette élaboration permet de mieux comprendre dans quel domaine se trouve une PL et comment ses diverses composantes interagissent entre elles. Voyons plus en détail ce dont il s'agit.

2.5. Domaines et composantes des PLF

Les travaux de Spolsky (2004) permettent d'identifier les domaines dans lesquels l'on retrouve une politique linguistique (PL) : l'état et la politique linguistique nationale (PLN), l'école et la politique linguistique éducative (PLE) ou bien encore la famille et la politique linguistique familiale (PLF). Ces trois domaines sont présentés du niveau macro au niveau micro et illustrent les différents niveaux d'étude des politiques linguistiques ainsi que ses divers degrés d'enchevêtrement possibles. Par exemple, la PLE peut ne pas correspondre aux besoins linguistiques d'un groupe et donc être complètement opposée à la PLF choisie. Haque, (2012) a, par exemple, étudié la PLF dans une famille indienne ayant migré en France. Pour assurer la transmission de la langue des parents, que la PLE ne permettait pas en France, les parents ont choisi de scolariser leurs enfants en Inde, le père restant en France pour son entreprise et la mère accompagnant les enfants en Inde, décision qui a nécessité une logistique et un coût non négligeables. A ce sujet, Haque (2012 :175) écrit qu'« il faut de plus avoir une très forte conviction linguistique pour s'opposer à l'idéologie monolingue de la France ».

Selon Spolsky (2004), dans toute PL, que ce soit au niveau de l'Etat, de l'école, de l'entreprise ou bien encore de la famille, se trouve un cadre tripartite comprenant les composantes fondamentales des politiques linguistiques : représentations, pratiques et intervention sur la langue. Les représentations font référence « à l'opinion de chacun quant à ce qui devrait être fait[36] » (Spolsky, 2004 : 14). Les pratiques, quant à elles, concernent plus précisément à « ce que les personnes font véritablement[37] » avec les langues. Enfin, pour la dernière composante, il s'agit de tous les efforts mis en œuvre par des personnes « ou par un groupe qui a ou revendique l'autorité sur les participants dans le domaine [de la famille, de l'état, etc.] pour modifier leurs pratiques ou leurs croyances[38] » (Spolsky, 2009 : 4).

Je suivrai donc le modèle de Spolsky pour ma recherche sur les PLF. En effet, pour comprendre les enjeux et les analyser, j'ai dû élargir ma recherche au-delà du cadre strictement familial et m'intéresser à la situation sociolinguistique de la France et en particulier à la PLE touchant plus spécifiquement la langue anglaise.

Le domaine de la famille apparaît clairement comme l'un des domaines dans lesquels une politique- j'entends ici une ligne de conduite- prend vie. Les individus ayant l'autorité au sein de la famille sont normalement les parents[39]. Ce sont eux, la plupart du temps, qui sont légitimes pour prendre des décisions au sein de la famille nucléaire et notamment pour ce qui a trait aux langues en famille dans le cas présent.

Un modèle établi par Schwartz et al. (2013 : 30), modèle lui-même basé sur celui élaboré plus tôt par Spolsky (2004), montre l'interaction entre les trois composantes (représentations, pratiques et contrôle de la langue), tout en plaçant le choix du mode d'enseignement dans la composante « contrôle des parents sur les

[36] « what people think should be done » (Spolsky, 2004 : 14). (Ma traduction).
[37] « what people actually do » (Spolsky, 2004 : 14). (Ma traduction).
[38] « some group that has or claims authority over the participants in the domain to modify their practices or beliefs » (Spolsky, 2009 : 4). (Ma traduction).
[39] Le rôle important des parents, et notamment celui des mères dans la PLF, est rapporté par Deprez (1996).

langues[4041] ». En d'autres termes, ce contrôle, cette gestion exercée par les parents, fait partie des PLF.

N'oublions pas que les PLF sont soumises au facteur temps, les décisions prises à un moment donné peuvent être affectées par différents facteurs externes et donner lieu à des changements de stratégies ou ne pas avoir les effets escomptés parce que les enfants jouent aussi un rôle dans les PLF (Made Mbe, 2016). J'aimerais donc maintenant aborder les particularités des PLF.

2.6. Particularités des PLF

Les PLF sont soumises à des changements, à des évolutions et à des ajustements. Ce qui est théoriquement décidé en amont peut tout à fait changer parce que d'autres facteurs ont influencé la politique des langues choisie. Comme l'écrit Deprez (1994 : 76) : « une politique linguistique familiale même consciente, explicite et raisonnée, est sujette à évolution ». Parmi les facteurs influençant cette politique se trouve la « structure familiale » (Deprez, 1994 : 76), à savoir la naissance d'un enfant (ou l'arrivée d'un enfant dans le cadre d'une adoption) ou bien encore une séparation, un divorce ou le décès d'un parent. Ces événements –peut-être davantage que d'autres facteurs- ont pour conséquence une modification de la structure familiale et par conséquent des politiques linguistiques familiales. Si l'on prend pour exemple un couple mixte qui se sépare, comment, dès lors, le parent gardien peut-il maintenir la langue de l'autre parent (Hélot, 1995) ? D'autres facteurs, plus extérieurs à la structure familiale, influencent et modifient la politique linguistique familiale. Il s'agit notamment de la mobilité ou de la scolarisation de l'enfant. Si une famille vient à s'établir temporairement à l'étranger, la langue dominante change, et donc impacte le degré d'exposition à chacune des langues pour l'enfant. Quant à la scolarisation, l'entrée à l'école maternelle peut avoir une

[40] « parents' language management » (Schwartz et al., 2013 : 30). (Ma traduction).

conséquence sur le degré d'exposition à l'autre langue (celle de la famille par exemple, lorsqu'elle n'est pas la langue du pays d'accueil). Si l'enfant a été gardé par une nourrice anglophone plusieurs heures par jour avant son entrée à l'école, permettant ainsi une exposition quasiment quotidienne à l'anglais, la scolarisation en école française diminuera le degré d'exposition à la langue. De ce fait, la politique linguistique familiale pourrait s'en retrouver modifiée.

Le rôle des parents en tant que preneurs de décision est certes important dans l'étude des PLF. Toutefois le rôle des enfants n'est pas à négliger dans la poursuite de la PLF, comme le rappellent Palviainen et Boyd (2013 : 225) : « bien que la littérature, et particulièrement les guides à l'attention des parents, montrent souvent l'importance des parents dans les prises de décision sur l'utilisation de la langue dans les familles bilingues, il y a aussi des études reconnaissant le rôle des enfants dans la formation des PLF[42] »

L'on remarque bien le caractère dynamique des PLF. Comme le précise Hélot (2007), les « règles qui pourront d'ailleurs évoluer avec l'âge des enfants, ou même changer selon le vécu de la famille » (Hélot, 2007 : 73). Les enfants eux-mêmes peuvent mener à une modification de la PLF (Tuominen, 1999 ; Made Mbe, 2016), si bien que les parents- que l'on peut qualifier de « décideurs » – ne sont pas les seuls à jouer un rôle décisionnel. Ce sont aussi les enfants qui ont un rôle dans ces décisions (Piller, 2001a ; Tuominen, 1999).

Concernant l'aspect dynamique des stratégies déterminées par les PLF et entrant dans le domaine du « management » selon le modèle tripartite défini par Spolsky (2004), celles-ci sont dynamiques et évolutives dans la plupart des situations concrètes. Ainsi, Kopeliovich (2013) montre combien les stratégies sont soumises à ajustements et changements. Dans une étude longitudinale de ses 4 enfants acquérant l'hébreu et le russe, Kopeliovich montre qu'avec le premier enfant, il s'agit de tester la PLF définie par les parents. Avec les deux enfants

[42] « although research literature, and particularly parental guides, often point to the importance of the parents' decision-making for language use in bilingual families, there are also studies acknowledging the role of children in forming FLPs » (Palviainen et Boyd, 2013 : 225). (Ma traduction).

suivants, il s'est agi d'ajuster la PLF en fonction des attentes et progrès, tandis qu'avec le dernier et quatrième enfant de la fratrie, la PLF est devenue stable, telle une routine dans la mesure où le foyer était devenu, au fil des années, « un foyer bilingue expérimenté[43] » (Kopeliovich, 2013 : 271).

Les familles participant à ma recherche ne sont pas seulement des familles bi- ou plurilingues. Il s'agit de familles dont la langue choisie pour le bilinguisme de l'enfant fait partie du répertoire plurilingue des parents. En outre, les langues premières des parents sont identiques, à savoir le français. Le contexte sociolinguistique est également spécifique puisqu'il s'agit de la France, un pays dans lequel de nombreuses langues sont effectivement utilisées mais dont la Constitution n'en reconnaît qu'une au niveau national, le français.

Peu d'études se sont intéressées aux raisons pour lesquelles les parents choisissaient d'intégrer une autre langue que leur langue première (King et Fogle, 2006). Quant au rôle des enfants, il a souvent été abordé pour mieux comprendre comment l'enfant pouvait renforcer ou modifier les PLF définies par leurs parents (Fogle, 2013) et les raisons pour lesquelles les enfants pouvaient choisir de ne pas se conformer complètement aux attentes des parents (Tuominen, 1999 ; Caldas, 2006 ; Caldas & Caron-Caldas, 2002). Enfin, très souvent, les travaux menés traitent d'un groupe particulier : King et Fogle (2006) ont étudié les familles anglo-hispaniques aux USA, Curdt-Christiansen (2009) la communauté chinoise et Okita (2001) la communauté japonaise.

Je propose dans ce travail de recherche doctorale de ne prendre appui que sur les parents et plus principalement sur les parents ayant réalisé l'entretien (10 mères et 1 père). Même si « la PLF n'est pas simplement le résultat des idéologies et des stratégies parentales, mais plutôt un processus dynamique dans lequel les enfants jouent un rôle actif en influençant le choix des codes et en formant les

[43] « experienced bilingual household » (Kopeliovich, 2013 : 271). (Ma traduction).

idéologies linguistiques parentales[44] » (Fogle, 2013 : 197), j'ai fait le choix, pour ce travail de thèse, de prendre appui sur des données recueillies auprès des parents (10 mères et 1 père) qui ont accepté de réaliser un entretien sur leurs choix linguistiques. Je me focaliserai donc exclusivement sur les discours parentaux afin de mieux comprendre comment les représentations parentales envers les langues peuvent expliquer les stratégies de communication en famille et les choix de scolarité décidés par les parents dans le cadre de la langue anglaise.

Si les décisions quant au choix des langues en famille voient le jour en famille, il n'en demeure pas moins que des pressions extérieures sont exercées sur la famille et donc sur la PLF déterminée : il peut s'agir des facteurs externes à la famille (le contexte sociopolitique par exemple), de facteurs à mi-chemin entre le contexte externe et interne de la famille et en interaction avec elle (l'école par exemple) ou bien encore des facteurs internes à la famille et à ses membres.

2.7. Les facteurs influençant la PLF

2.7.1. Facteurs extra-familiaux

Spolsky (2004) décrit quatre facteurs influençant les PLF :

Les facteurs sociopolitiques font référence aux droits des individus quant aux langues et concernent principalement les immigrés/migrants. En France, cela peut concerner les locuteurs de langues régionales telles que le corse, le basque, le breton, etc. Ces droits peuvent être revendiqués dans les domaines de l'éducation ou par le biais des décisions politiques. A noter toutefois que les locuteurs ne sont pas nécessairement conscients que leurs croyances relèvent d'une représentation collective, donc plus large. Les facteurs économiques ont affaire aux relations entre les langues et l'économie. Les facteurs culturels, quant à eux, ont trait aux valeurs symboliques représentées par la langue qui transmet les expériences, l'histoire, l'identité. Enfin, les facteurs sociaux font référence à l'accès à la mobilité rendu

[44] « Family language policy is not simply the result of parental ideologies and strategies, but rather a dynamic process in which children play an active role of influencing code choice and shaping family language ideologies » (Fogle, 2013 : 197). (Ma traduction).

possible grâce à la langue ou aux langues (par exemple, l'anglais permettrait d'accéder à des positions plus prestigieuses).

Ces facteurs appartenant à un cadre plus macro/large ont un impact sur les PLF et participent d'une certaine mesure aux prises de décision sur les langues en famille. D'autres facteurs, à mi-chemin entre la famille et le monde extérieur ont également un impact sur la PLF.

2.7.2. Facteurs à mi-chemin entre la famille et l'extérieur

L'un des facteurs entrant en considération dans les décisions des parents est par exemple l'impact des discours sur les avantages ou les inconvénients du bilinguisme. Piller (2001a) a par exemple montré, dans une étude portant sur des mères de langue première anglaise résidant en Allemagne, que ces mères étaient familiarisées avec la recherche portant sur le bilinguisme. Leurs décisions d'une PLF ont été éclairées par la littérature existante et par les discours des médias.

Piller explique que même les familles introduisant une deuxième langue prestigieuse en famille sont confrontées à la réticence ou à l'opposition de la famille étendue ou bien encore des professionnels de santé. De ce fait, ces familles recherchent souvent du soutien sur des sites internet ou dans la littérature vulgarisée (Piller, 2001a : 69), un constat rejoignant notamment celui établi par King et Fogle (2006).

En outre, l'influence des professionnels ou des membres de la famille dans la prise de décision des parents est également rapportée par King et al. (2008 : 913). En plus de cela se trouvent les discours populaires sur les effets du bilinguisme et sur le fait que le bilinguisme fait encore peur. De même, les conceptions relatives à la parentalité, et à ce que signifie par extension être un bon ou un mauvais parent, entrent également en jeu (King et Fogle, 2006).

Passons maintenant à des facteurs relatifs à la famille en elle-même qui influencent eux-aussi les prises de décision.

2.7.3. Facteurs internes

Le facteur émotionnel est à prendre en considération dans le champ d'étude des PLF. Le décalage entre les pratiques et les attentes des parents dans les PLF définies par ces derniers, peut mener à un sentiment de déception pour les parents, notamment lorsqu'elles sont soumises à modification. Kopeliovich (2010 cité par Kopeliovich, 2013 : 249) insiste sur « les inconsistances et les conflits spectaculaires entre l'idéologie linguistique des parents et les pratiques familiales réelles, alors que les stratégies de gestion de la langue subissent des changements évolutifs impulsés par ces conflits[45] ». D'autres chercheurs ont également relevé l'importance de l'émotion et du ressenti des parents lorsqu'ils sont confrontés à la réelle mise en place de leur PLF. Tannenbaum (2012) par exemple, montre combien la négociation émotionnelle est forte lorsqu'il s'agit de faire face aux pressions externes à la famille et aux exigences de la famille. Schwartz et Moin (2012) démontrent que les croyances ou représentations des parents ont un impact sur la formation des PLF. L'étude pilote porte sur des parents russophones immigrés en Israël et leurs enfants (n=27), ainsi que sur l'évaluation que font les parents du degré de compétence de leurs enfants en russe (L1) et en hébreu (L2). Les résultats montrent que les compétences sont souvent surévaluées par les parents pour « rationaliser leur PLF » et donc la justifier.

La plupart des études démontrent l'importance de ce facteur dans le cadre particulier de la transmission d'une langue d'origine. Transmettre la langue première de l'un des parents (ou des deux) est alors perçu comme un moyen de créer un lien particulier avec la famille, avec l'enfant. Par exemple, la langue d'origine permettrait de transmettre plus justement ses émotions (Pavlenko, 2004). Ce sont ces liens de proximité et d'intimité qui seraient créés par la transmission de la langue d'origine (Tannenbaum, 2012).

[45] « inconsistencies and dramatic clashes between the parents' linguistic ideology and actual family practices, while language management strategies undergo evolutionary changes driven by these conflicts » (Kopeliovich, 2013 : 249). (Ma traduction).

De même, les expériences des parents avec les langues ont également un impact non négligeable dans la prise de décision. Kirsch (2012) dans une étude portant sur les mères luxembourgeoises aux Etats-Unis, a montré que les mères avaient des représentations positives envers le bilinguisme en raison notamment de leur vécu dans un pays multilingue tel que le Luxembourg.

Les décisions des parents sont également influencées par leurs représentations du bilinguisme notamment. Curdt-Christiansen (2009), dans son étude portant sur les familles immigrées au Québec, conclut sur l'importance des représentations et des objectifs des parents dans les PLF et suggère que les PLF sont le résultat de trois types de motivation de la décision/des décisions : politique, culturelle et économique : « les décisions de politiques linguistiques sont indissociables des contextes socio-culturels dans lesquels les familles sont établies/évoluent »[46] (Curdt-Christiansen, 2009 : 361).

Dans le cas de familles transnationales aux Etats-Unis, les enfants adoptés influencent les pratiques langagières de la famille en montrant par exemple une certaine réticence à utiliser l'anglais (Fogle, 2012). Ceci semble participer à la construction identitaire de l'enfant en tant qu'enfant de famille transnationale (Fogle, 2012). Le rôle des enfants est donc important pour mieux comprendre comment les interactions avec les enfants influencent (en modifiant, négociant) les PLF établies par les parents.

Les enfants constituant la fratrie jouent également un rôle non négligeable dans les pratiques langagières de la famille. Dans une étude portant sur un sondage en ligne mené par Barron-Hauwaert (2011) sur 105 familles ayant plus d'un enfant afin de mieux comprendre comment les politiques et stratégies familiales étaient influencées par la fratrie, Barron-Hauwaert a montré que les parents modifiaient leurs stratégies de communication en fonction des enfants et de leurs préférences. Les enfants plus âgés peuvent avoir un rôle positif dans l'acquisition de la langue minoritaire parce que leurs compétences dans cette langue leur permettent de

[46] « language policy decisions are inextricable from the socio-cultural contexts in which the families are established » (Curdt-Christiansen, 2009 : 361). (Ma traduction).

maintenir la langue minoritaire en famille grâce au temps passé, et aux activités menées, auprès des plus jeunes enfants de la fratrie.

Maintenant que je viens de fournir un aperçu des facteurs majeurs influençant la PLF, je contextualise davantage mon travail de recherche doctorale en présentant diverses recherches portant sur une PLF incluant une autre langue que la L1 des parents. Je souhaiterais maintenant faire état des recherches portant sur l'acquisition d'une deuxième langue chez l'enfant lorsque cette langue n'est pas la L1 du parent. Je propose donc de rappeler brièvement le cas de Saunders (1988) avant de m'attacher à présenter celui de Kouritzin (2000) pour enfin me tourner vers la recherche de Yamamoto (2002). La présentation qui suit glissera donc des récits de parents sur leur expérience avec une PLF bilingue réussie (Saunders), sur leur réflexion quant à cette décision (Kouritzin) pour enfin aborder le point de vue extérieur (Yamamoto).

3. Quand la PLF inclut une langue autre que la langue native des parents

3.1. Saunders (1988)

Il est très souvent fait référence à Saunders (1988) dans la littérature traitant du bilinguisme en famille. Saunders réside en Australie et enseigne la langue allemande à l'université. Il a volontairement choisi de parler l'allemand à ses trois enfants. Cette langue, l'allemand, est une langue qui a été apprise dans le cadre de ses études universitaires. Les raisons qu'il fournit seront présentées dans ce chapitre lorsque je traiterai des principales raisons à l'origine d'une PLF bilingue. La stratégie de communication utilisée au sein de la famille (nucléaire) de Saunders est la suivante : l'anglais est la langue parlée par la mère, son épouse, aux trois enfants, tandis qu'il s'adresse à eux en allemand. Selon Saunders (1988), les enfants sont devenus bilingues alors même que la langue qui leur a été parlée par le père, l'allemand, n'est pas la langue dominante du pays, ni la langue native du père.

Evoquer le cas de Saunders (1988) a ici pour objectif de présenter brièvement le contexte-même de ma recherche doctorale. Saunders fournit

principalement des informations quant aux stratégies de communication utilisées et leur réussite, parmi d'autres facteurs, dans la mise en place du bilinguisme en famille. Kouritzin (2000) présente quant à elle de multiples réflexions quant à cette situation dans laquelle la langue utilisée avec l'enfant n'est pas la langue native des parents.

3.2. Kouritzin (2000)

Kouritzin (2000) est anglophone. Son époux est japonais et la famille réside au Canada. Kouritzin et son époux ont décidé qu'ils parleraient exclusivement japonais à l'enfant jusqu'à ce que l'enfant soit scolarisé. Cette décision est fondée à la fois sur la littérature scientifique portant sur le bilinguisme et le maintien de la langue familiale ainsi que sur l'expérience d'amis qui rencontrent des difficultés importantes dès la scolarisation de l'enfant, celui-ci basculant vers la langue dominante du pays, l'anglais. Il s'agit donc de permettre à l'enfant d'acquérir le japonais avant que l'anglais n'occupe une place trop importante dans sa sphère et ne mette en péril le japonais. L'une des stratégies de communication envisagées est donc que l'un des parents parle une langue qui n'est pas sa L1, puis, lorsque l'enfant sera scolarisé, l'anglais (L1 de la mère) sera introduit par la mère selon la stratégie de communication OPOL. Une stratégie scolaire est également privilégiée, à savoir l'inscription de l'enfant dans des cours de japonais. Comme le précise Kouritzin : « Ces décisions n'ont pas été prises à la légère »[47] (2000 : 313). Et pour cause, elle détaille les nombreuses questions qu'elle se pose dans le choix de parler à son enfant une langue autre que sa L1 et dresse un parallèle avec les parents immigrés qui doivent, pour des raisons diverses (politiques et éducatives) parler l'anglais alors que cette langue n'est pas leur L1. Toutefois, Kouritzin (2000 : 314) précise bien que dans son cas précis, il ne s'agit pas d'une décision contrainte :

> *« ma situation est semblable à la leur concernant les problématiques que je rencontre mais différente parce que, pour des raisons éducatives, j'ai choisi de vivre dans ma L2 pour une courte période. Bien que je vive*

[47] « These decisions were not made lightly » (Kouritzin, 2000 : 313). (Ma traduction).

ans cette position d'extrême privilège, la mise en place de notre politique linguistique familiale me décourage souvent[48]».

Dans le cadre de cette recherche doctorale, le point de vue que Kouritzin fournit revêt une importance non négligeable. En effet, il s'agit également d'un parent qui choisit de parler une langue autre que sa L1/langue native dans un pays dont la langue dominante n'est pas la langue native du parent. Une différence subsiste toutefois dans la mesure où les parents forment un couple linguistiquement mixte et ne partagent pas la même langue native.

Le choix de Kouritzin s'accompagne de difficultés. Tout d'abord, l'anglais représente sa « langue de cœur » et représente son identité. Parler japonais pour s'adresser à son enfant dans les situations intimes relève pour elle d'une distanciation qu'elle considère difficile, et artificielle, dans son identité de mère. Ensuite, l'éducation qu'elle fournit à son enfant en japonais est pour elle « fausse »[49] (2000 : 315) et même lorsqu'elle s'imagine le faire comme d'autres parents japonais, elle s'en sent incapable. Elle est donc réduite au rôle d'observatrice et s'en remet aux personnes pour lesquelles le japonais, et la façon d'élever ses enfants, relève de la culture japonaise. Par ailleurs, elle précise combien il est difficile d'éduquer son enfant dans une autre langue lorsque le parent n'a pas reçu une éducation dans cette langue : il y a bien un lien entre la langue et la culture, et l'éducation des enfants est marquée par un contexte culturel qui s'exprime au travers du langage et des langues. Une autre difficulté est relative au processus d'apprentissage de la langue japonaise par son enfant. En tant que locuteur anglophone, Kouritzin explique qu'elle ne maîtrise pas les subtilités de la langue japonaise et qu'en conséquence, elle se sent parfois désarmée face aux productions de son enfant : elle ignore parfois si elle doit la corriger et si oui, comment. Dans ce processus, Kouritzin, en tant que parent ne parlant pas sa L1 avec l'enfant, se retrouve

[48] « My situation is similar to theirs in the issues that I experience but different because, for educational reasons, I have chosen to live in my L2 for a short period of time. Although I live in this position of extraordinary privilege, the implementation of our family's language planning often discourages me » (Kouritzin, 2000 : 314). (Ma traduction).
[49] « counterfeit » (Kouritzin, 2000 : 315). (Ma traduction).

également dans un cadre d'apprentissage du japonais. C'est le père qui corrige les productions de la mère devant l'enfant, relayant à nouveau la mère à une position plus distante de sa relation avec l'enfant. Le lien entre la langue et la culture est une autre difficulté rapportée. En effet, les deux langues ne partagent pas les mêmes références culturelles, qu'il s'agisse de la façon de s'exprimer ou de la vision transmise sur le rôle de l'homme ou de la femme en japonais, et qui ne correspondent pas aux critères de la culture canadienne. Là aussi, en tant que parent parlant une autre langue que sa L1, Kouritzin explique qu'elle ignore « quelle est la séquence naturelle […] pour apprendre à parler le japonais »[50] (2000 : 318). Enfin, le choix d'employer une nourrice parlant le japonais, choix motivé par la « priorité » conférée à l'apprentissage du japonais par l'enfant (2000 : 319), n'est pas sans conséquences pour la mère. Cela implique non seulement, comme beaucoup de parents, que l'enfant est gardé par une autre personne, mais qu'en plus cette personne parle à l'enfant une autre langue que la L1 du parent. Cela provoque de nombreux questionnements chez la mère (ainsi, comme je l'ai déjà précisé, qu'un parallèle avec les familles immigrées aux Etats-Unis qui sont contraintes de privilégier l'anglais en famille). Ces questionnements traitent des situations à caractère d'urgence (la mère serait-elle en mesure de transmettre rapidement des consignes en japonais ?) ou à caractère juridique (le parent qui aurait la garde des enfants serait-il le parent partageant la même langue ?). Kouritzin aborde ainsi le tiraillement du parent entre les sacrifices que parler une autre langue que sa L1 implique et la volonté de poursuivre pour maintenir la L1 du père en famille. Le sentiment de culpabilité émerge à la fois chez la mère et chez le père. Chez la mère, il émerge parce que l'environnement extérieur (d'autres parents notamment) questionne ce choix ou ne l'approuve pas. Il émerge également en prenant conscience que ses propres enfants, ne parlant pas anglais, ont beaucoup de difficultés à partager des moments ludiques avec des camarades en raison de leur non connaissance, à ce stade, de l'anglais au Canada. Chez le père, ce sentiment provient de son observation de la relation mère-enfant, qu'il considère imposée par

[50] « what the natural sequence is for learning to speak Japanese » (Kouritzin, 2000 : 318). (Ma traduction).

lui, ainsi que de celle de ses enfants et de leurs camarades, qui le désole tant ses enfants semblent exclus des jeux en dehors de la famille.

Les questionnements détaillés par Kouritzin (2000) démontrent les enjeux d'une telle PLF selon la perspective du parent qui parle une autre langue que sa L1. Les questions qu'elle se pose attestent également de la fragilité d'une PLF sans une motivation et une conviction certaines à poursuivre. En outre, elle se retrouve d'une certaine façon dépossédée d'un pouvoir qu'elle aurait si elle s'exprimait dans sa langue native. Je me tourne désormais vers une recherche menée au Japon dans des familles dont les parents ne partageant pas la même L1.

3.3. Yamamoto (2002)

Yamamoto (2002) a mené une étude portant sur l'utilisation des langues dans des familles résidant au Japon et dont les parents ne partagent pas la même langue première. Cette étude a été menée dans deux groupes de famille : un groupe constitué de familles dont les langues sont le japonais et l'anglais et un autre groupe composé de familles dont les langues sont le japonais et une autre langue (celle-ci étant une autre langue que l'anglais). Partant du postulat que la langue minoritaire bénéficiant d'un statut prestigieux dans un pays est plus souvent maintenue dans les familles où la langue ajoutée n'est pas l'anglais, Yamamoto a souhaité savoir si les familles dont l'une des langues était considérée comme prestigieuse au Japon comportaient des stratégies et des attitudes différentes. L'anglais étant une langue dont l'utilisation quotidienne est encouragée au Japon, les familles utilisant l'anglais en plus du japonais seraient alors dans une position plus favorable au maintien de la langue minoritaire qu'est l'anglais, contrairement aux familles utilisant le japonais et une autre langue que l'anglais. Les données recueillies l'ont été par le biais de questionnaires[51]. Yamamoto montre que l'anglais est la langue la plus souvent utilisée entre les parents dans les 39 familles où les parents ont le japonais et une autre langue que l'anglais en tant que langue première. De même, dans les échanges langagiers entre parents et enfants, l'anglais est la langue utilisée dans 1/3

[51] 118 familles japonaises-anglaises et 39 familles japonaises-non anglaises.

des 39 familles, « soit seul soit en plus de l'une ou des deux langues natives des parents » (Yamamoto, 2002 : 541). Cela correspond donc à 13 familles sur un total de 39[52]. Il est intéressant de mentionner que certaines familles choisissent de parler anglais au sein de la famille dans un but uniquement communicationnel et dans l'objectif de mettre en place une situation de trilinguisme grâce à laquelle l'enfant serait alors amené à acquérir une troisième langue, l'anglais. L'anglais est donc utilisé « plus vraisemblablement comme une lingua franca, pour des raisons de communication, plutôt que l'ajout intentionnel d'une autre langue visant à élargir le répertoire multilingue »[53] (Yamamoto, 2002 : 544-545).

Quel intérêt comporte cette étude ? Tout d'abord, elle s'inscrit dans le choix des langues par les parents et des raisons pour lesquelles ce choix s'exerce. Le choix de l'anglais apparaît ici comme un choix motivé par une raison communicationnelle plus que par des raisons d'ordre identitaire par exemple. Ensuite, même si les parents ne partagent la même L1, cette étude fournit un premier aperçu des raisons pour lesquelles l'anglais est privilégié plutôt qu'une autre langue en tant que langue additionnelle.

Il est évident que l'objectif communicationnel tel que rapporté dans les travaux de Yamamoto (2002) n'est pas celui des familles ayant participé à ma recherche doctorale. En effet, à la base, les parents impliqués dans ma recherche partagent la même langue première qu'est le français. Par rapport au choix de l'anglais, le contexte de l'étude de Yamamoto revêt une importance non négligeable : le Japon, contrairement à la France[54], est un pays qui encourage publiquement[i] la connaissance et l'utilisation de l'anglais, lui conférant ainsi un statut privilégié. En 1999, le Premier Ministre lui-même déclarait que l'anglais devait avoir « le statut de seconde langue de travail et [que l'on devrait] l'utiliser

[52] Cette étude porte sur 39 familles. 38 familles déclarent utiliser l'anglais avec l'enfant et 1 famille déclare utiliser l'allemand (Yamamoto, 2002 : 540)

[53] « more likely to be a lingua franca, out of communicative necessity, rather than the intentional addition of another language to extend their multilingual repertoire » (Yamamoto, 2002 : 544-545). (Ma traduction).

[54] En France, l'importance de connaître l'anglais est certes reconnue mais aucun Ministre n'a jamais encouragé l'utilisation de l'anglais aux côtés du français. Au contraire, l'utilisation de l'anglais est clairement régulée et encadrée, comme je le montrerai dans le second chapitre.

dans tout le Japon de façon habituelle »[55] (Yamamoto, 2002 : 532). Il s'agit ici d'un contraste fondamental avec le contexte de la France, ce qui peut contribuer à des raisons différentes chez les parents ayant participé à ma recherche.

Le rôle des parents, justement, en tant que décideurs ou « preneurs de décisions » pour reprendre les termes de Spolsky (2004), reste encore insuffisamment étudié. Comme Piller (2001a : 65) l'écrit :

> *« il est important de noter que la plus grande partie de la littérature scientifique sur le bilinguisme de l'enfant s'intéresse principalement aux processus et schémas impliqués dans l'acquisition du bilinguisme plutôt que par le rôle et la perspective des parents*[56] ».

C'est en ce sens qu'une étude sur les raisons menant les parents à déterminer une PL en famille revêt une importance non négligeable pour apporter davantage de connaissances dans ce domaine, afin de mieux comprendre ce qui influence la prise de décision. C'est également ce que Palviainen et Boyd (2013 : 245) notent : « davantage de travail est nécessaire par rapport à la façon dont/comment les parents forment leurs PLF[57] ».

Dans tous les cas, il est important de souligner l'importance des stratégies dans la concrétisation des PLF en famille. Il ne s'agit pas seulement de vouloir/souhaiter que l'enfant devienne bilingue ou plurilingue et le contexte dans lequel la famille évolue revêt une importance non négligeable : « même si les deux parents s'impliquent entièrement à élever les enfants de façon bilingue, le rôle du

[55] « the status of a second working language and use it routinely alongside Japan » (Yamamoto, 2002 : 532). (Ma traduction).

[56] « It is important to note that most of the research literature on childhood bilingualism is mainly concerned with the processes and patterns involved in bilingual acquisition rather than the parents' role and perspective. In particular, there is comparatively little consideration of their language planning activities » (Piller, 2001a : 65). (Ma traduction).

[57] « we agree that further work is needed regarding how parents shape family language policies » (Palviainen and Boyd, 2013 : 245). (Ma traduction).

contexte est crucial et les obstacles nombreux[58] » (Yates et Terraschke, 2013 : 109). Les PLF « incluent des questions émotives telles que les langues maternelles, les liens entre parent et enfant, […] et la langue utilisée pour enseigner la lecture et l'écriture à la maison[59] » (Doyle, 2013 : 147). Les principaux travaux menés dans ce domaine traitent de familles dont les parents ne partagent pas la même langue première. Ils traitent également en majorité du maintien des langues familiales dans des contextes sociolinguistiques où la langue officielle du pays de résidence est très souvent différente.

Traiter des décisions ou choix des langues en famille ainsi que des facteurs exerçant une influence sur la prise de décision des parents m'amène à proposer de parcourir les travaux menés dans le domaine des questions de recherches qui sont les miennes. Plus spécifiquement, je choisis de me baser sur les travaux menés dans le champ des politiques linguistiques familiales en fonction des facteurs influençant la prise de décision.

Il serait impossible de parcourir ici toutes les recherches menées dans le champ des PLF pour contextualiser mon étude (plus de 50 travaux sont retenus par King et Fogle (2013), après une première sélection). Aussi, je souhaiterais m'inspirer des travaux de ces deux chercheurs et de leur mode de classification.

4. Recherches portant sur les facteurs influençant la PLF

King et Fogle (2013) fournissent un aperçu détaillé des diverses recherches menées dans le champ des PLF[60] et regroupent les différents travaux menés dans 3 grandes catégories selon le domaine abordé :

[58] « Even if both parents are fully committed to raising their children bilingually, the role of the context is still crucial and the obstacles are many » (Yates et Terraschke, 2013 : 109).(Ma traduction).

[59] « involves emotive issues such as mother tongues, the bonds between parent and child, […] and the language used to teach reading and writing in the home » (Doyle, 2013 : 147). (Ma traduction).

[60] En excluant notamment, entre autres, les travaux provenant d'ouvrages populaires (Barron-Hauwaert, King & Mackey, 2007) ou les ouvrages plus généraux sur le bilinguisme.

-catégorie A : les travaux menés par les parents eux-mêmes sur le développement linguistique de leurs enfants en famille et la PLF.

-catégorie B : les influences d'ordre social, culturel et idéologique sur le bilinguisme des enfants en famille et la PLF.

-catégorie C : le lien entre la PLF et les questions relatives aux conséquences sur le développement bilingue de l'enfant. Dans cette catégorie sont regroupés 3 types de recherche : lien entre PLF et les compétences linguistiques de l'enfant (C1), le lien entre la PLF et les attitudes culturelles ou l'identité sociale de l'enfant (C2); enfin, le lien entre PLF et l'utilisation de la langue par l'enfant en famille (C3).

Ma recherche doctorale est d'emblée exclue des catégories A et C dans la mesure où il ne s'agit pas de rendre compte du développement du bilinguisme chez mes/les enfants. Elle se focalise sur le point de vue des parents et les facteurs influençant le processus de prise de décision. En y regardant de plus près, l'on s'aperçoit que les travaux menés exclusivement selon la catégorie B et ne provenant pas d'une recherche menée par les parents eux-mêmes[61], ne concernent que quatre recherches publiées en 1965 et 2012 : il s'agit des travaux d'Okita (2001), de King et Fogle (2006), de Canagarajah (2008) et de Curdt-Christiansen (2009). Je souhaiterais donc maintenant aborder ici les 4 recherches que je viens de mentionner, dans leur ordre chronologique, afin de mieux comprendre comment les différents contextes d'ordre social, culturel, idéologique ou autre, influencent les PLF dans les familles.

4.1. Okita (2001)

Dans son étude sur les familles japonaises/anglaises résidant en Angleterre, Okita (2001) s'attache à montrer quels sont les facteurs socio-historiques ou contextuels qui entrent en jeu dans le processus de prise de décision de la PLF.

[61] Les familles de Kouritzin (2000) et Saunders (1988) présentées plus tôt font partiellement partie de la catégorie B développée par King et Fogle (2013). Toutefois, j'ai choisi de les présenter en retenant le critère majeur de la langue parlée par le parent, une langue qui n'est pas sa langue première.

Dans son étude, Okita souligne les différents types de décisions –ou d'absence de décisions. Ainsi, certaines familles choisissent le japonais ou l'anglais dès la naissance de l'enfant. D'autres déclarent utiliser les deux langues, ce qui, selon Okita, dénote « soit une 'non-décision', soit un décalage de la décision à une période plus tardive »[62] (Okita, 2001 : 88). Sur les 28 mères, 5 déclarent avoir choisi l'anglais, 12 le japonais et 5 les deux langues.

-Concernant les familles ayant pris une décision ferme et claire en faveur du japonais, la principale raison avancée est d'ordre communicationnel[63] : il s'agit de permettre à l'enfant de communiquer avec la famille étendue demeurant au Japon et vice versa. Toutefois, si les relations entretenues avec la famille ne sont pas satisfaisantes, alors le japonais n'est pas privilégié. Le choix du japonais est également motivé par le besoin qu'a la mère de pouvoir s'exprimer dans sa L1/langue native pour faciliter sa communication avec l'enfant. Sa L1 est en effet considérée comme lui permettant de « s'exprimer *pleinement* »[64] avec l'enfant (Okita, 2001 : 89). Pour les familles qui utilisent « naturellement » le japonais et qui n'ont pas pris de décision claire quant à leur PLF, les raisons[65] diffèrent : c'est en observant d'autres familles élevant leur enfant de façon bilingue qui les encourage dans un premier temps à procéder de la même façon, d'autant plus que voir des mères japonaises parler anglais à l'enfant leur apparait « non naturel et maladroit[66]» (Okita, 2001 : 91).

-au contraire, les raisons avancées pour expliquer la présence du japonais et de l'anglais et donc d'une décision non prise ou différée, sont les suivantes. Les mères qui appartiennent à cette catégorie expliquent que l'acquisition du japonais pourra très bien se réaliser plus tard chez l'enfant, ce qui permet de limiter les difficultés qui pourraient surgir dans l'apprentissage de l'anglais. Par ailleurs, les

[62] « either a 'non-decision', or a postponement of the decision to a later period » (Okita, 2001: 88). (Ma traduction).
[63] C'est ce qu'Okita nomme la « satisfaction communicative » (2001: 89).
[64] « to express herself *fully* » (Okita, 2001 : 89). (Ma traduction).
[65] Okita cite également le lien entre ethnicité/identité et la prise de décision en faveur de l'utilisation du japonais (2001 : 91).
[66] « unnatural and awkward » (Okita, 2001: 91). (Ma traduction).

mères considèrent également qu'il n'est pas judicieux d'imposer les deux langues à l'enfant ou de le forcer, que ce soit à la maison ou par des cours hors du temps scolaire. Cette raison est également fournie par les parents n'ayant pris aucune décision, ce que j'aborde maintenant.

-comme je l'ai mentionné, un troisième type de familles dans l'étude d'Okita concernent les familles dont les parents n'ont pas pris de décision : soit parce qu'ils n'estimaient pas devoir en prendre une, soit parce qu'ils estimaient qu'il n'était pas nécessaire d'en prendre une. Ce sont donc des familles qui utilisent les deux langues dans un cadre qui est par conséquent très flexible. L'une des raisons pour cette absence de décision est le manque d'information sur les questions concernant le bilinguisme. Une autre concerne les conséquences de la naissance de l'enfant et du manque de temps et d'énergie engendrés par celle-ci pour de jeunes parents. Les questions d'ordre linguistique sont relayées au second plan. Enfin, la dernière raison majeure concerne les attitudes négatives du bilinguisme rencontrées dans la famille ou chez les professionnels de santé, ou dans l'entourage immédiat.

L'étude d'Okita aborde également les raisons rapportées par les pères. Tout d'abord, les pères considèrent qu'il est important pour les mères japonaises de parler japonais à l'enfant afin que l'enfant soit en mesure de communiquer avec la famille vivant au Japon, il s'agit donc de raisons d'ordre communicationnel et affectif. Deuxièmement, les pères considèrent le bilinguisme comme un moyen pour l'enfant d'avoir un meilleur emploi dans le futur, il s'agit ici de raisons d'ordre instrumental. Enfin, l'importance des avantages d'ordre culturel sont également rapportés par les pères.

Ce qui est tout aussi important que les raisons évoquées par les pères, sont leurs représentations sous-jacentes. Ainsi, il apparaît qu'ils considèrent que l'enfant devient bilingue sans effort, naturellement, alors que les mères évoquent réellement des difficultés dans cette entreprise. Tout d'abord, le 'travail invisible' réalisé par ses mères japonaises est source d'anxiété pour elles. Elles relatent des difficultés et d'un investissement considérables, sans compter les défis qui sont les leurs pour exposer autant que possible l'enfant à la langue japonaise (nombreuses sont les ressources

auxquelles il faut avoir recours : jeux, livres, vidéos, chansons, pour ne citer que celles-là ainsi que le soutien qu'une famille peut trouver en dehors de son cercle familial). En conséquence, des ajustements ou des changements ont pris place dans le choix des langues au fil des années.

Le contexte situationnel joue également un rôle. Le lieu de résidence de la famille et donc des facilités à entretenir des liens avec la communauté linguistique japonaise n'est pas sans intérêt. Le temps qui s'est écoulé entre le moment où la mère japonaise est venue s'installer et la naissance de son premier enfant est également important. Okita montre en effet que plus la durée est courte, moins la mère a tendance à n'utiliser que le japonais : l'anglais est considéré comme un moyen de s'adapter dans le nouveau pays de résidence.

En outre, l'étude d'Okita s'attache à développer le contexte macro également. Ainsi, Okita note l'importance du contexte socio-historique dans la prise de décision. Les mères plus âgées ont ainsi tendance à être plus libres dans leur rôle de parent tandis que les plus jeunes considèrent que les premières années de vie de l'enfant doivent être consacrées à son éducation et par conséquent « encouragent les plus jeunes mères à envisager d'utiliser le japonais »[67] (Okita, 2001 : 103). D'un point de vue socio-historique, il semble devenu plus « simple » de mettre en place un bilinguisme en famille pour l'enfant notamment grâce à l'existence de livres sur les diverses façons d'élever un enfant bilingue qui informent les parents. Certaines mères comprendraient mieux l'intérêt de parler exclusivement japonais pour favoriser chez l'enfant l'acquisition de la langue minoritaire qu'est le japonais. Okita montre que les décisions parentales ont été motivées conjointement par des « circonstances individuelles et des contextes socio-historiques[68]» (Okita, 2001 : 104).

Une fois la décision prise s'impose la façon dont elle va se concrétiser. Okita souligne la différence entre les mères ayant pris une décision consciente et celles qui n'ont pas fermement pris de décision. Pour les premières, il s'agit de

[67] « encourage younger mothers to consider using Japanese » (Okita, 2001: 103). (Ma traduction).

[68] « individual circumstances and socio-historical contexts » (Okita, 2001: 104). (Ma traduction).

mettre en place un environnement favorable à l'utilisation du japonais (un cercle d'amis, par exemple). Pour les autres, il s'agit plutôt d'une période pendant laquelle les familles expérimentent. Ce qu'Okita nomme le « contexte social immédiat »[69] (Okita, 2001 : 111) a ici une importance fondamentale pour aider au maintien du japonais. Toutefois, d'autres facteurs/difficultés entrent en compte dans les stratégies de communication adoptées par les familles. Ainsi, le contexte social (continuer à parler le japonais en présence de locuteurs de l'anglais), le contexte situationnel (la naissance de l'enfant et les difficultés rencontrées à focaliser sur l'utilisation du japonais) et le contexte socio-historique (les difficultés à trouver des établissements promouvant le bilinguisme anglo-japonais). Dans tous les cas, Okita considère ces mères japonaises comme « pro-actives » dans le sens où elles anticipent les besoins de l'enfant dans le futur. Le travail invisible mené par ces mères japonaises est par ailleurs source de culpabilité et de stress chez les mères japonaises ayant participé à l'étude.

King et Fogle (2013), à l'origine de la classification qui contextualise plus en profondeur mon travail, ont également mené des recherches sur ce qui influence la prise de décision des parents quant aux choix des langues en famille. Tournons-nous maintenant vers les travaux de King et Fogle (2006).

4.2. King et Fogle (2006)

La recherche menée par King et Fogle (2006) a porté sur 24 familles résidant aux Etats-Unis et ayant choisi d'élever leur enfant selon une PLF bilingue incluant l'anglais et l'espagnol. Les auteures précisent qu'aux Etats-Unis, il est plus fréquent que dans ces familles, les enfants deviennent des « bilingues passifs (réceptifs) plutôt qu'actifs (productifs) »[70] dans l'autre langue que la langue dominante, l'anglais (King et Fogle, 2006 : 696). Ce constat est d'autant plus important que la stratégie choisie importe peu (OPOL ou autre).

[69] « immediate social context » (Okita, 2001: 111). (Ma traduction).
[70] « passive (receptive) rather than active (productive) bilinguals » (King et Fogle, 2006: 696). (Ma traduction).

L'objectif de leur recherche est de déterminer « comment ils [les parents] en viennent à établir leur 'politique linguistique familiale', c'est-à-dire, ce que nous entendons par les décisions *claires* […] et *explicites* […] sur la répartition des langues dans la communication de la famille »[71] (King et Fogle, 2006 : 696). Il s'agit de comprendre comment les parents (et principalement les mères ici) impliqués dans ce type de bilinguisme prennent leur décision, à travers les sources (média, ouvrages, famille, amis) auxquelles ils ont recours, ainsi que leur propre histoire personnelle avec l'apprentissage des langues « en expliquant et en justifiant leurs PLF »[72] (2006 : 697). Dans tous les entretiens menés, il était demandé aux parents de parler des objectifs qu'ils visaient pour leurs enfants, des stratégies effectivement sélectionnées pour introduire les deux langues ainsi que les représentations des parents quant à l'apprentissage des langues.

L'échantillon est composé d'un groupe de parents au niveau d'éducation élevé puisque la majorité a réalisé 4 années à l'université. Pour autant, précisent King et Fogle, « dans aucun cas ils n'étaient tous de l'élite » (2006 : 707), ce qui tend à confirmer la présence de ce type de bilinguisme additif dans les familles de la classe moyenne. Sur les 24 familles, 17 ont un enfant ayant en moyenne 3 ans et 7 familles ont deux enfants. Dans ces 24 familles, 11 d'entre elles forment un couple mixte anglais espagnol, l'espagnol étant la langue première de l'un des parents. Ce qui est intéressant est que dans 9 familles, les deux parents possèdent l'anglais en tant que langue première et que dans 4 familles, les parents parlent couramment l'espagnol (il n'est pas précisé si l'espagnol est la L1 ou non de ces parents).

Pour ce qui a trait aux stratégies déployées en familles, King et Fogle soulignent les difficultés de catégorisation. Aussi, pour simplifier la description, un continuum est utilisé pour évoquer la fréquence d'utilisation de chacune des deux langues. A l'une extrémité du continuum se trouvent les familles (n=7) étant de langue première anglais et « qui essayaient d'incorporer l'espagnol dans le foyer de

[71] « how do they come to establish their 'family language policies', that is, what we mean here to be *overt* […] and *explicit* […] decisions about how language is allocated within family communication » (King et Fogle, 2006: 696). (Ma traduction).
[72] « in explaining and justifying their family language policies » (King et Fogle, 2006: 697). (Ma traduction).

l'enfant, à l'école et/ou dans sa vie sociale »[73] (King et Fogle, 2006 : 699). A l'autre extrémité se trouvent les familles (n=4) parlant couramment l'espagnol et dont certains n'ont PAS l'espagnol en tant que langue première, et qui parlent principalement ou exclusivement l'espagnol en famille alors qu'ils intègrent l'anglais (la langue dominante du pays) chez l'enfant par le biais de la vie sociale ou de l'école. En gardant à l'esprit le fait que l'anglais est la langue dominante du pays, les pratiques selon le continuum sont ainsi présentes sous 5 formes :

-espagnol généralement non parlé en famille (n=7 ; L1=anglais pour les 2 parents) ;

-un parent parle espagnol en famille à l'enfant (n=2 ; L1=anglais pour les 2 parents) ;

-un parent est désigné pour parler espagnol (OPOL) à l'enfant (n=9 ; L1=espagnol pour 1 parent) ;

-les deux parents parlent les deux langues à l'enfant (n=2 ; L1=espagnol pour 1 parent) ;

-l'espagnol est la langue utilisée en famille, majoritairement ou exclusivement (n=4 ; L1= espagnol pour la majorité ; L2=espagnol pour certains, les auteures ne fournissent pas une description plus précise).

Les résultats de l'analyse menée par King et Fogle montrent que les parents ont des représentations positives du bilinguisme. La décision d'utiliser les deux langues a été discutée et prise dès le plus jeune âge de l'enfant. Cela a permis aux parents lors des entretiens de « reconstruire la prise de décision relative à la politique linguistique de la famille »[74] (King et Fogle, 2006 : 700). La façon dont les parents expliquent leur décision montre qu'ils se sont inspirés de sources diverses

[73] « who attempted to incorporate Spanish into children's home, school and/or social life » (King et Fogle, 2006: 699). (Ma traduction).

[74] « to reconstruct decision-making related to their family's language policy » (King et Fogle, 2006: 700). (Ma traduction).

telles que la presse et la littérature scientifique populaire à l'attention des parents, d'autres familles bilingues dans leur entourage et leur expérience d'apprentissage avec les langues.

Concernant le premier type de source d'information, les parents tendent à justifier leur décision d'introduire 2 langues à l'enfant en citant les avantages liés au bilinguisme et dont ils ont eu connaissance dans la littérature populaire ou la presse (même si seulement 7 familles citent clairement leurs sources). D'autres expliquent avoir lu qu'une acquisition des deux langues était facilitée chez le jeune enfant. Une remarque intéressante s'impose ici : King et Fogle citent le cas d'une mère pour laquelle l'espagnol n'est pas la L1 mais qui a lu la littérature populaire sur le bilinguisme, ce qui l'a encouragée à mettre en place une PL « espagnol seulement ».

Pour ce qui est des sources d'information provenant de la famille ou des amis, les familles expliquent, en les citant, que ce sont des exemples à ne pas suivre. A ne pas suivre parce que des parents ayant l'espagnol pour L1 choisissent toutefois de parler anglais à l'enfant, parce que ceux qui parlent une autre langue à l'enfant abandonnent en cours de route, ou bien encore parce que certains refusent de parler espagnol par le sentiment de stigmatisation que cela pourrait engendrer. C'est en rejetant les exemples d'autres familles que les parents reconstruisent une image positive et meilleure de la leur et de ce qu'est un bon parent : ils citent des cas d'autres familles dont ils ne veulent surtout pas suivre l'exemple pour justifier leur PLF. Les parents, en donnant cette « chance » à l'enfant, se positionnent en « 'bons' parents »[75] (King et Fogle, 2006 : 707) et considèrent donc que ce qu'ils font en rapport aux langues est positif et en adéquation avec ce qu'ils considèrent qu'un bon parent devrait être en mesure de faire pour ses enfants.

Enfin, l'expérience personnelle des parents avec les langues, du biculturalisme en passant par l'apprentissage d'une seconde langue jusqu'au bilinguisme, apparaît comme un facteur fondamental dans le processus de prise de décision de la PLF et des pratiques qui s'en suivent. La plupart des parents semble

[75] «'good' parents » (King et Fogle, 2006: 707). (Ma traduction).

en effet placer leur expérience comme étant à l'origine de leur politique ou croyances. La majorité des parents justifie en effet leur PLF par le bilinguisme qu'ils ont eux-mêmes vécu ou non, ce qui n'est pas sans rappeler les opportunités manquées dont il est fait référence dans la recherche (Okita, 2001). Un autre point important dans cette expérience personnelle est la difficulté qu'ont eue certains parents à apprendre une autre langue en dehors de la famille. Ils souhaitent épargner à leur enfant les mêmes difficultés en introduisant le bilinguisme à un âge précoce en famille. Enfin, ce que les parents pensent être le mieux pour apprendre une seconde langue figure également comme un facteur important expliquant les politiques et croyances de ces parents (l'importance de l'immersion par exemple).

Dans ces 24 familles ayant mis en place une PLF additive, King et Fogle notent le manque d'informations dont disposent les familles « sur les processus et *défis* d'élever des enfants bilingues »[76] (King et Fogle, 2006 : 707). L'une des raisons avancées est le fait que la presse populaire ne présente que très peu ces aspects, que l'on retrouve bien davantage dans la littérature scientifique.

Une autre recherche portant sur ce qui peut influencer les décisions est celle de Canagarajah en 2008.

4.3. Canagarajah (2008)

Dans un contexte différent, la recherche que je présente maintenant aborde les raisons pour lesquelles la langue d'origine est maintenue en famille ou non. L'étude de Canagarajah a porté sur plusieurs familles issues de la communauté Tamil du Sri Lanka et ayant immigré au Royaume Uni, aux Etats-Unis et au Canada. La famille constitue le principal objet de cette étude qui tente plus précisément d'apporter des réponses sur les raisons pour lesquelles l'anglais est préféré au Tamil dans les familles résidant dans des pays où la langue dominante est l'anglais. En se basant sur la théorie développée par Fishman en 2004, il s'intéresse au rôle fondamental de la famille dans le maintien de la langue. Il précise : « la famille doit

[76] « about the processes and *challenges of* raising bilingual children » (King et Fogle, 2006-707). (Ma traduction).

être mise en relation avec les influences sociales et économiques lorsque l'on tente de comprendre sa capacité à préserver sa langue d'origine[77] » (2008 : 145).

Les données proviennent d'une recherche ethnographique dans laquelle Canagarajah compile à la fois des notes d'observation, des extraits d'entretiens et des questionnaires (sur les attitudes et les choix des langues) pour fournir « une description riche qui situe la famille dans un contexte social le plus large possible et qui raconte les défis quotidiens pour préserver les langues d'origine »[78] (2008 : 145). Il ajoute que sa recherche vise à « comprendre la famille en tant qu'unité sociale avec des interconnexions multiples avec d'autres unités et domaines sociaux »[79] (2008 : 147). L'on voit bien dans les objectifs annoncés, que les PLF sont analysées sous l'angle des facteurs concourant à telle ou telle décision quant aux choix des langues en famille.

Dans le cadre du maintien de la langue d'origine, la famille est importante, ainsi que les efforts qui peuvent y être déployés, dans le maintien ou la perte de la langue d'origine. Autrement formulé, les efforts en termes de politique linguistique nationale ou éducative (comme au Canada pour l'exemple fourni par Canagarajah), ne suffisent pas à eux-seuls si la famille ne s'implique pas dans le même objectif.

L'un des constats dressés par cette étude est le fait que les familles reconnaissent l'importance de la sphère familiale pour le maintien du Tamil, mais peu sont celles qui agissent pour le maintenir. Il y a donc un décalage entre les pratiques, objectifs et représentations. Partant de ce constat, Canagarajah détermine plusieurs facteurs permettant de rendre compte des raisons pour lesquelles l'anglais s'impose dans ces familles :

[77] « the family has to be related to other social and economic influences when one tries to understand its ability to preserve the heritage language » (Canagarajah, 2008: 145).
[78] « thick description that situate[s] the family in the widest possible social context and narrate the everyday challenges in preserving heritage languages » (Canagarajah, 2008: 145).
[79] « understanding the family as a social unit with complex interconnections with other social units and domains » (Canagarajah, 2008: 147).

-Les facteurs d'ordre historique et culturel : l'anglais a été introduit au Sri Lanka à la fin du 18ème siècle. Les efforts (des mères en particulier) tendent à imposer l'anglais en famille pour les enfants, au détriment du Tamil, ceci pour faciliter l'intégration dans le pays. Par ailleurs, les représentations des mères considèrent qu'il n'est pas possible de maîtriser l'anglais si l'on maintient le Tamil. Concernant ces facteurs historiques se trouvent l'histoire de l'anglais et du Tamil dans le pays d'origine et de l'affinité partagée par la communauté Tamil pour l'anglais. A ce sujet, Canagarajah (2008 : 158) écrit :

> *« la longue familiarité, l'attachement émotionnel et l'internalisation relativement plus grande de ses normes et de ses conventions (comparé à l'allemand ou au français) pourraient expliquer que l'anglais n'est pas considéré comme 'une langue étrangère »* [80]

-les facteurs d'ordre sociolinguistique : dans les 3 pays concernés par la recherche, Canagarajah montre que les parents, en venant s'installer dans ces pays, sont déjà bilingues et que de ce fait, basculer vers l'anglais est plus fréquent et aisé pour les enfants dans ces pays qui plus est à la langue dominante anglaise. L'anglais devient peu à peu la langue privilégiée en famille également.

-les facteurs d'ordre économique : les familles provenant d'un milieu socio-économique bas, montrent une motivation encore plus importante à privilégier l'anglais lors de leur immigration. Ceci est dû au fait, nous explique l'auteur, que l'accès à l'anglais dans leur pays d'origine n'a pas été possible pour toutes les classes sociales. Ainsi, il apparaît que les enfants issus de ces catégories sociales sont plus enclins à utiliser l'anglais. Dans ce cas précis, les motivations de la famille sont d'ordre instrumentale : « ce sont les avantages éducatifs et matériels acquis à travers l'anglais qui élèvent notre statut […]. En conséquence, les parents encouragent

[80] « The long familiarity, emotional attachment, status as a localized language, and the relatively greater internalization of its norms and conventions (compared to German or French) could account for English being not treated as a 'foreign language'» (2008: 158). (Ma traduction).

l'apprentissage de l'anglais chez leurs enfants »[81] (Canagarajah, 2008 : 160-162) Aussi lié aux objectifs à plus long terme, les raisons de privilégier l'anglais ET d'autres langues afin de les intégrer au répertoire plurilingue des enfants et de leur offrir davantage de chances pour leur avenir : le choix du passage à l'anglais ou de l'introduction d'autres langues est un choix économique.

-les facteurs d'ordre politique et plus précisément le statut de réfugiés de la plupart des familles a pour conséquence le fait que la connaissance de l'anglais (puisque le retour au pays d'origine est très improbable) est une aide à la survie dans le nouveau pays de résidence. Par ailleurs, le fait qu'il soit plus simple de devenir citoyen dans des pays tels que le Canada, les Etats-Unis ou le Royaume Uni font que les familles basculent vers l'anglais car il s'agit de la langue dominante de ces pays (ce qui est moins simple en France comme le souligne l'auteur). En conséquence, le maintien du Tamil, s'il a lieu, n'est finalement présent que pour des raisons d'ordre communicationnel afin de communiquer avec la famille restée au Sri Lanka.

En conclusion, « le choix de la famille n'est donc pas purement un choix de perte ou de maintien de la langue. D'autres valeurs et priorités compliquent ce choix »[82] (2008 : 173). Ce constat attire particulièrement l'attention sur la complexité de la prise de décision et des facteurs qui entrent en considération dans ce processus. Il ne suffit pas simplement de vouloir transmettre une langue, il faut également que le contexte facilite cette prise de décision. C'est également ce que j'aborderai dans la présentation des analyses où je traiterai des difficultés rencontrées par certaines familles participantes (Partie 3 de cette thèse). Je souhaiterais maintenant passer à la recherche menée par Curdt-Christiansen (2009) et qui est catégorisée par King et Fogle (2013) comme analysant les facteurs d'influence en rapport avec la PLF.

---

[81] « it is the educational and material advantages acquired through English that elevates one's status […] Therefore, parents encourage the learning of English among their children » (Canagarajah, 2008: 160-161). (Ma traduction).

[82] « The choice for the family is therefore not purely one of language maintenance or loss. Other values and priorities complicate this choice » (Canagarajh, 2008: 173). (Ma traduction).

4.4. Curdt-Christiansen (2009)

Dans la recherche de Curdt-Christiansen, les PLF sont entendues sous l'angle des décisions parentales dans le choix des langues. A aucun moment il n'est fait mention des stratégies de communication précises telles que l'OPOL, ce qui tend à souligner l'importance croissante non pas sur « ce que font les parents et comment cela se nomme/se traduit dans les échanges en famille » mais bien « comment se prend la décision » et quels facteurs jouent un rôle dans cette décision.

Dans cette recherche ethnographique, l'objectif est de déterminer comment les PLF sont « planifiées et développées dans dix familles immigrantes chinoises au Quebec, Canada »[83] (2009 : 351) et vis-à-vis des 3 langues introduites à l'enfant : le français, l'anglais et le chinois. L'étude s'attache à étudier les représentations parentales qui sont sous-jacentes aux PLF dans ces familles. Là aussi, cette recherche souligne l'importance de facteurs socio-politiques et économiques parmi d'autres facteurs tels que les représentations des parents envers les langues, l'importance des médias mais aussi l'importance de la socialisation à l'école de l'enfant sur les langues parlées en famille. Curdt-Christiansen détermine les contextes linguistiques et non-linguistiques qui exercent une pression sur les représentations des parents : le contexte sociolinguistique, le contexte socio-culturel (la valeur ou le statut associé à telle ou telle langue), le contexte socio-économique (valeur instrumentale associée à telle ou telle langue) et le contexte socio-politique (notamment les PL au sein de l'état ou du système scolaire). Curdt-Christiansen détermine 4 facteurs ayant une influence sur le choix des langues en famille : les facteurs politiques, économiques, culturels et sociaux.

-les facteurs politiques font référence, dans une société, aux droits de l'individu d'avoir accès à ses langues dans « l'éducation, les activités civiques, et les

8383 « how family language policies are planned and developed in ten Chinese immigrant families in Quebec, Canada » (Curdt-Christiansen, 2009: 351). (Ma traduction).

décisions politiques »[84] (Curdt-Christiansen, 2009 : 356). Cela concerne majoritairement les langues des individus immigrés.

-les facteurs économiques ont affaire « aux forces économiques qu'une langue particulières évoque ou vice versa »[85] (Curdt-Christiansen, 2009 : 356). Il s'agit ici de la connaissance d'une langue et de ses « retombées » économiques.

-les facteurs culturels traitent des « valeurs symboliques que des langues particulières représentent »[86] (Curdt-Christiansen, 2009 : 356). La langue témoigne en effet de la culture qui s'y réfère en liant l'individu à un passé et des expériences partagés par exemple.

-les facteurs sociaux, eux, sont à mettre en lien avec les facteurs économiques cités plus haut. En effet, ils concernent l'aspect économique attaché à une langue dans le sens où certaines langues permettent plus que d'autres l'accès à la mobilité sociale (l'anglais est la langue citée par Curdt-Christiansen, 2009 : 356).

Un autre facteur est à prendre en considération dans les décisions à l'origine d'une PLF. Dans son article, Curdt-Christiansen explique clairement que les représentations parentales sont liées aux facteurs que je viens de rapporter. En d'autres termes, les décisions sur les PLF sont présentes dans un contexte plus large que celui de la sphère familiale. Par exemple, les attentes des parents, définies comme « les croyances et objectifs que les parents ont pour le développement multilingue de leurs enfants et les conséquences en termes d'éducation »[87] (Curdt-Christiansen, 2009 : 356), ont une influence fondamentale sur la réussite de la PLF sélectionnée. A leur tour, ces attentes proviennent du contexte social, culturel et historique des parents et les expériences passées des parents avec les langues, la

[84] « to education, civil activities, and political decisions » (Curdt-Christiansen, 2009: 356). (Ma traduction).
[85] « the economic forces that a particular language evokes or vice versa » (Curdt-Christiansen, 2009: 356). (Ma traduction).
[86] « to the symbolic values that particular languages represent » (Curdt-Christiansen, 2009: 356). (Ma traduction).
[87] « the beliefs and goals that parents have for their children's multilingual development and educational outcomes » (Curdt-Christiansen, 2009: 356). (Ma traduction).

mobilité ou l'immigration, permettent d'expliquer la présence, ou non, d'une PLF bi-/plurilingue, comme l'écrit Curdt-Christiansen (2009 : 356) :

> *« elles sont basées sur les dispositions culturelles des parents envers l'éducation, leurs propres croyances et expériences dans l'éducation, leurs expériences d'immigration, et leurs sentiments d'opportunités manquées*[88] *».*

Dans son étude, Curdt-Christiansen tente de mieux comprendre ce qui se trouve derrières les décisions sur les choix des langues. Pour ce faire, elle recherche quels sont les contextes exerçant une influence sur les représentations des parents, leurs choix et les aspirations qu'ils ont pour le développement du bi/plurilinguisme de leurs enfants, ainsi que la façon dont les parents rendent compte de leurs représentations et des contextes qui impactent leur PLF. Il s'agit donc ici de s'intéresser aux facteurs influençant la PLF et aux représentations parentales. A travers une recherche de type ethnographique, et donc d'entretiens semi-dirigés et d'une observation participante en famille et à l'école (une école privée chinoise créée en 1994 sous l'impulsion des parents chinois en raison des besoins linguistiques et culturels), Curdt-Christiansen cherche à déterminer les représentations des parents relatifs à l'éducation notamment. Cette recherche a été menée dans 10 familles chinoises installées au Quebec, Canada. Pour ce faire, Curdt-Christiansen s'intéresse plus particulièrement aux langues parlées en famille, au profil linguistique des familles, à leurs opinions sur la PL menée au Québec, les valeurs attribuées au multilinguisme et les attentes des parents quant au développement de la littératie dans plus d'une langue. (l'étude est au départ plus large).

L'analyse des entretiens présente les facteurs influençant le processus de prise de décision des parents. Ainsi, Curdt-Christiansen montre que le choix d'une PLF et l'attente des parents quant au développement du bi/plurilinguisme chez leur enfant sont notamment motivés par ce que les parents considèrent être un « bon

[88] « they are based on the parents'cultural dispositions towards education, their own educational experiences and beliefs, their immigration experiences, and feelings of missed opportunities » (Curdt-Christiansen, 2009: 356). (Ma traduction).

parent » (cela rejoint les résultats de l'étude menée par King et Fogle en 2006, que j'ai abordée un peu plus haut).

Plus précisément, les représentations des parents déterminent, en amont, les PLF, les objectifs (attentes) et le choix des soutiens d'ordre éducatif.

Les facteurs politiques, culturels et économiques sont mis en relation avec les représentations parentales :

-les facteurs politiques : l'expérience des parents avec les langues et notamment avec les langues qui bénéficient d'un statut plus élevé ou politiquement plus fortes au Canada expliquent, « 'de façon invisible' […] la planification de leur PLF »[89]. En effet, les parents ayant participé à l'étude de Curdt-Christiansen expliquent que connaître l'anglais peut permettre d'accéder à un statut socio-professionnel plus élevé mais que dans la réalité, les opportunités offertes aux immigrants sont au final inégalement distribuées. La connaissance de l'anglais, malgré les diplômes obtenus par plusieurs participants, constitue dans certains cas une barrière dans le pays de résidence pour ce qui a trait à l'évolution sociale.

-les facteurs économiques : en se basant sur la notion de « capital » développée par Bourdieu (1991) sous ses trois formes que sont le capital économique, culturel et social, Curdt-Christiansen démontre que pour les parents participants, la langue est clairement considérée comme un capital économique pour les enfants. En effet, l'anglais est perçu par les parents comme étant une langue qui est répandue et nécessaire pour « obtenir un travail, pour poursuivre une carrière académique, pour parcourir le 'net', et pour voyager dans le monde »[90] (Curdt-Christiansen, 2009 : 364). Quant au français, sa connaissance est fondamentale au Québec. Aussi, la connaissance des trois langues que sont le chinois, le français et l'anglais, apparaît pour ces familles chinoises comme indispensable pour les enfants. Il s'agit clairement d'un « investissement » dont les

[89] « act out 'invisibly' in the planning of their FLP » (Curdt-Christiansen: 2009: 361). (Ma traduction).

[90] « to obtain a job, to pursue an academic career, to surf the 'Net', and to travel around the world » (Curdt-Christiansen, 2009: 364). (Ma traduction).

résultats seront principalement économiques pour les enfants (statut plus élevé par exemple). Cela est à mettre en relation avec la notion d'investissement développée par Piller (2001a) : investir-ou s'investir- pour obtenir un retour.

-les facteurs culturels : la langue est considérée comme étant un « marqueur d'identité » et pour ces familles chinoises, ne pas transmettre ou maintenir la langue d'origine est perçue comme menant à une perte d'identité. C'est la raison pour laquelle « ils adhèrent encore fermement à leur PLF et maintiennent l'interaction en chinois parmi les membres de la famille »[91] (Curdt-Christiansen, 2009 : 366). La langue, et notamment à travers la littératie, est également considérée comme un moyen de transmettre la culture.

Les attentes des parents et leurs objectifs constituent le second volet de la recherche menée par Curdt-Christiansen (2009). L'implication du parent dans les pratiques de la littératie en famille est reconnue « comme un contributeur majeur pour la réussite des enfants à l'école »[92] (2009 : 368). Les parents s'impliquent pour que leurs enfants aient de bons résultats scolaires, et pas seulement pour « se construire en 'bons parents' »[93] (King et Fogle, 2006 : 697). Une autre caractéristique relative aux attentes des parents concerne les opportunités manquées dans le passé. Les parents, pour palier ce sentiment, créent un contexte favorable, grâce à leur PLF et à leur investissement. Ils sont prêts à réaliser des sacrifices financiers et personnels pour mener à bien leur PLF et pour que leurs enfants maîtrisent les trois langues.

Pour conclure, les attentes et objectifs des parents jouent un rôle déterminant dans l'engagement de ces derniers pour les pratiques à la maison. Du point de vue socio-économique, le trilinguisme dans les familles ayant participé à l'étude de Curdt-Christiansen est motivé par des motivations d'ordre instrumental

[91] « they still firmly adhere to their FLP and maintain interaction among family members in Chinese » (Curdt-Christiansen, 2009: 366). (Ma traduction).
[92] « as a key contributor to their children's educational success » (Curdt-Christiansen, 2009: 368). (Ma traduction).
[93] « to construct themselves as 'good parents' » (King et Fogle, 2006 : 697, cité dans Curdt-Christiansen, 2009 : 368). (Ma traduction).

dans le sens où il est clair que la connaissance de trois langues dans le cas du Québec, mais pas seulement, est un avantage conséquent d'un point de vue socio-économique. Curdt-Christiansen définit « la PLF comme un outil de médiation qui interagit avec le cadre éducatif existant, la structure sociale, l'agenda politique et les ambitions et intérêts personnels »[94] (2009 : 356).

Je viens de passer en revue les travaux majeurs dans le cadre des PLF et des facteurs influençant la prise de décision, ceci afin de mieux comprendre ce qui peut engendrer une PL au sein de la famille. Les divers facteurs seront mis en relation avec la présentation de l'analyse des entretiens en troisième partie de cette thèse. Rentrons maintenant dans le cœur d'une autre question de recherche de ce travail doctoral : pour quelles raisons les parents optent-ils pour une PLF incluant l'anglais et le français ?

5. Raisons

Plusieurs travaux permettent de mettre en évidence les raisons pour lesquelles des parents choisissent de parler leur langue première, seconde ou une langue étrangère. Je n'entrerai pas dans les détails relatifs à ces trois notions dans la mesure où il ne s'agit pas, dans mon travail, de déterminer si l'anglais est une langue seconde ou étrangère pour les participants. Je propose donc de fournir un aperçu des diverses raisons pour lesquelles une PLF impliquant au moins deux langues est sélectionnée par les parents, ceci indépendamment de la langue (anglais, japonais ou autre) et du statut de cette langue dans le pays ou pour le parent locuteur (langue étrangère ou langue seconde).

5.1. Kouritzin (2000)

La décision de parler une autre langue que sa langue première est décrite comme un choix délibéré et non imposé (Kouritzin, 2000 ; Saunders, 1988) et certains parents choisissent ainsi « de vivre dans [leur] seconde langue pour une

[94] « FLP as a mediational tool interacting with the existing educational framework, social structure, political agenda and personal interests and ambitions » (Curdt-Christiansen, 2009: 356). (Ma traduction).

courte période »[95](Kouriztin, 2000 : 314). Bien qu'il s'agisse d'un choix délibéré, il s'accompagne de questionnements. Parmi eux, je retiendrai ceux ayant trait aux compétences de la mère en japonais dans le cadre d'une situation d'urgence (serait-elle en mesure de faire face ?) et la signification de la langue première pour son locuteur : la langue première (native est le terme employé par Kouritzin), selon Kouritzin (2000), est liée à l'identité et à l'affectivité. Parler une autre langue à ses enfants pourrait remettre en question le rôle de mère, ce qui rappelle le concept de la parentalité et de ce que signifie être un bon parent (King et Fogle, 2006).

Kouritzin (2000) explique que le choix de parler japonais à son enfant est un choix mûrement réfléchi. Il traduit par ailleurs une forme d'engagement envers le maintien de la langue du père. Néanmoins, les difficultés que ce choix suscite se traduisent par un sentiment de distanciation vis-à-vis de son rôle de mère parce que les mots ne traduisent pas pour elle ses émotions telles que celles-ci peuvent l'être lorsque l'on s'adresse à son enfant dans sa langue première : « les émotions que je ressens ne se traduisent pas bien en japonais et celles que j'ai vu exprimées par des mères japonaises n'apparaissent pas suffisamment intimes lorsque je les exprime »[96] (Kouritzin, 2000 : 314).

5.2. King et Fogle (2006)

King et Fogle (2006) ont étudié les raisons pour lesquelles 24 familles résidant aux US et de statut socio-économique élevé choisissaient une éducation bilingue pour leurs enfants. Les résultats montrent que ces familles établissent un bilinguisme additif franco-espagnol en fonction de ce qu'ils peuvent lire dans la littérature populaire ou dans la presse. Mais avant tout, leurs décisions sont motivées par leur expérience personnelle avec l'apprentissage des langues dans leur enfance. Par exemple, certains parents regrettaient de ne pas avoir eux-mêmes été élevés avec deux langues en famille, ce qui les poussait à vouloir modifier l'enfance

[95] « to live in my L2 for a short period of time » (Kouritzin, 2000 : 314).
[96] « the emotions I feel do not translate well into the Japanese language, and those which I have seen expressed by Japanese mothers do not seem sufficiently intimate when I mouth them » (Kouritzin, 2000 : 314).

de leur propre enfant. Il s'agirait ici d'un engagement envers le bilinguisme de leurs enfants.

5.3. Piller (2001)

Piller (2001a : 67) explique que les études portant sur le domaine des PLF se sont majoritairement portées sur les stratégies de communication dans l'acquisition de plus d'une langue chez l'enfant. Dans son étude portant sur les raisons pour lesquelles les parents choisissent le bilinguisme en famille, Piller détermine 4 thèmes d'investigation dans la façon dont les parents rendent compte de leur PLF : 1. Le bilinguisme de l'enfant en tant qu'investissement ; 2. L'importance d'être consistant dans la stratégie ; 3. L'importance de commencer jeune ; 4. Le bilinguisme équilibré comme objectif et mesure de réussite.

Concernant le premier point, Piller explique que les parents considèrent le bilinguisme comme un investissement pour l'avenir de leur enfant. En tant que tel, ils en attendent un « retour sur investissement » c'est-à-dire un résultat. Pour ce qui a trait à l'application rigoureuse de la stratégie choisie par les parents, le caractère consistant apparaît fondamental pour les parents. La stratégie choisie dépend également de la compétence de l'autre parent dans l'autre langue. Commencer tôt est également l'une des raisons qui motive les parents à introduire plus d'une langue en famille. En effet, le caractère naturel et spontané est très souvent rappelé par les parents dans l'acquisition précoce de plus d'une langue. Enfin, la recherche d'un bilinguisme équilibré chez l'enfant est l'une des sources de motivation.

5.4. Okita (2002)

Okita (2002) a focalisé son étude sur les mères japonaises résidant au Royaume Uni et mariées à un Britannique. Ces mères ont décidé de ne pas utiliser le japonais avec leur enfant et d'utiliser l'anglais dès la naissance. Elles parlent donc anglais à l'enfant alors que l'anglais n'est pas leur L1, ce qui se rapproche du contexte des onze familles ayant participé à mon étude doctorale. Une différence de taille demeure malgré tout : les familles dont il est question dans la recherche menée par Okita (2002) résident au Royaume Uni et utilisent donc la langue majoritaire

dans le cadre d'une immigration de la mère japonaise. Les deux raisons avancées pour le choix en faveur de l'anglais sont les suivantes : ne pas devenir une mère japonaise (et les relations que cela implique avec l'enfant d'un point de vue culturel) et éviter les liens avec la famille étendue japonaise. Il y a d'une certaine façon un engagement envers la langue majoritaire du pays d'accueil qui pourrait s'apparenter à un choix d'intégration.

5.5. Autres raisons

Enfin, des facteurs d'ordre scolaire figurent également[97] parmi les raisons évoquées. Ainsi, « l'insatisfaction envers l'enseignement de la seconde langue au lycée […] incite [les parents] à commencer tôt[98] » (Schwartz et al., 2013 : 24) est l'une des raisons avancées pour rendre compte d'une stratégie scolaire et donc d'un choix des parents. Cette insatisfaction est également relevée par King et Fogle (2006) et elle ressort des analyses avec les participants à ma recherche.

Les autres raisons concernent l'avantage que constitue le bilinguisme pour l'enfant (Harding-Esch et Riley, 1986 ; Schwartz et al., 2013 ; King et Fogle, 2006). Enfin, les facteurs non linguistiques (qualité de l'enseignement par exemple) interviennent dans le choix des stratégies, comme le rappellent Spolsky (2004) et Schwartz et al. (2013) : il y a donc bien une interaction entre la langue et l'environnement (Schwartz et al. 2013). En outre, le contexte de PL du pays (Spolsky, 2007), mais aussi le statut social du groupe et le profil linguistique de la famille sont liés à la PLF (Moin et al., 2013 : 54). Une autre raison évoquée est celle liée à la recherche d'un bilinguisme équilibré (Moin et al., 2013 : 67), comme Piller (2001a) l'a démontré également.

D'autres chercheurs se sont intéressés aux raisons pour lesquelles les parents choisissaient d'élever leur enfant de façon bilingue. Barnes et Fedele (1997), ont porté leur attention sur des familles bilingues en Afrique du Sud. Deux

[97] Les motivations parentales sont considérées comme faisant partie de « la représentation linguistique familiale » (Schwartz et al., 2013 : 24).

[98] « dissatisfaction with high school second language instruction prompts them to begin early » (Schwartz et al. 2013 : 24). (Ma traduction).

questionnaires ont été transmis[99] : l'un aux individus ayant été élevés de façon bilingue et l'autre aux parents déjà engagés dans le processus du bilinguisme en famille. Les objectifs sont multiples et portent notamment sur les raisons à l'origine de ce choix ainsi que sur les stratégies de communication utilisées. Les résultats sont les suivants : « être bilingue était vu comme donnant aux enfants un avantage extraordinaire. Etre bilingue était considéré comme une forme de pouvoir, en créant des opportunités de travail, en améliorant la communication en général et en ouvrant des portes à d'autres cultures, une nécessité dans une société multilingue[100] » (2008 : 218-219). Bien entendu, cette recherche est réalisée dans un contexte sociétal multilingue, ce qui est différent du cas de la France, mais les résultats peuvent néanmoins éclairer les nôtres, comme nous le verrons en troisième partie de cette thèse.

Chez Saunders (1988), l'une des raisons évoquées est notamment le besoin de pratiquer cette langue avec un membre de la famille. Saunders (1988 : 41) explique que lorsqu'un parent utilise l'une de ses langues pour interagir avec l'enfant, se crée un lien intime et privilégié dans la relation parent-enfant. Dans le cas du bilinguisme intentionnel (à savoir lorsque l'un des deux parents choisit d'utiliser une langue étrangère ou seconde en famille), il est important que les parents « créent un environnement de renforcement, dans lequel ils reçoivent un soutien à la fois intra et extra familial, ce qui contribue à des résultats positifs[101] » (Jiménez, 2010 : 5). Par résultats, il faut entendre l'acquisition des deux langues au moins chez l'enfant.

Comme je viens de le montrer, les raisons varient chez les parents et s'étendent des raisons intrinsèques à des raisons extrinsèques. Les raisons rapportées ici fournissent un aperçu des raisons d'être d'une PLF en famille. Une

[99] Selon Barnes et Fedele (1997), le questionnaire s'avère insuffisant pour recueillir des données liées aux pratiques réelles des langues en famille.

[100] « To be bilingual was seen as giving the children a tremendous advantage. To be bilingual was seen as a source of empowerment, creating job opportunities, improving communication in general and opening doors to other cultures, a necessity in a multilingual society » (Barnes et Fedele, 1997: 218-219). (Ma traduction).

[101] « create a reinforcing environment, in which they receive both intra and extra familial support, which contributes to a positive outcome » (Jiménez, 2010 : 5). (Ma traduction).

fois la décision prise par les parents, et si cette décision est claire, il faut déterminer des stratégies qui seront mises en place pour acter cette décision: qu'il s'agisse de stratégies environnementales ou de communication, celles-ci sont fondamentales pour concrétiser la décision parentale sur les langues.

6. Les stratégies

6.1. Stratégies environnementales

Tuominen (1999) a étudié des familles plurilingues. Il en ressort que le facteur délibéré a un impact encore plus important sur le devenir linguistique des enfants issus de parents plurilingues : « alors que tous les parents prennent des initiatives quant aux compétences en langue de leurs enfants, les parents multilingues doivent être encore plus volontaires s'ils veulent que leurs enfants apprennent leur langue native » (Tuominen, 1999 : 60) Par ailleurs, la maison, la famille, sont le lieu privilégié pour mettre en place des initiatives qui doivent permettre de créer des situations linguistiques « qui permettent et encouragent les enfants à utiliser cette langue. Ces situations sont généralement créées à la maison parce que la famille/maison est l'endroit où les choix des langues sont disponibles » (Tuominen, 1999 : 60). [102] Pourtant, diverses stratégies, que je qualifie ici d'environnementales, peuvent être mises en place.

Une étude a été menée par Slavkov (2017). Elle porte sur 170 enfants en âge d'être scolarisés dans la province d'Ontario, Canada, où l'anglais est la langue majoritaire et le français la langue minoritaire, aux côtés d'autres langues pouvant également être utilisées. Diverses stratégies sont déployées par les parents pour « mettre leurs enfants sur différents chemins du bilinguisme ou du

[102] "While all parents do take deliberate action to teach their children language skills, multilingual parents must be even more deliberate if they want their children to learn their native tongue. They must somehow make their native language as salient as possible for their children by creating language situations that allow and encourage the children to use that language. These language situations are usually created at home because the home is the one place where true language choices are available" (Tuominen 1999: 60). (Ma traduction).

multilinguisme »[103]. Parmi ces stratégies figure le choix de l'établissement d'enseignement. Ce choix permet soit un relais de la charge linguistique que comporte la décision pour le parent soit un moyen de renforcement de la PL en famille.

Schwartz (2010 : 180) explique que les données présentes dans la littérature scientifique suivent deux tendances : « rechercher un contrôle externe pour la PLF en cherchant un environnement sociolinguistique de soutien « ainsi que « contrôler l'environnement linguistique en famille[104] ». Les stratégies liées aux langues en famille ou à l'extérieur, notamment dans le cadre de l'école ou de rapprochement avec la communauté linguistique de la langue transmise, font donc partie du contrôle, de la gestion, des langues, elle-même étant une composante des PLF. Schwartz (2010) explique très bien que les deux tendances peuvent être présentes ou pas dans une famille, de même que ces tendances peuvent varier selon les familles. Le choix d'un soutien externe peut se faire par le biais du choix du mode de scolarisation ou du lieu de résidence (Caldas and Caron-Caldas, 2002). Dans ce dernier cas, ce sont plus les stratégies externes à la famille que les pratiques à l'intérieur de celles-ci qui ont renforcé les conditions d'acquisition de plus d'une langue en famille chez l'enfant.

A mi-chemin entre les stratégies environnementales que je viens de décrire, certains parents font le choix de recruter une fille ou un garçon au pair (« nanny ») qui constitue « des choix réalisés au nom de l'enfant en dehors de l'environnement de la famille »[105] (Kayam, 2012 : 633). En raison du caractère non figé de la PLF, « les membres de la famille tiennent des rôles différents dans la PLF à différents

[103] « to place their children along several different bilingual or multilingual pathways » (Slavkov, 2017). (Ma traduction).
[104] « seeking external control for FLP by searching for a supporting socio-linguistic environment : second, controlling the home language environment » (Schwartz, 2010: 180). (Ma traduction).
[105] « the choices made on behalf of children outside of the home environment » (Kayam, 2012 : 623). (Ma traduction).

moments et dans différentes situations, avec les parents initiant le processus, mais ne restant pas toujours en charge de la PLF »[106] (Kayam, 2012 : 623).

Lorsque les parents décident de mettre concrètement en place leur décision quant au choix des langues en famille, plusieurs stratégies de communication peuvent être appliquées. Elles ont été largement décrites et nommées dans la littérature scientifique en commençant par l'OPOL-une personne une langue-(introduite par Ronjat, 1913).

Pour Palviainen et Boyd (2013 : 223) les recherches appartiennent à la fois à la littérature scientifique (Döpke, 1992 ; Barron-Hauwaert, 2004 ; De Houwer, 2009, etc.) ou bien encore à la littérature populaire (Saunders, 1988 ; Baker, 2007 ; Harding-Esch et Riley, 1986, etc.). Je présente ci-dessous les stratégies rapportées dans ces deux types de littérature : Harding et Riley (1986), Döpke (1992), Barron-Hauwaert (2004) et Piller (2001a).

6.2. Les stratégies de communication

6.2.1. Les stratégies selon Harding & Riley

Dans leur ouvrage sur la famille bilingue, Harding et Riley (1986) fournissent un descriptif extrêmement complet des différentes stratégies au sein des familles. Loin d'être pourtant exhaustif, ce descriptif fournit un aperçu de la façon dont deux langues, parfois trois, sont intégrées en famille. 16 études de cas sont présentées et 5 types de familles sont décrits (Harding-Esch et Riley, 1986 : 47-48), permettant de déterminer 5 types de stratégies de communication (contrairement à Baker, 2007, qui décrit seulement 3 stratégies employées par les parents). Dans les 3 stratégies rapportées par Baker (2007), se trouvent une stratégie où l'une des langues des parents est parlée à l'enfant, une stratégie où l'un des deux parents parle sa langue, et enfin une stratégie où les deux parents parlent la langue

[106] « Family members hold different roles in the FLP at different times and in different situations, with parents initiating the stance, but not always staying in charge of the FLP » (Kayam, 2016: 623). (Ma traduction).

minoritaire à l'enfant, la langue du pays étant acquise en dehors de la famille. Voici un résumé des 5 stratégies développées par Harding-Esch et Riley (1986) :

1. Dans un couple mixte : l'OPOL. Dans le cas où la langue du pays est également la langue de l'un des parents. Chaque parent parle sa langue à l'enfant compte tenu du fait que l'un des parents au moins est capable de comprendre la langue de l'autre, même dans un degré moindre, afin de participer aux interactions entre l'enfant et l'autre parent (voire avec les membres de la famille étendue). Nous sommes donc en présence du choix de la personne lié à la langue.

