



HAL
open science

Parents immigrés dans quelle(s) langue(s) vivez-vous votre parentalité? : évaluation biographique des effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles sur la parentalité des parents immigrés à Strasbourg (France) et Francfort-sur-le-Main (Allemagne)

Mariia Siemushyna

► **To cite this version:**

Mariia Siemushyna. Parents immigrés dans quelle(s) langue(s) vivez-vous votre parentalité? : évaluation biographique des effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles sur la parentalité des parents immigrés à Strasbourg (France) et Francfort-sur-le-Main (Allemagne). Sociologie. Université de Strasbourg, 2020. Français. NNT : 2020STRAG024 . tel-03201884

HAL Id: tel-03201884

<https://theses.hal.science/tel-03201884>

Submitted on 19 Apr 2021

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.

ÉCOLE DOCTORALE 519 SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES- PERSPECTIVES EUROPEENNES

UMR Dynamiques européennes

THÈSE

présentée par :

Mariia SIEMUSHYNA

soutenue le : 10 novembre 2020

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

Discipline/ Spécialité : Sciences sociales

Parents immigrés, dans quelle(s) langue(s) vivez-vous votre parentalité ?

**Evaluation biographique des effets des politiques linguistiques
familiales et institutionnelles sur la parentalité des parents
immigrés à Strasbourg (France) et Francfort-sur-le-Main (Allemagne)**

THÈSE dirigée par :

Madame DELCROIX Catherine
Madame YOUNG Andrea

Professeure, Université de Strasbourg, France
Professeure, Université de Strasbourg, France

RAPPORTEURS :

Madame CASTELLOTTI Véronique
Madame HU Adelheid

Professeure émérite, Université de Tours, France
Professeure, Université de Luxembourg, Luxembourg

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Madame SCHNEIDER-MIZONY Odile
Madame SCHNITZER Anna

Professeure, Université de Strasbourg, France
Oberassistentin, Universität Halle-Wittenberg, Allemagne

« **La parentalité**, mot étrange, que nous avons forgé dans **différentes langues** ces dernières années à partir du mot anglais, nous en avons fait un néologisme en français, mais aussi en espagnol, en italien, et sans doute dans d'autres langues aussi. Comme si nous avions pris conscience récemment, somme toute, que nous avions entre les mains un joyau précieux, que tous les parents du monde l'avaient. »

(Moro et Ahovi, 2011 :268, nous soulignons)

A la beauté de la diversité...

Remerciements

Je remercie tout d'abord mes deux directrices de thèse :

- Madame Catherine DELCROIX, pour m'avoir invitée à participer au projet Idex, au réseau franco-allemand qu'elle dirige, et ainsi de m'avoir encouragée à apporter la dimension internationale franco-allemande à ma recherche. Les échanges au sein de ce réseau m'ont permis notamment de découvrir la méthodologie de l'évaluation biographique des politiques qui a nourri mes réflexions dans ma thèse.

- Madame Andrea YOUNG, pour m'avoir soutenue et encouragée à des différents moments de cette thèse, et d'avoir partagé ses connaissances et expériences dans le domaine de la sociolinguistique. Cela m'a permis d'enrichir et de mieux structurer tout mon travail.

- Les membres du jury : Madame Véronique CASTELLOTTI, Madame Adelheid HU, Madame Odile SCHNEIDER-MIZONY, Madame Anna SCHNITZER. Je tiens à les remercier d'avoir accepté de participer à mon jury, pour l'attention qu'ils ont porté à la lecture de mon travail, ainsi que pour leurs questions et commentaires qui m'ont permis d'apprendre de leurs expériences et connaissances ainsi que de partager mes propres points de vue.

- Je tiens à remercier également Madame SCHNEIDER-MIZONY d'avoir accepté de présider mon jury de soutenance de thèse, Madame CASTELLOTTI et Madame HU ont bien voulu accepter d'être rapporteuses. Je leur suis reconnaissante d'avoir assumé cette responsabilité supplémentaire, et de m'avoir permis de progresser dans ma formation.

- Madame Danièle HOFFMANN, bénévole du Réseau de Relecture Solidaire de Thèses (2RST) de l'Université de Strasbourg, pour sa relecture attentive de ma thèse, pour sa patience et disponibilité. J'ai beaucoup apprécié et appris de nos échanges.

- Monsieur Marc HAUG et le réseau 2RST de l'Université de Strasbourg pour leurs conseils sur la relecture de ma thèse et la mise en contact avec Madame Danièle HOFFMANN.

- L'équipe du Jardin des Sciences de l'Université de Strasbourg pour tout ce qu'elle m'a appris lors de ma participation à « Ma thèse en 180 secondes », au Café scientifique junior et à

plusieurs éditions de la Fête de la Science. Les échanges avec l'équipe et toutes les personnes présentes lors de ces projets m'ont permis d'apprendre à travailler avec des publics différents et adapter la présentation de ma recherche en fonction de ces publics. J'ai pu aussi partager mes expériences et connaissances avec des doctorants et des personnes d'autres disciplines, ce qui a été indéniablement un enrichissement réciproque, tant du point de vue personnel que professionnel.

- Tout autre personnel de l'Université impliqué dans les formations doctorales et le fonctionnement de l'Université : la scolarité, les services administratifs, les services des bibliothèques, les services informatiques et tous les autres. Merci pour votre soutien et votre collaboration !

Je tiens à remercier tout particulièrement toutes les personnes qui ont accepté de donner un entretien et qui ont bien voulu partager leurs expériences et leurs histoires. Merci pour votre disponibilité, votre confiance et la richesse de vos contributions.

Je tiens aussi à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée dans la recherche des personnes à interviewer, qui m'ont mise en contact avec les membres de leur famille, leurs amis, leurs collègues et connaissances.

Enfin, il me tient à cœur aussi de remercier toutes les personnes de mon entourage personnel et professionnel qui m'ont soutenue et conseillée tout au long de ce projet. Vous m'avez aidé à garder ma motivation et à aller au bout de ce projet.

Je ne cite pas ici les noms de toutes ces personnes pour préserver leur anonymat, mais j'espère qu'elles se reconnaîtront, et je serai ravie de pouvoir les remercier en personne lors de nos prochains échanges et rencontres. A toutes ces personnes je voudrais dire :

Merci ! Thank you ! Danke schön ! Спасибо ! Дякую ! Dziękuję ! شكرا جزيلاً ! Շնորհակալութիւնս ! Дзякуй ! Благодаря ти ! 謝謝 ! Gracias ! მზადლომბო ! Ευχαριστώ ! תודה ! धन्यवाद ! Köszönöm ! Grazie ! ស្តីមអរគុណ ! Ačiū ! متشكرم ! Obrigado ! Mulțumesc ! Teşekkür ederim ! Faleminderit ! ありがとうございます ! Merci vielmols !

Résumé



Mariia SIEMUSHYNA
**« Parents immigrés,
dans quelle(s) langue(s)
vivez-vous votre parentalité ? »**



Résumé

Ce travail de thèse s'intéresse aux effets des politiques linguistiques familiales et des politiques linguistiques institutionnelles sur les différentes dimensions de la parentalité chez les parents immigrés (exercice, pratique et expérience de la parentalité (Houzel, 1999)). L'analyse est basée sur des entretiens non-directifs et des récits de vie de parents et d'enfants immigrés, ainsi que sur les témoignages de personnes-ressources professionnelles ou bénévoles à Strasbourg (France) et à Francfort-sur-le-Main (Allemagne). En mettant les parents au centre de l'attention dans cette étude, nous souhaitons apporter une contribution aux recherches sur les politiques linguistiques familiales, et en réalisant une évaluation biographique des politiques linguistiques institutionnelles, nous cherchons à contribuer aux études sur l'évaluation des politiques, et plus particulièrement celle des politiques linguistiques.

Mots-clé : parentalité, famille, langues, bi-, plurilinguisme, migration, politique linguistique, politique linguistique familiale, évaluation des politiques, France, Allemagne

Résumé en anglais

This research focuses on the effects of family and institutional language policies on different dimensions of parenting of migrant parents (exercice, practice, experience (Houzel, 1999)). The analysis is based on non-directive interviews and life stories of immigrant parents and children, as well as testimonies of professionals and volunteer resource persons in Strasbourg (France) and Frankfurt-on-the-Main (Germany). By positioning parents as the main focus of this study, we endeavour to make a contribution to the research on family language policies, and through conducting a biographical evaluation of institutional language policies, we also seek to contribute to studies on policy evaluation, and in particular to those on the evaluation of language policies.

Key words : parenting, family, languages, bi-, plurilingualism, migration, language policy, family language policy, policy evaluation, France, Germany

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	4
Table des matières	5
Liste des tableaux	11
Liste des figures	11
Liste des annexes	13
Liste des abréviations	14
Introduction	15
PREMIERE PARTIE. CADRE THEORIQUE ET CONTEXTUEL	25
CHAPITRE 1 : APPROCHE THEORIQUE ET CONSTRUCTION DE LA PROBLEMATIQUE DE NOTRE ETUDE : POUR UNE EVALUATION BIOGRAPHIQUE DES EFFETS DES POLITIQUES DES LANGUES DANS LE DOMAINE DE LA PARENTALITE.....	26
1.1 La formulation de la problématique à partir du projet Idex et des données des entretiens	26
1.1.1 L’objectif du projet Idex : réaliser une évaluation biographique des effets des politiques de langues envers les migrants et leurs familles, dans les différents domaines de leur vie, à Strasbourg et à Francfort de 1970 à nos jours.	27
1.1.2 Notre choix d’orienter la problématique sur un seul domaine de vie – celui de la parentalité, suite à la première analyse des entretiens.....	29
1.2. Situer notre recherche par rapport à d’autres recherches	31
1.2.1 L’évaluation biographique des politiques – une approche novatrice pour l’évaluation des politiques « institutionnelles » de langues	31
1.2.2 L’étude des effets des politiques de langues à travers la notion de la « parentalité » - une approche novatrice pour l’étude des « politiques linguistiques familiales » et des « politiques linguistiques institutionnelles »	37
Résumé Chapitre 1	57
CHAPITRE 2 : CADRE CONTEXTUEL	59

2.1. Contextes généraux et nationaux : évolution des flux migratoires en France et en Allemagne, évolution des politiques linguistiques familiales et institutionnelles et des rapports à la parentalité	59
2.1.1 Un aperçu des facteurs qui peuvent jouer sur les rapports aux langues et la parentalité dans les familles immigrées	60
2.1.2 Les facteurs-clé (caractère provisoire/permanent de l'immigration, diversification des profils des migrants) et les évolutions au niveau des familles et des politiques institutionnelles	63
2.2 Contextes locaux à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main : contextes géographiques, socio-économiques, politiques, linguistiques.....	71
2.2.1 Contexte géographique.....	72
2.2.2 Contexte démographique.....	73
2.2.3 Contexte socio-économique	78
2.2.4 Contexte linguistique et culturel	80
Résumé Chapitre 2	85
PARTIE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE.....	86
CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL.....	87
3.1 Les concepts en lien avec les rapports aux langues, les politiques de langues, langues et migration	88
3.1.1 « Langue » vs « langage »	88
3.1.2 Fonctions des langues.....	91
3.1.3 Langue « du pays d'accueil », langues « d'origine »	92
3.1.4 Intégration linguistique	95
3.1.5 Bi-, plurilinguisme	97
3.1.6 Socialisation linguistique	105
3.1.7 « Compétences linguistiques »	112
3.1.8 « Insécurité linguistique »	113
3.1.9 « Politique linguistique ».....	115
3.1.10 Politiques linguistiques « institutionnelles ».....	118
3.1.11 Politiques linguistiques familiales.....	119
3.1.12 Glottopolitique – un terme qui engloberait tout ?	123
3.2 Les concepts en lien avec la « parentalité » et la « migration ».....	124
3.2.1 Différentes définitions de la « parentalité »	124