2. Dans un couple mixte : Dans le cas où la langue du pays est l'une des langues des parents, les parents peuvent choisir de parler la langue non dominante en famille, l'autre langue étant acquise en dehors de la famille et étant donc celle du pays. Nous sommes alors en présence de l'espace qui régit le choix de la langue.

3. Dans un couple non mixte linguistiquement : chaque parent parle la même langue mais la langue du pays n'est pas la même. Les parents parlent leur langue commune à l'enfant, qui acquiert la langue du pays en dehors du foyer. Nous avons alors une stratégie définie par les personnes et l'espace.

4. Dans un couple mixte dont aucune des langues n'est celle du pays: chaque parent parle sa propre langue à l'enfant, l'enfant acquiert alors une troisième langue en dehors de la famille. Nous sommes ici en présence d'une situation de trilinguisme.

5. Dans un couple linguistiquement non mixte : la langue de la communauté est la même langue que celle des parents. Pourtant, l'un des parents choisit de parler une langue autre que sa langue native et qui n'est pas la langue de l'environnement sociétal. Nous sommes ici dans le cadre des stratégies mises en place par exemple par Saunders (1988) et par les parents ayant participé dans la présente étude doctorale.

6.2.2. Les stratégies selon Döpke (1992)

Döpke (1992) établit les 4 principales stratégies d'utilisation des langues en famille, au sein desquelles 3 variantes sont possibles lorsque l'on tient compte de la langue parlée entre les parents.

1. Chacun des parents parle une langue différente et la langue du pays est l'une d'elles. Chaque parent parle sa langue à l'enfant.

2. Les parents ont une langue différente, laquelle n'est pas celle du pays. Chaque parent parle sa propre langue à l'enfant.

3. Les parents parlent la même langue que la langue de la communauté mais choisissent de parler une autre langue à l'enfant.

4. Les deux parents parlent la même langue minoritaire mais l'un d'eux choisit de parler à l'enfant la langue de la communauté.

Les 3 variantes possibles que j'ai évoquées plus haut sont les suivantes :

-Les parents parlent la langue de la communauté ensemble.

-Les parents parlent la langue minoritaire ensemble

-Chaque parent parle la langue utilisée avec l'enfant.

Dans le cas des familles ayant participé à ma recherche doctorale, la troisième stratégie est celle qui caractérise les familles, avec, comme je l'ai déjà précisé, des variations au niveau de la fréquence d'utilisation de l'anglais.

6.2.3. Les stratégies selon Barron-Hauwaert (2004)

Barron-Hauwaert (2004) présente différemment les stratégies. Elle fait en effet référence à 7 types de stratégies en déterminant des sous-stratégies en fonction du type de famille, de l'interaction entre les parents ou bien encore en fonction de la langue de la communauté/du pays.

1. OPOL-ML : Chaque parent parle sa langue première à l'enfant. La langue minoritaire est donc utilisée par un parent seulement, le couple utilisant la langue de la communauté ensemble (ML). Il y a nécessairement 2 langues à la maison en présence de l'enfant.

2. OPOL-mL : Chaque parent parle sa langue à l'enfant et les deux parents utilisent la langue minoritaire entre eux (mL). Le degré d'exposition à la langue pour l'enfant est donc supérieur à la première stratégie pour ce qui a trait à la langue minoritaire. Sans compter que « de voir des parents converser jour après jour dans une langue donne de la force et du prestige »[107] (Barron-Hauwaert, 2004 : 167). Ici aussi, 2 langues sont présentes à la maison.

3. mL@H: Une langue seulement est utilisée à la maison. Dans le cadre de cette stratégie, 2 possibilités existent : mL@H avec des parents bilingues (l'un des parents parlera la langue de l'autre en famille) et mL@H avec des parents ayant la même langue première (et résidant dans un pays dont la langue est différente).

4. Stratégie trilingue : il s'agit d'une situation dans laquelle les parents parlent une langue première différente et résident dans un pays dont la langue est également différente. Comme le précise Barron-Hauwaert, diverses possibilités existent au sein de cette stratégie.

5. Stratégie mixte : les langues sont mélangées dans les interactions. Cette stratégie, comme le précise Barron-Hauwaert, est trop peu documentée dans la littérature scientifique parce qu'elle est associée à « une utilisation de la langue impure et confuse »[108] (Barron- Hauwaert, 2004 : 172).

[107] « To see parents conversing day after day in a language gives reinforcement and prestige » (Barron-Hauwaert, 2004 : 167). (Ma traduction).
[108] « confused and impure language use » (Barron-Hauwaert, 2004 : 172). (Ma traduction).

6. Stratégie de temps et de lieu : Plutôt qu'une association langue/personne comme la stratégie OPOL ou de l'association langue/maison comme la stratégie mL@H, cette stratégie détermine des moments ou des lieux où l'utilisation de la langue sera privilégiée. Il peut s'agir de « certaines activités ou rituels comme un moyen d'acquérir, de pratiquer et d'utiliser une langue »[109] (2004 : 175). En citant un parent sur un site bilingue, Barron-Hauwaert cite une « approche 'adoucie' de l'OPOL »[110] (2004 : 175). Ainsi, la famille peut décider de parler la langue A la semaine et la langue B le weekend, ou la langue A pendant 3 mois et la langue B les 9 autres mois, ou bien encore de privilégier l'utilisation d'une langue dans un pays particulier l'été ou au moment du dîner (Caldas, 2006). De multiples configurations existent donc, libre à chaque famille d'en élaborer une.

7. La stratégie « artificielle » ou « non-native ». C'est cette stratégie qui se rapproche des familles participantes à mon étude. Elle fait référence à « deux locuteurs natifs de la langue du pays qui veulent que leur enfant parlent une seconde langue »[111] (Barron-Hauwaert, 2004 : 177). Dans cette approche, Barron-Hauwaert préconise que l'un des parents se conforme strictement à l'utilisation de la langue que les parents souhaitent parler à l'enfant. Il semble également nécessaire de trouver des ressources extra-familiales telles qu'une communauté linguistique de la même langue que celle parlée en famille, divers séjours dans des pays de la langue concernée, ou le recrutement d'une « nourrice ou d'une au-pair »[112] (2004 : 177).

La majorité des travaux de recherche menés traitent des stratégies au sein de familles linguistiquement mixtes. Pour ce qui a trait aux familles non

[109] « certain regular activities or rituals as a way to acquire, practise and use a language » (Barron-Hauwaert, 2004 : 175). (Ma traduction).
[110] « a 'softened' OPOL approach » (Barron-Hauwaert, 2004 : 175). (Ma traduction).
[111] "two native speakers of the country language who want their child to speak a second language" (Barron-Hauwaert, 2004: 177). (Ma traduction).
[112] « a nanny or an au-pair » (2004 : 177). (Ma traduction).

linguistiquement mixtes mais plurilingues qui choisissent d'introduire une autre langue que leur langue première, certains chercheurs expliquent qu'il s'agit d'une stratégie « non native » ou « artificielle ». Cela a l'inconvénient de considérer le bilinguisme dans ces familles comme encourageant certaines conceptions qui pourraient lui être attachées : parler en famille ou introduire une langue à l'enfant qui n'est pas la langue première des parents ne serait pas « naturel » et définirait ce type de famille pourtant bi-/plurilingue négativement puisque « non natif » comme s'il ne s'agissait pas de la norme (type de stratégie certes toutefois moins répandue que les autres). Pourtant, qu'il s'agisse d'une langue première ou non, le schéma d'utilisation des langues peut être le même que celui présent dans les autres familles et donc les autres stratégies (OPOL, temps, lieu, etc.). Aussi, la classification par Piller me semble-t-elle plus appropriée pour considérer ces familles bilingues qui parlent une autre langue que leur langue première à l'enfant comme des familles bilingues qui utiliseraient la langue minoritaire avec l'enfant. Certes, les raisons sont sans doute différentes selon qu'il s'agit de la transmission d'une langue première ou non, mais les stratégies en famille sont, nous le verrons, les mêmes que dans les autres familles. Je souhaiterais donc désormais présenter la classification établie par Piller.

6.2.4. Les stratégies selon Piller (2001)

Les diverses stratégies rapportées dans la littérature scientifique, notamment par le biais de leur appellation (non-native), ne me semblaient pas retracer la réalité et retombaient à nouveau dans des considérations dichotomiques du genre natif/non natif, alors même que je souhaitais m'en détacher au fur et à mesure de mes analyses. Aussi, Piller (2001a) poursuit dans une classification des stratégies qu'elle nomme « stratégies de communication »[113] (2001 : 63) à travers 6 types de stratégies, pour finalement n'en retenir que 3 :

[113] « communication strategies » (Piller, 2001 : 63). (Ma traduction).

1. Type 1 : Une personne/une langue. Chaque parent parle sa langue native à l'enfant et la langue de la communauté est l'une d'elles.

2. Type 2 : Une langue/un environnement. Les deux parents parlent une autre langue que la langue de la communauté à l'enfant. L'on présuppose que la langue de la communauté sera de toute façon acquise lors de la scolarisation de l'enfant. Cela renvoie à la stratégie mL@H décrite par Barron-Hauweart (2004).

3. Type 3 : Langue non-dominante en famille sans soutien dans la communauté/le pays. Une langue est parlée en famille et est la langue première des deux parents mais n'est pas la langue de la communauté.

4. Type 4 : Deux langues non-dominantes en famille sans soutien dans la communauté. Les parents utilisent chacun leur langue première avec l'enfant dans un pays où la langue est différente. Nous sommes dans le cas d'une situation de trilinguisme pour l'enfant.

5. Type 5 : Parents non natifs. Les deux parents parlent chacun la même langue première dans un pays où cette langue est parlée mais une autre langue est utilisée avec l'enfant par l'un des parents ou les deux. C'est la stratégie utilisée par Saunders (1988) avec ses 3 enfants.

6. Type 6 : Mélange des langues. Les parents, bilingues, mélangent leurs langues premières pour parler à l'enfant[114].

[114] Très souvent, dans ce type de stratégie, les chercheurs utilisent les termes « enseigner » et non « acquérir » (Piller, 2001 ; Barron-Hauwaert, 2004 ; King et Fogle, 2006).

Stratégie	Langues des parents	Langue(s) de la communauté	Description de la stratégie
Type 1	L1 différentes	L1 de l'un des parents	Chaque parent parle sa L1 à l'enfant
Type 2	L1 différentes	L1 de l'un des parents	Les 2 parents parlent la langue minoritaire à la maison. La langue de la communauté sera acquise en dehors de la famille.
Type 3	L1 identique	Langue autre que la L1 des parents	Les 2 parents parlent la langue minoritaire à la maison. La langue de la communauté sera acquise en dehors de la famille.
Type 4	L1 différentes	Langue autre que la L1 des parents	Chaque parent parle sa L1 à l'enfant. La langue de la communauté sera acquise en dehors de la famille.
Type 5	L1 identique	L1 des deux parents	Un parent parle sa L2 à l'enfant.
Type 6	Soit L1 soit L2	L1 ou L2	Les parents alternent les langues ou les mélangent avec l'enfant.

Tableau 1 : Les stratégies selon Piller (2001a)

Compte tenu des débats relatifs à la notion de locuteur natif ou non-natif, de langue native ou non-native (Kramsch, 1997 ; Piller, 2001b ; 2002), Piller propose finalement de réduire davantage le nombre de stratégies et de n'en retenir au final que 3. Cela permet de supprimer la dichotomie entre natif et non-natif, empreinte d'une conception trop réductrice de la notion de langue ou locuteur. Toutefois, une 4ème stratégie semble s'imposer si l'on se réfère aux travaux de Grosjean (1982).

1. Stratégie 1 : OPOL. Cette stratégie renvoie aux types 1, 4 et 5 définis ci-dessus. Il s'agit de la classification retenue dans le cadre de certaines familles participant à mes recherches.

2. Stratégie 2 : Langue en famille versus langue de la communauté. Il s'agit des types 2, 3 et 4.

3. Stratégie 3 : Alternance des codes et mélange des langues. Stratégie renvoyant au type 6.

4. Stratégie 4 : Introduction consécutive de deux langues (Grosjean, 1982).

Les 4 stratégies redéfinies par Piller permettent de mieux appréhender les stratégies mises en place dans le type de familles qui nous intéresse dans cette étude. En effet, au sein même de ces 11 familles partageant la même langue, le français, diverses stratégies sont mises en place, à la fois au centre de la famille et par l'un de ses membres directement, ou au sein de la famille par une tierce personne ou bien encore en dehors de la famille. Dans ces trois cas, la classification fournie par Piller permet de décrire les stratégies déclarées par les parents en ce qui concerne l'utilisation des langues en famille. En revanche, pour l'utilisation à l'extérieur de la famille, il est nécessaire de rappeler que le mode de scolarisation, le choix de l'école ou de cours privés constituent des stratégies scolaires définies par les familles et leur PLF.

En résumé

Dans ce premier chapitre, j'ai œuvré à contextualiser ma recherche d'un point théorique en procédant à une revue de la littérature scientifique afin de mieux comprendre les théories à l'œuvre dans le domaine du bilinguisme familial. Je l'ai tout d'abord contextualisée en définissant des notions de base qui s'appliquent à délimiter la présente recherche. Puis, je me suis attachée à définir le champ d'étude qui la concerne en traitant plus précisément des PLF et de ce qu'elles englobent. J'ai attiré l'attention sur le fait que de nombreux facteurs entrent en considération dans la prise de décision et dans les stratégies environnementales ou communicatives qui s'ensuivent. J'ai également parcouru les diverses recherches menées dans le champ des PLF lorsqu'il s'agit d'une langue autre que la L1 des parents, parlée ou choisie en famille et lorsqu'il s'agit des facteurs ayant influencé la prise de décision. Ces recherches ont été sélectionnées sur la base de la classification opérée par King et Fogle (2013). Celle-ci m'a permis de délimiter ma propre recherche pour exclure à la fois les données relatives au rapport entre PLF et ses conséquences chez l'enfant, ainsi que celles provenant des parents eux-mêmes ayant rendu compte du développement des langues chez leurs propres enfants. En effet, l'objectif principal de mon travail de recherche doctorale est d'explorer le point de vue des parents. Enfin, j'ai décrit les diverses stratégies environnementales ou de communication

possibles en famille. Parmi elles, se trouvent des stratégies prenant en compte la langue du pays de résidence et cela revêt une importance fondamentale dans mon propre travail. En effet, et je l'ai précisé à plusieurs reprises, il ne s'agit pas seulement de familles ayant fait le choix pour l'enfant d'une autre langue que la L1 des parents. Il s'agit de familles qui ont non seulement fait ce choix mais qui ont de surcroît sélectionné l'anglais (parfois en plus d'une autre langue encore) dans un pays comme la France.

Je vais donc présenter le contexte sociolinguistique particulier de la France et de son rapport aux langues, et à l'anglais en particulier. Je dresserai un portrait de la place de la langue française en France et à l'étranger, de la place de l'anglais dans le système scolaire français et les résultats de son apprentissage chez les élèves en France.

CHAPITRE 2 : LA FRANCE, LES LANGUES ET L'ANGLAIS

Dans le chapitre précédent, j'ai choisi de contextualiser ma recherche doctorale en termes des concepts clés qui s'y réfèrent. Etudier la transmission des langues en famille, les raisons des choix opérés ainsi que déterminer de quoi relèvent ces choix ne suffit pas à contextualiser la présente étude. En effet, un second volet apparaît fondamental dans la contextualisation : il s'agit du contexte sociolinguistique particulier de la France. J'émets l'hypothèse que son rapport aux langues présente un facteur déterminant dans les PLF des familles francophones ayant sélectionné l'anglais en plus du français pour l'enfant. C'est pourquoi, dans ce chapitre, je souhaite contextualiser ma recherche en fonction du contexte sociolinguistique spécifique à la France, ses langues en général et l'anglais en particulier.

Traiter de la place de l'anglais en France, et qui plus est dans des familles francophones, nécessite de saisir l'intérêt particulier que porte notre pays envers sa langue française et comment elle en favorise sa promotion et sa sauvegarde. C'est pourquoi, j'aborderai en premier lieu la France et ses langues sous l'angle de sa politique linguistique concernant le français à l'étranger. Puis, je me tournerai vers sa politique linguistique nationale avant de terminer par sa politique linguistique éducative. Puisque l'une des hypothèses de mon travail est que l'insatisfaction de l'enseignement des LVE en France est une des raisons de choix linguistiques opérés en famille, j'intégrerai l'enquête européenne menée sur les compétences en langues vivantes étrangères des élèves en focalisant sur les résultats de nos élèves en France.

Afin de mieux saisir les enjeux que représentent les diverses langues en France, il est essentiel de s'interroger sur les particularités de la politique linguistique de la France. Comme le précise très bien Spolsky (2004), les politiques linguistiques se retrouvent à la fois dans le domaine de l'état, de l'éducation et de la famille. Aussi, en quoi le contexte de la France et de son rapport aux langues se différencie-t-il de celui de nombreux autres pays ? Tout d'abord, la France est

considérée comme un pays à l' « idéologie monolingue » (Hélot, 2007) qui a historiquement œuvré pour protéger et préserver sa langue, le français, la langue de la République. Dans cet objectif, la France a su s'armer d'un panel législatif à travers différentes institutions (Académie française, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France[115]), de lois (loi Bas-Lauriol de 1975 et loi Toubon de 1994) ainsi que de commissions (la commission générale de terminologie et de néologie) pour préserver la langue française, symbole de la nation, et par ailleurs langue de l'école (depuis 1880) et de la République (comme l'amendement à la Constitution en 1992 le stipule). Enfin, la France est l'état dans le monde qui a le plus important réseau d'enseignement à l'étranger de sa langue officielle.

1. La France et sa politique linguistique à l'étranger

Traiter des langues en France et plus particulièrement de l'anglais m'amène à saisir les enjeux que représente « cette autre langue » qu'est l'anglais. Face à la domination de l'anglais, la France mène une politique de promotion de la langue française, ceci afin d'en assurer l'existence voire la prédominance à l'étranger face à l'anglais. C'est ainsi que la France promeut la langue française sur la scène internationale afin d'en assurer sa large diffusion et permettre encore davantage son développement.

1.1. Chiffres clés

La politique étrangère de la France consiste notamment en la promotion de la langue française sur la scène internationale. Son objectif est de faire « de la diversité linguistique et de la promotion du français une des composantes majeures de sa politique étrangère[116] ». Parmi plus d'une vingtaine de missions de la politique étrangère de la France, l'une s'intitule « Francophonie et langue française ». D'emblée sur le site de diplomatie.gouv.fr, l'on y retrouve des chiffres clés à l'attention des visiteurs, garantissant une image forte de la langue française dans le monde :

[115] DGLFLF.
[116] http://www.diplomatie.gouv.fr

-2ème langue la plus apprise après l'anglais (environ 120 millions d'élèves et 500 000 professeurs de français à l'étranger),

-langue de travail utilisée dans la communication internationale : ONU, OMC, OCDE,

-4ème langue la plus utilisée sur Internet.

1.2. Le Ministère des Affaires étrangères et du Développement international

Sur son site internet, le ministère des affaires étrangères/de la diplomatie française rend compte de deux types de politique visant à la promotion du français et de la francophonie :

-une politique bilatérale : son objectif est de « consolider la place du français » en dehors des frontières nationales notamment par le biais de l'apprentissage et de l'enseignement du français (réseau culturel et scolaire français),

-une politique multilatérale : son objectif est de réunir les pays francophones en une organisation politique. C'est ainsi qu'a vu le jour l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) regroupant 77 Etats membres et observateurs (57 Etats et 20 observateurs). Je reviendrai sur ce point plus tard dans ce chapitre.

Une brochure intitulée « Promouvoir la langue française dans le monde » a été publiée en août 2014. Dans cette brochure en ligne, il est précisé que le français est une langue mondiale à plusieurs titres : plus de 220 millions de locuteurs la parlent, 32 Etats ont le français pour langue officielle, ce qui représente plus de 400 millions de locuteurs, le français est utilisé sur « tous les continents » soit en Europe, en Amérique du Nord et dans la Caraïbe, en Afrique et en Méditerranée, dans l'OIF le français concerne 57 Etats, c'est l'une des langues des institutions internationales telles que l'ONU, l'une des langues de travail de l'UE et l'une des deux langues officielles des jeux Olympiques. L'on y retrouve d'autres chiffres clés, démontrant

toutefois la seconde place conférée au français après l'anglais : « il est la langue la plus apprise après l'anglais »; « le cinéma et la littérature en langue française sont les plus diffusés après les productions en anglais ». Enfin, c'est également une langue de l'économie internationale représentant 15% de la richesse mondiale et 12% du commerce international.

En termes de locuteurs et avec la croissance dans les pays d'Afrique subsaharienne, le français pourrait compter 850 millions de locuteurs d'ici 2060 contre 4 milliards pour l'anglais. L' « espace francophone » tel qu'il est nommé pourrait donc occuper la 4ème place après l'anglais, le chinois et l'Hindi. La mondialisation et l'hégémonie de la langue anglaise dans le monde a donné lieu à une prise de conscience de la nécessité d'apprendre certes l'anglais mais aussi d'autres langues internationales. C'est ainsi que le français connaît un essor important, de l'ordre de 10 à 15% par an, en Inde : « la mondialisation offre donc à la langue française la chance de s'affirmer. Aussi, il faut en réalité octroyer une place au français dans le monde, mais pas vraiment au sein de la France. Pour que le français survive ou croisse, il faut qu'il rayonne à l'extérieur et donc qu'il s'impose. Pourtant, pour que le français survive ou croisse sur son propre territoire national qu'est la France, il faut le protéger de l'impact et de la présence croissante de l'anglais qui s'est imposé.

Les divers acteurs de promotion de la langue française en France se vantent du statut de langue mondiale[117] qu'occupe la langue française, aux côtés de l'anglais et du chinois, et ce, si l'on prend en compte différents critères tels que le nombre de locuteurs. L'on peut même aller plus loin : « sur 102 pays et territoires, près de 274 millions de personnes sont capables de s'exprimer en français […] près de 212 millions de personnes […] font un usage quotidien[118] de cette langue » (Observatoire de la langue française, 2014 : 4).

[117] L'OIF classe le français en 5ème position comme langue la plus parlée dans le monde.
[118] Il est expliqué que la langue française occupe divers rôles : celui de langue de la famille et de l'école, celui de langue (co)-officielle, celui de « langue sociale » (lingua franca) et celui de « langue de communication et de cultures » dans la mesure où elle est employé dans les média ou la culture en général (Observatoire de la langue française, 2014 : 4).

L'essor de la population en Afrique subsaharienne (+15% de la population francophone) explique principalement le nombre important de locuteurs du français. Ainsi, en 2015, ce sont l'Europe de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne et l'océan indien qui constituent plus de 75% de la population de locuteurs francophones[119].

Si le développement du français doit être encouragé à l'étranger, c'est alors par son apprentissage que cela devient notamment possible. Nous parlons alors du français en tant que langue étrangère (FLE). Au Brésil par exemple, il n'y a pas moins de 40 établissements d'enseignement de la langue française regroupant environ 40000 élèves.

1.3. Français langue étrangère

Promouvoir la langue française dans le monde se réalise également par le biais de l'apprentissage du Français en tant que Langue Etrangère (FLE). Sur la base du rapport sur « la langue française dans le monde » (Observatoire de la langue française : 2014), les individus suivant des enseignements en FLE sont principalement localisés en Afrique du Nord[120] et au Moyen-Orient (52%) (Observatoire de la langue française, 2014 : 10), puis en Europe[121] (22%). Pour faciliter l'apprentissage du français dans le monde, la France s'arme de trois réseaux : l'Agence universitaire de la Francophonie, les Alliances françaises et les Instituts français.

1.3.1. L'Agence Universitaire de la Francophonie

L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) regroupe universités, grandes écoles et centres de recherche avec pour point commun la langue française. Très présente au niveau international, elle comporte 804 adhérents dans 102 pays et elle est implantée dans 40 pays grâce à ses 62 bureaux implantés à travers le monde.

[119] Pour plus de détails, voir le rapport (Observatoire de la langue française, 2014).
[120] Le français y est pourtant très parlé et présent.
[121] Les pays où le français est appris en tant que langue étrangère en Europe, et en dehors des pays francophones : Italie, Allemagne, Roumanie, Espagne et Russie (dans l'ordre, selon L'observatoire de la langue française, 2014 : 11).

Sa mission, telle que présentée sur son site, est triple : fédérer la coopération universitaire francophone mondiale entre le différentes institutions adhérentes, accompagner les institutions universitaires et leurs acteurs en finançant par exemple la mobilité des étudiants, enseignants ou chercheurs et en soutenant des projets, ou bien encore en développant le numérique ; s'engager sur la scène internationale par le biais de grands projets et la production de rapports en lien avec l'évolution de l'enseignement supérieur.

1.3.2. L'Alliance Française

Le second réseau est l'Alliance Française (AF). C'est un établissement privé fondé en 1883 à Paris. L'AF permet de promouvoir la « langue française et les cultures francophones[122] ». Là aussi, les alliances françaises ont trois missions : proposer des cours de français, en France et dans le monde, à tous les publics, faire découvrir ou mieux connaitre les cultures françaises et francophones, et enfin favoriser la diversité culturelle. Il s'agit d'un réseau implanté dans 137 pays[123]. Plus de 500 000 personnes y apprennent le français chaque année à travers le monde et plus de 6 millions de personnes viennent participer à des activités culturelles. Implantée sur les 5 continents, l'Europe est concernée avec un nombre croissant de participants en Ukraine, au Portugal, en Arménie, en Suisse et en Albanie. Les apprenants provenant des Amériques-Caraïbes forment près de 50% du public d'apprenants.

1.3.3. L'Institut Français

Enfin, l'on trouve le dernier réseau, celui des Instituts Français[124] (IF). Ce réseau est présent dans 161 pays et vise à diffuser et à enseigner la langue française. Des formations diplômantes y sont proposées. Ses missions visent à la diffusion de

[122] Voir site de l'alliance française disponible sur http://www.alliancefr.org/sommes-nous. Reconnaissance d'une langue commune et de plusieurs cultures.

[123]Voir *La langue française dans le monde* (2014). Sur le site de l'alliance française, le chiffre indiqué est 136.

[124] Tout d'abord fondé en 2006 avec la création de Culturesfrance (fusion de l'AFAA et l'ADPF – Association pour la diffusion de la pensée française-sous l'égide de deux ministères, celui de la culture et des affaires étrangères- puis devenue l'Institut français en janvier 2011, avec un élargissement des missions.

la langue et de la culture françaises (cinématographie, audiovisuel) à l'étranger, la promotion des savoirs et des idées ainsi que la formation du personnel des Instituts français. L'on y trouve également la mise en place de festivals. Sur son site, il est précisé que le numérique va constituer un « vecteur de l'influence française ». C'est une délégation du Ministère des Affaires étrangères et dans cette optique, ce sont les ambassadeurs qui sont chargés de mettre en place l'action, les initiatives des IF. Le public est constitué pour 44% de provenance d'Afrique du Nord et du Moyen Orient (Liban et Koweït majoritairement), et de 30% d'Europe (Grèce et Pologne en tête).

La croissance de la population en Afrique subsaharienne[125] francophone s'est accompagnée de la création, en 2012, d'ELAN, Ecoles et Langues Nationales en Afrique. Elle vise à améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne francophone. La France mène donc également une politique d'accompagnement pédagogique. Pour ce faire, c'est une politique plurilingue qui est mise en place visant à intégrer les langues africaines dans le système scolaire et à promouvoir et assurer de ce fait un enseignement bilingue. ELAN-Afrique regroupe 8 pays, 28 langues sont enseignées à plus de 100 000 élèves dans 423 écoles bilingues[126]. Enfin, l'IFADEM, l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres, a été lancée en 2008 (avec l'OIF et l'AUF) afin de former les enseignants du primaire en Afrique Subsaharienne[127].

Il y aurait plus de 270 millions de francophones dans le monde, un chiffre qui devrait atteindre les 700 millions d'ici 2050[128]. L'un des outils veillant au rayonnement du français ou à sa diffusion est une chaîne de télévision, la chaîne TV5 Monde. Elle diffuse des programmes en langue française, avec 12 sous-titrages possibles, dans plus de 200 pays. Le plan d'action 2004-2006 du Conseil de l'Europe stipule que l'usage des sous-titres « au cinéma et à la télévision peut encourager et

[125] L'Afrique subsaharienne francophone est composée des pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République Démocratique du Congo et le Sénégal.
[126] Observatoire de la langue française (2014 : 16).
[127] Tout comme l'anglais et le British Council, c'est la langue et le mode d'enseignement en France qui est diffusé.
[128] Selon les chiffres fournis par l'Organisation Internationale de la Francophonie.

faciliter l'apprentissage des langues »[129] créant ainsi un environnement favorable aux langues[130]. Pourtant, en France, l'offre de programmes en version originale est loin d'être répandue.

Je viens de dresser un portrait de la politique linguistique de la France envers le français sur la scène internationale. Soucieuse de maintenir sa position et d'en garantir sa croissance, la politique linguistique de la France sur son territoire national est en harmonie avec sa politique linguistique à l'étranger. Je souhaite maintenant parcourir les particularités de la France et de son rapport historique aux autres langues dans le contexte national, ainsi que les lois et divers organes qui en découlent.

La France n'est pas seulement traditionnellement monolingue en raison d'une unique langue officielle. Elle est aussi, comme je l'ai déjà écrit, un pays à l' « idéologie monolingue » (Hélot, 2003 : 255). La France comporte une longue tradition d'actions visant à défendre sa langue face à d'autres langues et face à l'anglais en particulier (Uysal, 2007) parce qu'en France aussi, la langue est associée à l'identité nationale (Cohen, 2012).

C'est dans l'histoire de notre pays qu'il faut rechercher les raisons d'une telle implication pour la langue française.

2. La France et sa politique linguistique nationale

2.1. Aperçu historique de la langue française devenue langue de la nation

L'usage du français s'est développé dès le début du XIIIe siècle comme langue administrative puis « l'unification linguistique devient peu à peu la norme puisque le français commence à devenir le moyen d'expression de l'autorité, par opposition aux dialectes régionaux » (Haque, 2012 : 165). Au Moyen âge, la France

[129] http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf
[130] Terme également employé dans le rapport final de l'Enquête européenne sur les compétences en langues (Commission européenne, 2012).

est partagée entre le français, parlé en tant que langue vernaculaire, et le latin, parlé par les savants, utilisé dans l'enseignement et l'église notamment.

L'évolution du français aux côtés du latin jusqu'au 17ème siècle connaît une extension officielle dans le domaine de la justice par deux articles de l'ordonnance de Villers-Cotterêts, signée par François Ier en août 1539. Ces deux articles stipulent que tout texte dans le domaine de la justice soit élaboré et diffusé « en langage maternel français » (article 111). Une dizaine d'années après l'édit paraît un manifeste, la Deffence et Illustration de la langue françoyse (1549). Ce manifeste stipule que le français est la langue de la poésie ; le français est donc à la fois la langue juridique et littéraire. Dès le 16ème siècle, et plus précisément en 1539, l'utilisation du français devenait prioritaire sur celle du latin par le biais de l'édit de Villers-Cotterêt : le français devenait alors obligatoire dans les secteurs de l'administration et de la justice, rendant la langue française la langue de toutes les procédures et actes relatifs au peuple français.

Au début du 17ème siècle, en janvier 1629, Louis XIII stipule que la langue française doit également être utilisée dans les tribunaux ecclésiastiques. Cela permet donc un essor encore plus important de la langue française puisqu'elle remplace le latin jusque-là utilisé dans les tribunaux. Toujours à la même période, Richelieu fonde l'Académie française en 1635. Au cours du 17ème et du 18ème siècle, la langue française connaît une expansion en dehors des frontières : elle devient « la langue de l'aristocratie et des personnes cultivées dans tout le Nord de l'Europe, en Allemagne, en Pologne, en Russie[131] et remplace de plus en plus le latin. Le français ayant été langue internationale au 19ème et au début du 20ème siècle, certains auteurs affirment que le français aurait très bien pu devenir la langue internationale du 21ème siècle, comme cela est le cas pour l'anglais (Graddol, 2000).

Au cours du 18ème siècle, la tendance est à « l'unification dans un langage 'moyen' » afin de permettre à la population un savoir commun de cette langue. C'est après la Révolution de 1789 que le français est considéré comme la langue de

[131] http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise

la patrie. La révolution française de 1789 a permis de conférer un statut encore plus prédominant à la langue française: « l'association de l'unité nationale et de l'unité linguistique en tant qu'arme politique devenait particulièrement articulée[132]" (Cohen, 2012: 14). Près d'un siècle plus tard, en 1880, le français devient la langue de scolarisation obligatoire, permettant ainsi « l'émergence d'une identité nationale » par le biais de la langue (Cohen, 2012: 3). Cet essor de la langue française n'en fait pas pour autant une langue nationale comme nous le rappelle Haque (2012 : 166). En effet, Haque (2012 : 166) explique parfaitement que malgré le statut officiel de la langue française en France, cette langue n'est pas maitrisée par « la masse populaire dont les idiomes régionaux restent les instruments principaux de communication » (Haque, 2012 : 166). Autrement dit, plusieurs langues demeurent utilisées en France malgré une « PL uniformisante » (Haque, 2012 : 166). L'immigration a également impacté le profil linguistique de la France mais sans toutefois faire fléchir la langue française dans le domaine de l'administration ou de l'école. Ainsi, son statut de langue officielle devient *de jure* à partir de 1992 lors de la modification de l'article 2 de la Constitution de 1958 : « La langue de la République est le français ».

Sous l'impulsion de Georges Pompidou alors Premier ministre, un « Haut Comité pour la défense et l'expansion de la langue française » est créé en 1966. C'est le JO du 7 avril 1966 qui détermine ainsi sa mission. Ce Haut Comité apparaît comme un moyen de maintenir la langue française en dehors des frontières nationales malgré la fin de la colonisation.

Par ailleurs, en France, « l'influence de l'anglais inquiète les autorités gouvernementales dans la seconde moitié du XXe siècle » (Haque, 2012 : 167). C'est pourquoi la loi Bas-Lauriol voit le jour le 31 décembre 1975 (concernant l'utilisation du français notamment dans les services publics, le commerce et les affaires). La loi Toubon abroge la précédente loi et élargit le champ d'application de l'utilisation de la langue française en la rendant obligatoire dans l'audiovisuel, l'enseignement et la

[132] « the association of linguistic unity and national unity and the role of language as a political weapon, became most clearly articulated » (Cohen 2012, 14). (Ma traduction).

formation, les communications dans le domaine scientifique et technique notamment (je donnerai ci-dessous plus en détails sur ces deux lois).

Pour ce qui a trait à la communauté migrante, celle-ci se doit d'apprendre et de maîtriser la langue française afin de s'intégrer dans la culture dominante. C'est la loi promulguée le 16 juin 2011[133] relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité, qui définit les conditions d'accès à la nationalité française : la maîtrise de la langue française est obligatoire pour obtenir la nationalité française (niveau B1 du CECRL).

Plus récemment, en 1992, un nouvel amendement a été ajouté à la constitution de 1958 précisant alors explicitement le lien entre la langue et l'état nation: « La langue de la République est le français »[134]. Partant de ce postulat, il devient alors fondamental de préserver le statut de la langue française en France ou sur la scène internationale faisant suite à la décolonisation. Face à la présence croissante de l'anglais en France, deux lois majeures ont vu le jour : la loi Bas-Lauriol et la loi Toubon.

2.2. La loi Bas-Lauriol et la loi-Toubon

La loi dite Bas-Lauriol (du nom des deux auteurs de la proposition) a vu le jour en 1975 et la loi dite « loi Toubon » (du nom du Ministre en poste) a vu le jour en 1994.

2.2.1. La loi dite « loi Bas-Lauriol »

C'est la l**oi n°75-1349 du 31 décembre 1975 relative à l'emploi de la langue française** qui est perçue comme une façon de protéger « la priorité de la langue française[135] » (Cohen, 2012: 13). L'article 1 stipule que l'utilisation du français est obligatoire dans la publicité d'un bien ou d'un service, dans les factures et quittances, pour toute présentation ou information relative à des programmes télé- ou radio-diffusés. Par ailleurs, toute inscription figurant sur des biens,

[133] Et publiée au JO du 17 juin 2011 : loi n°2011-672.
[134] Loi constitutionnelle n°92-554 du 25 juin 1992, JORF n°147 du 26 juin 1992.
[135] « the priority of the French language » (Cohen 2012, 13). (Ma traduction).

établissements ou entreprises publics doivent être exclusivement rédigés en français si un équivalent au terme étranger existe en français (tel que le prévoit le décret n°72-19 du 7 janvier 1972 relatif à l'enrichissement de la langue française). Par ailleurs, l'article 5 précise que toute inscription figurant dans des bâtiments, terrains ou transports en commun fréquentés par des étrangers, doit être rédigée en langue française. Dans les deux cas, une traduction dans une langue étrangère peut être appliquée mais priorité est conférée au français.

2.2.2. La loi dite « loi Toubon »

La seconde loi, décret n°94-345 du 29 juillet 1994, loi n°94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française remplaça la première. L'article 2, sensiblement le même que l'article 1 abrogé de la loi de 1972, stipule que tout ce qui a trait à un bien, un produit ou un service (désignation, offre, mode d'emploi, description, garantie, etc.) doit se faire exclusivement en français, de même que les factures ou quittances. Cela est donc en rapport avec le domaine des biens et du commerce. S'ajoute l'emploi du français pour toute « publicité écrite, parlée ou audiovisuelle » (article 2). Dans le domaine de l'administration, de la voie publique ou des transports en commun, la langue française doit être la langue dans laquelle l'inscription ou l'annonce sont publiées. Si celles-ci doivent être complétées d'une traduction en langue étrangère, le texte d'origine en français doit être aussi « lisible, audible ou intelligible » (article 4). De même, les contrats de travail doivent être rédigés en français et les équivalents des termes étrangers doivent être utilisés s'ils existent (article 5). Enfin, dans le cadre des manifestations, colloques ou congrès se déroulant en France, les programmes distribués doivent être rédigés en français et peuvent comporter des traductions dans d'autres langues. Dans ce cadre, si des documents de travail sont fournis ou si des actes sont publiés dans une autre langue que le français, alors ils doivent être accompagnés d'un résumé en français (article 6). Ce même résumé s'applique pour les publications ou les revues distribuées en France et qui relèvent d'une personne morale de droit public ou d'une personne privée exerçant dans le cadre d'une mission de service publique ou bénéficiant d'une subvention publique. Cette loi Toubon est étroitement liée à l'amendement à

la Constitution, stipulant que le français est la langue de la République. Cette loi exigeait l'utilisation du français dans tous les documents relatifs aux biens, aux services et à l'éducation. Néanmoins, la clause principale ayant trait à l'interdiction de l'utilisation de termes ou expressions étrangers toutes les fois où un équivalent français existait a été assouplie. Cela n'a été « considéré constitutionnel uniquement lorsqu'appliqué aux instances publiques d'entreprises et aux personnes privées en mission publique »[136] (Landick, 2000: 133). En effet, l'état ne pouvait imposer aux individus l'emploi de ces termes exclusivement. Ce sont donc l'Etat et les institutions gouvernementales qui se doivent d'appliquer strictement la loi dite « loi Toubon ».

Grâce à TV5, une chaîne télévisée retransmise à travers le monde et sous-titrée dans douze langues différentes, la France assure la diffusion de sa langue et de sa/ses culture(s). Pourtant, cette approche ne s'applique pas en France où la majorité des programmes, films ou séries, sont encore doublés en français. Cela implique non seulement un coût financier (plus élevé que pour un sous-titrage) et limite « l'environnement adapté à la langue »[137] dont fait référence la Commission européenne en 2013, limitant ainsi l'exposition des spectateurs à d'autres langues que le français.

En plus de ces deux lois, à l'action limitée, différents organes de défense de la langue française[138] ont vu le jour et œuvrent quotidiennement en visant cet objectif. Parmi ces organes se trouvent l'Académie Française (AF), la Commission d'enrichissement de la langue française (ex- Commission Générale de Terminologie et de Néologie[139]) ainsi que la Direction générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).

---

[136] « considered constitutional only when applied to public corporate bodies and private persons on a public assignment»" (Landick 2000, 133). (Ma traduction).

[137] « language-friendly living environment » (Commission européenne : 2012). (Ma traduction).

[138] L'utilisation du terme « défense » révèle la façon dont les rapports sont envisagés.

[139] Remplacée par la Commission d'enrichissement de la langue française par le décret n°2015-341 du 25 mars 2015, modifiant le décret du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française.

2.3. Les différents organes de défense de la langue française

2.3.1. L'Académie Française

L'*Académie Française* a été fondée par Richelieu en 1635. Elle avait pour objectif premier d'unifier le royaume à travers la langue française en fournissant des règles précises et en rendant la langue française pure et à même de « traiter les arts et les sciences »[140]. En 1835, l'AF avait déjà édité 6 dictionnaires, montrant par là-même son rôle dans la normalisation de la langue française. Désormais, son rôle vise à déterminer des règles standards de grammaire et de vocabulaire, en proposant notamment des traductions françaises de termes étrangers. Son rôle est finalement devenu consultatif bien que les termes créés et proposés au JO doivent avoir préalablement obtenu son aval.

Le rôle de l'AF a été complété, à partir des années 1970, par d'autres commissions, ceci afin d'éviter l'influence de langues telles que l'anglais dans les domaines de la vie professionnelle ou de la vie courante. La « régulation de la langue » a donc été renforcée à partir de 1972 (création des commissions ministérielles de terminologie et de néologie), en 1975 (la loi dite « Bas-Lauriol »), puis en 1992 avec l'ajout d'un nouvel alinéa à l'article 2 de la Constitution (le Langue de la République est le français) et enfin la loi dite « loi Toubon » (lois que j'ai abordées plus haut). Alors que l'anglais n'a cessé d'emprunter du lexique à d'autres langues et notamment au français, il n'y a qu'à parcourir les termes employés par l'Académie française pour comprendre ce que représente l'anglais : un concurrent et une menace[141].

[140] Article XXIV. Disponible sur http://academie-francaise.fr/linstitution/les-missions

[141] Sur le site http://www.academie-francaise.fr : « la concurrence de l'anglais, même dans la vie courante, représentait une réelle menace pour le français et […] les importations anglo-américaines dans notre lexique devenaient trop massives ».

2.3.2. La Commission Générale de Terminologie et de Néologie (CGTN)

C'est en 1996[142] que la Commission Générale de Terminologie et de Néologie a vu le jour afin « d'éviter l'utilisation de trop de termes étrangers, principalement anglo-saxons, dans les domaines des sciences et de la technologie »[143]. Le rôle de cette Commission est d'enrichir la langue française en suggérant des traductions de termes étrangers, parfois en en créant de nouveaux en français. La Commission est l'un des partenaires de la DGLFLF[144] (Délégation Générale de la Langue Française et des Langues de France), qui se qualifie de « pilier dans le processus d'enrichissement de la langue française »[145]. Plutôt que de présenter une interdiction d'utiliser d'autres langues que le français (et surtout à l'anglais), la DGLFLF préconise à tout citoyen ou locuteur d'utiliser son « droit au français ».

L'un des objectifs de la Commission est de garantir les droits du français et de la loi Toubon, permettre au français de renforcer l'unité sociale, enrichir et moderniser la langue (avec l'aide de l'*Académie Française* and the Commission générale de terminologie et de Néologie), promouvoir la diversité linguistique et promouvoir et de mettre en valeur les langues de France.[146] La promotion de la langue française en dehors de France est également possible grâce à l'Organisation internationale de la francophonie (OIF). La liste des différents organismes ou associations n'est pas exhaustive, plus de 200 associations visant à la défense de la langue française existeraient en effet (Landick, 2000 : 134).

La CGTN est remplacée par la commission d'enrichissement de la langue française (CELF) en 2015. La CELF est placée sous la responsabilité de la DGLFLF

[142]Décret du 3 juillet 1996.
[143] http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/terminologie-et-neologie.
[144] La DGLF (Délégation Générale à la Langue Française) a été renommée en 2001 la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) afin de prendre en considération les différentes langues de France.
[145] http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France
[146]http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France

(qui représente l'état et qui joue le rôle de coordonnateur entre l'ex-CG et l'AF). Afin de mener à bien ses missions, 19 collèges d'experts sont répartis dans 13 ministères. Ils identifient les besoins dans chacun de leurs domaines puis proposent une liste de termes à la CELF, qui consulte l'Académie Française. Si celle-ci valide les nouveaux termes, alors ces termes sont proposés au JO pour publication après accord du Ministre. A savoir : lorsque ces termes sont publiés au JO, ils doivent être utilisés par l'état et les établissements publics. Hors France, c'est un réseau de collaboration avec des partenaires spécialisés dans d'autres pays francophones[147] prévu par le décret du 3 juillet 1996 qui est établi. Le rôle de la Commission est de rendre des avis sur certains termes lexicaux, lesquels paraissent au JO, après accord du ministre, pas moins de 4 ont été publiés au cours du mois de juillet 2015 : vocabulaire du numérique, de l'éducation et de l'enseignement supérieur, etc. L'influence de la langue anglaise dans la langue française est d'ailleurs très clairement visible dans les tableaux d'équivalence à trois colonnes figurant dans les divers rapports annuels de la CGTN : celle de gauche réfère au terme étranger, celle du milieu au domaine/sous-domaine et celle de droite à l'équivalent français. Je reproduis ci-dessous une partie d'un tableau publié dans le rapport de 2013.

TERME ETRANGER (1)	DOMAINE/SOUS-DOMAINE	EQUIVALENT FRANÇAIS
e-printing, web2print, web-to-print	Informatique/Internet	Impression en ligne.
Number porting	Télécommunications/Services	Transport du numéro

Tableau 2 : Adaptation des tableaux figurant dans le rapport annuel de 2013 de la CGTN

(1) Il s'agit de termes anglais, sauf mention contraire.

[147] La Communauté française de Belgique (par le biais du service de la Langue française et le Conseil de la langue française et de la politique linguistique), le Canada (le Bureau de la traduction), le Québec (l'Office québécois de la langue française) et la Suisse (pas de commission de terminologie mais une banque de terminologie, TERMDAT).

Il est précisé en note que le terme étranger, sauf mention contraire, est un terme anglais[148]. Afin d'accéder aux équivalences des termes étrangers, tous les termes recommandés au JO figurent sur le site officiel www.culture.fr/Ressources/FranceTerme.

2.3.3. La DGLFLF

C'est en 1966[149] qu'a été créé par G. Pompidou alors Premier ministre, le Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française. En 1984, ce Haut Comité a été remplacé par un Comité consultatif (qui élaborait des propositions visant à l'usage et à la diffusion de la langue française) et un Commissariat général à la langue française (chargé d'animer et de coordonner les « administrations et des organismes publics et privés concourant à la diffusion de la langue française ainsi que les travaux de terminologie »[150]. Quelques années plus tard, par décret 89-403 du 3 juin 1989, le Conseil supérieur à la langue française[151] (CSLF) et la délégation générale à la langue française (DGLF) étaientt créés. Finalement, en 2001, pour prendre en compte les différentes langues de France, la DGLF est devenue la DGLFLF, ceci afin de « marquer la reconnaissance de l'Etat de la diversité linguistique de notre pays ».

La DGLFLF, rattachée depuis 2009 au ministère de la culture, a pour mission « d'animer et de coordonner la politique linguistique du gouvernement et d'orienter son évolution dans un sens favorable au maintien de la cohésion sociale et à la prise en compte de la diversité de notre société »[152]. Parmi certains partenaires, la DGLFLF œuvre aux côtés des commissions de terminologie et de néologie, au nombre de 18. Chaque année en septembre, la DGLFLF publie un rapport sur l'emploi de la langue française en France et dans le monde. Pour la DGLFLF, il s'agit à la fois de garantir à tout citoyen l'accès au français, de favoriser

[148] Voir par exemple JO n° 0119 du 24 mai 2015 page 8765 texte n°61.
[149] Décret du 23 septembre 1966.
[150] www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-française-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Qui-sommes-nous
[151] Supprimé en 2006.
[152] www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-française-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Qui-sommes-nous

son utilisation et sa maîtrise, tout en assurant son enrichissement grâce à un travail de traduction ou néologisme. Enfin, elle développe une politique multilingue dans le sens où elle veille au maintien et à la valorisation des langues de France. Elle veille à la fois à la maîtrise de la langue française et à la valorisation de la pluralité linguistique[153]. Pour résumer, la DGLFLF est chargée des missions emploi et diffusion de la langue française, développement et enrichissement de la langue française, langues de France, langues et numérique, et enfin sensibilisation et développement des publics.

Si je décide d'aborder le rôle de la DGLFLF c'est parce que cette délégation occupe un rôle central dans la défense et la diffusion de la langue française, montrant par là-même l'intérêt porté par l'Etat aux missions de sauvegarde de la langue de sa République. Très clairement, dans sa mission basée sur le multilinguisme, l'enjeu majeur de la préservation et de la valorisation des langues de France, et donc du multilinguisme, est clairement lié à la situation linguistique en Europe et plus particulièrement au sein de l'UE. En effet, au sein de l'UE, « la tentation est forte de recourir à une langue unique et appauvrie de communication internationale (dans le contexte actuel, l'anglais)[154] ». On remarque ici une représentation véhiculée concernant l'anglais : il serait « appauvri » parce que majoritairement parlé par des locuteurs non-natifs de l'anglais. En outre, l'objectif de la promotion du multilinguisme trouve son premier enracinement dans l'enseignement d'au moins deux langues étrangères obligatoire pour les élèves, comme cela est le cas dans 21 pays de l'UE. Dans les organisations internationales, la position de la DGLFLF est celle du maintien de la diversité linguistique afin que chacun puisse s'exprimer dans une langue qui lui appartient. Son action auprès de Realiter[155] et sur les cinq continents où le français œuvre aux côtés des langues locales est un exemple des missions de la DGLFLF, ancrées dans la préservation du français tout en valorisant ou préservant les autres langues. Ce sont d'autres

[153] L'article 75-1 de la Constitution stipule: « les langues régionales appartiennent au patrimoine de de la France ».

[154] www.culturecommunication.gouv/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme.

[155] Réseau de diffusion terminologique des langues romanes.

langues PLUS le français, qu'il s'agisse du territoire national ou de territoires africains par exemple. Force est de constater que la DGLFLF est tout à fait consciente du paradoxe lié à la situation plurilingue de l'UE : alors que l'objectif est le plurilinguisme (par le biais du Conseil européen en 2002, l'enseignement de base de deux langues étrangères), la place de l'anglais dans les systèmes éducatifs est prédominante et ce paradoxe est relevé par la DGLFLF : « L'Union européenne fait du multilinguisme une priorité de son action. Cette orientation est toutefois contredite par la suprématie de l'anglais dans les systèmes éducatifs nationaux » et « le recul de la diversité linguistique dans les institutions européennes […] est préjudiciable au français comme à l'allemand »[156]. Il s'agit ici d'une observation qui peut être faite pour la France, comme je le montrerai plus tard.

La DGLFLF veille à l'application de la loi Toubon du 4 août 1994, qui rend obligatoire l'utilisation du français dans de nombreux domaines. Un rapport est rendu au Parlement chaque année. Pour rappel, la loi Toubon prévoit l'utilisation du français dans le secteur de la communication, du travail, des services publics, de l'enseignement, etc. La maîtrise du français est même considérée comme le français langue d'intégration. Dans le dernier rapport remis au Parlement en 2014, figure un chapitre sur l'enseignement des langues vivantes dans le système éducatif : 18 langues étrangères et 10 langues régionales sont proposées dans le second degré. Enfin, l'éveil aux langues est encouragé dans la classe et figure dans la loi d'orientation et de programmation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013 concernant la maternelle : « outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin ». Autrement formulé, les langues de la famille sont partiellement reconnues comme faisant partie de la diversité culturelle de la France.

Parmi les publications de la DGLFLF se trouve le *Guide des bonnes pratiques linguistiques dans les entreprises* (2013). Ce guide préconise diverses pratiques afin de

[156]www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-française-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Qui-sommes-nous

limiter le recours à l'anglais dans la communication interne ou externe, sur internet, etc. Parmi ces pratiques, et pour ne pas systématiser le recours à l'anglais comme langue de communication entre les entreprises françaises et les clients ne parlant pas français, se trouve la stratégie d'apprendre la langue du client. Cette stratégie est considérée comme « un plus dans la pénétration des marchés et la négociation internationale » (2013 : 12). Enfin, l'utilisation du français dans la communication interne est privilégiée parce que le français est la langue de travail des entreprises (loi Toubon) et qu'à ce titre, si toutefois certains écrits étaient rédigés en anglais, alors ils doivent être traduits en français pour être compris par tous. Pour terminer, il est recommandé de maintenir le français dans une réunion ou présentation où se trouvent des non francophones et de produire une traduction ou une version traduite en anglais ou dans une autre langue. Cela permet de ne pas exclure les francophones et d'intégrer les non-francophones en même temps. Le recours à l'anglais ne doit pas être systématique : « doit-on toujours parler anglais au motif que des non-francophones sont présents dans la salle ? » (2013 : 17). Ce guide est révélateur de la réticence à utiliser l'anglais notamment en faisant respecter la loi Toubon de 1994. Cela permettrait au français de survivre à l'influence et à l'expansion de l'anglais. La secrétaire d'Etat chargée du Développement et de la Francophonie[157] a rédigé une lettre le 18 mars 2015 au ton humoristique à l'attention des acteurs du monde du travail utilisant abusivement les termes anglais. Cette lettre d'une page est parsemée de mots anglais et pointe ainsi « certaines absurdités ». Ainsi, la francisation de certains termes ou expressions n'est pas intelligible pour un natif de l'anglais, à titre d'exemple, la secrétaire d'Etat écrit : « est-ce que l'expression 'checker ses mails' est audible pour un salarié de la City ? ».

La Défense de la Langue Française (DLF) vise également à défendre cette langue contre d'autres, « pour résister à l'invasion des vocables étrangers »[158]. Créée en 1958 et ayant le statut d'association selon la loi de 1901, elle compte 3000 membres. Elle promeut et défend la langue française en l'enrichissant pour

[157] Annick Girardin.
[158] www.langue-francaise.org

« l'adapter à la vie moderne »[159]. Les termes utilisés pour mettre ses actions en relief sont révélateurs : « Assurer la sauvegarde des qualités qui ont longtemps valu au français la précellence au sein des langues européennes, en s'opposant en particulier à l'invasion incontrôlée et nuisible, des vocables étrangers […] Freiner l'invasion anarchique des mots étrangers ». Aussi, force est de constater que la politique linguistique menée par la France œuvre pour le maintien du statut de la langue française sur son territoire et à l'étranger et l'on peut se demander s'il faut réellement dépenser tant d'énergie et de moyens pour protéger la langue française.

D'autres langues sont bien entendu soutenues, comme en témoigne le changement de la DGLF en DGLFLF. Pourtant, le contexte de mondialisation a amené l'anglais à s'imposer sur la scène internationale et à percer certains territoires géographiques tels que la France, même si de nombreux organes gouvernementaux s'attachent à en limiter sa présence. Je détaille maintenant PLE en France pour ce qui a trait à l'apprentissage/enseignement des LVE dans le système scolaire et plus particulièrement la place qu'y occupe l'anglais.

3. La France et sa politique linguistique éducative

3.1. Aperçu général de l'enseignement des LVE

Faisant suite aux recommandations du Conseil de l'Europe, et de l'intérêt croissant porté à la maîtrise d'au moins deux LV à l'issue de la scolarité obligatoire[160], les nouveaux programmes sont entrés en vigueur en 2008[161]. L'apprentissage d'une langue étrangère dans le 1er degré (54 heures annuelles) est donc inscrit aux programmes des enseignements en initiant à l'oral au CP puis en intégrant l'écrit au CE1. Dans le second degré, l'apprentissage de deux langues étrangères est obligatoire[162] : dès l'entrée au collège en classe de 6ème puis dès la classe de 5ème (en classe de 4ème avant la réforme du collège mise en place à la rentrée 2016).

[159] http://www.langue-francaise.org
[160] 16 ans en France.
[161] B.O. N° 0 du 20 février 2008 : Les nouveaux programmes de l'école primaire.
[162] La 3ème langue vivante étrangère est optionnelle.

A la rentrée 2015, dans le 1er degré, plus de 99% des élèves bénéficient d'un enseignement des LV (étrangères et régionales) dans les établissements d'enseignement public et plus de 96% dans les établissements d'enseignement privé sous contrat. Pour ce qui a trait au 2nd degré, 99,6% des élèves bénéficient de l'apprentissage d'une LV1 (99,5% des élèves environ dans les établissements d'enseignement public et privé), au choix parmi l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien principalement (RERS, 2016). Toutes langues confondues, LV1, LV2 et LV3, le MEN indique (RERS, 2016) au moins 10 langues étudiées ainsi que les langues régionales (non détaillées dans le rapport). Les langues concernées sont donc, par pourcentage d'élèves les étudiants :

1. l'anglais (+98%)
2. l'allemand (+15%)
3. l'espagnol (+47%)
4. l'italien (+4%)
5. les langues régionales (0,8%)
6. le chinois (0,7%)
7. le portugais (0,3%)
8. l'arabe (0,2%)
9. le russe (0,2%)
10. l'hébreu (0,1%)
11. le japonais (0,1%)

Je rappelle que ce travail a notamment pour hypothèse l'insatisfaction perçue par les parents de l'enseignement des LVE qui mènerait à la présence de PLF. La langue sélectionnée en famille étant l'anglais, je propose d'aborder les différents modèles d'enseignement des LVE en France, ainsi que la place de l'anglais dans chacun.

Pour ce faire, j'exposerai tout d'abord le modèle extensif dans le premier et le second degré. D'autres modes existent également, permettant un apprentissage renforcé et différent du modèle extensif. Il s'agit des « sections linguistiques » qui peuvent être considérés comme des « exemples d'enseignement bilingue » (Hélot, 2016 : 371) dans la mesure où « les élèves acquièrent des savoirs disciplinaires par le

biais de deux langues » (Hélot, 2016 : 373). Ces sections regroupent les sections européennes et de langues orientales[163] (Selo) ainsi que les sections internationales[164] (Si).

3.2. Les différents modèles d'enseignement des LVE et la place de l'anglais

3.2.1. Extensif

L'enseignement/apprentissage des LVE en France est qualifié d'enseignement /apprentissage « extensif » :

> *« L'apprentissage extensif, opposé à l'apprentissage intensif, renvoie à la façon dont un volume horaire donné est distribué sur une longue ou une courte période. Par exemple, 25 heures peuvent être réparties sur une semaine (apprentissage intensif) ou sur vingt-cinq semaines (extensif)[165]*» (Bailly, 2011 : 1).

3.2.1.1. Dans le premier degré

L'apprentissage d'une langue vivante peut commencer dès l'école maternelle. L'objectif majeur est de faire découvrir aux élèves une langue et une culture étrangère, au travers notamment de chants et comptines et d'interactions verbales courtes. Il se poursuit, ou commence, à l'école élémentaire/primaire[166] dès la classe de CP (95,2% des élèves de classe de CP bénéficient d'un enseignement des langues à la rentrée 2015 dans les écoles publiques contre 95,7% dans les écoles privées sous contrat). Selon les données fournies par RERS (2016) pour la rentrée 2015, l'enseignement des langues au CE1 (cycle 2) a débuté en 2008 et à la rentrée 2015, 98,7% des élèves dans les écoles publiques bénéficient de cet enseignement des

[163] Circulaire 92234 du 19/08/1992.
[164] Décret 81-594 du 11/05/1981.
[165] « Extensive learning, as opposed to intensive learning, refers to the way a given amount of time dedicated to learning is distributed in a long or short period of time. For instance, 25 hours could be done in one week (intensive learning) or in twenty-five weeks (extensive) » (Bailly, 2011: 1). (Ma traduction).
[166] Ecole « élémentaire » et école « primaire » sont les deux termes employés par le site education.gouv.fr, bien que la définition de l'école élémentaire telle que fournie par le site soit celle des classes s'étendant du CP au CM2. J'utiliserai tantôt l'un tantôt l'autre.

langues (95,7% des élèves dans les écoles privées). Au cycle 3 (CE2, CM1 et CM2), 99,6% des élèves profitent d'un enseignement des langues dans le public (96% dans les écoles privées). Le tableau ci-dessous permet de visualiser la proportion d'élèves bénéficiant d'un enseignement de LV en France à la rentrée 2015.

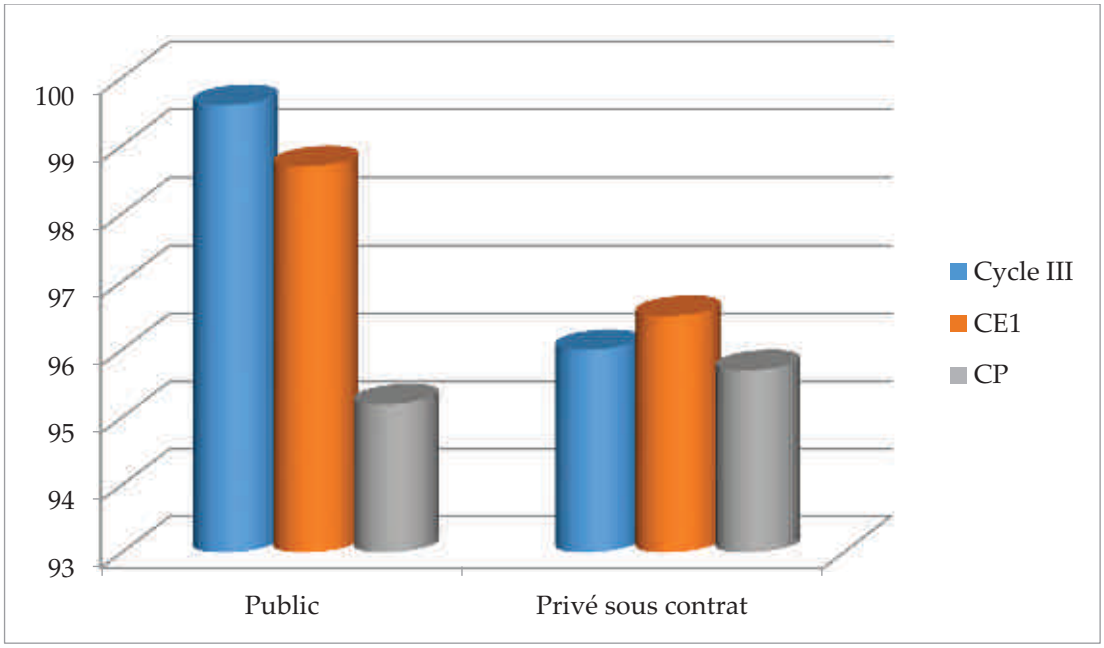

Figure 1 : Proportion d'élèves bénéficiant d'un enseignement de LV dans le 1er degré

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République du 8 juillet 2013 stipule que « tout élève bénéficie, dès le début de la scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère » et que « l'enseignement de langue vivante sera désormais obligatoire dès le CP » à compter de la rentrée 2015. Précisons que ces enseignements sont de plus en plus souvent dispensés par les professeurs des écoles eux-mêmes[167] et de moins en moins par des professeurs de langues en collège ou en lycée, des intervenants extérieurs ou des assistants de langue vivante[168]. Les professeurs des écoles doivent être habilités à

[167] En 2012-2013, 98% des professeurs des écoles dispensent les enseignements de langues vivantes.

[168] En 2012-2013 : 94% des professeurs des écoles assurent les enseignements de langue dans les écoles publiques (70,2% dans les écoles privées), 1,06% sont des enseignants du second degré dans les écoles publiques (12,68% dans les écoles privées) alors que les intervenants

enseigner les langues et pour cela, ils doivent justifier d'une formation initiale d'un niveau B2 dans la langue enseignée. Dans le cas contraire, ils subissent une procédure d'habilitation se déroulant en deux temps : entretien visant à évaluer les compétences linguistiques et culturelles et une visite de classe suivie d'un entretien.

Le niveau ciblé à la fin de la classe de CM2 est le niveau A1. En d'autres termes, les élèves doivent être capables de communiquer simplement avec un locuteur de la langue vivante étrangère étudiée. Même si une continuité dans les enseignements se doit d'être mise en place entre l'école et l'entrée en collège, il n'est pas inutile de préciser que si l'allemand par exemple a été appris par les élèves au primaire et que ces mêmes élèves suivent une classe bilangue en classe de 6ème, les niveaux de compétence peuvent varier considérablement d'un élève à l'autre dans ces classes. Les programmes ont été publiés en 2007 (BO hors série n°8 du 30 août 2007) et s'appuient sur le CECRL. 8[169] langues sont proposées aux élèves. Dans ces programmes concernant la classe de CE1 (cycle 2) et le cycle 3, l'on y retrouve trois objectifs majeurs :

-développer chez l'élève la curiosité, l'écoute, la mémorisation, la confiance en lui, tous cela faisant partie intégrante des « comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes » (voir BO ci-dessus).

-éduquer l'oreille de l'élève pour le sensibiliser à la sonorité d'une nouvelle langue

-« lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral » (voir BO ci-dessus).

L'accent est donc porté sur l'oral par le biais de la phonologie. Pour ce qui a trait à la grammaire, au CE1, il s'agit principalement de blocs lexicaux mémorisés par l'élève et lui permettant de parler de lui. C'est en fin de cycle 3 que l'élève sera

extérieurs représentent 4,94% dans le public (17,09% dans le privé). Source : eduscol.education.fr/cid45682/chiffres-cles.html

[169] Par ordre alphabétique : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe.

amené à davantage réfléchir sur la langue afin de prendre conscience « qu'une langue n'est pas le calque d'une autre » (BO ci-dessus). Le niveau A1 étant le niveau cible en fin de cycle 3, voici un tableau récapitulatif du niveau A1, utilisateur élémentaire.

Dans ce niveau :

> *« [l'apprenant] peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif »*[170] *(2001 : 25).*

Qu'en est-il de la place de l'anglais dans le 1er degré ? Il s'agit de la langue la plus enseignée à l'école élémentaire avec 92% des élèves l'apprenant dans les écoles publiques et plus de 98% dans les écoles privées (RERS, 2016). Comme le tableau suivant le montre, la proportion d'élèves apprenant l'anglais a augmenté depuis 2007 avec davantage d'élèves l'apprenant dans les établissements privés sous contrat:

Années	Public	Privé
2007-2008	87,3%	94%
2010-2011	90,1%	95,3%
2015-2016	92%	98,1%

Tableau 3 : Proportion d'élèves apprenant l'anglais dans le 1er degré

[170] http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Force est de constater que l'anglais s'impose, devant l'allemand[171] et les autres langues proposées. Je reproduis dans l'histogramme suivant l'évolution de la proportion d'élèves dans le 1er degré concernés par l'apprentissage de l'anglais mais aussi des autres langues telles que l'allemand, l'espagnol, l'italien et le portugais entre 2001 et 2015 (RERS, 2016). C'est l'anglais qui s'est imposé en près de 15 ans dans l'enseignement des LV dans les établissements d'enseignement publics, au détriment des autres langues.

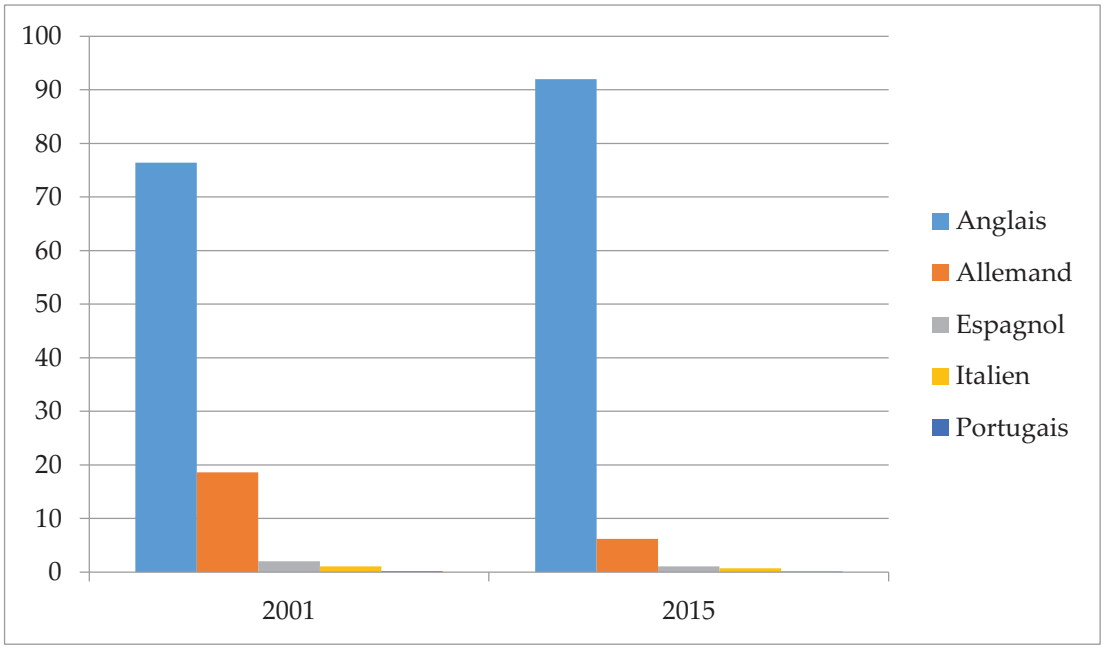

Figure 2 : Proportion d'élèves selon la langue apprise dans le 1er degré, public (France métropolitaine+DOM hor Mayotte)

Maintenant que j'ai présenté l'enseignement des LV dans le premier degré, je propose de le décrire dans le second degré, à travers le collège et le lycée.

3.2.1.2. Dans le second degré

- Au collège

Depuis la rentrée 2016, l'apprentissage d'une LV2 est obligatoire dès la classe de 5ème (et non plus dès la classe de 4ème comme cela était le cas auparavant),

[171] Selon RERS 2016, à la rentrée 2015 plus de 6% des élèves apprennent l'allemand dans les écoles publiques et 4,2% dans les écoles privées. Suivent l'espagnol, l'italien et le portugais. A noter que l'arabe ne bénéficie d'aucune donnée en 2015.

ce qui s'inscrit dans la réforme du collège 2016[172] (apprentissage d'une LV1 dès le CP et apprentissage d'une LV2 dès la classe de 5ème) visant, selon le ministère, à renforcer l'apprentissage des langues vivantes au collège.

Le projet de réforme du collège dès 2016 redéfinit le volume horaire des enseignements obligatoires[173]). Le niveau A2 est l'objectif de fin de collège.

Cycle[174] 3 en 6ème : 4heures/sem. S'ajoutent 3h d'enseignements complémentaires sous forme d'accompagnement personnalisé. A noter que si l'élève a appris une autre langue que l'anglais au primaire, il peut se voir proposer la poursuite de cet apprentissage dès son entrée en classe de 6ème.

Cycle 4[175] en 5ème, 4ème et 3ème : 3h de LV1 et 2,5h de LV2. S'ajoutent 4h par semaine d'enseignements complémentaires qui peuvent prendre la forme d'un accompagnement personnalisé ou d'enseignements pratiques interdisciplinaires, telles que langues et cultures étrangères.

Jusqu'en 2016, le volume horaire au collège est le suivant : 4h en 6ème[176], 3h (ou 4h avec itinéraires de découverte) en 5ème[177], 3h (ou 4h) en LV1 et 3h en LV2 en 4ème et 3h LV1 3h LV2 en classe de 3ème[178].

Pour le dispositif bilangue, les élèves apprennent deux langues vivantes étrangères dès l'entrée en classe de 6ème et ce, à raison de 3h par semaine pour

---

[172] Ce projet de réforme s'inscrit dans la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui prévoit que le collège unique soit repensé. Ce projet a suscité de nombreuses oppositions sur les bases suivantes :
- tous les élèves perdraient 1h de LV1 par semaine en 6e
- les sections bilangues seraient supprimées (nombre d'heures de langue divisé par 2)
- les sections euro seraient supprimées (perte d'1,5h par semaine)

[173] Arrêté du 19 mai 2015, JO du 20 mai 2015.

[174] Aussi appelé « cycle d'adaptation ».

[175] Ce découpage en « cycles » est propre au collège 2016. Avant la rentrée 2016, l'on utilise principalement le découpage actuel en cycle d'adaptation (6ème), cycle central (5ème et 4ème) et cycle d'orientation (3ème).

[176] Selon l'arrêté du 14 janvier 2002, JO du 9 février 2002.

[177] Selon l'arrêté du 14 janvier 2002, JO du 10 février 2002.

[178] Selon l'arrêté du 2 juillet 2002, JO du 6 juillet 2002.

chacune des langues. Dans cet apprentissage, les langues demeurent des objets d'étude et l'anglais et l'allemand sont les deux langues qui sont les plus étudiées[179].

- Au lycée

Pour l'enseignement des langues au lycée, un changement est intervenu à la rentrée 2013 visant à accentuer la pratique orale de la langue. En outre, un enseignement approfondi en LV1 ou LV2 est proposé aux élèves de série L, de même qu'un enseignement en langue étrangère peut être proposé en série L. En série STI2D STL et STD2A, la langue vivante étrangère ou régionale peut être utilisée à raison d'une heure par semaine pour l'enseignement de la discipline technologique

C'est la circulaire n° 2010-008 du 29 janvier 2010 parue dans le BO spécial n°1 du 4 février 2010 qui définit les nouvelles mesures prises pour favoriser l'apprentissage des langues vivantes au lycée général et technologique. Les nouveaux programmes sont entrés en vigueur à la rentrée 2010 et l'accent a été porté sur la pratique orale de la langue vivante visant à son renforcement. Parmi les nouvelles dispositions : la LV2 obligatoire pour tous les élèves de seconde, les programmes sont « adossés » au CECRL, la globalisation des horaires en LV1 et LV2 permettant la création de groupes de compétences[180], un enseignement de littérature en langue étrangère pour les élèves de série L, la possibilité d'enseigner d'autres disciplines dans une langue étrangère (nouvelle disposition ajoutée au code de l'éducation, article D. 312-16-1).

Les programmes d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde GT[181] prennent appui sur le CECRL et visent le passage du niveau A2 au niveau B1 pour la LV1, du niveau A1 au niveau A2 pour la LV2 et le niveau A1 pour la LV3. Concernant le volume horaire, en classe de 2nde la LV1 et la LV2 bénéficient de 5h30

[179] www.onisep.fr

[180] La circulaire précise que les groupes de compétences doivent traiter de l'une des cinq « activités langagières » (compétences langagières) tout en se basant sur une compétence déjà maîtrisée par les élèves. Les groupes de compétences ne font pas la distinction entre LV1, LV2 et LV3.

[181] BO spécial n°4 du 29 avril 2010.

par semaine[182]. S'ajoutent 3h d'enseignement d'exploration pour la LV3 (54h/an). Pour ce qui a trait au volume horaire du cycle terminal, c'est-à-dire des classes de 1ère et de terminale en LGT, les enseignements communs LV1 et LV2 reçoivent 4h30 en classe de 1ère et 4h en classe de terminale. En série L, 1ère, s'ajoutent 2h de littérature étrangère en langue étrangère et un enseignement obligatoire où l'on retrouve une LV3 avec 3h par semaine ou une LV1/LV2 approfondies pour 3h par semaine. Pour les séries ES, L et S, des enseignements facultatifs existent à raison de 3h/semaine pour une LV3 par exemple. Précisons que la LV2 ou LV3 peut être étrangère ou régionale. En classe de terminale, LV1/LV2 bénéficient d'une enveloppe globalisée de 4h/sem. Pour la série L, l'enseignement facultatif est porté à 1h30 (littérature étrangère en langue étrangère) et un enseignement de spécialité au choix conduisant par exemple à une LV3 ou une LV1/LV2 approfondie à raison de 3h par semaine. Les enseignements facultatifs représentent 3h/semaine pour les 3 séries du LGT grâce à la LV3.

Selon RERS 2016, à la rentrée plus de 5 millions d'élèves sont scolarisés dans le 2nd degré[183] dont plus de 3 millions en collège (public et privé sous contrat). En tant que LV1, l'anglais est étudié par plus de 95% dans les établissements publics et plus de 96% dans les établissements privés sous contrat. L'anglais se positionne loin devant l'allemand, LV sélectionnée par 6,3% des élèves.

En tant que LV2, environ 88% des élèves sont concernés par cet apprentissage. L'espagnol est appris par plus de 73% de ces élèves et l'allemand par plus de 14%. Très logiquement, l'anglais bénéficie d'un très faible pourcentage d'apprenants dans le second degré puisqu'il s'agit de la LV1 apprise au collège par la majorité des élèves scolarisés. Au total, dans tout le second degré, 98,9% des élèves choisissent l'anglais comme LV (RERS 2016 : 118).

Comme l'histogramme suivant le montre, une fois encore, l'anglais arrive en tête, alors même que la politique est celle d'une « diversité linguistique »,

[182] www.education.gouv.fr/cid52692/les-enseignements-nouvelle-seconde.html
[183] Premier cycle, second cycle professionnel, second cycle général et technologique, enseignement adapté.

proposée dans les textes, mais non choisie dans les faits par les élèves, laissant ainsi une place considérable à l'anglais dans l'enseignement en France.

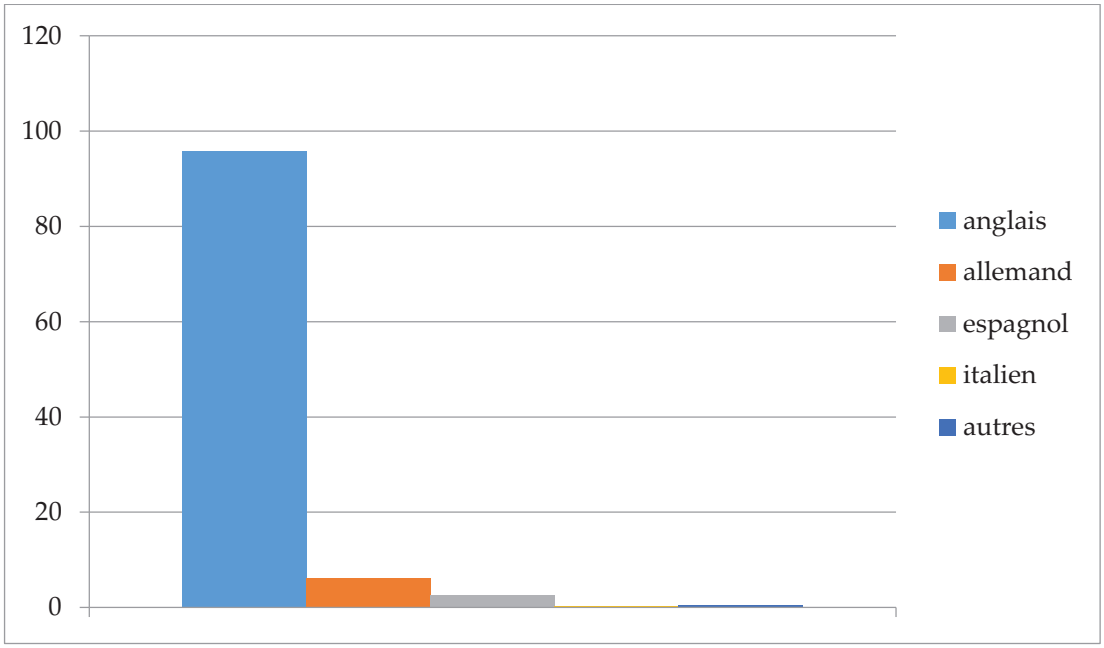

Figure 3 : Pourcentage d'élèves apprenant une LVE dans le second degré

Aux côtés du modèle extensif de l'enseignement/apprentissage des langues, se trouvent d'autres modèles d'enseignement, appelés « sections linguistiques »: les sections européennes et de langues orientales, et les sections internationales. Dans ces sections, la langue devient un moyen d'acquérir d'autres savoirs disciplinaires. Tantôt il est fait référence à l'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL) tantôt il est fait référence à un dispositif d'enseignement bilingue de type Emile (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) offrant « un enseignement d'une ou de plusieurs disciplines dans la langue de la section, cette langue devenant à la fois objet et moyen d'apprentissage, et offrant aux élèves une expérience d'apprentissage linguistique et disciplinaire intégré » (Hélot, 2016 : 373).

3.2.2. Les sections européennes et de langues orientales

Créées en 1992, les sections européennes et de langues orientales[184] (Selo) s'adressent aux élèves souhaitant approfondir leurs connaissances dans la langue et la culture de la section choisie. Elles ont tout d'abord concerné les collèges et lycées d'enseignement général avant de s'étendre en 2011 aux lycées professionnels. Avant 2015, ces sections existaient au collège et commençaient dès la classe de 4ème ou 3ème pour se poursuivre au lycée[185]. L'objectif de ces sections a été exprimé dans la circulaire n°92-234 du 19 août 1992 relative à la mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré[186] et visait à « offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès pédagogique des sections internationales, sans se heurter aux difficultés de mise en place de ces dernières […] ».

Les Selo s'inspirent de la mise en place des SI, plus sélectives, et visent à un renforcement horaire de l'enseignement de la langue de la section pour mener à l'enseignement d'une ou de deux autres disciplines (DNL[187]) dans la langue de la section dès le lycée. Plus répandues que les SI, les Selo concernent davantage d'élèves sans toutefois s'adresser à tous les élèves. Enfin, la politique menée à travers l'ouverture de ces Selo est également une politique de diversification des langues « notamment en faveur des langues européennes dont l'importance justifie qu'elles soient étudiées par un nombre d'élèves plus significatif qu'aujourd'hui (italien et portugais notamment)[188] », ceci pour lutter contre l'hégémonie de l'anglais. Ainsi, les langues proposées sont au nombre de 7 pour les sections européennes : allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais, portugais et russe.

---

[184] Traitant de l'anglais, je n'aborderai pas les langues orientales.
[185] Elles ont été supprimées de la scolarité obligatoire.
[186] BO n°33 du 3-09-1992.
[187] Simon (2016 : 347) précise que les DNL sont « la mise en œuvre d'une méthodologie qui mobilise la langue étrangère à des fins d'apprentissage de contenus ou de savoirs dans une discipline autre que linguistique ».
[188] Bien que l'objectif sous-entendu soit de ne pas privilégier à tout prix des langues comme l'anglais, l'anglais demeure toutefois la langue la plus souvent choisie au sein des sections européennes et représente 69,1% des sections linguistiques (RERS 2014 : 127).

Comme dans les SI, les Selo comportent des enseignements spécifiques, impliquant le regroupement des élèves concernés hors de leur classe. Concernant le volume horaire de la langue étudiée, il s'agit d'un enseignement linguistique renforcé de 2 heures hebdomadaires au cours des deux premières années (classes de 4ème et de 3ème) en plus des heures officielles attribuées. Une fois cet enseignement renforcé de la langue, s'ensuit l'enseignement d'autres disciplines dispensé dans la langue de la section, une ou plusieurs disciplines non linguistiques (DNL). C'est à l'établissement de choisir les disciplines concernées, histoire-géographie, mathématiques, etc. Enfin, le troisième objectif, culturel, concerne la mise en place du projet d'établissement et donc de l'organisation d'activités culturelles ou d'échanges permettant aux élèves de ces sections de découvrir la culture des pays où est parlée la langue.

Au contraire des SI, aucune épreuve d'admission n'est requise même si beaucoup d'établissements n'acceptent que les élèves qui ont de bons résultats scolaires (Hélot, 2016). Le diplôme du baccalauréat est délivré avec une mention « section européenne » et la précision de la langue étudiée. Il faut toutefois que les élèves aient suivi les cours en section européenne pour se présenter à l'épreuve spécifique mise en place. Pour que la mention « section européenne » figure sur le diplôme du baccalauréat, le candidat doit avoir obtenu une note égale ou supérieure à 12 sur 20 à l'épreuve commune de langue vivante de la langue de la section et une note au moins égale à 10 sur 20 à l'évaluation spécifique[189] portant sur les connaissances linguistiques censées avoir été acquises dans le cadre des enseignements spécifiques de la langue de la section. A ce titre, sont organisées deux épreuves : une épreuve en classe de terminale et une épreuve au baccalauréat. A noter qu'une certification en langues de niveau B1 peut être passée par les élèves de classe de 2nde de lycée général et technologique et classe de 1ère de lycée professionnel.

[189] La note obtenue à l'épreuve spécifique peut être prise en compte dans le calcul de la note globale pour l'obtention du baccalauréat. Dans ce cas, cette note remplace l'une ou l'autre des épreuves facultatives pouvant être choisies par un candidat au baccalauréat.

À nouveau, les données fournies par RERS 2016 montrent que l'anglais est la langue la plus étudiée dans les sections européennes, comme la figure suivante le montre.

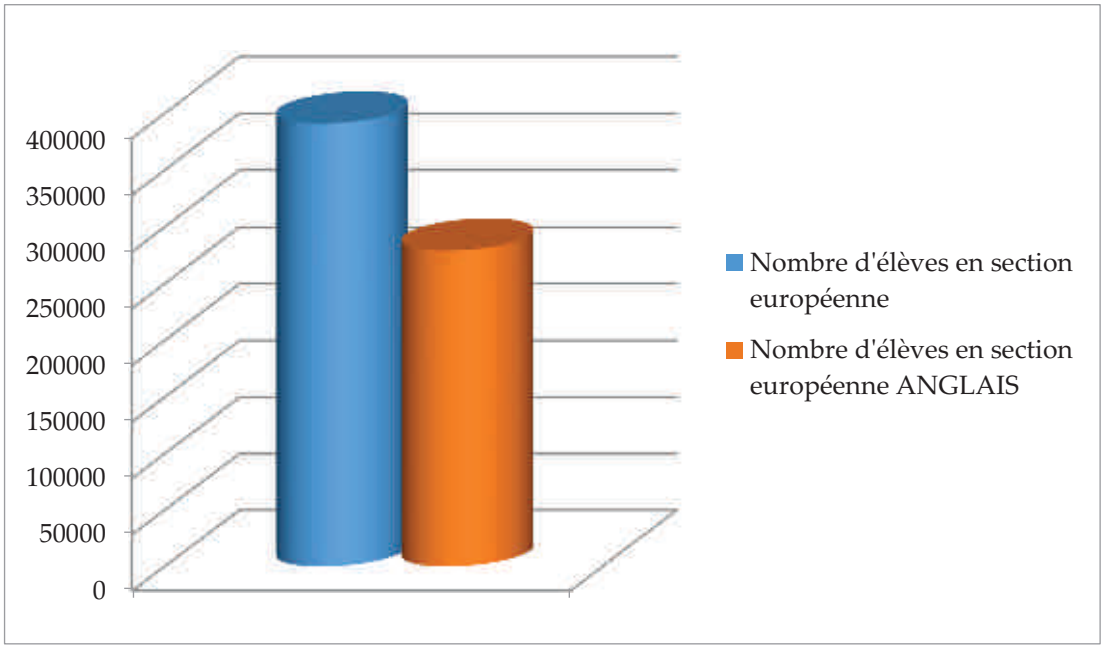

Figure 4 : Proportion d'élèves en section linguistique européenne (toutes langues + anglais) /Public+privé (Basé sur RERS, 4.17).