3.2.2 Le choix de la « définition-clé » : une approche pluridimensionnelle, dynamique et multi-acteurs.....	128
3.2.3 Définition de « parent immigré » : particularités de la parentalité dans le contexte de migration	134
Résumé Chapitre 3	138
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES	139
4.1 METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES	140
4.1.1 Construction d'un « échantillon qualitatif ».....	140
4.1.2 Collecter les informations riches : mener des entretiens narratifs non-directifs, collecter des récits de vie	144
4.1.3 Eviter les biais possibles lors de la collecte des données : penser à son identité du chercheur, à la manière de présenter le sujet et de mener les entretiens	150
4.1.4 Particularités de l'enquête : entretiens sur les langues – les langues des entretiens	152
4.2 METHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES DONNEES	156
4.2.1 Traitement des données, retranscriptions	157
4.2.2 Analyse de chaque entretien.....	161
4.2.3 Analyse de l'ensemble des entretiens.....	170
4.2.4 Les apports et limites de l'approche méthodologique : éviter les biais possibles lors de l'analyse.....	176
Résumé Chapitre 4	182
PARTIE 3 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS SUR LES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES SUR LA PARENTALITE.....	184
CHAPITRE 5 : LANGUES ET PARENTALITE, LES POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES : LES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES SUR L'EXERCICE, PRATIQUE ET EXPERIENCE DE LA PARENTALITE DES PARENTS IMMIGRES.....	185
5.1 Présentation des données : les profils des personnes interviewées	185
5.2 Présentation des politiques linguistiques familiales observées : idéologies et pratiques dans différents contextes et dans la dynamique	188
5.2.1 Convergences des aspirations éducatives et des idéologies linguistiques.....	188
5.2.2 Convergences du contexte social : dominance des langues des pays d'accueil et transmission non-automatique des langues d'origine	192

5.2.3 Divergences des pratiques et du management linguistiques: mêmes aspirations – différentes politiques, mêmes politiques – différentes aspirations.....	193
5.2.4 Divergences dans les politiques linguistiques familiales : contextes sociaux locaux, rôles des acteurs sociaux et co-éducation.....	197
5.2.5 Divergences des politiques linguistiques familiales : co-parentalité et socialisation linguistique familiale. Compétences et choix linguistiques « individuels » et « familiaux » - utilisation de tout ou partie des compétences disponibles et non-disponibles	202
5.2.6 Divergences des politiques linguistiques familiales : approche dynamique et inscription différente des politiques linguistiques familiales dans le temps	212
Les effets des politiques linguistiques familiales sur l'exercice, la pratique et l'expérience de la parentalité	215
5.3.1 Effets sur l'exercice de la parentalité : construction des représentations sur la parentalité à travers la socialisation linguistique.....	215
5.3.2 Effets sur la pratique de la parentalité : la possibilité de réaliser les fonctions parentales.....	218
5.3.3 Effets des politiques linguistiques familiales sur l'expérience de la parentalité...	241
Résumé Chapitre 5	259
CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS SUR LES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES SUR LA PARENTALITE.....	262
6.1 Discussion des effets des politiques linguistiques familiales sur la parentalité dans une approche dynamique : les particularités des effets de ces politiques à différentes étapes de la parentalité.....	262
6.1.1 Les particularités des rôles des langues pour différentes étapes de la parentalité.	263
6.1.2. Classifier les effets des politiques linguistiques familiales sur la parentalité: les effets spécifiques à une étape, transversaux, les efforts à court, moyen, long terme	269
6.2 Discussion des résultats en prenant compte des particularités des profils des personnes de notre échantillon : catégories sociales et professionnelles, parentalité des pères et des mères, périodes historiques et compétences linguistiques, contexte français et allemand	271
6.2.1 Les différences/similitudes pour les participants de différentes catégories sociales et professionnelles, de différents statuts de migrants	272
6.2.2 Le rôle des langues pour la parentalité des mères et des pères	273

6.2.3 Le contexte français (Strasbourg) et allemand (Francfort) et les différentes périodes historiques	274
6.3 Politiques linguistiques familiales et parentalité – les effets réciproques ? Les effets de la parentalité sur les compétences et pratiques linguistiques des parents	276
6.3.1 Compétences et pratiques des parents dans la langue du pays d'accueil : avoir des enfants – frein ou levier d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents?	276
6.3.2 Compétences et pratiques linguistiques des parents dans les langues d'origine: maintenir les langues d'origine – pour les enfants ou grâce aux enfants?	284
6.4 Discussion des effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques familiales sur la parentalité à travers les concepts de « bilinguisme asymétrique », « insécurité linguistique », « intégration sociale », « parentalité partielle », « (in)sécurité dans le rôle de parent »	285
6.4.1 Les effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques familiales	286
6.4.2 Interactions parents-enfants: une question de « bilinguisme asymétrique »?	288
6.4.3 Interactions parents – autres acteurs sociaux : une question de « double » « insécurité linguistique » ?	294
6.4.4 L'intégration sociale et les effets sur l'exercice de la parentalité	296
6.4.5 « Parentalité partielle » et effets sur la pratique de la parentalité	297
6.4.6 « (In)sécurité dans le rôle de parent » et expérience de la parentalité	298
Résumé Chapitre 6	300
PARTIE 4 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS SUR LES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES INSTITUTIONNELLES SUR LA PARENTALITE	305
CHAPITRE 7 : LANGUES ET PARENTALITE, LES POLITIQUES LINGUISTIQUES « INSTITUTIONNELLES » : EVALUATION BIOGRAPHIQUE DES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES INSTITUTIONNELLES SUR L'EXERCICE, PRATIQUE ET EXPERIENCE DE LA PARENTALITE DES PARENTS IMMIGRES	306
7.1 Présentation des politiques linguistiques institutionnelles mentionnées dans les entretiens et observées sur le terrain	306
7.1.1 Les politiques d'interprétariat et de traduction	308
7.1.2 Les politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les adultes	309
7.1.3 Les politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants	315

7.1.4 Les politiques d'apprentissage de la langue d'origine par les enfants	318
7.1.5 Les politiques de pratique de la langue d'origine par les adultes et de transmission des langues entre les parents et les enfants	322
7.2 Les effets des politiques linguistiques sur la parentalité	323
7.2.1 Les effets « linguistiques » des politiques linguistiques sur la parentalité.....	324
7.2.2 Les effets « non-linguistiques » des politiques linguistiques institutionnelles sur la parentalité.....	335
7.2.3 Résumé des effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles: exercice de la parentalité vs intégration sociale, pratique vs parentalité partielle, expérience vs insécurité dans le rôle de parent et bien-être	344
Résumé Chapitre 7	349
CHAPITRE 8 : DISCUSSION DES RESULTATS CONCERNANT LES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES INSTITUTIONNELLES SUR LA PARENTALITE	352
8.1 Questionnement des résultats de notre analyse : la mise en perspective des témoignages des parents et enfants immigrés avec ceux des personnes ressources.....	352
8.1.1 Les témoignages des personnes ressources sur les effets linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles	353
8.1.2 Les témoignages des personnes ressources sur les effets non-linguistiques des politiques des langues.....	365
8.2 De nouvelles orientations pour les politiques linguistiques institutionnelles ? Les suggestions issues des entretiens et de notre analyse	373
8.2.1 Les améliorations proposées par les personnes interviewées (personnes immigrées et personnes ressources).....	373
8.2.2 Les suggestions du développement des politiques linguistiques issues de notre analyse.....	378
Résumé Chapitre 8	383
Conclusion.....	385
Bibliographie.....	392

Liste des tableaux

Tableau 1. Profils des personnes interviewées. Strasbourg	412
Tableau 2. Profils des personnes interviewées. Francfort-sur-le-Main.....	413
Tableau 3. Evolution des politiques linguistiques institutionnelles de 1970 à 2000. Strasbourg	414
Tableau 4. Evolution des politiques linguistiques institutionnelles de 1970 à 2000. Francfort-sur-le-Main	415

Liste des figures

Figure 1. Présentation schématique de notre approche pour analyser les effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles sur la parentalité.....	416
Figure 2. Situation géographique de Strasbourg et de Francfort-sur-le-Main.	417
Figure 3. Part de la population immigré dans différents quartiers de Strasbourg	418
Figure 4. Part de la population étrangère dans différents quartiers de Francfort-sur-le-Main.....	419
Figure 5. Présentation graphique de la différence entre "étranger" et "immigré "	420
Figure 6. Cadre européen commun de références pour les langues. Source: https://portailalphafle.be/fr/cecr/	421
Figure 7. Continuum intégrationnel et plurilinguisme. Source: Biichlé, 2009	422
Figure 8. Formulation du concept de parentalité à partir des entretiens	423
Figure 9. Les étapes de la démarche de recherche. Source: Van Campenhoudt et Quivy, 2011	424
Figure 10. Présentation de notre démarche de la recherche et des liens entre les différentes étapes	425
Figure 11. Présentation graphique de la démarche de diversification de l'échantillon qualitatif. Strasbourg.....	426
Figure 12. Présentation graphique de la démarche de diversification de l'échantillon qualitatif. Francfort-sur-le-Main.....	427
Figure 13. Exemple de présentation graphique du contenu des entretiens non-directifs. Source: Duchesne, 1997	428

Figure 14. Exemple de l'élaboration de notre modèle de la présentation graphique des entretiens	429
Figure 15. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques, en lien avec les concepts-clé de « bilinguisme asymétrique », « insécurité linguistique »,« intégration sociale », « parentalité partielle », « (in)sécurité dans le rôle de parent »	430
Figure 16. « Bilinguisme asymétrique » : exemple du développement possible des différentes compétences linguistiques des parents et des enfants dans les familles immigrées.....	431
Figure 17. Les scénarios du développement possible du "bilinguisme asymétrique" chez les parents et enfants immigrés	432
Figure 18. Exemple du développement possible de "double" "insécurité linguistique"	433
Figure 19. Résumé des effets linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles à Strasbourg et à Francfort en 1970 et en 2000.....	434
Figure 20. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles, en articulation avec d'autres politiques, sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité. Strasbourg. 1970.....	435
Figure 21. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles, en articulation avec d'autres politiques, sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité. Francfort-sur-le-Main. 1970	436
Figure 22. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles, en articulation avec d'autres politiques, sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité. Strasbourg. 2000.....	437
Figure 23. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles, en articulation avec d'autres politiques, sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité. Francfort-sur-le-Main. 2000	438
Figure 24. Présentation graphique des suggestions d'évolution possible des politiques linguistiques institutionnelles à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main (sur la base des suggestions des personnes interviewées et nos suggestions issues de notre analyse	439

Liste des annexes

Annexe 1. Protocole des retranscriptions	440
Annexe 2. Projet Idex.....	442
Annexe 3. Graphiques et Retranscriptions des entretiens	448

Liste des abréviations

AMKA : Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Bureau des affaires multiculturelles, notre traduction)

BAMF : Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Bureau fédéral pour la migration et les réfugiés en Allemagne, notre traduction)

CAI : Contrat d'accueil et d'intégration

CECR ou CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CIR : Contrat d'intégration républicaine (remplace le CAI à partir de 2016)

FLE : français langue étrangère

FLI : français langue d'intégration (le terme utilisé notamment dans le CIR)

FLP : «family language policy» – politique linguistique familiale (notre traduction)

Francfort : pour Francfort-sur-le-Main, en différence de Francfort-sur-Oder

IDEX : Initiatives d'Excellence – un programme de soutien à la recherche

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques en France

LA, LO : langue du pays d'accueil, langue d'origine

OFII : Office français d'immigration et d'intégration

OFPRA : Office français pour les réfugiés et les apatrides

OEPRE : « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (dispositif du Ministère de l'Intérieur et du Ministère de l'Éducation Nationale en France)