3.2.3. Les sections internationales

Créées en 1981 et décidées par le ministre de l'Éducation nationale, les SI s'adressent aux élèves scolarisés dans le premier degré et s'étendent jusqu'au lycée d'enseignement général. Ces sections concernent majoritairement des élèves provenant de l'étranger et pour lesquels la langue de la section est la langue native du pays d'origine. Dans ces sections, il doit y avoir pour moitié d'élèves français et étrangers.

Les langues concernées sont au nombre de 16 : allemand, américain, anglais britannique, arabe, chinois, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais du Brésil, russe et suédois. Les enseignants sont généralement des locuteurs natifs de la langue de la section.

L'objectif majeur est de « faciliter leur insertion dans le système scolaire français » (RERS 2016) mais aussi de permettre aux autres élèves de connaître « un

cadre propice à l'apprentissage d'une langue vivante à un haut niveau par les élèves français » (eduscol.education.fr). Cela est rendu possible grâce à la présence d'élèves francophones au sein de la même classe, les cours dispensés sont communs à toute la classe, sauf lors des « enseignements spécifiques », à savoir les enseignements en langue étrangère d'autres disciplines, où les élèves sont regroupés hors de la classe.

Dès l'entrée en collège, c'est l'histoire-géographie qui est choisie et qui est donc enseignée dans la langue de la section. Les programmes mis au point sont le fruit d'une coopération entre le Ministère de l'Education nationale et les autorités du pays concerné. A l'issue du collège et du lycée, les diplômes portent la mention « option internationale » : sur 20000 élèves inscrits dans les SI en 2015, 3000 passent le baccalauréat OIB[190], soit 15% des élèves.

Concernant le volume horaire hebdomadaire des enseignements, 3 heures sont consacrées à l'enseignement en langue vivante étrangère au primaire. Au collège et au lycée, 8 heures sont consacrées aux enseignements spécifiques se répartissant comme suit : 4h de lettres étrangères dans la langue de la section (+horaires d'enseignement de la LV1) et 4h de DNL, à savoir l'histoire-géographie (dont 2h sont enseignées dans la langue de la section).

Pour ce qui a trait au contenu des enseignements au collège, c'est l'arrêté du 9 juillet 2013 qui fixe les programmes de l'enseignement secondaire pour les sections internationales britanniques et américaines au collège. Dans cet arrêté est précisé que « l'approche pédagogique et les contenus culturels et linguistiques s'appuient sur les textes de référence français, britanniques et américains ». Le programme est divisé en deux parties : le tronc commun et le programme spécifique. Comme son nom l'indique, le programme relatif au tronc commun concerne tous les élèves en section internationale, quelle que soit la langue de la section[191].

[190] www.education.gouv.fr

[191] Pour davantage de détails, voir l'arrêté du 9 juillet 2013 consultable sur www.education.gouv.fr, JO du 25-7-2013, BO 2013 n°31 du 29 août 2013.

Au lycée, le programme d'histoire-géographie est défini au niveau national[192]. Le programme national doit être traité sous l'angle de la langue de section. Le volume horaire annuel se situe entre 57 et 62 heures. A préciser que les élèves de série littéraire, depuis la rentrée 2011, suivent dans une autre langue que la langue de la section les enseignements de littérature étrangère en langue étrangère et l'enseignement de langue vivante approfondie[193].

Les SI ont deux objectifs selon les textes officiels : « permettre à des élèves étrangers et à des élèves français d'acquérir ensemble une formation impliquant l'utilisation progressive d'une langue étrangère dans certaines disciplines »[194] et de « faciliter l'intégration et l'accueil d'élèves étrangers dans le système éducatif français et […] former des élèves français à la pratique approfondie d'une langue étrangère, en particulier par l'utilisation de cette langue dans certaines disciplines »[195]. Autrement formulé, l'objectif des sections internationales vise à la fois l'intégration des élèves étrangers en se basant sur leur langue native et vise à permettre aux élèves français d'accéder à un niveau de compétence supérieur dans une langue étrangère.

Tous les élèves ne peuvent être admis dans ces sections internationales, souvent considérées élitistes. En effet, des tests d'admission sont mis en place afin d'évaluer le degré de compétence dans les deux langues, le français et la langue de la section. Dans le premier degré, c'est le directeur d'école qui se charge de vérifier que les compétences dans les deux langues sont réunies. Pour l'entrée au collège, les élèves doivent subir un examen écrit et oral. Au lycée, il en va de même et l'admission dépend davantage du parcours scolaire de l'élève. L'élève français (pour conserver le terme employé dans les textes officiels) doit être issu d'une section internationale de collège ou avoir suivi sa scolarité (entière ou en partie) dans un pays où la langue de la section est parlé ou avoir un niveau suffisamment élevé pour être en mesure de suivre les enseignements dans une langue étrangère.

[192] BO spécial n°4 du 29 avril 2010 pour la classe de seconde et le BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 pour la classe de première.
[193] Arrêté du 28 septembre 2006, article 7 modifié par l'arrêté du 15 avril 2014.
[194] Article D. 421-131 du code de l'éducation.
[195] Article D. 421-132 du code de l'éducation.

Pour l'élève étranger (pour reprendre le terme utilisé dans les textes officiels), il lui faut avoir une connaissance du français et de la langue de la section : il s'opère donc une sélection très stricte basée sur les compétences en langue. Aussi, la sélection opérée par la langue afin d'intégrer ces sections, langue de la section et langue française, crée des inégalités. En outre, cette « procédure de sélection […] peut être perçue comme élitiste par des parents français dont les enfants n'arrivent pas à intégrer ces SI » (Hélot, 2016 : 374).

Les sections internationales permettent l'obtention de différents diplômes : le diplôme national du brevet « option internationale » (DNB) à l'issue du collège et l'option internationale du baccalauréat (OIB) à l'issue du lycée. Depuis la session 2013, pour les élèves passant le DNB « option internationale », il leur faut se soumettre à l'épreuve de droit commun pour satisfaire « aux conditions générales d'attribution du diplôme national du brevet »[196] épreuve commune à tous les élèves présentant le brevet national, ainsi qu'à deux épreuves orales : une épreuve en langue vivante étrangère[197] et à une épreuve sur une DNL[198]. La première est une présentation orale d'un dossier constitué par l'élève suivie d'un entretien avec l'examinateur. La seconde[199] consiste en une présentation orale d'une dizaine de minutes[200] (suivie de questions) de l'élève sur des thèmes abordés au cours de l'année et dont l'un est sélectionné par l'examinateur.

Le baccalauréat OIB est un baccalauréat portant la mention « option internationale » ainsi que la langue de la section. Il est important de mentionner que

[196] Voir article 2 de l'arrêté du 25 juin 2012.

[197]Pour cette épreuve orale de 20 minutes, l'élève a préalablement constitué, avec l'aide de son professeur, un dossier relatif à une ou plusieurs thématiques (souvent littéraires). Bien qu'étant une épreuve orale, le dossier comporte une production écrite de l'élève. Voir note de service n°2012-105 du 5 juillet 2012 relative à la définition des épreuves conduisant à l'obtention de la mention « internationale » ou « franco-allemande » au diplôme national du brevet.

[198] Il s'agit de l'histoire-géographie. Après un enseignement de 2h en langue de section et 2h en langue française.

[199] L'épreuve d'histoire-géographie est évaluée en deux temps : épreuve de droit commun et l'épreuve orale sur la connaissance de l'élève sur le pays relevant de la langue de la section.

[200] L'élève dispose d'environ 15 min de préparation. Il s'exprime ensuite sur le thème sélectionné pour lui en une dizaine de minutes. S'ensuit un échange avec l'examinateur d'environ 5 minutes. L'épreuve dure donc au total 30 minutes.

l'OIB n'est nullement un diplôme franco-étranger et qu'en conséquence, il n'est pas nécessairement reconnu à l'étranger. Seules les sections binationales[201] garantissent une reconnaissance du diplôme à l'étranger mais aucune section élaborée avec un pays anglophone n'est existante en France. Le diplôme délivré par l'International Baccalaureate Organization (IBO) est un diplôme privé ne permettant pas l'accès à l'enseignement supérieur en France.

Pour ce qui a trait à la section d'anglais britannique ou d'américain, le programme spécifique varie selon la langue de la section. Pour les sections d'anglais britannique, les programmes sont établis en fonction du British National Curriculum, le programme national en vigueur en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord. Il s'agit par exemple d'étudier les œuvres littéraires du patrimoine anglais. Pour les sections d'anglais américain, le programme dépend des activités des Common Core Standards : « lire, écrire, réagir et dialoguer, parler en continu, écouter et comprendre ».

Langue de la section	Premier degré	Second degré		Total
		Collège	Lycée	
Anglais britannique	**23**	**44**	**38**	**105**
Américain	**8**	**14**	**16**	**38**
Ensemble anglais britannique+américain	**31**	**58**	**54**	**143**

Tableau 4 : Nombre de sections internationales par niveau et variété d'anglais dans les établissements du premier et du second degré en France. Basé sur l'arrêté du 3 mars 2015 fixant la liste des sections internationales à la rentrée 2015.

[201] Ces sections binationales permettent un enseignement spécifique élaboré avec l'Allemagne, l'Espagne et l'Italie, permettant l'obtention de l'Abibac, du Bachibac et de l'Esabac. Le diplôme obtenu est reconnu dans les deux pays : la France et l'un des pays partenaires mentionnés ci-dessus. Il garantit les mêmes droits d'accès à l'enseignement supérieur dans les deux pays.

A nouveau, les élèves inscrits en SI choisissent majoritairement l'anglais, comme le montre l'histogramme suivant.

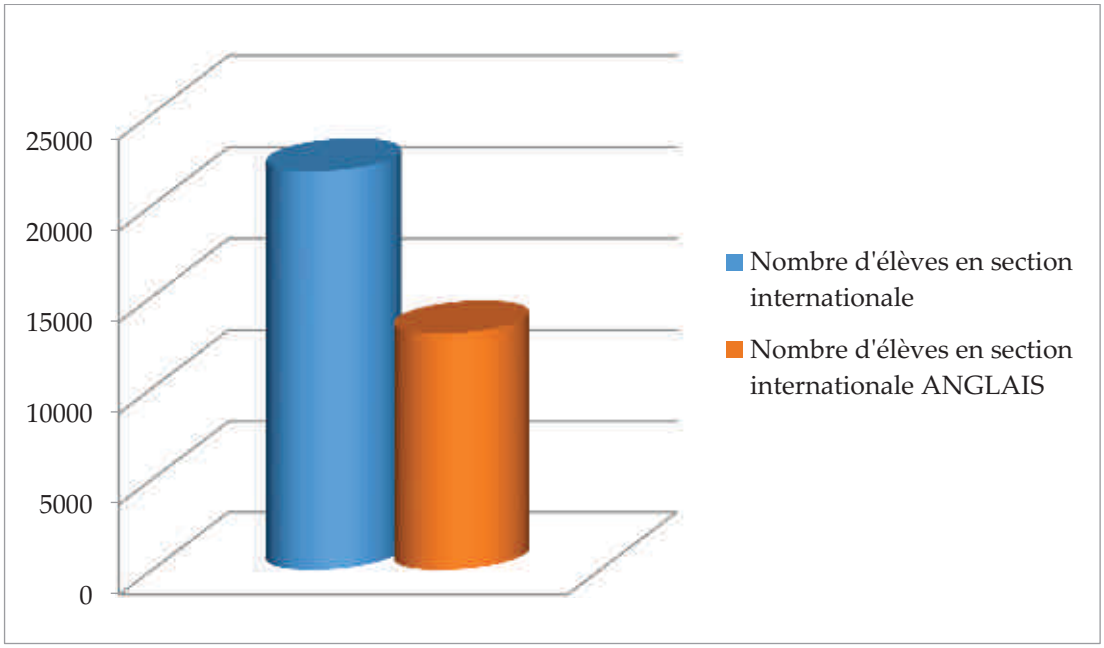

Figure 5 : Proportion d'élèves en section internationale (toutes langues+anglais seulement)/public+privé (Basé sur RERS 2016)

Les SI et les Selo proposent donc un enseignement des LV qui n'est pas extensif et qui peut être qualifié « comme une forme d'enseignement bilingue » (Hélot, 2016 : 376).

Maintenant que je viens d'exposer l'apprentissage des LVE dans le premier et le second degré en France, je clos ce chapitre en me tournant vers les compétences en langues des élèves. Je rappelle que l'une des hypothèses de ce travail de recherche doctorale est la suivante : les parents seraient insatisfaits de l'enseignement des LVE en France et choisiraient donc d'une part l'anglais en famille et/ou d'autre part un enseignement de l'anglais différent pour leurs enfants. Mon intention n'est pas de basculer dans des affirmations infondées mais de me pencher sur les résultats relevés dans la première enquête européenne publiée en 2012. En effet, en plus de fournir des indications concernant les compétences en langues des élèves dans plusieurs pays d'Europe, cette enquête aborde les spécificités culturelles de chaque système éducatif présenté. Aussi, j'exposerai en quoi consiste cette enquête, appelée European Survey on Language Competences

(ESLC). Puis, je soulignerai les compétences relevées chez les élèves dans le système éducatif en France pour enfin aborder les facteurs pouvant influencer les compétences en langues selon l'ESLC.

4. L'enquête européenne sur les compétences en langues

Les conclusions du Conseil Européen de Barcelone (2002) attirent l'attention sur la nécessité de prendre des « mesures pour améliorer les compétences de base, en particulier en enseignant au moins deux langues étrangères à un très jeune âge » (2002 : 18). En 2005, La Commission Européenne fait état de recommandations visant à mettre en place une enquête européenne ayant pour objectif de « construire un indicateur européen des langues » afin de recueillir des données sur le niveau de compétences des élèves. En plus d'élaborer un indicateur européen, il s'est avéré nécessaire de recueillir des données d'ordre contextuel pour mieux comprendre dans quel contexte précis les élèves interrogés vivent. C'est ainsi qu'a vu le jour la première enquête européenne sur les compétences en langues (European Survey on Language Competences). En quoi consiste cette enquête et que révèle-t-elle des compétences de nos élèves dans la LV1 testée, l'anglais ? Qu'en est-il donc de l'enseignement des LVE en France et plus particulièrement du statut de l'anglais en France.

4.1. Aperçu général

Cette enquête a permis de comparer les compétences en langues vivantes étrangères 1 et 2 des élèves issus de 16 systèmes scolaires différents dans 14 pays d'Europe. Plutôt que de sélectionner les élèves sur le critère de l'âge, ce sont les élèves scolarisés au même niveau dans le cursus scolaire qui ont été évalués (il y a donc nécessairement des différences d'âge due à des redoublements et de compétences en raison de la durée d'apprentissage de la langue évaluée en fonction des pays). Il s'agit soit de la dernière année de collège, soit de la première année de lycée, selon les critères définis par l'UNESCO en 1997. Plus qu'une simple enquête permettant de déterminer les compétences en LVE des élèves, il s'agit également de recueillir des informations concernant « l'apprentissage des langues, les méthodes

d'enseignement et les programmes[202] » (Commission européenne, 2007). L'enquête a permis de recueillir les données d'environ 54 000 élèves. Afin de permettre de contextualiser les résultats obtenus, des « questionnaires contextuels» ont également été transmis aux élèves évalués, aux enseignants de LVE et aux chefs d'établissement. L'objectif étant de déterminer les facteurs contextuels pouvant influencer les compétences en langues des élèves.

Dans chaque système scolaire, deux langues ont été évaluées. Ces deux langues constituent les deux langues les plus fréquemment enseignées dans le système en question, et font donc partie des 6 langues officielles les plus apprises dans l'Union Européenne. Les niveaux relevés s'appuient sur les niveaux établis dans le CECRL, A1, A2, B1 et B2.

Trois compétences langagières ont été évaluées chez les élèves : compréhension orale (CO) compréhension écrite (CE) et expression écrite (EE). Au total, 5 LVE ont été concernées dans les 14 pays: l'anglais, le français, l'allemand, l'italien et l'espagnol. Chaque élève testé a subi un test de langues (sur support papier ou informatique) en plus d'avoir rempli un questionnaire contextuel.

La durée de l'évaluation se situe entre 105 et 120 minutes. Les élèves ont bénéficié de 30 minutes pour réaliser l'évaluation des compétences de compréhension orale et écrite et de 30 à 45 minutes pour l'évaluation d'expression écrite (avec les questionnaires). Les questionnaires élèves comportent également 16 questions d'auto-évaluation[203].

En France, ce sont les compétences en anglais LVE1 ainsi qu'en espagnol LVE2 qui ont été évaluées sur support papier à la fin de la dernière année de collège[204]. Pour précision, sur les 16 systèmes scolaires concernés, l'anglais a été la LVE1 testée dans plus de 3 pays sur 4. Enfin, la plupart des systèmes scolaires

[202] « language learning, teaching methods and curricula » (Commission européenne, 2007). (Ma traduction).
[203] Les résultats de ces 16 questions ont bénéficié d'une analyse séparée des autres questions présentes dans le questionnaire élève.
[204] Il s'agit donc de « grade 9 » et l'âge moyen est de 14 ans (Commission européenne, 2012 : 12).

rendent obligatoire l'apprentissage d'au moins une LVE. Concernant l'âge auquel débute cet enseignement, il varie en fonction des pays.

Cette enquête a permis de dresser une image du volume annuel moyen d'enseignement dans les pays concernés par l'enquête afin de mieux saisir l'intérêt et les moyens octroyés à ces enseignements de LV. Qu'en est-il des données concernant la France ?

4.2. Volume annuel moyen d'enseignement en France

Si l'on se réfère au rapport final publié par la Commission Européenne sur les résultats de l'enquête, l'on remarque que la France se situe dans la moyenne pour ce qui a trait au volume annuel moyen d'enseignement d'une LVE à l'école primaire, tel qu'il est recommandé : entre 30 et 80 heures. Cependant, ce volume se situe entre 130 et 180 heures annuelles moyennes au collège, ce qui place le système éducatif en France dans la même catégorie que 2 autres pays (la Slovénie et le Portugal). C'est à Malte que le volume annuel est supérieur à tous les autres systèmes éducatifs dont les recommandations sont connues : entre 80 et 130h au primaire et au-delà de 180 heures au collège.

Maintenant que j'ai présenté en quoi consiste brièvement cette ESLC, je souhaite me tourner plus précisément vers les compétences en langues des élèves en France. La langue évaluée en tant que LVE1 était l'anglais. Que nous apprend cette première enquête sur l'enseignement des LVE en France, en comparaison avec les autres pays d'Europe ?

4.3. Compétences générales des élèves dans les systèmes éducatifs évalués

Concernant les niveaux relevés (en termes de niveaux établis par le CECRL) et pour la LVE1 : le niveau B2 concerne 28% pour la CE et 32% pour la CO. Le niveau B1 est atteint pour 29% des élèves en EE. 26% des élèves ont un niveau B1 ou A2. Quant au niveau A1, il est atteint pour 32% des élèves en CE, 23% des élèves en CO et 24% en EE. Enfin, 29% des élèves ont un niveau B1 en EE pour ce qui a trait à la LVE1. Autrement formulé, un peu moins d'1/3 des élèves a des

compétences de niveau B2 en CE et un peu plus d'1/3 a atteint le niveau A1. Seulement 14%, soit moins d'1/3 atteint le niveau B2 en CE, la majorité, 29% soit moins d'1/3 atteint le niveau B1. La majorité a B2 dans la LVE1 évaluées.

Le tableau et la figure ci-dessous récapitulent de façon générale les compétences en langues acquises au niveau des 12 systèmes éducatifs de l'UE, dans lesquels pas moins de 12 systèmes proposent l'apprentissage de l'anglais, et donc son évaluation dans l'enquête européenne, en tant que LVE1.

CECRL	CE en LVE1	CO en LVE1	EE en LVE1
Pre-A1	14%	16%	9%
A1	32%	23%	24%
A2	12%	13%	24%
B1	14%	16%	29%
B2	28%	32%	14%

Tableau 5 : Compétences atteintes par les élèves en anglais LVE1 dans 13 systèmes éducatifs (tableau basé sur les données fournies par les résultats de l'ESLC, 35).

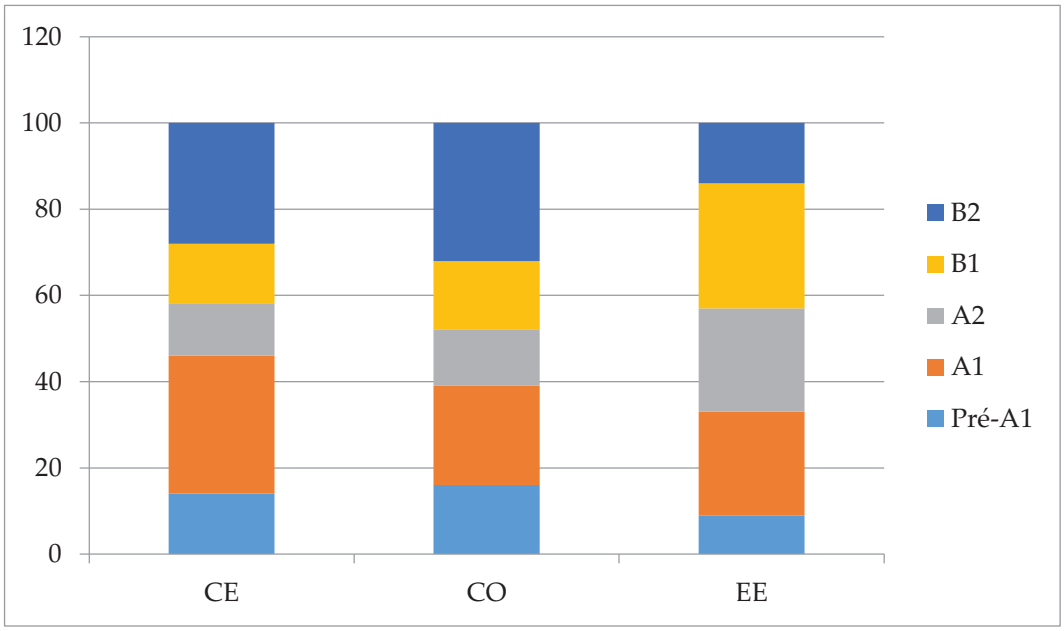

Figure 6 : Compétences atteintes par les élèves en anglais LV1 dans 13 systèmes éducatifs en Europe

Plus précisément, j'aimerais aborder à présent les résultats précis de l'évaluation des élèves du système éducatif en France en LVE1 anglais.

4.3.1. Compétences en CE des élèves dans le système scolaire en France

Pour ce qui a trait aux compétences de nos élèves en CE en LVE1 anglais en France :

-près de 30% n'ont pas atteint le niveau A1 en anglais

-près de 50% ont atteint le niveau A1 en anglais

-environ 10% ont atteint le niveau A2 (niveau requis, je le rappelle, en fin de classe de 3ème)

-moins de 10% atteignent le niveau B1 et moins de 10% le niveau B2

Cela signifie, si l'on se réfère aux données quantitatives, que près de 80% des élèves échouent à atteindre le niveau requis en fin de collège en anglais en tant que LVE1. Dans le rapport final, les pays sont classés sur un graphique en fonction des performances obtenues dans chaque système éducatif : de gauche (pour les scores les plus faibles en termes de niveau CECRL) à droite (pour les scores les plus élevés). La France est ainsi placée à l'extrémité gauche, se positionnant ainsi comme le système éducatif dans lequel les élèves obtiennent les niveaux les moins élevés en CE de l'anglais LVE1.

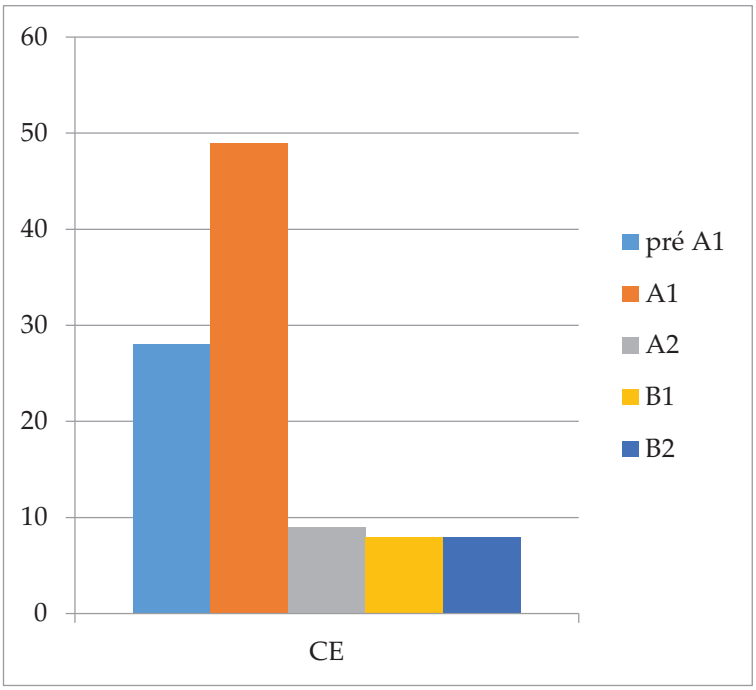

Figure 7 : Pourcentage d'élèves ayant atteint les niveaux de CECRL en CE de l'anglais LVE1[205]

4.3.2. Compétences en CO des élèves dans le système scolaire en France

Pour ce qui a affaire aux compétences des élèves en CO de l'anglais LVE1 :

-environ 40% des élèves n'atteignent pas le niveau A1

-près de 35% atteignent le niveau A1

-environ 10% obtiennent le niveau A2

-plus de 15% atteignent le niveau B1 et B2 (un peu plus de 5% pour chaque niveau).

L'enquête menée par la Commission Européenne renseigne également sur le choix, délibéré ou imposé, de l'apprentissage de la LVE1, l'anglais, en France : 62% des élèves interrogés déclarent que le choix d'apprendre une langue étrangère

[205] Ne disposant pas des données exactes mais uniquement de graphiques dans le rapport final de la Commission européenne, ce graphique reproduit les données approximatives et non absolues.

est dû à son caractère obligatoire uniquement. 28% affirment que le choix de l'anglais LVE1 est couplé à un choix délibéré. Au contraire, 59% déclarent avoir volontairement choisi la LVE2.

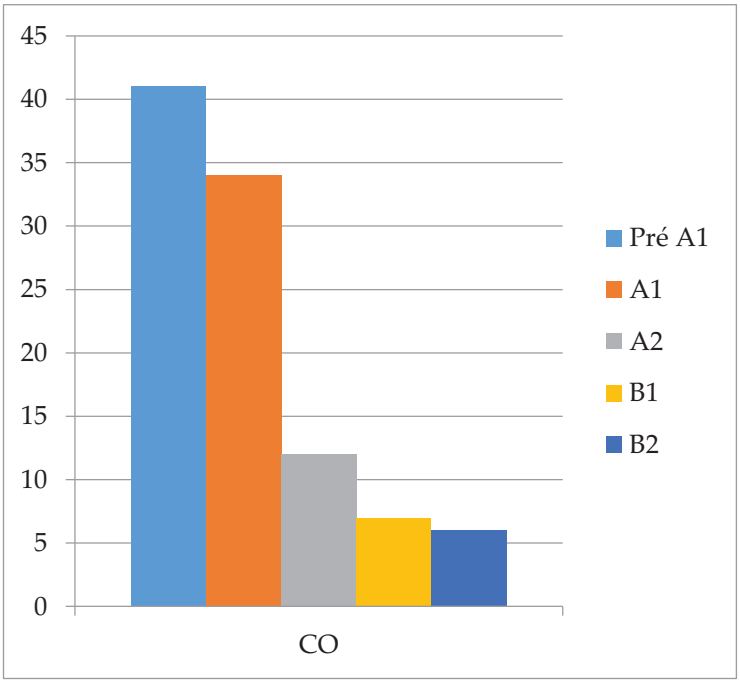

Figure 8 : Pourcentages d'élèves en France pour chaque niveau CECRL atteint

Ici aussi, ces résultats nous renseignent sur le fait que seul 1/5 des élèves a le niveau requis en anglais la CO. La France se classe à niveau à l'extrémité gauche du graphique. Pour information, le pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau A2 en CO dans les autres systèmes éducatifs, varie entre 6-8% et environ 20%. L'on pourrait croire que la France se positionne finalement dans la moyenne. Or, la différence réside dans les autres niveaux atteints par les élèves dans la même compétence : ainsi, alors que seulement 20% atteignent le niveau B1 et B2 en France, les Pays Bas ou le Portugal ont davantage d'élèves atteignant ces niveaux : respectivement environ près de 30% et près de 90%.

4.3.3. Compétences en EE des élèves dans le système scolaire en France

Enfin, concernant les compétences en EE :

-un peu plus de 20% des élèves n'atteignent pas le niveau A1

-environ 35% obtiennent le niveau A1

-environ 25% atteignent le niveau A2

-un peu plus de 10% le niveau B1 et moins de 5% le niveau B2.

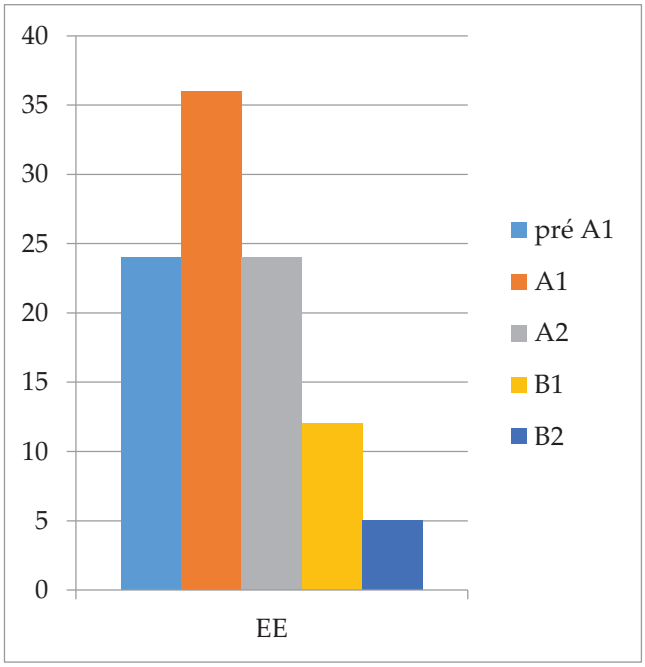

Figure 9 : Pourcentage d'élèves ayant atteint les niveaux du CECRL en EE

On note dans la compétence de l'EE une légère augmentation du pourcentage d'élèves se situant au-dessus du niveau A2. Toutefois, la France occupe à nouveau la dernière place parmi les 16 systèmes éducatifs.

Compréhension écrite			Compréhension orale			Expression écrite		
Pre-A1	A	B	Pré-A1	A	B	Pré-A1	A	B
-30%	-60%	-15%	-45%	+45%	-15%	-25%	+60%	+15%

Tableau 6 : Récapitulatif des compétences en langues des élèves scolarisés en France et ayant été testés en anglais LVE1

Le plan d'action 2004-2006 (2003 : 8) préconise « que les élèves maitrisent au moins deux langues étrangères »[206]. En conséquence, la France a modifié ses programmes en suivant les recommandations. C'est ainsi que l'apprentissage d'une

[206] « that pupils should master at least two foreign languages » (Action Plan 2004-2006). (Ma traduction).

langue étrangère dès l'école primaire est inscrit aux programmes en tant que discipline.

Les résultats de l'enquête démontrent que les élèves scolarisés en France occupent la dernière place des élèves évaluées dans les autres systèmes scolaires. Pourtant, l'apprentissage de l'anglais, qui est la langue la plus apprise au primaire et au collège, a commencé plusieurs années avant que les élèves ne soient évalués par cette enquête. Aussi, on peut s'interroger sur l'impact de ces résultats sur les représentations liées à l'enseignement extensif des LVE en France.

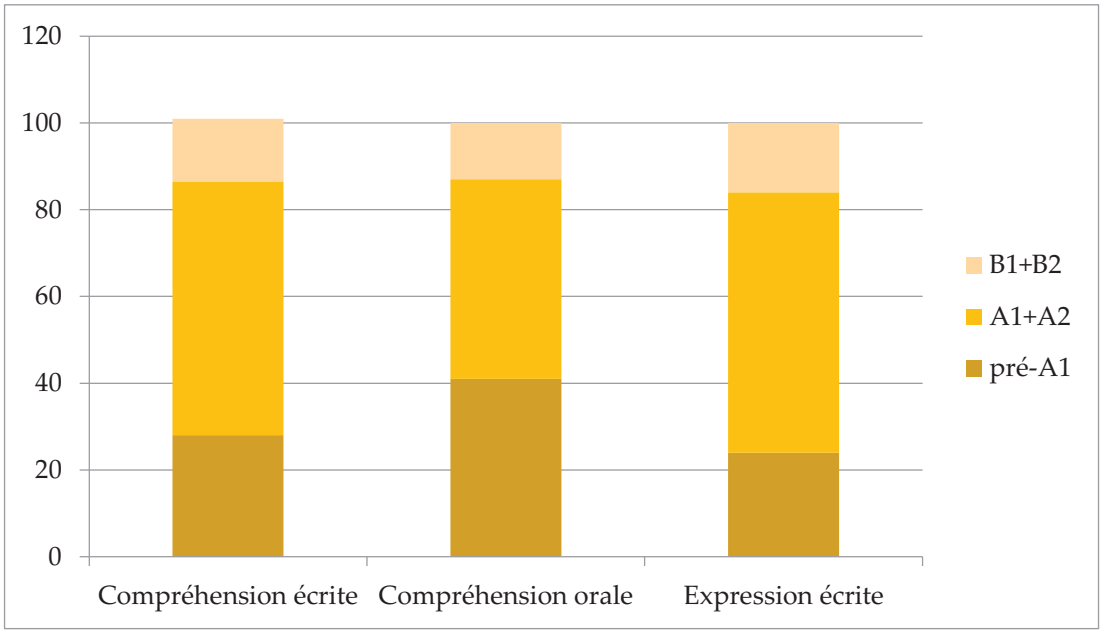

Figure 10 : Niveaux atteints en anglai, France (pré-A1 indique que le niveau A1 n'a pas été atteint)).

Décider d'un enseignement/apprentissage des LVE plus précoce n'est pas garant d'une meilleure performance des élèves dans la LVE apprise. Aussi, je présente ci-dessous les facteurs influençant les compétences des élèves en LVE.

4.4. Facteurs influençant les compétences des élèves en langue

Nul doute que les compétences en langues sont indissociables du contexte du pays concerné et de sa politique linguistique menée. La Commission européenne, dans son rapport final, rappelle que certains facteurs peuvent être modifiés par des PLE, tels que « l'âge auquel commence l'enseignement d'une langue étrangère, l'intensité des cours de langue étrangères et la formation initiale

ou continue des enseignants »[207] (Commission européenne, 2012 : 50). Parmi les facteurs d'influence liés au contexte et dans l'objectif de l'enquête menée, 13 thèmes ont été identifiés :

-Apprentissage précoce d'une langue

-Diversité et ordre des langues étrangères proposées

-Opportunités d'apprentissage informel de la langue

-Spécialisation de la langue étrangère à l'école

-TICE pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement de la langue étrangère

-Echanges interculturels

-Personnel appartenant à d'autres communautés linguistiques

-Apprentissage des langues pour tous

-Approche de l'enseignement de la langue étrangère

-Accès des enseignants à la formation initiale et continue de haute qualité

-Période de travail ou d'études dans un autre pays pour les enseignants

-Utilisation des outils d'évaluation européens en langues

-Expérience pratique

La majorité de ces thèmes a ensuite été classée en fonctions de catégories plus larges :

[207] « the age at which foreign language education starts, the intensity of the foreign language courses and the initial and in-service training of teachers » (Commission européenne, 2012: 50). (Ma traduction).

-Bases pour un apprentissage des LVE tout au long de la vie (apprentissage précoce, diversité et ordre de l'offre disponible)

-Le « language friendly living environment » ou l'environnement propice aux langues (opportunités d'apprentissage informel de la langue)

-Les « language friendly schools » (spécialisation de la langue étrangère à l'école, échanges interculturels, l'apprentissage de la langue pour tous, approche de l'enseignement des langues)

-La formation initiale et continue des enseignants (accès à la formation, période de travail ou d'études à l'étranger, utilisation des outils européens d'évaluation des langues).

Le rapport final fournit donc des indications quant aux facteurs pouvant avoir un impact sur les compétences en langues des élèves. En effet, depuis l'élaboration du CECRL, les compétences des élèves (appelés « utilisateurs ») sont classées dans un cadre commun en fonction de ce que les utilisateurs savent faire dans la langue étrangère à l'écrit et à l'oral. Pourtant, des différences dans les niveaux de compétences atteints subsistent. Il apparaît donc fondamental de s'intéresser au contexte extra-scolaire dans lequel les élèves évoluent afin de déterminer si ce contexte permet d'expliquer ces disparités. C'est la raison pour laquelle l'enquête s'est également attachée à analyser les questionnaires contextuels.

Je souhaiterais désormais fournir un aperçu du contexte spécifique de la France tel qu'il a été relevé dans le Rapport final de la Commission Européenne (2012) et notamment au travers de l'environnement favorable aux langues. La Commission Européenne définit cet environnement ainsi : « un environnement où l'on entend ou voit différentes langues, où les locuteurs de toutes les langues se

sentent accueillis et où l'apprentissage des langues est encouragé »[208]. Cela s'apparente à un contexte multilingue.

4.4.1. Le « language friendly living environment » ou l'environnement de vie favorable aux langues

Dans cette rubrique, il s'agit de déterminer l'accès aux langues au sein de la famille, à travers des voyages à l'étranger ou bien encore à travers l'accès aux médias. Concernant les opportunités d'exposition à la langue, et notamment à l'anglais pour le cas de la France, dans le contexte familial ou amical, la France relève l'un des plus bas scores aux côtés de 5 autres pays. Cela implique que l'anglais (LVE1 évaluée) et l'espagnol (LVE2) ne sont guère présents dans le paysage linguistique en France. Pour ce qui a trait aux opportunités d'apprentissage de la langue par les médias -programmes télévisés ou cinéma- il semble que les conditions d'apprentissage informelles dans ce contexte ne sont pas propices en France : la majorité des films et programmes sont en effet doublés dans la langue nationale (c'est également le cas de l'Espagne pour l'espagnol). Ce faisant, les opportunités d'entendre une langue étrangère dans un contexte extra-scolaire ou extra-professionnel sont extrêmement réduites. Je précise toutefois que de plus en plus de programmes et films sont disponibles en version originale mais il faut souvent faire une démarche personnelle pour y avoir accès (télécommande ou cinémas spécialisés dans les films en version originale). L'impact de la domination de l'anglais dans le domaine de l'audiovisuel est différemment traitée selon les pays. C'est ce que Truchot (2002 : 19) souligne en rapport aux doublages ou sous-titrages de films :

> *« Le plus coûteux, le doublage, est effectué lorsqu'un large marché linguistique permet de le rentabiliser (allemand, espagnol, italien, français) […] Le traitement linguistique de la domination hollywoodienne sur le cinéma dépend donc aussi des lois du marché ».*

[208] « an environment where different languages are heard and seen, where speakers of all languages feel welcome and language learning is encouraged » (Commission européenne, 2012: 70). (Ma traduction).

Selon la Commission Européenne, la communauté francophone de Belgique, la France et l'Espagne diffusent des films ou programmes télévisés « généralement doublés » (Commission européenne, 2012 : 168). En France, l'enquête montre qu'au cinéma, les films sont soit doublés soit sous-titrés (seul pays déclarant les 2 pour le cinéma). En revanche, pour la télévision, la France a recours au doublage (comme l'Espagne, l'Allemagne, la Suisse, l'Italie, etc.). Il apparaît que « le sous-titrage est la pratique la plus répandue en Europe »[209] (Albergaria-Almeida et Dinis Costa, 2014 : 1235). La majorité des pays proposent un sous-titrage ce qui a sans nul doute un impact sur le degré d'exposition à la LVE. L'une des raisons avancées est le coût engendré par le sous-titrage, moins onéreux pour de grands pays que pour des petits (Albergaria-Almeida et Dinis Costa, 2014 : 1236). Pourtant, les sous-titres « contribuent à la maîtrise des enfants et des adultes en langues étrangères »[210] (Albergaria-Almeida et Dinis Costa, 2014 : 1236). L'étude sur l'utilisation du sous-titrage menée par la Commission Européenne en 2011 a pris en considération 150 personnes regroupant 3 groupes d'âge (12-18 ans, 18-25 ans et plus de 25 ans) dans 33 pays. Les résultats montrent, entre autres, que le sous-titrage de films permet de progresser en LVE et de motiver les apprenants en créant un contexte qui favorise le bi/plurilinguisme. La Commission Européenne préconise en effet de développer des politiques permettant un environnement extra-scolaire propice à la présence des plusieurs langues (l'un des objectifs annoncés par la Commission Européenne).

4.4.2. Les « language friendly schools » ou les écoles favorables aux langues

Un autre facteur est ce que la Commission européenne appelle les « language friendly schools » c'est-à-dire les écoles dans lesquelles l'on utilise plusieurs langues et « où les locuteurs de toutes les langues se sentent accueillis et

[209] « subtitling is the practice used most widely in Europe» (2014:1235). (Ma traduction).
[210]« contributes to children's and adults'proficiency in foreign languages»" (2014: 1235). (Ma traduction).

l'apprentissage des langues est encouragé »[211] (Commission européenne, 2012 : .54). Ici encore, nul besoin de mentionner que le « système éducatif [est] marqué par des pratiques ancrées dans un habitus monolingue » (Young et Hélot, 2006 : 207) et par une primauté accordée à l'enseignement de la langue française (la langue de la République est le français). Enfin, alors que l'utilisation du numérique en classe permet d'améliorer l'apprentissage d'une LVE en motivant notamment les élèves, cela concerne moins de 10% des écoles dans trois systèmes éducatifs : la Grèce, la Croatie et la France (Commission européenne, 2012 : 54). Les cours de soutien ou de perfectionnement[212] ne concernent même pas 20% des élèves (LVE1 et LVE2 confondues) en France.

Toujours dans l'environnement de l'école, le rapport souligne un élément important concernant la langue première des enseignants en France : plus de 20% des professeurs de langues auraient l'anglais en tant que langue première (définie comme étant la langue parlée en famille avant l'âge de 5 ans), au contraire de Malte, où plus d'un enseignant sur deux est concerné. Ces proportions interrogent quant aux liens entre les résultats de l'enquête et la présence d'enseignants de langue première anglais. Je reviendrai sur ce point en troisième partie de cette thèse lorsque je présenterai l'analyse des données relative à ce travail de recherche doctorale. Pour terminer, je souhaiterais souligner l'utilisation de la langue anglaise en classe de langues : la France (selon les déclarations des enseignants d'anglais et d'espagnol ainsi que des élèves) fait partie des systèmes éducatifs dans lesquels « les enseignants des deux langues cibles [anglais et espagnol en France] déclarent une utilisation plus fréquente de la langue cible »[213] (Commission européenne, 2012 : 60).

[211] « where speakers of all languages feel welcome and language learning is encouraged » (Commission européenne, 2012: 54). (Ma traduction).
[212] Ce que la Commission Européenne appelle « enrichment or remedial lessons » (Commission européenne, 2012 : 55). (Ma traduction).
[213] « Teachers of both TLs claim more frequent use of the TL » (Commission européenne, 2012: 60). (Ma traduction).

En résumé

Ce chapitre vient de présenter les politiques linguistiques de la France menées à l'étranger, sur son territoire national et plus précisément encore dans le domaine éducatif. J'ai montré dans quelles mesures ces politiques étaient attachées à la langue française. Cet intérêt particulier explique en partie pourquoi la langue anglaise et son expansion mondiale doivent nécessairement être contenues pour sauvegarder les intérêts de la langue française et de la France alors même que la France fut un temps langue internationale et qu'elle aurait pu le rester ou souhaiterait le redevenir.

Alors que la politique linguistique affichée par le Conseil de l'Europe vise à la promotion du plurilinguisme et à l'apprentissage de deux langues étrangères, force est de constater que l'anglais s'est imposé en France comme langue hégémonique dans le système éducatif et dans la société, et que les efforts visant à maintenir le statut du français ont principalement des effets notables hors du territoire métropolitain.

Conclusion de la première partie

Cette première partie a délimité l'aire de recherche en contextualisant cette recherche doctorale : en la contextualisant d'une part dans une perspective théorique (les langues en familles et les PLF) puis en la contextualisant d'autre part dans une perspective socio-politique (le terrain d'enquête qu'est la France et son rapport aux langues) et socio-éducative (l'enseignement des langues et la place de l'anglais).

Nous avons vu que les PLF faisaient référence à un champ d'étude dans lequel les stratégies de communication/langagières ne se suffisent pas à elles-mêmes pour expliquer leur raison d'être. Même si les stratégies font partie des recherches menées dans le domaine des PLF, elles n'en sont pas synonymes.

La politique linguistique éducative en France est directement issue de la politique nationale et de la priorité accordée à la langue française. Non seulement la langue française est obligatoire dans le système scolaire en France, mais en plus, sa maîtrise est fondamentale pour tout individu résidant en France. Haque (2012 : 168) écrit que « le monolinguisme devient en quelque sorte une norme en France par le truchement de cette conception républicaine ». Par « conception républicaine », il s'agit de la langue française en tant que vecteur d'unification de la république.

Cette recherche doctorale que je vais désormais présenter plus en détail dans la seconde partie ne se situe donc pas dans une démarche descriptive des diverses stratégies employées par les parents. Il est en effet essentiel de comprendre comment et pourquoi ces décisions relatives au choix des langues en famille ont vu le jour. C'est bien à travers les représentations des parents envers les langues et l'enseignement des LVE en France que j'ai eu pour objectif de mieux comprendre à la fois le processus de prise de décision mais aussi l'impact des représentations parentales. En conséquent, le point de vue exclusif des parents a été privilégié, ceci afin de mieux appréhender pourquoi les familles francophones résidant en France choisissent l'anglais en tant que langue additionnelle du répertoire plurilingue de

l'enfant. Ce choix provient en premier lieu des parents en tant que décideurs au sein de la famille nucléaire pour ce qui a trait aux langues en famille et au type d'établissement scolaire fréquenté par l'enfant au moment des entretiens.

Dans la seconde partie que j'aborde, je présenterai tout d'abord la démarche méthodologique qui a été adoptée pour mener cette recherche doctorale afin de présenter le profil de chacune des familles (chapitre 3). Ensuite, je me tournerai vers le concept des représentations qui a déterminé le type d'analyse mené et présenté (chapitre 4).

Seconde partie

Approche méthodologique

SOMMAIRE DE LA SECONDE PARTIE

Introduction de la seconde partie *165*

CHAPITRE 3 : DE LA CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON ET DU CORPUS AU RECUEIL DES DONNÉES *167*

1. Modes de recueil des données en sciences sociales **167**

2. Constitution et présentation de l'échantillon **178**

3. Déroulement de la phase du recueil des données **203**

4. Démarche en amont de l'analyse **213**

CHAPITRE 4 : DES REPRÉSENTATIONS À L'ANALYSE *218*

1. La représentation en psychologie sociale **219**

2. Vers une définition de la notion de représentation **223**

3. Processus et structure des représentations sociales **235**

4. Le choix du mode d'analyse des données **245**

Conclusion de la seconde partie *258*

Introduction de la seconde partie

Cette seconde partie, que j'ai intitulée « approche méthodologique », vise à présenter la démarche méthodologique que j'ai adoptée afin de recueillir les données et les analyser.

Pour ce faire, dans le chapitre 3, j'aborde les divers modes de recueil de données en sciences sociales puis je me tourne vers la constitution et la présentation de l'échantillon. Je m'intéresse ensuite au déroulement du recueil des données et du corpus composant les données analysées en vue de répondre aux diverses questions de recherche. Je présente chaque famille avant de terminer par la démarche en amont de l'analyse à travers le travail de mise en forme des données recueillies.

Dans le chapitre 4, j'introduis longuement l'analyse en enchaînant sur l'un des concepts clés relatif à l'une de mes questions de recherche : les représentations. C'est en effet ce concept qui a en grande partie déterminé le type d'analyse des données retenu et réalisé dans le cadre de mon travail et que je présente à la fin du chapitre 3. Cette fin de chapitre précisera la démarche d'analyse concrète qui a été menée ainsi que les ressources qui m'ont aidée dans cette perspective.

CHAPITRE 3 : DE LA CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON ET DU CORPUS AU RECUEIL DES DONNÉES

Ce chapitre contextualise l'approche méthodologique sélectionnée afin de constituer l'échantillon et le corpus, et de procéder au recueil des données. Pour une plus grande clarté et cohérence, j'y présente le profil des familles afin d'entrer plus concrètement dans le cœur de la démarche méthodologique avant de présenter les diverses étapes relatives au déroulement du recueil de données.

Je propose tout d'abord de présenter les divers modes de recueil de données utilisés en sciences sociales et plus précisément l'observation, le questionnaire et l'entretien. Je souhaite aborder chacun d'eux afin d'en déterminer les particularités, de préciser et de justifier le mode de recueil retenu –ou non- dans le cadre de mon travail de recherche.

1. Modes de recueil des données en sciences sociales

1.1. L'observation

L'une des premières méthodes – ou l'un des premiers modes- de recueil des données est ce que l'on appelle l'observation. Celle-ci est décrite par Quivy et Van Campenhoudt (2006 : 177) comme l'une des méthodes qui « captent les comportements au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage ». Il s'agit non pas de susciter l'émergence de données par le biais d'un questionnement direct mais de collecter des données émergeant dans une situation réelle et concrète[214].

L'observation a deux variantes[215] principales : l'observation participante et l'observation non participante. Dans le premier cas, l'observation participante[216], le

[214] Mais pas forcément authentique en raison de la présence de l'observateur pouvant influencer l'objet ou le sujet d'observation.
[215] L'on trouve également des variantes au sein même des deux types d'observation soulignés dans ce chapitre.

chercheur participe à la vie collective du groupe dont il souhaite recueillir des données. En tant qu'observateur participant prenant part à la vie et aux échanges du groupe, demeurent la difficulté d'objectivation et l'éventuel impact de sa présence sur le comportement des autres participants. Dans le cadre de ce travail, j'aurais pu être par exemple présente dans chacune des familles. L'objectif principal aurait alors été d'observer comment, en famille et à la maison, les échanges entre les membres de la famille se déroulent avec les diverses langues utilisées. J'aurais également pu être présente auprès de la famille dans diverses activités extérieures pour y observer cette fois l'utilisation des langues par les membres de la famille mais en dehors de son foyer. Comme le souligne Soulé (2007 : 129) :

> *« [le chercheur] est alors connu en tant qu'observateur extérieur, de la part des membres de la collectivité au sein de laquelle il évolue : le risque sous-jacent est de générer des changements artificiels de comportement; un avantage non négligeable est de ne pas soulever de problèmes d'ordre éthique, du fait de la décision de jouer cartes sur table ».*

Le second type d'observation à disposition du chercheur en sciences sociales, à savoir l'observation non participante, a ceci d'intéressant qu'elle permet à priori une plus grande distanciation du chercheur observateur :

> *« le chercheur ne participe pas à la vie du groupe, qu'il observe donc 'de l'extérieur' […] l'observation peut être de longue ou de courte durée, faite à l'insu ou avec l'accord des personnes concernées, ou encore être réalisée sans ou avec l'aide de grilles d'observation détaillées »* (Quivy et Van Campendhoudt, 2006 : 179).

Dans le cadre du présent travail de recherche, je cherche à décrire les stratégies de communication en famille, telles qu'elles sont déclarées par les participants. Compte tenu du fait que l'étude s'attache principalement aux parents, en tant que preneurs de décisions et d'agents premiers de la mise en place de la PLF incluant au moins l'anglais

[216] Le terme « observation participante » date de la fin des années 1930 selon l'acceptation actuelle (Soulé, 2007 : 128, se basant sur Platt, 1983).

et le français, j'ai volontairement choisi de ne pas observer les différents échanges langagiers au sein de la famille. Je n'ai donc pas opté pour une méthode d'observation participante.

Cependant, il aurait été possible de recueillir les échanges langagiers de la famille nucléaire par le biais d'un enregistreur numérique, puis de les analyser en fonction des discours rapportés par les parents. Cette possibilité n'a pas été envisagée dès le début du travail de recherche mais plus tard au fil de l'analyse des données. J'ai donc sollicité deux familles auxquelles j'avais demandé de procéder à l'enregistrement des échanges au cours de moments informels. Malheureusement, malgré l'accord des deux familles, je n'ai jamais été en mesure de recueillir ces données.

L'observation, participante ou non participante, aurait donc pu être sélectionnée mais ne l'a pas été. L'enquête par questionnaire, par contre, a été envisagée et même expérimentée. Je souhaite donc maintenant aborder ce type d'enquête, qui constitue un second mode de recueil des données à disposition du chercheur en sciences sociales.

1.2. L'enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire est l'une des possibilités qui s'offre au chercheur. Selon Quivy et Van Campendhoudt (2006 : 171), il s'agit de :

> *« poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs ».*

L'un des avantages du questionnaire est qu'il permet de quantifier les réponses fournies. Ainsi, une analyse d'ordre quantitative permet de pointer les éventuelles

récurrences d'un terme ou d'un thème et ainsi d'établir des corrélations[217]. Il est particulièrement adapté lorsqu'il s'agit de recueillir des données provenant d'un échantillon important. Sa standardisation comporte toutefois des limites car le questionnaire à lui seul ne suffit pas à accéder aux représentations. C'est ce que souligne Abric (1994 : 62) au sujet de cette technique d'enquête qui « détermine aussi les limites et les réserves que l'on peut formuler à l'utilisation du questionnaire pour l'étude des représentations »[218].

La mise en place d'un questionnaire s'est d'emblée avérée pour moi pertinente. Il me semblait que ce mode d'enquête permettait à la fois de recueillir les données relatives au père **et** à la mère. L'objectif aurait été de mener une comparaison des raisons et représentations de l'un et de l'autre parent. Par ailleurs, l'unicité des questions semblait de prime abord faciliter le travail d'analyse des données par la suite dans la mesure où chaque questionnaire était identique.

J'ai donc procédé à l'élaboration d'un questionnaire et l'ai testé auprès d'autres doctorants et d'amis. La première difficulté a été la mise en page de ce questionnaire. Certaines familles avaient en effet jusqu'à quatre enfants, il me fallait donc intégrer cela dans la présentation du questionnaire en proposant suffisamment d'espace pour les données relatives à chaque enfant. Le questionnaire finalisé comportait plusieurs pages, risquant de rendre la tâche fastidieuse pour les parents. Une autre difficulté est liée aux données relatives à l'histoire de la famille avec les langues notamment parce que chaque famille demeure unique dans sa biographie. Là encore, la mise en page des questions posait problème : par exemple, certaines familles avaient rencontré une situation d'expatriation, d'autres non. Certaines familles avaient des enfants, d'autres non. Les stratégies variaient également. En d'autres termes, l'élaboration d'un seul et

[217] Ce qui n'est pas exclusif à l'analyse des données provenant d'un questionnaire. L'analyse thématique le permet également.

[218] Comme je l'ai déjà précisé, ma recherche interroge sur les représentations parentales (je définirai le concept de représentation dans le chapitre 4) envers le bi-/plurilinguisme, envers l'anglais et l'enseignement « extensif » des LVE à l'école en France. Très souvent, il convient d'analyser les représentations dans leur contexte historique mais aussi social et idéologique.

unique questionnaire formaté à l'identique pour chaque famille ne m'est pas apparu pertinent.

Je me suis alors interrogée sur l'alternative d'un questionnaire visant les familles avec enfant et les familles sans enfants. Encore une fois, quel pouvait être l'intérêt de proposer deux questionnaires dont l'un, celui s'adressant aux familles avec enfants, était déjà difficile à formater ? J'ai donc décidé de tester un questionnaire unique auprès d'une collègue dont l'époux parlait l'espagnol et auprès de doctorantes. Certaines questions n'étaient pas suffisamment claires voire déjà orientées ou biaisées. J'ai alors été confrontée à un mode de recueil de données que je pensais pertinent mais qui s'est révélé inadéquat pour répondre à mes questions de recherche et pour cause : le questionnaire comportait des questions ouvertes avec réponse libre concernant les raisons exprimées par les parents pour leurs choix linguistiques envers l'anglais. Outre la place nécessaire à intégrer dans le format du questionnaire, j'ai imaginé que le manque de temps ou d'intérêt des répondants auquel je pouvais me heurter, pouvait conduire à des réponses succinctes voire non formulées. Même si cela restait hypothétique, qu'en serait-il advenu de l'analyse des données fondamentales en cas de non réponse ou de réponse parcellaire ?

J'aurais très bien pu proposer un questionnaire pour recueillir des données purement factuelles mais une partie de ces données avaient déjà été recueillies dans le cadre des premiers échanges. En outre, l'hétérogénéité des familles, tant dans leur parcours que dans leurs stratégies de communication déclarées étaient telles que le questionnaire ne pouvait à lui seul suffire. S'il avait été transmis aux parents, un entretien se serait sans doute imposé par la suite pour enrichir les données recueillies ou aborder d'autres questions de recherche et notamment celles ayant trait aux représentations : « toute étude de représentation doit nécessairement se fonder sur une approche pluri-méthodologique » (Abric, 1994 : 79).

Néanmoins, la perspective de transmission du questionnaire a été abandonnée. Je souhaitais rechercher des données plus riches sur l'histoire personnelle, sur les représentations des parents et le questionnaire s'avérait dans cet objectif insatisfaisant pour moi, même s'il avait été couplé à une enquête par entretien.

Le premier type d'enquête, par questionnaire, ayant finalement été abandonné, un troisième mode de recueil de données était à ma disposition : l'enquête par entretien. Quel type d'entretien et dans quel intérêt ?

1.3. L'enquête par entretien

L'enquête par entretien apparaît comme un autre mode de recueil de données en sciences sociales. Comme le soulignent Quivy et Van Campenhoudt (2006 : 173-174) :

> *« Sous leurs différentes formes, les méthodes d'entretien se distinguent par la mise en œuvre de processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. Correctement mis en valeur, ces processus permettent au chercheur de retirer de ses entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés. A l'inverse de l'enquête par questionnaire, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part ».*

Mener un entretien permet de recueillir des informations qui nécessiteront d'être analysées, très souvent par le biais d'une analyse de contenu. Les entretiens permettent par ailleurs « un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006 : 174).

Au sein des entretiens se trouvent les entretiens non-dirigés, semi-dirigés et dirigés, pour n'en citer que trois[219]. J'aborde ci-dessous les deux premiers.

1.3.1. L'entretien non-dirigé (ou non-directif)

Les entretiens non-dirigés (non-directifs ou libres) supposent une connaissance théorique solide pour faire face à l'analyse de données disparates. En effet, il est structurellement peu formaté. L'intérêt de ce type d'entretien est qu'il se déroule en apparence sous la forme d'une conversation spontanée entre l'enquêteur et l'enquêté.

[219] Il existe également l'entretien centré (focused) ou compréhensif.

Sans se baser sur une grille d'entretien, sur laquelle je reviendrai plus bas, « l'enquêteur ne dispose pas de questions préétablies […] mais bien d'une liste de points précis relatifs au thème étudié » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006 : 174). Duchesne (2000 : 9) va plus loin encore :

> *« L'entretien dit « non directif » a ceci de caractéristique que l'enquêteur ne pose à la personne qu'il interroge qu'une seule question directe, « la consigne » ; le reste de ses interventions a seulement pour but d'encourager la personne interviewée à enrichir et approfondir sa réponse ».*

Pour ce qui a trait aux particularités de ce type d'entretien, l'enquêteur rebondit comme il le souhaite sur le discours de l'enquêté. C'est clairement vers ce type d'entretien que je souhaitais me diriger parce qu'il supposait une plus grande liberté d'échanges. Or, par manque d'expérience, j'ai préféré expérimenter ce type d'entretien dans le cadre des premiers échanges avec les familles : les prises de contact, que je détaillerai plus loin dans ce chapitre. Toutefois, il n'est pas possible de caractériser ces prises de contact comme des entretiens strictement non-dirigés dans la mesure où plusieurs questions étaient posées et que l'objectif principal était de faire connaissance, d'instaurer une relation de confiance et de recueillir des données qui auraient très bien pu être recueillies par un autre biais. Je préfère donc, d'un point de vue terminologique, utiliser le terme d'entretien non dirigé informel pour le mode de recueil que j'ai sélectionné en premier lieu lors des prises de contact. Enregistrés, ils n'ont pas été retranscrits pour être analysés, mais des notes ont été prises pendant l'entretien et pendant ses multiples écoutes.

En outre, les entretiens libres, requièrent une plus grande expertise d'analyse. En effet, l'analyse d'un tel corpus peut s'avérer périlleux pour un jeune chercheur. J'ai longtemps hésité à m'aventurer sur cette voie pour mon premier travail de recherche. D'un point de vue subjectif et non méthodologique, même s'il était évident que ce type d'entretien correspondait davantage à ce que je souhaitais mettre en place pour recueillir des données, il m'a semblé trop hasardeux pour l'analyse.

Enfin, il faut savoir qu'au cours d'un entretien, poser une unique question qui requiert un certain développement de la part du participant est tout à fait possible. Or ce qui différencie l'entretien libre de l'entretien semi-dirigé est justement le nombre de questions qui sont posées au participant. Si l'enquêteur encourage ou bien encore demande des clarifications, cela relève du domaine de l'entretien semi-dirigé. Certains chercheurs soulignent la distanciation du chercheur dans le choix des entretiens non-dirigés (Duchesne, 2000). Par ailleurs, dans les entretiens non-dirigés, la difficulté de la formulation de la question de départ peut engendrer des difficultés dans le démarrage de l'entretien, comme l'a très bien montré Deprez (1999).

1.3.2. L'entretien semi-dirigé (semi-directif)

A mi-chemin entre les entretiens non-dirigés/non-directifs et les entretiens dirigés, se trouvent les entretiens semi-dirigés/semi-directifs, qui sont très souvent utilisés en sciences sociales afin de procéder au recueil de données. Voici comment Quivy et Van Campenhoudt définissent l'entretien semi-dirigé (2006 : 174) :

> *« Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement […] Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible ».*

Les entretiens semi-dirigés associent donc liberté dans le déroulement de l'entretien (ordre des questions, formulation des questions) et objectifs précis (rendus possibles grâce à la présence d'une grille d'entretien sur laquelle figurent les questions essentielles pour le chercheur). Il s'agit donc à la fois d'un compromis entre le

questionnaire -très formaté et identique pour tous les participants- et l'entretien libre-sans doute trop hasardeux pour commencer.

C'est donc vers ce type d'entretien que je me suis orientée et qui constitue également le corpus. Le guide d'entretien a été élaboré en partie à travers les questions présentes dans le questionnaire qui avait été envisagé, elles-mêmes relatives aux questions de recherche. J'ai procédé à un entretien exploratoire avec un participant avant de mener la phase des entretiens par Skype avec les familles participantes. Il s'agissait d'un père de famille francophone[220] ayant résidé aux Etats-Unis et qui parlait anglais à l'enfant. Les modalités de l'entretien étaient quelque peu différentes des entretiens que j'ai menés avec les 11 familles puisque j'ai en effet rencontré ce parent en personne. L'objectif de cet entretien était de connaître la durée approximative de l'entretien, de tester la pertinence du guide d'entretien, de me familiariser avec le type d'entretien semi-dirigé et enfin de recevoir un retour.

Après une première prise de contact par téléphone et après avoir évoqué les objectifs de la recherche et de l'entretien, j'ai recueilli l'accord verbal du participant et nous avons fixé une date de rencontre sur le campus de l'Université de Lorraine sur le site de Nancy.

Cet entretien a duré plus d'une heure et s'est déroulé dans une salle de cours. Les données biographiques nécessaires à une meilleure analyse des données m'a permis de dresser un profil de la famille avant même l'entretien semi-dirigé. Mon manque de connaissances théoriques et pratiques concernant les modalités d'un entretien semi-dirigé a rendu cet entretien assez inconfortable pour le jeune chercheur que je suis. En effet, je ne parvenais pas à me détacher du guide d'entretien que je suivais à la lettre et dans l'ordre, ce qui s'apparentait donc davantage à un entretien dirigé (un questionnaire que l'on finit par lire oralement pour recueillir les données). Certaines questions demeuraient ambiguës ou orientées (biaisées), j'ai donc retravaillé leur formulation par la suite. Cet entretien a été enregistré mais n'a pas été transcrit puisque le but premier n'était pas de procéder à son analyse.

[220] Je remercie ici l'une de mes collègues de m'avoir transmis les coordonnées de cette personne.

Ce n'est qu'au cours d'un retour sur les aspects théoriques d'un entretien semi-dirigé que j'ai pris conscience que l'ordre des questions posées n'avait pas à être scrupuleusement respecté. J'ai donc procédé à un nouvel entretien avec une participante après avoir retravaillé les questions ouvertes et leur ordre.

1.4. Les groupes de discussion

Un dernier mode de recueil de données était à ma disposition : le groupe de discussion, appelé « focus group » en anglais. Il est « mis en place afin d'explorer des sujets spécifiques, et des expériences et vues individuelles, à travers l'interaction de groupe »[221] (Litosseliti, 2003 : 1). Krueger (1994 : 6) souligne les objectifs centraux d'un groupe de discussion. Il s'agit « d'une discussion soigneusement préparée/planifiée conçue pour obtenir les perceptions portant sur un sujet d'intérêt défini dans un environnement permissif et non menaçant »[222]. En d'autres termes, le travail en amont vise à semi-diriger la discussion lors des groupes de discussions, ce qu'un modérateur-le chercheur lui-même ou non- se charge de faire. Ce qui distingue un groupe de discussion d'une discussion au sein d'un groupe est donc bien la présence de questions, d'hypothèses posées ou émises par le modérateur en vue d'obtenir des discours prenant forme dans le cadre de la dynamique du groupe. L'on y retrouve à la fois le fait que les groupes sont focalisés sur une certaine question et interactifs en ce qu'ils en débattent. De nombreux chercheurs pointent l'intérêt d'un environnement confortable pour les membres du groupe (Litosseliti, 2003). Concernant le nombre de participants, il peut varier entre 6 et 10. L'on parle de « mini groupe de discussion »[223]lorsque 4 à 6 participants prennent part au groupe (Litosseliti, 2003 : 8), ce qui a été le cas des deux groupes mis en place dans le cadre de cette recherche.

Les groupes de discussion ont principalement été utilisés dans le domaine de la publicité et du marketing, jusqu'aux années 1990, où les sciences sociales ou de la santé s'en sont emparées. Ainsi, les groupes sont désormais utilisés comme mode de recueil

[221] « They are set up in order to explore specific topics, and individuals'views and experiences, through group interaction » (Litosseliti, 2003: 1). (Ma traduction).
[222] « a carefully planned discussion designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, non-threatening environment » (Krueger, 1994 : 6). (Ma traduction).
[223] « mini focus groups » (Litosseliti, 2003 : 6). (Ma traduction).

de données dans le champ de l'éducation, de la linguistique ou bien encore de la santé. C'est bien dans un objectif d'enrichissement des données et de vérification d'hypothèses que les groupes de discussion s'avèrent intéressants d'un point de vue méthodologique (Krueger, 1994). L'interaction entre les différents participants peut amener le « chercheur/modérateur [à avoir] moins de contrôle sur l'interaction et les données produites »[224] (Litosseliti, 2003 : 19) et donc à laisser plus de liberté aux participants.

J'ai donc mené 2 groupes de discussions avec les parents volontaires. Il s'agissait en premier lieu de présenter mon travail et les familles, ainsi que de tester l'une de mes hypothèses : les parents auraient une PLF incluant l'anglais en raison de leur insatisfaction de l'enseignement extensif des LVE en France. Je n'ai pas retranscrit les échanges mais les ai enregistrés pour ensuite les réécouter et prendre des notes afin d'enrichir l'analyse. Ce troisième mode de recueil des données compose donc également le corpus.

Je viens de présenter les différents modes de recueil de données qui s'offraient à moi et leurs particularités. Le premier, l'observation, n'a pas été sélectionné parce que les pratiques effectives en famille ne font pas l'objet d'une question de recherche. Le second, l'enquête par questionnaire, a été envisagé puis mis en pratique dans le cadre d'une expérimentation qui s'est révélée insatisfaisante et a donc été abandonnée. Quant au troisième, sous ses deux formes que sont l'entretien non-dirigé et l'entretien semi-dirigé, il a été sélectionné et mis en pratique avec les familles participantes. Les groupes de discussion, quant à eux, ont été menés afin d'enrichir le corpus de données sur lequel j'ai pu m'appuyer dans la phase d'analyse. Pour mieux comprendre ma démarche méthodologique concrète, je me tourne désormais vers le mode de constitution de l'échantillon. Comment les familles participantes ont-elles été recrutées et quel est leur profil ?

[224] « the researcher/moderator may have less control over the interaction and the date produced » (Litosseliti, 2003: 19). (Ma traduction).

2. Constitution et présentation de l'échantillon

2.1. Le recrutement des familles

La constitution de l'échantillon a pris place par internet, tout comme les entretiens. Ce mode de recrutement des participants visait à recueillir un nombre important de réponses pour enfin pouvoir établir les familles répondant aux critères d'éligibilité.

2.1.1. L'annonce à destination des enseignants de langue

J'étais clairement empreinte d'une certaine représentation envers les enseignants d'anglais et le bilinguisme nécessairement existant chez leurs enfants. J'étais en effet convaincue que les enseignants de langues parlaient cette langue à leur enfant. Je me suis donc tout d'abord « naturellement » dirigée vers le site académique des enseignants de l'Académie de Nancy-Metz[225]. Ce mode de recrutement permettait de circonscrire la recherche géographique au secteur de la Lorraine (Grand Est) et donc de procéder à des entretiens en présentiel avec les parents. En outre, j'étais convaincue que ce mode de recrutement des familles allait s'avérer fructueux, j'y ai donc posté l'annonce suivante en avril 2011 :

> […] dans le cadre de mon doctorat, je recherche des familles dont les parents (le père et/ou la mère) ont choisi de parler à leur(s) enfant(s) une langue autre que leur langue native, la langue choisie étant l'anglais. Si la description ci-dessus correspond à votre propre situation ou si vous avez connaissance d'une famille ayant établi ce type de bilinguisme familial, je vous remercie de prendre contact par retour de mail […]

Les réponses, une dizaine, me sont rapidement parvenues. Toutefois, un constat s'est avéré nécessaire : les familles qui répondaient à l'annonce étaient toutes constituées de parents aux L1 différentes, très souvent anglais et français. Une remédiation s'imposait donc car cela signifiait que l'annonce était sans doute formulée de façon assez maladroite voire non pertinente ou que les lecteurs n'avaient pas

[225] Cette approche a été facilitée par l'appartenance à la messagerie académique en tant qu'enseignante du second degré.

compris le terme « langue native[226] ». Par ailleurs, le terme « non-natives » pouvait englober absolument toutes les langues sauf l'anglais, or je souhaitais justement focaliser sur l'utilisation de l'anglais dans les familles en France pour lesquelles l'anglais n'était pas la L1.

2.1.2. L'annonce à destination des familles

En mai 2011, il a été nécessaire de réfléchir à un autre mode de recrutement[227]. Je me suis donc orientée vers une chercheure indépendante[228] fondatrice d'un site dédié au bilinguisme. Celle-ci a immédiatement répondu par l'affirmative et transmis mon annonce au service se chargeant de sa diffusion. L'annonce a donc été diffusée sur son site et par le biais d'une liste de diffusion sur messagerie électronique. Grâce à ce mode de diffusion, plus de 10 familles se sont manifestées dans les deux jours suivant sa diffusion, certaines suite à la réception de l'annonce, d'autres après que celle-ci a été transmise par les familles l'ayant reçue. Alors que l'annonce que j'avais formulée visait à élargir le type de familles auquel je souhaitais m'intéresser, la formulation en ligne, beaucoup plus réductrice et claire était la suivante :

> Recherchons familles francophones parlant anglais à leur enfant

Cette formulation succincte a eu le mérite d'inclure le type de familles sur lequel j'ai choisi d'orienter mon travail de recherche doctorale.

2.1.3. Implications liées au mode de recrutement

Le site sur lequel l'annonce a été diffusée est un site consulté par la majeure partie des participants, notamment par les mères de famille (n=9). Ce site propose des conseils (ou consultations) visant à mettre en place plusieurs langues en famille pour l'enfant. Il permet aussi aux familles de se rencontrer, principalement à Paris ou dans sa région par le biais de Café Bilingue, afin de partager leur expérience. Enfin, il permet

[226] J'ai par la suite choisi, en 2014, d'utiliser le terme « francophone » pour désigner les familles participant à cette recherche doctorale. En témoigne l'évolution des titres des diverses communications réalisées.

[227] Il est vrai, avec le recul, que j'aurais pu reposter une nouvelle annonce sur le site de messagerie académique.

[228] Barbara Abdelilah-Bauer et son site enfantsbilingues.com, devenu bilinguisme-conseil.com

aux professionnels de santé ou de l'éducation de prendre part à des formations ou séminaires. Nul besoin ici de procéder à l'inventaire du contenu de ce site, je souhaite simplement attirer l'attention sur le fait que les familles ayant répondu à l'annonce postée sont des familles s'intéressant au bilinguisme et à l'acquisition de plusieurs langues chez l'enfant. En conséquence, les familles démontrent d'ores et déjà un intérêt particulier pour ce thème, ce qui m'a confrontée la plupart du temps à des participants déjà conscients de la complexité du bilinguisme ou des diverses stratégies de communication possibles en famille[229].

Une présentation de la démarche méthodologique qui a été utilisée pour recruter les participants ne saurait suffire à ce stade. Aussi, il apparaît essentiel d'aborder le profil général des familles puis de chaque famille en particulier.

2.2. Les familles

2.2.1. Profil général

Au total, 11 familles ont été retenues pour l'analyse[230] : le choix de ne pas intégrer l'une des familles dans l'analyse[231] a été motivé par le contexte de cette étude, à savoir des familles dont les parents étaient tous deux francophones.

Les 11 familles retenues résident toutes en France. La majorité (n=6) des familles réside dans la région d'Ile de France, ce qui a sans nul doute un impact sur les stratégies offertes et éventuellement sélectionnées par les parents, comme je l'évoquerai dans la troisième partie de cette thèse. Trois familles (n=3) résident dans la Région du Grand Est, une famille réside dans la région Auvergne Rhône-Alpes et une autre se situe dans la Région Provence Alpes Côtes d'Azur.

[229] Certains participants font par exemple clairement référence aux travaux publiés par Barbara Abdelilah-Bauer ou nomment la stratégie « OPOL ».
[230] Dans une douzième famille (FA0), il s'est avéré que la L1 de la mère n'était pas le français, contrairement à ce qui avait été déclaré pendant l'entretien semi-dirigé.
[231] L'un des deux parents n'était pas francophone.

Parmi les familles ayant participé à cette recherche se trouvent deux familles sans enfant au moment de l'entretien (famille 2 et famille 9). Je choisis volontairement de ne pas les considérer comme des couples mais bien comme des familles en devenir de par leur projet d'enfant (famille 9) et de sa concrétisation après les entretiens (famille 2 a connu la naissance de son premier enfant juste après les entretiens semi-dirigés). Le fait que deux familles sans enfants se soient manifestées suite à l'annonce postée sur le site internet démontre ici l'intérêt porté par de futurs parents sur le devenir linguistique de leurs futurs enfants. Les décisions liées à l'utilisation des langues en famille semblent donc bien réfléchies et envisagées en amont de la naissance de l'enfant.

Les parents sont nés entre 1957 et 1983 en France pour 20 d'entre eux. Deux parents, des pères, sont nés dans un pays francophone (Famille 10 et famille 11) où ils parlaient pendant leur petite enfance, déjà deux langues : le lingala et le français. Les 9

familles avec enfants au moment des entretiens ont entre 1 et 4 enfants nés entre 1992 et 2012.

En outre, les familles appartiennent pour la plupart à une catégorie socio-professionnelle supérieure à la moyenne, comme le montre le tableau suivant et plus d'1/3 des parents avec lesquels les entretiens ont été menés sont enseignants ou l'ont été (n=4).

Enfin, toutes ces familles sont plurilingues et leur répertoire varie entre trois et huit langues (voir tableau 1) l'anglais étant la langue commune à tous les parents dans leur répertoire plurilingue (en plus du français). La notion de continuum (King et Fogle, 2006 : 699), centrale à cette recherche, s'applique pour ce qui a trait aux langues ou au degré d'exposition à l'anglais. Ainsi, l'on retrouve à l'une extrémité du continuum les familles dans lesquelles trois langues font partie du répertoire et à l'autre extrémité, les familles dans lesquelles se retrouvent sept langues dans le répertoire des parents (considérés individuellement). Le tableau suivant fournit un aperçu des différentes langues composant le répertoire plurilingue des parents ainsi que les langues utilisées dans le cadre professionnel.

Concernant le degré d'exposition de l'enfant à l'anglais, là aussi, le continuum s'étire entre les familles dans lesquelles quelques mots sont parlés à l'enfant par un parent (ou les deux) et les familles dans lesquelles les parents utilisent quotidiennement l'anglais avec l'enfant ou lorsqu'un(e) au-pair a été recrutée et dont la présence en famille déclenche l'utilisation de l'anglais chez les parents.

Familles	Père	Mère
1	Français-anglais-allemand-espagnol	Français-anglais-espagnol (anglais)
2	Français-anglais-espagnol-allemand (anglais)	Français-anglais-italien (anglais)
3	Français-anglais-espagnol (anglais espagnol)	Français-anglais-allemand-russe-japonais-chinois-espagnol-kabyle (anglais espagnol)
4	Français-anglais-allemand (anglais allemand)	Français-anglais-allemand
5	Français-anglais-espagnol	Français-anglais-allemand-espagnol (allemand et anglais)
6	Français-anglais-allemand	Français-anglais-espagnol
7	Français-anglais-allemand	Français-anglais-italien (occasionnellement anglais)
8	Français-anglais-allemand-italien (anglais italien)	Français-anglais-allemand (anglais)
9	Français-anglais-allemand-espagnol (anglais)	Français-anglais-allemand-espagnol-breton (anglais-espagnol-allemand)
10	Français-lingala-anglais-allemand-arabe (anglais)	Français-anglais-arabe
1l	Français-lingala-anglais (anglais)	Français-anglais-allemand

Tableau 7 : Répertoire plurilingue des parents. Entre parenthèses les langues autres que le français utilisées dans le cadre professionnel.

Toutes les familles ont été ou sont mobiles du fait de la profession de l'un et/ou de l'autre parent, et certaines se sont déjà expatriées dans un pays étranger avant ou après la naissance des enfants. Parmi ces 11 familles, 2 familles n'avaient pas d'enfant au moment des entretiens et ont participé à la recherche, ce qui a permis de montrer que le processus de réflexion sur les langues à transmettre se met en place au sein du couple (bien) en amont.

Le tableau ci-dessous fournit un récapitulatif du profil des familles au moment de l'entretien, selon la région de résidence, la profession ou le secteur d'activité des parents, le nombre d'enfants ainsi que leur date de naissance.

Familles	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants	Date de naissance des enfants
1	Ile de France	Consultant informatique/Policier	1	2008
2	Ile de France	Enseignante/Ingénieur	0	
3	Ile de France	Oncologie/Arts et spectacles	2	2002/2005
4	Grand Est	Educatrice spécialisée/assistant directeur des ventes	2	2009/2011
5	Ile de France	Directrice commerciale/Ingénieur	4	2000/2002/2004/2006
6	Provence Alpes Côte d'Azur	Enseignante/Enseignant	2	2007/2007
8	Auvergne-Rhône-Alpes	Enseignante/Ingénieur	3	1992/1995/2004
9	Ile de France	Enseignante/Ingénieur	0	
10	Grand Est	Animatrice/Ingénieur	2	2007/2009
11	Grand Est	Psychologue/Ingénieur de recherche	3	2008/2009/2012

Tableau 8 : Profil des familles au moment des entretiens

Le profil établi de chaque famille résulte des données recueillies lors des échanges de courriels et lors des premières prises de contact. Un tableau récapitulatif a été élaboré en vue d'une synthétisation et d'une homogénéisation de la présentation des données puis transmis à chaque famille (FA1 à FA9) pour d'éventuelles corrections ou d'éventuels ajouts d'informations. Le tableau n'a pas été transmis aux deux dernières familles (FA10 et FA11) ayant participé plus tardivement à la recherche.

Plus précisément maintenant, ce qui suit présente le profil spécifique de chaque famille. J'y aborde les parents, les enfants et les langues. Je tiens à préciser ici que les données sont basées sur les déclarations des parents, ce ne sont pas des pratiques que j'ai observées. Je suis tout à fait consciente que la réalité peut être différente, mais c'est le choix que j'ai réalisé pour recueillir mes données.

2.2.2. Profil de la famille 1

Famille	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants	Date de naissance des enfants
1	Ile de France	Consultant informatique/Policier	1	2008

Cette famille réside en région Ile de France. La mère est née en 1973 et exerce la profession de consultante informatique. Le père est né en 1971 et il est fonctionnaire de police. La mère (MA1) a appris l'anglais à l'école et à l'université, ainsi que l'espagnol. Le père (PA1) a appris l'anglais, l'allemand et l'espagnol. La famille n'a jamais résidé à l'étranger et aucune autre langue que le français n'est utilisée par le père dans le cadre de son travail. La mère a dans le passé été amenée à voyager pour des raisons professionnelles et a ainsi pu pratiquer l'anglais plus fréquemment.

Leur enfant est né en 2008 et fréquente une école internationale en maternelle. Dans cette école, l'anglais est enseigné une demi-journée[232] par jour en petite section (PS) et une journée sur deux en moyenne section (MS). Les enseignants sont des enseignants natifs de chaque langue.

[232] Il y a donc une séparation des langues.

Concernant les langues utilisées, en famille, la langue est majoritairement le français. Le père parle français à l'enfant et la mère parle principalement français à l'enfant. Toutefois, l'anglais est parlé par la mère à divers moments mais ces moments ne sont pas planifiés. Ils sont plutôt de l'ordre du rituel (visionnage d'un DVD en anglais par exemple, lecture d'un livre de la part de la mère) ou font suite à la demande de l'enfant (qui va chercher un livre en anglais pour qu'il lui soit lu par exemple). Avant que l'enfant n'entre à l'école maternelle, l'anglais était également parlé dans le cadre d'une séance hebdomadaire de « baby gym », qui consistait en un moment privilégié où l'environnement était anglais.

Anglais en famille	**Mère (aléatoire+rituelle)**
Apprentissage de l'anglais	**Enseignement bilingue**

2.2.3. Profil de la famille 2

Famille	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants
2	Ile de France	Enseignante/Ingénieur	0

La famille 2 est la première famille n'ayant pas d'enfant au moment de l'entretien mais ayant le projet d'en avoir. Bien que sans enfants lorsque l'entretien a été mené, la mère a donné naissance à son premier enfant peu de temps après. La mère est née en 1979 et est professeur d'anglais dans un établissement privé. Elle a appris, dans son parcours scolaire, l'anglais, l'espagnol et l'allemand. Du fait de sa profession, elle utilise l'anglais quotidiennement. Le père est né en 1976 et a appris l'anglais et l'italien à l'école. Il occupe les fonctions d'ingénieur et est amené à utiliser l'anglais dans le cadre professionnel.

La mère a répondu à l'annonce postée parce qu'elle recherche des stratégies pour introduire l'anglais en famille et qu'en tant qu'enseignante d'anglais, elle

explique dans l'entretien informel être en mesure de se poser les bonnes questions quant à l'acquisition ou l'apprentissage des langues.

La stratégie de communication envisagée inclurait l'anglais par le biais de l'un des deux parents ou par une nourrice anglophone, voire une crèche bilingue, ces deux dernières possibilités engendrant un coût financier qui questionne la mère. Quant à la stratégie scolaire envisagée, le choix dépendrait en réalité de la quantité d'anglais à laquelle l'enfant est exposé à la maison. En d'autres termes, si une nourrice anglophone est recrutée, alors le choix d'un enseignement bilingue s'imposerait parce que l'enfant aurait déjà de solides connaissances en anglais. Dans le cas contraire, si la mère introduit l'anglais ponctuellement à l'enfant en famille, alors un enseignement extensif de l'anglais pourrait convenir parce que l'enfant n'aurait qu'occasionnellement été exposé à l'anglais en famille.

Anglais en famille (envisagé)	**Mère, une nourrice[233] (OPOL)**
Apprentissage de l'anglais (envisagé)	**Enseignement bilingue**

2.2.4. Profil de la famille 3

Famille	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants	Date de naissance des enfants
3	Ile de France	Oncologie/Arts et spectacles	2	2002/2005

Dans cette troisième famille, le père est né en 1967 et travaille dans le domaine de l'oncologie où il détient des responsabilités au niveau mondial. Il est souvent en déplacement à l'étranger où il pratique l'anglais et l'espagnol. La mère, née en 1967, travaille dans les Arts et spectacles et plus précisément dans l'art vivant. Concernant le parcours des parents avec les langues, l'anglais et l'espagnol ont été appris à l'école par le père, l'espagnol ayant été étudié au niveau des classes préparatoires. La mère a un

[233] Il n'est pas clairement établi s'il s'agit d'une nourrice à l'extérieur de la famille ou en famille telle une au-pair.

répertoire plurilingue dans lequel il faut ajouter le russe, l'allemand, le japonais et le chinois. Le chinois est la langue qui est étudiée par la mère (et le premier enfant) depuis deux ans au moment des entretiens. La famille est constituée de deux enfants, nés en 2002 et en 2005.

Le parcours de la famille est intéressant à plusieurs titres. Tout d'abord, la famille a résidé à l'étranger dans un pays hispanophone pendant plusieurs années et le second enfant y est né. Au cours de cette expatriation, les deux enfants ont connu un parcours différent du fait de leur âge. Le premier enfant a fréquenté une école mexicaine avec 2h maximum d'anglais par jour. A la rentrée scolaire suivante, pour ses 3 ans, il s'agissait d'une école internationale « 100% anglophone »[234] jusqu'à la fin du « pre first », donc l'équivalent du CP en France. A la maison au Mexique, le français était la langue parlée en famille par les parents et avec les parents, une dame qui travaillait dans la famille était hispanophone et parlait espagnol au premier enfant, tandis que l'anglais était parlé à l'enfant à l'école (sauf dans la cour de l'école, du fait de la présence d'enfants mexicains, explique la mère). Les parents, eux, parlaient français entre eux.

Le second enfant est né au Mexique. Dès l'âge de 9 mois, l'enfant a été accueilli dans une garderie anglophone de 9h à 13h jusqu'à ses 2 ans, puis jusqu'à 14h à partir de l'âge de 2 ans. Le français et l'espagnol ont été acquis au Mexique, ainsi que l'anglais, du « 100% anglais »[235]. Le premier enfant a pour sa part connu la garderie en anglais pendant une année à raison de 6h par jour et 5 jours par semaine puis a fréquenté une école internationale anglaise entre 2006 et 2008.

De retour en France, les deux enfants ont été scolarisés dans une école internationale privée entre 2008 et 2010 où les enfants apprenaient l'anglais (6h par semaine), l'espagnol (4h). De 2010 à 2012, suite à un déménagement et pour des raisons d'insatisfaction liées à l'école internationale alors fréquentée, le premier enfant a intégré un collège public avec enseignement de l'allemand à raison de 5h par semaine. Le second enfant a également rejoint une école publique. L'anglais est appris

[234] Propos cités par la mère.
[235] Propos cités par la mère. « 100% anglais » étant par ailleurs fréquemment utilisé par elle.

formellement dans le cadre des cours dispensés par le British Council à raison de 3h par semaine et l'aîné apprend par ailleurs le chinois, avec MA3, sur la base d'1h30 par semaine au Centre culturel chinois.

Pour ce qui a trait aux langues en famille, la famille 3 est une famille dans laquelle l'anglais, l'espagnol et parfois le chinois, sont parlés en famille en plus du français. La mère déclare qu'elle et le père s'adressent aux enfants dans les 3 langues selon le contexte ou le sujet de la conversation. Si l'expérience vécue par l'enfant l'a été en anglais, elle sera rapportée en anglais et la famille en parlera dans cette langue. S'il s'agit de l'espagnol, alors la même stratégie sera suivie. Concernant l'espagnol, un élément intéressant est à mentionner : le second enfant l'utilise pour s'exprimer sur des sujets intimes ou pour ne volontairement pas être compris par d'autres locuteurs. Enfin, le chinois est parfois utilisé au cours de repas de famille. Les enfants s'expriment en anglais, espagnol et français. Du fait de l'expatriation dans un environnement hispanophone, les enfants maîtrisaient l'espagnol à leur arrivée en France. Le choix a été de maintenir l'anglais et le français une fois de retour en France. La famille recourt à un garçon au pair anglophone plusieurs heures par semaine pour s'occuper des enfants afin « de faire le lien avec l'anglais pratique ». L'anglais est donc parlé à la fois par l'au-pair et les enfants dans ces moments-là.

Le British Council est fréquenté par les enfants une fois par semaine. Cette stratégie a été choisie pour maintenir le plaisir de l'apprentissage de l'anglais tout en assurant la qualité de l'apprentissage du français dans une école publique. Pour des raisons de temps et d'organisation, la mère explique que l'espagnol a dû être mis à l'écart au profit de l'anglais. Elle explique que l'espagnol pourra de toute façon être « rattrapé » dans l'avenir parce que la langue est plus proche du français que ne l'est l'anglais.

Anglais en famille	**Père+Mère+au-pair (contextuel + OPOL au-pair)**
Apprentissage de l'anglais	**Enseignement extensif + British Council**

2.2.5. Profil de la famille 4

Famille	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants	Date de naissance des enfants
4	Grand Est	Educatrice spécialisée/assistant directeur des ventes	2	2009/2011

Dans la famille 4, l'on retrouve une famille souhaitant mettre en place une PLF incluant l'anglais. Le père est né en 1973 et est assistant directeur des ventes. Il a déjà vécu à l'étranger et plus particulièrement en Angleterre. L'anglais et l'allemand sont les deux langues apprises dans le cadre scolaire. La mère est née en 1970 et a également résidé en Angleterre. Elle est, au moment des entretiens, éducatrice spécialisée mais a travaillé en tant qu'enseignante en Angleterre auparavant. L'anglais et l'allemand sont les deux langues, en plus du français, faisant partie de son répertoire plurilingue.

Le couple a deux enfants. Le premier enfant est né en 2009 et fréquente une école publique où il n'y avait pas encore d'enseignement des LV au moment de l'entretien. La famille s'est agrandie avec la naissance du second enfant en 2011. Du fait du jeune âge des enfants au moment des entretiens, les pratiques déclarées ne concernent que l'aîné. Concernant le mode de garde, il s'agit d'une crèche.

La langue de la famille demeure presqu'exclusivement le français. Toutefois, le père et la mère utilisent l'anglais à divers moments de la journée. Le premier enfant produit quelques mots en anglais lorsqu'il s'exprime. Rien n'est déclaré comme étant structuré à la fois dans les moments choisis ou dans la fréquence à laquelle l'anglais est introduit à l'enfant. Les stratégies seraient de l'ordre de l'aléatoire, à savoir que l'anglais est parlé par bribes à certains moments au hasard. Le coucher est un exemple de stratégie mais n'est la stratégie reste occasionnelle, l'on ne peut donc pas parler de stratégie de temps ou de lieu tels que définis par Harding-Esch et Riley (1986).

La mère a vécu 4 années en Angleterre où elle a enseigné le français. La famille s'est déplacée en Angleterre peu de temps après la prise de contact. Cette famille se situe à mi-chemin sur le continuum entre les familles ayant déjà mis une PLF en œuvre et celles (n=2) y réfléchissant en amont d'une (éventuelle) naissance. Elle se situe à la

fois au stade de la réflexion tout en mettant en place quelques stratégies telles que des DVD en anglais, l'expression de quelques mots en anglais ou bien encore la lecture de livres.

Anglais en famille	**Mère+père (aléatoire)**
Apprentissage de l'anglais	**Actuel= enseignement extensif** **Envisagé = enseignement bilingue**

2.2.6. Profil de la famille 5

Famille	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants	Date de naissance des enfants
5	Ile de France	Directrice commerciale/Ingénieur	4	2000/2002/2004/2006

Dans cette famille, composée de 4 enfants, la mère est directrice commerciale. Elle possède une formation d'architecte, de juriste et d'histoire. Elle est née en 1969 et a appris l'anglais, l'allemand à l'école et comprend l'espagnol. L'anglais est utilisé professionnellement au quotidien dans le domaine très particulier de l'architecture. Le père est né en 1958 et exerce la profession d'ingénieur dans l'aviation civile. Son répertoire plurilingue se compose de l'anglais et de l'espagnol appris au niveau scolaire. La famille n'a jamais résidé à l'étranger mais la mère, depuis son enfance, se rendait régulièrement (chaque année) dans un pays anglophone où sa famille possédait une résidence secondaire. Elle a donc été en contact avec l'anglais et un environnement anglophone dès son enfance.

La famille s'étant rendue chaque été dans ce pays anglophone jusqu'en 2010, cela signifie que les 4 enfants de la famille ont également été en contact avec un environnement anglophone. Cette famille est composée de 4 enfants nés en 2000, 2002, 2004 et 2006.

L'anglais et le français sont parlés en famille. La mère parle exclusivement anglais aux enfants, le père s'adresse à eux en français. Il s'agit donc, en fonction des

pratiques déclarées, d'une stratégie OPOL même si quelques variantes sont présentes avec le plus jeune enfant, à qui le français est parfois parlé. Notons ici que la littérature traite de ces variations au sein de la stratégie OPOL et du caractère dynamique des PLF, notamment en cas de naissance d'un enfant. Dans le cas de cette famille, les enfants s'adressent à la mère la plupart du temps en français.

Le second, le troisième et le quatrième enfant fréquentent un établissement d'enseignement public du premier degré. L'aîné est scolarisé dans un établissement privé du second degré où se trouve un enseignement bilangue anglais-allemand, donc un enseignement extensif, et une « classe d'anglais langue maternelle » à l'école, qui est en réalité une section internationale américaine ou britannique. L'aîné n'est pas inscrit en section internationale.

Anglais en famille	**Mère (OPOL)**
Apprentissage de l'anglais	**Enseignement extensif**

2.2.7. Profil de la famille 6

Famille	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants	Date de naissance des enfants
6	Provence Alpes Côte d'Azur	Enseignante/Enseignant	2	2007/2007

La famille 6 est composée de deux enfants, des jumeaux, nés en 2007. La mère est née e 1973 et le père en 1967. Tous deux sont enseignants agrégés et ont un répertoire plurilingue constitué de 3 langues : anglais, allemand et français pour le père, et anglais, espagnol et français pour la mère. La famille n'a jamais résidé dans un pays étranger mais la mère a passé une année en Angleterre dans le cadre d'un échange ERASMUS lorsqu'elle réalisait ses études universitaires.

La langue de la famille est principalement le français lorsque l'au-pair n'est pas présente. La mère s'est mise à parler plus souvent anglais aux enfants dès l'âge de 2

ans mais l'anglais n'est qu'occasionnellement utilisé en famille et ce sont souvent les enfants qui déclenchent l'utilisation de l'anglais. En dehors de la famille, la mère parle régulièrement anglais à ses enfants. En présence de l'au-pair anglophone en famille, c'est l'anglais qui s'impose et chacun des parents qui s'exprime alors en anglais. Le père aurait aimé que ce soit l'allemand, mais la mère explique qu'étant la personne à l'origine du projet, c'est l'anglais qui s'est imposé.

Les enfants fréquentent, au moment des entretiens, une petite école d'immersion anglaise. Cette école a le statut d'association selon la loi 1901 et a été fondée par les parents eux-mêmes en raison de l'absence de structures offrant un enseignement bilingue dans le secteur géographique où réside la famille. La mère déclare que dans cette école, c'est « 100% anglais » avec la présence d'enseignantes anglophones formées. Les enseignements se déroulent de 8h30 à 15h en anglais mais comme le précise la mère, l'engouement suscité par cette petite école (gratuite) a engendré un nombre croissant d'inscription de familles francophones. En conséquence, la cour d'école est le lieu propice aux échanges en français entre les élèves.

Anglais en famille	**Mère+père+au-pair (OPOL au-pair et mère)**
Apprentissage de l'anglais	**Immersion en anglais**

2.2.8. Profil de la famille 7

Famille	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants	Date de naissance des enfants
7	Ile de France	Chef d'entreprise/Haut fonctionnaire	1	2002

Dans cette famille composée d'un enfant né en 2002, la mère, née en 1962, est chef d'entreprise et le père, né en 1957, est haut fonctionnaire. La famille n'a jamais résidé à l'étranger mais la mère a vécu à l'étranger et a pu parfaire ses connaissances dans l'une de ses langues étrangères, l'italien. Le répertoire plurilingue du père est

constitué de l'anglais, de l'allemand et du français, tandis que celui de la mère est constitué de l'anglais, de l'italien et du français. Le père utilise très occasionnellement l'anglais dans le cadre de sa profession, de même que la mère.

Pour ce qui a trait aux pratiques déclarées, l'anglais est utilisé en famille principalement en présence de la fille au pair. L'enfant s'exprime alors dans cette langue pour s'adresser à elle, parfois à ses parents. Le reste du temps, c'est le français qui est utilisé en famille. Les rares fois où la mère s'adresse à l'enfant en anglais sont celles provoquées par la situation, à savoir la fille au-pair qui converse avec l'enfant en sa présence. En revanche, l'enfant s'exprime en français lorsqu'il s'adresse à chacun de ses parents.

L'enfant a tout d'abord fréquenté une école publique classique en maternelle. Sur les suggestions de la fille au pair, les parents ont finalement décidé d'inscrire l'enfant dans une école privée où se trouve une section internationale américaine (que la mère définit comme une classe pour anglophones dans l'entretien informel). L'enfant, après avoir subi les tests d'évaluation, a pu intégrer cette classe. Le choix de l'établissement scolaire privé est motivé par la difficulté, en Ile de France, à obtenir une dérogation de carte scolaire. En effet, la mère a expliqué que pour scolariser son enfant ailleurs que dans l'établissement public de secteur, il fallait solliciter une dérogation. Celle-ci étant généralement refusée, si les parents souhaitent inscrire leur enfant ailleurs, ils ne peuvent le faire qu'en le scolarisant dans un établissement privé.

La mère s'est déjà déplacée aux Etats-Unis pour des raisons professionnelles, mais jamais en couple ou avec l'enfant. L'enfant s'est toutefois rendu à Londres pour un séjour de 3 jours en famille afin de concrétiser son acquisition de l'anglais par le biais de la fille au pair et de l'école afin que « cela ne reste pas abstrait »[236]. Enfin, l'école dans laquelle l'enfant est scolarisé a organisé un séjour de 3 semaines aux Etats-Unis pour les élèves de CM1 et CM2.

Concernant le mode de garde de l'enfant avant son entrée à l'école maternelle, il s'est agi d'une nourrice dont l'une était germanophone. Afin de se charger de l'enfant à

[236] Propos cités par la mère lors de la prise de contact (entretien libre informel).

la sortie de l'école lorsque les parents n'étaient pas disponibles, la mère a eu l'idée de recruter une fille au pair.

La mère utilise le français dans le cadre de sa profession mais de 1999 à 2003-2004, elle utilisait l'anglais et l'italien. La question de savoir dans quel établissement scolariser l'enfant à la fin de l'école élémentaire est déjà envisagée au moment de la prise de contact. En effet, la mère souligne l'alternative entre un système français classique privé avec maintien de l'anglais, puisque « de toute façon, l'enfant est déjà bilingue », ou un autre système tel qu'un établissement privé offrant un enseignement bilingue.

Anglais en famille	**Mère+père+au-pair (OPOL au-pair)**
Apprentissage de l'anglais	**Enseignement bilingue**

2.2.9. Profil de la famille 8

Famille	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants	Date de naissance des enfants
8	Auvergne-Rhône-Alpes	Enseignante/Ingénieur	3	1992/1995/2004

Dans cette famille, la mère est institutrice[237], poursuit également des études en Master 2 de Français Langue Étrangère (elle enseigne le français bénévolement) et le père est ingénieur. La mère est née en 1964 et le père en 1965. L'anglais et l'allemand ont été appris à l'école par le père, qui a acquis l'italien au fil de ses déplacements professionnels. L'anglais et plus rarement l'italien sont les deux langues pratiquées professionnellement par le père. D'autres langues dont il connaît quelques mots du fait de ses déplacements professionnels font également partie du répertoire plurilingue du père. La mère, quant à elle, a appris l'anglais et l'allemand à l'école, en plus d'une année l'anglais à l'université. Il est intéressant de préciser que la mère a participé à un

[237] Il s'agit du terme employé par la mère.

projet pilote dans une académie en France lui permettant d'enseigner certaines disciplines en anglais dans le primaire (modèle Emile).

Tout comme la famille 3, cette famille a résidé à l'étranger avec les deux premiers enfants entre 1999 et 2003. Lors de l'expatriation, le français était parlé en famille la plupart du temps, l'anglais à l'extérieur de la maison ou en présence d'amis anglophones au sein de la famille.

Le premier enfant, né en 1992, a connu une école publique française en maternelle et CP. Puis, expatriés aux Etats-Unis, l'enfant a fréquenté une « école d'entreprise » française du CE1 au CM2 où au moins 1h d'anglais était dispensée quotidiennement.

Le second enfant est né en 1995. Après une petite section en France, c'est dans une école américaine aux États Unis que l'enfant a poursuivi sa scolarité en maternelle. Puis, à l'école primaire, l'enfant a fréquenté à la fois l'école d'entreprise française et une école américaine : le matin la première, l'après-midi la seconde. En période de congés scolaires français, c'est à temps complet que l'enfant était scolarisé en école américaine.

De retour en France, c'est dans une école privée internationale jusqu'en classe de terminale qu'a été scolarisé le premier enfant, portant à 5h d'anglais en plus d'une discipline enseignée en anglais, l'histoire, la géographie ou les sciences (2h ou 3h de plus). Le second enfant, de la 6ème à la classe de 2nde, a fréquenté une école internationale privée avec des enseignements en français le matin et en anglais l'après-midi. Les activités périscolaires en anglais avaient lieu également (*variety show et harvard model congress*). Pour la classe de terminale, et compte tenu du fait que les principaux diplômes ou les principales certifications avaient été obtenus (IGCSE, SAT), le choix s'est porté sur une école privée en section européenne.

C'est le troisième enfant, né en France en 2004, qui m'intéresse plus particulièrement dans cette famille. Dès sa naissance, la mère s'est arrêtée de travailler pour s'occuper du nouveau-né. La mère est le référent principal en anglais et parle anglais à l'enfant depuis sa naissance, la stratégie de communication choisie étant celle de l'OPOL. En plus de sa mère, de nombreux liens avec les amis anglophones en

France et un séjour aux Etats-Unis chaque année permettent de maintenir un degré élevé d'exposition à l'anglais, à la fois donc dans un pays francophone et dans un pays anglophone. Enfin, l'enfant a été scolarisé en école internationale privée de la maternelle au CE1. Selon le modèle dont la mère rend compte dans l'entretien informel, l s'agissait d'une initiation à l'anglais à hauteur de 45 min par semaine en moyenne section, puis 6h d'anglais par semaine avec un enseignant anglophone en Grande section. Enfin, en CP et CE1, le taux horaire est monté à 7h par semaine. Pour la classe de CE2, l'enfant a été inscrit dans une école publique internationale : les enseignements du matin sont en français et ceux de l'après-midi en anglais. La mère précise que les professeurs sont des locuteurs natifs de l'anglais pour les enseignements en anglais et français pour les enseignements en français.

Le premier et le second enfant s'adressent en français au père et en français ou en anglais à la mère. Le père s'adresse aux 3 enfants en français tandis que la mère parle les 2 langues avec eux et exclusivement en anglais avec le troisième. La langue déclarée de la famille est le français.

C'est le troisième enfant dont il est question dans l'analyse. Cette famille peut être placée à l'extrémité du continuum concernant le degré d'exposition de l'enfant (pour le troisième enfant) à l'anglais.

Le parcours de la mère avec l'anglais est retracé pendant l'entretien informel. Le couple, sans enfants, a résidé en Angleterre une année. La mère y a enseigné le français, puis de retour en France et après la naissance des enfants, la mère a été qualifiée pour enseigner l'anglais dès 1989. Elle explique avoir été formée en tant qu'enseignant « qui enseigne l'anglais au primaire en n'utilisant absolument pas le français » à l'oral.

Anglais en famille	**Père +Mère (mère OPOL)**
Apprentissage de l'anglais	**Enseignement bilingue (enfant 3)**

2.2.10. Profil de la famille 9

Familles	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants
9	Ile de France	Enseignante/Ingénieur	0

Il s'agit de la seconde famille n'ayant pas d'enfants au moment de l'entretien. La future mère est née en 1981 et s'est reconvertie dans l'enseignement 2 ans avant la prise de contact. Le futur père est né en 1977 et il est ingénieur dans le domaine ferroviaire et utilise régulièrement l'anglais dans le cadre professionnel. L'anglais, l'allemand et l'espagnol font partie, en plus du français, de son répertoire plurilingue. La mère explique que sa famille et sa belle-famille sont « de langue maternelle bretonne ».

La mère enseigne l'anglais dans une association à des élèves dont le plus jeune a 3 ans. Elle enseigne également l'espagnol et l'allemand, des langues qui portent à 5, en incluant le breton pendant son enfance, les langues contenues dans son répertoire plurilingue. Le parcours professionnel de la mère dans l'enseignement est assez récent. Auparavant, elle était directrice commerciale du marketing dans une société allemande et voyageait énormément, ce qui ne lui semblait plus être compatible avec une future vie de famille. Elle a vécu 1 an en Angleterre en tant que fille au pair et a appris l'allemand grâce à une amie d'enfance germanophone qu'elle rencontrait régulièrement à partir de l'âge de 4 ans. Elle a réalisé des études en Langues Étrangère Appliquées (LEA) et a passé son année de licence en Allemagne. Au cours de ses études en LEA, elle a abandonné l'espagnol pour des raisons d'incompatibilité d'emploi du temps. Puis, elle s'est dirigée vers un Master 2 en commerce international. Elle a également vécu 6 mois en Espagne.

Le couple a pour projet de fonder une famille et le parcours de la mère avec les langues l'interroge déjà, en amont, sur la présence de langues autres que le français en famille. Elle envisage d'intégrer plusieurs langues en famille et de façons diverses : recrutement d'une fille au pair, inscription dans une école à l'enseignement bilingue, etc. Les stratégies envisagées par le biais de la PLF sont encore logiquement au stade

de la réflexion : elle envisage soit une stratégie de communication OPOL soit une stratégie de communication de temps/lieu Par ailleurs, la mère a pour projet de fonder une crèche bilingue dans laquelle elle se chargerait au départ de transmettre l'anglais.

Anglais en famille (envisagé)	**Mère (OPOL ou temps/lieu)**
Apprentissage de l'anglais (envisagé)	**Enseignement bilingue**

2.2.11. Profil de la famille 10

Famille	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants	Date de naissance des enfants
10	Grand Est	Animatrice assistante maternelle/Ingénieur	2	2007/2009

Dans cette famille, composée de 2 enfants, le père est né en 1983 et la mère en 1980. La mère a des origines anglaises du côté de son grand-père mais l'anglais n'était pas parlé en famille. C'est donc à l'école que la mère a appris l'anglais, de même que l'allemand.

Le père est né dans un pays africain francophone où il a vécu les premières années de son enfance. Le lingala ainsi que le français étaient les deux langues parlées par le père mais le français était la langue parlée en famille. Le père a travaillé en Allemagne où il pratiquait régulièrement l'anglais dans le cadre professionnel. Il est ingénieur commercial.

La mère a fait des études de psychologie mais recherche un emploi auprès des enfants, notamment en tant qu'animatrice au relais assistante maternelle.

C'est le père qui, depuis la naissance du premier enfant, est le référent principal en anglais à travers la stratégie OPOL.

Le premier enfant est né en 2007. Il est scolarisé dans une école publique bilingue allemand-français. La famille avait tout d'abord souhaité inscrire l'enfant dans

une école internationale pour l'apprentissage de l'anglais mais leur demande a été rejetée.

Le second enfant est né en 2009. L'enfant est encore trop jeune pour le choix de l'école. Il sera toutefois scolarisé dans la même école bilingue franco-allemande que le premier enfant puisqu'il s'agit de l'école de secteur. L'allemand est maintenu pendant les vacances à travers diverses ressources telles que des livres ou des dessins animés.

Cette famille a entrepris des démarches dans le passé pour inscrire l'aîné dans un établissement international mais leur demande a été rejetée. Les parents se sont donc interrogés sur la possibilité de cours d'anglais en dehors de l'école mais, trop coûteux et sans doute une charge trop lourde pour l'enfant, ce projet a été abandonné au moment de l'entretien. L'établissement dans lequel l'aîné est scolarisé est donc un établissement bilingue franco-allemand de secteur sans qu'il s'agisse d'une stratégie scolaire volontaire. C'est le lieu de résidence de la famille qui a offert cette possibilité.

Anglais en famille	**Mère (aléatoire)+Père (père OPOL)**
Apprentissage de l'anglais	**XXXXX**

2.2.12. Profil de la famille 11

Famille	Région de résidence	Profession ou secteur d'activité (Mère/Père)	Nombre d'enfants	Date de naissance des enfants
11	Grand Est	Psychologue/Ingénieur de recherche	3	2008/2009/2012

La famille 11 appartient à la même famille que la famille 10. Le père est né en 1976 et est arrivé en France en 1984 à l'âge de 8 ans. Le français étant la langue parlée et officielle de son pays d'origine, il n'a pas eu à l'apprendre à son arrivée en France. L'anglais a été appris dans le cadre scolaire et le père l'utilise régulièrement. Il est ingénieur de recherche et il est amené à voyager et à utiliser l'anglais dans son travail et dans ses divers déplacements. La mère est née en 1979 et a réalisé des études en

psychologie. Elle est en congé parental au moment des entretiens. L'anglais a été appris à l'école, de même que l'allemand.

Trois enfants sont nés de cette union : l'aîné est né en 2008, le second enfant en 2009 et le troisième en 2012. Les deux premiers enfants sont scolarisés en petite et moyenne section. Les parents envisagent d'inscrire les enfants dans un centre où l'anglais est parlé et qui accueille les enfants le mercredi après-midi et pendant les vacances scolaires..

Pour ce qui a trait à l'utilisation des langues en famille, le père est le principal référent en anglais. L'OPOL est la stratégie de communication privilégiée, et, comme cela est également le cas pour le père de FA10, le recours au français pour rechercher certains termes, la rendant ainsi plus flexible.

Les deux premiers enfants sont tous deux scolarisés dans une école publique française. A la maison, ils s'adressent aux parents en français et en anglais.

Anglais en famille	**Mère (rituel)+Père (père OPOL)**
Apprentissage de l'anglais	**Enseignement extensif**

2.3. Le continuum pour l'exposition à l'anglais en famille

En prenant en considération les familles avec enfants (n=9) et selon les déclarations des participants, l'exposition de l'anglais à l'enfant varie. Ainsi, l'on retrouve les familles chez lesquelles l'anglais en famille n'est pas véritablement pris en charge par les parents. S'ensuit une exposition occasionnelle à l'anglais pour l'enfant. J'ai placé ces familles (n=2) sur l'extrémité gauche du continuum. Pour d'autres familles, soit l'un des deux parents prend la charge exclusive de l'anglais (OPOL) soit la renforce par la présence d'une personne au pair anglophone, soit cumule les deux. J'ai ainsi placé 9 familles sur l'extrémité droite du continuum. Le schéma suivant représente le continuum.

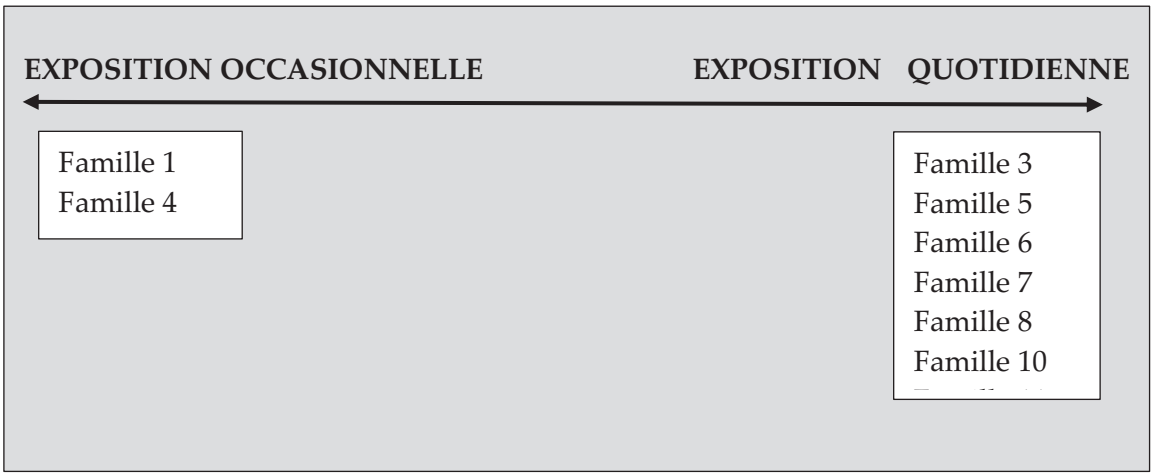

Tableau 9 : Continuum représentant l'exposition à l'anglais en famille pour les familles avec enfants

Je viens de présenter chacune des familles à travers sa biographie et son parcours avec les langues ainsi qu'à travers les stratégies relatives à la place de l'anglais en famille et à l'école au moment des entretiens (n=8) ou envisagées (n=3). J'ai choisi d'intégrer la présentation des familles en transition de la présentation du déroulement des entretiens afin de maintenir une cohérence chronologique dans la présentation du recueil des données. Je souhaite donc aborder maintenant le déroulement de la phase du recueil des données.

3. Déroulement de la phase du recueil des données

Le recueil des données a eu lieu en plusieurs étapes et divers modes de recueil ont été sélectionnés. J'ai un peu plus tôt évoqué les entretiens non-dirigés, les entretiens semi-dirigés et les groupes de discussion constituant le corpus de cette recherche. Je passe maintenant au déroulement-même de chaque mode de recueil de données sélectionné, dans une perspective chronologique.

3.1. Premiers échanges par courriel

En réponse aux courriels reçus et afin de déterminer si les familles remplissaient les critères d'éligibilité, je leur ai demandé de fournir des renseignements sur le leur lieu (ou région) de résidence, le fonctionnement des langues en familles, sur le nombre d'enfants, sur leur âge ainsi que sur le type d'établissement scolaire fréquenté lorsque l'enfant était en âge d'être scolarisé.

Après avoir demandé l'accord pour la participation à la recherche de la part du parent ayant échangé avec moi, les familles ont été informées du mode de recueil des données, à savoir : un questionnaire[238] et un entretien. Ce n'est qu'en 2012 que j'ai présenté le mode de recueil des données retenu : un entretien informel, que j'ai souvent nommé « prise de contact » pour les raisons évoquées plus haut et un entretien semi-dirigé réalisé via Skype.

Les réponses fournies ont permis de dresser un premier profil, souvent incomplet, des familles et des langues. C'est en fonction des pratiques déclarées des participants qu'un premier tableau a été élaboré pour mieux visualiser l'utilisation des langues en famille et tenter de saisir les particularités de chacune d'elles.

[238] J'avais tout d'abord élaboré un questionnaire à l'attention des familles dans le but de recueillir des données factuelles et biographiques des familles. Après l'avoir expérimenté auprès de plusieurs personnes, il s'est avéré qu'il comportait de nombreuses failles et qu'il n'était pas pertinent en raison de l'homogénéité des familles.

3.2. Entretiens non-dirigés informels (prises de contact)

Pour la mise en place des entretiens, les participants devaient remplir un calendrier via doodle ou renseigner leurs disponibilités par courriel. Afin de réduire le risque de dysfonctionnement, chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un enregistreur numérique, d'un téléphone portable et d'un logiciel permettant d'enregistrer à la fois le son et l'image, Camtasia Studio®. Le premier type d'entretien sélectionné a été un entretien informel que j'ai choisi d'intituler « prise de contact ».

Parce que les familles ont été recrutées en 2011, et bien que la recherche doctorale n'en était qu'à son commencement, il était nécessaire pour moi de permettre aux familles de maintenir leur intérêt en celle-ci. Comme je l'ai précisé par ailleurs, le mode de recueil des données a été réalisé par Skype. Aussi, j'ai jugé pertinent de procéder à des entretiens informels ou prises de contact par le biais de ce support afin de permettre de premiers échanges visuels.

Les entretiens informels se sont déroulés en deux phases : une première courant 2012 (n=9) et une seconde courant 2013 (n=2), suite au recrutement de deux nouvelles familles[239]. L'objectif des entretiens non-dirigés informels (prises de contact) était de faire connaissance avec chacun des participants et d'obtenir plus précisément que lors des premiers échanges par courriel, des données générales sur les langues et le parcours des parents et des enfants avec celles-ci, ainsi que des données relatives à la biographie des parents et des enfants. Je n'avais aucun guide d'entretien mais toutefois une trame des données à recueillir. La formulation des questions ou l'ordre de celles-ci était donc parfaitement aléatoire, permettant à ces entretiens informels de prendre la forme d'une conversation. Lorsque le participant s'aventurait sur des thèmes spécifiques, je recadrais l'entretien en précisant que cela ferait partie des entretiens semi-dirigés, ce qui m'a permis de ne pas entrer dans les questions de recherche relatives aux entretiens semi-dirigés.

La question qui peut se poser au lecteur pourrait être la suivante : quel a été l'intérêt scientifique de ces entretiens informels ? Tout d'abord, il m'apparaissait

[239] Je remercie ici Valérie, pour m'avoir permis de prendre contact avec ces deux familles.

inconfortable de procéder immédiatement à des entretiens semi-dirigés en raison de l'utilisation de Skype. Cela me semblait être une méthode trop directe et abrupte pour recueillir des éléments personnels concernant les familles. Qui plus est, de nombreux participants se sont confiés de façon très personnelle sur leur expérience lors des premiers échanges par mail (alors même que l'objectif était de recueillir des données purement factuelles). Ensuite, j'ai jugé plus pertinent d'établir un premier contact visuel avec les participants. J'avais émis l'hypothèse que cela permettrait aux familles d'être davantage à l'aise avec Skype (même si beaucoup l'utilisaient déjà) et donc de sans doute se confier davantage lors des entretiens semi-dirigés menés par la suite.

Je suis parfaitement consciente que ce type d'entretiens a été possible en raison du nombre limité des familles participantes. Si le corpus avait été constitué de 100 familles, sans doute que ces données auraient été recueillies par le bais d'un questionnaire, comme je l'ai précisé au début de ce chapitre.

Pour la majorité, ces entretiens informels ont été réalisés avec les mêmes participants qu'aux entretiens semi-dirigés (n=10), souvent les mères (n=10) ; seul un participant n'a pas pris part à l'entretien informel (famille 11), l'autre conjoint en charge de la transmission de la langue s'étant chargé de l'entretien semi-dirigé. Pour la famille 10, c'est la mère, même si ce n'est pas elle le premier référent en anglais, qui a participé à l'entretien informel et à l'entretien semi-dirigé. Je précise que le père de la famille 10 n'a pas été en mesure de prendre part à l'entretien semi-dirigé malgré mes diverses sollicitations.

Les données recueillies ont été particulièrement riches même si elles n'ont pas été retranscrites. Le choix de ne pas les retranscrire est un choix méthodologique : je souhaitais prendre un premier contact avec les participants avec lesquels je souhaitais des échanges spontanés sans objectif de recueil de données en lien avec les questions de recherche. Il s'agissait de données factuelles qui auraient pu être recueillies à l'issue de l'entretien semi-dirigé. En outre, cela m'a permis de me familiariser avec les particularités de chacune des familles avant de procéder à la phase d'analyse des entretiens semi-dirigés et à la phase d'analyse qui a suivi.

FAMILLES	PARTICIPANT	DATE	DUREE
FA1	MA	2012	41 min
FA2	MA	2012	77 min
FA3	MA	2012	48 min
FA4	MA	2012	18 min
FA5	MA	2012	38 min
FA6	MA	2012	36 min
FA7	MA	2012	35 min
FA8	MA	2012	58 min
FA9	MA	2012	87 min
FA10	MA	2013	39 min
FA11	MA+PA	2013	36 min

Tableau 10 : Récapitulatif des entretiens non-dirigés informels (prises de contact) menés avec les 11 familles.
FA=famille MA=mère PA=père

3.3. Les entretiens semi-dirigés

C'est entre 2012 et 2013 que les entretiens semi-dirigés ont été réalisés. Les questions posées lors de ces entretiens visaient à répondre aux diverses questions de recherche : stratégies de communication, processus de prise de décision, représentations des parents envers le bi/plurilinguisme, et envers l'anglais en particulier, ainsi que leurs représentations envers l'enseignement dit « extensif » des langues à l'école en France.

3.3.1. Mise en place des entretiens

Il était nécessaire de fixer un moment où les familles et moi-même étions disponibles pour une durée d'environ une heure[240]. J'ai donc créé un doodle en transmettant le lien aux familles par courriel[241]. Les familles qui avaient les mêmes disponibilités inscrivaient leur nom dans le créneau horaire correspondant. Je n'ai pas commis la même erreur que pour les prises de contact en fixant des créneaux proches

[240] Il s'agissait donc la plupart du temps d'un moment en journée où les enfants des deux parties étaient à l'école ou un moment en soirée où les enfants de chacun étaient endormis.
[241] Afin de préserver l'anonymat des familles ou de leur adresse de messagerie électronique, j'envoyais les messages groupés en copie carbone cachée. Ainsi, seule mon adresse de messagerie apparaissait dans la liste des destinataires.

afin d'éviter un retard considérable dans le commencement de l'entretien suivant. De même, je n'ai pas procédé à plusieurs entretiens à la suite, ceci dans le but de ne pas être trop imprégnée par les données précédentes.

La majorité des familles a rempli le document doodle. La veille de l'entretien, j'ai envoyé un rappel du jour et de l'horaire, ceci afin que les participants n'oublient pas. Lorsqu'aucun créneau ne correspondait aux disponibilités réciproques, une date était fixée par courriel. Enfin, mes identifiants Skype ont été envoyés à chaque famille.

3.3.2. Les différentes phases des entretiens

La plupart des familles connaissaient l'utilisation de Skype[242]. En effet, ce mode de communication était assez répandu pour les familles ayant des contacts avec des amis résidant hors du pays ou avec les membres de la famille (le père par exemple), très souvent en déplacement.

Chaque entretien se déroulait en trois phases :

1. La mise en route : Un rappel des objectifs de la recherche et des modalités de déroulement ainsi que le recueil, une nouvelle fois, de l'accord verbal des participants. Dans cette première phase, j'ai reprécisé aux participants que toute la durée de nos échanges était enregistrée mais que seule la partie entretien allait être retranscrite pour analyse.

2. Le cœur de l'entretien : J'ai signifié le début de l'entretien afin de permettre au participant de connaître le moment où nous entrions dans le cadre même de l'entretien. J'ai posé les questions tout en prenant des notes, de la façon la plus naturelle possible. J'ai également posé d'autres questions relatives au discours des parents lorsqu'il était en lien avec mes questions de recherches. La première question posée était plutôt de l'ordre d'une consigne visant à une totale liberté de réponse de la part du participant : « parlez-moi des langues dans votre famille ». J'avais déjà connaissance du schéma d'utilisation des langues pour chaque famille grâce aux premiers échanges

[242] Ce qui n'était pas mon cas. J'ai appris à utiliser Skype avec une collègue.

par courriel suite à la diffusion de l'annonce. Ce choix de la consigne a permis de mettre les participants à l'aise pour commencer l'entretien et ensuite se diriger plus naturellement et moins abruptement vers des questions ouvertes.

3. La discussion informelle : lorsque j'estimais que les thèmes essentiels à mes questions de recherche avaient été abordés, je signifiais la fin de l'entretien. Après chaque entretien se mettait naturellement en place une discussion traitant des langues et d'expériences plus personnelles. C'est souvent au cours de cette dernière phase que des discours encore plus personnels et riches émergeaient. Enfin, il s'agissait de remercier les parents pour leur participation, de les informer d'une possible mise en place d'un groupe de discussion

Seule la seconde phase a été retranscrite pour analyse, la troisième a fait l'objet de prises de notes. Le tableau suivant présente la durée totale (arrondie) des enregistrements ainsi que la durée de l'entretien semi-dirigé (phase 1 et 2) et de la discussion informelle (phase 3).

FAMILLES	DUREE TOTALE ENREGISTREMENT	DUREE PHASE 1+2	DUREE PHASE 3
FA1	62 min	48 min	14 min
FA2	51 min	41 min	10 min
FA3	102min	76min	26 min
FA4	78 min	52 min	26 min
FA5	70 min	42 min	28 min
FA6	90 min	76 min	14 min
FA7	73 min	55 min	18 min
FA8	89 min	76 min	13 min
FA9	71 min	55 min	16 min
FA10	76 min	59 min	17 min
FA11	68 min	58 min	10 min

Tableau 11 : Durée approximative des phases des entretiens

3.3.3. Techniques de l'entretien

Afin de mener les entretiens semi-dirigés, j'ai souvent fait le choix de reformuler les propos ou idées relatées par les participants afin de relancer l'entretien. De même, j'ai souvent simplement montré mon écoute par une succession de « hum hum », ceci afin de permettre aux participants de développer davantage encore leurs propos ou idées. Lorsque cela ne me semblait pas suffisant, j'incitais le participant réagir ou à approfondir davantage son discours.

La prise de notes au cours des entretiens semi-dirigés (mais également des entretiens non-dirigés informels ou prises de contact) avait pour premier objectif de permettre de noter les idées clés sur lesquelles je souhaitais obtenir de nouvelles informations ou de nouvelles réactions. C'est ce qu'explique très bien Duchesne (2000 : 15) : le chercheur prend généralement des notes « pour se donner les moyens de

bien « relancer » quand nécessaire […] et pour atténuer sa présence en « s'occupant », laissant ainsi à la personne interrogée plus d'espace pour se préoccuper d'elle-même ». Le second objectif de la prise de notes était de noter mes premiers commentaires ou premières analyses « à chaud », ce qui tend à démontrer que le processus d'analyse était amorcé avant même que l'analyse à proprement parler ne prenne place.

3.4. Les groupes de discussion

Deux groupes de discussion se sont déroulés à Paris en juin 2013 dans les locaux de l'UCAQ[243]. Le choix de la ville est dû à la possibilité d'occuper des locaux dans cette ville et à la localisation géographique de la plupart des familles. Je savais malheureusement que cela ne pouvait satisfaire certaines familles, notamment les familles géographiquement éloignées de Paris, même si, à ma grande surprise, celle résidant dans la région Centre a pu faire le déplacement.

La raison majeure de la mise en place de ces groupes de discussions était **pour** les familles. Lors des deux précédents types d'entretien, certaines familles avaient en effet formulé le souhait d'en rencontrer d'autres ou émis un sentiment de « solitude » quant à la particularité du bilinguisme dans les familles francophones résidant en France. Le manque de ressources destinées à ces familles choisissant une langue autre que leur première langue pour l'enfant a très souvent été mis en avant par les participants, certains (les familles sans enfants ou au stade-parfois précoce- de la mise en place de leur PLF) déclarant même ressentir un besoin de rencontrer d'autres familles que celles dont les parents forment un couple mixte franco-anglais ou franco-américain. L'objectif de ces deux groupes de discussion était donc, pour les familles, de leur permettre sur la base du volontariat, de partager leur expérience ou de rechercher des réponses à leurs questionnements, notamment lorsque celles-ci étaient au stade précoce de la mise en place de leur PLF ou dans le processus de réflexions des diverses stratégies de communication ou stratégies scolaires, s'offrant à elles. D'un point de vue scientifique, l'objectif était double :

[243] Monsieur TRIBOULOT, mon directeur d'école, m'a permis d'entrer en contact avec le directeur de l'UQAC à Paris.

-présenter plus particulièrement ma recherche et les familles participantes.

-confirmer ou infirmer l'une des hypothèses de recherche concernant la mise en place d'une PLF incluant l'anglais liée l'insatisfaction de l'enseignement extensif des LVE en France.

Pour remplir le premier objectif, j'ai donc procédé en début de rencontre à une présentation orale de la recherche. Certaines familles ont pu fournir un retour ou proposer de nouvelles pistes.

Pour répondre au second objectif, j'ai explicitement formulé l'hypothèse que j'avais retenue dans ma recherche et recueilli les réponses. L'interaction qui s'est mise en place s'est rapidement confrontée aux points de vue des familles ayant déjà mis en place une PLF incluant au moins l'anglais et celles l'envisageant sérieusement pour leurs enfants. L'inconvénient de ces deux groupes de discussion a été le trop faible nombre de participants : malgré l'engouement suscité par les familles, les disponibilités ne pouvaient correspondre à chacune malgré le choix du lieu qui aurait pu réunir au final 7 familles sur les 10 familles.

J'ai fait le choix, absolument pas pour des raisons d'économie de temps ou de travail, de ne pas retranscrire dans l'intégralité les discours des parents mais j'ai procédé à une prise de notes pendant le déroulement du groupe de discussion et au cours des diverses écoutes des enregistrements.

Pour ne pas solliciter les familles par doodle, j'ai envoyé un courriel groupé en proposant le lieu et deux dates possibles : le 8 et le 15 juin 2013. Sachant les familles extrêmement peu disponibles, j'ai demandé une réponse incluant simplement OUI ou NON. Suite aux retours, j'ai transmis les dates aux familles concernées et un horaire de rencontre.

3.4.1. Le premier groupe de discussion

Le premier groupe de discussion s'est déroulé le 8 juin 2013. Les participants étaient au nombre de 3 et les familles à divers stades de la mise en place de leur PLF. Les échanges ont porté sur les stratégies de communication notamment. Les familles pratiquant diverses stratégies encourageaient les familles encore hésitantes. Le débat s'est ensuite tourné vers l'école et son insatisfaction.

FAMILLES	PARENT PRÉSENT	DURÉE
3	Mère	1h54min
4	Mère+père	

Tableau 12 : Groupe de discussion 1

3.4.2. Le second groupe de discussion

Le second groupe de discussion a eu lieu le 15 juin 2013. Il concernait 3 familles (dont la famille n'ayant pas été retenue pour les entretiens) dont les 3 mères étaient. Là aussi, les participants présents en étaient à divers stades de la mise en place de la PLF: la famille 8 a introduit l'anglais en famille depuis plusieurs années tandis que les familles 1 et 0 (qui n'a pas été retenue pour la recherche) en étaient au début de la mise en place de l'anglais en famille. Des familles devant se joindre à ce groupe ont été contraintes d'annuler pour des problèmes de santé ou parce que les enfants n'étaient pas autorisés par le directeur à pénétrer dans les locaux.

FAMILLES	PARENT PRÉSENT	DURÉE
8	Mère	2h38 min
1	Mère	
0[244]	Mère	

Tableau 13 : Groupe de discussion 2

[244] Il s'agit de la famille qui n'a pas été retenue pour l'étude.

Concernant les deux familles (FA10 et FA11) recrutées plus tard dans la recherche, les modalités de recrutement ont été différentes. En effet, j'ai eu connaissance de l'existence de ces deux familles par le biais d'une doctorante[245]. Les modalités de mise en place des entretiens libres et semi-dirigés ont également été différentes. Ces familles n'étant que deux, il n'était pas nécessaire d'élaborer un document Doodle pour informer des disponibilités pour trouver un créneau favorable aux entretiens. Cette démarche méthodologique différente dans le recrutement et la mise en place logistique des entretiens pourrait être perçue comme une éventuelle incohérence dans ce travail de recherche. Cependant, il n'était pas pertinent, sachant qu'il avait été difficile de trouver des familles correspondant aux critères de l'annonce, de faire l'impasse sur ces deux nouvelles familles, d'autant plus qu'il ne s'agissait plus des mères mais des pères qui introduisaient l'anglais en famille.

Le déroulement des entretiens informels et semi-dirigés a été identique aux 9 autres entretiens menés. La démarche méthodologique relative au recueil des données a également été menée de la même manière qu'avec les 9 autres familles. Par ailleurs, sans doute un plus grand recul aussi a-t-il permis de mener les entretiens avec plus de pertinence et d'assurance.

Les données verbales, pour être scrupuleusement analysées, nécessitent d'être transformées en support écrit. J'ai choisi de ne retranscrire que les entretiens semi-dirigés. Les entretiens informels ou prises de contact ainsi que les groupes de discussion, ont été enregistrés et ont fait l'objet d'une prise de notes mais n'ont pas été retranscrits. Je me tourne maintenant vers la quatrième et dernière partie de ce chapitre : la démarche en amont de l'analyse.

4. Démarche en amont de l'analyse

La première phase des entretiens informels et semi-dirigés a été réalisée en 2012, et la seconde phase en 2013. Avant de procéder à l'analyse-même des entretiens semi-dirigés, le travail de transcription a pris place. Je souligne ci-dessous les divers aspects de ma démarche : la transcription.

[245] Je remercie à cet effet Valérie.

4.1. Transcription des entretiens semi-dirigés

Il a fallu environ une heure pour retranscrire 10 minutes d'entretien. Le corpus des entretiens semi-dirigés compte environ 11 heures d'enregistrement, soit 660 minutes. Chaque entretien ayant en moyenne duré 1 heure, cela implique un travail de transcription d'environ 6 heures par entretien, soit 66 heures de transcription au total en moyenne. Plusieurs choix ont été opérés dans la phase de transcription : l'anonymisation et les conventions de transcription.

4.1.1. L'anonymisation

Afin de préserver l'anonymat des familles, et une fois les transcriptions achevées, j'ai réfléchi à la façon d'anonymiser les entretiens. Pour faire référence à chaque famille, j'ai d'abord utilisé les initiales des prénoms des participants. Puis s'est posé le problème relatif aux noms propres des enfants. J'ai donc tout d'abord pensé aux pseudonymes mais cela rendait la lecture des entretiens ambiguë du fait qu'il ne s'agissait pas des véritables prénoms des enfants dont il était question[246]. Qui plus est, l'une des mères interrogées dans cette recherche trouvait ce système trop déshumanisant puisque ses enfants portaient un autre nom. Ces deux considérations m'ont permis de réfléchir à une autre alternative. Je me suis donc finalement dirigée vers une autre solution : ENF pour enfant, suivi du numéro (1, 2, etc.) lorsqu'il s'agissait d'une fratrie. ENF1 fait donc référence à l'aîné. Dans le cas des jumeaux, il s'agit d'ENFA et d'ENFB.

Lorsque je fais référence aux familles, j'ai choisi FA suivi d'un numéro (FA1, FA2, etc.). Ce numéro suit rappelle l'ordre chronologique des entretiens semi-dirigés. Enfin, le participant ayant procédé à l'entretien semi-dirigé est reconnu sous le terme MA pour mère et PA pour père, suivi du numéro rappelant la chronologie des entretiens. Ainsi, MA5 correspond à la mère de la cinquième famille ayant participé aux entretiens et PA10 fait référence au père de la dixième famille, donc le dixième entretien.

[246] Cette ambiguïté peut être due au fait que je n'ai pas procédé d'emblée à l'anonymisation.

L'anonymisation n'est pas seulement relative à l'utilisation des prénoms. Aussi, j'ai choisi de remplacer chaque nom propre par ce à quoi il faisait référence. Par exemple, si l'un des participants évoquait « Lille », alors je remplaçais par « ville ». De même, s'il était fait explicitement référence au nom d'un établissement scolaire et si j'avais connaissance du type d'établissement alors je remplaçais « l'école Jean Martin » par « école publique» ou « école internationale ». Sinon, je transcrivais simplement par « école ».

4.1.2. Conventions de transcription

Les conventions de transcriptions ont été adaptées selon le modèle ICOR 2007[247]. Mon objectif était de rendre la transcription la plus orale possible en intégrant à la fois les intonations, les emphases, les hésitations-courtes et longues- ainsi que la description de la situation extra-discursives lorsque celle-ci apparaissait fondamentale dans l'entretien (présence du conjoint qui répondait à une question de la part de la mère, une mère s'adressant à son enfant en anglais). Tous ces éléments oraux retranscrits, il était plus simple de « revivre » l'entretien et d'en saisir plus profondément les particularités. Même si le logiciel Camtasia® permet d'enregistrer à la fois le son et l'image, il n'a pas été question de procéder à une analyse du langage corporel. En réalité, l'avantage de Camtasia® pour moi était de m'aider par l'image lorsque les mots étaient inaudibles.

Pour aider le lecteur dans la lecture des entretiens semi-dirigés retranscrits, voici un récapitulatif des conventions de transcription adoptées :

[247] Ces conventions sont proposées par le Groupe ICOR UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS-LSH)

ENQ	Enquêteur
FA1	famille 1
MA1	mère de la famille 1
PA11	père de la famille 11
ENF1	enfant 1
(.)	pause de moins de 3 secondes
(5.)	pause de 5 secondes
/	intonation ascendante
\	intonation descendante
//	intonation fortement ascendante
\ \	intonation fortement descendante
(( ))	commentaires relatifs à la situation
Inaud.	Inaudible
:	allongement d'un son/ d'une syllabe
::	allongement important d'un son/d'une syllabe
CAPITALES	Acronymes
Gras	Emphase
Italiques	terme prononcé avec la prononciation anglaise
(nom de ville, pays, école)	anonymisation d'un nom propre

Tableau 14 : Récapitulatif des conventions de transcription et leurs significations

En résumé

Dans ce troisième chapitre, je me suis efforcée de présenter l'approche méthodologique sélectionnée. J'ai tout d'abord abordé les divers modes de recueil des données qui s'offraient à moi ainsi que leur intérêt, afin de soumettre ceux que j'ai choisis dans le cadre de cette recherche doctorale : les entretiens libres informels, les entretiens semi-dirigés et les groupes de discussion. Ensuite, je me suis attachée à exposer la constitution de l'échantillon à travers le mode de recrutement des familles et la description de leur profil. Une fois les 11 familles recrutées, la phase de recueil de données a pu prendre place, c'est ce que j'ai exposé à travers le déroulement de chaque

mode de recueil des données. Enfin, j'ai soumis les principales étapes précédant l'analyse des données retranscrites. Je propose maintenant de passer au quatrième chapitre, que j'ai intitulé « des représentations à l'analyse ».

CHAPITRE 4 : DES REPRÉSENTATIONS À L'ANALYSE

Toute recherche vise à trouver des réponses aux questions que l'on se pose. Les hypothèses formulées, qui voient le jour avant le recueil de données ou pendant son processus, peuvent ainsi être confirmées ou au contraire infirmées. Il s'agit certes d'une formulation caricaturale, mais comme je l'ai montré dans le précédent chapitre, la pertinence du mode de recueil des données est toujours fonction des questions de recherche. Si certaines recherches ne peuvent faire l'impasse sur un mode de recueil des données particulier (le questionnaire par exemple lorsque l'échantillon est composé de plusieurs centaines de participants) pour répondre à ces questions, d'autres ont à leur disposition une multitude de modes de recueil de données (entretiens, observation, par exemple). Le choix qui a été le mien en faveur des entretiens non-dirigés informels et semi-dirigés s'est imposé pour des raisons méthodologiques. Je souhaitais en effet saisir les représentations des parents afin de mieux comprendre si, et comment, elles jouent un rôle dans la prise de décision des parents et les stratégies de communication, ou scolaires, déterminées par eux. Un questionnaire seul n'aurait pas permis de mettre au jour leurs représentations.

Il est vrai que le recueil des données est pensé en amont lorsqu'il s'agit de réfléchir aux questions que l'on posera dans le cadre d'un entretien ou d'un questionnaire mais également en aval, lors de la transformation des données sur un support écrit et la mise en place plus précise de l'analyse. C'est la démarche d'analyse sélectionnée en lien avec les représentations qui m'intéresse dans ce quatrième chapitre. Comme le souligne Negura (2006)[248] : « l'apparition de la théorie des représentations sociales est liée historiquement à l'analyse de contenu » dans la mesure où l'un des précurseurs dans les recherches visant les représentations sociales, s'en est inspiré pour les étudier. La démarche d'analyse d'un questionnaire en fonction de questions pré-établies ne fait pas appel à la même démarche d'analyse qu'un entretien visant, notamment, à dévoiler les représentations des parents. D'ailleurs, de quelle discipline ce concept est-il issu? C'est ce que j'aborde maintenant.

[248] Disponible sur www.sociologies.revues.org/993

1. La représentation en psychologie sociale

J'ai précisé à plusieurs reprises que deux des questions de recherche visaient à connaître les représentations des parents envers les langues, le bi/plurilinguisme et l'enseignement extensif des LVE dans le système éducatif « traditionnel » en France afin de mieux comprendre leurs choix de langues et de stratégies en famille. Dès lors que l'on choisit de s'intéresser aux représentations, le choix des méthodes de recueil des données doit être adapté, c'est pour cela que je me suis orientée vers des entretiens semi-dirigés. L'analyse dont je vais évoquer les différentes étapes a dû tenir compte des représentations. Travailler sur les représentations, sans que cela ne constitue le cadre théorique de ma recherche, nécessite d'une part d'en connaître la définition et d'autre part d'en connaître les spécificités. Un détour vers la psychologie sociale, dont provient la notion de « représentation » s'impose. C'est ce que je souhaite présenter ici afin de mieux comprendre la complexité à faire émerger les représentations dans les discours.

Les représentations sont très souvent centrales aux travaux en sociolinguistique (Boyer et Peytard, 1990 ; Py, 2000). Pourtant, force est de constater que la notion, bien que fréquemment objet d'étude, reste floue, comme le précise Moore (2001 : 9) :

> *« certains auteurs restent ainsi méfiants à l'égard de la notion de représentation, trop usitée, invoquée de manière différente à l'intérieur des champs disciplinaires voisins, mais décalés, qui brouillent la transparence définitoire attachée à la notion ».*

La raison pour laquelle cette notion demeure parfois imprécise peut résulter du fait qu'elle est empruntée à une autre discipline qu'est la psychologie sociale.

1.2. La psychologie sociale

1.2.1. Ce que désigne la psychologie sociale

Delouvée (2013 : 9) précise d'emblée « qu'il n'y a pas une seule définition de la psychologie sociale, [et] que celles-ci ont varié - et varient encore – au cours du temps

et en fonction des contextes ». Dans les définitions chronologiques de 1954 à 1998 que Delouvée présente (2013 : 9), il apparait que la psychologie sociale est tout d'abord désignée comme étudiant les « pensées, sentiments et comportements des individus » sous l'influence de « la présence imaginaire, implicite ou explicite des autres » (Allport, 1954, cité dans Delouvée, 2013 : 9). Elle est ensuite définie par Beauvois (1998, cité par Delouvée, 2013 : 9) comme s'intéressant aux « comportements, [aux] jugements, [aux] affects et [aux] performances des êtres humains en tant que ces êtres humains sont membres de collectifs sociaux ou occupent des positions sociales ».

Mais alors, en quoi la psychologie sociale a-t-elle affaire dans une recherche s'inscrivant dans le domaine de la sociolinguistique ? Cela s'explique par le fait que le concept de représentation sociale, au cœur de mon sujet, est emprunté à la psychologie sociale. Je ne vais pas passer en revue toutes les définitions qui sont attribuées à la psychologie sociale dans la mesure où cela serait en dehors des implications de cette thèse. Je vais donc simplifier la définition, au risque de la caricaturer : comme son nom l'indique, la psychologie sociale trouve son origine dans deux courants : la psychologie et la sociologie. Le premier courant s'intéresse notamment aux comportements alors que le second s'attache à étudier l'importance du rôle exercé par la société sur ces comportements. Pour simplifier, disons que la psychologie sociale s'attache à étudier à la fois « l'individuel et le collectif » (Fischer, 2005 : 11). La psychologie sociale implique que l'individu nous renseigne sur le social et que le social détermine certains comportements adoptés par l'individu. Delouvée (2013) réduit encore davantage la définition et résume la psychologie sociale comme « l'interaction entre l'individu et le collectif ».

Enfin, Moscovici (1984 : 7), dont j'aborderai les travaux plus en détails dans ce chapitre, considère que l'individu, le groupe et l'objet sont les trois éléments clés sur lesquels se porte le regard du psychologue social. Il propose donc « une lecture ternaire des faits et des relations » c'est-à-dire qu'il propose d'envisager la relation traditionnelle de la psychologie ou de la sociologie (objet/sujet) en termes d'une relation entre « Sujet individuel – Sujet social – Objet »[249]. Autrement posée, la

[249] Moscovici reformule encore : « Ego – Alter – Objet » (1984 : 7).

psychologie sociale, bien qu'elle emprunte à la fois des caractéristiques appartenant à la sociologie et à la psychologie, ajoute un autre élément qui est celui d'une dissociation entre le sujet individuel et le sujet social. Par exemple, dans une étude portant sur les conditions de travail (objet social), un individu (sujet individuel) étant d'humeur maussade avec son équipe peut altérer l'humeur de ses collègues (groupe/sujet social).

1.2.2. Caractéristiques de la psychologie sociale

La psychologie sociale ne peut donc être définie de façon unanime[250] mais certaines caractéristiques essentielles ressortent malgré tout des différentes définitions parcourues. En me basant sur l'ouvrage de Fischer (2005) qui répertorie les grands concepts de la psychologie sociale, il est possible de fournir les caractéristiques principales de la psychologie sociale. Tout d'abord, les relations s'inscrivent dans une « relation interpersonnelle » (Fischer : 2005 :15) dans le sens où la société est considérée comme un lieu d'échanges et d'interactions entre individus. Ensuite, les échanges ont lieu dans un « contexte social », à savoir à la « présence d'autrui », nous ne sommes en effet pas seuls dans notre société. Enfin, les « relations réelles ou imaginées » désignent les représentations sociales, et, comme le souligne Fischer (2005 : 15), la psychologie sociale traite ainsi des « comportements sociaux » et de la « façon dont les individus se représentent une relation ». Cela renvoie à la caractéristique même de la psychologie sociale qui a été présentée ci-dessus.

1.2.3. La pensée sociale

En étudiant les représentations sociales, l'on se situe dans le cadre de la pensée naturelle par opposition à la pensée scientifique. La pensée naturelle serait une pensée basée sur l' « expérience sensible » (Haas et Jodelet, 2007 : 119) c'est-à-dire sur la connaissance de l'environnement dérivée des sens d'un individu. Elle trouve son origine dans la communication sociale c'est-à-dire qu'elle est transmise dans le cadre d'échanges ou d'interactions. Enfin, elle « s'exprime à travers le langage de tous les

[250] Delouvée (2013: 9) illustre ce propos en citant Lubek (1981; 1993): « doit-on alors parler d'une psychologie sociale ou de psychologies sociales ? ».

jours, dit **langage naturel**[251] » (Haas et Jodelet, 2007 : 119) et vise à « satisfaire […] à sa propre logique » (Delouvée, 2013 : 133). C'est une pensée aussi appelée pensée commune, naïve ou quotidienne.

C'est là qu'interviennent les concepts de logique formelle et naturelle. La première serait la logique que l'on retrouve dans les sciences, les mathématiques et appartiendrait au cadre de la pensée scientifique. La seconde serait propre à la logique naturelle et serait une « production de l'esprit collectif » trouvant son origine dans les « interactions entre divers individus, c'est-à-dire des représentations sociales, croyances, valeurs, rumeurs, idéologies » (Delouvée, 2013 : 133).

En réalité, la pensée sociale s'apparente à une pensée de sens commun, et c'est en ce sens qu'elle est souvent qualifiée de pensée naïve ou pensée quotidienne. C'est ce qu'expliquent Rateau et al. (2012 : 55) :

> *« c'est considérer que la pensée quotidienne, celle qui s'exprime dans les conversations de tous les jours, dans la transmission des rumeurs, la narration des souvenirs, ou les passions des foules, ne possède finalement aucune des spécificités et des contraintes de la pensée scientifique à laquelle on puisse la comparer. Mais c'est considérer qu'elle en a d'autres. Qu'elle possède, autrement dit, une cohérence et une logique propres qu'il revient à la psychologie sociale de comprendre et de restituer ».*

Si je m'attarde à définir ce qu'est la pensée sociale c'est parce qu'elle est étroitement liée au concept de représentation. Pour Jodelet (2003), « le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale ».

La pensée sociale, ou quotidienne, possède donc un mode de fonctionnement qui lui est propre. Considérer que la pensée sociale s'oppose exclusivement à la pensée

[251] Les termes figurent en gras dans le texte source.

scientifique, formelle, sur la base des biais qu'elle renfermerait serait insuffisant. Il s'agit de comprendre pourquoi ces biais ou erreurs existent et considérer cette pensée sociale comme une pensée tout simplement « différente » (Guimelli, 1999 : 18) et dont les « 'erreurs' font corps et sens » (Rateau et al., 2012 : 56). Autrement formulé, il n'y aurait pas de pensée vraie ou fausse mais simplement des différences.

Comme je viens de le présenter, la psychologie sociale est une discipline au carrefour entre la psychologie et la sociologie. Les représentations sociales sont une manifestation appartenant à la pensée sociale puisqu'elles sont socialement construites, dans le cadre d'interactions, d'échanges, etc. Par ailleurs, le concept de représentation est emprunté par de nombreuses disciplines, de la sociolinguistique, à la didactique des langues (Castellotti et Moore, 2002) en passant par la psychologie. Pour Jodelet (1994 : 55), trois critères essentiels sont attribués à l'étude des représentations sociales : la vitalité, la transversalité et la complexité.

2. Vers une définition de la notion de représentation

Je vais le montrer, la notion de représentation n'est pas facile à définir. Toutefois, la plupart des recherches soulignent des éléments communs à la représentation, dont les tentatives de définition remontent au 19e siècle.

2.1. Origines de la notion

2.1.1. Emile Durkheim

Emile Durkheim fut le premier à s'intéresser à la notion de représentation en 1898. Pour lui, il s'agissait avant tout d'établir les similitudes entre les représentations dites « collectives » et les représentations dites « individuelles » en abordant le domaine sociologique et psychologique. Durkheim parvient à la conclusion que les représentations existent tant au niveau individuel qu'au niveau collectif (Durkheim, 1898[252]) :

[252] Disponible sur www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des sciences_sociales/index.html

> *« la vie collective comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations : il est donc présumable que représentations individuelles et représentations collectives, sont en quelque manière, comparables ».*

Bien que présentant des similitudes, le sociologue explique également que la représentation collective et la représentation individuelle ne sont pas synonymes. La représentation collective existe parce que les deux types de représentations sont complémentaires : « si l'on peut dire, à certains égards, que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément mais de leur concours : ce qui est bien différent » (1898 : 17)[253]. Les représentations collectives ne sont donc pas la somme de toutes les représentations individuelles mais des représentations partagées. Ce n'est pas la représentation individuelle qui permet de déclarer que l'on a affaire à une représentation collective. En effet, une représentation collective n'est pas présente telle quelle dans la représentation individuelle, ce sont certaines de ses caractéristiques qui sont présentes chez l'individu : « elle est extérieure aux particuliers. Sans doute, chacun en contient quelque chose ; mais elle n'est entière chez aucun » (1898 : 17-18). Autrement formulé, les représentations d'un individu, des parents dans le cadre de ma recherche, peuvent contenir des éléments appartenant à des représentations collectives, c'est-à-dire partagées par un groupe donné.

Pour Durkheim, les représentations collectives font référence à des formes de pensée d'ordre social, même si certaines caractéristiques peuvent être partagées au niveau individuel et ne sont transformées qu'après que les représentations individuelles sont devenues sociales :

> *« les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces sui generis que développe l'association ; par suite de ces*

[253] Il s'agit d'une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim (1898), Sociologie et philosophie. Les pages citées ici sont donc différentes de celles apparaissant dans l'ouvrage d'origine. Texte de conférences et d'articles divers regroupés publiés en 1898 et 1911. Paris: Les Presses universitaires de France. La version électronique est disponible à l'adresse suivante : http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.rep1

combinaisons et des altérations mutuelles qui en résultent, ils deviennent autre chose » (Durkheim, 1898 : 17).

Il s'agit de cet aspect social de la représentation collective qui fut repris par Moscovici plus d'un demi-siècle plus tard.

2.1.2. Moscovici

En 1961, Moscovici décide de reprendre le concept de représentation collective emprunté à Durkheim afin d'évoquer la représentation sociale.

Pour Moscovici, la représentation est le produit d'un savoir commun construit par les échanges et les interactions et c'est en ce sens que la représentation est sociale. Les représentations sociales seraient toutefois plus stables que les représentations individuelles parce que plus difficilement soumises à un changement. Il est aisé de comprendre qu'un individu change plus facilement de représentation en fonction par exemple d'informations nouvelles lui parvenant. Alors que modifier une représentation sociale (ou collective selon Durkheim) implique un processus nettement plus long et laborieux, comme je le montrerai plus tard.

Dans sa thèse (1961), Moscovici s'attache à déterminer comment une science, la psychanalyse, est appropriée par les individus au sein de la société par le biais du sens « commun » ou sens « naïf ». Pour ce faire, il mène des entretiens, distribue des questionnaires et analyse des articles de presse traitant de la psychanalyse. Il montre ainsi que les représentations de la psychanalyse dépendent à la fois de l'abondance d'informations circulant à son sujet mais aussi de l'appartenance à une certaine catégorie de la part des sujets. Pour Moscovici, ce ne sont pas les représentations individuelles qui priment. Ce sont les représentations collectives qui forment un tout et qui deviennent sociales parce qu'elles sont partagées. Elles permettent aux individus de se constituer en tant que groupe et donc d'avoir des représentations communes.

C'est Moscovici qui a remis le concept de représentation à l'ordre du jour et qui démontre le lien entre psychologie et social. Qu'en est-il plus précisément des

définitions de ce concept, quelles sont les caractéristiques et les fonctions d'une représentation ?

2.2. Définitions

Nombreux sont les chercheurs ayant défini le concept de représentation. Je propose ici de parcourir les diverses définitions pour en retenir les caractéristiques et fonctions centrales. Enfin, cela me permettra de retenir une définition qui servira de trame à l'étude des représentations parentales dans mon travail de thèse.

2.2.1. Piaget

Pour Piaget (1926 cité par Fischer, 2005 : 175[254]), il s'agit « soit d'une évocation des objets en leur absence, soit, lorsqu'elle double la perception en leur présence, de compléter les connaissances perceptives en se référant à d'autres objets, non actuellement perçus ». Cette définition de la représentation est réduite à celle de l'image que l'on se forge d'un objet donné lorsqu'il n'est pas présent à nos yeux et de la perception qui y est associée. Le terme d'image, du latin *imaginem*, signifie étymologiquement une représentation par la pensée, une évocation, une vision ou un songe. Ainsi, si je pense à l'objet « enseignant », une image de l'enseignant va se forger dans mon esprit. Elle peut par exemple représenter un adulte devant un tableau dans une classe ou devant des élèves. S'il s'agit d'un objet tel que « l'enseignement des langues », objet qui ne requiert aucune caractéristique physique, alors je peux créer une image contenant plusieurs images : des mots appartenant à une langue étrangère, un manuel scolaire avec un texte en langue étrangère, des mots d'une langue, etc. Il s'agit d'une définition rendant compte avant tout d'un processus cognitif à mon sens extrêmement individuel et apparaissent comme l'un des premiers stades de l'évocation d'un objet. Néanmoins, Piaget sous-entend l'une des caractéristiques majeures de la représentation : elle nécessite la présence d'un objet et d'un sujet qui perçoit cet objet, nous y reviendrons plus tard.

2.2.2. Moscovici

Pour Moscovici (1961), la représentation sociale apparaît comme :

> *« des systèmes de valeurs, des idées et des pratiques dont la fonction est double : en premier lieu, établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite, faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe ».*

Cette définition montre que la représentation sociale englobe à la fois les valeurs, notions et pratiques ensemble et qu'elle dépend du contexte social, d'où le terme de représentation sociale. Elle permet aux individus de justifier leurs pratiques en prenant appui sur la représentation sociale, ce qui renvoie aux diverses fonctions de la représentation que je développerai plus bas (3.3).

2.2.3. Rateau

Rateau simplifie ce que sont les représentations sociales : « une représentation sociale peut être définie comme une 'façon de voir', localement partagée au sein d'une culture, reliant un sujet à un objet » (2007 : 165). Il fournit l'exemple de la corrida et explique que différentes façons de voir peuvent exister : ceux qui estiment qu'il s'agit d'une activité « effroyable » et ceux qui considèrent qu'il s'agit d'une merveille esthétique. A travers cet exemple, nous voyons bien qu'il y a une mise en mots, nous ne nous situons plus uniquement au niveau de l'image mais bien de l'expression d'une idée, d'une opinion ou bien encore d'une attitude. Un pas supplémentaire est donc franchi dans la définition de la représentation.

Rateau (2007 : 167) ajoute :

> *« étudier une représentation sociale, c'est finalement étudier à la fois ce que pensent tels individus de tel objet (le contenu), mais aussi la façon dont ils le pensent (quels sont les mécanismes psychologiques et sociaux qui rendent*

compte de ce contenu) et pourquoi ils le pensent (à quoi sert ce contenu dans l'univers cognitif et social des individus) ».

Autrement formulé, une représentation contient à la fois les opinions d'un individu, comment et pourquoi cette représentation existe chez un individu (ou un groupe d'individus). Il est possible d'appliquer au moins deux de ces critères dans mon étude : ce que pensent les parents de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France et pourquoi ils ont cette représentation (est-ce dû à leur expérience personnelle, leur vécu, les médias, les enquêtes diffusées (PISA, the European survey on language competences, etc.).

2.2.4. Jodelet

Jodelet (1991), justement, permet de mettre le sens commun en relation avec la représentation sociale dans la mesure où la « représentation sociale désigne une forme de connaissance courante, dite de sens commun, dont la spécificité tient au fait qu'elle est socialement générée et partagée ». Le fait que la représentation soit partagée et élaborée dans un cadre social par le biais d'interactions ou d'échanges, la rend en ce sens sociale. Elle apparaît également comme un moyen de connaître l'objet en question et donc, nous le verrons, d'orienter les pratiques.

Jodelet résume très bien, à mon sens, l'importance et l'intérêt de la notion de représentation sociale. Construire des représentations permet à un individu d'appréhender la réalité qui l'entoure, davantage lorsqu'un élément nouveau surgit dans cette réalité. Elaborer une représentation permet de donner sens à, et de guider, ses comportements ou pratiques ainsi que de les justifier (1990 : 47) :

« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. Et, de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d'événements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés d'automatismes, de même ne sommes-nous pas isolés dans un vide social : ce monde nous le partageons avec les autres,

nous nous appuyons sur eux –parfois dans la convergence, parfois dans le conflit-, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter. C'est pourquoi les représentations sont sociales et si importantes dans la vie courante. Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre ».

Cette définition de la représentation (sociale) permet d'envisager, dans le cadre de ma recherche doctorale, un lien entre les raisons données par les parents pour leur choix de PLF et la façon dont les parents défendent leur choix[255]. Avançons dans la définition en abordant les 5 caractéristiques principales d'une représentation.

2.3. Les cinq caractéristiques d'une représentation sociale

La représentation sociale ne renseigne pas seulement sur un objet mais aussi sur l'individu ou un groupe en rapport avec d'autres groupes. En effet, une représentation est sociale en raison du fait que les processus cognitifs à l'œuvre dans l'élaboration d'une représentation dépendent, voire sont le produit, des « conditions sociales dans lesquelles s'élabore la représentation » (Jodelet, 1991). C'est là qu'intervient l'importance des caractéristiques du sujet et de l'objet. Elles trouvent leur origine dans des idées, des valeurs, que « le sujet tient de son éducation, de ses groupes d'appartenance, mais aussi des idéologies véhiculées dans la société, des normes sociales apprises au contact des autres […] il s'agit de caractéristiques avant tout sociales et donc communes à plusieurs individus » (Rateau, 2007 : 166). Jodelet (1991) rappelle les cinq caractéristiques fondamentales d'une représentation.

2.3.1. Elle représente toujours un objet

C'est la présence même d'un sujet qui se représente un objet que la représentation peut avoir lieu. La représentation « est le processus par lequel s'établit leur relation » (Jodelet, 1991 : 366). Il n'y a donc pas de représentation sans objet, qu'il

[255] Cela n'est pas sans rappeler les travaux de King (2013) et l'importance des représentations telles que présentées dans le modèle tripartite de Spolsky (2004).

soit social ou non, il est nécessaire au processus de construction d'une représentation. Lorsque l'on évoque l'objet, cela ne signifie pas nécessairement que l'objet ait une présence physique[256] mais qu'il existe, tout naturellement. Dans ma recherche, l'objet est l'enseignement des LVE à l'école en France et le bi/plurilinguisme par exemple.

2.3.2. Elle a un caractère imageant

Elle permet de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept. Le percept renvoie à l'objet de la perception et le concept à la représentation mentale d'un objet. C'est par le biais de la représentation qu'un sujet peut se représenter un concept, donc ce qui a trait à l'abstrait. C'est également par le biais de la représentation que l'on peut mieux comprendre l'abstrait et c'est le pouvoir imageant de la représentation qui rend cela possible.

Dans sa comparaison avec le théâtre, Jodelet (1990) montre que la représentation sociale revêt la même fonction que la représentation théâtrale : elle montre grâce aux mots ou aux actes, ce qui est absent, et révèle quelque chose sur l'individu. Dans mon travail de recherche, cela concerne l'imaginaire des langues, de l'anglais en particulier dans le monde, de ses valeurs et de son enseignement en France.

2.3.3. Elle a un caractère symbolique et signifiant

Jodelet va encore plus loin et explique que « la représentation permet à la fois la « symbolisation » c'est-à-dire qu'elle permet de donner vie à ce qui n'est pas et d' « interprétation » c'est-à-dire qu'elle lui fournit un sens. Ce processus peut avoir lieu grâce à l'intervention d'une activité mentale (cognitive) et en ce sens la représentation sociale est toujours une « construction » ainsi qu'une « expression du sujet » (Jodelet, 1994). La représentation n'est pas seulement une image et donc une symbolisation comme la définition de Piaget le laissait entendre. Elle permet également d'interpréter, de donner sens à l'objet représenté et devient donc subjective parce qu'elle est construite par l'individu et qu'elle nous renseigne sur cet individu également. Ce n'est

[256] Il peut en effet s'agir d'une notion, d'une théorie, d'un phénomène social, etc.

pas sans rappeler l'une des citations de Rateau (2007) qui explique que toute réalité n'est jamais objective. Elle est réalité pour l'individu et peut en ce sens être différente de la réalité d'un autre individu. C'est ce cadre psychosocial qui permet de mieux comprendre « « 'quand' et 'pourquoi' un grand nombre de gens ont des vues du point de vue sur le monde qui sont semblables ou similaires »[257] (Fraser, 1994 : 1). Dans ma recherche, il s'agit des représentations partagées sur l'inefficacité de l'enseignement des langues en contexte scolaire.

2.3.4. Elle a un caractère constructif

La représentation permet au sujet de reconstruire la réalité qu'il perçoit au travers de son interprétation. Toute réalité est représentée donc reconstruite. Comme l'écrit Abric : « dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (1994 : 12). C'est ce que Rateau (2007) explicite également cette caractéristique fondamentale en fournissant l'exemple de la corrida : les représentations varient d'un individu à un autre.

Le processus de représentation d'un sujet concernant un objet est une reconstruction de la réalité à travers laquelle le sujet va retenir les caractéristiques centrales de l'objet pour les associer à son expérience personnelle et à son « système d'attitudes et de normes » (Abric, 1994 : 13). Ce processus permet de « définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 1994 :13).

Comme Abric (1994 : 12) l'écrit : « toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe ; reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne ». La représentation sociale n'est donc pas uniquement un simple reflet de la réalité, elle est aussi un ensemble organisé et signifiant qui dépend

[257] « 'when' and 'why' large members of people hold the same or similar views of the world ».

des caractéristiques que nous venons de décrire telles que l'histoire de l'individu ou sa place sociale.

2.3.5. Elle a un caractère autonome et créatif

Enfin, un dernier élément central à la définition d'une représentation sociale est la communication. C'est grâce à la communication qu'une vision partagée entre différents groupes ou individus peut prendre place. Jodelet (1990) explique ce qu'est la communication :

> *«[elle] est le vecteur de transmission du langage, lui-même porteur des représentations. […] elle a une incidence sur les aspects structurels et formels de la pensée sociale, pour autant qu'elle engage des processus d'interaction sociale […] elle concourt à forger des représentations qui, étayées sur une énergétique sociale, sont pertinentes pour la vie pratique et affective des groupes ».*

C'est dans le cadre d'échanges, d'interactions comme je l'ai déjà précisé, que s'élaborent et se transmettent des représentations sociales. À ce titre, certains parents ayant participé à ma recherche ont exprimé le désir de se rencontrer pour discuter de leurs choix de langues en famille, l'une des raisons pour lesquelles j'ai organisé deux groupes de discussion.

Au-delà des principales caractéristiques de la notion de représentation, la représentation obéit également à différentes fonctions et c'est ce qui explique qu'elle joue un rôle fondamental dans les relations sociales et les pratiques.

2.4. Les 4 fonctions des représentations

Abric (1994) cite quatre fonctions majeures des représentations sociales : les fonctions de savoir, les fonctions identitaires, les fonctions d'orientation et les fonctions justificatrices.

2.4.1. Fonctions de savoir

Les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. L'individu s'approprie des connaissances en les sélectionnant et en les intégrant dans son cadre de références pour mieux les comprendre. Elles permettent ainsi l'échange social et la diffusion de ce savoir, savoir qualifié de savoir « naïf » ou savoir de sens commun.

2.4.2. Fonctions identitaires

Les représentations sociales « définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes ». La conception de l'objet découle de l'identité que j'ai, si je suis enseignante, j'ai une représentation qui découle de cette identité sociale. Cette fonction permet à un groupe social de s'identifier à son groupe et donc de se comparer socialement à un autre. La représentation sociale permet ainsi de s'identifier à un groupe particulier, celui auquel le sujet appartient.

2.4.3. Fonctions d'orientation

La représentation guide les comportements et les pratiques. Comme l'écrit Abric, la représentation sociale est un « guide pour l'action ». La représentation sociale crée des attentes et des anticipations dans le sens où elle permet de sélectionner, s'approprier et d'interpréter la réalité afin de la rendre conforme à la représentation. Dans cette fonction, la représentation sociale permet de définir ce qui est acceptable ou pas dans un contexte social donné. C'est parce que j'ai besoin de savoir comment agir que cette fonction permet au sujet d'anticiper et avoir des attentes.

2.4.4. Fonctions justificatrices

« Elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements » : non seulement les représentations sociales permettent d'orienter les conduites (fonction d'orientation) mais en plus, elles permettent de justifier les

conduites. Si j'ai eu tel comportement ou si j'ai réalisé telle action, c'est à partir des représentations sociales que je suis normalement en mesure de l'expliquer.

2.5. Définition retenue

La représentation sociale est en réalité la connaissance « naïve » par opposition à la connaissance rationnelle, cette dernière étant fondée sur une logique formelle mettant en œuvre une pensée rationnelle propre à tout expert. La représentation sociale peut être définie comme faisant référence à toutes les croyances, opinions et attitudes des individus appartenant à un même groupe social au sujet d'un objet social. Notons que cet objet est caractérisé de social dès lors que son existence comporte des enjeux sociaux pour un groupe social donné.

Compte tenu du fait que cette recherche doctorale ne s'inscrit pas dans le champ de la psychologie sociale, je retiendrai la définition proposée par Abric (1994 : 25), à savoir : « la représentation est donc constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. ». Cette définition renvoie à la fois à ce qu'un individu ou un groupe croit d'un objet donné mais aussi à un ensemble de jugements et de comportements en rapport à cet objet.

Par ailleurs, Jodelet (1990 : 247) précise que la représentation sociale peut également être considérée comme une opinion, une attitude ou un stéréotype :

> *« les représentations sociales sont toujours des prises de position symboliques, organisées de manières différentes, par exemple, comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes, selon leur imbrication dans des rapports sociaux différents ».*

Enfin, je m'appuierai sur Jodelet (1989 : 32) qui considère la communication comme vecteur fondamental des représentations sociales. En effet, celles-ci « circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans des conduites et les agencements matériels ou spatiaux ». C'est donc par le biais de discours tenus que des comportements, conduites, voient le jour et prennent forme.

Je considèrerai donc qu'une représentation est une prise de position d'un individu au sujet d'un objet. Cette prise de position sera considérée comme composée d'une opinion, d'une attitude ou bien encore de croyances relatives à l'objet en question.

Le fait de présenter les différentes définitions se rapportant à la représentation sociale, ses principales caractéristiques et fonctions demeure à ce stade insuffisant pour comprendre ce qu'est une représentation. En effet, toute représentation étant construite et socialement partagée, elle est soumise à différents processus lui conférant un rôle fondamental pour le sujet, le groupe ou la société. Par ailleurs, les processus que je vais maintenant décrire ont amené à la formulation d'une nouvelle théorie ayant trait à la structure des représentations sociales.

3. Processus et structure des représentations sociales

Pour Moscovici (1961), une représentation sociale se construit en fonction de deux processus : l'objectivation et l'ancrage. C'est ainsi qu'il va étudier les représentations de plusieurs groupes- les ouvriers, catholiques et communistes- envers la psychanalyse. Pour ce faire, Moscovici s'entretiendra avec plus de 2000 personnes et analysera plus de 1600 articles de presse, partant du postulat que des groupes différents devaient avoir des représentations différentes envers la psychanalyse.

Les apports de la théorie de Moscovici résident en la non séparation de l'objet et du sujet. Il n'y aurait pas d'un côté l'objet et de l'autre le sujet mais plutôt un continuum sur lequel se trouve l'objet et le sujet sur chacune des extrémités, avec, le long du continuum, les valeurs et comportements qui prennent leur source en le sujet lui-même : « il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu ou du groupe. Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts » (Moscovici, 1969 : 9, cité dans Abric, 1994 : 12). De même, l'opinion (ce qu'appelle Abric 1994 la « réponse ») qu'un individu ou un groupe a sur un objet particulier fait partie intégrante de l'objet en question et n'existe que par rapport à cet individu ou ce groupe : « un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et

par rapport à eux » (Abric, 1994 : 12). Selon Moscovici, deux processus entrent en compte dans l'élaboration d'une représentation sociale : l'objectivation et l'ancrage.

3.1. L'objectivation et l'ancrage selon Moscovici

Les deux processus évoqués par Moscovici, l'objectivation et l'ancrage, expliquent comment le social transforme une représentation et comment en retour une représentation transforme le social.

3.1.1. L'objectivation

L'objectivation est le processus par lequel l'on rend concret ce qui est abstrait. A partir d'un concept, l'on renvoie à une « image ou […] un noyau figuratif » (Doise et Palmonari, 1986 : 20). Moscovici, dans son étude sur les représentations sociales relatives à la psychanalyse, montre que l'on retient certaines données mais que l'on en dissimule d'autres afin que « la théorie scientifique puisse être tout à fait intégrée dans le discours commun ». Dans le processus d'objectivation, « il s'agit de produire le noyau figuratif de la représentation, noyau qui s'organise comme un système d'images rendant visible un grand nombre d'idées » (Boggi et Iannaccone, 1993 : 4).

De même, « l'objectivation a, pour point de départ, un agencement particulier de connaissances concernant l'objet de la représentation sociale[258] » (Moscovici, 1969, cité dans Abric, 1994).

Le processus d'objectivation comporte trois phases :

-la phase de sélection des informations : l'individu sélectionne les informations, et en ce faisant, en rejette certaines autres. En choisissant certaines informations, l'individu se les réapproprie et les décontextualise pour les reconstruire. Les informations circulant, diffusées dans notre société au sujet d'un objet social (un événement, une personne, etc.) ne peuvent être intégralement absorbées par tout un chacun. Il y a nécessairement une phase de sélection qui s'opère dans le processus

[258] Italiques dans le texte d'origine.

d'objectivation. Il peut s'agir de décontextualiser les informations scientifiques ou techniques par exemple.

-la phase relevant du schéma figuratif[259], ou noyau dur, de la représentation : l'individu condense, réduit, les informations retenues et élimine tous les éléments conflictuels qui pourraient remettre en doute les informations retenues. Les informations retenues sont celles auxquelles le sujet donnera une plus grande importance parce qu'elles sont en cohérence avec la sélection opérée dans la première phase.

-la phase de naturalisation : il s'agit, dans cette phase, de considérer les éléments retenus comme des réalités. La naturalisation permet de conférer « une réalité pleine à ce qui était une abstraction » (Moscovici, 1969 cité dans Abric, 1994) et permet au schéma figuratif dont il est question plus haut de lui conférer « un statut d'évidence, de réalité du « sens commun » » (Moscovici, 1969 cité dans Abric, 1994).

Pour Doise et Palmonari (1986) le processus d'objectivation « rend concret ce qui est abstrait ».Ce processus est extrêmement important dans la mesure où il permet à tout un chacun de s'approprier un savoir pour mieux le comprendre. Il s'agit de passer d'une connaissance de sens scientifique à une connaissance de sens commun ou social. C'est ainsi également que l'on se forge une image, que l'on rend concret ce qui est abstrait.

3.1.2 L'ancrage

Après le processus d'objectivation, qui consiste en quelques mots à rendre concret ce qui est abstrait, c'est le processus d'ancrage qui se réalise. L'ancrage fait référence au fait d'intégrer un élément nouveau inconnu dans un système de catégories qui nous est propre et que l'on connaît. Le sujet incorpore et relie un élément nouveau à d'autres éléments anciens, familiers pour lui. L'ancrage est un processus qui

[259] Moscovici explique ce qu'il entend par « figuratif » lorsqu'il fait référence au modèle figuratif de la psychanalyse : il est figuratif « parce qu'il n'est pas uniquement une manière d'organiser brièvement des informations, mais aussi le résultat d'une coordination qui permet de concrétiser la représentation ».

« consiste en l'incorporation de l'étrange dans un réseau de catégories plus familières » (Doise, 1985 cité dans Flament, 1989 : 224). C'est un moyen de trouver des outils pour mieux comprendre ce qui nous échappe de prime abord et qui est nouveau.