ORIV : Observatoire régional d'intégration et de la ville en Alsace, France

PA, PO : pays d'accueil, pays d'origine

Introduction

« Une langue c'est une vision du monde » ... « Apprends les langues, ça te servira sûrement un jour » ... « On est autant de personnes qu'on maîtrise de langues » ... ou encore, « Si tu parles à une personne dans une langue qu'elle comprend, ça va dans son cerveau, et si tu lui parles dans sa langue, ça va dans son cœur » ... J'ai entendu ces idées à plusieurs reprises de la part de différentes personnes tout au long de mon parcours. Et tout au long de mon parcours j'en ai pu moi-même faire l'expérience, tant par l'apprentissage de différentes langues, que par les rencontres, les voyages, les études.... En effet, étant moi-même originaire d'une région très russophone de l'Ukraine, j'ai grandi dans un milieu familial et social d'abord bilingue russo-ukrainien. Mais dès mon plus jeune âge mes parents m'ont encouragée à participer à des activités d'éveil à l'anglais. Plus tard ce sont aussi mes parents, voyant que ma sœur et moi nous intéressions aux langues, qui nous ont inscrites dans une école proposant l'étude approfondie de langues étrangères, anglais et allemand. De plus, ma maman, étant sous le charme de la langue française, nous a incitées à l'apprendre par des cours particuliers. Encore en Ukraine, la connaissance des langues m'a aidée pour mes études, et m'a aussi permis de tisser des liens très forts avec des étudiants étrangers, ceux notamment des pays francophones. Plus tard, les échanges avec des personnes d'horizons très différents lors de mes différents voyages et séjours à l'étranger, et encore plus le fait de devenir maman dans une famille plurilingue et pluriculturelle, n'ont fait que confirmer mon intérêt pour les langues. Ce qui m'a passionné au sujet des langues, c'est que le langage est une capacité universelle pour tous les êtres humains. Mais bien que cette capacité soit universelle, elle donne lieu à des expériences très différentes et uniques, puisque nous ne parlons pas tous les mêmes langues. Nous apprenons tous à parler, mais chacun de nous apprend dans une ou plusieurs langues en particulier. Ce côté universel mais en même temps unique du langage, des langues et des répertoires linguistiques, toute l'interaction complexe des différents facteurs individuels, familiaux, sociaux qui influencent nos idéologies et pratiques linguistiques, tous ces aspects font de la question des langues et du plurilinguisme un objet d'étude captivant. Ce qui m'a aussi intéressée, étant moi-même plutôt en faveur du plurilinguisme, c'est qu'au fil des différentes rencontres et échanges j'ai entendu d'autres opinions, « opposées » à ce que je pensais moi-même. Ces opinions disaient, par exemple : il faut faire attention,

apprendre deux langues en même temps peut provoquer la confusion... ou encore, certaines langues, certains « parlars » sont plus « importantes » que d'autres, il faut apprendre « en priorité » certaines langues et pas d'autres. Ces questionnements m'ont motivée pour lire des travaux des chercheurs, observer les actions linguistiques des associations, échanger avec différentes personnes pour comprendre pourquoi certaines personnes sont comme moi en faveur du plurilinguisme, et d'autres non. Est-ce que cela dépend peut-être des langues, des contextes ? Peut-être que la confrontation avec les opinions des autres confirmerait mes points de vue, ou m'amènerait au contraire à penser le plurilinguisme autrement ? En tout cas, ce questionnement me paraissait et me paraît toujours une aventure intellectuelle et humaine fascinante. C'est ainsi qu'au fil de toutes ces expériences, je me suis intéressée aux langues à titre personnel.

Plus tard dans mon parcours j'ai eu aussi la possibilité de me consacrer à mon domaine d'intérêt aux langues à titre professionnel. Lors de ma formation universitaire j'ai pu le faire notamment grâce à un projet doctoral Idex¹ en sciences sociales, intitulé initialement « Apprentissage des langues parmi les descendants des migrants. Un regard franco-allemand »²

L'objectif de ce projet est « l'évaluation biographique des politiques en matière d'apprentissage des langues par les migrants et leurs descendants » (Annexe 2 : 3). En effet, ce projet Idex met en avant la méthode biographique en tant qu'approche innovante pour l'évaluation des politiques, et notamment des politiques de langues, puisque :

« L'évaluation biographique est une forme d'évaluation des politiques développée au cours des dernières années par U. Apitzsch, M. Kontos, C. Delcroix et L. Inowlocki. Elle permet, plutôt que de partir d'une approche « par le haut » qui considère souvent les différents domaines politiques de façon séparée (politique de la santé, politique de l'éducation, etc.), d'évaluer la façon dont ces secteurs s'imbriquent dans la vie des individus, affectent leur parcours de vie, et de décrire les stratégies que les personnes déploient pour s'adapter à ces politiques (ou pour leur résister). »

(Projet Idex, Annexe 2 : 3)

¹ Idex – abréviation de « Initiative d'excellence », projets qui font partie des « investissements d'avenir », programmes d'investissement de la France pour encourager la dimension et la valorisation internationale d'enseignement supérieur et de recherche.

² Le formulaire du projet avec description complète est disponible en Annexe 2.

Pour réaliser cette évaluation biographique des politiques le projet Idex propose de travailler plus particulièrement avec des familles migrantes. En effet, « Une évaluation des politiques en partant des migrants eux-mêmes semble particulièrement pertinente, car les politiques mises en place sont souvent expérimentées sur les populations migrantes avant d'être élargies à d'autres populations. » (Annexe 2 : 3). Lors de la réalisation de cette recherche j'ai effectivement pu voir que les familles fonctionnent très différemment en fonction des contextes familiaux, sociaux et culturels dans différentes sociétés (Moro, 2017). Mais en plus de cela, l'expérience de migration est un facteur significatif qui remet en question les pratiques familiales non seulement linguistiques, mais aussi toute l'organisation et fonctionnement des familles (Wolf-Fedida, 2013). Ces changements de pratiques y compris linguistiques peuvent même conduire à la remise en question et l'inversion des rôles des parents et des enfants dans les familles immigrées (ORIV, 2013). De plus, l'évaluation des politiques à partir des témoignages biographiques peut permettre, comme le note très bien Nossik, de « rendre leur voix à des catégories de population privées de représentation dans les sphères institutionnelles ou académiques » (Nossik, 2011 :120). Cette idée de « rendre leur voix » est tout particulièrement pertinente pour les populations migrantes pour qui il n'est pas toujours très facile de trouver leur place dans la société d'accueil.

C'est donc pour ces multiples raisons que la recherche auprès des familles migrantes présente un intérêt scientifique et social.

De plus, le projet Idex inscrit la recherche d'un côté dans une dimension comparative franco-allemande en le situant à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main, et de l'autre côté dans une dimension historique en envisageant les entretiens avec des personnes immigrées arrivées en France et en Allemagne depuis les années 1970 jusqu'à aujourd'hui. En effet, comme précisé dans la description du projet :

« L'étude se concentrera sur les effets de la *politique des langues*. La question des langues est une clé d'entrée particulièrement pertinente dans l'étude des migrations (mais aussi, de manière plus vaste, dans l'étude des sociétés contemporaines). L'apprentissage de la langue du pays d'accueil est actuellement au cœur de la politique européenne d'intégration. Depuis le milieu des années 2000, différents pays membres de l'Union Européenne, dont la France et l'Allemagne, ont mis en place des contrats d'intégration fondés sur la connaissance de la langue du pays d'accueil. »

(Projet Idex, Annexe 2 : 3)

De mon côté, les lectures que j'ai pu faire mettent également en avant les apports d'une approche comparative internationale en tant que méthode de recherche. En effet, selon Lallement et Spurk, la comparaison internationale est « l'un des détours méthodologiques les plus fructueux pour l'analyse des institutions et des pratiques sociales » (Lallement et Spurk, 2003 : 390).