C'est au moment où ce qui est nouveau est intégré à une catégorie et donc qu'elle en prend les caractéristiques « qu'elle est ré-accommodée et réaménagée » (Boggi-Cavallo et Iannaccone, 1993 : 3). Le processus d'ancrage prend donc vie en nommant et en classant un objet, en fonction de « ce qui est […] connu, […] partagé, […] familier » (Boggi-Cavallo et Iannaccone, 1993 : 4). Cela permet, en retour, d'interpréter : « les systèmes de classification et de dénomination ne sont pas, simplement, des moyens de classer et de nommer les personnes et les objets considérés comme des entités distinctes. Leur but principal est de faciliter l'interprétation des caractéristiques, la compréhension des intentions et des raisons dans les actions des personnes, c'est en fait, de construire des opinions"[260] (Moscovici, cité dans Boggi-Cavallo et Iannaccone 1993: .4). Le phénomène d'ancrage « sert à tisser des liens de parenté entre les significations nouvelles issues de la sphère sociale et le réservoir des connaissances déjà existantes, culturellement disponibles et accessibles » (Kalampalikis, 2009 : 20).

Tout comme le processus d'objectivation, l'ancrage comporte trois aspects principaux tels que développés par Moscovici : le système d'interprétation, le réseau de significations et la fonction sociale. Dans tous les cas, le processus d'ancrage permet à la représentation de fonctionner pour l'interprétation et permet d'agir en conséquence d'un point de vue social. Les deux processus, celui d'objectivation et d'ancrage, ont donné lieu à une théorie, celle du noyau central.

3.2. Le noyau central selon Abric

[260] « Systems of classification and naming are not, simply, means of grading and labeling persons or objects considered as discrete entities. Their main object is to facilitate the interpretation of characteristics, the understanding of intentions and motives behind people's actions, in fact, to form opinions » (Moscovici, cité dans Boggi Cavallo et Iannaccone, 1993: 4). (Ma traduction).

A partir des travaux de Mosocvici et des processus d'objectivation et d'ancrage et parce que la représentation est conçue comme une organisation signifiante structurée, les chercheurs de l'école Aixoise, dont Abric fait partie, ont émis l'hypothèse désormais largement confirmée du « noyau central ». Cette théorie du noyau central consiste à considérer que la représentation est constituée d'éléments hiérarchisés et organisés autour d'un noyau central et que ce noyau central est composé d'éléments qui confèrent toute sa signification à la représentation. Autour du noyau central se trouvent des éléments périphériques qui ne constituent pas l'élément caractéristique de la représentation mais qui apparaissent comme se situant entre le noyau central et la situation d'élaboration de la représentation. Alors qu'Abric (1994), parle de « noyau central », d'autres utilisent le terme de « noyau dur » (Mugny et Carugati, 1985 cités dans Flament, 1989 : 206) ou le terme de « principe organisateur » (Doise, 1985, cité dans Flament, 1989 : 206).

3.2.1 Le noyau central

Le premier système, le noyau central, est « directement associé aux valeurs et aux normes, il définit les principes fondamentaux autour desquels se constituent les représentations » (Abric, 1994). Ce rôle central fait du noyau central un élément fondamental de la représentation.

Le noyau central est un système stable qui évolue très lentement en raison de son niveau supérieur au système périphérique. Il comporte les éléments majeurs de la représentation et la transformation d'un de ces éléments du noyau central remet en cause toute la représentation. C'est pourquoi, dans le cadre de deux représentations, si l'on veut s'assurer que celles-ci sont différentes, il faut impérativement qu'elles ne partagent pas le même noyau central. Dans le cas contraire, nous sommes en présence d'une seule représentation, ce que Flament (1989 : 207) appelle la « représentation autonome ».

Le noyau central a deux fonctions : une fonction génératrice et une fonction organisatrice. La première fonction désigne le fait que le noyau central permet aux éléments de prendre sens. Il « détermine la signification des autres éléments

constitutifs de la représentation » (Rateau, 2007 : 174). La seconde fonction renvoie au fait que le noyau central détermine la nature des liens qui relient les différents éléments de la représentation. C'est cette fonction qui permet au noyau central de jouer le rôle d'unificateur et de stabilisation de la représentation.

Un élément est central non pas parce qu'il est récurrent dans un discours ou dans un groupe mais parce qu'il est porteur « d'une valeur qualitative » (Rateau, 2007 : 174). Selon la théorie d'Abric, ce n'est pas tant le contenu qui permet de comprendre une représentation mais bien le fait de connaître le noyau central de la représentation. A ce titre, Rateau (2007 : 174) fournit un exemple explicite : « savoir que, pour les chasseurs, la chasse c'est à la fois 'respecter les animaux' et 'tirer des coups de fusil' n'informe en rien sur leur conception véritable de la chasse. C'est l'idée que chasser, c'est 'gérer un territoire ' qui donne toute sa cohérence et sa signification à la représentation [de la chasse] ».

Enfin, c'est un ou plusieurs éléments qui confèrent à la représentation sa signification. Cet élément dépend de la nature de l'objet de représentation et de la relation entretenue entre le sujet et l'objet en question mais aussi, comme l'explique Abric (1994 : 23) « par les systèmes de valeurs et de normes sociales qui constituent l'environnement idéologique du moment et du groupe ».

3.2.2 Le système périphérique

Le second système, le système périphérique, est constitué d'éléments rendant compte du contenu-même de la représentation et en sont « sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète » (Abric, 1994 : 25). Les éléments « comprennent des informations, retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propose de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances [261]» (Abric, 1994 : 25) , le tout étant « beaucoup plus associé aux caractéristiques individuelles et au contexte immédiat et contingent dans lequel sont baignés les individus » Par ailleurs, ce sont ces éléments périphériques qui informent

[261] C'est à ce niveau que se situe l'étude des représentations des parents participant à mon étude.

sur le contenu de la représentation et qui sont le plus facilement observables. Ces éléments constituent en quelque sorte l'interface entre le noyau central et la situation dans laquelle s'élabore la représentation. C'est en ce sens que l'expérience de l'individu entre en compte dans la mesure où il s'approprie des représentations, l'on se situe donc à un niveau plus personnel et donc à un niveau nécessairement subjectif, comme l'écrit justement Abric (1994 : 18) : « une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un ». Les éléments périphériques permettent de prendre en considération le contexte immédiat dans lequel s'élabore la représentation et apparaissent principalement comme des « représentations sociales individualisées » (Abric, 1994 : 28).

Les éléments périphériques répondent à trois fonctions : la fonction de concrétisation, la fonction de régulation et la fonction de défense.

-la fonction de concrétisation : il s'agit d'utiliser des termes « compréhensibles et transmissibles » sur les éléments de la représentation. Ils comprennent les informations individuelles et contextuelles de la situation et en ce sens, ils sont assez dépendants du sujet, de son histoire, de son vécu et de la situation concrète immédiate.

-la fonction de régulation : ce sont les éléments périphériques qui permettent de supporter des informations nouvelles, soit en les minimisant soit en les réinterprétant dans le cas d'une information nouvelle qui remettrait en cause l'élément central de la représentation.

-la fonction de défense : le noyau central de la représentation étant un élément clé à la survie de la représentation, ce sont les éléments périphériques qui supportent les contradictions en activant ses propriétés de défense, ce que Flament appelle le « pare-choc » (1987). Cet aspect des contradictions soutenues par les éléments périphériques a été étudié par Flament dans une autre perspective. Flament (1987) explique ainsi le rapport entretenu entre les pratiques et la représentation. Ce qui intéresse l'approche structuraliste de Flament est le désaccord qui peut se présenter entre pratique et représentation. Nous sommes alors en présence de « schèmes étranges » dans la mesure où de nouvelles pratiques sont en opposition avec la

représentation. Ce sont les schèmes périphériques qui absorbent les contradictions tels « le pare-chocs d'une voiture : il protège, en cas de nécessité, les parties essentielles de la voiture, mais il peut être cabossé » (1987 : 12). La métaphore que réalise Flament est très explicative. Ces « schèmes étranges » comportent quatre traits/composantes : le rappel du normal, la désignation de l'élément étranger, l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes, la proposition d'une rationalisation permettant de supporter (pour un temps, explique Flament) la contradiction[262], qui peut tout à fait être individuelle. Si le retour aux pratiques antérieures est impossible, l'on est alors en présence d'une « restructuration du champ de représentation » (1989 : 214). Cette restructuration n'est pas universelle et instantanée pour toute une population, il y a des variantes. Voici donc un aperçu du lien entretenu entre représentation et pratiques, qui est explicité ci-dessous.

3.3. Rapport entre pratique et représentation

3.3.1. Transformation d'une représentation

Deux groupes ou sous population d'une population ou d'un groupe donné peuvent très bien tenir des discours différents sur un même objet de représentation. Si l'on adopte une approche structuraliste abordant la représentation en termes de noyau central et de schèmes périphériques, alors il ne s'agit très probablement pas de deux représentations différentes. Pour Flament (1989 : 216), « deux sous-populations peuvent avoir, d'un objet donné, une même représentation (c'est-à-dire un même noyau central de la représentation) et, pour des raisons circonstancielles (notamment, les pratiques individuelles), des schèmes périphériques inégalement activés—d'où des discours différents ». En partant d'une étude de Larrue (1978 cité dans Flament, 1989 : 216), il y avait deux représentations de la culture : la « culture-savoir », celle de la

[262] Flament (1989 : 213) explicite les 4 traits en fournissant l'exemple du sexe des métiers. Un énoncé tel que « c'est un métier d'homme » renvoie à la composante du rappel du normal ; « que les femmes » fait référence à la désignation de l'élément étranger ; « peuvent faire aussi bien que les garçons » est un énoncé dont la composante est celle de la contradiction ; « puisqu'elles sont plus minutieuses qu'eux » rappelle la quatrième composante, celle de la rationalisation.

« classe supérieure », et la « culture-comportement », celle de la « classe inférieure »[263]. Or, en 1988, Chauvet (cité dans Flament, 1989 : 216) montre qu'il s'agit d'une seule et même représentation partagée par toute une population « mais que les divers individus, ont, pour des raisons en partie sociales, en partie personnelles, des pratiques culturelles plus ou moins intenses, d'où des niveaux variés d'activation de certains schèmes périphériques et des discours différents sur la culture » (Chauvet, cité dans Flament, 1989 : 216).

C'est par ces activations à différents degrés que le noyau central d'une représentation peut se transformer, comme l'a montré Guimelli (1988 cité dans Flament, 1989 : 217). En d'autres termes, comme nous l'explique Flament au sujet de la mentalité, certaines pratiques peuvent à un moment donné être acceptées car rares, puis augmenter en fréquence en raison des circonstances pour finalement « entraîner un changement structural » (Flament, 1989 : 217). En d'autres termes, ce sont les pratiques qui pourraient modifier une représentation.

3.3.2. Les liens entre pratiques, représentations et discours

La représentation va permettre à des individus, ou à des groupes, de « déterminer leurs comportements ou leurs pratiques ». En d'autres termes, et c'est en cela que la représentation est importante dans mon étude, les pratiques sont influencées par les représentations qu'ont les individus envers un objet. Dans ma recherche doctorale, les représentations qu'ont les parents envers l'enseignement des langues étrangères en France peuvent expliquer certaines de leurs pratiques ou stratégies. Abric (1994 : 217) écrit : « sont-ce les pratiques sociales qui déterminent les représentations ou l'inverse ? Ou les deux sont-elles indissociablement liées et interdépendantes ? ».

Il est indiscutable qu'un lien existe entre les représentations, les pratiques et les discours : « on ne peut pas dissocier la représentation, le discours et la pratique. Ils forment un tout. Il serait tout à fait vain de chercher si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. C'est un système. La représentation accompagne la

[263] Il s'agit des termes utilisés par Flament.

stratégie, tantôt elle la précède et elle l'informe, elle la met en forme ; tantôt elle la justifie et la rationalise : elle la rend légitime » (Autes, 1985 cité dans Abric, 1994 : 231). Pour aller plus loin dans la compréhension des liens qui unissent la représentation sociale à la pratique, Abric (1994 : 230-231) suggère de prendre en considération la « nature de la situation » et notamment la place qu'occupe le sujet (l' « acteur » selon Abric) dans le système de pouvoir et la « présence dans la situation d'éléments fortement reliés à des affects ou à la mémoire collective ».

Les trois types de pratiques qu'évoque Abric sont les pratiques signifiantes, les pratiques non contraignantes[264] et la détermination des représentations par les pratiques, l'une attire particulièrement l'attention dans le cadre de la recherche dont il est question dans cette thèse. Selon Abric, « dans ce type de situation, les conduites adoptées par les individus ou les groupes seront largement déterminées par *leur représentation de la situation*[265] et non pas par ses caractéristiques objectives » (1994 : 232). Dans le cas des familles constituant mon étude, le choix du modèle d'enseignement des langues dispensé, est un choix à leur disposition.

En guise de conclusion, si la pratique sociale qui était, par exemple, de choisir un enseignement des langues bilingue venait à se répandre, à se maintenir, il faudrait qu'elle soit « intégrée dans le système de valeurs, de croyances et de normes » (Abric, 1994 : 237). À ce titre, plusieurs parents souhaiteraient scolariser leur enfant dans un modèle d'enseignement différent, tel qu'un modèle bilingue. Or ces modèles d'enseignement ne sont pas ouverts à tous, ce qui implique qu'il y a une sélection, sélection dont les parents sont conscients. Ils peuvent alors mettre en place leurs propres alternatives basées sur leurs représentations de ce qu'ils pensent être le plus efficace pour acquérir une langue.

L'analyse d'une pratique sociale, explique Abric (1994 : 237), doit prendre en considération « les conditions sociales, historiques et matérielles dans lesquelles elle s'inscrit […] son mode d'appropriation où les facteurs cognitifs, symboliques,

[264] Abric (1994 : 233) cite plusieurs exemples : une modification de la politique d'une entreprise, une transformation de l'environnement socio-économique, etc.
[265] Abric (1994 : 233) définit la « représentation de la situation » comme la « représentation de soi, d'autrui, de la tâche, du contexte ».

représentationnels ». Les stratégies scolaires qui visent à s'éloigner du modèle extensif de l'enseignement des LVE en France par exemple est de plus en plus fréquent si l'on se réfère aux données statistiques et aux cours privés qui fleurissent sur le marché.

J'ai choisi de terminer ce quatrième chapitre sur le rapport entretenu entre pratique et représentation parce qu'il s'agit d'un rapport essentiel dans ma recherche doctorale. Ce qu'un individu fait est très souvent lié à ses représentations. Dans le cadre plus précis de cette recherche doctorale, les parents font des choix linguistiques qui peuvent être mis en relation avec leurs représentations du bi-/plurilinguisme et de l'enseignement extensif des LVE en France, représentations que j'ai analysées et que je présente en troisième partie de cette thèse. Je souhaite donc maintenant présenter la démarche méthodologique adoptée à travers le choix du mode d'analyse des données.

4. Le choix du mode d'analyse des données

Une fois le type de méthode de recueil sélectionné pour tout l'échantillon se présente la question relative à la méthode d'analyse à privilégier. Etre confronté à environ 250 pages transcrites d'entretiens nécessite de déterminer une méthodologie visant à analyser ces données. Il a fallu d'emblée faire le tri et diverses tentatives afin de trouver la méthode d'analyse la plus adaptée aux questions de recherche : l'analyse de contenu thématique. J'aborde ci-dessous les divers tâtonnements dans l'analyse de contenu avant de présenter plus en détail l'analyse de contenu sous sa forme thématique ainsi que la démarche privilégiée.

4.1. Premiers pas dans l'analyse de contenu

Aux prémices du travail méthodologique, j'ai tout d'abord cherché à connaître la méthode d'analyse que j'allais sélectionner en vue de l'analyse des données. En 2001, j'avais procédé à une analyse de contenu thématique afin d'exploiter les données recueillies au cours de mon année de maîtrise (2001). J'ai donc procédé de la même façon pour ce travail de recherche doctorale.

Au vu de la quantité de transcriptions à soumettre à l'analyse, la tentation est grande de souhaiter tout analyser. Après avoir relu les notes prises au cours des

entretiens non dirigés informels (prises de contact), j'ai pu me familiariser avec l'histoire de chaque famille. C'est après cette première étape que j'ai expérimenté diverses démarches en vue d'analyser les entretiens semi-dirigés.

La première démarche dans l'analyse a été de procéder à une lecture répétitive de chaque entretien retranscrit et à un surlignage des données qui me semblaient pertinentes pour ma recherche. Toutefois, je n'ai pas été en mesure de m'interroger pertinemment sur les passages qui me semblaient importants ou non, d'autant plus que je surlignais également les termes récurrents. Aussi, trop nombreux étaient les passages surlignés, par crainte de manquer une donnée intéressante.

Une seconde démarche a donc été de reprendre chaque entretien et de procéder à une prise de notes pour résumer chaque idée contenue dans les entretiens. Aucun aménagement (une marge plus importante par exemple ou un interligne double) quant à l'espace nécessaire pour ce faire n'avait été mis en place Aussi, les supports retranscrits sont rapidement devenus illisibles et cette seconde démarche n'a pas été menée à son terme.

Une troisième démarche a été entreprise. A l'aide du logiciel Tropes et de la simple fonction « rechercher », l'objectif principal était de sélectionner les extraits de données en fonction d'un mot clé et de sa récurrence. Toutefois, cela implique une analyse plutôt quantitative et nécessite de déterminer les mots-clés en amont, donc de procéder d'emblée à une recherche de thèmes. La question demeurait de savoir comment les exploiter, aussi, j'ai simplement obtenu un aperçu des différents termes employés par les participants. Cela m'a permis de quantifier plus que d'analyser le contenu.

Ces trois démarches entreprises et abandonnées ont été le signe d'un manque de méthodologie de ma part. J'ai été confrontée à une multitude de prises de notes, formant un tout assez disparate. J'ai également rapidement été confrontée à des documents dont quasiment l'intégralité des passages était surlignée. En outre, il m'est rapidement apparu qu'il était impossible d'analyser tout ce qui me semblait important. Après ces premières démarches, il a été nécessaire de prendre conscience que l'analyse

ne s'improvisait pas et que des étapes dans la démarche méthodologie devaient être respectées. Je me suis donc tournée vers la littérature traitant des analyses de contenu et plus particulièrement des analyses de contenu thématiques. Je développe les diverses étapes de mon analyse ci-dessous

4.2. L'analyse de contenu thématique

Comme je l'ai présenté dans le chapitre trois, le guide d'entretien portait sur les questions de recherche essentielles à mon travail : pourquoi une plitique bi/plurilingue en famille ? Comment cette décision prend-elle naissance ? Pourquoi l'anglais ? Quelles sont les représentations envers le bi/plurilinguisme et l'enseignement des LV à l'école ? Quelles stratégies pour ajouter l'anglais au répertoire de l'enfant ?

La littérature scientifique préconise une analyse de contenu, notamment lorsqu'il s'agit de « mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006 : 203). Comme le soulignent très bien Blanchet et Gotman (2011 : 90) : « après avoir fait parler l'interviewé, l'enquêteur fait parler le texte par l'analyse des discours ». Il s'agit, dans ce type d'analyse, de simplifier les données en fonction des questions de recherche.

Autrement formulé, la part d'interprétation est bien présente, sans compter que l'analyse de ces discours peut être interprétée de différentes façons en fonction des questions de recherche et de la problématique de travail. En effet, un même discours peut tout à fait être analysé en fonction de deux hypothèses différentes. Cela montre à la fois le travail minutieux de sélection des morceaux de discours et l'importance de l'orientation donnée : « chaque lecture, chaque analyse, extrait donc du même texte un sens différent selon les hypothèses engagées » (Blanchet et Gotman, 2011 : 92).

L'analyse de contenu thématique permet de rechercher « une cohérence thématique inter-entretien » (Blanchet et Gotman, 2011 : 96). Il s'agit donc de relever les discours qui font référence au même thème dans chaque entretien afin de se détacher des particularités individuelles des discours présents dans chaque entretien. Il s'agit d'une analyse thématique « horizontale » en ce qu'elle « relève les différentes formes

sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à un autre » (basé sur Ghiglione et Matalon, 1978 cité dans Blanchet et Gotman, 2011 : 96).

Paillé et Mucchielli (2011 : 162) précisent :

> *« la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode [de l'analyse thématique], à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique). L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus ».*

L'analyse thématique « vise à illustrer comment l'expérience se déploie et non seulement combien de fois elle se reproduit » (Paillé et Mucchielli, 2011 : 188). Autrement formulé, ce n'est pas la répétition des thèmes dans un corpus qui intéresse prioritairement l'analyse thématique mais plutôt la description du contenu du corpus.

Plutôt que de procéder à une revue de littérature sur la méthodologie de l'analyse thématique, je propose de présenter en détails chaque étape, en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit toutefois pas d'un travail exclusivement linéaire.

4.3. Démarche entreprise dans l'analyse thématique menée

4.3.1. Techniques en amont

Avant d'analyser le corpus, il est nécessaire de réaliser des choix qui aideront à l'analyse d'un point de vue technique. Parmi eux figurent le choix du type de support, du mode d'inscription des thèmes et du type de démarche d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2011).

Pour ce qui a trait au type de support sur lequel on souhaite travailler, Paillé et Mucchielli (2011) en citent deux : le support papier et le support informatique. Dans le premier cas, le chercheur analyse ses données exclusivement de lui-même. Dans le second, il s'aide du traitement de texte ou d'un logiciel spécifique à l'analyse du

contenu. C'est le premier type de support qui a été privilégié dans ma démarche d'analyse thématique.

En me basant sur la démarche d'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2011), j'ai procédé à deux modes d'inscription des thèmes. Tout d'abord, je les ai inscrits dans la marge des transcriptions, ce que ces auteurs nomment « le mode d'inscription en marge ». Puis, j'ai repris les thèmes sur un autre support papier en rappelant où se trouvait chaque thème (par exemple : enseignement, FA2, ligne 131-136). C'est ce qui s'appelle « le mode d'inscription sur fiche ».

Enfin, le type de démarche de thématisation a été une démarche en continue c'est-à-dire que j'ai nommé les thèmes au fur et à mesure de leur apparition dans les données. Cette thématisation a pris place en fonction des grandes questions de recherche.

Je décris ci-dessous chaque étape ayant mené à l'analyse thématique des entretiens semi-dirigés menés auprès des 11 familles.

4.3.2. Le codage

Les diverses tentatives que j'ai réalisées et présentées un peu plus haut décrivent ce que l'on appelle le codage. Par « codage », il faut entendre le repérage des unités de sens (mots, groupes de mots, phrases ou paragraphes) qui revêtent un intérêt pour le chercheur parce qu'ils sont en rapport avec les questions de recherche et la problématique. Les discours retranscrits peuvent être codés de diverses manières : par le surlignage, par le découpage, par l'annotation dans la marge pour n'en citer que trois. Certains considèrent le surlignage et l'inscription en marge comme du codage « de manière artisanale » et « quasi-artisanale » lorsqu'il s'agit de s'appuyer sur le traitement de texte de l'ordinateur pour coder (Mukamurera et al., 2006 : 121).

Le codage dont il est question dans ma recherche doctorale est ce qui se nomme un « codage préétabli » (Miles et Huberman, 1991) dans la mesure où le codage n'intervient pas au hasard. Il n'émerge pas des données mais est bien lié aux questions de recherche, à partir desquelles on code les données. C'est ce codage qui permet de

retenir les données extraites à analyser et donc d'extraire les données. Une seconde démarche vise à déterminer les thèmes centraux contenus dans les données codées.

Une fois le codage réalisé, c'est-à-dire les discours sélectionnés et donc les données réduites, j'ai attribué une rubrique pour chacun.

4.3.3. La rubrique

La rubrique -ou idée générale- vise à déterminer les passages ayant été codés et ayant une idée commune afin de les classer sous une même rubrique. Dans mon travail d'analyse, ces rubriques ont été constituées des grandes rubriques présentes dans mes questions de recherche que j'ai résumées ainsi : école, anglais, bi/plurilinguisme, prise de décision, etc.

Il s'agit bien, dans ce cas précis, d'une rubrique et non d'un thème parce que la rubrique « ne révèle [pas] la teneur du propos […] une rubrique se situe toujours à un niveau relativement abstrait par rapport au contenu analysé » (Paillé et Mucchielli, 2011 : 171). L'objectif premier de la rubrique est de permettre au chercheur de classer les extraits. J'ai donc été en mesure de classer chaque extrait d'entretien dans une rubrique après les avoir relevées une à une et mises en lien avec les questions de recherche. Une fois cette démarche réalisée, la recherche des thèmes a pu être menée.

4.3.4. Les thèmes

Après avoir dénommé chaque rubrique, les entretiens ont été analysés un à un dans l'objectif de générer des thèmes. Par « thème » il faut entendre « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2011 : 170). C'est ici qu'intervient la distinction entre la rubrique, qui renvoie à l'idée générale d'un extrait, et le thème, qui permet d'accéder plus précisément au contenu de l'extrait analysé. Ainsi, les rubriques, pour ma part, ont été en lien direct avec mes questions de recherche : enseignement, bi-/plurilinguisme, anglais, stratégies, processus de prise de décision. Pour la rubrique enseignement, je le montrerai en troisième partie de cette thèse, plusieurs thèmes ont été générés : enseignement

insatisfaisant, enseignement basé sur l'écrit, enseignement peu vivant, trop peu d'enseignants anglophones, etc.

Je précise à ce stade que la démarche de thématisation a été une « démarche ininterrompue d'attribution des thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2011 : 166) dans la mesure où chaque entretien a été lu et relu à plusieurs reprises afin d'en faire émerger les principaux thèmes, eux-mêmes toujours liés aux questions de recherche.

Comme le résument justement Paillé et Mucchielli (2011 : 182) : « Trouver le bon thème, c'est donc trouver l'information centrale livrée par l'interviewé en réponse à l'interrogation de l'intervieweur ». Il s'agit en quelque sorte d'un mot ou groupes de mots visant à saisir l'idée principale contenu dans l'extrait (que les auteurs appellent le « verbatim ») de corpus sélectionné.

Une fois ces thèmes relevés, il a été possible de les classer, de les organiser, de les fusionner et de les renommer pour être les plus pertinents possibles. C'est à ce moment que sont intervenues les cartes heuristiques dont j'évoquerai l'intérêt un peu plus bas.

4.3.5. Description de l'analyse

Je souhaite ci-dessous décrire l'analyse plus en détails. Le manque d'exemples concrets (Braun et Clarke, 2006) dans la littérature scientifique concernant la façon explicite de procéder a été une première difficulté pour moi. C'est chez Braun et Clarke (2006), qui s'intéressent à l'analyse de contenu thématique en psychologie, et chez Paillé et Mucchielli (2011) que j'ai trouvé une démarche intéressante. Je présente ci-dessous la démarche préconisée par Braun et Clarke (2006) :

-se familiariser avec les données : en s'immergeant par des « lectures répétitives » et en adoptant une lecture active permettant de créer des liens ou de rechercher des significations. La transcription est l'une des premières étapes dans cette démarche et elle est essentielle dans la prise en main des données.

-générer les premières rubriques par le codage : il s'agit dans cette étape de noter les idées intéressantes apparaissant dans les données transcrites. « Les codes

identifient un aspect des données […] qui apparait intéressant à l'analyste » (Braun et Clarke, 2006 : 88). Ce que l'on code est fonction des thèmes ou unités d'analyse contenus dans les entretiens et « (souvent) plus larges[266] » (Braun et Clarke, 2006 : 88). Ce processus de codage permet de coder différents extraits de diverses façons en fonction des thèmes retenus.

Prenons l'exemple des représentations parentales sur l'enseignement extensif des langues (=rubrique). Imaginons l'extrait suivant : « il faudrait davantage d'enseignants anglophones ». L'on peut coder ce même passage comme « enseignants natifs » ou « amélioration du système ». Parmi les méthodes de mises en lien des rubriques/codes, Braun et Clarke (2006) préconisent par exemple de photocopier les extraits transcrits. De même, concernant le processus de codage, ces chercheurs conseillent de prendre des notes « en utilisant des surligneurs ou des crayons de couleur pour indiquer les schémas potentiels, ou en utilisant des notes 'post-it' pour identifier les segments de données[267] ». A la fin de cette étape, l'on se retrouve ainsi avec une multitude de données codées.

-rechercher et revoir les thèmes : il s'agit ici d'élargir en quelque sorte l'analyse afin de voir si les rubriques retenues peuvent former un thème ou sous-thème. C'est à ce stade que les outils permettant une meilleure visualisation sont conseillés « pour aider à trier les différents codes en thème[268] ». Cette étape consiste à rechercher les liens entre les différents thèmes.

Il est nécessaire à ce stade de procéder à une vérification des thèmes. Pour ce faire, il convient de contrôler si les thèmes retenus au niveau des extraits puis des entretiens complets sont cohérents. Il est parfois utile d'en supprimer ou d'en préciser certains encore davantage. En effet, certains thèmes ou sous-thèmes peuvent ne pas faire sens ou au contraire se regrouper en un seul.

---

[266] « (often) broader » (Braun et Clarke, 2006 : 88). (Ma traduction).

[267] « [you can code your data] by writing notes on the texts you're analysing, by using highlighters or coloured pens to indicate potential patterns, or by using 'post-it' notes to identify segments of data » (Braun et Clarke, 2006 : 89). (Ma traduction).

[268] « to help you sort the different codes into themes » (Braun et Clarke, 2006 : 89). (Ma traduction).

-définir et nommer les thèmes : cette cinquième étape consiste en une plus grande précision dans les thèmes afin de cartographier ou de hiérarchiser certains d'entre eux à l'aide de sous-thèmes en fonction des questions de recherche. Par exemple, concernant les représentations parentales sur l'anglais, l'on peut avoir défini deux thèmes : « utilité » et « facilité ». Dans chacun de ces thèmes, l'on a identifié des sous-thèmes : « travail », « échanges » pour le premier et « meilleurs notes » ou « facilité à apprendre » et « facilité à y accéder » pour le second.

Prenons un autre exemple. Soit le passage codé suivant : « je trouve que l'anglais, c'est important dans ma vie ». A partir de ce passage appartenant à la rubrique « anglais », j'ai tout d'abord attribué le thème : « importance de l'anglais ». Puis, il a fallu réduire davantage les thèmes en sous-thématisant lorsque cela était possible. Si l'on reprend l'exemple ci-dessus, j'ai été en mesure, après l'analyse de l'entretien, de sous-thématiser de la façon suivante : « pour soi », « pour le monde du travail », etc. Pour chaque entretien, une feuille résumait les sous-thèmes et passages concernés. C'est à partir de ces feuilles et des prises de notes que j'ai été en mesure de procéder à une analyse transversale des données.

Une fois les thèmes relevés, Paillé et Mucchielli (2011) préconisent d'établir un arbre thématique. L'objectif premier de cet arbre, est de procéder au regroupement des thèmes et/ou sous-thèmes afin de résumer le contenu des extraits du corpus en lien avec les questions de recherche. C'est souvent lors de cette étape que des thèmes sont affinés, que d'autres disparaissent ou que d'autres encore fusionnent. Pour ma part, c'est l'élaboration de cartes heuristiques qui a rempli cet objectif, comme le conseillent également Braun et Clarke (2006).

4.4. Les cartes heuristiques ou « mind maps »

Pour pouvoir mettre en lien les thèmes et sous-thèmes relevés dans chaque entretien, s'est posée la question de savoir comment procéder. Certains chercheurs préconisent d'utiliser une grande table pour pouvoir davantage visualiser et organiser le tout. D'autres préconisent de les « disposer sur une grande surface, découper, classer » les différents passages analysés pour faciliter le regroupement des thèmes

(Paillé et Mucchielli, 2011 : 164) puis les regrouper. Enfin, certains chercheurs suggèrent de procéder de la même façon mais sur ordinateur. Habituée, suite à une formation portant sur les cartes heuristiques, à présenter mes écrits sous cette forme, j'ai choisi de tester la pertinence des cartes heuristiques pour relier les différents entretiens en fonction des différents thèmes et sous-thèmes relevés.

Je n'ai absolument pas cherché à me documenter dans la littérature sur la façon de procéder ou d'organiser une carte heuristique. Je n'ai pas non plus souhaité mettre formellement le tout sous forme informatique parce que cela aurait requis une expertise que je n'avais pas. J'étais en effet déjà familiarisée avec un mode de présentation manuscrite qui m'était devenu personnel.

A partir d'un mot-clé central, des branches partent dans certaines directions en fonction d'idées majeures qui sont en lien. Les liens sont créés à partir d'autres branches reliées aux branches principales. Cela a l'intérêt de lier d'emblée les idées entre elles et de visualiser le tout au mieux. L'élaboration d'une carte heuristique pour chaque rubrique (école, représentations, processus de prise de décision, etc.) a véritablement permis d'expliciter les liens ou récurrences de sous-thèmes et de « faire du tri » dans toutes les données. Il s'est agi de nommer les sous-thèmes puis de relever la pertinence de chaque extrait codé.

L'utilisation des cartes heuristiques a été élaborée par Buzan. Brightman (2003 : 2) précise, dans les 4 formes de cartes présentées (heuristiques, conceptuelles, de cognitives et de dialogue), que ces cartes peuvent à la fois :

> *« être utilisées comme 'des outils d'apprentissage' : en aidant le chercheur à explorer et à définir ce qu'il tente de faire, en structurant leur propre pensée à diverses étapes pendant le projet […] ou en tant que 'des outils d'exploration' : en aidant les chercheurs à construire une représentation visuelle des perceptions sur un thème des interviewés ou d'un groupe*[269]*» (Brightman, 2003 : 2).*

[269] « can be used as 'learning tools' : helping researchers to explore and define what it is that they are trying to do – structuring their own thinking at various stages during the project […] or

C'est bien cette seconde fonction des cartes, heuristiques dans le présent cas, qui a été retenu dans ce travail de recherche. Dans tous les cas, le choix d'une carte « dépend de ce que l'on essaie d'atteindre et de ce que l'on pense rechercher[270] » (Brightman, 2003 : 9).

Ce travail d'organisation a certes pris du temps mais s'est au final révélé pertinent dans l'analyse et plus tard dans la présentation de l'analyse des données. Après avoir mis en exergue les différents thèmes et sous-thèmes présents dans les discours des parents, j'ai procédé l'élaboration des cartes heuristiques.

Ainsi, à partir de la rubrique « enseignement », j'ai tout d'abord noté les thèmes (en vert ci-dessous). Puis, pour chaque sous-thème, j'ai ajouté les caractéristiques relevées chez les divers participants. L'intérêt de l'élaboration, manuelle, des cartes heuristiques a été multiple dans ce travail de recherche doctorale: organiser, visualiser et aider à présenter l'analyse des données.

as 'exploratory tools' : helping researchers to build a visual representation of an interviewees' or group's perceptions of an issue » (Brightman, 2003 : 2). (Ma traduction).

[270] « depends on what you are trying to achieve and what you think it is that you are looking for » (Brightman, 2003 : 9). (Ma traduction).

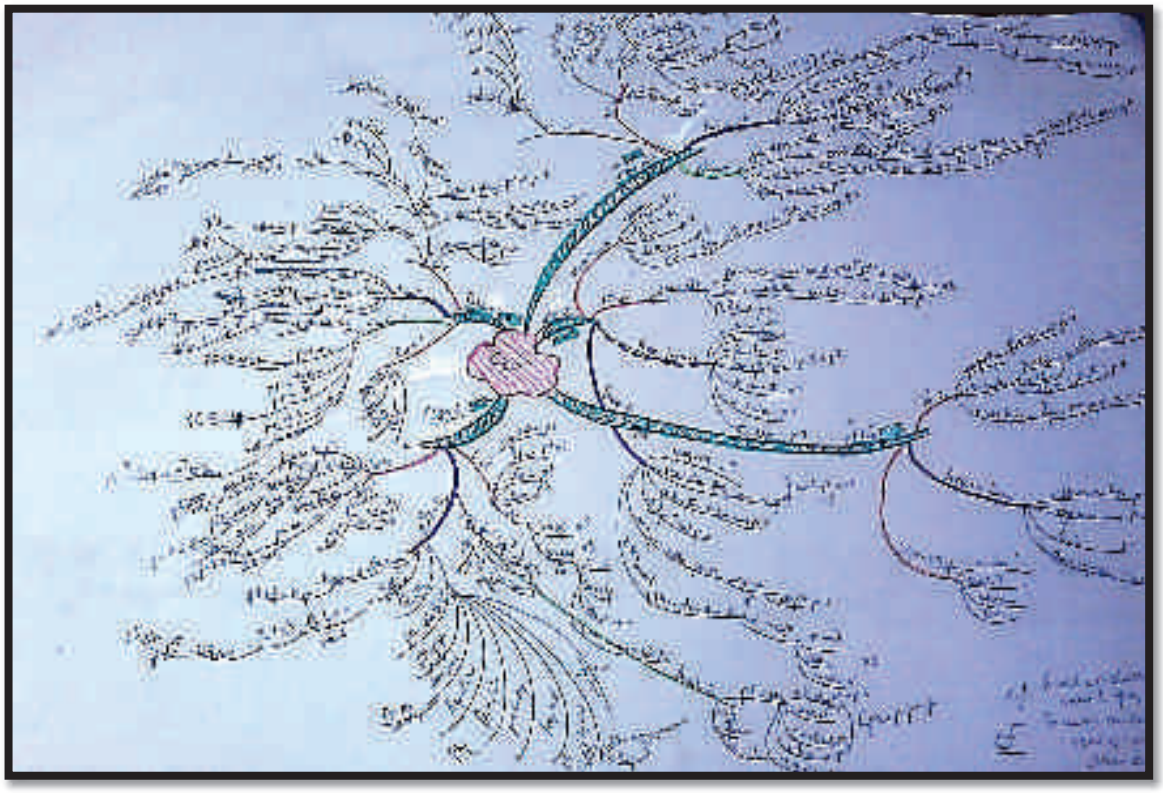

Figure 11: Carte heuristique manuelle sur la rubrique "école"/"enseignement"

En résumé

Ce quatrième chapitre a tout d'abord présenté le concept de représentation qui appartient en premier lieu au champ de la psychologie sociale. L'objectif a été d'en saisir les particularités et de mieux en comprendre le fonctionnement ainsi que son rapport aux pratiques. Au travers des diverses définitions fournies, j'ai pu retenir celle qui avait trait à mes questions de recherche : la représentation est « constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (Abric, 1994). Cette définition a le mérite d'englober plusieurs dimensions à la fois, ceci afin de mieux comprendre comment les participants à mon étude se situent par rapport au bilinguisme, au plurilinguisme et à l'enseignement « extensif » des LV à l'école. La complexité-même de la représentation, de ses fonctions et de ses caractéristiques, rend également complexe le type d'analyse à mener. Je me suis ainsi dirigée vers une analyse de contenu de type thématique en me basant essentiellement sur les travaux de Paillé et Mucchielli (2011) ainsi que sur ceux de Braun et Clarke (2006). J'ai détaillé cette analyse en attirant l'attention sur les diverses étapes qui ont été

les miennes. Enfin, une fois l'analyse menée, j'ai élaboré des cartes heuristiques afin d'organiser et de visualiser les données.

Conclusion de la seconde partie

Dans cette seconde partie, j'ai proposé un aperçu du travail mené en amont de l'analyse. J'ai donc présenté, dans le troisième chapitre, les diverses investigations menées afin de sélectionner les modes de recueil de données les plus répandus et pertinents pour mon propre travail de recherche et les questions de recherche s'y attachant. J'ai donc choisi de mener des entretiens non dirigés informels, des entretiens semi-dirigés et deux groupes de discussion. Seuls les seconds ont été retranscrits mais les premier et troisième ont bien entendu fait l'objet de prises de notes pendant et après qu'ils ont été menés. J'ai ensuite abordé la constitution de l'échantillon et les particularités de chaque famille ayant participé à cette recherche doctorale. Sur les 11 familles ayant participé à ma recherche, 2 familles n'avaient pas encore d'enfants, ce qui tend à dévoiler un processus de réflexion bien en amont d'une quelconque prise de décision. Le continuum permet de montrer le degré d'exposition à l'anglais rendu possible grâce aux diverses stratégies mises en place par chacune des familles. En effet, celles-ci varient considérablement d'une famille à une autre en fonction des décisions prises et donc des stratégies appliquées. Puis, j'ai plus spécifiquement focalisé sur le déroulement de la phase de recueil des données en présentant la démarche adoptée dans une perspective chronologique. Sur les 11 entretiens semi-dirigés réalisés, 10 entretiens ont été menés avec les mères et 1 avec le père entre 2012 et 2013. Enfin, j'ai terminé le troisième chapitre en focalisant sur la démarche de transcription des données, qui a permis de mettre à ma disposition un support rendant l'analyse possible.

Le quatrième chapitre s'est attaché à détailler le concept de représentation (sociale) si souvent étudié en sociolinguistique ou didactique des langues. J'ai tout d'abord abordé le champ d'étude auquel ce concept est emprunté : la psychologie sociale. Cela m'a permis de montrer les origines du concept de représentation à travers les diverses recherches menées. Puis, j'ai parcouru les multiples définitions de ce concept d'un point de vue historique avant d'en présenter ses spécificités et d'en retenir une qui englobe à la fois les attitudes, les opinions et les croyances. Cela

permet, puisque cette thèse ne s'inscrit pas dans le champ de la psychologie sociale, de me positionner d'un point de vue théorique plus large et non spécialiste. Ensuite, j'ai souligné les 5 caractéristiques et de 4 fonctions de la représentation qui témoignent de sa complexité. Pour clore ce quatrième chapitre, j'ai lié les représentations au type d'analyse retenu pour répondre aux questions de recherche de mon travail. C'est ainsi que l'analyse de contenu thématique a été sélectionnée et menée avec l'aide des cartes heuristiques.

J'aborde maintenant la troisième partie de mon travail de recherche : la présentation des divers thèmes générés à partir de l'analyse des entretiens semi-dirigés.

Troisième partie
Présentation de l'analyse des données

SOMMAIRE DE LA TROISIÈME PARTIE

Introduction de la troisième partie *263*

CHAPITRE 5 : REPRÉSENTATIONS *265*

1. Des représentations positives du bi/plurilinguisme **265**

2. Des représentations de l'anglais **347**

3. Des représentations négatives sur l'enseignement extensif des LVE en France **287**

4. Modèle d'enseignement de l'anglais et représentations **310**

CHAPITRE 6 : CHOIX DE LANGUES ET DE STRATÉGIES *323*

1. Le vécu linguistique des parents **323**

2. Désir de bilinguisme **334**

3. L'investissement de la famille **358**

4. Parler une autre langue que sa langue native **363**

5. L'enfant au cœur des pratiques plurilingues en famille **379**

Introduction de la troisième partie

L'objectif principal de ma recherche doctorale est de mieux comprendre les décisions sur les langues en famille dans des familles francophones. Aussi, j'ai souhaité m'intéresser aux représentations des parents envers le bi/plurilinguisme, l'anglais et l'enseignement des LVE en France, pour découvrir le rôle qu'elles pouvaient jouer dans les PLF des onze familles. J'ai également choisi de m'attacher à mettre en lumière la façon dont le processus de décision se déroule et ce que les décisions impliquent pour le parent et nous révèlent. L'analyse thématique transversale des entretiens semi-dirigés, m'a permis de relever plusieurs thèmes essentiels en rapport avec la problématique et les questions de recherche de mon étude. Ainsi, cette troisième et dernière partie vise à présenter l'analyse des données en produisant les extraits d'entretiens correspondants aux thèmes relevés. Une synthèse en rapport avec la littérature scientifique sera proposée pour chaque thème.

Plus précisément, dans le chapitre 5, j'aborde les résultats relatifs aux représentations des parents sur le bi/plurilinguisme et l'anglais. J'y relate également les représentations parentales sur l'enseignement extensif des LVE en France et tente d'établir un lien entre les représentations présentes dans les discours des parents et leur stratégie scolaire, c'est-à-dire leur choix d'un enseignement des LVE qui n'est pas extensif.

Dans le chapitre 6, je présente l'analyse des données en lien avec le processus de prise de décision concernant les choix de langues en famille et les stratégies qui en découlent. J'expose les grands thèmes que sont le vécu linguistique du parent, son désir de bilinguisme pour son enfant, l'investissement, le choix d'une langue autre que sa langue native et, enfin, la place de l'enfant dans les décisions et donc les pratiques envisagées

.

CHAPITRE 5 : REPRÉSENTATIONS

Dans le chapitre 3, j'ai présenté le concept de représentation afin de mieux comprendre le type d'analyse sélectionné pour les entretiens semi-dirigés. Les représentations jouent un rôle dans les décisions qui peuvent être prises. Aussi, si l'on veut comprendre pourquoi certaines familles font des choix de langues en familles, il est important de comprendre ce qui a mené à de telles décisions. Les représentations peuvent également jouer un rôle dans le choix des langues transmises en famille, une langue comme l'anglais étant synonyme de capital culturel fort.

L'un des objectifs centraux de ce travail de recherche doctorale vise à déterminer quelles sont les représentations parentales relatives au bi/plurilinguisme ainsi que celles ayant trait à l'enseignement extensif des LVE en France. C'est ce que je propose de présenter dans ce chapitre 5 en précisant les thèmes et sous-thèmes relevés dans l'analyse thématique réalisée.

1. Des représentations positives du bi/plurilinguisme

Tout d'abord, absolument tous les participants ont des représentations positives envers le bi/plurilinguisme. Ainsi, les participants considèrent le bi/plurilinguisme comme une « richesse » (MA 4), un « enrichissement » (MA10), un « atout » (MA 2), un « capital » (MA3), une « chance » (MA 1, MA8), un « besoin » (MA4) ou bien encore un « cadeau » (MA2). C'est « une bonne chose » (PA11) et cela peut également être « fascinant » (MA7), de même que l'on peut y être « favorable » (MA6). Ces représentations positives envers le bi/plurilinguisme peuvent expliquer en partie pourquoi les parents de ma recherche ont choisi d'intégrer l'anglais, en plus parfois d'autres langues, en tant que langue additionnelle dans le répertoire de leurs enfants.

L'analyse a permis de mettre en exergue les thèmes présents dans les discours sur le bi/plurilinguisme : le thème de la langue, de l'individu

bi/plurilingue, du bilinguisme précoce et ce que j'ai nommé « auto-évaluation ». Les thèmes et sous-thèmes sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 15 : Thèmes et sous-thèmes des représentations positives du bi/plurilinguisme

THÈMES	SOUS-THÈMES
La langue	Un accès à l'autre Un accès à la culture Structuration de la pensée
L'individu bi/plurilingue	Question de compétences Question d'accent Question de culture
Acquisition précoce	Caractéristiques Avantages cognitifs
Autoévaluation	Non bilingues Des familles (non) plurilingues

C'est en abordant le concept de bi/plurilinguisme que certains participants ont évoqué ce que représentait pour eux une langue. J'ai ainsi été en mesure de relever, par le biais de l'analyse thématique, le thème de la langue qui permet d'accéder à l'autre, qui transmet la culture et qui structure la pensée. C'est ce que je souhaite présenter maintenant.

1.1. La langue

1.1.1. Un accès à l'autre

Comme je viens de l'expliquer, lorsque les participants définissent le bi/plurilinguisme, ils évoquent ce qu'une langue représente pour eux. On perçoit donc la dimension identitaire des langues et dans le cas du bilinguisme, les

personnes font état de leur relation à leurs langues et de ce qu'ils font avec leur langue, comment ils les envisagent dans leur vie quotidienne.

A ce titre, il est important de noter que la langue est considérée comme un moyen d'accéder à l'autre et cet accès prend plusieurs dimensions. Ainsi, nombreux sont les participants à recourir à des métaphores ou des comparaisons assez saisissantes qui révèlent leurs représentations. La langue est en effet souvent définie de façon symbolique ou imagée. Elle est perçue comme un « outil », une « porte », un « passeport » ou bien encore un « véhicule ».

MA3 explique par exemple qu'une langue permet de découvrir ce que l'on ne connaît pas:

> c'est le fait d'avoir les langues qui sont rentrées à la maison\ parce que tout d'un coup/ y'a un véhicule qui permet d'aller vers l'inconnu\ **(MA3)**

Pour MA5 et MA9, la langue permet de se déplacer vers l'autre, c'est un mode de communication qui permet d'aller à la rencontre d'un autre peuple, d'autres locuteurs. Dans le discours de MA5, il y a quasiment l'idée de mobilité physique. La langue permet d'entrer en contact comme MA5 et MA9 le précisent métaphoriquement:

> euh: oui c'est un: c'est un véhicule\ c'est vraiment un véhicule\ c'est un moyen de se déplacer\ **(MA5)**

> euh: ça permet aussi de s'ouvrir l'esprit/ de découvrir les gens/ c'est quand même un passeport pour le monde/ **(MA9)**

Pour PA11, qui s'inscrit dans la même perspective, la langue établit un lien entre deux individus, puisqu'il précise que l' « on a un accès à l'autre » dès lors que l'on connaît la langue de l'autre.

Dans le même esprit, MA8 considère la langue comme un moyen d'avoir accès à un autre monde, lequel ne peut accessible que par la langue, pour plus d'authenticité. Elle explique en effet que si l'on ne parle pas la langue de l'autre, alors il est impossible d'avoir accès à ses spécificités, à ce qui le définit :

> je pense que c'est des portes qui sont ouvertes\ voilà\ à chaque fois qu'on parle une nouvelle langue on ouvre une nouvelle porte\

(.) sur un monde complet\ (.3) qu'on pourra jamais appréhender autrement (.) **que** par la langue\ **(MA8)**

La langue, en plus de permettre d'entrer en contact avec d'autres individus, permet également d'accéder à une autre culture que la sienne, notamment parce que la culture est transmise par le biais de la langue. La langue a donc, selon les représentations des participants, une double fonction ici : accéder à et transmettre une autre culture.

1.1.2. Un accès à la culture

La langue n'est pas simplement perçue comme ayant une fonction instrumentale. Elle permet non seulement de s'exprimer et d'entrer en communication avec d'autres locuteurs, mais elle a également une dimension culturelle et interculturelle. MA7, dont l'enfant a acquis l'anglais par le biais d'une fille au-pair, explique que l'on ne peut appréhender une culture que par le biais de la langue :

ben moi je trouve ça enfin fascinant/ fantastique\ je trouve que c'est au-delà de la langue c'est surtout euh: (.) de comprendre des enfin des cultures justement derrière/ des histoires/ des euh: de faire des liens beaucoup plus subtils/ que simplement euh: être capable de s'exprimer\ **(MA7)**

Par authenticité, les participants entendent « culture ». Utiliser la langue permet « de comprendre une culture » (MA5) et d'accéder à davantage d'authenticité. Pour MA8, la langue rend possible les contacts avec les locuteurs de celle-ci tout en approchant plus réellement leur culture :

parce qu'aller voir un pays en touriste on verra u- une vitrine\ (.) on verra ce que nous on voit à travers notre œil français\ à partir du moment où on parle une langue et on vit dans un autre pays/ on **ou**vre la porte dans un autre monde\ (.4) avec **ses** façons de vivre/ **ses** façons de penser/ **ses** façons de réagir/ **son** histoire/ **son** futur/ voilà\ **(MA8)**

MA9 qui a un parcours international dans le sens où elle a beaucoup voyagé dans le passé à l'étranger pour des raisons professionnelles et personnelles a été en mesure de vivre ce que cela signifiait pour elle d'utiliser des langues différentes.

Au-delà du simple aspect formel, elle englobe à la fois la notion de langue et de culture et précise qu' « une langue c'est aussi des cultures ».

MA3 raconte l'expérience que la famille a vécue en Espagne et exprime ci-dessous son émerveillement lors d'un échange avec un pêcheur : c'est en communiquant dans la même langue que la famille a pu avoir accès à un échange authentique avec ce pêcheur, expérience qui n'aurait pas pu avoir lieu sans les compétences partagées en castillan :

> alors qu'on devait parler en castillan/ et qu'il s'est mis à parler en castillan avec nous/ donc (.)voilà\ et ça c'est des moments extraordinaires/ puisque le gars il nous a raconté comment il pêchait/ avec quel filet/ euh: où il allait/ pourquoi/ [inaud.) et ça c'est la langue/ vous avez pas la langue vous découvrez **pas** ces choses-là\ **(MA3)**

MA4, de son côté, exprime également son émerveillement lorsqu'elle a séjourné en Angleterre en expliquant combien la langue lui offrait un accès à la culture de ce pays et lui permettait de la comprendre : comprendre l'histoire de ce pays et ses façons de vivre. MA4 est consciente qu'une langue ne peut pas être définie qu'en termes structurels. Les langues ont une fonction sociale et identitaire permettant à la fois de communiquer et de comprendre les différences entre les peuples au sein d'un espace comme l'Europe par exemple :

> c'est une richesse extraordinaire de pouvoir communiquer avec les gens/ enfin en langue différente/ et: euh: et de comprendre leur société\ même si on vit enfin on vit **tous** en Europe/ ou: enfin sur le monde/ mais on a tous une façon de vivre différente/ et: et **ça** c'est intéressant aussi\ **(MA4)**

Au-delà d'une représentation de la langue en tant que mode d'accès à l'autre et à sa culture, une autre caractéristique saillante pour les participants est le fait que la langue représente également un mode de pensée.

1.1.3. Une structuration de la pensée

La langue est considérée comme permettant d'accéder à un autre mode de pensée. Aussi, lorsqu'MA8 fait référence au bilinguisme de ses ENF1 et ENF2 elle

mentionne immédiatement leur système de pensée en expliquant qu'ENF2[271] possède un système de pensée spécifique à chacune des 2 langues, le français et l'anglais, et qu'il est en mesure de se fondre dans la communauté anglophone sans aucune difficulté. La langue permet alors, si je m'en réfère à l'analyse du discours de MA8, d'accéder à un système de pensée propre aux locuteurs de cette langue. Il s'agit d'une représentation binaire et compartimentée du bilinguisme :

> c'est-à-dire que ça nous donne deux systèmes de pensée\ au-delà d'avoir deux langues/ **(MA8)**

MA3 va encore plus loin en précisant que la pensée est structurée par la L1 et que pour cette raison, la L1 est fondamentale pour un individu. Elle doit être la référence, se doit d'être transmise aux enfants et doit être entretenue (par le biais de la littérature en français par exemple). Elle explique par ailleurs pourquoi FA3 a décidé de quitter le pays dans lequel la famille était en expatriation puisque les enfants n'utilisaient pas suffisamment la langue française dans leur vie quotidienne et que cela mettait d'une certaine façon en péril leur L1. Ce qui est saillant dans le discours de MA3 est le rapport à la représentation de la langue native et du monolinguisme :

> mais je fais partie des gens qui pensent que qu'une langue maternelle structure une pensée/ […] ce que je veux dire c'est que moi ma pensée à moi elle a été structurée par le français/ si je veux que le contact et les choses inconscientes avec mes enfants continuent d'exister demain/ il fallait que je garde cette structure de pensée (.) via le français **(MA3)**

Lorsque les participants s'expriment sur le bi/plurilinguisme, un second thème a été mis en relief dans l'analyse, celui de l'individu bi/plurilingue, que les participants se représentent en fonction de caractéristiques qu'ils lui attribuent : compétences, accent et âge.

1.2. L'individu bi/plurilingue

1.2.1. Question de compétences

[271] MA8 précise qu'ENF1 n'a pas le même mode de pensée aussi naturel que'ENF2. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ENF2, lorsqu'il est allé vivre aux Etats Unis, était encore très jeune (il était d'ailleurs scolarisé en maternelle dans une école française)

La plupart des discours des participants révèlent des représentations du bilinguisme qui ont trait à la compétence plus qu'à l'utilisation des langues. Pour la majorité des participants, il s'agit d'une compétence parfaite et équilibrée dans les deux langues. MA4, par exemple, explique qu'il s'agit d'être capable à la fois d'utiliser deux langues à une fréquence quotidienne mais en plus dans toutes les situations qui se présentent. Le discours de MA4 met au jour une vision fonctionnelle du bilinguisme :

> voilà\ c'est pouvoir euh: **tous** les jours dans chaque situation on va utiliser euh: utiliser deux langues/ et pas forcément et pas **que** savoir quelques mots par-ci par-là/ qui peuvent aider bien sûr aussi/ mais c'est vraiment (.) être bilingue c'est euh: voilà\ **(MA4)**

MA3, au sujet de ses deux enfants, définit l'un de ses enfants comme bilingue espagnol-français pendant les premiers mois en expatriation au Mexique. Elle explique que l'enfant avait les mêmes compétences dans les deux langues, notamment à l'oral (du fait de son jeune âge). Aussi, être bilingue serait avoir des compétences équilibrées dans les deux langues:

> elle a mis deux mois à être complètement euh: bilingue euh: espagnol\ c'est-à-dire que euh: (.) très très rapidement elle parlait aussi bien espagnol qu'elle parlait français\ **(MA3)**

MA5 va dans le même sens et considère que le bi/plurilinguisme est une question de maîtrise complète des deux langues[272], ce que MA5 exprime à travers son discours :

> ah: le: le bilinguisme c'est le: le bilinguisme c'est le fait de posséder une langue complètement/ dans des vocabulaires et des registres divers\ **(MA5)**

Cette compétence élevée dans les langues est à mettre en lien avec l'analyse du discours de MA10, dans lequel le bilinguisme est la capacité à passer d'une langue à une autre spontanément, en d'autres termes posséder deux codes linguistiques servant à s'exprimer en situation bilingue, ce que j'ai pu relever chez

[272] Dans les discours des participants, se trouve très souvent « la langue » et non « les langues » pour caractériser le bilinguisme.

MA1 également. Il s'agit d'un système de pensée propre à chaque langue si l'on se réfère aux représentations concernant la langue que j'ai présentées plus haut. MA1 définit le bilinguisme de la façon suivante :

> euh: pour moi le bilinguisme ça aurait vraiment été[273] euh: je passe d'une langue à l'autre sans traduire/ **(MA1)**

MA9 va plus loin dans sa définition du bi/plurilinguisme puisqu'elle distingue le fait de parler couramment dans une autre langue et le fait d'être bilingue. La notion de compétence est beaucoup plus élevée pour l'individu bilingue puisqu'il s'agit, pour MA9, de dépasser la compétence communicative dans l'autre langue et d'acquérir une compétence plus fine que dans sa L1[274]. Les deux extraits ci-dessous marquent cette représentation associée à la perfection, au bilinguisme parfait situé sur l'axe des représentations populaires :

> pour moi le bilinguisme c'est pas des gens qui arrivent juste à échanger/ […] pour moi là on commence à être dans le bilinguisme\ mais pour moi échanger lors d'une conversation/ c'est parler euh: couramment une langue\ […]
>
> j'estime que ce serait presque parler anglais parfaitement/ comme un puriste anglais/[…] pour moi dans le bilinguisme faut justement maîtriser les subtilités d'une langue\ donc à partir du moment où on arrive à maîtriser les subtilités/ et à comprendre exactement de quoi on parle/ à pouvoir rebondir\ à faire euh: des boutades/ comprendre justement ce qu'il y a à travers les lignes/ pour moi là on commence à être dans le bilinguisme\ **(MA9)**

Dans la même lignée, MA10 estime qu'il s'agit d'une compétence identique et équivalente dans les deux langues. C'est ainsi que MA10 distingue une LVE d'une langue que l'on maîtrise et qu'un bilingue utilise, empruntant le vocabulaire de la didactique pour distinguer entre LVE et L2 :

> que l'anglais ce soit vraiment euh: une deuxième langue/ […] c'est que pour eux l'anglais ce soit pas une langue une langue étrangère\ **(MA10)**

---

[273] L'entretien mené avec MA1 montre déjà une certaine part de regrets de la mère quant au bilinguisme de son enfant qui n'aurait pas acquis la compétence dans la langue additionnelle (compétences telles que MA1 se les représente c'est-à-dire des compétences élevées dans les deux langues que sont le français et l'anglais).

[274] Une remarque me semble à ce stade importante. En effet, les participants définissent souvent le bilinguisme en évoquant des compétences dans « une langue » et passent sous silence le français.

MA1 fait référence à ses connaissances sur le bilinguisme tout en les opposant à sa propre représentation du bilinguisme. Elle semble en effet consciente que le bilinguisme parfait n'existe mais n'adhère pas à cette réalité. Aussi, ce qu'elle affirme sur son enfant, à savoir que l'enfant ne deviendra pas bilingue selon la représentation qu'en a MA1 (maîtrise identique dans les deux langues), elle ne questionne pas sa propre représentation. Elle tente, par sa pratique, de donner vie à sa représentation d'un bilinguisme équilibré chez son enfant :

> pour moi le bilinguisme même si: on sait que ça n'existe pas vraiment et cetera/ parce qu'il manquera toujours des champs lexicaux parce que voilà/ **(MA1)**

Dans certains extraits ci-dessus, figure principalement la compétence de production : l'individu bi/plurilingue est considéré comme un individu capable de s'exprimer oralement aussi bien dans chacune de ses langues. L'on retrouve également la compétence de compréhension, qui complète pour certains participants, la définition qu'ils confèrent à l'individu bi/plurilingue. Être bi/plurilingue, ce n'est pas seulement savoir s'exprimer, c'est également savoir lire une ou plusieurs autres langues que sa L1:

> alors je dirais qu'il est bilingue à l'oral/ euh: et pas à l'écrit\ qu'il est en: voilà en: (.) en: il est en train d'apprendre l'écrit\ **(MA9)**

Savoir écrire et lire dans une autre langue que sa L1 est d'ailleurs une préoccupation pour plusieurs participants (dont MA3, MA6 et MA8) qui considèrent que l'acquisition doit également se réaliser dans ce domaine : le bilinguisme ne serait pas complet sans ces autres compétences écrites.

1.2.2. Question d'accent

Comme certains extraits ci-dessus le suggèrent, être bi/plurilingue, c'est être considéré comme un locuteur natif dans les deux langues. Aussi, la représentation d'un individu bi/plurilingue passe par l'accent, symbole d'altérité. En effet, plusieurs participants parlent du « vrai » bilingue, du « vrai » bilinguisme et du « vrai » anglais.

MA1, qui estime qu'elle a un accent français lorsqu'elle parle anglais, n'a pas souhaité transmettre cela à son enfant et a opté pour une inscription dans une école internationale où « y'avait de vrais anglais dans la classe » (MA1). C'est, par ailleurs, ce qui explique qu'elle ne considère pas son enfant bilingue parce que son enfant conserve un accent français en s'exprimant en anglais. Pour MA1, être bilingue, c'est ne trahir absolument aucun accent :

> donc voilà donc elle peut le parler très bien de de façon spontanée et avec un très léger accent/ mais pour moi elle sera pas bilingue\ […]euh: pour moi le bilinguisme ça aurait vraiment été euh: […] je j'ai aucun accent/**(MA1)**

MA5, recourant à la stratégie de communication OPOL avec ses 4 enfants, explique que lorsqu'elle s'exprime en anglais, cet anglais est pourvu d'un accent qui le rend différent de celui d'un locuteur natif de l'anglais. MA5 fait référence à la « langue maternelle » comme si celle-ci ne pouvait être qu'unique :

> ils sont baignés dans un une oreille/ un accent spécifique qui n'est pas l'accent de la langue maternelle/ […] voilà pas obligatoirement un bon accent/**(MA5)**

Enfin, MA6 exprime la présence, dans son anglais, d'un accent qui n'est pas « le bon » parce que l'anglais n'est pas sa L1 (qu'elle nomme « langue naturelle »). Ayant recruté une fille au pair britannique pour être présente aux côtés de ses enfants, MA6 explique que ses deux enfants n'ont pas d'accent en s'exprimant en anglais. Pour justifier ses propos, elle fait part d'une anecdote dans laquelle un couple d'Américains se demandait de quelle partie de l'Angleterre l'un de ses enfants venait. Le fait que ces Américains aient perçu ses enfants comme des locuteurs natifs de l'anglais lui permet de considérer que ses enfants « sont vraiment bilingues ».

Comme on le voit dans les extraits ci-dessus, les représentations des parents tendent vers la définition du bilinguisme comme la somme de deux individus monolingues. Dans l'analyse de leurs discours s'ajoute également la question de la culture.

1.2.3. Question de culture

Tout comme les participants se représentent la langue comme un moyen d'accéder à la culture et comme la transmettant, les représentations parentales envers le bi/plurilinguisme renseignent également sur les cultures. Pour certains participants, il ne s'agit pas uniquement de la langue mais également de la connaissance de la culture de cette autre langue, étendant ainsi le champ vers la double culture.

C'est le cas de MA8, qui associe les compétences en langues à la connaissance d'autres cultures si bien qu'être bi/plurilingue, c'est également être biculturel:

> de façon courante et d'être vraiment euh: bilingue au sens où on connaît la culture/ la langue/ **(MA8)**

PA11, au contraire, semble dissocier langues et cultures. PA11 est conscient que la langue n'a pas qu'une valeur instrumentale et considère qu'il transmet une langue dépourvue de sa dimension culturelle du fait qu'il n'a pas cette expérience avec la culture associée à l'anglais. Aussi, il précise dans l'entretien qu'il ne fait que transmettre la langue d'un point de vue linguistique et qu'il n'est pas en mesure de sensibiliser ses enfants à cette autre culture :

> donc il y a la langue il y a le vocabulaire/ mais il n'y a pas le coté culturel/ **(PA11)**

Lorsque je demande à MA8 de définir le bi/plurilinguisme, elle évoque immédiatement ses 2 premiers enfants. Le bi/plurilinguisme c'est aussi être en mesure, pour MA8, de passer pour un locuteur natif dans chacune des deux langues à la fois d'un point de vue linguistique mais aussi culturel. MA8, dont les deux premiers enfants ont vécu aux Etats-Unis et ont été scolarisés dans des écoles internationales en France, expliquent que les locuteurs natifs de l'anglais considèrent ses enfants aussi comme des locuteurs natifs de cette langue. Ils parviennent linguistiquement et culturellement, selon MA8, à se fondre dans la communauté des locuteurs natifs de l'anglais. Dans l'extrait suivant, MA8 exprime

la dimension identitaire associée au bi/plurilinguisme ainsi qu'une représentation associant l'appartenance d'une langue à son pays :

> pour moi le **vrai** bilinguisme c'est celui de ma fille aînée et de mon fils aîné/
>
> ENQ hum hum/
>
> MA8 à savoir qu'on sait plus qui ils sont/
>
> ENQ hum hum/
>
> MA8 enfin\ ils savent **eux** qui ils sont\
>
> ENQ hum\
>
> MA8 d'accord y'a pas de problème identitaire ou de problème euh: ((rires)) (.) **mais** quel que soit le pays dans lequel ils sont/ les gens pensent qu'ils sont de leur pays\ pour **moi** c'est ça\ **(MA8)**

Les participants ne définissent pas seulement le bi/plurilinguisme comme étant de l'ordre de la compétence, de la maîtrise parfaite d'une langue autre que le français (le français n'est d'ailleurs pas nommé par les participants) ou comme une appartenance à deux cultures ou à une autre culture (qui n'est pas nommée non plus).

L'analyse thématique permet de faire émerger des représentations du bilinguisme somme toute répandues : le bilinguisme se définit comme la maîtrise parfaite des deux langues ainsi que la connaissance de plusieurs cultures. L'individu bi/plurilingue est envisagé comme un double locuteur natif des langues concernées. Comme je l'ai précisé à de nombreuses reprises, les familles de ma recherche doctorale sont toutes des familles plurilingues. Elles ont donc un vécu personnel du plurilinguisme qui ne les empêche cependant pas de se représenter le bilinguisme selon une perspective très monolingue. Qui plus est, certains parents font le choix d'adopter la stratégie de communication OPOL pour s'adresser à l'enfant, ce qui, ici aussi, traduit un choix de stratégie de communication orienté selon une perception monolingue.

Un autre thème présent dans les représentations parentales est celui de l'acquisition précoce : ses caractéristiques et ses avantages.

1. 3. Acquisition précoce

1.3.1. Caractéristiques

La question de l'âge est récurrente dans les discours des participants concernant leurs représentations d'un individu bi/plurilingue. Les participants envisagent en effet le bilinguisme comme celui acquis pendant l'enfance. En opposant leurs propres compétences en langues à celles de leurs enfants, ils expriment diverses caractéristiques de cette acquisition : plus on est jeune, plus facilement et naturellement se fait l'acquisition de plus d'une langue.

Tout d'abord, l'**âge** joue un rôle important dans les représentations du bi/plurilinguisme. En effet, plusieurs participants expriment l'intérêt d'une acquisition précoce des langues. Par exemple, MA1 avait tout d'abord privilégié le *babygym* en anglais afin de parler anglais à son enfant dans un contexte où cette langue dominait. Puis, n'y voyant plus d'intérêt, elle a cherché d'autres stratégies et exprime très bien l'importance, pour elle, de l'âge. Elle confie d'ailleurs un seuil à partir duquel il faut absolument commencer, comme si l'on ne pouvait devenir bilingue qu'avant 3 ans :

> et pis bon avant qu'elle ait eu trois ans euh: je me suis dit qu'est-ce qu'on fait/ parce que il faut commencer\ donc c'est là où je l'ai sensibilisée/ **(MA1)**

Acquérir/apprendre les langues pendant l'enfance, est également considéré comme plus **simple et naturel.** MA4 se base sur son expérience en tant qu'enseignante (mais également, semble-t-il, sur des lectures ou des recherches dont elle a pu avoir connaissance) pour expliquer que plus un individu est jeune et plus simple et rapide est l'acquisition des langues :

> parce que je sais qu'après/ euh: ben j'ai été prof hein/ je les connais les élèves// et je sais très bien que **plus** ils sont jeunes/ et plus ils apprennent vite et: et facilement/ et: avec euh: enthousiasme/ ((rires)) que: c'est: **plus** on attend et plus ça devient difficile\ **(MA4)**

> oui pis bon ben c'est c'est vrai que c'est **prou**vé que c'est plus facile quand même de: d'apprendre jeune/ les langues/ euh:

> d'apprendre la langue quand on est un un petit bout c'est plus facile **(MA4)**

Dans le discours de MA9, une distinction s'établit entre l'apprentissage et l'acquisition des langues. Pour MA9, c'est une acquisition précoce qui serait plus efficace que l'apprentissage:

> euh: je pense que c'est plus facile euh: quand dès tout petit on a entendu euh: une langue/ parce qu'en fait on l'a apprise comme ça/ c'était au quotidien/ donc c'est acquis/ […]on a l'habitude/ alors que quelqu'un qui doit apprendre après// il a moins de: de facilités\ c'est c'est plus de travail**(MA9)**

Enfin, MA10, qui craignait qu'ajouter une troisième langue au répertoire plurilingue de l'enfant soit néfaste pour sa maîtrise des deux autres, confie être désormais rassurée de s'apercevoir que ce n'a pas été le cas. L'extrait suivant, dans lequel elle en fait part, suggère que cela est simple à un âge précoce et qu'aucune difficulté n'est à noter dans l'acquisition des langues (d'autant plus que l'enfant est scolarisé dans un établissement public bilingue français-allemand). Elle précise :

> entre l'anglais et le français/ enfin au niveau de la langue tout court il est pas très à l'aise/ je me suis dit on va rajouter de l'allemand euh: ça va être une catastrophe\ et finalement ça se passe super bien/ et cette année encore mieux\ (MA10)

MA2 est un autre exemple puisqu'elle pense qu'il est plus simple d'acquérir plusieurs langues pendant l'enfance parce que cela est plus naturel. Ce naturel est d'ailleurs récurrent chez les participants pour faire référence à la situation d'un enfant qui acquiert plusieurs langues :

> euh: la facilité parce qu'on dit toujours la facilité qu'ont les enfants de d'absorber ça/ donc de se dire quel dommage euh: alors qu'il y a le potentiel de transmettre ça de de ne pas lui donner ce euh: cette facilité dès le début/ **(MA2)**

L'importance d'une acquisition précoce est un thème important dans les entretiens semi-dirigés que j'ai menés. En effet, c'est cette représentation récurrente liée au bilinguisme qui guide en partie les parents envers une PLF incluant plus d'une langue dès la plus petite enfance. Ainsi, certains participants font référence à l'âge auquel il est préférable d'introduire plus d'une langue pour que l'enfant devienne bilingue. D'autres évoquent un processus « naturel », ne nécessitant que peu ou pas d' « effort », L'extrait suivant de l'entretien semi-dirigé mené avec MA1

est significatif. Elle y suggère l'importance de commencer tôt, ce qui rejoint les propos de MA4, qui, en tant qu'ancienne enseignante, se base sur son expérience professionnelle pour justifier une acquisition précoce des langues plutôt qu'un apprentissage plus formel. L'acquisition des langues en famille est ainsi souvent mise en opposition avec l'apprentissage des langues. Certains participants renvoient au « naturel » des échanges et des langues en famille, d'autres aux efforts à l'œuvre dans l'apprentissage.

MA7 poursuit la même réflexion au sujet du fait qu'acquérir les langues tôt permet de se délaisser d'un certain apprentissage (tel que MA7 l'a par ailleurs vécu à l'école) et que le processus est « naturel » :

> parce que justement il s'est jamais trouvé confronté à la difficulté d'apprendre une langue\ puisque l'anglais est venu naturellement/ il s'imagine probablement dans sa tête que l'angl- l'allemand va venir euh: sans faire l'effort\ **(MA7)**

L'association, dans les représentations du bi/plurilinguisme, de l'efficacité plus grande de l'acquisition précoce des langues explique pourquoi certaines familles finissent pas choisir une langue additionnelle pour l'enfant dès son plus jeune âge, la majorité dès la naissance de l'enfant ou peu de temps après.

1.3.2. Avantages cognitifs

Les discours des participants montrent par ailleurs les atouts du bilinguisme tels que le fait que cela facilite l'apprentissage d'autres langues. Ainsi, certains participants pensent que connaître une seconde langue est une voie vers d'autres nouvelles langues. C'est ce que MA10 déclare clairement, en se basant sur ses lectures :

> et puis c'est vrai qu'on l'avait vu dans les études qu'on: qu'on a lues/ que ben des enfants enfin des enfants qui ont déjà deux langues/ arrivent **très** facilement vers une troisième vers une quatrième langue/ (MA10)

MA9 se base sur des discours de vulgarisation qui circulent sur le bilinguisme et va dans le même sens :

> et j'avais déjà entendu dire que d'ailleurs **plus** les gens apprenaient des langues/ plus facilement ils apprenaient les suivantes\ **(MA9)**

Enfin, les avantages cognitifs du bilinguisme précoce sont évoqués par MA6. Elle explique que même s'il n'était pas véritablement possible de maintenir le bilinguisme de ses enfants (parce que MA6 est consciente que transmettre une autre langue à son enfant n'est pas facile et requiert des efforts), cela aura apporté des avantages, des bénéfices au niveau cognitif. Je n'ai malheureusement pas sollicité davantage de précisions à MA6 pour mieux comprendre ce qu'elle sous-entendait :

> quand bien même je n'arriverais pas à le faire perdurer parce que ben c'est pas facile/ je pense quand même que ça apporte quelque chose intellectuellement/ psychologiquement/ **(MA6)**

Comme je viens de le montrer, les participants ont des représentations du bi/plurilinguisme qui relèvent de la thématique d'une maîtrise identique et parfaite dans chacune des langues qui ne peut, selon les discours recueillis, prendre place que par le biais d'une acquisition précoce. En outre, ces représentations de ce qui caractérise l'individu bi/plurilingue sont à mettre en relation, dans les entretiens semi-dirigés, avec la façon dont les participants se définissent en tant qu'individus et en tant que familles pour ce qui a trait à leurs langues.

1.4. Autoévaluation

1.4.1. Non bilingues

Sans même interroger les participants sur leur propre bilinguisme, ils ont généralement déclaré qu'ils ne se considéraient pas bilingues quand bien même les participants parleraient l'anglais à l'enfant sur la base de la stratégie de communication OPOL. Cela n'est pas surprenant compte tenu de leurs représentations du bilinguisme comme synonyme de compétence parfaite dans deux langues.

MA5, qui a adopté la stratégie de communication OPOL avec ses 4 enfants, répète qu'elle n'est pas bilingue en raison de l'absence d'un bilinguisme équilibré et

parfait chez elle. Elle estime ses propres compétences extrêmement éloignées de celle d'un bilingue, ce qui l'amène à nier cette catégorisation et à s'évaluer négativement comme n'étant « pas du tout bilingue ». Elle reconnaît faire des erreurs et ne pas posséder un lexique aussi dense que dans sa L1 qu'est le français. Voici un extrait de l'entretien semi-dirigé :

> MA5 je ne me considère **pas** du tout bilingue/
>
> ENQ ah c'est surprenant\
>
> MA5 pour plusieurs raisons/ je connais **peu** de personnes bilingues/ euh:: je j'ai des facilités c'est clair/ mais je ne suis **pas** bilingue/ et je: je connais d'autres langues **oui** […] même sur des éléments quotidiens/ euh: je je pense que je fais des fautes de grammaire euh: j'ai un vocabulaire qui pourrait être je ne sais pas de combien de de centaines de mots/ euh: non je suis **loin loin loin** d'être une bilingue\ […] MA5 : euh: sur le domaine des enfants par exemple quand des petits enfants parlent en en irlande/ j'ai **é**normément de mal à en comprendre un certain nombre **(MA5)**

Dans cet échange, elle explique que son manque de compréhension dans certains domaines ne lui permet pas de s'inscrire pas dans la catégorie des individus bilingues. Aussi, elle semble sous-entendre que le bilinguisme est une maîtrise parfaite de l'autre langue qui passe par la maitrise du lexique et de la compréhension. Le bilinguisme, si je m'en réfère aux discours cités précédemment, ne peut exister s'il n'est pas parfait.

MA9, qui envisage de parler anglais à ses futurs enfants, ne se considère pas non plus bilingue. Pourtant, elle possède 4 langues dans son répertoire, a vécu ou séjourne régulièrement dans plusieurs pays où celles-ci sont la langue officielle. Par ailleurs, elle a été amenée à en utiliser plusieurs dans le cadre professionnel et continue à utiliser l'anglais puisqu'elle l'enseigne dans une association et qu'elle a un projet de crèche bilingue dans laquelle elle se chargerait de parler anglais aux jeunes enfants. Là aussi, sa conception d'un bilinguisme parfait et son « perfectionnisme » comme elle le mentionne elle-même, font qu'elle ne s'attribue pas le qualificatif de bilingue. A ma question de savoir comment MA9 se définit en rapport à ses langues, elle utilise le terme « bilingue » et non « plurilingue », alors même qu'elle connaît 4 langues. Elle déplore ainsi ne pas posséder une connaissance approfondie et fine des autres langues:

ENQ : et vous vous qualifiez comment par rapport aux langues/ vous dites que vous êtes quoi/

MA9 : euh: alors euh: mon **per**fectionnisme me: me fait dire que je suis **pas** bilingue au sens où j'arrive pas à maîtriser toutes les nuances/ et je recherche toujours la perfection donc je suis toujours avec mes dictionnaires/ […] et euh: y'en a aucune que j'estime maîtriser euh: parfaitement\ […] alors je suis bilingue au sens où effectivement je parle euh: quatre langues/ […] a**près** je suis **pas** bilingue au sens où où **moi** je j'estime que ce serait presque parler anglais **par**faitement/ comme un puriste anglais/**(MA9)**

Enfin, PA11, qui lui aussi parle anglais à ses enfants selon la stratégie de communication OPOL, explique qu'il n'est pas bilingue. Il oppose son bilinguisme lingala/français pendant l'enfance à son plurilinguisme adulte avec des langues qu'il a apprises dans le cadre scolaire ou par le biais de chansons. Il explique par exemple qu'il n'a pas vécu à l'étranger donc qu'il n'est pas bilingue : c'est à nouveau ici la représentation d'une langue/une nation. En outre, son discours est empreint d'une représentation liée aux émotions : une L1 est une langue dans laquelle, selon lui, on peut transmettre ses émotions voire dans laquelle il est possible de rêver. PA11 rend compte de son expérience émotionnelle avec ses langues, le français et le lingala, et de son expérience avec l'anglais. L'anglais lui est plus distant du fait de son vécu linguistique avec cette langue, ce qui l'amène plus à dévaloriser ses compétences en anglais qu'à valoriser et valider son plurilinguisme :

bon ben moi/ je suis bilingue français lingala\\ c'est-à-dire que je **peux** entre guillemets penser enfin voilà\ je peux penser/ rêver dans les deux langues/ […]je pense **pas** en anglais/ je rêve **pas** en anglais/ euh: voilà\ euh: c'est: voilà\ […] **moi** c'est ça en fait\ je me vois pas entre guillemets quand je vais sortir de mes gonds/ je vais avoir voilà une grosse émotion/ plutôt négative/ euh: de de de m'exprimer de manière incontrôlée en fait en anglais\ par **con**tre je peux le faire de manière incontrôlée en français/ euh: ou ou ou en lingala\ **(PA11)**

Ici, l'on voit que le bi/plurilinguisme n'est pas envisagé sous la présence des langues dans le répertoire plurilingue mais sur la relation qu'un individu a avec la langue, ce qu'il a vécu dans cette langue en tant que locuteur. Par ailleurs, alors qu'individuellement, certains participants ne se considèrent pas bilingues, certains ne considèrent pas non plus leur famille comme une famille plurilingue, comme je l'expose ci-dessous.

1.4.2. Des familles (non) plurilingues

MA3, dont les langues sont quotidiennement utilisées en famille et à l'extérieur, définit sa famille comme « française et citoyenne du monde ». Par citoyenne du monde » MA3 explique que sa famille, grâce à ses langues, peut entrer en contact avec d'autres cultures. Elle ne définit pas sa famille comme une famille plurilingue ou bilingue parce que pour MA3 et PA3, le français, leur L1, remplit les

fonctions identitaires. Ils ont quitté le Mexique afin de retrouver leurs racines en France parce que cette langue est la leur et qu'elle a construit leur identité et leur pensée. Le discours de MA3 est empreint d'un véritable attachement au territoire d'où l'on vient : la France apparaît comme un espace monolingue et monoculturel qui participe à l'identité de la famille et des enfants. C'est une conception de l'identité plutôt fermée puisqu'une identité multiple est considérée comme potentiellement dangereuse pour les enfants, alors même que les enfants de cette famille sont plurilingues. MA3 souhaite que ses enfants conservent une identité « française », comme elle l'exprime ci-dessous :

> ce que je veux dire c'est que **moi** ma pensée à moi elle a été structurée par le français/ si je veux que le contact et les choses inconscientes avec mes enfants continuent d'exister demain/ il fallait que je garde cette structure de pensée (.) via le français/ […]par contre c'est clair qu'on leur a dit/ vous êtes d'ici\ c'est-à-dire que votre pays c'est c'est la france/ votre culture c'est la culture française/ nos valeurs (.) tout ce qui représente notre famille/ la racine elle est inscrite en (région en France)/ **(MA3)**

PA11, quant à lui, définit sa famille en tant que famille plurilingue. Non pas par rapport à son bilinguisme français/lingala mais par rapport aux langues actives en famille, nucléaire ou étendue. C'est la raison pour laquelle il englobe le français, l'anglais et le lingala :

> on va dire plurilingue/ oui/ […] oui oui/ chez nous il y a au moins l'anglais et le français/ de temps en temps quand on va chez ma grand-mère ils entendent parler lingala/ oui voilà plurilingue\ **(PA11)**

MA8, qui je le rappelle parle anglais à ENF3 depuis sa naissance, qualifie sa famille de « bilingue ». Elle semble toutefois moins catégorique que PA11 lorsqu'elle

fait référence à l'accent français du père s'exprimant en anglais et dont les enfants moquent l'accent. Sa représentation de la famille bilingue inclut une représentation relative à la qualité de la production orale, elle-même, en rapport avec sa représentation d'un individu bi/plurilingue :

> je pense qu'on est une famille bilingue même si mes enfants se se moquent de leur père parce qu'il sait toujours pas prononcer euh: comme dit notre fils on sait pas si tu dis trois arbre ou (inaud.) quand tu le dis/ **(MA8)**

Enfin, MA6 considère sa famille comme « monolingue ». Elle pour qui la PLF a été longtemps envisagée avant que les circonstances ne la concrétisent par le biais du recrutement d'une fille au pair et de la création de la petite école d'immersion, explique qu'il s'agit avant tout d'un intérêt pour les langues et que ce sont finalement les enfants, par le biais des stratégies mises en place par les parents, qui ont fait entrer les langues en famille :

> monolingue hein\ on on s'**in**téresse aux langues mais on est monolingue\ ça ça ça nous aurait pas traversé l'esprit euh: de parler à la maison en anglais euh: […] on est quand même sérieusement monolingue dans le sens où on n'aurait pas parlé indifféremment une langue ou l'autre à la maison si y'avait pas eu ça autour des enfants\ **(MA6)**

Synthèse

Comme je viens de le montrer, la plupart des participants considère que le bilinguisme est une compétence très élevée dans les deux langues, faisant ainsi référence au degré de compétence impliqué dans le bilinguisme plus qu'à ses fonctions dans l'utilisation des langues. Il s'agit de la représentation **d'un bilinguisme à la fois équilibré et parfait** qui est fournie par plusieurs participants. La maîtrise « parfaite » des deux langues n'est pas sans rappeler la définition minimaliste fournie par Bloomfield en 1933 qui considère le bilinguisme comme « la compétence d'un locuteur natif dans les deux langues »[275]. Cette définition est à l'opposé de celle de Grosjean (1993 : 71) qui considère au contraire que les individus bilingues « se servent de deux ou plusieurs langues […] dans la vie de tous les

[275] « native-like control of two languages » (Bloomfield, 1933)

jours » définissant ainsi le bilinguisme comme une pratique régulière des langues d'un individu. A part le discours de MA4 qui se situe plutôt du côté de la définition de Grosjean dans le sens où elle précise qu'il s'agit d'être capable d'utiliser deux langues quotidiennement, les discours des autres participants révèlent des représentations concernant l'individu bi/plurilingues se situant au pôle extrême des définitions proposées dans la littérature scientifique.

Si les parents ont de telles représentations, c'est également parce qu'ils ont la **représentation de la compétence bilingue comme la somme de deux individus monolingues.** Aussi, les participants considèrent donc le locuteur natif comme le locuteur modèle. Nombreux sont les participants à préciser lors des entretiens qu'ils ne représentent pas un bon modèle linguistique pour leur enfant parce que l'anglais n'est pas leur L1. MA6 va même jusqu'à préciser qu'il a fallu la convaincre qu'une exposition à son anglais, même si cet anglais ne provenait pas d'un locuteur anglophone, valait mieux qu'aucune exposition à cette langue. MA8, elle, explique que ses erreurs seront rectifiées grâce à l'exposition de l'enfant à l'anglais de locuteurs natifs. Cette préoccupation de ce qui représente le modèle ou la norme pour les parents est particulièrement visible dans leurs références aux termes « natifs » et « non-natifs » utilisés de façon récurrente dans leurs discours.

Par ailleurs, pour ce qui a trait aux représentations du bi/plurilinguisme, je souhaiterais ici observer un élément important concernant le fait que les participants, comme je l'ai précisé, ne se considèrent pas bilingues. Cette auto-évaluation est en relation avec leurs représentations de l'individu bi/plurilingue qui tend vers la maîtrise parfaite (lexicale, phonologique, fonctionnelle, etc.) des deux langues. C'est ce que Coste et al. (1997 :11) nomment « l'idéal inatteignable d'un bilinguisme 'parfait' ». Un lien se manifeste donc entre les représentations des parents d'un bilinguisme parfait et l'évaluation de leur propre bilinguisme : **déclarer ne pas se considérer bilingues correspond à leurs représentations d'un**

individu bi/plurilingue et, en conséquence, ils ne s'autorisent pas à se définir bilingues[276].

Enfin, ce qui me semble révélateur des représentations du bi/plurilinguisme des parents est le fait qu'ils **perçoivent le bilinguisme individuel d'un point de vue monolingue :** alors même que tous les parents sont plurilingues, ils ont malgré tout cette représentation de l'individu bilingue comme la somme de deux individus monolingues.

Les **avantages d'une acquisition précoce des langues, un des arguments qui revient dans les discours des participants,** (King et Fogle, 2006 ; Piller, 2001) rendent également compte de la présence de plus d'une langue en famille. Le thème du don et de la transmission, que j'ai évoqué par rapport au capital transmis à l'enfant, pourrait également impliquer ce que signifie être de « 'bons' parents » (King et Fogle, 2006 : 707). En effet, plusieurs participants mentionnent également le fait qu'ils n'ont pas voulu que la langue soit stigmatisée (ce que j'ai représenté sous « bilinguisme soustractif »), de même qu'ils se refusent, alors que leur répertoire est plurilingue, à ne pas en faire profiter leurs enfants.

Je souhaiterais maintenant m'intéresser aux représentations de l'anglais, qui est la langue additionnelle sélectionnée dans la PLF. Je ne présente ici que les représentations générales de l'anglais, pour laisser place, dans le chapitre suivant, aux représentations plus individuelles rendant compte de ce choix de langue

Qu'il s'agisse des représentations du bi/plurilinguisme ou de l'anglais, toutes sont des représentations positives. Dans l'objectif de cette recherche doctorale et afin de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle l'insatisfaction de l'enseignement extensif des LVE en France menait à la présence d'une PLF soutenant l'anglais, j'ai cherché à connaître les représentations des parents envers

[276] Pour les participants, être plurilingue signifierait connaître plusieurs langues, plutôt que maîtriser plusieurs langues. L'on se situe plus dans le répertoire plurilingue que dans la compétence qu'un individu peut avoir avec ces/ses langues.

cet enseignement. Soit je les ai directement interrogés soit ils se sont exprimés spontanément.

Force est de constater que l'écart entre les représentations du bi/plurilinguisme et les représentations de l'enseignement extensif des LVE est important. En effet, ces dernières sont majoritairement négatives. Les termes utilisés ne laissent guère de doute quant à l'insatisfaction des parents dans leurs discours :

c'est **nu**llissime\ **(MA3)**

c'est une honte **(MA3)**

c'est monstrueux/**(MA3)**

j'en pense pas beaucoup de bien/ **(MA6)**

ben je pense qu'il est catastrophique hein\ **(MA7)**

alors\ le bilinguisme à l'école\ euh: ((rires)) je crois qu'on en est loin\ **(MA9)**

l'éducation là française/ déjà c'est enfin c'est franchement pas terrible/ euh: les résultats en termes de enfin tout ce qui est scolaire/ euh: y'a y'a du boulot hein/ alors du coup les langues/ euh: c'est c'est c'est catastrophique\ **(MA10)**

Voyons quels sont plus précisément les thèmes présents dans les discours des participants à ma recherche doctorale.

2. Des représentations négatives sur l'enseignement extensif des LVE en France

Lors de l'analyse thématique de contenu, trois thèmes majeurs ont été relevés quant à la question de recherche relative aux représentations l'enseignement des LVE : méthodes d'enseignement, institution et enseignant. Plusieurs sous-thèmes ont été mis en exergue comme le présente le tableau suivant.

Tableau 16 : Thèmes et sous-thèmes des représentations négatives de l'enseignement des LVE en France

THÈMES MAJEURS	SOUS-THÈMES
Méthodes d'enseignement	LVE en tant qu'objet d'étude Inefficace Peu naturel, imposé et prescriptif

	Trop tardif Trop académique/écrit
Institution éducative	Manque de volonté politique Non prise en compte du plurilinguisme des enfants et de leur famille Ecoles peu accessibles
Enseignant	Francophones Formation

2.1. Méthodes d'enseignement

La majorité des parents exprime très clairement des représentations négatives envers l'enseignement extensif des LVE en France (Bouchés-Rémond-Rémont, 2016). Ils reprochent un enseignement basé sur les LVE en tant qu'objet d'étude et un enseignement inefficace (peu naturel et imposé, en inadéquation avec l'âge et enfin trop académique/écrit).

2.1.1. LVE en tant qu'objet d'étude

Tout d'abord, il est essentiel de préciser que les participants définissent l'enseignement extensif des LVE en France en opposition avec d'autres modèles d'enseignement des LVE. Ces autres modèles sont soit ceux qu'ils connaissent (ou pensent connaître) soit ceux dans lesquels leurs enfants sont scolarisés.

En premier lieu, les parents considèrent que l'enseignement tel qu'il est pratiqué en France met l'accent essentiellement sur la langue en tant qu'objet d'étude et non en tant que langue d'instruction permettant la transmission d'autres savoirs disciplinaires. Ainsi, le choix d'une école proposant un enseignement différent, est motivé par le fait que la langue, dans ces écoles et selon les participants, n'est justement pas utilisée comme objet d'étude mais bien comme un moyen de transmettre d'autres savoirs. MA2, sans enfants au moment de l'entretien, précise :

> j'ai l'impression que l'école bilingue part du principe que les enfants maîtrisent la langue/ et les font euh: les font bosser des des matières/ **du** contenu dans la langue\ par opposition à l'éducation euh: standard française publique/ **(MA2)**

Cet extrait est doublement intéressant sur la façon dont il renseigne sur la représentation de ce participant. Tout d'abord, le participant oppose « école bilingue » à « éducation standard française publique » dénotant par là même une dichotomie entre système d'enseignement généralisé et bilingue, et privé opposé à public. Le discours de MA2 révèle la façon dont MA2 envisage l'enseignement des langues en France, à savoir un enseignement des LVE en qu'objet d'étude.

Un autre participant, MA1, dont l'enfant est scolarisé en école internationale (maternelle) précise qu'il importe peu que l'enfant comprenne ou non la langue qui est utilisée à l'école ; l'important étant que l'enfant soit exposé à la langue, qui est alors utilisée dans un objectif communicationnel et non en tant qu'objet d'étude. A ce titre, MA10 a l'expérience d'une école bilingue français/allemand qui lui permet de comparer le système d'enseignement extensif qu'elle a reçu en tant qu'élève à celui que ses enfants connaissent désormais vis-à-vis de l'allemand :

> oui parce que la vraie différence quand même/ c'est que: **nous** on parle pas on parle pas d'apprentissage de la langue\ aujourd'hui on parle enfin voilà ils parlent anglais\ **(MA1)**

> on travaille pas **que** la langue/ c'est la langue qui devient un moyen pour **a**pprendre d'autres choses\ ET UN PEU PLUS LOIN en fait c'est le les écoles bilingues\ c'est pas on apprend l'allemand/ c'est on se **sert** de l'allemand pour apprendre autre chose\ donc euh: j'ai envie de dire ils apprennent l'allemand presque naturellement\ presque sans s'en rendre compte quoi\ (MA10)

MA10 avait également envisagé d'inscrire ses enfants dans une école internationale lorsqu'ils ont emménagé dans leur actuelle région. La raison qui l'avait alors incitée à solliciter un dossier d'inscription est à nouveau le fait que la langue y est utilisée pour transmettre les savoirs et donc que le mode d'enseignement y est bilingue[277].

[277] Selon le modèle CLIL/Emile qui consiste en « l'utilisation de plusieurs langues pour apprendre à l'école » (Hélot, 2016 : 361).

D'après les discours, non seulement la LVE est enseignée en tant qu'objet d'étude dans l'enseignement « traditionnel » des LVE, mais en plus, les approches pédagogiques sont inefficaces.

2.1.2. Inefficace

La plupart des participants exprime son mécontentement quant à l'enseignement extensif des LVE. Très souvent, celui-ci est considéré comme inefficace. Une telle représentation est étroitement liée à l'expérience qu'a le parent de cet enseignement extensif des LVE tel qu'il l'a connu lorsque lui-même était élève. Cette remarque est essentielle car bien entendu, comme je l'ai montré dans la

première partie de cette thèse, l'enseignement des LVE a évolué au fil des ans et davantage de place est aujourd'hui accordée à la compétence communicative et actionnelle (CECRL, 2001).

Lorsque les participants s'attachent à expliquer en quoi ils estiment que cet enseignement est inefficace, ils expliquent l'impact que cet enseignement a eu sur leurs compétences dans le monde social. Ainsi, nombreux sont les parents à considérer qu'en situations concrètes d'utilisation de la LVE apprise dans le cadre de l'enseignement extensif, cela a été laborieux.

Certains précisent que c'est lors d'un séjour dans un pays étranger, anglophone pour l'anglais, italophone pour l'italien, que l'apprentissage a réellement pu prendre place. En tant qu'objets sociaux, les langues nécessitent d'être pratiquées :

> j'ai demandé à partir en angleterre parce que je: je trouvais que c'était **vrai**ment pas bien de pas parler anglais\ donc euh: je suis partie six mois en angleterre/ et là je me suis rendu compte que bon on m'avait toujours dit que j'étais absolument nulle en langues et cetera/ que ben: ça rentrait tout seul\ **(MA7)**

> parce que quand je vois que en: après neuf ans d'anglais/ euh: en six mois j'ai appris l'anglais en allant sur le terrain/ je me dis que pendant neuf ans/ j'ai perdu mon temps/ **(MA7)**

> j'ai beaucoup voyagé euh: donc j'ai commencé à progresser en anglais/ **(MA1)**

C'est cette expérience, ce vécu en situation réelle qui amène les participants à juger le modèle extensif comme un modèle inefficace. Inefficace pour les élèves qui ne peuvent utiliser leurs acquis :

> puisque je trouve qu'on passe des années à faire soi-disant de l'anglais/ et que que l'anglais ou une autre/ et puis qu'on est bon à rien en réalité/ **(MA6)**

Dans les méthodes d'enseignement, j'ai également relevé le fait que les discours rendent compte d'enseignements considérés peu naturels, imposés et prescriptifs. Je présente ci-dessous plus en profondeur ce sous-thème.

2.1.3. Peu naturel, imposé et prescriptif

Le troisième sous-thème qui a été relevé dans l'analyse des entretiens semi-dirigés est celui d'un enseignement extensif considéré comme peu naturel et imposé. Peu naturel dans une salle de classe et imposé parce que l'élève est passif dans ses apprentissages et contraint d'étudier une LVE (obligatoire).

Ainsi le caractère artificiel lié au peu d'heures de LVE hebdomadaire est récurrent dans les entretiens. Il apparaît que ce sous-thème est soit explicitement souligné soit implicitement évoqué (et c'est là que l'analyse thématique de contenu revêt toute son importance). Plusieurs participants abordent le caractère non authentique d'un cours de langues dans l'enseignement extensif. Par exemple, MA1 déclare :

> et puis même les méthodes employées/ enfin une langue vivante ça se parle avec son corps/ ça se parle pas assis sur une chaise/

Pour étayer ses propos, MA1 renvoie l'image qu'elle a de l'école internationale fréquentée par son enfant, en évoquant le fait que la LVE fait partie des activités du quotidien et qu'il s'agit en réalité d'un enseignement bilingue et non d'un enseignement de la langue en tant que LVE. Pour MA1, cette appropriation des savoirs à travers plusieurs langues rend l'apprentissage plus authentique :

> mais on n'est pas en train de leur dire **ça** ça se dit comme ça/ et puis quand on conjugue on dit comme ça/ on est vraiment en train de parler/ parce qu'on va faire de la gym/ parce qu'on joue/ parce qu'on: chante/ et cetera\ **(MA1)**

Si l'apprentissage apparaît comme non authentique pour plusieurs participants, c'est également parce qu'il est considéré comme imposé. C'est ainsi que certains parents le définissent à travers une comparaison implicite avec l'acquisition d'une LVE par le biais d'une fille/d'un garçon au pair ou de l'école bilingue français/allemand :

> quelque chose qui soit imposé/ qui soit rébarbatif **(MA7)**
>
> c'est : sous la con**train**te/ et: c'est ça qui fait que ça fonctionne pas aussi\ parce que ça devient une contrainte\ c'est pas: euh: voilà c'est un **cours** quoi\ **(MA10)**
>
> il sont en immersion avec les langues\ et et c'est le **mei**lleur apprentissage/ parce que ça devient euh: naturel/**(MA10)**

Enfin, l'enseignement des LVE est perçu comme prescriptif ce qui n'encourage pas les apprentissages. MA1 l'exprime lorsqu'elle explique que l'école internationale dans laquelle son enfant est scolarisé favorise la production orale plus que la qualité de la production. MA7, quant à elle, pointe un enseignement prescriptif lorsqu'elle mentionne le système évaluatif de l'école française, qui aurait pour conséquence de décourager les élèves dans leurs apprentissages.

L'artificialité et le caractère imposé des enseignements s'accompagnent de la perception d'un enseignement trop tardif.

2.1.4. Trop tardif

Certains participants évoquent le fait que l'enseignement/apprentissage des LVE est tardif en France et qu'il n'est pas nécessairement en adéquation avec l'âge de l'enfant. Pourtant, même si les participants soulignent la spontanéité des élèves au primaire, plusieurs d'entre eux relèvent le caractère plutôt introverti des pré-adolescents ou adolescents. Cela aurait des conséquences négatives pour l'apprentissage des LVE alors même que l'accent est mis sur l'oral et que certains élèves n'oseraient pas prendre la parole et ne profiteraient ainsi pas de leurs enseignements. Dans l'extrait suivant, c'est l'insécurité linguistique en LVE qui met l'élève mal à l'aise :

> à partir du moment où on a onze ans douze ans/ qu'on est en pleine ado/ qu'on: se pose des questions/ qu'on est timide/ (inaud.) et qu'il faut euh: en plus répéter les phrases avec un accent qu'on

> connaît pas/ euh: dans un domaine qu'on connaît pas/ et que va réutiliser tout le monde\ donc je pense que l'apprentissage des langues tar**dif**/ c'est-à-dire en tout cas d'apprentissage réel tel qu'il est fait en france/ euh: n'est pas euh: n'est **pas** en **pha**se avec un développement de l'enfant\ **(MA5)**

Dans l'un des groupes de discussion mené avec quelques familles, MA3 explique que l'avantage d'avoir acquis les langues à un âge précoce, permet à son enfant d'être décomplexé dans leur utilisation :

> c'est exactement ça\ c'est qu'elle est décomplexée par la langue\ elle **sait** qu'elle fait des erreurs/ mais elle s'en fout **to**talement// ça la concerne pas/ l'essentiel c'est que l'autre en face comprenne ce qu'elle lui raconte\ **(MA3)**

D'autres participants pointent le fait que les enseignements de LVE en France sont trop tardifs, même s'ils commencent dès l'école primaire : plus il l'est, et plus il est difficile d'apprendre une LVE. Il est nécessaire de préciser ici que cette perception d'un enseignement trop tardif va de pair avec les représentations des parents des avantages d'une acquisition précoce des langues.

2.1.5. Trop académique/écrit

Il est souvent mentionné que l'apprentissage des LVE est basé sur l'apprentissage de listes de vocabulaire ou de la grammaire. Ces deux critères donnent lieu à une représentation qui englobe un manque d'objectif communicationnel de l'apprentissage des LVE. Pour les participants, ces nombreuses fiches de vocabulaire ne sont pas garantes d'une prétendue maîtrise de la LV. Cela n'est pas mis en lien avec l'anglais uniquement puisque des participants évoquent également cela pour d'autres langues que l'anglais, et notamment l'allemand (MA6, MA4 et M9).

Ainsi, certains parents fondent leur représentation sur l'enseignement tel qu'ils le perçoivent à travers leurs yeux de parents d'élèves mais aussi au travers des devoirs de leurs enfants (lorsqu'ils sont en âge d'être scolarisés). MA3 explique que son enfant apprend des listes de vocabulaire à rallonge et qu'elle considère cela parfaitement inadapté et inefficace, ce qu'elle exprime ci-dessous :

> le but il doit pas être **quan**titatif/ il doit être **qua**litatif**** c'est-à-dire qu'on est là pour s'échanger/ **(MA3)**

D'autres participants se fondent sur leur expérience en tant qu'élève et avec le recul d'un adulte :

> donc du coup disons que maintenant euh: à part ce qu'on peut entendre évidemment **plus** les souvenirs que j'ai moi de: de mon passage euh: dans les collèges et lycées publics classiques/ j'ai peut-être euh: perdu un tout petit peu de vue la manière d'enseigner euh: les langues\ donc ça n'a pas dû trop trop trop changer/ donc ben la vision que j'en ai euh: c'est toujours pareil/ trop de place accordée à l'écrit/ euh: à la grammaire/ et pas assez à la communication/ **(MA2)**

Pourtant, une autre participante, MA4, fait référence à son expérience d'enseignante de FLE à l'étranger en précisant que les pratiques n'y sont guère différentes, puisqu'il s'agit aussi de l'apprentissage de listes de vocabulaire et de la grammaire. Elle ajoute :

> alors le système que j'ai connu moi/ je sais que **moi** à l'époque où moi j'ai appris l'anglais/ on faisait peut-être un peu plus de: ben de grammaire/ on avait des listes de vocabulaire mais on faisait beaucoup de: de grammaire **(MA4)**

En fait, ces discours révèlent une prédominance de la place du vocabulaire et de la grammaire dans l'enseignement des LVE tel qu'il a été dispensé aux parents lorsqu'eux-mêmes étaient élèves. Seule MA3, dont les enfants sont désormais scolarisés dans un établissement public dispensant un enseignement extensif des LVE, se base sur son expérience de parent d'élève pour décrire cette prédominance dans les enseignements.

Par ailleurs, le fait que les enseignements soient majoritairement, pour les participants, basés sur l'écrit aurait pour conséquence de ne pas fournir les outils nécessaires à l'élève pour qu'il comprenne et s'exprime à l'oral. Pour les participants, ce qui est important dans l'apprentissage d'une LVE, c'est de savoir s'exprimer, de pouvoir communiquer. Pour MA3, dont le discours se démarque de celui des autres participants, l'essentiel est de communiquer et peu importe la qualité de la langue. Ce que l'école doit apporter, c'est d'oser prendre la parole pour ensuite être en mesure, dans une situation concrète de communication, d'avancer et d'apprendre davantage :

> on est là pour essayer de baragouiner/ quelle importance si on baragouine\ si on baragouine on accepte le fait de pas parler parfaitement\ de se tromper\ et déjà là quel **pas** on fait\ **(MA3)**

Il en va de même pour MA10, qui explique avoir inscrit l'un de ses enfants dans une association où les cours dispensés par un locuteur natif de l'anglais ont permis à l'enfant de se décomplexer et d'oser s'exprimer dans une autre langue que le français.

Dans les discours des participants sur l'enseignement extensif des LVE, se trouve également le thème de l'institution éducative et ses sous-thèmes du manque de volonté politique, de la non prise en compte du bi/plurilinguisme des enfants (et donc des familles) et des écoles peu accessibles aux familles.

2.2. L'institution éducative

2.2.1. Manque de volonté politique

Certains participants sont extrêmement déçus par, voire en colère contre, l'institution éducative. Qu'il s'agisse de l'institution (l'établissement scolaire) en tant qu'entité ou de ses représentants (chefs d'établissement, ministres voire le gouvernement lui-même).

MA3 exprime son mécontentement en relatant le fait suivant. Alors que les parents d'élèves souhaitaient qu'un assistant anglophone soit présent dans la classe de son enfant, des démarches ont été entreprises par les parents eux-mêmes. Celles-ci prennent la forme d'une démarche volontariste ayant pour objectif le recrutement d'un étudiant anglophone à titre gracieux. Les ressources étaient bien présentes localement pour mener à bien ce projet. Pourtant, elle s'est heurtée à un manque de volonté manifeste et pointe un manque de dialogue entre les parents et les responsables éducatifs en France:

> y'a pas eu moyen/ on a écrit jusqu'à l'académie/ **per**sonne ne s'est bougé/ ça nous coûte rien/ je comprends pas/ je comprends pas/ on n'utilise pas les parents parce qu'on veut pas qu'ils mettent le nez dans nos affaires/ mais on n'utilise rien non plus quand on va chercher des solutions alternatives/ **(MA3)**

Dans la même lignée, MA6, ayant créé la petite école d'immersion ayant le statut d'association à but non lucratif, décrit le manque de volonté politique dans les établissements d'enseignement public. Elle explique qu'elle a tenté à de multiples reprises de monter un projet de classe bilingue dans les écoles publiques et qu'elle s'y est prise bien en amont. Elle aussi a été confrontée à un manque de volonté alors même que son investissement dans ce projet était fort:

> parce que ça intéresse beaucoup de monde/ et ça serait bien ((rires)) enfin nous on nous dit que les langues vivantes sont extrêmement importantes/ et: qu'il **faut** euh: faire quelque chose dans ce sens-là/ mais pas arriver quand on est quand même plein d'énergie à monter quelque chose dans le public/ c'est c'est (.) ça vous déçoit par rapport à ma **pro**pre euh: à ma propre institution\ voilà\ […] devant la difficulté et cetera/ voilà on va y renoncer/ on y renonce presque voire complètement\ ((rires)) **(MA6)**

En conséquence, pour MA6, seul un établissement d'enseignement privé est prêt à concrétiser son projet, ce qui la dérange par ailleurs du fait de ses convictions envers l'enseignement : le public s'adresse à tous, alors que le privé est plus restrictif. Néanmoins, elle est prête à faire le choix d'inscrire ses deux enfants dans ce type d'établissement si aucune autre possibilité ne s'offre à eux et ceci afin de maintenir le bilinguisme de ses enfants. MA6 serait donc prête à aller à l'encontre de ses propres valeurs éducatives pour ne pas renoncer à la mise en place du bilinguisme en famille.

D'autres participants remettent en question le discours politique et sa mise en œuvre sur le terrain. MA8 explique avoir reçu des élèves provenant de Serbie dont le niveau d'anglais était tout à fait correct pour elle, puisqu'elle précise qu'ils « parlaient parfaitement l'anglais ». Devant ses questionnements, elle a cherché à savoir si les élèves bénéficiaient d'un enseignement des langues différent en termes d'horaires mais il lui a été répondu qu'ils regardaient les programmes à la télévision en version originale. MA8 a conscience d'une réalité présente dans de nombreux pays européens qui font le choix de ne pas doubler les films, séries ou émissions télévisuelles, ce qui permet d'améliorer les compétences en LVE, favorisant surtout l'apprentissage de l'anglais puisque la plupart proviennent de l'industrie cinématographique nord-américaine. Elle sous-entend alors que si la volonté était bien présente, notamment à travers une politique des langues, alors les programmes

seraient diffusés dans leur version originale. D'un point de vue compétences, l'Enquête Européenne mentionnée dans la deuxième partie de cette thèse (Chapitre 2) préconise la diffusion de programmes en version originale dans la mesure où cela participe à davantage d'exposition à la langue.

Enfin, un autre participant souligne le décalage entre la politique affichée et sa mise en œuvre concrète. Ainsi, dans son discours, alors que l'enseignement des langues au primaire est généralisé, les intervenants en langues disparaissent[278]. Autrement formulé, alors que l'accent est porté sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, les moyens diminuent selon MA4 :

> **mais** il faut le faire avec avec des moyens/ et pas euh: du bricolage\ (.) c'est **ça** le problème\ \ mais bon voilà il a fallu faire des économies/ donc euh: voilà/ on a fait des coupes sur des intervenants/ et c'est ces intervenants de langues qui qui ont pris en premier\ et voilà/ c'est vraiment dommage hein/ **(MA4)**

En plus du manque de volonté dans la politique des langues menée par le ministère de l'éducation et le manque de moyens alloués aux langues perçus par les participants, ces derniers ajoutent la non prise en compte du plurilinguisme des enfants à l'école.

2.2.2. Non prise en compte du plurilinguisme des enfants et de leur famille

Les participants dont les enfants bénéficient d'une exposition à l'anglais par le biais de la stratégie de communication OPOL sont souvent ceux qui considèrent que les langues des enfants et de leur famille ne sont pas prises en compte dans les enseignements dispensés. Elles ne le sont pas non plus en tant que ressources à disposition des enseignants.

MA3 explique que l'école ne prend nullement en compte la ressource que constituent les langues de la famille. Aussi, sa fille, dans le système d'enseignement extensif des LVE, n'est pas considérée comme une ressource potentielle pour

[278] La certification en langues mise en place dans le concours de recrutement des professeurs des écoles en est l'une des raisons.

l'enseignant dans les cours de langues. MA3 déplore ce non dialogue avec les enseignants dont la culture éducative est de considérer tous les élèves de la même façon et de ne pas mettre en valeur des compétences acquises hors de l'école. Or, si les enseignants prenaient en considération les compétences des élèves acquises en dehors de l'école, cela permettrait d'enrichir les enseignements/apprentissages, comme elle l'exprime:

> donc je je suis allée voir la prof/ je lui dis écoutez\ elle intervient pas en classe/ vous utilisez pas ses compétences/ elle s'ennuie à mourir/ elle (inaud.) elle vous embête pas/ autorisez-lui la lecture d'un livre en anglais\ **non non non**:// y'a pas de raison/ en classe comme tout le mon:de/ donc ça a été nullissime et pitoyable l'apprentissage de l'anglais/ **(MA3)**

MA3, par ailleurs, estime que l'école ne prend pas appui sur cette richesse linguistique afin de sensibiliser les enfants à d'autres langues du monde.

> dans la classe d'ENF2\ euh: y a deux petits américains:/ y'a deux petits ru:sses/ y'a des petits portugais:/ y'a deux petits espagnols/ elle a une richesse à utiliser avec les parents et les enfants …. **pas** moyen\ **(MA3)**

D'autres participants expliquent que la non prise en compte revêt la forme de la non prise en compte des langues constitutives du répertoire plurilingue de l'enfant. Aussi, dans cette perspective, l'école ne s'adapte pas au profil linguistique spécifique de leur enfant et l'enseignement des LVE est identique quel que soit le profil linguistique des élèves :

> si elle a déjà réellement pris de l'av- de l'avance/ euh: en anglais/ euh: autant dire que les cours ne la satisferont pas et ce sera beaucoup trop facile/ et ça sera pas forcément très utile/ **(MA2)**
>
> elle intervient pas en classe/ vous utilisez pas ses compétences/ elle s'ennuie à mourir/ **(MA3)**

D'autres participants expliquent que ce n'est pas l'école qui mènera les élèves au bilinguisme mais qu'au moins, avoir mis en place une PLF bi-plurilingue, permettra à l'enfant d'exceller ou d'être plus à l'aise dans les apprentissages de la langue concernée par la PLF[279].

[279] J'y reviendrai plus tard.

> on se dit que ben au moins il y aura une matière dans laquelle il excellera et puis voilà\ **(MA7)**

Non seulement le plurilinguisme des enfants et donc de leurs familles est perçu par les parents comme invisibilisé par l'école, mais en plus, les participants déplorent la distance qui s'établit entre les écoles et les familles. C'est ici le sous-thème des écoles peu accessibles.

2.2.3. Les écoles peu accessibles

Ce sous-thème est proéminant chez les familles ayant scolarisé leurs enfants à l'étranger lors de leur expatriation (MA3 et MA8). Elles sont en mesure de mener une comparaison entre chacun des deux systèmes, école anglophone et école française, et de porter un jugement. Ces deux participantes expliquent qu'en France, l'école n'associe pas les parents aux enseignements, que les parents ignorent précisément ce qu'y font leurs enfants et que celle-ci est par conséquent inaccessible. MA3 a l'impression qu'un mur est dressé entre les familles et l'école, entre les familles et les enseignants (MA8 au contraire, précise que l'école de son enfant, ENF3, est ouverte aux parents). Ainsi, MA3 regrette que les écoles en France demeurent une entité éloignée des familles et MA8 explique qu'aux Etats-Unis, les parents font partie intégrante de l'école et donc des apprentissages de leurs enfants, ce qui permet de résoudre nombre de difficultés, comme cet extrait l'illustre :

> les parents vont jusqu'à la porte de l'école/ nous ne sommes pas les bienvenus **(MA3)**

> euh: aux états unis les parents sont dans l'école en permanence\ […] et je me dis ben (.) y'a tellement de choses qui pourraient être résolues simplement en discutant et en expliquant: et: **mais** derrière/ il faut une **vo**lonté\ une **vo**lonté des directeurs/ une **vo**lonté de l'administration/ une **vo**lonté des ministres et une **vo**lonté politique\ (.) aujourd'hui elle y est pas/ bon voilà/ **(MA8)**

Une autre participante, MA6, explique que dans sa petite école d'immersion, les parents font partie de la vie scolaire et que s'est mise en place une véritable collaboration. Cela pourrait signifier que les parents sont prêts à s'investir dans la sphère éducative et que ce serait donc l'institution éducative qui reste fermée à eux.

On le voit, les représentations des parents envers l'enseignement extensif des LVE ne prend pas seulement la forme de la classe ou du contenu des cours. L'enseignement extensif tel qu'il est représenté par les parents inclut, englobe, également l'école dans son sens plus large.

Un autre thème a été mis en relief dans l'analyse. Il s'agit des enseignants de LVE en France. Une observation peut être faite ici concernant la façon dont les discours rendent compte de l'enseignement/apprentissage extensif des LVE dans la mesure où il est soit envisagé sous l'angle déficitaire soit sous l'angle excédentaire : il est « trop » ou « pas assez ».

2.3. Les enseignants

2.3.1. Francophones

L'un des sous-thèmes est celui de la langue première des enseignants de LVE en France. Là, c'est majoritairement en rapport avec l'anglais en tant que LVE. En effet, selon la majorité des participants, les enseignants de LVE sont majoritairement francophones, ce qui n'est pas sans poser problème pour les participants. C'est ainsi que la dichotomie enseignant « natif » et enseignant « non natif » est récurrente dans les entretiens. Les participants utilisent d'ailleurs pour la plupart le terme « natif » ou « non-natif » pour décrire la langue première des enseignants de LVE en France et considérer que cela n'est pas approprié si la L1 est le français, qui plus est en France.

Pour ces parents, la langue première de l'enseignant de LVE est un gage de compétence : s'il est de L1 anglais, alors la qualité de la langue est meilleure et, par extension, les enseignements dispensés par ce biais le sont également. Le modèle linguistique représenté par l'enseignant de L1 anglais est ce qui préoccupe les parents, dont certains n'hésitent pas à poser un jugement extrêmement négatif sur les enseignants francophones et leur accent en anglais.

Ce constat amène à un choix de scolarisation dans le privé plutôt que dans le public : les langues jouent un rôle très important pour ces participants

plurilingues et représentent un tel capital culturel que certains parents opèrent des choix d'école basés uniquement sur le critère de l'enseignement/apprentissage des langues. C'est le cas de l'enfant de MA5 :

> plus tard au collège\ quand on a mis ENF3 dans cette école/ euh: le but c'est d'avoir cette qualité en anglais/ donc il n'est pas dans le collège du quartier/ on l'a mis dans une école spécifique/ pour se dire voilà/ on va essayer de faire en sorte qu'il soit à un niveau correct/ **(MA5)**

MA7 estime quant à elle, que non seulement le problème réside dans le fait que les enseignants de LVE sont de L1 français, mais qu'en plus les enseignants de LVE intervenant en collège ont sans doute un accent « moins anglais » que ceux qui enseignent au lycée ou au-delà[280]. Il s'agit d'une représentation là-aussi négative des enseignants de langue en France parce qu'ils ne seraient pas des locuteurs natifs de l'anglais. Ci-dessous figure l'extrait de l'entretien semi-dirigé :

> je pense qu'il est: il est fait par des professeurs qui sont de langue f- enfin qui ne sont pas des *natives*/ euh: donc qui ont un français qui peut être tr- enfin un anglais peut-être très bon/ mais euh: c'est rarement le cas quand on est en sixième cinquième quatrième/ **(MA7)**

Une autre mère, MA3, précise qu'il vaut mieux un étudiant américain, même en formation pour devenir enseignant, que davantage d'heures d'enseignement par un professeur des écoles francophone :

> c'est vrai que c'est pas des professionnels/ (.) mais c'est quand même mieux que huit heures d'anglais **que** avec une instit française/ je je ne comprends pas**** c'est un c'est un truc/ ça me dépasse/ **(MA3)**

Enfin, dans la même lignée, MA7 affirme qu'il vaut mieux peu d'heures dispensées par un enseignant de L1 identique à la langue enseignée, que plus d'heures dispensées par un enseignant francophone. Cela implique que la L1 de l'enseignant est prioritaire sur les contenus des enseignements et il est un garant de qualité :

[280] Or, le concours de recrutement des enseignants leur permet d'enseigner dans le second degré au minimum.

Les enseignants de LVE étant majoritairement francophones, cela a pour conséquence l'utilisation du français en classe, ce qui est négativement perçu par certains participants (mais pas tous). MA3 serait prête à ce que le français soit utilisé[281] pour transmettre des connaissances historiques ou politiques mais s'insurge contre le fait que ce n'est pas le cas :

> là ENF1 elle passe des **heu**res d'allemand **en**tières à parler français/ et croyez-vous\ qu'**en**core ce serait pour faire de la culture pour expliquer le système politique actuel/ qu'est-ce que vit un jeune allemand aujourd'hui/ comment est organisé le système des länders/ co- comment ça se passe/ comment il étudie/ comment sont les langues régionales/ **non rien**\ **(MA3)**

MA8, ayant fait partie d'un projet pilote visant à utiliser l'anglais en classe pour certaines disciplines d'éveil, explique que le recours au français est tout simplement une perte de temps au vu du volume horaire hebdomadaire déjà faible :

> ça sert à rien qu'il soit- déjà qu'il a que trois heures par semaine/ (.) si en plus sur ces trois heures vous parlez la moitié du temps en français/ c'est dommage/ **(MA8)**

MA4 considère au contraire que l'utilisation du français en classe de LVE ne bénéficie pas aux élèves en difficultés, pour lesquels le recours au français s'avèrerait utile et positive :

> comment dire c'est **bien** de parler tout le temps anglais aux élèves/ **mais** euh: ceux qui comprennent pas ils comprennent pas quoi\ donc du coup ils sont un peu largués/ et ça les: enfin ça les sort pas du tout du: du truc en fait\ **(MA4)**

En plus d'être francophones, les enseignants de LVE seraient insuffisamment formés. Cela s'applique à la fois aux professeurs des écoles et aux professeurs de LVE.

2.3.2. Formation

L'enseignement des LVE débute dès le premier degré, comme je l'ai précisé dans la seconde partie de cette thèse. Aussi, cet enseignement plus précoce pourrait-il satisfaire les participants de cette étude. Pourtant, force est de constater que la

[281] MA3 explique que dans les cours de chinois auxquels elle et son enfant sont inscrites, les enseignants sont de chinois L1. Aussi, les seules fois où ils utilisent le français, c'est pour traduire le terme ou la notion, mais absolument pas pour communiquer ou s'exprimer.

formation des enseignants, et notamment des enseignants du premier degré (pour la plupart non anglicistes et encore moins ayant l'anglais en tant que langue première) est une préoccupation majeure pour certains participants.

MA7 considère ainsi que l'enseignement des LVE dès l'école primaire est certes un point positif mais que les professeurs des écoles ne sont pas formés à cet enseignement :

> maintenant on dit qu'on le fait démarrer en classe de: dans les maternelles mais euh: ce sont les professeurs de: de l'é**co**le qui font ça\ donc ils sont pas formés à **ça**/ ils parlent pas anglais/ ils baragouinent/ **(MA7)**

MA4 exprime le même point de vue puisqu'elle considère les professeurs des écoles comme incapables pour certains de dispenser des enseignements de langues :

> donc du coup euh: qui ont aussi un petit côté je parle pas des profs de langues hein/ mais je parle des des profs dans le primaire/ par exemple qui sont pas forcément trop euh: capables/ **(MA4)**

Pour MA3, c'est le manque de formation qui explique l'inefficacité des LVE au primaire. Selon elle, enseigner une LVE ne s'improvise pas et nécessite une formation adéquate :

> moi je pense que euh: euh: je pense que: faire huit heures de formation à un instituteur/ euh: pour enseigner l'anglais/ ça n'a **au**cun sens**\ (MA3)**

Pour MA8, qui a pratiqué l'anglais dans le cadre de ses enseignements dans le primaire, explique la nécessité pour un enseignant de LVE de se former, par le biais d'une formation continue pour maintenir son niveau grâce à des séjours réguliers dans les pays de la langue enseignée :

> on peut pas être prof de langues (.) si on n'a pas ce que j'appelle une piqûre de rappel/ **(MA8)**

Un futur parent, MA2, va même jusqu'à affirmer qu'elle ne serait pas « très partante pour que quelqu'un saccage » son travail en famille. L'utilisation de ce terme témoigne d'une vision très conflictuelle de l'école et de la famille ainsi que de la volonté du parent de mettre en place une PLF qui se doit d'être maintenue par

l'école dans un optique de qualité, raison pour laquelle MA2 s'interroge sur la pertinence d'une inscription dans le système « classique » avec l'enseignement extensif des LVE.

Cette formation insuffisante est contrebalancée par certains parents qui soulignent dans leur discours la volonté de bien faire de ces professeurs des écoles qui se doivent d'être polyvalents pour être à même de mettre en place les diverses politiques décidées en amont dans l'enseignement des langues.

> il y a ceux qui se donnent euh: la **pei**ne de parler un peu anglais avec les enfants/ moi quand je les entends/ je trouve ça **très** très bien\ **(MA9)**

A travers les représentations des participants d'un enseignement des LVE en France transparaissent leurs représentations d'un enseignement idéal dont voici les principales caractéristiques : son profil, sa priorité à la maîtrise du français et plus ludique et moins formel.

Les familles pour lesquelles une PLF a été sélectionnée puis mise en pratique par le biais d'une stratégie (OPOL, fille au pair et/ou école avec un enseignement non extensif), expliquent que leurs enfants ont déjà atteint un certain niveau de maitrise de l'anglais puisqu'ils les définissent comme étant « bilingues » ou « en construction ». Aussi, dans ce cas précis, il peut être intéressant de se demander quel rôle les parents assignent à l'école.

2.4. Un enseignement des LVE idéal

Les représentations des parents sur l'enseignement extensif des LVE et par extension de l'école et des enseignants, nous renseignent également sur leurs représentations d'un enseignement des LVE meilleur. Ainsi, s'ils considèrent que les enseignants de langues devraient être plus nombreux à être de L1 anglais, cela implique implicitement qu'ils se représentent idéalement un enseignement de ce type. De même, s'ils estiment qu'il est trop tardif, alors cela sous-entend qu'il devrait être précoce. Aussi, en dehors de ces implicites, certains participants proposent des pistes sur la manière dont ils se représentent un enseignement/apprentissage des LVE meilleur/idéal/différent.

2.4.1. Profil d'un enseignement idéal

Si je regroupe toutes les représentations des parents, sans nécessairement prendre en compte la récurrence de celles-ci dans les entretiens (je rappelle que la récurrence n'implique pas nécessairement que le thème est plus important ou plus significatif qu'un autre), alors il est possible de dresser le profil d'un enseignement des LVE idéal.

Pour les participants, l'enseignement idéal des LVE en France devrait être un enseignement : plus précoce, souvent dispensé par des enseignants dont la L1 est la même que la LVE enseignée. Il devrait y avoir moins d'élèves dans une classe afin de favoriser la production orale et afin que les enseignements bénéficient à un plus grand nombre d'élèves, notamment ceux en difficultés. La priorité devrait être donnée à la maîtrise du français pour permettre la mise en place de l'apprentissage des LVE. Il devrait également s'agir d'activités moins focalisées sur l'écrit et donc plus orales, le mieux étant sous forme ludique pour motiver les élèves. Ce sont ces deux derniers thèmes que je souhaiterais aborder plus en détail ci-dessous.

2.4.2. Priorité à la maîtrise du français

Selon les discours de plusieurs participants, il est nécessaire de commencer par l'apprentissage du français et s'assurer de sa maîtrise par les élèves. C'est à mettre en relation, dans l'extrait qui suit, avec le fait que MA3 est convaincue que la connaissance des langues et plus précisément de l'anglais est certes nécessaire dans le monde actuel mais que le français doit être maîtrisé en France où elle est la langue officielle et unique. Cette maîtrise du français concerne ici les enfants allophones :

> évidemment que ces gamins-là on va pas aller leur parler anglais/ ils arrivent les pauvres/ ils parlent une langue à la maison/ cette langue c'est même pas la langue du pays où ils vivent**** on peut **pas** leur on peut pas leur en mettre trop sur la tête/ moi je demande pas ça**\ […]**/ moi je pense que sans doute il faut finir le premier cycle (.) de l'école primaire/ **pour** permettre à ces enfants-là**** qui ont le français à acquérir**** de l'acquérir dans ces **trois** premières années**\ (MA3)**

Par ailleurs, maîtriser le français est considéré comme un prérequis pour l'apprentissage des LVE. L'on remarque dans l'extrait qui suit, que MA6 envisage que la L1 des élèves en France est le français et pense le bilinguisme comme une séparation des langues :

> et puis de toute façon la maîtrise de la langue française pour certaines classes/ je me demande comment peuvent euh: comment ils peuvent faire une langue étrangère **(MA6)**

Les propos de MA9 s'inscrivent dans la même perspective puisque la connaissance du français en tant que L1 apparaît fondamentale pour comprendre une autre langue. C'est ainsi qu'elle l'exprime en faisant référence aux lacunes grammaticales d'élèves francophones apprenant l'anglais (ou toute autre LVE):

> est-ce qu'on peut prétendre faire du bilinguisme et bien enseigner l'anglais quand les bases du français ne sont pas encore acquises\ **(MA9)**

Pour MA8, la maîtrise du français est essentielle et on le voit par rapport à la scolarisation d'ENF2 aux Etats-Unis puisqu'il fréquentait à la fois l'école française et l'école américaine chaque jour. Ce choix, réalisé par les parents lors de cette expatriation, tend à dénoter une certaine compartimentation des langues, comme si l'enfant n'était pas en mesure de réaliser des transferts de connaissances entre ce qu'il apprend en français et ce qu'il apprend en anglais :

> et puis à partir du CP/ le CP et le CE1/ il l'a fait en double/ c'est-à-dire que le matin je le mettais dans l'école où j'enseignais donc l'école française/ et l'après-midi on: c'était à cinq minutes en voiture/ je le déposais dans l'école euh: américaine/ **(MA8)**

On peut aller plus loin encore concernant les positionnements de MA8 et MA9 qui dénotent dans une certaine mesure leurs représentations envers le bilinguisme et le fait qu'une seconde langue doit préférablement être ajoutée une fois les bases de la L1 acquises (il s'agit donc d'une acquisition consécutive).

L'enseignement idéal devrait également, selon les participants, être plus ludique et moins formel.

2.4.3. Plus ludique

Ce caractère ludique des enseignements/apprentissages de LVE comporte divers avantages selon les participants. Tout d'abord, cela doit permettre **d'encourager l'enfant/élève.** C'est ce qui figure dans le discours de MA7 lorsqu'elle explique que l'apprentissage des langues est avant tout une question de confiance plus qu'une question de compétence. Elle-même a rencontré des difficultés dans l'apprentissage des LVE à l'école et cela n'a fait que réduire encore davantage la confiance qu'elle pouvait avoir en elle. Elle évoque à ce titre également le système évaluatif et prescriptif de l'apprentissage des LVE, plus décourageant qu'encourageant :

> et **puis** euh: bon ben le système français est quand même un système euh: alors je sais pas ce qu'il en est aujourd'hui/ mais euh: où on a des notes/ et voilà/ et donc qui décourage quand on n'y arrive pas très bien plutôt qu'il n'encourage/ **(MA7)**

La référence au terme « ludique » de la part de MA7 est faite en opposition avec l'enseignement/apprentissage des LVE en France :

> sous un mode ludique/ et pas sous un mode euh: euh: académique comme euh: comme ça se fait en france/ **(MA7)**

Cet avantage du mode ludique renvoie aux propos tenus pour MA3. MA3 souligne en effet que peu importe les hésitations, les erreurs, les maladresses dans les apprentissages à l'école, l'essentiel étant que les apprenants s'expriment. Cela permet de leur donner confiance en eux et d'acquérir d'autres connaissances par la suite.

> le but il doit pas être **quan**titatif/ il doit être **qua**litatif**** c'est-à-dire qu'on est là pour s'échanger/ on est là pour essayer de baragouiner/ quelle importance si on baragouine […] euh: dans un milieu où on parlera pas très bien**** mais où on va acquérir ce qui manque parce qu'on ose**** parce qu'on essaye/ parce qu'on se lance/ et parce que **ça** on l'a acquis à à l'école**** **(MA3)**

Si les enseignements/apprentissages sont ludiques, alors cela peut **« décomplexer » l'enfant/élève.** MA10 explique qu'elle avait inscrit ENF1 à des cours dans une association dans l'objectif de le « décomplexer » par rapport au fait que seul PA10 et un membre de sa famille s'exprimaient avec lui en anglais. Les

cours n'étaient pas des cours de langues tels que MA10 se les représente et tels qu'elle les a connus, c'est-à-dire des cours formels, basés majoritairement sur l'écrit. Il s'agissait d'un apprentissage sur le mode ludique :

> euh: ben c'était pas euh: aujourd'hui on apprend tel mot d'anglais/ c'était vraiment euh: ben des jeux quoi\ pas euh: euh: enfin de ce qu'on a compris parce qu'on n'était pas présent non plus/ mais euh: ouais c'était pas à travers des livres comme moi j'ai pu le faire avec lui/ ou euh: c'était pas de l'apprentissage vraiment\ c'était plus euh: (MA10)

Plutôt que de suivre un programme défini impliquant des savoirs et savoir-faire, certains participants imaginent qu'un enseignement plus ludique aurait l'avantage de **motiver les enfants/élèves**, plus ludique pour faire découvrir les sons de la langue, plus ludique pour miser sur l'aspect communicationnel plutôt que sur l'aspect prescriptif,

> j'en ai **rien** à foutre qu'elles sachent leurs couleurs\ mais par contre/ qu'elles reviennent en faisant un petit chant qui dise vaguement mais quel est le rythme de la langue/ quel est le son/ moi je pense que c'est **par** là qu'on attrape les langues\ que c'est pas en apprenant des catalogues\ **(MA3)**

Les représentations d'un enseignement idéal, voire idéalisé, prennent donc diverses formes. L'objectif étant d'encourager l'enfant et de lui donner confiance pour qu'il bénéficie au mieux de ses apprentissages. Même si les représentations des parents envers l'enseignement extensif sont majoritairement négatives et PA11 est le seul parent qui déclare ouvertement qu'il n'a jamais compris la raison pour laquelle « on était mauvais en langues » en France, en expliquant que s'il n'avait pas continué ses apprentissages d'allemand, c'est tout simplement parce qu'il n'avait pas réussi à suffisamment s'intéresser à cette langue. Au contraire, ses apprentissages de l'anglais lui ont plu, raison pour laquelle il a continué à l'apprendre et à l'aimer.

Synthèse

L'écart entre les représentations du bi/plurilinguisme et celles de l'enseignement extensif des LVE est frappant. Autant le bi/plurilinguisme est

envisagé positivement, autant l'enseignement extensif dispensé en France l'est négativement.

Certains parents considèrent que l'anglais ou toute autre LVE devrait être enseignée en France sans que le français ne soit utilisé conjointement en classe, MA4, au contraire montre dans son discours une sensibilité à l'insécurité linguistique de nombreux apprenants. Pour elle, le recours au français permet d'expliquer aux élèves ce qu'ils n'auraient pas compris ou tout simplement de rassurer ceux pour lesquels l'anglais pourrait les positionner dans une certaine insécurité. Pourtant, nombreux sont les participants à déplorer l'utilisation du français en cours de langues : il ne faut tout simplement pas avoir recours au français pour permettre l'apprentissage des langues. C'est ce que Castellotti (2001 : 69) nomme « le mythe du tout L2 » ou le « tabou de la L1 » qui peut s'appliquer dans le contexte précis des représentations des parents de l'enseignement extensif

majoritairement dispensé par des enseignants francophones. Par ailleurs, certains parents **associent l'utilisation du français en classe de langues comme une marque d'incompétence de l'enseignant pour enseigner la langue étrangère, alors que d'autres envisagent l'enseignement dans une perspective binaire :** « en France l'enseignement des langues étrangères est encore très imprégné de représentations unicistes et qu'il se fait de façon méta en cloisonnant bien les langues » (Le Lièvre, 2010 : 2).

L'inefficacité perçue par les parents de l'enseignement extensif peut être rapprochée des résultats de l'enquête européenne menée sur les langues dont j'ai présenté les résultats dans la première partie de cette thèse. Les élèves français sont en effet classés derniers dans les systèmes éducatifs évalués pour ce qui a trait aux compétences en anglais. Aussi, les représentations des parents semblent être relayées dans les résultats de cette enquête, qui pointe également le fait que les enseignants de LVE en France sont rarement des locuteurs natifs de la langue enseignée.

À ce sujet, les références au locuteur natif trahissent les représentations négatives des parents pour ce qui a trait à la L1 des enseignants de LV en France. A ce titre, il y a une confusion chez les participants entre le locuteur et l'enseignant d'une langue (Derivry-Plard, 2008). Plusieurs considèrent en effet que **l'enseignant de langue devrait être un locuteur L1 de la langue enseignée**[282]**.** Lorsqu'MA3 explique qu'il vaut mieux quelques heures dispensées par un étudiant anglophone non formé que par une enseignante francophone, cela renvoie à « la compétence linguistique [qui] prime sur la compétence d'enseignement » (Derivry, 2006 : 106). Or il s'agit là, comme l'explique Derivry-Plard (2008), d'une confusion fréquente entre locuteur et enseignant, alors que chacun devrait être repositionné dans sa fonction : le locuteur pour la langue et l'enseignant pour l'enseignement. La LVE est en effet enseignée en tant qu'objet d'étude, ce qui diffère de l'éducation bilingue par exemple, modèle que les parents affectionnent particulièrement. Dans ce modèle d'enseignement, les langues sont également utilisées pour la transmission d'autres savoirs/contenus.

Je présente ci-dessous les modes d'enseignement sélectionnés par les parents dans le cadre de leur PLF en m'intéressant au lien entre leurs représentations et le modèle d'enseignement.

3. Modèle d'enseignement de l'anglais et représentations

Le tableau suivant décrit les langues en famille, le type d'établissement fréquenté par les enfants au moment des entretiens semi-dirigés, l'apprentissage de l'anglais et le modèle d'enseignement de l'anglais qui y est présent ainsi que le dispositif d'apprentissage complémentaire à l'école.

[282] Les professeurs de langues recrutés par le biais du CAPES ou de l'agrégation peuvent également être de L1 anglais.

Tableau 17 : Langues en famille et enseignement de l'anglais dans les 11 familles

Familles	Langues en famille	Type d'établissement fréquenté au moment de l'entretien	Anglais à l'école	Modèle d'enseignement de l'anglais	Dispositif complémentaire à l'école
FA1	Français, Anglais	Ecole internationale privée	OUI	Bilingue	
FA2	XXX	XXX	XXX	XXX	
FA3	Français, Anglais, Espagnol, Chinois	Ecole publique	OUI	Extensif	British Council
FA4	Français, Anglais	Ecole publique (ENF1)	NON		
FA5	Français, Anglais	Ecole privée	OUI	Extensif	
FA6	Français, Anglais	Ecole anglaise d'immersion*	OUI	Immersion (anglais)	
FA7	Français, Anglais	Ecole privée	OUI	Bilingue anglais-français**	
FA8	Français, Anglais	Ecole internationale publique	OUI	Bilingue anglais-français	
FA9	XXX	XXX	XXX	XXX	
FA10	Français, Anglais, allemand	Ecole publique	NON		
FA11	Français, Anglais	Ecole publique	NON		

*créée par la famille, école ayant le statut d'association selon la loi de 1901

** MA7 évoque les « classes d'anglais pour anglophones » pour faire référence au modèle d'enseignement de l'anglais

XXX sans enfant

Ce qui suit provient de l'analyse thématique du contenu des familles concernées par une stratégie scolaire différente de l'enseignement extensif traditionnellement proposé. Il s'agit en effet de voir si un lien entre représentation et stratégie scolaire est établi selon les familles, l'échantillon étant en effet trop réduit pour prétendre à une généralisation des résultats de l'analyse.

Les familles dont il est question sont celles ayant des enfants en âge d'être scolarisés et bénéficiant d'un enseignement/apprentissage de l'anglais.

3.1. FA1 : école internationale privée

Dans FA1, l'enfant est scolarisé en école maternelle dans une école internationale, à savoir un modèle bilingue.

L'analyse des représentations du bi/plurilinguisme a mis en exergue le thème de la maîtrise parfaite de deux langues associée au modèle idéalisé du locuteur natif. Ce modèle s'accompagne de l'absence d'un accent qui symboliserait l'altérité, de la spontanéité dans le passage d'une langue à une autre ainsi que d'une double culture. Sur la représentation liée à l'anglais, j'ai noté le thème de l'authenticité : l'anglais de référence est l'anglais de Grande-Bretagne parlé par des locuteurs pour lesquels l'anglais est la langue native. Ce thème occupe une place importante dans l'entretien semi-dirigé mené avec MA1 et explique la raison pour laquelle la famille s'est dirigée vers ce modèle :

> **moi** ce que je voulais c'est que ma fille parle un anglais **pur**\ vous voyez/
>
> ENQ et l'anglais pur alors c'est quoi\
>
> MA1 oui c'est une **très** bonne question effectivement/ ((rires)) donc aujourd'hui nous on est partis dans un modèle britannique/

Elle précise également au sujet des élèves anglophones présents dans l'école internationale :

> y'avait de de **vrais** anglais dans la classe enfin des enfants anglais/

Partant de cette représentation et de son objectif d'un bilinguisme parfait chez son enfant, le choix de l'école internationale peut s'expliquer par le fait que le modèle d'enseignement est un modèle bilingue. MA1, dans son discours, recherche un modèle d'enseignement qui vise à un équilibre entre les deux langues que sont le français et l'anglais. En évoquant les enseignements au moment de l'entretien semi-dirigé avec ceux à venir pour l'année scolaire qui s'annonce, MA1 l'exprime ainsi :

> je pense qu'on sera déjà plus dans du: pas du vrai cinquante cinquante en tout cas on aura une approche plus équitable/

Un autre thème présent dans le discours de MA1 est celui de l'artificialité induite par le fait que l'enfant est scolarisé dans une école internationale, qu'il y fréquente donc de nombreux élèves natifs du français et d'autres langues mais que la langue de l'environnement, le français, est utilisée majoritairement dans la cour de récréation. MA1 explique cette artificialité en évoquant le caractère « factice » de sa stratégie scolaire :

> il est évident que quand tout l'environnement est francophone même dans la cour de récré/ voilà ça marche pas hein/ c'est c'est et moi c'est ce qui me gêne un peu c'est que dans toute cette approche on reste quand même sur du factice\

En outre, MA1 a sélectionné un enseignement bilingue pour son enfant parce qu'elle perçoit une insatisfaction de l'enseignement/apprentissage extensif des LVE : elle précise en effet dans l'entretien semi-dirigé que ce modèle d'enseignement dans les établissements publics ne correspond pas à sa perception d'un enseignement/apprentissage efficace, qu'il s'agit d'un modèle « insuffisant » et qu'elle souhaitait, ainsi que PA1, « aller plus loin » que le modèle extensif grâce à un enseignement bilingue.

3.2. FA3 : école publique avec dispositif complémentaire à l'école (British Council)

Dans FA3, les enfants ont été scolarisés dans une école internationale privée dès leur retour d'expatriation. L'objectif majeur était de maintenir l'anglais et l'espagnol chez les deux enfants. Le choix de l'école internationale s'est notamment imposé parce que l'expérience de scolarisation au Mexique avec ses deux enfants avait été extrêmement positive et efficace sur l'apprentissage des langues.

Je l'ai précisé par ailleurs, MA3 a ensuite fait le choix de ne plus scolariser ses enfants dans l'école internationale fréquentée à leur retour en raison de sa perception de l'élitisme des écoles internationales. MA3 a donc fait le choix pour ses enfants de les scolariser dans un établissement public de secteur. Elle ne souhaitait pas inculquer certaines valeurs présentes dans cette école à ses enfants :

> euh: j'ai eu un problème éducatif avec mes enfants/ euh: parce que ces écoles euh: internationales euh: à paris/ sont des écoles euh: pour gosses de riches/ disons les choses entre nous vous les transformerez peut-être avec des mots plus politiquement corrects/((rires)) […]donc ce n'était plus possible parce qu'il y avait un espèce de grand écart entre ce qu'on leur demandait à la maison\ et ce qu'elles vivaient socialement à l'école/

Le choix s'est donc porté sur une école publique tout en conservant le garçon au pair en famille et en ajoutant des cours privés au British Council. C'est la représentation du plurilinguisme indissociable de maîtrise du français en France qui explique en partie ce choix. En effet, la famille est allée jusqu'à déménager pour scolariser l'enfant dans un établissement scolaire français public ayant obtenu de très bons résultats afin d'y garantir les apprentissages du français, qu'MA3 reconnaît être une nécessité en France :

> et du coup/ on est allé emménager dans le septième arrondissement de paris/ euh: pour avoir une bonne école publique à côté de chez nous/ pour faire le français/

Dans cette famille, plusieurs stratégies ont donc été mises en place : les parents, qui parlent anglais et espagnol avec les enfants, l'au pair anglophone et le *British Council* pour compenser le modèle extensif d'enseignement des LVE à l'école publique.

3.3. FA5 : école privée avec enseignement extensif

L'un des enfants de MA5 est scolarisé dans une école privée avec un modèle extensif. Il fréquente une classe bilangue anglais-allemand. Le choix s'est porté sur un établissement dans lequel des enfants anglophones sont également scolarisés, si bien que les contacts avec des locuteurs anglophones et d'autres sont possibles pour son enfant. Le modèle d'enseignement est un modèle extensif et une section anglaise se trouve dans l'établissement (ce que MA5 qualifie à plusieurs reprises de « classes de langue maternelle anglais[283] »). Dans ces classes, les enseignements dispensés en anglais permettent aux élèves anglophones ou ayant un niveau proche de celui des locuteurs natifs de l'anglais, de se regrouper dans des groupes spécifiques pour les enseignements.

[283] Il s'agit également du terme employé sur le site internet de l'école fréquentée.

L'analyse de l'entretien semi-dirigé réalisé avec MA5 a permis de révéler des représentations positives de l'enseignement des LVE en France. Pour MA5, l'enseignement des LVE doit viser une nécessaire formalisation des apprentissages. Par ailleurs, elle a opté pour un enseignement extensif des LVE dans un établissement scolaire privé mais en privilégiant un environnement anglophone pour son enfant :

> plus tard au collège\ quand on a mis ENF3 dans cette école/ euh: le but c'est d'avoir cette qualité en anglais/ donc il n'est pas dans le collège du quartier/ on l'a mis dans une école spécifique/ pour se dire voilà/ on va essayer de faire en sorte qu'il soit à un niveau correct/

D'autres thèmes liés à l'enfant ressortent de l'analyse : celui du plaisir dans la stratégie de communication OPOL dont MA5 est le référent et celui de la nécessité d'un apprentissage de l'anglais quelle que soit la stratégie de communication mise en place en famille. En effet, l'apprentissage de l'anglais à l'école permet à l'enfant, pour MA5, de « se délaisser d'un apprentissage réel » à l'école sans toutefois exclure la nécessité pour l'enfant de travailler dans ses apprentissages.

3.4. FA6 : petite école d'immersion

MA6 a toujours eu un projet de plurilinguisme pour ses enfants. Lorsqu'il s'est agi de concrétiser ce projet en plus de la présence d'une fille au pair, MA6 a recherché des établissements proposant un enseignement bilingue. En effet, pour MA6, l'enseignement extensif des LVE ne peut aucunement mener au plurilinguisme des élèves selon l'expérience qu'elle a connue. Puisqu'aucune possibilité d'enseignement bilingue n'existait dans les alentours du lieu de résidence de la famille, la famille a donc décidé de créer une « petite école d'immersion » dans laquelle la fille au pair, qui se trouve être institutrice, pouvait intervenir.

L'analyse individuelle menée a permis de relever les thèmes de l'importance d'un enseignement exclusivement en anglais (ce que MA6 qualifie d' « immersion ») pour favoriser l'apprentissage/l'acquisition et les valeurs d'accès à tous à un modèle d'enseignement bilingue.

Tout d'abord, MA6 explique qu'elle a créé cette petite école[284] pour pouvoir fournir à ses enfants des enseignements dispensés en anglais par des locuteurs anglophones. Elle ajoute que cette école, qui a le statut d'association, est gratuite et s'adresse donc à tous les publics, comme les établissements publics vers lesquels elle s'est dirigée pour créer des classes bilingues.

> d'une part c'est moins cher et d'autre part c'est c'est purement c'est purement anglais\ et en **plus** c'est pas: euh: du business/ (.)

Ses valeurs d'un enseignement à destination de tous les élèves l'écartent par ailleurs de toute école internationale, qu'elle considère élitiste comme MA4.

> sinon c'est pas parce que j'avais un intérêt particulier pour leur les écoles internationales ou l'international/ qui plu**tôt** me dégoûtent d'ailleurs par le côté piège à fric\ quand on voit les frais de scolarité:/ le (.) enfin moi c- ce que j'aimerais c'est que ce soit quelque chose qui existe/ mais de façon plus ouverte/ et que ce soit pris en charge par l'état/

Au moment de l'entretien semi-dirigé, les enfants sont sur le point d'atteindre l'âge requis pour la scolarité obligatoire. Aussi, MA6 recherche des établissements d'enseignement prêts à concrétiser un projet de classe bilingue. Le seul établissement d'enseignement volontaire est un établissement privé, ce qui pose problème pour MA6, cette fois pour des questions de valeurs éducatives avec ses enfants. Seul un projet solide et pertinent parviendra à convaincre MA6 qui serait amenée à privilégier les apprentissages de l'anglais au détriment de ses valeurs éducatives.

3.5. FA7 : école privée avec enseignement bilingue

MA7, sur les conseils de la fille au pair qu'elle avait recrutée pour son enfant, a fini par scolariser son enfant dans un autre établissement. L'une des raisons formulées est l'importance de l'environnement et donc le souhait d'exposer davantage l'enfant à l'anglais et à la volonté qu'il communique avec des enfants anglophones de son âge. Il s'agit donc bien d'une stratégie scolaire.

[284] MA6 utilise aussi l'appellation « petite école d'immersion » ou « anglaise ».

Dans l'analyse du discours de MA7, le thème du locuteur natif est fondamental et participe à la représentation qu'elle a d'un enseignement des langues meilleur. C'est la présence d'autres enfants anglophones qui a en partie motivé le choix pour cette école, où l'anglais est enseigné dès la maternelle par des enseignants natifs de la langue enseignée.

MA7 a employé de nombreux termes pour nommer les enseignements dispensés, dont celui d'enseignement « bilingue ». Après quelques recherches sur le site internet de l'école (qui se qualifie d'école « bilingue[285] »), il s'agit bien d'un modèle bilingue. N'y accèdent que les enfants sélectionnés qui ont un niveau suffisant en anglais.

Il est fait référence à plusieurs reprises dans l'entretien que l'enfant de MA7 est considéré comme un enfant bilingue par l'école qu'il fréquente. Pourtant, l'intérêt de l'enfant prime dans les stratégies scolaires. En effet, les différentes écoles envisagées par les parents pour la future entrée au collège sont en opposition avec les souhaits de l'enfant. MA7 explique que son enfant ne comprend pas pourquoi il devrait aller dans une école bilingue alors qu'il se considère avant tout français et qu'il réside en France : l'enfant devient acteur des choix parentaux. C'est ce que l'extrait suivant suggère :

> de dire mais je comprends pas pourquoi vous voulez que je f- que j'aille dans une école bilingue/ alors que je suis français en france/ […] et il n'avait pas tort/ donc on a réfléchi à: cette question-là et comme en **plus** bon c'est un enfant qui a un problème d'écriture/ euh: et que c'est une école dans laquelle on demande beaucoup aux enfants d'écrire/ on s'est dit que là on mettait la barre trop haut/ donc on a: on a abandonné cette voie-là/

Enfin, comme l'exprime par ailleurs MA5, l'objectif n'est pas que l'enfant devienne bilingue mais qu'il maintienne ce bilinguisme, acquis essentiellement par le biais de l'au pair.

[285] Sans doute ce terme participe-t-il aussi à attirer des familles intéressées par la question des langues et de leur apprentissage.

3.6. FA8 : école internationale publique

Pour MA8, les enfants des employés de l'entreprise pour laquelle travaille PA8 sont quasiment d'office inscrits dans une école internationale privée.

MA8 le précise elle-même :

> moi j'ai changé mon fils d'école parce qu'il n'y avait **jus**tement\ (.) pas de volonté derrière\ on avait mis un panneau euh: école internationale/ mais y'avait pas **a**bsolument **pas** de volonté internationale derrière/ donc si on met **pas** derrière ce qui faut

Les thèmes de la volonté et du nécessaire équilibre des langues dans un contexte francophone comme celui de la France sont primordiaux dans l'entretien avec MA8. Le premier explique la raison pour laquelle MA8 a changé ENF3 d'école internationale pour se rendre dans une école internationale publique. Le second s'explique par l'expérience antérieure que MA8 a eue avec ENF1 et ENF2 lors de leur retour en France et de l'impact que la langue de l'environnement, le français, a pu avoir sur l'anglais acquis par les enfants dans un pays anglophone.

> disons je l'ai vécu avec ma fille donc c'est un petit peu plus facile avec ENF3\
>
> ENQ d'accord\ c'est du connu quoi\
>
> MA8 oui\
>
> ENQ hum hum\
>
> MA8 et je connais les risques\ ((rires))
>
> ENQ qui sont//
>
> MA8 ben la dom- la la domination d'une langue par rapport à l'autre/ et et le fait qu'il faut en permanence faire attention à appuyer sur l'une ou surélever l'autre pour essayer de faire en sorte que les deux progressent à peu près en même temps\
>
> ENQ mais toutefois même en rééquilibrant/ vous vous lui parlez quand même anglais à ENF3/

Compte tenu de ces difficultés passées, MA8 est consciente de la nécessité d'être exposé à l'anglais autant que faire se peut. En ayant parlé anglais à ENF3 depuis sa naissance et ayant arrêté de travailler pour s'en occuper jusqu'à ce qu'il rentre en maternelle, c'est l'école internationale qui permet cet équilibre entre les langues en proposant 50% des enseignements dans chacune, l'anglais et le français :

> donc il a le matin en français/ avec **deux** maîtresses françaises à mi-temps/ et l'après-midi il a- il est en: anglais/ […] avec une

maîtresse qui a une double qualification/ donc elle est euh: d'origine anglaise/ donc elle est *qualified teacher* en angleterre/ et elle sort de l'IUFM en france/ donc elle a aussi une qualification française\

D'une certaine façon, on peut s'interroger sur la stratégie scolaire des parents si aucune école internationale privée ou publique n'avait existé dans le secteur géographique du lieu de résidence de la famille. En effet, le choix de l'école internationale est, dans une certaine mesure également, un choix de facilité en raison de la proximité de cette école et de la fréquentation importante des enfants de l'entreprise.

En outre, la représentation d'un enseignement accessible à tous, et donc par le biais des établissements d'enseignement publics, est importante dans l'entretien. Aussi, le public permet-il de s'adresser à tous les élèves, quelle que soit leur origine et quel que soit leur niveau. En effet, MA8 estime que la langue ne devrait pas être synonyme de sélection, comme elle l'est pourtant dans les écoles internationales selon elle. Cela explique en partie pourquoi MA8 a choisi d'inscrire ENF3 dans une école internationale publique qui venait d'ouvrir. Toutefois, il s'agit ici d'une hypothèse, peut-être n'aurait-elle pas scolarisé ENF3 dans un établissement offrant un modèle d'enseignement extensif des LVE[286] parce qu'elle déclare connaître l'importance de maintenir une exposition équilibrée entre les langues et que MA8 et PA8 ont l'expérience du bilinguisme d'ENF1 et 2.

Enfin, concernant ENF2[287], il a décidé (de lui-même compte tenu de son âge) d'intégrer un établissement privé en optant pour l'anglais en section européenne, donc toujours « une forme d'enseignement bilingue » (Hélot, 2016 : 373) de type EMILE, après avoir validé ses acquis par le biais des divers diplômes et certifications en anglais dans l'école internationale où il était scolarisé. Elle cite son fils qui répertoriait les erreurs de prononciation commises par son enseignant

[286] En nommant « LVE », l'on remarque d'emblée que pour un enfant dont la mère a parlé anglais depuis la naissance, l'anglais ne peut plus être une LVE telle qu'on l'entend dans l'enseignement.

[287] Je rappelle qu'ENF1 et ENF2 ne sont pas concernés par la stratégie de communication OPOL adoptée par la mère.

(francophone) d'anglais dans cet établissement privé qu'il fréquente. Elle essaie au contraire de minimiser ses écueils en sous-entendant que l'enseignant n'en est pas incompétent pour autant et qu'il ne fait pas d'erreur « de grammaire » ou de « syntaxe » (MA8).

Synthèse

Comme l'analyse individuelle des entretiens semi-dirigés ci-dessus le suggère, les familles dont les enfants bénéficient d'un apprentissage de l'anglais se dirigent vers les établissements selon le modèle d'enseignement qui s'y trouve.

Ainsi, la plupart des parents a sélectionné un enseignement bilingue. MA6, qui a pu tirer avantage de l'âge requis pour la scolarité obligatoire pour scolariser ses enfants exclusivement en anglais, recherche des solutions pour que ses enfants fréquentent également un établissement offrant un modèle d'enseignement bilingue pour la suite.

La représentation de l'élitisme des modèles d'enseignement bilingue en France est par ailleurs présente dans les entretiens semi-dirigés menés avec les familles n'ayant pas encore d'enfant en âge d'être scolarisé (MA10 ou MA1 par exemple). Elle y figure également dans les discours de MA3, MA5 et MA8.

Toutefois, si les parents décident en effet d'une inscription dans un établissement offrant un enseignement bilingue, la plupart du temps un établissement privé, d'autres facteurs entrent en considération dans la prise de décision, telles que les ressources des parents. C'est ce que Sellenet (2012 : 60) exprime clairement en écrivant que « le choix dépend des capacités financières », comme MA10 l'exprime dans son discours par exemple. J'ajouterai par ailleurs, que la stratégie dépend également de l'offre d'enseignement à la disposition des parents dans le secteur de résidence de la famille : MA4 et MA6 font par exemple remarquer que les établissements qui les intéressent sont géographiquement trop éloignés voire absents à proximité.

En résumé

Ce chapitre a tout d'abord présenté les représentations des parents sur le bi/plurilinguisme. De façon peu surprenante, ces représentations sont positives concernant le bi/plurilinguisme dans la société et dans leur famille. Les thèmes majeurs que j'ai pu relever dans l'analyse thématique de contenu ont affaire à la langue, à l'individu bi/plurilingue, aux avantages d'une acquisition précoce ainsi qu'à l'auto-évaluation. La langue est représentée comme permettant d'accéder à l'autre et à cette autre culture de façon authentique. L'individu bi/plurilingue, quant à lui, est envisagé sous l'angle de ses compétences identiques dans deux langues au moins. Il est perçu comme étant biculturel et s'exprimant à l'oral comme un locuteur natif de cette langue.

Pour ce qui a trait à l'acquisition précoce des langues, celle-ci est souvent perçue comme concourant à la présence du bilinguisme chez un individu. Ces trois premiers thèmes qui sont mis en exergue dans l'analyse des représentations du bi/plurilinguisme rendent compte de la façon dont les participants évaluent leur propre bi/plurilinguisme et celui de leur famille : ils ne se considèrent pas bilingues et leur famille est souvent envisagée sous l'angle de son répertoire plurilingue donc de la présence de plusieurs langues, sans pour autant être qualifiée de bi/plurilingue selon la perspective de l'utilisation de ces langues ou de la compétence des parents et enfants dans celles-ci.

Le second volet de ce chapitre s'est attaché à présenter les représentations envers l'enseignement des LVE en France. Il apparaît que les parents ont majoritairement des représentations négatives à ce sujet. Les trois thèmes relevés ont affaire aux méthodes d'enseignement, à l'institution éducative et aux enseignants. Le premier thème extrait des discours décrit des méthodes basées sur la LVE en tant que qu'objet d'étude et l'inefficacité des méthodes. L'institution montre un manque de volonté et ne prend pas véritablement en compte les langues des familles, de même que les écoles sont peu accessibles aux familles. Enfin, le troisième thème traite des enseignants : les familles déplorent le fait que leur L1 soit le français alors qu'ils enseignent une LVE, sans compter leur manque de formation.

Tous ces thèmes reflètent des représentations négatives de l'enseignement des LVE en France, en partie basées sur l'expérience des parents en tant qu'élèves, expérience que je caractérise de « vécu linguistique » dans le prochain chapitre. L'analyse a par

ailleurs soulevé le thème d'un enseignement des LVE idéal tel que se le représentent les parents, à savoir la maîtrise du français en tant que L1 des élèves et un enseignement dispensé sous forme ludique afin d'encourager, de donner confiance dans les apprentissages et donc de pallier l'insécurité linguistique.

Enfin, le troisième volet de ce chapitre a décrit les stratégies scolaires mises en place par les familles ayant un enfant en âge d'être scolarisé et bénéficiant d'un enseignement de l'anglais. J'ai présenté l'analyse thématique menée pour chaque entretien semi-dirigé considéré individuellement afin d'attirer l'attention sur les choix des parents envers un enseignement bilingue.

Comme je l'ai exposé dans la première partie de cette thèse, l'étude des PLF englobe à la fois les représentations et les choix de langues et de stratégies. Maintenant que les représentations des parents sur le bi/plurilinguisme et l'enseignement des langues ont été exposées, je me tourne vers le chapitre suivant : les choix de langues et de stratégies. J'y montre l'analyse relative au processus de décision concernant les choix des langues pour l'enfant et ce que cela implique pour les parents.

CHAPITRE 6 : CHOIX DE LANGUES ET DE STRATÉGIES

Dans ce chapitre, je propose de présenter l'analyse des données relatives à la prise de décision sur les choix des langues et des stratégies. Pour ce faire, j'exposerai quatre grands points : le premier traitera du vécu linguistique des parents. Le second présentera le désir de bilinguisme présent dans les familles. Le troisième s'attachera à traiter de la question du locuteur natif. Enfin, le quatrième point visera à décrire la place de l'enfant dans les décisions sur les choix de langues et de stratégies des familles.

1. Le vécu linguistique des parents

Lors de la phase d'analyse, le vécu des parents m'est apparu fondamental dans la prise de décision des parents de décider de plus d'une langue en famille. Je rappelle que l'une des questions de recherche essentielle vise à déterminer pourquoi les parents mettent en place une PL en famille incluant plus d'une langue et pourquoi il s'agit de l'anglais. Cette question a été posée lors des entretiens semi-dirigés, puis lors des deux groupes de parole (auxquels quelques participants ont pu participer).

Cette rubrique, les raisons, a fait l'objet d'une analyse thématique transversale que je présente ci-dessous. Le thème du vécu linguistique est central et se décline sous trois formes : l'expérience négative, l'expérience positive et l'expérience manquée. Plusieurs sous-thèmes ont émergé, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 18 : Thèmes et sous-thèmes générés sur le vécu linguistique des parents

THÈMES	SOUS-THÈMES
Expérience négative	Avec l'utilisation des langues à l'âge adulte Avec l'apprentissage des langues à l'école
Expérience positive	Pendant l'enfance La mobilité Les pratiques linguistiques des parents
Expérience manquée	A ne pas reproduire

1.1. L'expérience négative

Un thème majeur a été mis en évidence au cours de l'analyse des discours des parents : l'expérience négative du parent avec l'apprentissage, ou l'utilisation des langues et de l'anglais plus particulièrement[288]. Cette expérience prend différentes formes selon qu'elle a trait à l'apprentissage des langues en tant qu'adulte ou à l'apprentissage des langues en tant qu'élève.

1.1.1. Avec l'utilisation des langues à l'âge adulte

MA1 explique combien, adulte, il lui a été difficile pour elle de s'attacher à parler l'anglais comme elle l'aurait souhaité. A plusieurs reprises au cours de l'entretien semi-dirigé, MA1 mentionne les termes « frustrée » ou « frustration » et elle explique ne pas trouver la spontanéité qu'elle aurait souhaité avoir en anglais

> et donc **moi**-même je me suis dit c'est compliqué/ pis je me suis senti frustrée/ je me suis dit comme je vivrais pas for- enfin pas forcément dans un pays anglophone/ je deviendrai **ja**mais bilingue/ enfin vraiment j'ai senti mes limites (.) quoi que je fasse/ et euh: en **plus** la non spontanéité\ et **ça** vraiment ça j'en ai gardé un grand sentiment de frustration/ et je me suis dit on peut apprendre tout ce qu'on veut mais on n'aura pas cette spontanéité qui fait **plai**sir de parler une langue/ et donc euh: parallèlement donc je me suis intéressée au bilinguisme/ j'ai trouvé que: **ça** c'était extraordinaire/ (inaud.) d'avoir cette aisance dans une deux enfin trois langues/ **(MA1)**

[288] Les parents ont tous appris l'anglais à l'école.

Il en va de même pour MA3 qui explique avoir été amenée à utiliser l'anglais et l'espagnol pendant l'expatriation de la famille au Mexique. Elle rend compte de la difficulté d'utiliser les langues de façon spontanée et fine, contrairement à ses enfants parce qu'elle ne les a pas apprises dans les mêmes conditions. C'est finalement à l'étranger, qui plus est dans un pays hispanophone, qu'elle a été amenée à améliorer son anglais :

> euh: c'est une chose que moi j'ai pas eue quand j'étais enfant\ et je me suis rendu compte qu'en étant adulte/ que euh: mon anglais ne sera jamais celui de quelqu'un qui est bilingue\ que je me suis rendu compte qu'à la façon dont les enfants parlaient la langue/ y'avait des sous-entendus\ y'avait des raccourcis\ qu'il y avait des constructions de phrases\ que moi/ c'est pas que je suis pas capable de les faire/ mais c'est que spontanément quand je parle/ je ne les fais pas\ **[…]**je peux le faire\ techniquement\ mais ça me coûte/ **(MA3)**

Un autre participant, MA1, montre à quel point l'utilisation des langues à l'âge adulte et ses difficultés de prononciation de l'anglais l'ont « frustrée ». Même si elle a progressé grâce à une utilisation de l'anglais dans le cadre professionnel par le biais de divers déplacements à l'étranger, elle a réalisé qu'elle ne pouvait guère faire mieux. MA1 a le sentiment qu'il est finalement trop tardif d'apprendre - ou de réapprendre - les langues à l'âge adulte.

> et à partir de vingt ans/ j'ai beaucoup voyagé euh: donc j'ai commencé à progresser en anglais/ et donc **moi**-même je me suis dit c'est compliqué/ pis je me suis senti frustrée/ je me suis dit comme je vivrais pas for- enfin pas forcément dans un pays anglophone/ je deviendrai **ja**mais bilingue/ enfin vraiment j'ai senti mes limites (.) quoi que je fasse/ et euh: en **plus** la non spontanéité\ et **ça** vraiment ça j'en ai gardé un grand sentiment de frustration/ et je me suis dit on peut apprendre tout ce qu'on veut mais on n'aura pas cette spontanéité qui fait **plai**sir de parler une langue/ **(MA1)**

MA8, quant à elle exprime le fait qu'entendre de l'anglais lui donnait « mal à la tête » et MA7 confie qu'elle a souhaité travailler quelques mois en Angleterre parce qu'il lui était nécessaire de progresser en anglais, au vu des difficultés qu'elle rencontrait.

En réalité, on le voit dans les extraits précédents, le parent qui a dû utiliser les langues apprises à l'école, et plus particulièrement l'anglais dans le cas de ma

recherche, s'est trouvé en difficulté une fois adulte. Se dégage un sentiment de non satisfaction envers leurs compétences en anglais qu'ils expliquent par diverses raisons. C'est le second volet relatif à l'apprentissage scolaire que je décris ci-dessous.

1.1.2. Avec l'apprentissage des langues à l'école

Cette expérience négative avec les langues est étroitement liée à la prise de décision des parents de transmettre une langue additionnelle à leur enfant. En effet, les participants, en tant que parents, veulent épargner une telle expérience à leur enfant. C'est par le biais des stratégies de communication telles que l'OPOL ou bien le recrutement d'une fille ou d'un garçon au pair voire une stratégie scolaire différente de l'enseignement extensif des LVE que la décision se concrétise.

Pour ce qui a trait à l'expérience négative liée à l'apprentissage des LVE dans le cadre d'un enseignement extensif, nombreux sont les parents à déclarer que cela a été périlleux et difficile pour eux lorsqu'ils étaient alors élèves. Cela pourrait en partie expliquer pourquoi des décisions sont prises quant à la présence des langues en famille et les stratégies de communication ou scolaire offrant un modèle d'enseignement des langues différent.

MA7 qui s'étend sur les difficultés rencontrées pendant sa scolarité pour ce qui a trait à l'apprentissage des langues utilise les termes de « manque de confiance » et de « blocage » à plusieurs reprises. Elle explique que ces difficultés sont à la fois dues à sa dyslexie mais aussi en raison de son apprentissage à l'école française. Voici la façon dont elle exprime ses difficultés.

> **moi** j'ai appris l'anglais très difficilement/ euh: d'abord parce que j'étais dyslexique donc c'était pas forcément simple pour moi/ euh: également parce que j'ai appris l'anglais par les voies françaises […] **(MA7)**

MA10, qui aurait souhaité parler anglais à ses enfants, explique également que l'apprentissage des langues à l'école a été laborieux. Elle confie que cela a exigé des efforts de sa part :

> euh: j'ai dû l'apprendre durement/ et je suis pas à l'aise avec les langues/ donc j'ai dû l'apprendre durement à l'école/ **(MA10)**

Si je choisis de parler du thème de l'expérience, c'est parce que la plupart des parents témoignent de leur apprentissage lorsque celui-ci a été éprouvant. Ce sont ces difficultés, ces douloureux souvenirs qui expliquent en partie pourquoi la décision a été prise de recruter une nourrice anglophone et donc de permettre à l'enfant de ne pas rencontrer les mêmes difficultés que la mère. C'est également cette expérience négative qui explique que les parents ne souhaitent pas que cela se reproduise pour leur enfant : ils souhaitent lui épargner une situation semblable et donc choisissent d'introduire une langue additionnelle en famille.

1.2. L'expérience positive

Si certains parents révèlent une expérience empreinte de difficultés dans l'apprentissage des langues, et de l'anglais plus particulièrement, d'autres participants relatent des expériences positives avec les langues et/ou avec l'anglais. Trois sous-thèmes ont été notés : l'enfance, mode de vie à l'âge adulte et acquisition du langage.

1.2.1. Pendant l'enfance

Une mère, MA5, qui parle anglais à ses 4 enfants en suivant la stratégie OPOL, explique que l'utilisation de l'anglais lui rappelle ses propres séjours en famille en Irlande lorsqu'elle était enfant. C'est ici l'utilisation de l'anglais et des souvenirs qui y sont associés, qui rendent partiellement compte de la présence de l'anglais en famille :

> c'est euh: ça me rap- rappelle beaucoup de choses de euh: du plaisir lié à l'irlande/ **(MA5)**

La famille ne s'y rend plus et la maison a été cédée mais cette présence de l'anglais en famille est en quelque sorte devenue une trace de cette expérience passée.

> j'ai toujours entendu ma mère parler anglais quand elle se déplaçait/ **(MA5)**.

MA6 confie que son père aurait très bien pu être professeur d'anglais et qu'il avait fait partager son amour pour cette langue. Cela pourrait donc, selon MA6, expliquer partiellement pourquoi elle s'est engagée dans une PLF bilingue incluant l'anglais :

> donc il y a aussi ce cô- ce côté-là enfin il y a aussi euh: qui peut expliquer peut-être que: ben que j'ai été formatée moi-même dans le but euh: **(MA6)**

Une autre mère, MA9, ajoute qu'elle a le souvenir de moments partagés en famille où le breton et le français étaient parlés, de même qu'elle se remémore les souvenirs avec sa meilleure amie, lorsqu'elle était enfant, qui était germanophone. Ce bain au milieu d'autres langues que le français a une incidence positive sur le choix des langues pour son propre futur enfant. Aussi, MA9 envisage plusieurs langues additionnelles en famille :

> en fait/ j'associe l'anglais à des **bons** souvenirs**(MA9)**

> on avait cinq ans et on passait l'été ensemble\ **elle** elle était colombienne et elle parlait en- quand elle est arrivée en france elle parlait qu'en espagnol/ et **moi** en français\ je m'en rappelle absolument **pas**/ mais du coup ça m'avait fait m'intéresser à l'espagnol/ et je trouvais ça amusant\ **(MA9)**

> et ma famille parlant breton à la maison/ => donc j'ai pas (.) dès ma naissance/ j'ai été confrontée au: au bilinguisme**(MA9)**

1.2.2. La mobilité

La plupart des participants a vécu l'expérience d'un long séjour dans un pays étranger, anglophone pour la majorité d'entre eux. Ils en conservent tous un très bon souvenir. Pour FA4, cette expérience positive que chacun des parents a vécue avant la naissance des enfants explique pourquoi une PLF incluant l'anglais est envisagée ou sélectionnée par les parents. Ainsi, FA4 explique qu'en connaissant

plus d'une langue, et ici l'anglais plus spécifiquement, les enfants seront en mesure de vivre la même expérience positive que leurs parents :

> mais c'est aussi parce que c'est marrant en fait\ et: pour lui plus tard voyager ou s'il a envie comme nous son père et moi de partir à l'étranger/ **(MA4)**

Dans la même lignée, les deux futures mères, MA2 et MA9, expliquent que l'enfant pourra participer au mode de vie qu'elles connaissent à l'âge adulte et que de toute façon, il ne pourra en être autrement pour l'enfant.

> bon c'est vrai que: bon **moi** j'aime beaucoup les états unis/ l'angleterre également/ et: de toute façon à priori il n'y échappera **pas**\ **(MA9)**

Pour MA3, c'est bien le mode de vie qui est à l'origine de la PLF puisque c'est l'expatriation pour raisons professionnelles du père qui a amené les enfants à être au contact de l'anglais et de l'espagnol. Lors d'échanges non retranscrits car hors entretien semi-dirigé, MA3 explique à quel point ces expériences sont intéressantes et permettent de s'ouvrir à d'autres cultures. Par ailleurs, MA3 explique que PA3 aime vivre en anglais :

> il il aime le mode de vie euh: familial où on va au pub ensemble/ où on passe les dimanches au pub/ où y'a les voisins:/ les cousins:/ **(MA3)**

Pour MA8 aussi, résidant dans un secteur où se trouve une communauté d'expatriés[289], les rapports avec des anglophones ne manquent pas. Elle avoue apprécier les échanges et ce mode de vie. L'enfant est donc nécessairement exposé à l'anglais tout en résidant en France. Cela lui permet sans nul doute de prendre part aux échanges puisque MA8 avoue parler anglais tous les jours.