Le choix de Strasbourg et Francfort pour la comparaison internationale des politiques linguistiques me semble intéressant pour plusieurs raisons.

L'intérêt envers ces deux villes se base sur l'histoire proche entre ces deux pays voisins, au cœur de l'Europe, sur les similitudes dans l'histoire des grands flux migratoires dans les deux pays, mais en même temps sur les différences dans la prise en compte de ces flux migratoires. En effet, dans les deux pays par exemple il y avait l'histoire de l'immigration de travail proche, avec la diversification des flux migratoires et le passage de l'immigration provisoire vers la migration d'installation. Plus tard, les deux pays, comme d'autres pays européens, ont mis en place des contrats d'intégration, qui articulent les politiques d'intégration et d'immigration, ainsi que des politiques linguistiques envers ces populations. Cependant ces contrats d'intégration ainsi que d'autres politiques ne sont pas mis en place de la même manière dans les deux pays.

Pour résumer, le projet Idex nous a orienté tout d'abord vers l'évaluation des politiques linguistiques nationales, c'est-à-dire, des politiques institutionnelles.

Bien que le projet Idex a déjà prédéfini le cadre de la recherche, il a été important pour moi de me l'approprier à ma façon, en respectant le cadre du projet, mais aussi en y apportant ma propre contribution. Celle-ci a notamment orienté ma recherche vers l'analyse des effets des politiques dans le domaine de la parentalité.

Le projet Idex propose d'évaluer les effets des politiques linguistiques pour les familles migrantes dans différents domaines de leur vie (Annexe 2 : 4 -5)

C'est en suivant cette orientation que j'ai réalisé des entretiens narratifs non-directifs où les personnes étaient libres de mentionner les effets des langues dans des domaines de vie où

ces effets étaient les plus significatifs pour eux. Ainsi, les effets des langues et des politiques de langues sont ressortis pour les domaines suivants : éducation et formation, travail, santé, famille et relations parents-enfants. J'ai fait le choix pour ce travail de me concentrer sur les effets des politiques de langues dans un seul domaine, plus particulièrement celui des relations parents-enfants et de m'appuyer sur la « parentalité » comme concept-clé. J'ai fait ce choix puisque plus de la moitié des personnes que nous avons interviewées ont directement ou par allusion, mentionné les relations parents-enfants et la parentalité. De plus, la parentalité est un enjeu social majeur dans la mesure où la famille est une « cellule » de la société (Bonnard et al., 2017). Du côté des parents, l'expérience de parentalité est particulière pour tous, mais comme le souligne l'une des personnes que nous avons interviewées, dans la migration « Die Kinder sind deine Zuhause » - « les enfants sont ta maison » (Sara, Israël Francfort, notre traduction). Ce témoignage souligne ainsi l'importance particulière de la parentalité pour les parents immigrés.

Du point de vue scientifique, l'approche par le concept de « parentalité » peut nous permettre d'aborder également les politiques linguistiques familiales, et ainsi de contribuer aux recherches sur les politiques linguistiques familiales. En effet, dans ce domaine, beaucoup d'attention a été attirée sur les effets des politiques de langues pour les enfants (Luykx, 2005), leur construction identitaire, développement cognitif, réussite scolaire, et les recherches sur les effets des politiques linguistiques et des langues pour les parents sont encore peu nombreuses (De Houwer, 2016 ; Delvecchio, Di Rosi, Salcuni, 2016). C'est en s'appuyant sur la définition pluridimensionnelle de la parentalité (exercice, expérience, pratique (Houzel, 1999) et en l'axant sur la parentalité que nous souhaitons continuer notre recherche sur les politiques de langues en ce sens.

De plus, comme le soulignent Schwartz et Verschik, les politiques linguistiques institutionnelles et familiales ont souvent été étudiées séparément (Schwartz et Verschik, 2013), et le fait de réaliser une évaluation biographique des effets des politiques de langues dans le domaine de la parentalité nous semble être une entrée intéressante pour étudier ces politiques de manière articulée.

Pour résumer, du point de vue personnel, ce travail est d'un côté un hommage à mes parents, qui m'ont toujours encouragée et soutenue pour apprendre des langues différentes, et c'est aussi un questionnement personnel en tant que jeune maman d'un enfant, dont la famille a des origines aux différents coins du globe.

Et puis, d'un autre côté, du point de vue scientifique, cette thèse a pour objectif de contribuer aux évaluations des politiques linguistiques institutionnelles à travers l'approche biographique, d'étudier les politiques linguistiques et familiales de manière articulée, ainsi que de mieux comprendre la parentalité dans le contexte migratoire plurilingue et pluriculturel et de mettre en lumière les rôles et les vécus des parents immigrés dans ce contexte.

Ce travail se structure en quatre parties, dont les parties une et deux font l'état de l'art d'autres recherches sur les sujets proches du notre et expliquent comment nous avons formulé notre problématique en l'inscrivant dans cet état de l'art ; et puis les parties trois et quatre présentent les résultats de notre recherche et proposent de les discuter en les mettant en lien avec les autres recherches, les concepts, approches et théories sociologiques et sociolinguistiques. Chaque partie est constituée de deux chapitres dont nous détaillerons la présentation ci-dessous. Ainsi, ce travail comporte au total huit chapitres. Pour faciliter le suivi du travail, nous avons opté pour la numérotation des chapitres en continu, d'une à huit.

La première partie présente le cadre théorique et contextuel.

Le 1^{er} Chapitre présente notre approche théorique et la manière dont notre problématique de recherche a été construite. Ce Chapitre mentionne notamment l'orientation de la problématique sur l'évaluation biographique des politiques en suivant le projet Idex dans lequel s'inscrit cette thèse, et d'un autre côté l'orientation vers l'analyse des effets des politiques de langues plus particulièrement dans le domaine de la parentalité des personnes immigrées – l'orientation prise après la première analyse des entretiens et des données collectées. Ainsi, dans ce chapitre nous présentons l'état de l'art des recherches sur l'évaluation des politiques linguistiques institutionnelles, ainsi que des recherches sur les rôles

des langues pour les familles immigrées et les politiques linguistiques familiales ; et puis nous montrons également en quoi ce travail s'inspire de ces recherches et en quoi il peut y apporter une contribution et ouvrir des nouvelles pistes de réflexion.