[289] En raison de la localisation de l'entreprise internationale dans laquelle le père travaille.

1.2.3. Les pratiques linguistiques des parents

D'autres participants font plus précisément référence à l'imprégnation de l'anglais dans les contextes quotidiens qui rend l'anglais omniprésent. C'est ce qu'MA4 exprime lorsqu'elle explique que l'on retrouve l'anglais dans divers contextes:

> aussi bien la télé/ la musique/ l'ordinateur/ enfin y'a tellement de choses en anglais **(MA4)**

Au-delà de l'utilité de connaître et d'utiliser l'anglais, se trouve le fait que l'anglais est répandu sur la scène internationale. L'extrait suivant, provenant de MA3, est doublement codé puisqu'il contient les deux représentations de l'utilité et de l'omniprésence de l'anglais tout en renvoyant à sa dimension instrumentale et économique :

> d'abord je pense que l'anglais demain/ on a enfin c'est même pas qu'on doit apprendre/ c'est que: si on sait- si on parle pas anglais/ euh: ben on va faire quoi// on va être bûcheron// euh: je pense que même pour pouvoir faire pousser du maïs on va avoir besoin anglais/ **(MA3)**

Cette utilité et cette omniprésence de l'anglais sont sans surprise confirmées par les participants dont la pratique de l'anglais en dehors de la famille et souvent dans le cadre professionnel est souvent quotidienne. MA2 et MA8 l'enseignent, PA11 explique qu'il lit la littérature scientifique de base, MA3 affirme que sans l'anglais il n'est pas possible de publier, MA5 l'utilise au quotidien également dans un domaine professionnel extrêmement spécifique, etc. Quant à MA7, elle explique que dans l'une des responsabilités que PA7 a eu à relever, l'anglais s'est avéré incontournable. Ici, les représentations de l'anglais sont davantage personnelles au vu du vécu linguistique des parents avec l'anglais. Voici comment ces participants l'exposent :

> parallèlement à une pratique courante professionnelle dans mon métier/ c'est c'est c'est je dirais même une pratique très très fréquente sur euh: autant orale qu'écrite dans les contrats/ dans les négociations et cetera/ (MA10)

> tandis que lui il l'a pratiqué tout le temps/ tout au long de ses études/ et de manière professionnelle\(MA10 au sujet de PA10)

donc il s'est rendu compte aussi de l'importance de parler anglais\ **(MA7)**

1.3. L'expérience manquée

Ce que j'ai choisi de nommer l'expérience manquée est cette expérience du bilinguisme en famille ou du bilinguisme précoce que les parents n'ont pas vécue et qu'ils aimeraient désormais transmettre à leur enfant. La majorité des participants explique qu'ils auraient souhaité être bilingues pendant leur enfance ou être élevés avec plus d'une langue. Cela d'autant plus que dans certaines familles, d'autres langues que le français existaient dans le répertoire plurilingue familial.

Ainsi, plusieurs participants déplorent leur non bilinguisme pendant leur enfance ou celui d'amis ou de membres de la famille alors même que les ressources linguistiques le permettaient. Ainsi, MA10 explique que son grand-père était anglophone mais que malgré cela, l'anglais ne lui a pas été transmis, ce qu'elle regrette :

euh: et puis ce que je trouve quand même dommage c'est que mon grand-père qui était quand même bilingue/ qui avait la double nationalité/ ne nous ait pas transmis ça/ et je trouve ça un peu regrettable qu'il ait gardé ça pour lui … parce que pour moi c'est vraiment une richesse qu'il a pas partagée\ **(MA10)**

(…] alors que **moi** j'ai justement toujours **re**gretté qu'on ne m'ait pas transmis l'anglais/ **(MA10)**

Dans la même perspective, MA1 s'exprime plus largement au niveau de ses apprentissages manqués :

et: et moi-même je sais que enfant alors peut-être pas si tôt/ mais vers neuf dix ans j'aurais aimé apprendre l'anglais/ et puis voilà la situation s'est pas présentée c'est pas toujours évident/ loin de là/ **(MA1)**

MA3, qui considère les familles bi-/plurilingues comme des familles ouvertes, aurait souhaité connaître cette ouverture grâce aux langues et ce qu'elles permettent de réaliser (comme je l'ai présenté dans le chapitre 5) :

bon voilà\ moi je suis je suis née dans le sud de la france/ de parents euh: franco français/ où euh: où la seule langue on va dire étrangère et même pas étrangère c'était le catalan/ donc un milieu quand même très euh: (.) comment dire\ **oui** très très franco français/ et c'est vrai que euh: j'avais l'idée/ j'aurais aimé plus

> ou moins euh: avoir cette dimension un peu plus euh: peut-être un peu plus ouverte/ un peu plus internationale dans mon enfance/ dans mon éducation/ et du coup euh: (.) pas que ça fasse **bien** de se dire la famille est bilingue/ mais euh: bon un côté ouvert/ **(MA3)**

MA2 exprime la même déception lorsqu'elle évoque les langues dans sa famille pendant son enfance :

> où euh: où la seule langue on va dire étrangère et même pas étrangère c'était le catalan/ donc un milieu quand même très euh: (.) comment dire\ **oui** très très franco français/ et c'est vrai que euh: j'avais l'idée/ j'aurais aimé plus ou moins euh: avoir cette dimension un peu plus euh: peut-être un peu plus ouverte/ un peu plus internationale dans mon enfance/ dans mon éducation/ et du coup euh: (.) pas que ça fasse **bien** de se dire la famille est bilingue/
>
> ça y est je commence à rattraper avec ma fille ce que j'ai pas eu moi **(MA2)**

Synthèse

Les résultats de ma recherche rejoignent parallèlement ceux de King et Fogle (2006) qui précisent que les parents, souvent les mères dans le cadre de leur recherche, **s'inspirent effectivement de leur histoire personnelle et de leurs lectures**. Par ailleurs, le **besoin de pratiquer la langue** se retrouve chez MA4 qui enseignait l'anglais et à qui l'anglais manque maintenant qu'elle est rentrée en France, ce qui est l'une des raisons fournie par Saunders (1988). Enfin, la recherche d'un bilinguisme parfait (Piller, 2001a ; Moin et al., 2013) joue également un rôle aussi dans les décisions sur les choix de langues en famille et/ou à l'école.

L'expérience des parents, positive ou négative, voire manquée, **influence la prise de décision** (Bouchés-Rémond-Rémont, 2014) et donc les stratégies de communication ou les stratégies scolaires qui en découlent. Ce que j'ai qualifié d' « expérience » du parent renvoie à ce qu'Okita (2002) qualifie de « circonstances individuelles ». Ce que j'ai thématisé sous « expérience manquée » renvoie aux « opportunités manquées » (Curdt-Christiansen, 2009 ; Okita, 2001 ; King et Fogle, 2006) dans la mesure où le parent, alors qu'il était enfant, aurait très bien pu grandir avec deux langues parce que les ressources existaient pour que l'opportunité se présente.

Pour ce qui a trait au vécu linguistique des parents, avec les langues et l'anglais en particulier, s'ajoute également le vécu linguistique via les **pratiques linguistiques des parents dans le cadre professionnel qui montre combien l'anglais est présent dans le monde professionnel**. MA5 le parle et l'écrit au quotidien dans ses fonctions d'une maison d'édition et PA11 explique qu'il utilise l'anglais en tant que lingua franca lorsqu'il est en présence de clients étrangers. MA9 parle de l'environnement et de l'utilisation de l'anglais dans les entreprises proches de leur lieu de résidence « et il faut quand même l'anglais ». PA3 utilise également l'anglais au quotidien dans ses responsabilités au sein d'une grande entreprise pharmaceutique, en partie parce qu'il ne « parle ni le néerlandais ni l'allemand ». Ces pratiques avec l'anglais dans les entreprises témoignent à mon sens de son imprégnation dans le quotidien professionnel des participants et des « activités […] plus ou moins totalement anglicisées » (Truchot, 2013 : 83-84). Plus précisément dans ma recherche doctorale, PA11 déclare utiliser l'anglais pour ses lectures d'articles scientifiques en rapport avec son secteur d'activité. MA3, à ce sujet, explique qu'il est désormais impossible de publier si l'on ne connaît pas l'anglais :

> aujourd'hui vous ne publiez pas en anglais **mais** vous n'existez **pas**// si vous êtes scientifique****

Le vécu linguistique des parents occupe donc une place importante dans la décision d'introduire une langue additionnelle en famille. L'expérience positive incite les parents à la partager avec l'enfant. Leur expérience négative, qu'il s'agisse de l'école ou de l'apprentissage des langues à l'âge adulte, joue également un rôle dans la prise de décision puisqu'il s'agit en effet de ne pas recréer la même situation, d'épargner l'enfant dans ces difficultés, d'alléger l'enfant d'un certain apprentissage et donc d'introduire les langues en famille à un âge plus précoce. Enfin, concernant l'expérience manquée, c'est justement pour ne pas reproduire cette expérience avec leur propre enfant qu'ils envisagent, alors qu'eux-mêmes sont plurilingues, de transmettre l'une de leurs langues à l'enfant.

Dans cette perspective, l'analyse des entretiens semi-dirigés a mis au jour le désir de bilinguisme chez les parents pour leur enfant. C'est ce que je souhaite maintenant exposer.

2. Désir de bilinguisme

En recherchant les thèmes relatifs à la prise de décision dans mon analyse, il est apparu que 4 thèmes importants émergeaient : le moment où la processus de décision s'est enclenché, la façon dont la décision s'est concrétisée et le choix porté sur l'anglais. Enfin, le thème de l'investissement ressort également de l'analyse. Je reproduis les thèmes et sous-thèmes dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19 : Thèmes liés au désir de bilinguisme

THÈMES	SOUS-THÈMES
Quand	Avant la naissance Après la naissance
Comment	Reproduction d'une stratégie de communication observée Reproduction d'un schéma d'acquisition naturelle Lecture de la littérature scientifique ou populaire
L'anglais avant tout	Pour des raisons utilitaires Pour des raisons affectives Pour des raisons identitaires
L'investissement de la famille	Financier Organisationnel

2.1. Quand

2.1.1. Les familles sans enfants

Parmi les 11 participants, FA 2 et 9 n'ont pas encore d'enfants au moment de la prise de contact et de l'entretien semi-dirigé. Le fait que ces (futures) mères aient répondu à l'annonce postée sur le site enfantsbilingues.com[290] tend à attester d'un intérêt certain pour le développement du bi-/plurilinguisme chez l'enfant avant même de fonder une famille. A ce titre, MA2 et MA9 ont déjà clairement pris la décision de la présence de plus d'une langue en famille. Ce qui n'est pas encore clairement décidé et qui entraîne donc un processus de réflexion concerne les possibles stratégies de communication à mettre en place en famille, je l'évoquerai plus tard dans la partie qui y est dédiée.

2.1.2. Les familles avec enfants

Alors que la participation de FA2 et FA9 à cette recherche doctorale tend à démontrer que le processus de prise de décision s'enclenche en amont, voyons ci-dessous ce qu'il en est des 9 familles avec enfants au moment des entretiens semi-dirigés.

Lors de l'analyse thématique de contenu des entretiens semi-dirigés, il s'est avéré que le processus de prise de décision variait en fonction de la situation/du contexte qui avait amené la famille à intégrer une langue additionnelle en famille. Ainsi, il est nécessaire à ce stade de distinguer deux types de familles ayant des enfants : les familles pour lesquelles il s'est agi de maintenir une situation de bi/plurilinguisme existante dans la famille ou dans la fratrie et celles pour lesquelles la décision a été consciemment prise d'ajouter une langue additionnelle au répertoire des enfants.

[290] Il s'agit du site consulté au moment du recrutement des familles.

- FA3 et FA8

Dans ces deux familles, il n'y avait pas de projet d'introduire d'autres langues que le français en famille. C'est la situation d'expatriation à l'étranger qui a enclenché un processus de réflexion nécessaire et donc d'une prise de décision de retour en France.

Ainsi, MA3, qui a passé plusieurs années au Mexique, a scolarisé ENF1 et ENF2 dans des écoles internationales où l'anglais et l'espagnol étaient enseignés. La famille est retournée vivre en France et s'est alors posé la question de savoir que faire avec les langues acquises au Mexique par les enfants car comme le précise MA3:

> ben c'est-à-dire que quand on est rentré en france/ moi j'avais (.) mes gamines elles elles elles étaient trilingues\ c'est-à-dire qu'elles parlaient les trois langues\ **(MA3)**

Le discours de MA3 est révélateur des raisons identitaires et culturelles qui ont mené la famille à retourner en France. En effet, au Mexique, le choix avait été fait de scolariser les enfants en deux langues autres que le français. De retour en France, les parents ont choisi de placer le français au cœur de leur famille tout en intégrant les autres langues, l'anglais et le français, acquises par les enfants au Mexique. Ce retour en France s'est donc accompagné d'une réflexion sur le répertoire plurilingue familial puisque la famille avait le choix de conserver les autres langues que le français ou de les abandonner.

Pour MA8, l'histoire est similaire. Après quelques années passées aux Etats-Unis, la famille est retournée en France avec ses 2 enfants. Puis, la mère est tombée enceinte et la décision d'introduire l'anglais en famille a alors été prise par la mère, en concertation avec le père, ceci afin d'équilibrer le répertoire plurilingue des 3 enfants. En effet, MA8 et PA8 souhaitaient avant tout que l'anglais fasse partie du répertoire plurilingue d'ENF3 dès le plus jeune âge, comme ENF1 et ENF2 en avait bénéficié par le biais de l'expatriation de la famille aux Etats-Unis. Voici comment MA8 explique le moment où la décision a été prise :

le petit n'était pas né à l'époque/ et donc quand j'étais enceinte du troisième/ on s'est dit qu'il fallait absolument que le troisième ait les mêmes chances que les deux premiers/ et on a donc décidé de: ben que je lui parlerais en en anglais dès sa naissance\ **(MA8)**

Alors que le retour d'expatriation est le moment où la décision est prise pour MA3 et MA8, j'aimerais maintenant aborder les autres familles avec enfant.

- Les familles FA1, FA4, FA5, FA6, FA7, FA10 et FA11

Pour les autres familles, le moment où la décision a été prise, discutée ou non, varie mais une constante apparaît : décider d'une PLF bi/plurilingue intervient avant la naissance de l'enfant dans la majorité des familles. C'est un désir de bilinguisme pour les enfants qui voit le jour tôt.

Ainsi, MA1 précise que cet intérêt pour le développement des langues chez l'enfant a vu le jour lorsqu'elle était âgée d'une vingtaine d'années déjà:

mais voilà j'avais ça en tête/ et puis vous voyez euh: donc j'avais vingt ans/ j'ai eu ma fille à trente-cinq ans/ donc j'ai vraiment eu le temps de mûrir toutes ces idées/ et euh: et je me suis dit y'a pas euh: voilà\ mais c'est qu'une expérience personnelle/**(MA1)**

C'est la stratégie de communication ou la stratégie scolaire qui a été décidée plus tard, aux alentours des 3 ans d'ENF1 :

et pis bon avant qu'elle ait eu trois ans euh: je me suis dit qu'est-ce qu'on fait/ parce que il faut commencer\ donc c'est là où je l'ai sensibilisée/ **(MA1)**

Pour MA4, MA5, MA6 et MA10, la prise de décision est antérieure à la naissance de l'enfant. Il s'agit très souvent d'une envie qui prend vie dès que la famille se projette en tant que parents. Ainsi, MA4 explique qu'elle a toujours eu ce projet de parler une autre langue à son enfant :

MA4 oh ben j'ai toujours voulu hein\ toujours**(MA4)**

ENQ toujours voulu/

MA4 j'ai toujours dit que quand j'aurai des enfants/ euh: je leur parlerai en anglais/ euh: enfin ils viendront avec moi en angleterre/ ou ils voyageront avec moi/ ou euh: voilà quoi\ c'est: je l'ai toujours voulu**[…]** ah mais avant de les avoir/ avant d'avoir des enfants/ j'ai toujours dit que quand j'aurai des enfants [je leur parlerais anglais]**(MA4)**

Pour ce qui a trait à MA6, c'est bien avant la grossesse que le projet a vu le jour, de même que des décisions concernant la stratégie à adopter après la naissance. MA6 envisageait déjà un projet avec les langues avant que les enfants ne viennent au monde :

> euh: euh: alors c'est très égoïste/ c'est […] tout simplement parce que enfin la question de l'anglais est une question qui m'intéressait avant euh: avant d'avoir des enfants/ donc ça c'est c'est euh: sûr/ euh: quand euh: quand ils sont arrivés je me suis enquise de savoir ce qui existait dans le coin/**(MA6)**

Il en va de même pour MA10 qui exprime toutefois ce moment d'une façon différente. C'est dans sa projection en tant que future mère qu'elle s'imaginait parler anglais à ses enfants : elle s'imaginait une vie avec l'anglais :

> et euh: j'ai développé un attrait par rapport à à l'anglais/ à l'angleterre/ je voulais me marier avec un anglais/ parler anglais à mes enfants/ j'étais super bonne en anglais au collège/ (inaud.) donc voilà\ y'a un peu toute une histoire euh: autour de ça/**(MA10)**

Plus loin, MA10 explique encore :

> et donc quand on parlé d'avoir des enfants et cetera/ est venue cette histoire de: de **de** leur parler une deuxième langue/ que c'était quelque chose de très très important/ pour moi c'était assez fondamental aussi/ donc on s'est décidé comme ça que ce serait l'anglais/ euh: qui serait parlé par mon conjoint\ parce que **lui** le maîtrise mieux\ [A ma question de savoir si la décision avait été prise déjà avant de fonder une famille MA10 répond] euh: oui oui/ oui oui/ enfin quand on a commencé à parler d'enfants machin/ euh: voilà\ euh: oui oui c'était même avant que je sois enceinte je crois**(MA10)**

Il apparaît que le projet mûrit tout d'abord chez les participants, les mères, avant d'être parfois discuté ou abordé en couple. Ce qui distingue certaines familles d'autres familles est l'élément contextuel qui a déclenché la prise de décision lorsque l'enfant était petit. Ainsi, pour FA11, qui n'avait nullement le projet de parler anglais à ses enfants, c'est après avoir partagé des vacances en famille que la décision a été prise de parler anglais aux enfants, alors âgés de moins de trois ans. Pour FA7, c'est lorsque le premier mode de garde a pris fin et que les parents ont dû rechercher un autre mode de garde que l'idée d'une nourrice non francophone s'est imposée :

et que: bon la garde partagée ne pouvait plus continuer avec l'autre famille/ quitte à chercher al- une nouvelle personne pour venir le chercher le soir/ j'ai: j'ai suggéré à mon à mon mari de de prendre quelqu'un euh: qui soit anglophone/ et qui lui apprenne l'anglais\ (**MA7)**

Les décisions d'ajouter une langue additionnelle au répertoire de l'enfant ne sont pas nécessairement discutées en famille. C'est souvent la mère qui se charge de concrétiser la décision, comme l'extrait suivant le montre pour MA4 :

ENQ ça vous est venu comme ça/ vous n'en avez pas discuté\

MA4 ah **non** non non jamais/ tous les deux non\

ENQ d'accord\

MA4 ah non ça franchement le choix a été imposé/ ((rires)) mais je lui ai jamais dit tu devras faire ci tu devras faire ça hein\ après lui il participe si il **veut**\ **(MA4)**

MA5, qui parle anglais à ses 4 enfants en adoptant la stratégie OPOL, va dans le même sens, comme si le fait de parler une autre langue à ses enfants ne pouvait être autrement :

ENQ d'accord\ votre mari était partant aussi pour que vous leur parliez en anglais\

MA5 ça n'a même pas été discuté/ ((rires)) (MA5)

MA9, quant à elle, explique que la décision d'introduire une autre langue que le français en famille s'est naturellement imposée :

non non/ ça s'est imposé\

ENQ ça allait de soi/

MA9 voilà\ ça coulait de source quoi\ (MA9)

PA11, qui s'est très rapidement mis à parler anglais à ses enfants, ne se souvient pas en avoir discuté avec la mère :

hum hum/ et vous en avez discuté avec votre épouse//

PA11 (.3) euh: **pas** vraiment// (rires))

ENQ ((rires))

PA11 non non en fait pas vraiment hein/ on a dû euh: on a dû une autre fois en parler oui/ enfin elle a dû me demander enfin je pense hein/ **(PA11)**

Au contraire, d'autres parents déclarent avoir discuté de la décision, notamment lorsqu'il s'est agi d'envisager une stratégie de communication. Par exemple, MA2 et MA10 semblent bien avoir discuté de la stratégie de communication à privilégier lorsqu'elles font référence à l'opinion du père :

> euh: ce qui est certain/ euh: donc **ce** projet-là de la tierce personne qui parle anglais/ **ça** il est tout à fait **pour**/ que je parle **moi** anglais exclusivement/ **ça** encore une fois/ euh: pour le côté artificiel **no**tamment quand on se retrouve avec la famille/ euh: là il est: il est quand même **très** sceptique**(MA2)**

> et donc quand on parlé d'avoir des enfants et cetera/ est venue cette histoire de: de **de** leur parler une deuxième langue/ **(MA10)**

MA3 précise dans l'entretien semi-dirigé que même si la famille n'avait à aucun moment décidé de parler plusieurs langues en famille, le père n'a pas eu à la convaincre du choix de l'anglais. C'est d'ailleurs le père, cette fois, qui est à l'initiative de la stratégie scolaire, de la présence de l'au-pair anglophone en famille et de la présence de l'anglais et de l'espagnol en famille également:

> moi il a eu aucun mal à me convaincre/**(MA3)**

MA9, sans enfants au moment du recueil des données, précise que son projet d'introduire une ou plusieurs langues additionnelles a été discuté avec son mari. Encore une fois, il apparaît que la (future) mère impose d'une certaine façon ses choix :

> MA9 : et il en pense quoi votre mari/ parce que c'est lui qui parlerait français à vos enfants/ il en pense quoi de ce projet\
>
> MA9 oh ben il trouve ça **bien**//
>
> ENQ hum hum/ vous en avez discuté/
>
> MA9 (.) il était pas **con**tre/ au début je voulais leur parler allemand/
>
> ENQ hum hum/
>
> MA9 mais j'ai changé\ après c'était l'espagnol/ maintenant c'est l'anglais\ si ça se trouve dans dix ans ce sera le chinois/ ((rires)) **(MA9)**

Enfin, pour MA8, c'est une décision commune qui a été prise pendant la grossesse, à la fois sur la décision d'ajouter une langue et sur la stratégie de

communication à adopter. Le choix s'est porté sur l'anglais parce que les deux aînés de la fratrie étaient bilingues français-anglais suite à l'expatriation de la famille aux Etats-Unis. Voici comment elle l'exprime, sans préciser la teneur des échanges dans la conversation :

> et donc quand j'étais enceinte du troisième/ on s'est dit qu'il fallait absolument que le troisième ait les mêmes chances que les deux premiers/ et on a donc décidé de: ben que je lui parlerais en en anglais dès sa naissance\ **(MA8)**

Comme je viens de le montrer, la décision d'ajouter une langue en famille et/ou de sélectionner une stratégie de communication a soit été discutée en famille, soit elle ne l'a pas été. Une fois que la décision d'intégrer une langue additionnelle en famille a été prise, ainsi, éventuellement, que la stratégie de communication à adopter, les familles expliquent dans leurs discours la façon dont cette décision s'est concrétisée.

2.2. Comment

Certaines familles disent qu'elles ont mûri leur projet avant de décider d'une stratégie de communication envisageable en famille. D'autres déclarent avoir décidé de copier une autre famille et ont donc pris à la fois la décision de parler une autre langue en famille à l'enfant **et** de sélectionner une stratégie de communication pour sa mise en place concrète. Comme je l'ai précisé dans la première partie de cette thèse, les discours des familles montrent qu'il ne s'agit pas seulement de décider que l'on souhaite parle une autre langue à son enfant. Il faut également déterminer comment cela va se faire, sans quoi la décision n'en demeure qu'abstraite ou la mise en pratique chaotique, hésitante, voire menant à un changement de décision.

2.2.1. Reproduction d'une stratégie de communication observée

Plusieurs participants expliquent qu'ils ont pu réellement assister à la mise en application d'un choix de langues et qu'en ce faisant, ils se sont projetés eux-mêmes dans la mise en place du bilinguisme pour l'enfant. Il s'agit donc d'une expérience concrète de bilinguisme. La décision d'avoir un foyer bi- ou plurilingue

prend donc une tournure concrète par l'observation d'une stratégie de communication mise en place chez des amis ou des membres de la famille.

MA8, dont la grand-mère avait été élevée selon la stratégie de communication OPOL par une nourrice allemande, a finalement reproduit une stratégie similaire avec son enfant :

> puis y'a une autre chose à laquelle j'ai pensé à cette époque-là/ c'est que ma grand-mère maternelle/ donc quand elle était enfant/ on lui avait appris l'allemand\ avec des nounous allemandes hein\ à tel point d'ailleurs que quand la guerre a éclaté/ la (.) la première/ il a fallu rapidement lui apprendre le français\ ((rires)) […] et donc finalement/ l'idée m'était restée/ **(MA8)**

MA5 précise que c'est en observant un couple d'amis avec leur enfant que la décision a été prise sans être au final réfléchie dans le sens où cela était tout à fait possible du fait que la mère utilisait l'anglais au quotidien dans sa profession et qu'elle avait été en contact par le biais de séjours en Irlande dès sa plus jeune enfance :

> quand je les ai vu mettre ça en place/ je me suis dit c'est une **su**per idée\ pourquoi pas faire ça\ sans réfléchir à plus sur les conséquences ou la portée de ça/ comme ça ne me demande de mon côté vraiment **au**cun effort/ enfin c'est un plaisir/ ça a toujours été euh: les **lan**gues ont toujours été un plaisir dans dans euh: donc voilà comment je fonctionne/ ça s'est passé comme ça\ **(MA5)**

La façon dont la décision a été prise par MA6 est similaire sans être identique. Pour MA6, l'envie, le souhait d'avoir des enfants exposés à 2 langues pendant leur petite enfance était un projet de longue date. C'est la mise en place d'une PLF bilingue franco-italien d'une amie italienne de MA6 qui a été l'élément déclencheur. En effet, en observant comment s'y prenaient les parents avec leur enfant par le biais de la stratégie de communication OPOL, la mise en place concrète de la décision de MA6 a pu avoir lieu. C'est donc la nourrice qui s'en est chargée :

> et quand j'ai vu comment elle s'y prenait/ j'ai regardé ce qui était bien pas bien/ (.) et euh: je me suis dit tiens/ après tout enfin l'**en**vie que j'avais a pris une tournure **con**crète en observant/**(MA6)**

Enfin, Pour PA11, il n'y avait aucun projet de parler une autre langue que le français à ses enfants. C'est en passant quelques jours auprès de FA10 qu'il a pu observer la mise en place d'une PLF incluant l'anglais et le français avec deux

enfants. C'est en observant ce qu'un autre père faisait avec ses enfants et comment cela fonctionnait, qu'il a décidé d'en faire de même. La réponse à ma question est sans équivoque :

> parce que je vais être honnête là-dessus/ moi je l'ai tout simplement copié\ […] je vais aussi essayer de faire l'effort et on verra\ tout simplement ça a été le le le ça a été le déclencheur\ la première fois où on était tous les quatre à peu près deux semaines/ […] là ben du coup au quotidien euh: je voyais en pratique ce qu'il faisait/ et ben après quand on était séparés plusieurs mois/ on s'est revu avec les enfants/ et **moi** j'avais continué de mon côté euh: à euh: ben à continuer à à à **par**ler en fait […] je me suis dit pourquoi pas/ pourquoi pas/ **(PA11)**

2.2.2. Reproduction d'un schéma d'acquisition naturelle

Pour MA8, comme je l'ai montré, la situation est différente (voir 1.2.1). C'est le contexte professionnel du père qui a amené la famille à vivre dans un pays anglophone. Les enfants ont vécu dans un contexte anglophone tout en suivant des cours dans des écoles française et américaine aux Etats-Unis. Pendant leur expatriation, MA8 explique que le français était parlé en famille sauf en présence d'amis anglophones.

De retour en France, la mère explique avoir décidé de parler anglais à ENF3, pas encore né, en suivant la stratégie de communication OPOL. L'entreprise internationale dans laquelle travaille le père facilite les échanges et les contacts avec les locuteurs de l'anglais, si bien que la famille est en contact permanent avec le pays (où elle se rend chaque année) et ses locuteurs (qu'elle fréquente régulièrement) par le biais d'amis ou de l'école de son fils, une école internationale fréquentée par les employés de l'entreprise dans laquelle travaille le père. MA8 explique dans l'entretien semi-dirigé que la stratégie OPOL s'est finalement imposée afin de permettre une exposition suffisante à l'anglais pour l'enfant, sachant qu'elle s'en est occupée jusqu'à ce qu'ENF3 soit scolarisé. Enfin, cette stratégie permet un équilibre entre les deux langues, qu'elle savait possiblement mis en péril dès que l'enfant serait scolarisé :

> parce que le: le bilinguisme d'un enfant est extrêmement difficile à maintenir lorsqu'on est dans son pays d'origine/ et que: la balance c'est c'est nous/ enfin c'est les mamans qui la font/ **(MA8)**

MA8 est consciente qu'instaurer le bilinguisme en famille n'est pas simple et qu'il faut veiller à la quantité d'exposition à la langue non dominante. Il y a ici une réflexion basée sur l'expérience du bilinguisme en dehors de France, qui va être inversée de retour en France avec ENF3 : la stratégie de communication OPOL adoptée par MA8 s'est inspirée de la stratégie aux Etats-Unis où les enfants ont maintenu le français par le biais des parents et acquis l'anglais en dehors de la famille et en partie à l'école.

MA3 s'inscrit dans le même schéma. Lors de l'expatriation de la famille au Mexique, ENF1 était scolarisé dans une école anglophone pour l'acquisition de l'anglais et une « dame qui vivait à la maison et qui parlait espagnol avec elle [ENF1] » se chargeait de l'acquisition de l'espagnol, tandis que les parents parlaient français à ENF1. MA3 précise que ce contexte d'acquisition a permis à ENF1 de maîtriser très rapidement les langues, en quelques mois. Ces stratégies de communication et stratégies scolaires ayant été efficaces, il s'est agi de reproduire le même contexte une fois de retour en France (ce qui a également été le cas pour l'école avant d'en changer).

> on: euh: c'est-à-dire que ça se faisait tellement naturellement à la maison/ **(MA3)**

MA7, qui a été inspirée par sa grand-mère maternelle (voir plus haut), explique que non seulement celle-ci parlait allemand puisqu'il a fallu lui apprendre le français, mais en plus, l'acquisition de plus d'une langue pendant la petite enfance est possible :

> non mais finalement un très jeune enfant on peut lui apprendre une **[langue]** euh: puis bon\ donc du coup voilà\ je me suis dit mais pourquoi on chercherait pas plutôt que de chercher une une babysitter euh: une petite jeune fille pourquoi on chercherait pas une personne anglaise\ **(MA7)**

Ce que montre l'analyse de ces discours est majoritairement le choix porté sur une personne (parent ou au-pair) ou sur la langue à l'école mettant l'enfant au contact avec les langues. Il s'agit ici d'une situation d'immersion qui se crée et qui donne l'impression aux parents qu'il s'agit d'un développement « naturel ». Or si le « naturel » provoqué par de telles stratégies est incontestable, il est intéressant de

s'interroger sur le « naturel » induit dans les stratégies prises dans leur ensemble : une langue à l'école, une langue avec l'au-pair, plusieurs langues avec les parents et une autre au British Council.

2.2.3. Lecture de la littérature scientifique ou populaire

Enfin, d'autres participants déclarent s'être documentés pour les aider dans la décision d'une stratégie de communication. Pour MA1 par exemple, sa décision envers une PLF bilingue a été mûrie pendant plus d'une quinzaine d'années. C'est la naissance de sa fille et le fait qu'elle se soit finalement sentie non légitime pour parler l'anglais à son enfant lorsque celle-ci a commencé à parler qui l'ont encouragée à rechercher d'autres stratégies, scolaires notamment. Dès les 3 ans de l'enfant, la stratégie scolaire d'une école internationale a donc été retenue et d'autres stratégies permettant de renforcer les apprentissages scolaires sont recherchées. Enfin, ce sont les échanges avec d'autres familles ayant mis en place des stratégies de communication notamment ainsi que diverses lectures qui ont permis à MA1 de concrétiser sa décision. Elle mentionne par exemple la méthode TOMATIS®[291]. Ce désir de bilinguisme commence avant la naissance de l'enfant et fait réfléchir le parent sur ses propres compétences, sur ce que représente pour lui sa langue native qu'est le français ainsi que sur les modèles d'enseignement à sélectionner.

MA6 s'est par ailleurs documentée sur les stratégies de communication à adopter et précise avoir lu que dans les échanges bi/plurilingues, il était nécessaire de s'adresser à l'enfant dans la langue que l'enfant a sélectionnée. La façon dont MA6 s'exprime dans l'extrait suivant montre l'importance attachée au contenu des lectures :

> c'est-à-dire que c'est quelque chose que j'avais lu/ c'est-à-dire que si l'enfant parle dans une langue on a intérêt à lui répondre dans cette langue/ pour que ça paraisse naturel et cetera/ et que: euh: c'est c'est ce qu'on fait\ **(MA6)**

J'ai noté dans le discours de MA10, que le désir de bilinguisme était présent depuis longtemps. Elle explique avoir réfléchi aux stratégies qu'elle allait mettre ne

[291] www.tomatis.com

place et dans cette réflexion interviennent des jugements sur ses capacités à appliquer la stratégie choisie. Une discussion s'est donc mise en place avec le père, acteur de la transmission de la langue additionnelle. La proéminence de la stratégie OPOL dans les discours de vulgarisation ressort dans le discours de MA10 puisqu'elle l'exprime en terme de « il faut » comme si d'autres choix étaient impossibles. Cet exemple montre à nouveau une famille investie dans son projet dans la mesure où elle explique s'être documentée.

> / et sinon par rapport à ce qu'on a lu/ c'était il faut qu'il y ait **un** parent qui soit euh: assigné à une langue\ euh: enfin comment dire qu'un parent corresponde à une langue\ voilà\
>
> ENQ hum hum/
>
> MA10 donc c'était lui pour l'anglais/ et du coup moi je parlais que français\ **(MA10)**

MA4 précise également qu'elle s'est documentée sur le bilinguisme familial. Ce qu'elle y a lu concernant le fait de parler à son enfant une langue autre que sa L1 provoque chez elle des questionnements voire des justifications à ne pas mettre véritablement en place une stratégie de communication dont elle avait la charge:

> et comme j'ai lu un jour dans un livre que c'était pratiquement impossible pour les: gens qui n'étaient pas natifs/ euh: je me suis mis ça dans la tête/ et du coup j'ai j'ai du mal à: ça m'a un peu **frei**née dans mon dans dans mon élan en fait\ **(MA4)**

La langue additionnelle sélectionnée par les parents est l'anglais. Je présente ci-dessous l'analyse relative aux représentations de l'anglais, en lien avec leur choix d'une PLF bi/plurilingue.

2.3. L'anglais avant tout

Le choix porté sur l'anglais est un choix parfois lié à la communication familiale dans la mesure où certains membres de la famille résident dans un pays anglophone (MA7 et MA9) ou que d'autres membres de la famille sont impliqués dans la stratégie de communication OPOL (pour PA11 par exemple, il s'agissait également d'inclure ses enfants dans les échanges avec leurs cousins à qui PA10 parle anglais). Les parents, comme je vais le montrer, ont tous des représentations

positives de l'anglais : représentations répandues d'un côté, et affectives et identitaires de l'autre.

2.3.1. Des représentations générales de l'anglais

Plusieurs thèmes sont reproduits ci-dessous, démontrant le caractère utilitaire de l'anglais, sa prédominance, son caractère unique et multiple sans oublier d'autres représentations relatives à sa simplicité, son caractère pratique et sa beauté.

Tableau 20 : Thèmes et sous-thèmes relatifs aux représentations de l'anglais

THÈMES
Représentations générales
Représentations affectives
Représentations identitaires

L'anglais est une langue considérée comme **utile** pour les participants. Cette utilité de l'anglais à travers son utilisation prend plusieurs formes. Pour MA1, c'est une utilité dans le monde actuel de la globalisation et dans un monde empreint de la culture appartenant au monde anglophone qui accompagne l'anglais dans le discours de MA6 :

> maintenant on sait que l'anglais aujourd'hui c'est euh: voilà c'est plus utile d'une certaine façon/**(MA1)**
>
> parce ce que l'anglais c'est une langue qui est utile pour pas mal de choses292/ et on est né dans une culture anglo saxonne hein/ **(MA6)**

Par ailleurs, l'anglais est considéré comme une langue utile dans le monde professionnel parce qu'elle permet d'élargir les opportunités de carrière ou d'emploi. C'est ce que MA4, MA2 et MA10 expriment dans l'extrait ci-dessous ;

> si j'avais bon l'anglais est quand même (.) motivant/ pour le futur aussi quoi\ **(MA4)**
>
> et puis en ayant appris une langue hyper utile à priori pour une future carrière/ euh: voilà/ un côté assez utilitaire en fait\ MA2

[292] Je n'ai pas interrogé ce participant pour savoir en quoi l'anglais était utile.

> donc y'a ce côté ça leur servira plus tard/ ça justifie hein le choix/ (MA10)

Enfin, l'anglais est utile parce qu'il est partagé par des locuteurs d'autres langues et qu'il permet d'échanger avec ces locuteurs. Il s'agit dans ce cas de l'utilisation de l'anglais en tant que *lingua franca* dont il est fait référence ci-dessous par PA11 lorsqu'il explique utiliser l'anglais avec des locuteurs qui ne partagent pas la même L1 :

> c'est vraiment le le le si vous voulez le monde professionnel qui veut ça/ à partir du moment où euh: on va avoir des partenaires étrangers/ anglais allemands belges américains/ voilà ça va être l'anglais\ c'est vrai que c'est c'est très pratique\ **(PA11)**

Les propos de MA1 et MA5 s'inscrivent dans la même lignée puisque ces deux parents expliquent dans leurs discours que l'anglais peut être utilisé dans n'importe quel pays. Cela implique à la fois le fait que la langue s'est développée sur la scène internationale mais qu'en plus elle est utilisée par d'autres locuteurs, qu'il s'agisse de l'anglais en tant que langue native ou non.

> euh: c'est aussi la rencontre avec pas mal de personnes/ puisqu'on peut voyager à peu près partout dans le monde avec l'anglais/**(MA1)**

> et de voir ce langage-là permettait de de rentrer euh: en liaison euh: n'importe où à n'importe quel endroit**(MA5)**

Enfin, MA3 explique que sans l'anglais, il est impossible de publier. Cette dernière remarque que je sélectionne ici tend à montrer non seulement que l'anglais est devenu incontournable mais qu'il est plus qu'utile dans certains domaines.

Associée à l'utilité de l'anglais, et par extension et à son omniprésence, figure dans les discours la représentation d'un anglais souvent unique, provenant du locuteur natif.

Certains participants définissent l'anglais comme étant la langue qui provient des locuteurs nés dans le pays où il est historiquement originaire. MA7, lorsqu'il s'est agi de rechercher une nourrice anglophone, a tout de suite opté pour celle qui provenait d'Angleterre. La raison évoquée dans son discours est qu'il s'agit de l'anglais modèle, **le vrai et l'unique**, celui provenant de ses locuteurs. L'échange suivant pendant l'entretien semi-dirigé révèle combien l'anglais auquel MA7 fait

référence est l'anglais « de qualité » et qu'apprendre l'anglais par le biais d'un locuteur natif est une garantie de qualité :

> MA7 et puis bon en terme de qualité d'anglais là il allait apprendre vraiment l'anglais/ tandis qu'avec l'autre il va apprendre un anglais avec un accent/ et peut-être avec des fautes de grammaire et c'est pas ça qui est euh: enfin voilà\
>
> ENQ hum hum/
>
> MA7 et comme il est un un un un linguiste plus que moi et cetera/ euh: c'est un peu comme quand on apprend le grec/ on l'apprend bien quoi\ ((rires)) ou le français on l'apprend bien quoi\ **(MA7)**

Cette référence à la langue et à ses locuteurs prend la forme de deux variétés pour MA1. Elle se situe entre l'anglais unique et multiple puisque pour MA1, il y a l'anglais britannique et l'anglais américain. Pour des questions de « purisme », c'est l'anglais britannique[293] qui a été sélectionné par MA1 pour sa fille à l'école. Il y a une certaine idéalisation de la langue chez MA1 :

> **moi** ce que je voulais c'est que ma fille parle un anglais **pur**\
>
> ENQ et l'anglais pur alors c'est quoi\
>
> MA1 oui c'est une **très** bonne question effectivement/ ((rires)) donc aujourd'hui nous on est partis dans un modèle britannique/ **(MA1)**

Au contraire, d'autres participants expriment le fait que des variations existent dans l'anglais. Ces variations correspondent à divers accents pour les participants. L'anglais peut ainsi être une langue aux variations phonologiques selon le locuteur qui s'exprime. Celui qui est le plus cité est l'accent français, souvent d'ailleurs considéré comme marqueur d'une altérité, altérité une certaine façon hors-norme car marqueur d'une altérité qui, pour plusieurs participants, participe à dévaloriser leurs compétences en anglais qui déclarent ne pas avoir un « bon » accent. Voici comment MA8 et MA5 l'expriment :

> j'aurai toujours mon accent de française/ dans ma famille au quotidien je suis n'importe quelle conversation/ donc je parle anglais tous les jours/ je suis entourée d'américains/ d'anglais et cetera/ **(MA8)**
>
> un accent spécifique qui n'est pas l'accent de la langue maternelle/
>
> […] voilà pas obligatoirement un bon accent/**(MA5)**

[293] Au contraire de l'anglais américain perçu comme plus « laxiste » dans sa syntaxe et ses irrégularités.

Une autre participante, MA6, fait explicitement référence à d'autres variétés de l'anglais : non pas un seul anglais, mais plusieurs anglais. MA6 explique s'être retrouvée dans les transports en commun et avoir mis du temps à réaliser que la personne qui s'exprimait oralement à proximité d'elle parlait anglais avec un accent différent. Elle reconnaît explicitement que plusieurs anglais existent :

> ((rires)) bon après tout l'anglais c'est ça/ on parle avec un écossais un irlandais un américain ou un indien/ (inaud.) ben c'est un autre accent/ **(MA6)**

Enfin, pour certains participants, l'anglais est une **langue facile à apprendre, pratique, riche et synthétique.** Certains l'opposent à l'allemand, qu'ils préfèreraient voir acquis dès la plus jeune enfance, parce que, dans les discours, l'acquisition est plus simple que l'apprentissage scolaire. C'est ce qu'exprime MA10 :

> mais l'anglais c'est tellement facile/ ils peuvent l'apprendre plus tard/ **(MA10)**

MA9, quant à elle, précise que l'anglais est facile à apprendre en termes de prononciation :

> euh: ben ils ont une langue qui est facile/ parce que tout ce que vous voyez/ vous le prononcez (.) déjà\ **(MA9)**

MA9 explique cette facilité à apprendre en faisant référence aux méthodes d'apprentissage de l'anglais dans les écoles aux Etats-Unis. Elle établit un rapprochement entre la graphie et la phonie et le fait que ces outils d'apprentissage permettent une mise en route rapide et précoce de la lecture :

> donc c'est **très** pratique\ c'est une langue qui est **très** pratique\ ((rires)) (.) à apprendre en lecture\ **(MA9)**

Au contraire, même si tous les apprentissages des langues se sont déroulés sans aucune difficulté pour MA3, elle explique que le français est syntaxiquement plus proche de l'espagnol qu'il ne l'est de l'anglais, ce qui explique en partie pourquoi l'espagnol est passé au second plan pour les enfants au niveau scolaire et que c'est l'anglais qui a été le plus soutenu (garçon au pair, British Council). Ce

choix a été réalisé par les parents au vu du peu de temps dont disposaient les enfants hors école.

L'anglais est par ailleurs comparé au français et diverses qualités sont mises en relief telles qu'un lexique riche (MA1) et un pouvoir de synthèse qui permet d'exprimer une idée pleinement mais en peu de mots, comme l'explique très bien PA11 :

> a le pouvoir de synthèse mais en même temps elle est très synthétique et conceptuelle\ c'est-à-dire qu'on va pouvoir en très peu de mots/ euh: voilà/ plusieurs idées\\ quelque chose qui prendrait euh: voilà plusieurs mots voire quelques fois plusieurs phrases en français/ ben en anglais ça peut être **un** ou deux mots\ **(PA11)**

Au-delà de ces représentations que j'ai qualifiées de « représentations générales » de l'anglais, se trouvent des représentations affectives qui rendent en partie compte de la place occupée par l'anglais pour les parents.

2.3.1. Des représentations affectives

L'une des raisons évoquées par les parents pour tenter d'expliquer le choix de l'anglais réside dans l'intérêt qu'ils ont pour l'anglais. Il est nécessaire de considérer ce type de raison comme des raisons intrinsèques liées à l'identité du parent. Ainsi, nombreux sont les participants à tout simplement déclarer un amour pour cette langue plus qu'un simple intérêt. En témoignent les extraits d'entretiens semi-dirigés suivants :

Pour MA1, l'anglais est aimé pour ses qualités esthétiques :

> ça symbolise quoi\ je trouve que c'est une langue dont j'aime la sonorité/**(MA1)**

MA2 confie explicitement son amour pour la langue et la culture, qu'elle souhaiterait partager avec son enfant tellement l'anglais est important pour elle :

> euh: donc envie vraiment de de pouvoir partager cet amour **et** de la langue et de la culture et cetera/ **(MA2)**

Pour MA3, qui évoque les raisons de PA3, il s'agit véritablement d'un amour pour la langue et ce à quoi il associe la langue, à savoir des moments privilégiés avec des locuteurs anglophones. L'image dressée par MA3 quant au rapport entretenu par PA3 avec l'anglais est saisissante :

> euh: on a choisi euh: l'anglais/ d'abord sur euh: un critère euh: affectif/ parce que mon mari (.) a euh: euh: oui c'est une forme d'amour/ et il aime euh: il aime l'angleterre\ il aime être là-bas/ il aime euh: la littérature anglaise **(MA3)**

Pour MA4, c'est un intérêt pour les langues en général. Elle précise qu'elle a toujours été « linguiste », comme son parcours universitaire en atteste. Pourtant, c'est l'anglais qu'elle a choisi de parler à son enfant sur des critères affectifs car cette langue lui manque maintenant qu'elle est rentrée en France et qu'elle a dû se réorienter professionnellement hors enseignement de l'anglais :

> mais j'ai toujours adoré les langues\ aussi bien l'allemand/ que l'anglais/ que: j'aurais appris le russe/ j'aurais appris le chinois/ **(MA4)**

M6, à son sujet et celui de son compagnon, déclare que l'amour pour l'anglais est important pour être en mesure de choisir cette langue pour leurs enfants. Même s'il s'agissait d'un concours de circonstances qui a permis, peu à peu, de concrétiser une stratégie scolaire, il n'en demeure pas moins que MA6 reconnaît que l'anglais est une langue pour laquelle ils portent tous les deux un certain amour :

> ben y'a quand même un côté affectif aussi\ je pense qu'une langue/ enfin je sais pas comment dire/ y'a quand même quelque chose qui fonctionne parce qu'on l'**ai**me\ enfin: **(MA6)**

De façon similaire, lorsque MA9 évoque qu'elle aime les langues en général pour ce qu'elles peuvent lui apporter, elle ajoute à plusieurs reprises, pendant l'entretien semi-dirigé, aimer l'anglais et ce à quoi elle l'associe : son amour pour les pays anglophones. Voici comment elle l'exprime :

> euh: **moi** j'ai un intérêt personnel parce que j'aime les langues/ et j'aime parler anglais/ je trouve que c'est intéressant de pouvoir s'exprimer dans dans plusieurs langues/ […] j'aime beaucoup l'anglais/ j'aime beaucoup les états unis/ les pays anglophones en général/ y'a que l'aus- l'australie que je ne connais pas encore/**(MA9)**

MA10 explique que PA10 s'intéresse aux langues de façon générale alors que c'est une véritable affection qu'elle porte à l'anglais. Elle utilise d'ailleurs le terme « affectionne » et explique qu'il s'agit vraiment de l'anglais et pas d'une autre langue, comme le démontre l'extrait suivant :

> parce que je l'affectionne cette langue parce que euh: pour **moi** c'est une langue de cœur\ **vrai**ment c'est quelque c'est une langue qui qui me fait vibrer/ qui me porte/ euh: c'est le côté vraiment affectif par rapport à la langue/**(MA10)**

S'il ne s'agit pas d'un amour pour la langue, terme relativement fort, il s'agit d'un intérêt pour l'anglais et son esthétique par exemple :

PA11 déclare aimer « entendre chanter » en anglais, ce qui lui a permis, explique-t-il dans l'entretien, d'apprendre l'anglais autrement, de même que MA6:

> et en plus d'un point de vue musical/ elle a une sonorité qui est euh: qui est entraînante\ **(PA11)**
>
> en fait/ c'est une langue dans laquelle j'aime bien entendre chanter\ voilà\ **(PA11)**
>
> j'aime la sonorité hein/ voilà/ **(PA11)**

En revanche, PA11, précise clairement qu'il n'a aucun lien affectif avec l'anglais, de même que MA1 exprime que l'anglais n'est pas sa L1 et qu'elle est dépourvue d'affection. Sans doute cela est-il à l'origine, pour MA1, de ne pas souhaiter transmettre l'anglais à son enfant par le biais d'une stratégie de communication OPOL par exemple :

> y'a pas euh: y'a pas de **vrai** lien entre moi et l'anglais/ **(PA11)**
>
> j'ai pas d'affectif avec cette langue/ même si j'aime cette langue mais voilà c'est pas ma langue\ **(MA1)**
>
> euh: ben parce que **moi** j'y tenais/ je **vou**lais que mes enfants ils parlent anglais\ c'était euh: quelque chose d'important**(MA10)**

Alors que plusieurs participants déclarent aimer l'anglais, cette langue est également considérée comme faisant partie de leur identité. C'est ce que je tiens à présenter maintenant.

2.3.2. Des représentations identitaires

Qu'il s'agisse des participants pratiquant l'OPOL ou des participants pratiquant occasionnellement l'anglais avec l'enfant, le thème de l'identité est central dans les entretiens semi-dirigés. La langue anglaise est considérée comme une partie de soi, de son histoire, de son expérience[294]. Le seuil du simple attrait pour cette langue et celui des considérations utilitaires de l'anglais est dépassé, comme je vais le montrer en me basant sur des extraits d'entretiens semi-dirigés.

MA2, lorsqu'il s'agit de déterminer une stratégie de communication, est partagée entre ses deux langues, le français et l'anglais. Elle explique que l'anglais fait partie d'elle, de son identité, de la personne qu'elle est aujourd'hui. C'est tout son parcours avec l'anglais qui l'a finalement construite. Pour autant, l'anglais ne fait sans doute pas partie de son identité de futur parent puisqu'elle ne s'imagine pas parler anglais à son enfant selon la stratégie de communication OPOL stricte. Pourtant, elle déclare que sans l'anglais, elle serait quelque peu démunie :

Voici comme MA2 exprime la place de l'anglais dans son identité :

> j'aurais quand même envie de dire que c'est **au**ssi une partie de **moi**\ donc c'est un peu euh: c'est un peu paradoxal tout ça\ ((rires)) […] c'est vrai que si on m'enlevait euh: si on m'enlevait l'anglais/ si on m'enlevait euh: **oui** si on m'enlevait tout tout ce que j'ai pu apprendre de l'anglais/ tout ce que je sais de la culture anglophone et cetera/ que que que ben déjà (.) la vie euh: ça ce sont des grands mots ça\ ((rires)) mais la vie n'aurait pas forcément beaucoup de saveur/ ça ça ça occupe une place très très importante dans dans ma vie/ dans mon intérêt/ ça me fait vibrer/ enfin c'est: **oui** c'est c'est une partie de moi bizarrement\ mais pas: (.4) **pas** au point que je que je voie ça suffisamment profond pour pouvoir parler la langue à ma **que que** cette langue-là à ma fille quoi**(MA2)**

De son côté, MA9, exprime très clairement aussi le fait que l'anglais fasse partie de son identité. Elle se définit avec l'anglais, à la fois pour ses origines (elle a de la famille aux Etats-Unis) mais également pour ce qu'elle a vécu à travers l'anglais. Ce lien qu'elle entretient avec l'anglais est également le lien qu'elle

[294] J'ai attiré l'attention, un peu plus haut, sur l'expérience des parents qui explique l'introduction d'une langue additionnelle en famille.

entretient avec l'espagnol, langue liée à son union avec PA9. Voici ce que déclare MA9 :

> euh: c'est c'est une partie de **moi** aussi\ enfin: ce serait aussi transmettre une partie de moi/ de: de mes origines/ de: de de mes voyages/ puisque l'anglais en fait\ je le côtoie tous les jours/ UN […] mais avec l'allemand j'ai pas ce lien **a**ffectif que j'ai à l'anglais ou l'espagnol/ **(MA9)**

MA10 se retrouve à mi-chemin entre l'affection qu'elle ressent pour l'anglais et le fait que l'anglais soit inscrit en elle. Lorsque MA10 déclare que l'anglais n'est « pas une langue étrangère » pour elle, cela sous-entend une certaine proximité avec sa L1 qu'est le français, d'autant plus qu'elle n'utilise pas l'anglais quotidiennement. L'extrait qui suit développe son discours :

> parce que euh: pour **moi** c'est une langue de cœur\ **vrai**ment c'est quelque c'est une langue qui qui me fait vibrer/ qui me porte/ euh: c'est le côté vraiment affectif par rapport à la langue/[…]
>
> et puis c'est pas une langue étrangère pour moi non plus parce que je l'affectionne cette langue\ et j'ai l'impression qu'elle a transité un peu même si je l'ai pas entendue euh: toute jeune/ euh: je la je la vis pas comme une langue étrangère\ **(MA10)**

Synthèse

L'étape de la « concrétisation » (Okita (2002), prend forme lorsqu'une stratégie de communication est observée chez d'autres familles. C'est le cas de plusieurs familles ayant participé à mon étude. Il semblerait que ces parents aient besoin d'une forme de preuve, qu'ils trouvent dans d'autres familles, que ces modes de fonctionnement des langues sont possibles, qui plus est lorsqu'il s'agit de transmettre une autre langue que sa langue native. MA1, à ce sujet, explique combien il lui a été difficile d'être informée sur les stratégies de communication et environnementales à mettre en place dans des familles qui avaient volontairement choisi d'intégrer une autre langue que la langue native des parents, en France. En lien avec les représentations du bi/plurilinguisme et du locuteur « natif » de l'anglais, que j'ai présentées dans le chapitre 5, il apparaît dans les représentations de quelques parents[295] que **l'anglais de référence serait celui**

[295] Ces représentations sont minoritaires mais bien présentes.

provenant de Grande-Bretagne. En témoignent les propos tenus par MA1 qui vante cette variété d'anglais comme étant un anglais « pur ». Pour d'autres, et notamment MA7, l'anecdote qu'elle partage au sujet des candidates au poste de fille au pair est intéressante : MA7 rejette l'anglais de la candidate au-pair anglophone d'Inde[296], supposant un rejet des variétés de l'anglais autres que la variété britannique/anglaise[297] ou américaine (je rappelle qu'elle a choisi une fille au pair anglaise). MA7 évoque en effet l'anglais de la candidate originaire d'Inde comme étant porteur d'un accent et comportant d'éventuelles erreurs. En ressortent de l'analyse deux constats intéressants. Le premier concerne la « position de prestige » (Derivry-Plard, 2008) attribuée à l'anglais britannique. La seconde démontre, par le biais de l'entretien avec MA7, une « existence de hiérarchies sociales au sein même des « locuteurs » natifs « (Derivry-Plard, 2008).

Pourtant, comme le précise Schmitz (2012 : 251) : « L'anglais fait maintenant partie de la vie quotidienne d'individus qui sont bilingues ou multilingues et qui sont (supposément) « non natifs » de cette langue, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas nés dans les pays formant le cercle intérieur d'où la langue vient (l'Angleterre) et où elle a été transportée plus tard par des colons en Amérique du nord, en Australie et en Nouvelle-Zélande »[298]. McArthur (2001 : 9) lui-même explique que les termes de locuteur natif ou non-natif sont remis en cause par les compétences élevées de certains individus en anglais, comme cela est le cas aux Pays-Bas par exemple, pays dans lequel « l'anglais semble souvent être une seconde première langue[299] ».

---

[296] Le modèle de Kachru rend compte de trois cercles. Le cercle intérieur concerne les Etats-Unis, le Royaume Uni, la Nouvelle Zélande, la Canada et l'Australie. Le cercle extérieur concerne les pays tels que l'Inde par un glissement d'un cercle vers l'autre, avant d'atteindre le cercle en expansion qui concerne tous les autres pays où l'anglais est utilisé.

[297] Je n'ai pas clairement demandé ce que le terme "anglais" faisait explicitement référence à l'Angleterre ou plus largement à la Grande Bretagne.

[298] Schmitz (2012: 251) : « English is now part of the daily lives of people who are bilingual or multilingual and are (supposedly) not 'natives' of the language, that is, they were not born in the inner circle countries where the language originated (England) and was transported later on by settlers in North America, Australia and New Zealand ». (Ma traduction).

[299] « English often seems like a second first language » (Ma traduction).

Dans ce désir de bilinguise du parent, l'anglais occupe une place importante concernant le choix de la langue à ajouter au répertoire de l'enfant. Ainsi, des **facteurs identitaires** liés à l'anglais sont bien aussi à l'origine de la décision d'introduire cette langue en famille. A l'inverse, des facteurs identitaires liés à la L1 du parent, le français, expliquent également pourquoi certains parents choisissent une autre stratégie environnementale telle que le recrutement d'une fille/d'un garçon au pair ou la scolarisation sous forme de modèle bilingue.

Le choix de l'anglais trouve ses origines dans les **raisons intrinsèques de certains parents qui relèvent de l'amour qu'ils ont pour l'anglais.** C'est également, mais dans le contexte des apprenants de langues, que ce thème est relevé (Bailly, 2011 : 122): « des élèves pour lesquels la langue est l'expression de leur amour pour quelque chose : l'amour pour une culture ou une langue ; et l'amour pour les personnes proches de cette langue et de cette culture[300] ». Dans le cadre de mon étude, ce sont des parents qui ont choisi l'anglais pour leur enfant.

Concernant le statut de l'anglais, sans le nommer, deux familles y font référence en opposant les langues considérées comme moins prestigieuses que d'autres. MA10 déclare que le fait que l'anglais ait été la langue sélectionnée dans la prise de décision explique que cette langue ait pu être valorisée. Elle exprime en effet son souhait de ne pas vouloir reproduire la même situation de bilinguisme que celle induite par certaines langues de l'immigration, situation à laquelle elle a assisté dans son passé. Même en tant que langue prestigieuse, MA10 craignait que si cette langue n'était parlée qu'en famille, alors cela pouvait être perçu par l'enfant comme stigmatisant :

> non non enfin non/ je pense que ce qui est différent c'est la **ma**nière dont on l'a inculquée à nos enfants\ c'est-à-dire que mon conjoint à l'extérieur leur parle en anglais/ **sans** en avoir honte/ et euh: il est **très** à l'aise avec ça/ et euh: quand je disais langue de la honte/ moi je me souviens de copines d'origine maghrébine/ […] donc on a essayé de leur montrer euh: ben que c'était chou**ette**/ que c'était chouette de parler en anglais/ qu'on en était fiers/ (MA10)

[300] « students for whom language is an expression of their love for something, love for a culture or language ; and love for people close to this language and culture » (Bailly, 2011: 122). (Ma traduction).

Le même constat est dressé par MA6 qui est confrontée à des élèves issus de l'immigration qui n'osent pas parler leur langue. Elle les encourage au contraire à valoriser leur bilinguisme parce qu'il est bien présent quelle que soit la langue concernée. Ce n'est que la représentation qu'ont certains individus d'une certaine hiérarchie des langues qui crée cette situation de bilinguisme soustractif pour elle:

> c'est vrai que le bilinguisme n'est pas du tout vu de la même façon selon la la les langues/ […] donc on trouve ça formidable bien sûr que les enfants parlent anglais euh: anglais allemand/ peut-être un petit peu moins l'italien comme c'est la langue bon de l'immigration aussi/ enfin je le vois par rapport à mon amie dont je parle/ et **puis** et puis le bilinguisme euh: des maghrébins/ qui est complètement euh: dévalorisé/ et euh: oui enfin rejeté/ dévalorisé/ que c'est une honte/ […] c'est c'est vrai que le le le bilinguisme socialement n'est pas considéré de la même façon selon euh: selon les langues\ c'est euh: c'est dommage\ parce que des des des élèves bilingues y'en a **plein**\ **(MA6)**

Réaliser son désir de bilinguisme, en choisissant l'anglais en tant que langue additionnelle pour l'enfant, nécessite un investissement certain que j'ai thématisé sous l'investissement financier et organisationnel, en plus d'être personnel. C'est ce vers quoi je me tourne maintenant.

3. L'investissement de la famille

J'ai défini dans le chapitre 1 de cette thèse, les stratégies environnementales telles que le choix de l'école ou le recrutement d'une fille/d'un garçon au pair en famille. Dans le choix de ce type de stratégie (qui n'est pas exclusif chez les participants mais qui complète une stratégie de communication), le thème de l'investissement est fondamental. Il se présente sous l'aspect financier et organisationnel.

3.1. Investissement financier

Lorsque les familles choisissent un autre modèle d'enseignement des langues pour l'enfant et/ou lorsqu'elles choisissent la présence d'un garçon/d'une fille au pair en famille, l'investissement financier est certain.

Ce sont bien entendu des familles qui peuvent financièrement se le permettre compte tenu de leurs ressources mais qui reconnaissent que cela

engendre des coûts financiers non négligeables. Ainsi, MA3 explique qu'une école internationale « ça coûte un bras »[301] et MA7, que le recrutement d'une fille au pair et l'inscription en école privée précise « ça nous a coûté cher ». MA7 assume toutefois son choix qu'elle « ne regrettera pas » en précisant justement que « tout le monde ne peut pas faire ça ».

Pour d'autres, qui ont envisagé de telles stratégies pour garantir une plus grande exposition à l'anglais pour l'enfant, il s'agit d'un investissement qui ne pourra sans doute pas se réaliser en raison de considérations financières.

Pour MA2 et MA10, cet investissement prend le sens d'un investissement financier insurmontable, la stratégie environnementale scolaire ne pourra sans doute jamais être sélectionnée. MA2, dans son discours, explique que le choix d'une tierce personne transmettant l'anglais est très onéreux, de même que les crèches bilingues qui ajoutent des difficultés organisationnelles. Quant à MA10, son discours montre l'élitisme des modèles d'enseignement bilingue, d'autant plus que les enfants de MA10 bénéficient d'un enseignement bilingue avec l'allemand dans un établissement public de secteur :

> mais je pense que le **coût** nous arrêtera/ malheureusement/ euh: le coût et puis le fait que souvent elles prennent **pas** des enfants trop trop trop petits\ elles proposent des choses à partir de deux ans ou de trois ans/ pour des ateliers/ pour des petits jardins d'enfants/ mais pas euh: ou alors les systèmes de de de nannie/ euh: anglaise/ bon ça c'est c'est des prix qu'on ne pourra pas du tout assumer
>
> euh: c'est des écoles enfin même les associations/ ça coûte quand même **très** cher/ **(MA10)**

Pour MA1, qui a réalisé un investissement financier pour pouvoir inscrire son enfant dans une école internationale, elle est en attente d'un résultat. Sa stratégie est considérée comme un investissement pour ensuite accéder à un « retour sur investissement ». Elle ne veut pas que cet investissement financier soit vain:

> voilà j'ai: enfin dès le début j'ai regardé les écoles/ (.) y'a quand même le: le coût financier[…] ben euh: étant donné que pour moi c'est un vrai effort/ enfin pour moi (.) pour la famille hein/

[301] Dans la négociation du contrat de PA3, l'inscription dans une école internationale est prise en charge par l'entreprise.

> c'est un vrai effort/ puisque euh: voilà financièrement c'est mon mari et moi qui payons/ **(MA1)**

En plus d'un investissement financier s'accompagne un investissement organisationnel, tant pour les stratégies effectivement mises en place que pour les stratégies envisagées dans le court, moyen ou long terme.

3.2. Investissement organisationnel

MA1 explique que la stratégie scolaire relative à l'école internationale implique toute la famille, même la grand-mère maternelle qui se charge de déposer l'enfant dans cette école parce que les parents ne peuvent aménager leur emploi du temps pour s'en charger. On le voit, la décision implique une organisation qui s'extrait du foyer, de la famille nucléaire :

> ma mère est impliquée puisque c'est elle qui fait les transports jusqu'à l'école qui est pas tout près de la maison/ donc euh: voilà pour nous y'a un vrai effort/ donc derrière on attend forcément des résultats\ **(MA1)**

MA10, qui a envisagé des cours d'anglais en dehors de l'école, exprime aussi l'organisation voire les aménagements que cela peut impliquer, qui plus est lorsque le lieu de résidence est éloigné de celui envisagé pour l'école ou les associations dispensant des cours, ce que MA4 et M6 ont également pointé. L'organisation nécessaire peut ainsi faire obstacle à une stratégie scolaire :

> et puis c'est pas forcément toujours à côté de chez nous/ enfin voilà\ ça devient un peu compliqué après à réaliser/ **(MA10)**

Dans cette configuration organisationnelle, le temps est un élément clé à prendre en considération dans la recherche des stratégies possibles. Ainsi, MA1 dans ses recherches d'un contexte plus anglophone pour les enfants, a été amenée à rédiger des lettres dans les deux langues sans même recevoir de réponse : « j'avais quand même rédigé **en** français et en anglais ». MA6 a passé un temps considérable dans ses démarches visant à créer une classe bilingue dans les établissements d'enseignement publics puis privés. La création de la petite école d'immersion dont elle est à l'origine a également impliqué MA6. MA9, qui n'a pas encore d'enfants, a

un projet très précis de création d'une crèche bilingue et passe un temps considérable pour que son projet voie le jour.

MA7 a déposé une annonce dans un journal anglophone pour recruter la fille au pair et a passé du temps, avec son mari, pour mener les entretiens d'embauche. La recherche des différents établissements dans lesquels pourrait être scolarisé leur enfant a également nécessité un temps conséquent, impliquant parfois l'enfant lui-même qui doit passer des tests de niveau. Enfin, MA2 s'est documentée sur les organismes qui recherchent directement les filles au pair et envisage de leur écrire.

Je viens de présenter l'investissement nécessaire dans la mise en place du bilinguisme chez l'enfant. Pourtant, comme le précise MA1, il n'est pas simple de trouver des stratégies (ce qu'elle nomme des « méthodes » ci-dessous) pour utiliser l'anglais avec l'enfant lorsque l'anglais n'est pas la L1 des parents :

> maintenant trouver des méthodes euh: dans un pays euh: monolingue/ enfin un environnement monolingue avec des parents qui parlent la même langue/ c'est **beau**coup **beau**coup plus difficile\ **(MA1)**

Synthèse

Comme je viens de le présenter, l'investissement est un thème essentiel dans les PLF. Tout d'abord, **l'investissement du parent** a une fonction motrice dans le processus de mise en place ou de recherches de diverses stratégies. Cet investissement est également relevé par Piller (2001) dans son étude sur les principaux thèmes expliquant pourquoi une PLF bi/plurilingue était présente. Dans la perspective d'un investissement, comme je l'ai mentionné dans le chapitre 1, certains parents attendent un retour sur investissement, pour emprunter les termes économiques. Aussi, c'est MA1 qui exprime le plus l'attente de résultats quant à son investissement organisationnel et financier[302]. Non seulement elle semble déjà ancrée dans un processus d'évaluation de son investissement dans l'acquisition de l'anglais chez son enfant mais elle attend que son enfant soit productif et non passif ;

[302] A ce titre, MA1 est sans doute le participant pour lequel la PLF a un objectif utilitaire.

de même elle ne veut pas avoir tant investi dans sa stratégie scolaire pour rien. Elle le précise en ces termes :

> voilà pour nous y'a un vrai effort/ donc derrière on attend forcément des résultats\ […] maintenant si je vois qu'elle peine et que y'a pas le résultat attendu

Il ne s'agit pas seulement de souhaiter que son enfant connaisse une autre langue. La décision d'une PLF bi/plurilingue nécessite d'être mise en œuvre par le biais de stratégies, de communication ou environnementales. Cet investissement du parent est clairement exprimé dans les discours des parents, qui confient investir du temps, des efforts, de l'argent dans leur projet : il s'agit à la fois d'un investissement personnel mais aussi familial. Okita (2002) a montré dans son étude sur les mères japonaises, combien le travail mené par le parent était « invisible » mais aussi combien il nécessitait des efforts, de l'investissement et engendrait parfois du stress et de la culpabilité. Pour les parents ayant participé à ma recherche, le « travail invisible » mené par le parent qui s'investit dans son projet est fondamental dans la mise en place de stratégies. Il s'exprime notamment dans les difficultés qui ont dû être surmontées du fait que l'anglais n'est pas la langue native du parent. Ainsi, nombreux sont les parents qui expliquent dans leurs discours s'être investis pour apprendre le lexique nécessaire à la petite enfance (MA1, MA8, PA11, etc.). Les décisions concernant les choix de langues et de stratégies s'accompagnent pour certains parents de questionnements, de culpabilisation et de difficultés qu'il a fallu surmonter. Je m'intéresse ci-dessous au thème que j'ai nommé « parler une autre langue que sa langue native ».

4. Parler une autre langue que sa langue native

Tableau 21 : Thèmes relevés

THÈMES
Questionnements
Culpabilisation
Difficultés

4.1. Questionnements

La participation de MA2 et MA9, familles sans enfants, à cette recherche doctorale montre tout d'abord le processus de réflexion quant à une éventuelle décision sur les stratégies de communication et stratégies scolaires envisagées avant la naissance des enfants. Divers questionnements relatifs à une PLF qui inclut une langue qui n'est pas la langue native des parents se mettent en place. Ce qu'implique un tel choix n'est pas sans incidence sur le ressenti des futures mères, comme cela est mis au jour dans leurs discours. C'est ce que je souhaite maintenant aborder afin de démontrer que la stratégie de communication ou stratégie scolaire n'est pas encore déterminée et qu'elle est sujette à évolution puisque les futurs parents sont encore dans la projection.

Dans l'entretien réalisé avec MA2, les questionnements sont les suivants : doit-elle parler à son enfant l'anglais ou le français ? Qu'implique le fait de parler l'anglais et non le français, sa langue native ? Quelle stratégie de communication ou autre devrait être appliquée ?

MA2 avait envisagé une stratégie de communication OPOL avec l'enfant. La grossesse a entraîné des questionnements qui ont remis en cause cette stratégie de communication. En effet, MA2 explique qu'elle souhaite désormais assouplir la stratégie de communication OPOL parce qu'elle a vécu l'expérience d'une première relation avec son enfant en train de se développer pendant ces 9 mois. Alors que tout semblait finalement évident avant la grossesse et que la stratégie de

communication était bien déterminée, l'avant-naissance a provoqué une remise en cause d'une stratégie désormais perçue comme trop difficile à mettre en œuvre et trop « rigide » à la fois d'un point de vue pratique mais aussi maternel :

> c'est vrai que **a**vant peut-être avant d'être enceinte au tout début en tout cas de la grossesse/ je voyais euh: je je me voyais pourquoi pas parler anglais euh: parler anglais et **u**niquement anglais à mes enfants/ euh: avec euh: avec en tête euh: cette (inaud.) d'une personne une langue/ donc je voyais ça d'une manière peut-être **très** très rigide/ et je me disais **bon** il faut absolument que: que **toi** toi tu ne parles qu'anglais/ et: t'as pas le droit de pas le faire/ parce que ça serait vraiment dommage de pas communiquer ça à l'enfant/ donc au début je voyais ça quoi\ **(MA2)**

Cette stratégie de communication OPOL lui semble de plus en plus inappropriée et elle souhaite ne pas avoir à prendre en charge cette stratégie exclusivement. Elle vit en effet cette stratégie de communication comme une responsabilité ou une charge dont elle souhaite s'éloigner en la déléguant à une tierce personne :

> **moi** je verrai comme à priori la plus euh: la la meilleure en fait\ à savoir vraiment la tierce personne qui se chargerait de de communiquer l'anglais à à notre fille/ euh: ça ça m'irait assez bien finalement d'être d'être **dé**gagée de ça en fait\ **(MA2)**

Ce qui a déclenché cette évolution est clairement la grossesse puisqu'elle explique que pendant cette période (dans laquelle elle est au moment de l'entretien semi-dirigé), elle s'adressait déjà d'une certaine manière en français, sa langue native, à l'enfant. C'est ici l'affect qu'elle relie à sa L1 :

> ben les petits mots d'affection ils étaient en français parce que: enfin voilà\ je crois que les les **tri**pes elles elles sont en français malgré tout hein\ **(MA2)**

L'une de ses craintes est alors liée à sa future relation avec l'enfant, qu'elle interroge si elle venait à lui parler majoritairement en anglais. Cela est en effet perçu comme artificiel et non naturel du fait qu'il ne s'agit pas de sa langue native, quand bien même MA2 déclare que l'anglais fait partie d'elle, de son identité. Cette prise de conscience est pour MA2 indépendante du contexte extra-familial dans le sens où ce qui lui semble peu naturel n'est pas de parler une autre langue que la langue de l'environnement mais bien de parler une autre langue que sa langue native à l'enfant. Ainsi, c'est par le biais du français, sa langue native, qu'elle estime partager

et transmettre davantage son amour à son enfant. L'utilisation de la langue native est alors considérée comme une certitude d'assurer une relation mère-enfant empreinte d'émotions et d'affect, plus authentique et moins artificielle. Elle exprime ses interrogations :

> est-ce que tu prends un risque **quel**conque/ euh: est-ce que ça peut est-ce que le fait de parler anglais à ta fille et quand je dis ça c'est euh: parler quand même **ma**joritairement anglais/ est-ce que ça peut avoir un impact **né**gatif sur ta relation avec ta fille\ je me suis plutôt posé la question dans ce sens-**là** à vrai dire\ […] euh: et je reviens toujours à la question de est-ce que c'est **na**turel ou pas pour toi de parler anglais/ je me suis dit est(ce que tu serais capable si tu ne lui parlais qu'anglais/ est-ce que tu serais capable de lui transmettre euh: au**tant** euh: est-ce que l'amour entre guillemets maternel/ euh: est-ce que je suis autant capable de le transmettre en anglais qu'en français\ MA2

Une autre crainte concerne la relation de son enfant avec ses grands-parents, qui pourrait devenir artificielle du fait que la langue native des grands-parents demeure le français et dont les compétences en anglais sont réduites. MA2 exprime dans son discours les difficultés qui pourraient surgir dans les interactions si seul l'anglais était utilisé avec l'enfant :

> et dans dans les choses aussi qui m'ont fait je pense euh: un **peu** renoncer à: à vouloir faire **que** de l'anglais absolument que de l'anglais/ c'est de me dire comment ça va se passer quand on sera avec mes parents par exemple/ avec les grands-parents donc de la petite/ et que: euh: bon\ eux l'anglais euh: ils peuvent piger deux trois trucs/ **(MA2)**

MA2 penche donc, au fur et à mesure que la naissance approche, vers une stratégie de communication assouplie : soit une OPOL souple, soit une stratégie de moment et de lieu avec un mode de garde anglophone (nourrice anglophone ou crèche bilingue).

Je souhaiterais ajouter à mon analyse les courriels d'échange avec MA2 lors de la phase de constitution de l'échantillon. Alors qu'il s'agissait de prendre attache avec moi suite à la diffusion de l'annonce de recrutement, MA2 exprime d'emblée ses questionnements[303].

[303] À ce moment, MA2 n'était pas encore enceinte mais s'interrogeait déjà.

On le voit ci-dessous dans les extraits reproduits, que MA2 hésite entre l'anglais et le français. Elle pointe l'artificialité des échanges et de la relation mère-enfant avec l'anglais et les éventuelles difficultés entrevues quant à la contrainte que cela représenterait en parlant anglais :

> *Est-ce que j'aurais envie tout simplement de parler anglais à mes enfants ? Est-ce que le moment venu le français ne prendra pas le dessus ?*
>
> *Est-ce juste de se « forcer » à parler une autre langue que sa langue maternelle ? Est-ce que ça n'enlève pas une part de l'affectivité qui est attachée au français ?*
>
> *L'enfant ne finit-il pas par rejeter la langue parlée artificiellement par un de ses parents ? Contre-productif du coup ? Et même peut-être rejeter le parent qui lui impose ça ?*
>
> *Du coup, peut-être mieux de sensibiliser l'enfant à la langue en question via des dessins animés et des comptines et très rapidement le mettre dans des activités avec des enfants anglophones ?*

On le remarque ci-dessus, MA2 s'interroge avant même sa grossesse, sur l'impact que pourrait avoir le fait de parler anglais à son enfant. Alors que la décision sur une PLF bilingue anglais-français est bien prise, des hésitations demeurent quant à la stratégie de communication à mettre en place. Par ailleurs, elle semble déjà privilégier un environnement anglophone pour son enfant (crèche bilingue comme cela apparaît dans l'entretien semi-dirigé) afin de l'exposer à l'anglais dans un cadre d'acquisition authentique de la langue.

Pour MA9 aussi, les questionnements sont nombreux mais MA9 semble moins « tiraillée » entre l'anglais et le français. Deux stratégies sont ainsi envisagées : la première, l'OPOL et la seconde, la stratégie de temps et de lieu. Le facteur déterminant sera le pays de résidence de la famille et les compétences de l'enfant. MA2 a bel et bien un schéma en tête concernant les stratégies de

communication et les stratégies scolaires. Ainsi, elle envisage une école bilingue pour la scolarisation de son enfant. Quant aux langues à parler en famille, le répertoire plurilingue de la mère laisse un choix dans l'utilisation des langues avec l'enfant, qui semble dépendre des envies de la future mère. Elle explique à cet effet que les langues qu'elle avait tout d'abord envisagé de transmettre au futur enfant ont changé et que son choix peut encore être modifié. Ce qui est certain toutefois est le fait que MA9 n'envisage pas le monolinguisme en famille mais bien le plurilinguisme. En outre, chez MA9, rien n'est finalement définitif tant que l'enfant n'est pas né et la projection permet les changements :

MA9 (.) il était pas **con**tre/ au début je voulais leur parler allemand/

ENQ hum hum/

MA9 mais j'ai changé\ après c'était l'espagnol/ maintenant c'est l'anglais\ si ça se trouve dans dix ans ce sera le chinois/ ((rires)) **(MA9)**

Au contraire de PA11 qui a dit s'être interrogé au départ puis avoir jugé que sa décision était la bonne, MA2 et MA9 ne sont pas en mesure d'établir cette prise de position facilitée par un retour sur la pratique, une distance puisque la décision de parler une 2nde ou une 3ème langue en famille et la façon dont cela est envisagé est impossible.

Les questionnements dont je viens de rendre compte prennent diverses formes. Chez MA2, cela se caractérise par les questionnements relatifs à la dualité français/anglais pour elle. Chez MA9, il s'agit davantage de questionnements relatifs au choix des langues, arrêté au moment de l'entretien sur l'anglais au moins. J'aimerais maintenant me tourner vers le sentiment de culpabilité mis en relief dans l'entretien avec MA4 quant au faible degré d'exposition à l'anglais de ses enfants. Là aussi, cette culpabilisation est liée au fait de parler, ou pas, sa langue native à l'enfant.

4.2. Culpabilisation

MA4 n'a pas véritablement pris de décision quant à une stratégie de communication clairement établie en famille. De même, aucune stratégie scolaire

n'est non plus mise en place au moment des entretiens semi-dirigés avec les familles. Exposant peu ses enfants à l'anglais, elle est à la fois consciente qu'il lui faudrait déterminer une stratégie de communication différente mais en même temps, elle ne le fait pas.

Alors que l'entretien semi-dirigé venait de commencer, MA4 tente d'emblée de préciser qu'aucune stratégie de communication n'est véritablement établie pour apporter une exposition à l'anglais certaine pour l'enfant. Son discours renseigne sur les difficultés de transmettre une langue qui n'est pas sa langue dominante ou sa langue native, et qui n'est pas non plus la langue dominante de l'environnement. Son discours montre par ailleurs une prise de conscience que MA4 n'offre pas assez d'exposition à l'anglais pour son enfant et montre également qu'elle comprend pourquoi : l'anglais n'est pas la langue du cœur, elle travaille et donc que cela nécessite du temps et un effort en investissement.

Bien que FA4 ait pris la décision de parler anglais à l'enfant, la stratégie de communication n'est pas clairement établie. C'est ce que j'ai nommé la « stratégie aléatoire » dans la seconde partie de cette thèse : elle est aléatoire car elle n'est pas strictement associée à une personne, à un moment ou à un lieu et que l'anglais est finalement utilisé au gré des envies de MA4. Cela donne lieu à un degré d'exposition peu élevé de l'enfant à l'anglais, sans compter que la mère émet de nombreux regrets quant au fait que l'anglais ne soit pas davantage utilisé en famille. Ce sentiment d'un échec si précoce tient sans doute au fait que les parents n'ont pas déterminé de stratégie de communication autre ou de stratégie scolaire qui seraient à même de renforcer ou de supporter le parent en charge de transmettre l'anglais à l'enfant.

Il y a aussi dans le discours de MA4 une culpabilisation parce qu'elle ne parvient pas à donner vie à son désir de bilinguisme pour ses enfants :

> mais euh: mais c'est pas régulier\ et: c'est **ça** mon gros problème en fait\ c'est que c'est pas assez régulier\ alors on essaye un petit peu enfin **moi** j'essaye un petit peu dans la vie de tous les jours euh: *brush your hair go to the bathroom/* par exemple ce matin j'ai dit à ENF1 euh: allez *go to the bathroom/* […] mais euh: c'est pas assez\ c'est pas assez\

ENQ pourquoi vous dites que c'est pas assez\

MA4 ben c'est pas assez parce que c'est pas assez régulier\ c'est pas assez euh: c'est pas assez régulier pour euh: pour apporter quelque chose de: de vraiment concret\ **(MA4)**

La justification que MA4 apporte à son absence de stratégie véritablement établie, prend diverses formes. Elle explique tout d'abord que l'anglais, même si c'est une langue qu'elle affectionne particulièrement et qu'elle a été amenée à utiliser quotidiennement, n'est pas sa langue native et qu'en conséquence, l'anglais ne peut remplir certaines fonctions :

j'avais envie de **ça**\ mais euh: je me rends compte que voilà\ mais c'est aussi de ma faute\ parce que euh: voilà/ je me suis mise dans la tête aussi que c'était peut-être pas forcément facile parce que c'est pas la langue euh: **ma** langue maternelle/ c'est pas la langue du cœur/ en fait c'est pas la langue euh: la langue du cœur\ on m'a pas parlé comme ça quand j'étais toute petite/ donc je reproduis pas le schéma euh: voilà\ et j'en suis consciente/ et euh: ça me freine un peu alors que: j'en ai envie// mais ça me freine quelque part\ pis bon peut-être aussi un peu de: de temps aussi\ je travaille/ euh: **(MA4)**

Elle justifie ses difficultés par les discours dans la littérature qui légitiment de fait l'absence de stratégie bien définie :

et euh: et voilà\ elle disait que c'était très facile euh: très difficile euh: pour les mamans dont c'était pas la langue naturelle/ la langue maternelle/ c'est **pas** la langue du cœur en fait\ et elle a expliqué donc la langue du cœur/ donc la langue euh: de son de son enfance/ on reproduit beaucoup les schémas enfin ce que notre maman a fait sur nous/ nous on le fait beaucoup sur nos enfants\ mais euh: mais je baisse pas les bras hein/ ((rires)) **(MA4)**

Etrangement, MA4 semble déjà avoir pris un certain recul et être dans un processus de culpabilisation. Dans le groupe de discussion avec MA3, MA4 construit son discours en expliquant l'impact de ses lectures sur sa stratégie, ce à quoi MA3 tente de la convaincre qu'il faut persévérer, son expérience lui ayant démontré qu'il est tout à fait possible de transmettre une langue qui n'est pas sa langue native:

MA3 :voilà// les parents […] n'arriveront jamais à élever leur enfant dans la langue qu'ils veulent/ si c'est **pas** leur langue de \\cœur en gros elle a dit ça\\

MA4 :c'est pas vrai ça// je déteste ces types de // ça me met en colère vous pouvez **pas** savoir\ moi/ j'ai une langue maternelle qui

> est pas l'espagnol [et pourtant je lui parle espagnol] ne lâchez **pas**// n'écoutez **pas** les mauvaises sirènes// ils ont tort//

Je souhaite maintenant aborder les difficultés auxquelles disent être confrontés les participants lorsqu'il s'agit de parler une autre langue que leur langue native.

4.3. Difficultés

Tout d'abord, il me semble intéressant de mentionner qu'une fois que la décision est clairement prise d'intégrer une autre langue en famille, c'est la stratégie OPOL qui s'impose pour plusieurs familles avec enfants[304]: MA5, MA8, PA10 et PA11.. Toutefois, des difficultés sont apparues dans la mise en œuvre de la PLF à travers cette stratégie de communication. Cette thématique prend diverses formes dans l'analyse : difficultés liées au lexique, à l'affect et à la crainte du jugement.

4.2.1. Manque de lexique

Les participants expliquent souvent qu'ils ne connaissaient pas le lexique de la petite enfance en anglais. Ils établissent un lien avec la langue dans laquelle ils ont grandi et été élevés, à savoir le français, et la langue choisie pour leurs enfants, l'anglais. Cela concerne les familles ayant établi un bilinguisme consécutif (PA11**)** ou simultané (MA5 et MA8, PA10). Sans évoquer de difficultés particulières, MA5 mentionne le fait que le lexique a dû être appris de même qu'elle a dû acheter des ressources spécifiques pour pouvoir être à même d'utiliser l'anglais de la petite enfance :

> donc on est vraiment sur un vocabulaire qu'il a fallu acquérir/ euh: auprès de (nom d'une librairie) en achetant des bouquins/ des comptines/ des choses comme ça\ donc euh: le langage qu'ils ont/ euh: en petite enfance/ c'est un langage euh: qui vient d'une acquisition spécifique/ **(MA5)**

MA8 évoque plus précisément ce manque de lexique de la petite enfance comme l'une des difficultés rencontrées, même si elle parle anglais à son enfant selon la stratégie de communication OPOL. Ce lexique particulier auquel elle fait référence est à la fois le lexique qui est utilisé par les enfants pour jouer mais

[304] Je rappelle qu'il y a 9 familles avec enfants au total.