Le 2^{ème} Chapitre dresse le cadre contextuel. En présentant le contexte de l'étude nous nous intéressons particulièrement aux différents facteurs qui ont pu jouer sur les politiques linguistiques familiales, les politiques linguistiques institutionnelles et la parentalité. En analysant ces facteurs, nous tenons à prendre en compte les différences et similitudes liées aux périodes historiques et aux contextes français et allemand. Ainsi, nous prenons par exemple en compte le passage de la migration provisoire vers la migration d'installation, de la migration de travail vers la diversification des profils des migrants dans les deux pays ; et puis de l'autre côté nous considérons également que malgré des contextes similaires les deux pays ont des politiques parfois divergentes de la gestion de ces flux migratoires. Pour cerner le contexte de notre étude, nous dressons également des « portraits » sociolinguistiques, démographiques, politiques et historiques de Strasbourg et de Francfort-sur-le-Main.

La deuxième partie présente le cadre conceptuel ainsi que le cadre méthodologique du recueil et de l'analyse des données.

Dans le 3^{ème} Chapitre, en suivant la formulation de notre problématique, nous avons identifié des concepts clés en lien avec la parentalité, la migration, ainsi que les rapports aux langues et les politiques linguistiques institutionnelles. Nous avons tenu à faire un aperçu assez large des différents concepts qui pourraient être utiles pour notre recherche, de sorte à enrichir la recherche et avoir des outils pour mener l'analyse sous des angles différents. Cependant, nous avons également veillé à prendre du recul par rapport à ces concepts lors des entretiens, afin de respecter la démarche narrative non-directive et ne pas poser de cadre prédéfini à la narration et à l'analyse.

Le 4^{ème} Chapitre porte sur la méthodologie de recueil et d'analyse de données. Il souligne notamment les particularités de la construction de l'échantillon pour une étude qualitative qui est la nôtre. Ce chapitre explique notre choix de procéder au recueil des données par entretiens narratifs non-directifs et explique les particularités de cette méthodologie. Il présente l'approche générale, à savoir les particularités de travail sur des retranscriptions d'entretiens, et explique notre choix de travailler sur des retranscriptions intégrales. La suite

du chapitre présente d'un côté la démarche de l'analyse de chaque entretien et de l'autre côté la démarche de l'analyse de l'ensemble des entretiens et de leur mise en perspective les uns avec les autres. A la fin du chapitre nous attirons également l'attention sur les limites et apports de la méthodologie choisie pour le recueil et l'analyse des données.

La troisième partie présente les résultats de notre recherche sur les rôles des langues et les effets des politiques linguistiques familiales sur la parentalité.

Le 5^{ème} Chapitre présente dans un premier temps les profils des personnes qui composent notre échantillon. Dans un deuxième temps ce chapitre présente la diversité des politiques linguistiques familiales que nous avons pu observer dans cette recherche. Et puis, dans le troisième temps, ce chapitre présente notre réflexion sur les effets des politiques linguistiques familiales sur trois dimensions de la parentalité : l'exercice, la pratique et l'expérience (nous empruntons la définition de ces trois dimensions de la parentalité à Didier Houzel (Houzel, 1999)

Le 6^{ème} Chapitre propose de discuter les résultats et d'approfondir ainsi notre analyse sur les effets des politiques linguistiques familiales sur la parentalité.

Si le chapitre précédent avait pour fil conducteur d'analyse les trois dimensions de la parentalité selon Houzel (Houzel, 1999), dans ce chapitre nous proposons d'approfondir notre analyse en adoptant d'autres angles de réflexion. Ainsi, nous prenons par exemple une perspective dynamique et focalisons notre attention sur les particularités des effets des politiques de langues sur la parentalité à différentes étapes de cette parentalité. Nous cherchons à savoir si certains liens entre langues et parentalité sont transversaux ou bien spécifiques aux étapes particulières. Ce chapitre met en lumière notre constat sur les rôles réciproques entre langues et parentalité et présente ainsi comment la parentalité, le fait d'avoir des enfants peut jouer sur les compétences et pratiques linguistiques des parents aussi bien dans la langue du pays d'accueil que dans les langues d'origine. Dans ce chapitre nous chercherons également à approfondir notre analyse en prenant en compte les particularités des profils des personnes composant notre échantillon, et nous cherchons ainsi à identifier s'il y a des particularités des rôles des langues pour des parents de différentes catégories socioprofessionnelles ou pas. Pour terminer la discussion des résultats, nous proposons de résumer les rôles des langues pour la parentalité à travers des concepts clé tels que le «

bilinguisme asymétrique » et « l'insécurité linguistique », que nous proposons d'ailleurs de nommer plutôt « double insécurité linguistique ».

La quatrième partie présente la deuxième partie des résultats et leur discussion. Ces résultats portent sur l'analyse des effets des politiques linguistiques institutionnelles sur la parentalité.

Le 7^{ème} Chapitre présente les résultats de notre analyse quant aux effets des politiques linguistiques institutionnelles sur les trois dimensions de la parentalité (exercice, pratique, expérience) proposées par Houzel (Houzel, 1999). Tout d'abord ce Chapitre donne un aperçu des différentes politiques linguistiques institutionnelles que nous avons pu identifier et observer dans les témoignages et sur le terrain, à savoir : les politiques en termes d'interprétariat et de traductions, les politiques en termes d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les adultes (parents), les politiques en termes d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants, les politiques en termes d'apprentissage des langues d'origine par les enfants et puis les politiques en termes de transmission des langues d'origine entre les parents et les enfants. Dans la suite de cette présentation nous présentons notre analyse des effets de ces politiques, et pour cela nous proposons de distinguer les effets « linguistiques » des politiques de langues (ceux qui modifient les rapports aux langues), ainsi que les effets « non-linguistiques » de ces politiques (les effets secondaires, comme par exemple le développement des réseaux de sociabilité ou l'acquisition des connaissances sociales et culturelles). Nous nous appuyons plus particulièrement sur les concepts de « bilinguisme asymétrique » et de « double » « insécurité linguistique » pour faire le lien entre l'analyse des effets des politiques linguistiques institutionnelles et celle des politiques linguistiques familiales que nous avons présentée dans le chapitre précédent.

Le 8^{ème} Chapitre a pour objectif de discuter et de questionner nos résultats sur des effets des politiques linguistiques institutionnelles sur la parentalité. Pour cette discussion nous nous appuyons notamment sur les témoignages des personnes ressources, professionnels ou bénévoles. Plus concrètement, nous cherchons à savoir si les témoignages des personnes ressources confirment, remettent en question, ou complètent les résultats que nous avons obtenus grâce à l'analyse des témoignages des parents et enfants immigrés. Pour présenter cette discussion nous nous appuyons également sur la distinction entre les effets linguistiques

et non-linguistiques des politiques linguistiques. Mais les témoignages aussi bien des personnes immigrées que de personnes ressources vont bien au-delà de la description des différentes politiques linguistiques et de leurs effets. En effet, ces témoignages présentent aussi des idées et des pistes d'amélioration des politiques linguistiques institutionnelles. Nous avons donc tenu à faire part des idées de nos interviewé(e)s dans ce travail. A la fin du chapitre nous proposons également quelques idées d'évolution possible des politiques qui ressortent de notre propre analyse.

Il est important de souligner que les témoignages que nous avons pu collecter contiennent bien plus d'éléments que les détails du parcours ou les rôles des langues et des politiques de langues. En effet, les personnes que nous avons interviewées mentionnent beaucoup d'éléments du contexte historique par exemple. Ou encore, certains vont jusqu'à nous poser des questions sur notre démarche méthodologique, en questionnant par exemple l'enregistrement audio et la prise de notes, ou leur rôle en tant que détenteur de savoir dans la démarche narrative non-directive.

Tous ces échanges ont sans aucun doute enrichi notre réflexion aussi bien sur le plan théorique, que méthodologique et sur le contenu de ce travail. C'est pour ces raisons que nous avons tenu à mettre en lumière ces témoignages dès les premières pages de ce travail, non seulement en présentant les résultats, mais déjà dans la partie théorique, lorsque cela nous semblait pertinent.

PREMIERE PARTIE. CADRE THEORIQUE ET CONTEXTUEL

CHAPITRE 1 : APPROCHE THEORIQUE ET CONSTRUCTION DE LA PROBLEMATIQUE DE NOTRE ETUDE : POUR UNE EVALUATION BIOGRAPHIQUE DES EFFETS DES POLITIQUES DES LANGUES DANS LE DOMAINE DE LA PARENTALITE

Dans ce chapitre nous présenterons la construction de notre problématique à partir du projet Idex et de notre recherche sur le terrain. Nous expliquerons également comment cette recherche et les choix de la problématique se situent par rapport aux recherches sur les politiques linguistiques familiales et les politiques linguistiques institutionnelles, par rapport à la recherche biographique en sociologie des migrations et sociolinguistique, ainsi que par rapport à la recherche sur l'évaluation des politiques des langues.

1.1 La formulation de la problématique à partir du projet Idex et des données des entretiens

La construction de notre problématique de recherche a été faite en articulant d'un côté les orientations du projet Idex, dans le cadre duquel s'est déroulé cette recherche de thèse, et de l'autre côté les éléments dégagés à partir de nos recherches sur le terrain et des entretiens que nous avons réalisés. Les orientations du projet Idex sont assez larges et son objectif principal est de réaliser une évaluation biographique des politiques des langues. C'est suite à notre recherche de terrain et à l'issue de la première analyse des entretiens que nous avons choisi d'orienter cette évaluation des effets des politiques des langues vers le domaine de la parentalité. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans une démarche inductive et procède de l'analyse de la pratique vers sa théorisation.

1.1.1 L'objectif du projet Idex : réaliser une évaluation biographique des effets des politiques de langues envers les migrants et leurs familles, dans les différents domaines de leur vie, à Strasbourg et à Francfort de 1970 à nos jours.

Comme nous venons de le mentionner dans l'introduction à cette section, l'objectif du projet Idex a été de réaliser une évaluation biographique des politiques de langues envers les migrants. (Projet Idex, voir Annexe 2). Ainsi, ce projet Idex s'inspire de la méthodologie d'évaluation des politiques développée par les sociologues allemandes Apitzsch, Inowlocki et Kontos (Apitzsch, Inowlocki et Kontos, 2008). Nous présenterons cette méthodologie plus en détail dans les sections suivantes de ce chapitre.

Pour le projet Idex il s'agit plus précisément de comparer les politiques des langues à Strasbourg et à Francfort des années 1970 à aujourd'hui (années 2000), et, à travers les témoignages biographiques, de saisir les effets concrets de ces politiques sur les parcours des personnes immigrées et de leurs familles.

L'analyse des témoignages biographiques des personnes immigrées nous permettra de saisir les effets des politiques des langues sur les parcours des personnes à court, moyen et long terme. Nous pourrions ainsi comprendre l'évolution de ces politiques et leurs effets aussi bien immédiats que latents (Apitzsch, Inowlocki et Kontos, 2008).

L'analyse de la dimension évolutive des politiques des langues sera renforcée par le fait que nous allons interviewer les personnes qui sont arrivées en France et en Allemagne à des périodes différentes : entre 1970 et 2000. Nous partons des années 1970 puisque c'est la période à laquelle ont débuté les grandes vagues d'immigration en France et en Allemagne (Dumasy, 2000 ; Wihtol de Wenden, 2009). C'est aussi la période pendant laquelle ont commencé à être élaborées les politiques des langues envers les migrants (ORIV, 2000).

Par ailleurs, la comparaison franco-allemande nous permettra d'approfondir la compréhension des phénomènes sociaux étudiés et de faire ressortir encore davantage d'éléments du fait de la comparaison, éléments qui auraient pu être ignorés en restant sur un seul terrain. A ce sujet Lallement et Spurk précisent que la comparaison internationale est

«l'un des détours méthodologiques les plus fructueux pour l'analyse des institutions et des pratiques sociales » (Lallement et Spurk, 2003 : 390).

La comparaison internationale, plus précisément franco-allemande, est intéressante pour plusieurs raisons. La France et l'Allemagne ont une histoire de l'immigration qui est en même temps proche - l'immigration de travail dans les années 1960, suivie du regroupement familial et de l'arrivée des demandeurs d'asile dans les années 1970