également le lexique utilisé par le parent pour s'adresser à son enfant comme tout parent le ferait dans sa langue native, si bien qu'elle a pu reproduire une relation mère-enfant plus authentique :

> euh: non/ alors je demandais à: à des amis/ qu'est-ce que tu dis comme petits mots à: ton enfant/ puisque c'est tout le langage affectif/ qu'on n'apprend pas forcément/ **(MA8)**

> euh: ben ça a été **pas** très difficile/ alors **sauf** ben quand il a commencé à avoir besoin de mots que je ne connaissais pas/ c'est un garçon donc il a besoin du camion de pompier/ du camion de: de poubelle/ du euh: et cetera/ donc parfois ben j'allais voir dans le dictionnaire ou je demandais à mon fils aîné\ **(MA8)**

PA11, qui n'avait pas envisagé de parler anglais avec ses enfants, explique qu'il était nécessaire pour lui d'aller rechercher les traductions des termes qu'il ne connaissait pas, ce qui est devenu plus facile et rapide grâce aux nouvelles technologies comme il l'indique. S'il ne connaît pas le mot, alors il utilisera ponctuellement le terme en français et le recherchera plus tard. Cela se justifie par le fait de ne pas interrompre la communication.

> ENQ d'accord/ vous vous avez rencontré des difficultés dans le quotidien/ à parler anglais à vos enfants/
>
> PA11 euh: **oui**/ euh: sur le **vo**cabulaire\ ((rires))
>
> ENQ hum hum/
>
> PA11 c'est-à-dire que le vocabulaire de: de la petite enfance/ euh: j'y connaissais pas grand-chose hein/ euh: un biberon/ une couche/ euh: tout ça je: voilà/ **(PA11)**

Chez MA1, cette difficulté n'est pas à mettre en lien avec la stratégie de communication OPOL. C'est ce manque de lexique de la petite enfance, couplé au manque d'affect qui l'a en partie dissuadée à parler anglais à son enfant à une fréquence plus élevée.

> parce que c'est quand même aussi beaucoup des tas de: de cas pratiques en fait\ dans tous les jours de la vie quotidienne que moi j'ai pas vécus en anglais/ moi j'ai travaillé en anglais\ on utilise pas les mêmes mots et cetera/ **(MA1)**

Ce dernier extrait me permet d'aborder maintenant les difficultés liées à l'affect et au fait que l'anglais n'est pas la L1 du parent.

4.2.2. Affect

Certaines difficultés sont rapportées par les participants lorsque l'un des parents adopte la stratégie OPOL ou lorsqu'il ne parle qu'occasionnellement l'anglais à l'enfant. MA5 est la seule participante qui n'exprime finalement aucune difficulté dans l'application de la stratégie OPOL, l'anglais étant pratiqué au quotidien et ayant été utilisé lors de séjours en Irlande pendant son enfance, rendant son utilisation courante. Aussi, pour MA5, ce n'est pas tant la distinction entre l'anglais et le français qui fait sens mais son ressenti des compétences, des expériences avec la langue:

> c'est quelque chose qui vient euh: qui n'est **pas** maternel mais qui vient très instinctivement\ **(MA5)**

Au contraire, MA8, qui a passé plusieurs années aux Etats-Unis et qui est en contact permanent avec des anglophones, explique s'être forcée à parler l'anglais à son enfant au début de la mise en place de la stratégie de communication OPOL. C'est à force de pratique qu'une routine s'est insaturée et qu'il lui est devenu plus simple de parler anglais à son enfant, alors que l'anglais n'était pas la langue qui lui venait instinctivement. Son discours démontre qu'elle a réalisé un travail de transmission qui a nécessité des efforts certains et que sa motivation a permis d'influer sur ses pratiques linguistiques et de les « imposer » en famille :

> MA8 oui\ **moi** par contre/ je: alors ça m'a demandé des efforts hein au début/
>
> ENQ oui je me doute/
>
> MA8 parce que c'ét- c'était pas ma langue maternelle/ donc au début c'était je m'obligeais **à**\
>
> ENQ oui\
>
> MA8 mais très vite/ c'est devenu automatique\ **(MA8)**

MA1 va encore plus loin et explique que l'anglais n'est pas empreint d'affect ou d'émotion pour elle. La relation avec son enfant lui semblerait de ce fait

artificielle si elle devait lui parler en anglais, ce qui n'était pas le cas lorsqu'elle utilisait l'anglais avec son enfant alors que son enfant ne parlait pas encore.

> parce que: mais enfin c'était des choses toutes bêtes mais vous voyez vous dites ma chérie/ vous l'avez entendu/ vous le portez en vous/ ça veut dire quelque chose/ euh: après euh: sweetheart honey ou tout ce qu'on veut/ pour moi ça veut rien dire quoi\ ce n'est qu'un mot traduit\ ((rires)) donc euh: voilà\ donc je pouvais pas en fait\ je sais pas comment font ces mamans/ c'est bien/ mais **moi** j'y arrive pas**(MA1)**

Le même lien entre le français et l'anglais est établi par MA2, qui en est au stade de la réflexion relative à la stratégie de communication à déployer avec son futur enfant. Elle explique le caractère artificiel que pourrait prendre sa relation avec l'enfant ainsi que l'artificialité des échanges avec la famille étendue du fait que l'anglais n'est pas la L1 de la famille:

> enfin je sentais bien que c'était pas ma langue maternelle et que ça allait être artificiel/ (.)**(MA2)**

> mais voilà\ donc le côté complètement artificiel en famille euh: de: euh: pourquoi d'un seul coup ma fille parle anglais/ alors qu'elle est pas anglaise et que personne parle anglais dans ma famille\ donc euh: voilà**(MA2)**

MA2 souligne également le fait que c'est le français, sa L1, qui transmet ses émotions :

> que: ben les petits mots d'affection ils étaient en français parce que: enfin voilà\ je crois que les les **tri**pes elles elles sont en français malgré tout hein\ **(MA2)**

MA6, au contraire, et même si le thème de la difficulté apparaît, exprime l'inverse, surtout depuis que les enfants ont 2 ans et qu'elle s'est mise à leur parler plus souvent en anglais:

> / **moi** ça ne me gêne pas plus que ça de les gronder en anglais ou de de leur faire des câlins en anglais\ bon même si je le dis avec un accent horrible le fait que ce soit pas ma langue ça ne me gêne pas en fait\ **(MA6)**

Le dernier type de difficultés thématisé dans l'analyse est celle de la crainte du jugement, qu'il s'agisse du regard extérieur d'inconnus ou de celui de la famille étendue ou d'amis. Ce sous-thème est essentiellement présent chez les familles ayant opté pour la stratégie de communication OPOL.

4.2.3. Les représentations du bilinguisme en dehors de la famille nucléaire

MA6, par exemple, parle aux enfants en dehors de la famille, même si elle n'est pas le premier référent en anglais pour ses enfants. Elle explique que le fait de parler une langue autre que sa L1 la bloquait dans une certaine mesure au début, en raison de la perception des autres de la façon dont elle agissait avec ses enfants :

> et paradoxalement les miens à qui j'ai parlé français jusqu'à deux jusqu'à leurs deux ans/ parce que bon je trouvais enfin j'avais **hon**te j'avais honte de leur parler en anglais/ parce que c- c'était ridicule/ finalement ils me parlent naturellement en anglais/ […] ça me gênait en dehors de la maison de parler en anglais/ puisque que je me disais c'est ridicule\ les gens doivent se rendre compte que je suis pas anglaise/ donc euh: et puis maintenant ça me gêne plus du tout/ enfin: je je m'en fiche/ enfin je m'en fiche du du du regard des autres/ **(MA6)**

Chez MA8, qui a adopté la stratégie de communication OPOL avec ENF3, c'est principalement la représentation de cette stratégie qui inclut une langue qui n'est pas la langue native de parent qui plus est dans un environnement où ce n'est pas non plus la langue dominante. Voici comment MA8 en rend compte dans le groupe de discussion :

> faut aussi être fort/ […] parce que bon les amis proches ils nous connaissent ça va/ […] mais quand on est en société avec des gens qui sont peut-être moins proches/ et qu'on commence à parler à son fils en anglais alors que **per**sonne ne parle en anglais// ça fait un peu (.) voilà on se la joue// ça peut être mal perçu quand même/ **(MA8)**

Dans le groupe de discussion mené avec MA3, celle-ci exprime très bien dans son discours les représentations du bilinguisme et notamment ses conséquences négatives. Elle relate une discussion avec le professeur d'allemand de l'un de ses enfants au sujet du bilinguisme de l'enfant. MA3 conclut en utilisant le terme « incurable », comme si ces représentations étaient tellement tenaces qu'elles n'étaient pas sur le point de changer :

> est-ce que votre [enfant] parle anglais// euh:: oui// et bien il faut [que votre enfant] arrête d'étudier l'anglais/ c'est l'an**glais** qui l'empêche d'apprendre l'allemand//c'est incurable// **(MA3)**

PA11 qui a adopté la stratégie OPOL après la naissance des enfants, s'exprime dans le même sens. Il explique qu'utiliser l'anglais en dehors de la famille n'a pas été simple pour lui :

> non partout partout\ euh: j'ai eu un peu de un peu de: **mal** enfin d'appréhension en fait à le faire euh: en dehors/ tout au début/ bon maintenant ça fait quand même un bon moment que: je leur parle en anglais/ bon y'a pas de euh: enfin c'est pas restreint à un moment/ **(PA11)**

MA2 confie avoir parlé de son « projet » à ses parents et qu'ils ont réagi positivement tout en considérant la situation comme « bizarre ». MA1, au contraire, explique avoir caché la décision, par crainte de jugement de la famille étendue. Elle exprime le secret de cette décision et la crainte qu'il ne soit dévoilé, bien qu'elle soit consciente que ce sera bientôt le cas :

> nous on l'a caché à notre famille// enfin\on va plus pouvoir le cacher très longtemps/ mais effectivement on leur a pas dit dans la famille parce qu'on a eu peur effectivement de ce genre de rem[…] le problème c'est que notre [enfant]/ de façon spontanée on va pas lui dire tais-toi// mais là de façon spontanée [l'enfant] s'exprime de plus en plus en anglais// donc ça va bientôt percer/ mais jusqu'à maintenant on a **tout** fait pour ne **pas** le dire// enfin on a vraiment peur de ça/ **(MA1)**

Ces représentations du bilinguisme en dehors de la famille nucléaire et ces craintes du jugement qui en découlent, se retrouvent également par rapport à la famille étendue ou les amis. MA6 avoue avoir dissimulé sa décision et sa stratégie de communication à sa famille, de même que MA10, qui confie que leur stratégie de communication, partagée avec la famille étendue, a été perçue négativement par une partie de la famille.

> voilà on l'a pas dit/ on l'a pas dit parce que on serait vraiment passé pour des fous/ **(MA6)**

> euh: euh: voilà\ c'était assez critiqué/ euh: du côté de mon conjoint pas du tout/ parce que **eux** ont grandi déjà dans du bilinguisme/ donc euh: pour eux c'était plutôt sympa/ […] **(MA10)**

MA3 explique que ses choix ont été négativement perçus mais qu'elle n'en a pas tenu compte, comme elle l'explique à MA dans le groupe de discussion:

> il faut s'en fiche complètement//moi j'ai eu les maîtresses contre moi/ la famille qui était contre moi/je m'en fous **to**talement// **(MA3)**

MA10, à ce sujet, dresse un parallèle avec le fait que sa famille n'était pas bilingue alors que celle du père l'était, et donc que cette situation ne leur était pas inconnue. Le discours de MA10 montre combien les représentations du bilinguisme peuvent être positives quand on en a l'expérience :

> MA10 ajoute au sujet de ses parents à elle: **mais** euh: c'est plus **a**près coup/ ah ben finalement c'est **bien** ce que vous faites\ ah oui/ ou au début c'était quand même (.) **si** l'interrogation mais pourquoi// pourquoi vous leur parlez en anglais/ mais c'est trop compliqué/ mais il comprend pas/ bon en plus notre fils il était pas super à l'aise au niveau langage/ donc euh: euh: euh: les parents enfin moi mes parents se posaient des questions mais du genre mais t'es sûre qu'il comprend bien ce que son père lui dit/ euh: euh: voilà\ c'était assez critiqué/ **(MA10)**

Enfin, MA7 déclare que les jugements sont extrêmement différents d'une personne à une autre. Alors qu'elle a dû faire face au jugement négatif d'inconnus et d'un membre de la famille étendue, elle a pu compter sur les jugements positifs d'autres personnes fréquentant l'école de son fils :

> MA7 […] ça va au scepticisme pour euh: certains qui euh: voilà/ qui euh: enfin qui s'étonnent un peu de ça/ y'a ceux qui: s'y sont faits/ y'a ceux qui restent sceptiques en se disant ben après tout voilà il aurait pu l'apprendre plus tard/ euh: on nous a demandé dans quelle mesure ça: ne perturbait pas ENF1/
>
> ENQ hum::/
>
> MA7 euh: mais je crois pas/ enfin ((rires)) si on avait senti que ça le perturbait on aurait arrêté/ (.) euh: et puis il y en a qui nous disent qu'on a qu'il a une chance folle\ y'a beaucoup de parents de l'école dans laquelle il est qui disent qu'il a une chance folle\ **(MA7)**

Comme MA7 le précise ci-dessus, si elle ou le père avait perçu que l'introduction d'une autre langue avait des conséquences négatives sur l'enfant, ils auraient changé leur décision d'une PLF bilingue. Cela m'amène à évoquer la perception des difficultés chez l'enfant, le troisième sous-thème.

4.2.4. Eventuelles difficultés chez l'enfant

MA5 n'a pas rencontré de difficultés avec l'enfant. Elle le précise elle-même :

> si on avait eu des difficultés quelconques/ on aurait laissé tomber\ pour l'instant y'en a pas/ je me pose **pas** du tout du tout de questions par rapport à ça\ […] **(MA5)**

Au contraire, MA8, MA10 et PA11 relatent des difficultés perçues chez l'enfant. MA8 explique par exemple qu'ENF3 souffrait d'un certain retard de langage mais qu'elle était consciente que cela pouvait se produire. De même, alors que certaines erreurs pouvaient se présenter dans les productions d'ENF3 et que cela aurait pu l'inquiéter, elle précise que ce sont les mêmes que ses autres enfants avaient faites ou que les enfants d'amis anglophones faisaient également. Voici ci-dessous comment MA8 rend compte de ses inquiétudes :

> le problème c'est de trouver quand il a commencé euh: enfin (.) problème\ il faut assumer le fait que euh: il avait un un **lé**ger retard de langage/ […] bon c'est un risque qu'on a pris hein/ en connaissance **(MA8)**

PA11, de son côté évoque ses interrogations quant aux conséquences qu'introduire une langue additionnelle pourrait avoir sur l'acquisition de la L1, le français. Il admet plus loin dans l'entretien qu'il aurait dû être conscient, de par sa propre expérience du bilinguisme précoce français-lingala, que cela n'était pas le cas :

> au début je me demandais mais est-ce que commencer une autre langue avec eux ne va pas les **han**dicaper pour apprendre le français\ et en fait euh: non\ j'en ai la conviction aujourd'hui que en fait **non**\ **(PA11)**

Je souhaite ici évoquer le cas des enfants de FA3. Lors de l'expatriation de la famille au Mexique, et alors qu'ENF1 avait plutôt été précoce dans l'acquisition du français, MA3 fait part du retard de langage chez ENF2. Elle explique ce retard comme la conséquence de l'acquisition de trois langues chez l'enfant, ce qui l'inquiétait parce qu'aucun des parents ne s'était finalement aperçu qu'ENF2 était dans un processus d'acquisition de 3 langues et qu'en conséquence, cela prenait davantage de temps:

> **nous** on arrivait à être inquiets parce que comme sa sœur avait commencé à parler à un an on se disait ben qu'est-ce qui se passe/ elle connecte pas/ on n'avait pas bien réalisé qu'elle ingurgitait trois langues quoi\ **(MA3)**

Synthèse

Comme je viens de le montrer, prendre une décision sur le plurilinguisme en famille et sur l'anglais en n'est pas sans provoquer des questionnements chez le parent sur le rôle et la fonction de chacune des langues que sont le français, la langue native, et l'anglais. Une certaine culpabilisation (Okita, 2001) peut être ressentie lorsque l'écart se creuse entre le désir de bi/plurilinguisme chez l'enfant et les stratégies mises en place, comme cela est le cas chez MA4. Peu d'études ont porté sur le ressenti du parent quand il s'agit de parler volontairement une autre langue que sa langue native, qui plus est dans un contexte de mise en place de bilinguisme additif, comme cela est le cas pour les familles ayant participé à ma recherche. Toutefois, Kouritzin (2000), dont les travaux proviennent du point de vue du parent qu'elle est, détaille les questionnements, comme je les ai présentés au début de cette thèse. Ils révèlent les enjeux soulevés par une décision portant sur une langue qui n'est pas la langue native du parent. C'est ici l'un des intérêts que comporte mon étude en donnant une voix aux parents qui font de tels choix pour leurs enfants.

Enfin, pour ce qui a trait aux difficultés rapportées dans les discours des participants, il apparaît qu'en plus des compétences des parents en anglais, ce sont les représentations du bilinguisme, encore trop souvent négatives, que craignent certains parents et qui expliquent notamment pourquoi ils ne dévoilent pas leur décisions en dehors de la famille nucléaire.

En dehors de ce qu'implique la question du choix d'une autre langue que sa langue native, les discours révèlent la place de l'enfant dans leurs décisions. Dans cette perspective, les discours des parents montrent combien l'enfant est au centre de leurs préoccupations et de leurs décisions et donc des pratiques qui s'ensuivent : il s'agit de ne pas exercer de pression sur lui, de demeurer dans le domaine du ludique et du plaisir dans la stratégie adoptée, ce qui permet de créer un lien privilégié avec lui.

5. L'enfant au cœur des pratiques plurilingues en famille

Tableau 22 : Thèmes relevés

THÈMES
Pas de pression sur l'enfant
Du ludique et du plaisir
Lien de complicité créé avec l'enfant
Transmission d'un capital culturel et linguistique

5.1. Pas de pression sur l'enfant

Lorsque les parents envisagent ou sélectionnent des stratégies, il ressort de leurs discours l'intérêt de n'exercer aucune pression sur l'enfant. Les participants sont prêts à s'investir, en termes financiers et organisationnels, mais refusent de surcharger l'enfant ou de lui imposer des contraintes.

MA1, par exemple, explique que lorsqu'elle s'adresse à son enfant en anglais, elle est vigilante sur le fait qu'il faut que ces échanges ne prennent pas la forme d'une certaine pression sur l'enfant. C'est l'enfant qui prime et s'il n'est pas réceptif à l'anglais à un moment donné, alors MA1 ne forcera rien :

> euh: par contre comme je veux pas la forcer/ **(MA1)**

Il en va de même pour MA8, qui parle anglais à son enfant. Lorsqu'elle évoque les échanges autour d'un repas en famille, elle explique que rien n'est imposé à aucun des trois enfants :

> y'a pas de (.) y'a pas- à aucun moment on est **for**cé de parler une langue ou l'autre\ c'est automatique voilà\ ça vient naturellement\ c'est **com**plètement naturel\ **(MA8)**

MA9, lorsqu'elle se projette dans une future maternité et qu'elle envisage le fonctionnement des langues par le biais d'une stratégie de communication ou d'une stratégie scolaire, va dans le même sens que MA8. Elle explique que ses attentes dépendront des enfants et de la façon dont ils évoluent avec les langues ou tout simplement à l'école et avec leurs apprentissages:

> oui/ alors que **i**déalement j'aimerais bien\ après si l'enfant a des difficultés/ bon il parlera quand même anglais sinon je: alors là je sais pas\ psychologiquement je l'ai pas envisagé autrement/ ((rires)) euh: après euh: évidemment/ si l'enfant euh: a des difficultés scolaires/ je reverrai mes: ((rires)) mes: mes souhaits et ce que j'aimerais qu'il fasse/ alors là la sixième il la fera traditionnelle\ **(MA9)**

C'est ce que MA1 mentionne également lorsqu'elle précise qu'elle ne veut pas non plus faire de son enfant « une bête de course » : si l'enfant est réceptif aux langues et ne rencontre pas de difficultés particulières, alors il pourra intégrer une école internationale. Dans le cas contraire, la stratégie scolaire sera modifiée.

Pour terminer, je citerai les propos de MA10, MA5 et de MA6, qui mettent clairement l'accent sur la nécessité que les langues ne constituent pas une contrainte pour l'enfant. On le voit, l'enfant est placé au cœur des préoccupations des parents, qui sont prêts à s'adapter à ses attentes ou à ses envies :

> et si ça devient une contrainte/ c'est euh: c'est raté quoi\ c'est pas le but donc ouais pour l'instant/ euh: c'est toujours avec le papa/ **(MA10)**

> et je l'obligerai **pas**/ c'est vraiment là aussi une démarche euh: naturelle/ **(MA5)**

> on se dit pas voilà là on va parler en anglais ou là on va parler en français/ c'est devenu quelque chose d'un peu euh: enfin ça se fait au gré euh: au gré des envies/ et quand même essentiellement des envies des enfants/ ça ça ne nous arrive **pas** de dire on va parler en anglais ou dis-moi un truc en anglais\ c'est c'est ça ne marche pas du tout comme ça\ **(MA6)**

Cette absence de pression est étroitement liée à celui du caractère ludique des stratégies : il faut en effet que l'enfant éprouve un certain plaisir à prendre part aux décisions prises par les parents sur les langues et les stratégies.

5.2. Du ludique et du plaisir

Les parents tiennent souvent des discours qui mettent l'enfant au cœur de leur stratégie pour que celle-ci soit ludique pour lui : acquérir les langues en famille doit demeurer un plaisir. Ainsi, pour MA1, qui applique une stratégie de communication aléatoire dans la mesure où l'anglais est utilisé à n'importe quel moment, l'anglais doit continuer à être une langue qu'elle utilise pour jouer avec son enfant ou pour lire par exemple. Voici comment elle l'exprime :

> donc euh: voilà il faut que ça reste pour moi de toute façon euh: une langue de de jeu/ puisque le reste elle l'apprendra à l'école\ **(MA1)**

MA4, qui applique une stratégie aléatoire en famille et dont la stratégie est semblable à celle que MA1 adopte, précise que parler anglais aux enfants en famille, voire dans la voiture, est ludique : « c'est aussi parce que c'est marrant en fait ». C'est également ce que MA10 mentionne lorsqu'elle évoque le changement de langues en famille et qu'elle précise que « c'est assez rigolo ». Enfin, MA6, dans la même perspective, considère la stratégie de communication comme une activité familiale centrée sur le plaisir et l'envie des enfants :

> dans toutes les activités hein/ si on a envie de faire du foot/ euh: de la course à pied/ euh: n'importe quoi/ ou de la randonnée/ ben voilà/ les enfants font avec leurs parents ce qu'il leur tient à coeur ou ce qu'ils aiment faire/ voilà […] **(MA6)**

L'enfant est donc placé au cœur du choix des langues et des stratégies qui en découlent. Grâce à cette priorité conférée au caractère volontaire et ludique de l'utilisation des langues, un dernier sous-thème émerge, en conséquence aux deux précédents : celui du lien privilégié créé grâce à la langue. Ce lien est rapporté à la fois par les parents suivant la stratégie de communication OPOL et par ceux ayant adopté une stratégie de communication aléatoire. C'est ce que je présente maintenant.

5.3. Lien de complicité créé avec l'enfant

Le fait de parler une autre langue (anglais, allemand ou espagnol) avec l'enfant crée une relation particulière avec lui. C'est ce que les parents relèvent lorsqu'ils rendent compte de leur stratégie de communication. Cette autre langue

que le français, parlée à l'enfant dans un contexte où le français domine (entre les parents, en dehors de la famille, voire à l'école), établit une relation unique entre le parent[305] et son enfant. MA1, MA5 et MA6 soulignent cette particulière relation à deux :

> euh: c'est notre petit truc ensemble\ ((rires)) donc je pense que là aussi ça crée du lien/ **(MA1)**

De même, MA5 et MA6 décrivent leur stratégie de communication comme une stratégie permettant d'établir une relation unique avec l'enfant, une forme de complicité avec le parent parlant l'anglais :

> donc c'est vraiment un lang- un langage qui est un langage entre eux et moi/ **(MA5)**

> ben ça fait une espère d'échappatoire agréable par rapport euh: à la à la routine/ euh: ça: ça représente un lien particulier avec les enfants et quelque chose euh: oui c'est quelque chose qu'on partage dans dans la famille/ **(MA6)**

MA3 explique que l'espagnol est utilisé par son enfant qui en a gardé une attache affective et que dans cet objectif, l'espagnol devient la langue pour la relation mère-enfant lorsqu'il s'agit de traiter des contrariétés ou des difficultés que l'enfant rencontre:

> elle a plus de fluidité en anglais qu'elle n'a en espagnol/ reste la langue affective\ c'est-à-dire elle sort de l'école elle est contrariée\ pour lui faire lâcher le morceau je suis obligée de la charcuter en espagnol\ voilà\ don i- il reste quelque chose comme ça/ donc on utilise toujours l'espagnol/ avec ENF1 on utilise l'espagnol notamment quand elle a envie de me communiquer quelque chose et qu'elle est contrariée **(MA3)**

MA8 évoque également ouvertement cette relation privilégiée à deux qui s'est construite autour de la langue qu'elle parle à son enfant. Etant donné qu'elle parle anglais à l'enfant depuis sa naissance (OPOL) et alors qu'avec ENF1 et ENF2 les deux langues sont utilisées, elle a été amenée à expliquer à ENF3 la raison pour laquelle elle lui parlait anglais :

> et que ben c'était notre petite euh: notre petite chose à nous/ à tous les deux/ euh: et que c'était pour ça que depuis sa naissance je lui parlais en anglais\ voilà\ […] mais très vite/ c'est devenu

[305] Qu'il s'agisse du père ou de la mère.

> automatique\ et je pense qu'à partir du moment où je l'ai vu comme ça être une espèce de **pe**tite langue à nous/ privilégiée entre nous comme les câlins/ comme euh: voilà tout ça/**(MA8)**

Enfin, PA11 tient les mêmes propos, en comparant cette fois la relation que les enfants peuvent avoir avec leur mère et celle qui s'est créée avec l'anglais entre le père et les enfants : c'est ce qu'il développe au fil de l'entretien.

> je me vois plus comme étant euh: voilà une autre langue que l'on a entre nous/ et qu'on partage/ et qu'on va faire vivre ben parce que **moi** je leur donne […] j'ai envie de dire aujourd'hui que c'est **mon** truc à **moi** avec mes petits\ […) ils ont leurs trucs à eux avec leur mère/ et: **moi** le truc que j'ai avec eux c'est l'anglais\ donc du coup/ c'est mon privilège à moi/ **(PA11)**

On le voit dans ces extraits codés, la langue permet d'instaurer une relation particulière entre l'enfant et le parent qui se charge de la lui parler. C'est sans doute le fait de parler une autre langue que la L1 qui provoque ce rapport spécifique entre enfant et parent, comme une activité partagée entre les deux (MA6 établit cette comparaison). Le **lien particulier qui se crée avec l'enfant par le biais de la langue** utilisée avec lui est relevé par Saunders notamment (1988).

Pour terminer ce qui a trait à la place de l'enfant dans les décisions sur les langues, j'ai choisi de présenter le thème du capital culturel et linguistique apporté par les parents. Par le choix que font les parents en faveur de plusieurs langues pour l'enfant, les participants expriment la transmission des langues, et de l'anglais spécifiquement, comme un capital apporté à l'enfant dès le plus jeune âge. Ce capital permet à l'enfant d'avoir des facilités et des acquis en anglais.

5.4. Transmission d'un capital culturel et linguistique à l'enfant

Les participants expriment à plusieurs reprises le terme de « don », de « chance », de « cadeau », etc.

> aisance dans une deux enfin trois langues/ ou plus/ même je me suis dit mais c'est vraiment une **chan**ce à donner à nos enfants/ **(MA1)**

Pour certains participants, une langue transmet une partie de l'identité et des valeurs. MA1, dans son rapport à l'anglais, précise que l'anglais n'est pas ce qu'elle

souhaite transmettre à son enfant. C'est bien la L1 qui est le français qui revêt cette fonction :

> c'est pas ma langue/ c'est pas ce que j'ai envie de lui transmettre/ **(MA1)**

MA6, en évoquant le monolinguisme qui définit sa famille, ne souhaite pas que ses enfants soient dépourvus de cette chance que représentent les langues pour un individu. Aussi, elle évoque la notion de « don » :

> et donc si j'ai des enfants j'ai pas envie que ça soit comme ça\ **mê**me si nous on est pas une famille bilingue et cetera/ j'aimerais leur donner ça\ voilà\ **(MA6)**

Pour MA8, cette notion de transmission s'explique par le fait que l'anglais en famille et la stratégie de communication OPOL ont été choisis pour offrir à ENF3 les mêmes opportunités qu'ENF1 et ENF2. Ainsi, il ne se trouvait pas privé des mêmes acquis :

> MA8 on s'est dit qu'il fallait absolument que le troisième ait les mêmes chances que les deux premiers/ et on a donc décidé de: ben que je lui parlerais en en anglais dès sa naissance\
>
> ENQ hum hum/
>
> MA8 voilà\
>
> ENQ pourquoi vous dites les mêmes chances/
>
> MA8 parce que pour moi c'est une chance d'être capable de parler une langue vivante\ **(MA8)**

PA11, lorsqu'il fait référence au lien privilégié entretenu avec ses enfants par le biais de l'anglais, explique qu'il est le parent qui transmet la langue, raison pour laquelle ce lien particulier a pu se créer :

> euh: je me vois plus comme étant euh: voilà une autre langue que l'on a entre nous/ et qu'on partage/ et qu'on va faire vivre ben parce que **moi** je leur donne/ **(PA11)**

Pour ce qui a plus particulièrement trait au capital, cette notion est clairement exprimée par MA3, qui explique que la connaissance de plusieurs langues est une richesse et qu'il serait impensable de ne pas la maintenir dans le cas de ses deux enfants ayant déjà acquis l'anglais et l'espagnol en expatriation :

> on s'est dit\ mais cette ri**che**sse-là/ ce **ca**pital-là/ mais c'est **cri**minel de de le perdre\ on n'a **pas** le droit de le perdre\ **(MA3)**

MA5 évoque le fait que la transmission des langues à l'enfant est en réalité la transmission d'un « plus », d'un outil dès le plus jeune âge qui facilitera les futurs apprentissages de l'enfant :

> c'est aussi euh: un: une sorte de garantie de **fa**cilité pour eux/ euh: je me dis que c'est toujours ça d'acquis euh: ou de **moins** à acquérir/ parce que ça vient tout seul/[…] c'est de leur donner les outils pour voler de leurs propres ailes

Pour d'autres comme MA10, c'est la notion d'acquis qui prime, ce « plus » apporté par la connaissance de plus d'une langue :

> mais qu'ils aient euh: qu'ils aient déjà qu'ils aient déjà cet acquis/ et : voilà qu'ils partent avec quelque chose en plus que: en plus […] donc euh: (.3) donc on a essayé de leur montrer euh: ben que c'était chou**ette**/ que c'était chouette de parler en anglais/ qu'on en était fiers/ que que que c'était une richesse/ que c'était un plus/ que ça leur servirait plus tard/ enfin voilà\ **(MA10)**

Il en va de même pour MA7 qui explique que leur décision sur les langues et le fait que l'enfant soit bilingue permettront à l'enfant d'être scolairement bon dans la discipline qu'est l'anglais. MA9 relate le même point de vue, pointant cet avantage certain que l'enfant aura déjà dans une discipline, l'anglais. Enfin MA10 souligne l'avantage cognitif d'avoir introduit les langues dès le plus jeune âge :

> on se dit que ben au moins il y aura une matière dans laquelle il excellera et puis voilà\ **(MA7)**

> pour qu'après ce soit plus facile\ c'est-à-dire que **si** il est bon par exemple il a déjà acquis l'anglais/ bon après si il est moins bon dans certaines matières/ **(MA9)**

> ils ont plus de facilités au niveau des apprentissages parce qu'ils ont déjà euh: cette facilité-là de penser dans une autre langue/ de **pa**sser dans une autre langue/ euh: c'était aussi voilà leur donner euh: ce **plus**/ **(MA10)**

Pour PA11, l'objectif était principalement d'agir comme l'autre membre de sa famille ayant mis en place une PLF anglais/français avec une stratégie de communication OPOL. Aussi, il s'agissait pour ses enfants de pouvoir communiquer avec les autres enfants pour qu'ils ne soient pas exclus des échanges. Pourtant, il reconnait que cela pourrait finalement procurer des facilités à l'école :

> il y a le fait que: euh: ils vont être certainement à l'aise avec cette langue-là si si on l'entretient/ **(PA11)**

Chez MA5, par exemple, l'enfant a obtenu de meilleurs résultats que ses pairs anglophones aux tests d'entrée d'une école. Peu importe l'école que fréquentera son enfant, l'investissement n'aura pas été vain et l'enfant sera déjà avantagé par rapport à d'autres (monolingues) :

> donc **ça** c'est une: c'était plutôt sympathique/ euh: pour autant/ […] ben il aura plus de: il aura plus de chance que d'autres/ **(MA5)**

Les facilités conférées à l'enfant grâce à la PLF sont aussi de l'ordre de l'apprentissage d'autres langues, considéré comme plus simple pour les parents. Certains parents espèrent que leur PLF permettra à l'enfant de connaître d'autres langues plus facilement :

> après peut-être/ ça j'en sais rien/ (inaud.) ça c'est pas gagné\ est-ce qu'il aura plus de facilité à apprendre une troisième langue/ je sais pas **(MA5)**

> voilà ils ont déjà fait entre guillemets huit ans d'anglais à la maison/ ils sont suffisamment forts dans cette langue-là/ donc ils peuvent en apprendre d'autres **(PA11)**

> euh: c'est aussi euh: un: une sorte de garantie de **fa**cilité pour eux/ euh: je me dis que c'est toujours ça d'acquis euh: ou de **moins** à acquérir/[…] ça lui permet j'imagine de se délaisser d'un apprentissage réel/ **mais** de mettre au point ce qu'il connaît/ et de travailler/ parce que euh: pour l'exprimer il faut travailler de toute manière\ **(MA5)**

> euh: je pense que c'est plus facile euh: quand dès tout petit on a entendu euh: une langue/ parce qu'en fait on l'a apprise comme ça/ c'était au quotidien/ donc c'est acquis/ c'est au sens où il n'aura pas à apprendre par cœur\ **(MA9)**

PA11 fait une remarque intéressante lorsque je lui demande dans quel objectif il parle anglais à ses enfants. Il précise en effet que sa PLF est perçue par le monde extérieur comme une stratégie visant à conférer des facilités scolaires à ses enfants et explique que ce n'est nullement la raison pour laquelle il a choisi de parler anglais en famille. Pourtant, même si ce n'est pas l'objectif de PA11, il n'en demeure pas moins que ce sera le cas, comme l'admet PA11.

> pour moi c'est pas lié c'est **pas** du tout lié à tout ce qui est scolaire/ je pense que c'est ce que l'on peut penser/ pour les proches ou les amis disons qu'on voit assez souvent/ **(PA11)**

Enfin, je souhaiterais terminer par un extrait du discours lors du groupe de discussion où MA4 et PA4 étaient tous deux présents, alors que l'entretien libre

informel et l'entretien semi-dirigé avaient été menés avec MA3. Le père, PA4, résume leur PLF de la façon suivante :

> c'est surtout pour eux/ pour nous/ pour le plaisir/ et puis parce qu'on peut le faire// **(PA4)**

Synthèse

En opérant des choix de langues et de stratégies, certains parents pensent que connaître l'anglais permettra à l'enfant d'apprendre d'autres langues plus facilement, il s'agit donc ici d'une raison d'ordre cognitif. **L'anglais serait donc un point de départ au plurilinguisme de leurs enfants,** ce qui pourrait expliquer pourquoi les parents déclarent qu'il aurait pu s'agir d'une autre langue que l'anglais. En lien avec cette observation, Forlot (2015 : 8) insiste sur l'importance que pourrait jouer le rôle de l'anglais dans le plurilinguisme :

> *Capitaliser des connaissances linguistiques pour en acquérir d'autres est un processus bien connu des chercheurs : nombre de travaux ont montré que les apprenants tirent profit, même inconsciemment, des autres langues qu'ils ont apprises antérieurement ou qu'ils apprennent simultanément. On sait que beaucoup d'apprenants recherchent des indices de proximité ou de transférabilité (Hammarberg, 2001 ; De Angelis, 2005) et qu'ils s'appuient souvent davantage sur les langues secondes apprises plutôt que sur leur langue maternelle (Bono, 2008).*
>
> *En France et en Europe en général, l'utilisation de l'anglais comme langue passerelle se prête particulièrement bien à ces manipulations.*

Cela m'amène à la théorie du **capital linguistique** développé par Bourdieu. Il s'agit d'acquérir des langues pour augmenter le capital symbolique d'un individu, lui-même composé du capital linguistique, du capital culturel (éducation et culture) et du capital économique (statut socio-économique). Permettre à des enfants de maîtriser plus d'une langue pendant l'enfance, qui plus est l'anglais en tant que langue additionnelle, élargit le capital symbolique de l'enfant.

Comme le montrent les résultats des élèves dans le système scolaire français pour ce qui a trait à leurs résultats en langues (Commission européenne, 2012), ce n'est visiblement pas l'enseignement des langues en France tel qu'il est dispensé sous le modèle extensif qui rend les enfants bilingues. Ce ne sont pas non plus les opportunités limitées de pratiquer la langue en dehors de la famille qui le permettent. Aussi, s'y prendre tôt en déterminant des stratégies de communication ou des stratégies environnementales peut-il être perçu comme une façon, pour ces familles, d'assurer la constitution de ce capital chez leur enfant.

C'est ici qu'intervient l'importance du choix porté sur l'anglais, et non une autre langue. Il me semble important de préciser que la langue additionnelle que représente l'anglais est envisagée par les familles comme participant à **enrichir le capital culturel de l'enfant**. Comme le précise Gérin-Lajoie (2004 : 173), en se basant sur Bourdieu: « les élèves ne possèdent pas tous et toutes le même capital culturel et le même capital linguistique à leur entrée à l'école : Par capital culturel, j'entends ici le bagage culturel que chaque enfant apporte à son entrée à l'école, ce qui, en fait, est hérité de la famille en ce qui a trait principalement à la culture » (2004 : 173).

En résumé

Dans ce chapitre, j'ai présenté les thèmes en lien avec la prise de décision d'une PLF bi/plurilingue.

J'ai tout d'abord exposé le thème du vécu linguistique des parents. Ainsi, l'expérience positive des participants avec les langues et l'anglais, en tant qu'élève ou adulte, est à prendre en compte : c'est ce qu'ils souhaiteraient que leur enfant connaisse également. En revanche, l'expérience négative des parents avec les langues explique qu'ils souhaitent épargner à leurs enfants les difficultés qu'eux-mêmes ont vécues. Le dernier type d'expérience est ce que j'ai nommé l'expérience manquée. Nombre de participants aurait aimé grandir avec plus d'une langue, voire devenir bilingue à un âge précoce. Aussi, maintenant qu'ils sont à leur tour parents et plurilingues, chaque participant souhaite mettre à contribution ce plurilinguisme afin que l'enfant en bénéficie grâce à eux, qui n'ont pas eu cette chance. Les

représentations d'une acquisition précoce des langues sont également à l'origine des choix des parents. Je n'ai pas développé ce thème parce qu'il a été exposé dans le chapitre 5. Toutefois, cela démontre un premier lien, à mon sens, entre les raisons menant au choix des langues et les représentations parentales : c'est parce qu'ils estiment bénéfique une acquisition précoce qu'ils souhaitent la mettre en place pour leurs propres enfants.

Le second volet de ce chapitre s'est attaché à démontrer le processus de prise de décision: il s'agit avant tout d'un processus qui émerge généralement avant la naissance de l'enfant et dont la décision ou les stratégies qui en découlent sont discutées ou non. La langue sélectionnée est l'anglais, la langue commune à chacun des parents. Il aurait pu s'agir d'une autre langue comme le précisent certains, si seulement il s'était agi d'une langue que le parent maitrisait suffisamment pour être en mesure de l'utiliser et/ou de la comprendre. En me basant sur l'analyse thématique des entretiens dirigés, alors le fort intérêt voire l'amour du parent pour cette langue est à mettre en relation avec leurs choix. L'anglais fait partie intégrante de l'identité de certains parents, si bien qu'en choisissant cette langue, ils s'affirment également en tant qu'individu bilingue. Enfin, les participants rendent compte de la transmission et du don de l'anglais à l'enfant, ce qui contribue à lui octroyer un capital qui prend la forme de facilités scolaires ou d'acquis dès l'enfance.

En troisième partie de ce chapitre, je me suis intéressée au thème de l'investissement. La mise en place de stratégies de communication ou de stratégies environnementales implique un investissement pour le parent et pour la famille. Au-delà d'un investissement financier et organisationnel, c'est l'investissement personnel du parent qui est mis en relief dans leurs discours. Cet investissement est révélé par les parents et démontre les faces cachées de la mise en place de PLF au sein de ces familles.

Le quatrième volet a porté sur ce qu'implique parler une autre langue que sa langue native à l'enfant. Faire volontairement ce choix, prendre volontairement cette décision n'est pas sans engendrer des questionnements chez les parents, voire de la culpabilisation chez le parent qui ne parvient pas à réaliser son désir de

bilinguisme chez son enfant. Au-delà de ces considérations se trouvent également les difficultés rencontrées par les parents à parler une autre langue que le français à l'enfant. Ces difficultés permettent de mieux comprendre ce qu'implique la PLF pour le parent mais aussi comment, grâce à des efforts et à une volonté forte, il est possible de poursuivre dans les stratégies élaborées.

Enfin, j'ai terminé ce chapitre sur la place de l'enfant dans les décisions et choix des parents pour les langues en famille et les stratégies qui sont sélectionnées. J'ai montré combien l'enfant était placé au cœur de ces décisions et donc des pratiques plurilingues en famille. Les parents, dans leurs discours, mettent l'accent sur la nécessité de ne pas contraindre l'enfant dans des pratiques qui pourraient le déconcerter. Ils souhaitent avant tout que l'enfant prenne plaisir à acquérir les langues, tout comme eux, les parents, prennent plaisir dans la mise en œuvre de leurs stratégies. En outre, un lien privilégié se crée entre l'enfant et le parent qui parle l'anglais. Les discours montrent une forme de complicité qui s'est instaurée grâce à la langue, langue qui permet par ailleurs de transmettre un capital linguistique et culturel à l'enfant.

Conclusion

CONCLUSION

Dans ma recherche doctorale, j'ai choisi de m'intéresser à des familles francophones ayant choisi d'ajouter l'anglais au répertoire de leur enfant. Pour répondre à mes questions de recherche, j'ai choisi de mener des entretiens semi-dirigés pour recueillir les données et constituer le corpus d'analyse. J'ai choisi d'analyser les discours des parents en réalisant une analyse thématique de contenu, en raison notamment des questions de recherche relatives aux représentations.

Je propose ici de revenir sur les résultats de l'analyse des entretiens semi-dirigés à la lumière des questions de recherche et des hypothèses, avant de me tourner vers les perspectives de recherche qui pourraient être envisagées.

J'ai souhaité mieux comprendre comment et pourquoi des familles francophones résidant en France choisissent d'ajouter l'anglais au répertoire de l'enfant. Parmi les onze familles ayant pris part à ma recherche, d'eux d'entre elles n'avaient aucun enfant au moment des entretiens semi-dirigés. Revenons sur les différentes questions de recherche :

- Comment se déroule le processus de prise de décision : le projet est-il discuté dans le couple ou en famille ? A quel moment la décision émerge-t-elle ?

Ce qui ressort de l'analyse est une forte envie du parent que son enfant devienne bilingue. Cette envie, ou ce désir, voit le jour dans la majorité des familles bien avant la naissance des enfants. Certains participants expriment dans leur discours un projet existant depuis toujours, d'autres expliquent que leur expatriation à l'étranger les a amenés à faire des choix de PLF pour l'enfant afin de maintenir son bi/plurilinguisme ou de l'assurer pour avoir le même capital que les autres membres de la fratrie. Enfin, l'un des participants n'avait nullement ce désir de bilinguisme chez l'enfant, mais le bilinguisme familial mis en place à travers la stratégie de communication OPOL chez un membre de sa famille l'a incité à faire de même avec ses enfants. Dans la majorité des familles, un constat s'impose : **les parents envisagent le plurilinguisme pour leurs enfants et se chargent de mettre**

en place des stratégies pour faire entrer les langues dans la vie de l'enfant à un stade précoce.

- Quelles sont les stratégies de communication déclarées et déployées par les parents en famille ?

Dans toutes les familles ayant participé à ma recherche, l'anglais occupe une place dans la sphère familiale à divers degrés. Certains parents ont choisi la stratégie de communication OPOL pour les interactions avec l'enfant. D'autres ont choisi des stratégies de temps et/ou de lieu. Enfin, un certain nombre de parents déclare utiliser l'anglais de façon aléatoire avec l'enfant. Dans ce cas, l'anglais est parlé par le parent au gré de ses envies.

L'un des choix opérés par les familles est le recrutement d'un/une au-pair anglophone. J'ai choisi d'intégrer l'au pair dans les stratégies OPOL en famille en raison de sa présence même dans le cercle familial. Ce choix permet à certains parents que la responsabilité de la transmission de l'anglais ne repose pas sur eux exclusivement comme ils l'expriment dans leurs discours.

Plus qu'une question de stratégie de communication visant à catégoriser les pratiques dans ces familles, j'ai **utilisé la notion de continuum** dans la seconde partie de ma thèse afin de montrer où se situait chaque famille en rapport au degré d'exposition à l'anglais de l'enfant en famille. Ainsi, d'un côté extrême du continuum se trouvent deux familles (FA1 et FA4) dont les mères déclarent parler occasionnellement anglais aux enfants. A l'autre extrémité se trouvent les familles ayant adopté une stratégie de communication OPOL ou ayant recruté un(e) au-pair anglophone.

Le contexte sociolinguistique en France, que j'ai mentionné dans la première partie de la thèse, nécessite parfois que les parents investissent du temps et/ou de l'argent pour créer un environnement linguistique favorable à l'acquisition de l'anglais. Ainsi, **le lieu de résidence et les liens avec les anglophones sont importants pour soutenir l'anglais en famille ou à l'école**. Plusieurs participants expliquent en effet rechercher des contacts avec des anglophones pour exposer

davantage l'enfant à l'anglais. MA8 fait part d'une anecdote concernant la socialisation de son fils vers l'âge de 3 ans. Alors qu'elle représentait le mode de garde exclusif pour l'enfant jusqu'à son entrée à l'école et qu'elle lui parlait selon la stratégie de communication OPOL, l'enfant s'est mis à s'adresser à son père en utilisant le terme « papa » et non plus « dad ». MA1 renvoie la même importance du contexte francophone, qu'elle nomme « l'environnement francophone » puisqu'elle explique que son enfant, dans la cour de récréation, parle français alors qu'elle est scolarisée dans une école internationale. Elle explique que cela tient au fait que les élèves anglophones en expatriation, eux, parlent français mais que les francophones, eux, ne parlent pas anglais.

Quel que soit le degré d'exposition de l'enfant à l'anglais, les discours des parents montrent **l'importance de placer l'enfant au cœur de leurs décisions** pour qu'il prenne plaisir à pratiquer les langues avec ses parents ou l'au-pair.

- Quelles sont les stratégies scolaires mises en place ?

Plusieurs familles avec enfants déclarent scolariser l'enfant dans un établissement d'enseignement offrant un modèle bilingue. L'une des familles a fait le choix et la démarche de fonder elle-même une école proposant un enseignement exclusivement en anglais pour ensuite se diriger vers un modèle bilingue. Sa création a été possible compte tenu du fait que les enfants n'avaient pas encore l'âge requis de la scolarité obligatoire.

On le voit dans les discours, **les parents réfléchissent à des probables stratégies scolaires pour en quelque sorte contourner l'enseignement des langues en France.** FA6, par exemple, a déjà entrepris des démarches pour créer une classe bilingue dans le secteur public afin que cet enseignement puisse bénéficier à tous. FA7 a également rempli divers dossiers d'inscription dans des écoles bilingues.

Le choix d'un établissement privé pour les enfants s'avère parfois un choix par défaut pour certaines familles. En effet, les familles ne scolarisant pas l'enfant dans un établissement public sont celles qui n'ont pas trouvé de dispositif bilingue dans les établissements publics, comme le révèle très bien la situation de FA1 :

je suis pas allée dans une école privée\ je suis allée dans une école bilingue\ ((rires)) vous voyez la différence\ **(MA1)**

Pour FA6, le choix d'un établissement privé pour la future scolarisation des enfants est envisagé par la perception d'un manque de volonté politique en faveur d'un modèle d'enseignement bilingue dans les établissements publics qui se situent à proximité du lieu de résidence de la famille.

Pour d'autres familles, telles que FA5, c'est la représentation d'un enseignement des langues de meilleure qualité dans le privé qui a motivé le choix de la famille. Pour FA7, cette représentation s'ajoute au contournement de la carte scolaire.

Compte tenu du fait que plusieurs parents scolarisent l'enfant dans des établissements privés où y figure un mode d'enseignement bilingue, cela dénote à mon sens le **manque de ces modèles d'enseignement dans les établissements scolaires d'enseignement public.** En outre, **les langues participent à la sélection des établissements**, comme le montre le plus FA3, qui déménagera dans un autre pays européen, après avoir déménagé au sein de la même ville pour offrir, comme elle le précise, un enseignement du français de meilleure qualité tout en inscrivant, pour compenser, ses enfants au *British Council*.

Les modèles d'enseignement bilingue, même à minima tels que les sections européennes, restent encore trop peu répandues si je me base sur les discours des parents. Par ailleurs, même si certains parents y scolarisent leur enfant, j'ai noté dans leurs discours la **représentation d'un certain élitisme de ces modes d'enseignement, que tous regrettent.** Aussi, lorsque le choix peut être porté sur un établissement public offrant un enseignement bilingue, les parents le sélectionnent d'emblée (FA3, FA8) ou le sélectionneraient d'emblée (FA6) afin que l'enseignement bilingue s'adresse à tous les élèves et que la langue ne soit pas un outil de sélection.

On le voit, ce sont les langues et leur enseignement selon un modèle bilingue, qui priment avant tout dans les représentations de certains parents qui souhaitent le bi/plurilinguisme pour leur enfant.

Enfin, n'oublions pas que toutes les familles ayant participé à cette recherche doctorale sont des familles plurilingues, étant mobiles ou l'ayant été. Ce vécu participe également à poser un regard différent sur l'enseignement, comme le décrit MA4 pendant le groupe de discussion :

> d'avoir découvert une autre école/ j'ai regardé **mon** école différemment/ et j'ai même regardé différemment la façon de me comporter avec **mes** enfants :

- Quelles représentations ont les parents de l'enseignement extensif des langues en France ?

Le premier constat que j'ai observé est **l'écart entre les représentations positives du bi/plurilinguisme et l'enseignement des LVE en France**. La plupart des participants a en effet des représentations extrêmement négatives de l'enseignement des langues en France. Dans l'analyse des entretiens semi-dirigés, j'ai pu relever les thèmes de l'institution scolaire, des enseignants et des méthodes d'enseignement.

Les représentations négatives sont en partie liées au vécu linguistique des parents. Beaucoup ont en effet vécu une expérience négative avec l'apprentissage des langues en France. Des parents rendent compte, dans leurs discours, de l'inefficacité de leur apprentissage une fois devenus adultes, lorsqu'ils ont dû utiliser l'anglais dans le cadre professionnel : l'enseignement des langues est considéré comme ne préparant pas suffisamment aux réalités professionnelles du 21ème siècle. D'autres parents pointent un enseignement qui n'a pas changé, ceci parce qu'il est abordé sous l'angle du souvenir qu'en a le parent, ce que Sellenet (2012 : 52) souligne également au sujet plus général de l'école :

> *« Tout parent aborde l'école avec la mémoire de l'enfant-élève qu'il fut, avec la mémoire de ce que l'école lui a apporté ou refusé. En fonction de cette mémoire douloureuse, ou heureuse, l'école est appréhendée différemment par le parent ».*

La façon dont les participants se représentent l'enseignement des langues en France provient en partie du contexte sociolinguistique de la France et de son attachement à la langue française en tant que langue de scolarisation. Forlot (2015 : 4) détermine 4 pratiques de ce système d'enseignement des langues en France. Je retiendrai les 3 premières:

1. il est focalisé sur l'écrit et le respect de sa norme ;

2. il est dispensé par des enseignants de langues « monovalents » pour la plupart et « par la juxtaposition cloisonnée de ces enseignements linguistiques à ceux du français langue de scolarisation » (Forlot, 2015 : 4) ;

3. il est focalisé sur les deux principales variétés de l'anglais[306] : anglais du sud de l'Angleterre et américain standard. Peu de place est de ce fait accordée aux autres variétés ou aux variations de la langue.

Après plusieurs années d'apprentissage, les discours montrent que **l'enseignement des langues en France ne prépare pas les élèves à la réalité d'un monde dans lequel les échanges ont lieu.** Nombreux sont les participants à déclarer s'être retrouvés dans une situation d'apprentissage, ou de réapprentissage, de la même langue que celle qui avait été apprise à l'école lorsqu'ils étaient élèves. Les participants rapportent un apprentissage des langues à l'école basé sur l'écrit, la grammaire et le vocabulaire. Ils soulignent le manque d'objectif communicatif dans leurs cours de langues à l'école, quel que soit leur âge. Le Lièvre (2010) va également dans le même sens lorsqu'elle écrit qu' « il s'agit d'un apprentissage méta tel qu'il a été vécu par les participants, c'est-à-dire une prépondérance de la grammaire et du vocabulaire » (Le Lièvre 2010 : 4). Cette expérience avec l'apprentissage des langues à l'école pourrait être liée à la présence d'une PLF bi/plurilingue en famille et une remarque importante peut être formulée :

[306] Forlot (2015 : 4-5) explique que les rapports de jury du CAPES et de l'agrégation mentionnent explicitement la nécessité pour les candidats d'adopter l'un ou l'autre anglais, menant ainsi à une « compartimentation linguistique » qui ne fait que donner lieu à une suprématie de l'anglais britannique et américain (qui plus est restreint au sud de l'Angleterre et du Midwest pour l'américain).

l'enseignement/apprentissage extensif tel que les parents l'ont eux-mêmes connu lorsqu'ils étaient élèves est encore considéré comme ce qui se pratique maintenant, ce qu'MA1 exprime dans le groupe de discussion lorsqu'elle interagit avec un autre parent au sujet de ses compétences en anglais :

> moi j'ai appris à parler anglais à 18 ans// avant, on se demande ce qu'on a fait// effectivement/ on a fait de l'écrit, de l'écrit, de l'écrit, de l'écrit\

- Quelles représentations ont les parents du bi/plurilinguisme, et en particulier de l'anglais ?

Tous les discours révèlent des représentations positives du bi/plurilinguisme. Lorsque les parents s'expriment, un lien est établi entre le bi/plurilinguisme et l'individu bi/plurilingue avec une constante référence au modèle du locuteur natif, tant dans les représentations du bi/plurilinguisme que dans celles de l'enseignement des langues. Ils se **représentent le bi/plurilinguisme à travers les yeux d'individus monolingues** qu'ils ne sont pourtant pas. Ces discours renvoyant au locuteur natif révèlent également une représentation séparée des langues, comme si l'on ne pouvait s'identifier qu'à une seule et unique langue.

Cela amène certains parents à s'interroger sur ce que signifie parler une autre langue que sa langue native. En plus de questionnements, il ressort dans l'analyse une forme de culpabilisation du parent qui ne parvient pas à mettre en place des stratégies compte tenu de l'investissement que nécessite la concrétisation du désir de bilinguisme ou qui ne transmettrait pas son capital linguistique à l'enfant.

La représentation qu'ont les parents du bi/plurilinguisme montre combien le bilinguisme ne peut être que parfait et complet pour exister. Cela explique en partie la raison pour laquelle ils ne se considèrent pas bilingues eux-mêmes et qu'en conséquence, ils dévalorisent leurs compétences plus qu'ils ne les valorisent.

Concernant l'anglais, les discours sont basés sur des représentations de l'anglais comme langue internationale de la mondialisation et donnant un capital

culturel certain mais ils sont aussi basés sur les expériences personnelles des participants avec l'anglais : c'est une langue qui fait partie de leur quotidien et de leur vie professionnelle, ils ne peuvent donc pas imaginer leurs enfants sans compétences dans cette langue.

Même si certains discours révèlent l'importance de la maîtrise du français en France et plus particulièrement dans le système éducatif, les discours des parents montrent que l'anglais et le français ne sont pas concurrents : l'anglais, ou toute autre langue, participe avant tout à élargir le répertoire plurilingue de l'enfant. D'ailleurs, tous les participants expriment qu'il aurait pu s'agir d'une autre langue.

- Pour quelles raisons des familles francophones résidant en France choisissent-elles d'introduire l'anglais dans la vie de l'enfant ?

Plusieurs éléments concourent à expliquer pourquoi les familles choisissent d'ajouter une langue additionnelle au répertoire plurilingue de l'enfant et pourquoi l'anglais est la langue sélectionnée. Cette question de recherche regroupe à la fois les représentations, le vécu linguistique des parents, le contexte sociolinguistique et bien d'autres facteurs qu'il serait nécessaire d'observer.

D'un côté se trouvent les représentations des parents, dont ils ne sont pas nécessairement conscients, qui orientent leurs choix. Les parents se représentent en effet le bi/plurilinguisme comme synonyme d'une acquisition précoce des langues. De l'autre, leur vécu linguistique est également important : en tant que parents et qu'individus plurilingues, ils se sont forgé certaines représentations. Pour ce qui concerne le choix de l'anglais, ce sont principalement des raisons affectives et identitaires qui rendent compte de sa présence en famille. Nombreux sont en effet les parents à déclarer aimer cette langue, qu'ils utilisent par ailleurs au quotidien pour beaucoup. MA4, dans le groupe de discussion, résume très bien ce que je viens d'écrire, à savoir que beaucoup de facteurs expliquent pourquoi certaines familles optent pour une PLF bi/plurilingue :

> par rapport à notre histoire personnelle/ j'ai appris l'anglais/ j'aime l'anglais/mon histoire personnelle influe sur mes enfants aussi// **(MA4)**

CONCLUSION

Maintenant que je viens de résumer les résultats de mon étude, je souhaite revenir sur les hypothèses.

1. L**'insatisfaction des parents de l'enseignement des langues en France** les mènerait à ajouter une langue additionnelle au répertoire de l'enfant à un âge précoce.

Ce qui est mis en avant dans les discours est l'insatisfaction des parents envers enseignement des langues, également relevée par King et Fogle (2006) comme l'une des raisons menant à une PLF, et par Schwartz et al. (2013). En conséquence, les parents agiraient et commenceraient à **introduire les langues plus tôt.**

Si l'insatisfaction des parents envers l'enseignement des langues en France est majoritairement présente chez les participants, ce n'est pas cette insatisfaction qui explique pourquoi les parents font des choix de PLF. En revanche, cette insatisfaction peut éclairer sur les raisons pour lesquelles certaines familles choisissent de scolariser leur enfant dans un établissement proposant un modèle d'enseignement bilingue ou envisagent de le faire.

2. La seconde hypothèse que j'ai élaborée concerne le fait que **l'expérience des parents de l'apprentissage des langues et de leur plurilinguisme participerait à leurs représentations.**

Cette expérience, ou ce vécu, permet en effet de mieux comprendre pourquoi les représentations sont partagées par les parents. Il apparaît dans l'analyse thématique des entretiens semi-dirigés que si l'expérience est positive, c'est celle qu'ils souhaitent faire connaître à leur enfant : le plurilinguisme en fait donc partie. Au contraire, l'expérience négative qu'ils ont pu être amenés à connaître les amène à sélectionner des stratégies visant à en éviter une reproduction avec leur enfant : les difficultés d'un apprentissage des langues difficile par exemple.

En choisissant à la fois une acquisition précoce des langues et parfois un enseignement bilingue, certains parents sélectionnent une **voie plus courte et plus efficace** pour mener au bilinguisme de l'enfant et donc à la réalisation de leur désir de bilinguisme pour lui.

3. Enfin, la troisième hypothèse était la suivante : la **décision de transmettre l'anglais,** et donc de mettre en place une politique des langues en famille, serait **due à des facteurs identitaires** pour les parents.

Il semble acquis que l'anglais est une langue utile et répandue dans le monde, que cette langue permet la mobilité sociale ou encore qu'elle permet de voyager et d'entrer en contact avec d'autres locuteurs (Curdt-Christiansen, 2009). Au-delà de ces représentations ressortent majoritairement des **représentations affectives et identitaires** dans les discours, bien davantage que les représentations utilitaires de l'anglais. A ce sujet, lorsque la question a été posée aux parents dans l'entretien semi-dirigé d'expliquer « pourquoi » ils avaient fait ces choix de langue, ils expriment avant tout une **proximité avec l'anglais**.

L'anglais est avant tout une langue que les parents affectionnent particulièrement. Ils utilisent cette langue pour certains au quotidien, c'est cette langue qui fait partie d'eux en tant qu'individus plurilingues et qu'ils ont souhaité transmettre à l'enfant. Par le biais des décisions concernant le choix des langues et celui de l'anglais, c'est un capital qu'ils transmettent à l'enfant.

Maintenant que j'ai procédé à un retour sur les questions de recherche et sur les hypothèses, j'aimerais présenter les perspectives de recherche.

Premièrement, il semble intéressant de s'intéresser à l'impact que peuvent avoir, sur les représentations de ces parents de l'enseignement des langues en France, les discours qui circulent au sujet des compétences en langues des élèves francophones, comme Forlot (2015 : 7) le souligne :

> *« la problématique des représentations en milieu scolaire est cruciale, car les apprenants sont entourés de « discours circulants » (Heller,*

> *2002) qui émanent de divers locuteurs ou groupes de locuteurs détenant des formes de pouvoir ou d'autorité, qu'elles soient personnelles, scolaires ou médiatiques : la famille proche, les enseignants, les inspecteurs, les experts - ou en tous cas les personnes présentées comme telles - invités dans la presse ou les politiques lançant débats et polémiques sur le langue, son enseignement, sa qualité, etc. ».*

Deuxièmement, j'ai noté dans le corpus que les parents utilisaient une terminologie particulière qu'ils appliquaient aux modèles d'enseignement : « avec des classes pour élèves anglophone », « de langue maternelle anglais », « bilangue », « bilingue », « anglophone »: **les parents sont-ils informés des divers modèles d'enseignement offerts en France** ? **Comment se représentent-ils l'enseignement bilingue[307] ?**

Troisièmement, le bilinguisme est encore pensé de façon très traditionnelle dans les discours. Les parents l'envisagent en effet comme parfait et équilibré, en ayant le locuteur natif comme norme et adoptent une perspective monolingue et binaire des langues. Les questionnements et parfois la culpabilisation que j'ai évoqués dans l'analyse des données interrogent. **Comment faire évoluer de telles représentations ? Comment permettre aux familles plurilingues de vivre leurs langues et leurs cultures dans une relation autre que cette relation binaire compartimentée et puriste des langues ?**

Quatrièmement, lorsque les familles reproduisent avec leurs enfants un fonctionnement des langues (notamment la stratégie de communication OPOL), il semblerait que les familles aient besoin d'assister à un mode de fonctionnement des langues concret pour se convaincre que le bilinguisme en famille peut exister et fonctionner. Leurs craintes de dévoiler leurs stratégies pour certains participants montrent par ailleurs l'importance des représentations populaires : **comment dépasser au sein de la famille l'ordre monolingue habituel ?**

---

[307] L'analyse, je le rappelle, a permis de mettre au jour les représentations des parents concernant un enseignement des langues plus efficace.

Cinquièmement, le rôle de l'anglais doit être discuté. Même si cette langue est particulièrement appréciée et aimée des participants, l'avoir sélectionnée témoigne à nouveau d'une **suprématie** de celle-ci. En effet, les participants expriment tous qu'il aurait pu s'agir d'une autre langue que l'anglais à partir du moment où le parent était suffisamment compétent dans la langue choisie pour être en mesure de l'utiliser avec l'enfant ou de la comprendre dans le cadre des échanges avec l'au-pair. Pourtant, c'est l'anglais qui a été extrait du répertoire plurilingue des parents et c'est l'anglais qu'ils utilisent le plus : pour voyager, travailler ou bien l'enseigner. Sa présence en famille pourrait par ailleurs refléter sa prédominance dans l'offre des langues dans le système éducatif en France il y a déjà une génération au moins et une reproduction de cette hégémonie au même moment où l'anglais s'est développé sur la scène internationale. Comme le précise très bien MA4 lors du groupe de discussion :

> c'est aussi le choix qu'on nous a donné à l'école// nous on a eu anglais **ou** allemand/et voilà.// donc allemand on accroche ou pas/ et voilà il restait plus que l'anglais\\

Enfin, j'ai choisi de m'intéresser aux PLF selon la perspective des parents. Il pourrait être intéressant de recueillir les discours des enfants et d'observer les pratiques au sein de ces familles. Cela pourrait constituer une prochaine étude visant à **mieux comprendre quelles sont les pratiques plurilingues de ces familles et quelles sont les représentations des enfants d'une PLF incluant une langue qui n'est pas la langue native du parent.**

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, J.C. (Ed.). (1994) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

ALBERGARIA-ALMEIDA, P. & DINIS COSTA, P. (2014). Foreign Language Acquisition: The Role of Subtitling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 141*, 1234-1238.

BAILLY, S. (2011). Teenagers Learning Languages Out of School: What, Why and How Do They Learn? How Can School Help Them? In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the Language Classroom* (pp. 119-131). Basingstoke : Palgrave MacMillan.

BAKER, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

BAKER, C. (2007). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. 5E edi

BARNES, L. & FEDELE, H. (1997). Focus on the Family: An Exploration in Bilingualism. *Language Matters, 28*(1), 214-226.

BARRON-HAUWAERT, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.

BARRON-HAUWAERT, S. (2011). *Bilingual Siblings: Language Use in Families*. Bristol: Multilingual Matters.

BERGENHOLTZ, H. (2006). Towards a Definition of "Communication Policy", "Language Policy", and "Language Planning". *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, 34*, 1-34.

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2011). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.

BLOOMFIELD, L. (1933). *Language.* New York: Holt.

BOGGI-CAVALLO, P. & IANNACCONE, A. (1993). Représentations sociales et construction des connaissances. *Papers on Social Representations, 2*(3), 1-12.

BOUCHÉS, A. (2001). *Mixed Families: Children Bilingualism and Their Parents' Inner Self* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Lorraine.

BOUCHÉS-RÉMOND-RÉMONT, A. (2014). Family language policy and the English language in francophone families in France: A focus on parents' reasons as decision-takers. In K. Horner, J-J. Weber & I. De Saint-Georges (Eds.). *Multilingualism and Mobility in Europe: Policies and Practices* (pp. 205-220). Frankfurt am Main: Peter Lang.

BOUCHÉS-RÉMOND-RÉMONT, A. (2016). Le jeu…mais pas la règle du jeu ? In G. Komur-Thilloy & U. Paprocka-Piotrowska (Eds). *Education plurilingue : Contextes, représentations, pratiques.* (pp. 69-84). Paris : Orizons.

BOURDIEU, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

BOYER, H. & PEYTARD, J. (1990), Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques. *Langue française, 85*(1).

BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative research in Psychology, 3* (2), 77-101.

BRIGHTMAN, J. (2003). *Mapping Methods for Qualitative Data Structuring*. Paper présenté à 'Strategies in Qualitative Research : Methodological issues and practises using QSR NVivo and NUDIST' conference. Institute of Education, London, 8-9 May 2003.

CALDAS, S.J. (2006). *Raising Bilingual-Biliterate Children in Monolingual Cultures.* Clevedon: Multilingual Matters.

CALDAS, S.J. & CARON-CALDAS, S. (2002). A sociolinguistic Analysis of the Language Preferences of Adolescent Bilinguals: Shifting Allegiances and Developing identities. *Applied Linguistics, 23*(4), 490-514.

CALDAS, S.J. (2012). Language Policy in the Family. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 351-373). Cambridge: Cambridge University Press.

CANAGARAJAH, A. S. (2008). Language Shift and the Family: Questions from the Sri Lankan Tamil Diaspora. *Journal of Sociolinguistics, 12*(2), 143-176.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Etude de référence pour le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CASTELLOTTI, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Edition CLE international.

COHEN, L. (2012). The French Identity Crisis: Fending Off the Franglais Invasion. *Honors Projects, Paper* 5, 1-35. Disponible sur http://digitalcommons.iwu.edu/french_honproj

COMISSION EUROPEENNE (2007). *Communication from the Commission to the Council of 13 April 2007 entitled "Framework for the European survey on language competences".*

COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES (2002). Conseil européen Barcelone, 15 et 16 mars 2002. Conclusions de la présidence. Disponible sur http://europa.eu/rapid/press-release_DOC-02-8_fr.htm?locale=FR.

COMMISSION EUROPEENNE (2012). First European Survey on Language Competences. Final Report. http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf.

COMMISSION EUROPEENNE (2012). *First European Survey on Language Competences. Executive summary*. Disponible sur http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf

COSTE D. et al. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CUNNINGHAM-ANDERSSON, U. & ANDERSSON, S. (2004). *Growing Up with Two Languages: A Practical Guide*. London: Routledge.

CURDT-CHRISTIANSEN, X.L. (2009). Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in Quebec, *Language Policy, 8*(4), 351-375.

CURDT-CHRISTIANSEN, X.L. (2013). Negotiating Family Language Policy: Doing Homework. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 277-295). Dordrecht: Springer

DE HOUWER, A. (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

DE HOUWER, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

DE MEIJA, A-M. (2002). *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

DELOUVÉE, S. (2013). *Manuel visuel de psychologie sociale*. Paris : Dunod.

DEPREZ, C. (1994). Les enfants bilingues : langues et familles. Paris : Didier.

DEPREZ, C. (1996). Le rôle des femmes dans le bilinguisme familial. *Éducation et Sociétés Plurilingues, 1*, 35-42.

DEPREZ, C. (1999). Les enquêtes « micro ». Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France. Dans J-L. Calvet & P. Dumont (Eds.), *L'enquête sociolinguistique* (pp.77-102). Paris : L'Harmattan.

DERIVRY, M. (2006). Les enseignants « natifs » et « non-natifs » de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE, 55*, 100-108.

DERIVRY-PLARD, M. (2008). Enseignants « natifs » et « non-natifs » : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues. In G. Zarate et al. (Eds.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (pp. 189-191). Paris : Editions des archives Contemporaines.

DOISE, W. (1990) Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 240-258). Paris : Presses Universitaire de France.

DÖPKE, S. (1992). *One Parent, One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam: John Benjamins.

DOYLE, C. (2013). To Make the Root Stronger: Language Policies and Experiences of Successful Multilingual Intermarried Families with Adolescent Children in Tallinn. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp.145-176). Dordrecht : Springer.

DUCHESNE, S. (2000). Pratique de l'entretien dit « non directif ». In M. Bachir et al. (Eds.), *Les méthodes au concret : démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique* (pp. 9-30). Paris : Presses Universitaires de France.

DURKHEIM, E. (1898). *Représentations individuelles*. Paris : Presses Universitaires de France. Disponible sur www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des sciences_sociales/index.html

FISCHER, G-N. (2005). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.

FLAMENT C. (1987), Pratiques et représentations sociales. In J.L. Beauvois et al. (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales, tome I, Théories implicites et conflits cognitifs* (pp. 143-150). Cousset : Del Val. 143-150

FLAMENT C. (1989), Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris : Presses Universitaires de France.

FOGLE, L.W. (2012). *Second Language Socialization and Learner Agency: Adoptive Family Talk.* Clevedon: Multilingual Matters.

FOGLE, L.W. (2013). Family Language Policy from the Children's Point of View: Bilingualism in Place and Time. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp.177-200). Dordrecht: Springer

FORLOT, G. (2015). De l'anglais dominant dans l'éducation: contributions sociolinguistiques à des réinterprétations didactiques. *TREMA, 42*, 1-15. Disponible sur http://trema.revues.org/3169.

FRASER, C. (1994). Attitudes, Social Representations and Widespread Beliefs. *Papers on Social Representations, 3*(1), 1-13.

GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.

GARLAND, S. (2007). *The Bilingual Spectrum*. Orlando: Guirnalda Publishing.

GERIN-LAJOIE, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de la langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique, 18*, 171-179.

GRADDOL, D. (2000). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st century.* London: The British Council.

GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

GROSJEAN, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon (Bulag), 11*, 4-25.

GROSJEAN, F. (1993). La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendants et des sourds. *Nouvelles pratiques sociales, 6*(1), 69-82.

GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.

GUIMELLI, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

HAAS, V. & JODELET, D. (2007). *Pensée et mémoire sociales*. In J-P. Pétard (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 117-162). Paris : Bréal.

HAMERS, J. (1991). L'Ontogénèse de la bilingualité : Dimensions sociales et transculturelles. In A.G. Reynolds (Eds.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (pp.127-144). New York, London: Psychology Press.

HAMERS, J.F. & BLANC, H. (1983). Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles : Mardaga.

HAQUE, S. (2012). *Etude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe: pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales*. (Thèse de doctorat). Linguistique. Université de Grenoble.

HARDING-ESCH, E. ET RILEY, P. (1986). *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.

HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

HÉLOT, C. (1995). Bilingualism and Divorce: How Do Children Cope with Their Two Languages after Their Parents Separate? *The Bilingual Family Newsletter, 12*(1), 3-6.

HÉLOT, C. (2003). Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France. *Language Policy, 2*(3), 255-277.

HÉLOT, C. (2006). De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? In C. Hélot & al. (Eds.), *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre* (pp.185-206). Francfort : Peter Lang.

HÉLOT, C. (2016) Les sections internationales et les sections de langues européennes et orientales. In C. Hélot & J. Erfurt (Eds.). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 371-385). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

HÉRAN, F. et al. (2005). La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. In INED (Ed.), *Histoires de familles, histoires familiales : Les résultats de l'enquête famille de 1999* (pp. 505-520). INED : Paris.

JIMÉNEZ, I.M. (2010). Intentional Bilingualism: A Different approach to early bilingualism. *The Bilingual Family Newsletter, 27* (1), 4-5.

Jodelet (1989) c'est aussi ds une édition plus récente !!!! chger date ds ma thèse p 228

JODELET, D. (1990). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

JODELET, D. (1991). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, (pp. 357-378). Paris : Presses Universitaires de France.

JODELET, D. (1994). Approches de la notion de représentation sociale. In D. Jodelet (Ed.). Représentations, pratiques, société et individu dans l'enquête des sciences sociales, (pp. 36-57). Paris : Presses Universitaires de France.

JODELET, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), Les représentations sociales (pp.45-78). Paris : Presses Universitaires de France.

JODELET, D. ET OHANA, J. (2003). Bibliographie générale sur les représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp.9-27). Paris : Presses Universitaires de France.

KALAMPALIKIS, N. (2009). Le processus de l'ancrage : l'hypothèse d'une familiarisation à l'envers. *Carnets du GRePS, 1,* 19-25.

KAYAM, O. (2012). Family Language Policy of the English Speaking Immigrant Community in Israel: Families with Young Children and Their FLP Planning, Management, and Outcomes. *International Journal of Linguistics, 4*(4), 622-635.

KIELHÖFER, B. & S. JONEKEIT (1983). Zweisprachige Erziehung. Tübingen : Stauffenburg Verlag.

KING, K. A. & MACKEY, A. (2007). *The Bilingual Edge: Why, When and How to Teach your Child a Second Language*. New York: HarperCollins.

KING, K.A. & FOGLE, L. W. (2006). Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9*(6), 695-712.

KING, K.A. & FOGLE, L.W. (2013). Research Timeline: Family Language Policy and bilingual parenting. *Language Teaching, 46*(2), 172-194.

KING, K.A. et al. (2008) Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass, 2*(5), 907-922.

KIRSCH, C. (2012). Ideologies, Struggles and Contradictions: An Account of Mothers Raising their Children Bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *15*(1), 95-112.

KOPELIOVICH, S. (2013). Happylingual: A Family Project for Enhancing and Balancing Multilingual Development. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 249-276). Dordrecht: Springer.

KOURITZIN, S. (2000). A Mother's Tongue. *TESOL Quarterly 34*(2), 311-324.

KRAMSCH, C. (1997). The Privilege of the Nonnative Speaker. *Modern Language Association, 112*(3), 359-369.

KRASHEN, S.D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

KRUEGER, R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park : Sage.

LANDICK, M. (2000). French Courts and Language Legislation. *French Cultural Studies, 11,* 131-148.

LE LIÈVRE, F. (2010). A propos des discours 'irréguliers' en anglais : quels liens entre pratiques, représentations et identités ? Quelques remarques sociolinguistiques concernant les étudiants non-spécialistes en première année à l'université, *Tréma, 33/34*, 1-12. Disponible sur http://trema.revues.org/2562.

LITOSSELITI, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. London: Continuum International Publishing Group.

MADE MBE, A.F. (2016). *Etude sociolinguistique sur les pratiques linguistiques au sein de familles plurilingues vivant au Grand-Duché de Luxembourg* (Thèse de doctorat inédite). Université de Luxembourg.

MATRAS, Y. (2012). An activity-oriented approach to contact-induced language change. In C. Chamoreau & I. Léglise (Eds.), *Dynamics of Contact-Induced Language Change* (pp. 17-52). Berlin: Mouton de Gruyter.

McARTHUR, T. (2001). World English and World Englishes: Trends, tensions, varieties and standards. *Language Teaching, 31*, 1-20.

MEN (2014). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS). Paris : MEN-DEPP. Disponible sur http://www.education.gouv.fr

MEN (2015). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS). Paris : MEN-DEPP. Disponible sur http://www.education.gouv.fr

MEN (2016). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS). Paris : MEN-DEPP. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html

MILES, M.B. & HUBERMAN, M.A. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.

MOIN, V. et al. (2013). The Role of Family Background in Early Bilingual Education: The Finnish-Russian Experience. IN M. Schwartz & A. Verschik (Eds.*), Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp.53-82). Dordrecht: Springer.

MONTRUL, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam : John Benjamins.

MOORE, D. (2001) Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In MOORE, D. (Ed.), *Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris : Didier.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Thèse principale de doctorat ès lettres. Paris : Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, S. 1984. Psychologie sociale. Paris : Presses Universitaires de France.

MUKAMURERA, J. et al. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives, 26*(1) 110-138.

NEGURA, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. Disponible sur http://www.sociologies.revues.org.

OBSERVATOIRE DE LA LANGUE FRANCAISE DANS LE MONDE (2014). La langue française dans le monde. Paris : Nathan. Disponible sur https://www.francophonie.org/La-langue-francaise-dans-le-monde.html

OKITA, T. (2001). *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families*. Amsterdam: John Benjamins.

PAILLÉ, P. & MUCCHIELLI, A. (2011). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

DOISE, W. & PALMONARI, A. (1986). L'étude des représentations sociales. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.,

PALVIAINEN, A. & BOYD, S. (2013). Unity in Discourse, Diversity in Practice: The One Person One Language Policy in Bilingual Families. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 223-248). Dordrecht: Springer.

PAVLENKO, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

PILLER, I. (2001a). Private Language Planning: The Best of Both Worlds? *Estudios de Sociolingüística, 2*(1), 61-80.

PILLER, I. (2001b). Who, if Anyone, Is a Native Speaker? *Anglistik, 12*, 109-121.

PILLER, I. (2002). Passing for a Native Speaker: Identity and Success in Second Language Learning. *Journal of Sociolinguistics, 6*, 179-2006.

PY, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux Neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 32*, 5-20.

QUIVY, R. & VAN CAMPENDHOUDT, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

RATEAU, P. (2007). Nature et fonctions des représentations sociales. In J-P. Pétard (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 163-219). Paris : Bréal.

RATEAU, P. et al. (2012). Michel-Louis Rouquette et le modèle de l'architecture de la pensée sociale. *Psicologia e Saber Social, 1*(1), 53-65.

RICENTO, T. (2006). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method.* London: Blackwell.

RONJAT, J. (1913). *Le développement du language observé chez un enfant bilingue*. Paris : Champion.

SAUNDERS, G. (1986). "Artificial" Bilingualism. *The Bilingual Family Newsletter, 3*(3), 3-4.

SAUNDERS, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.

SCHIFFMAN, H. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. New York: Routledge.

SCHMITZ, J.R. (2012). 'To ELF or Not to ELF?' (English as a Lingua France): That's the Question for Applied Linguistics in a Globalized World. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 12*(2), 249-284.

SCHWARTZ, M. & MOIN, V. (2012). Parents'Assessment of Their Preschool Children's Bilingual Development in the Context of Family Language Policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 33*(1), 35-55.

SCHWARTZ, M. & VERSCHIK, A. (2013). Introduction to the Edited Volume. Achieving Success in Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer.

SCHWARTZ, M. (2010). Family Language Policy: Core Issues of an Emerging Field. *Applied Linguistics Review, 1*(1), 171-192.

SCHWARTZ, M. et al. (2013). Parents'Choice of a Bilingual Hebrew-Arabic Kindergarten for the Children. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp.23-51). Dordrecht : Springer.

SELLENET, C. (2012). Représentations et stratégies parentales face à l'école. Entendre la voix des acteurs faibles. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1,* 49-64.

SHOHAMY, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge.

SIMON, D-L. (2016). Dispositifs bilingues des sections internationales, européennes et orientales : creuser pour une éducation plurilingue et interculturelle? In C. Hélot & J. Erfurt (Eds.), *L'Education bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 347-354). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SLAVKOV, N. (2017). Family Language Policy and School Language Choice: Pathways to Bilingualism and Multilingualism in a Canadian Context. *International Journal of Multilingualism, 14 (4),* 378-400.

SOULÉ, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives, 27*(1), 127-140.

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

SPOLSKY, B. (2007). Language Policy. *International Journal of Applied Linguistics, 17*(2), 268-270.

SPOLSKY, B. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

SPOLSKY, B. (2012). Family Language Policy: The Critical Domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 33(1), 3-11.*

ŠTEFÁNIK, J. (1996). Intentional Bilingualism in Children. *Human Affairs* 6,135-141.

TANNENBAUM, M. (2012). Family Language Policy as a Form of Coping or Defence Mechanism. *Multilingual and Multicultural Development, 33*(1), 57-66.

TOLLEFSON, J.W. (2012). *Language Policies in Education: Critical Issues*. London/New York: Routledge.

TRUCHOT, C. (2002). L'anglais en Europe : Repères. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

TRUCHOT, C. (2013). Internationalisation et choix linguistiques dans les entreprises françaises : entre « tout anglais » et pratiques plurilingues. *Synergies Italie, 9*, 75-90. Disponible sur https://gerflint.fr.

TUOMINEN, A. (1999). Who Decides the Home Language? A Look at Multilingual Families. *International Journal of the Sociology of Language*, *140*, 59-76.

UYSAL, H.H. et al. (2007). English Language Spread in Local Contexts: Turkey, Latvia and France, *Current Issues in Language Planning, 8* (2), 192-207.

VARRO, G. (1984). *Une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*. Paris : Presses Universitaires de Lille.

YAMAMOTO, M. (2002). Language Use in Families with parents of Different Native Languages: An Investigation of Japanese-non-English and Japanese-English families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 23* (6), 531-554.

YATES, L. & TERRASCHKE, A. (2013). Love, Language and Little Ones: Successes and Stresses for Mothers Raising Bilingual Children in Exogamous Relationships. In

M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 105-126). Dordrecht: Springer.

YOUNG, A. & HÉLOT, C. (2006). La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? In C. Hélot et al. (Eds.), *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre* (pp. 207-226). Frankfort : Peter Lang.

TEXTES LÉGISLATIFS

Arrêté du 28 septembre 2006 relatif aux sections internationales de lycées. Disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006054473

Article 75-1 de la Constitution du 4 octobre 1958. Disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=A6DA614D4F9E2DE4A382FDD0BC0F4E3F.tpdila18v_3?cidTexte=JORFTEXT000000571356&dateTexte=20090810

Bulletin officiel hors-série n°8 du 30 août 2007 portant sur les programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/MENE0760316A.htm

Bulletin officiel n°2010-008 du 29 janvier 2010 portant sur les langues vivantes en lycée général et technologique. Disponible sur http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/BOEN_n__2010-008_du_29-01-2010.pdf

Bulletin officiel n°31 du 29 août 2013. Arrêté du 9 juillet 2013 portant sue les sections internationales britanniques et américaines au collège. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73092

Bulletin officiel n°33 du 3 septembre 1992, circulaire n° 92-234 du 19 août 1992 relative à la mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré. Disponible sur http://www.emilangues.education.fr/references/cadre-reglementaire/textes-fondateurs

Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 portant sur les programmes d'enseignement de la classe de seconde. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html

Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 portant sur les programmes d'enseignement de la classe de première. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html

Décret n°2008-263 du 14 mars 2008 relatif aux dispositions réglementaires du livre IV du code de l'éducation, article D. 421-132 du code de l'éducation. Disponible sur http://www.legifrance.gouv.fr

Décret du 23 septembre 1966 relatif au Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française. Disponible sur http://www.culturecommunication.gouv.fr

Décret n° 2015-341 du 25 mars 2015, modifiant le décret du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française. Disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000030402561&dateTexte=20170525

Décret n°2008-263 du 14 mars 2008 relatif aux dispositions réglementaires du livre IV du code de l'éducation, article D. 421-131. Disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018359948

Décret n°72-19 du 7 janvier 1972 relatif à l'enrichissement de la langue française. Disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000879206

Décret n°81-594 du 11 mai 1981 relatif aux sections internationales dans les écoles, collèges et lycées. Disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000517531

Décret n°94-345 du 29 juillet 1994, loi n°94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française. Disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000349929

Décret n°96-602 du 3 juillet 1996 relatif à l'enrichissement de la langue française. Disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000378502

Journal officiel n°0115 du 20 mai 2015. Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège. Disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613339&categorieLien=id

Journal officiel n°0157 du 9 juillet 2013. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Disponible sur https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id

Journal officiel n°34 du 9 février 2002. Arrêté du 14 janvier 2002 modifiant l'arrêté du 29 mai 1996 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège.

Disponible sur
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000409858&categorieLien=id

Loi constitutionnelle n°92-554 du 25 juin 1992 ajoutant à la Constitution un titre «Des Communautés européenne et de l'Union Européenne ». Disponible sur
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000723466&categorieLien=id

Loi n°2011-672 disponible sur http://www.vie-publique.fr/actualite/panorama/texte-vote/loi-du-16-juin-2011-relative-immigration-integration-nationalite.html

Loi n°75-1349 du 31 décembre 1975 relative à l'emploi de la langue française. Disponible sur
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;?cidTexte=JORFTEXT000000521788

Loi n°94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française (dite Loi Toubon). Disponible sur
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341

Note de service n°2012-105 du 5 juillet 2012. Disponible sur
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=60858

SITOGRAPHIE

http://www.langue-francaise.org
http://eduscol.education.fr/
http://www.academie-francaise.fr
http://www.alliancefr.org/
http://www.langue-francaise.org/Origine.php.
http://www.diplomatie.gouv.fr
http://www.education.gouv.fr
http://www.onisep.fr
http://www.culturecommunication.gouv.fr
http://www.francophonie.org/
http://ec.europa.eu/education
http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf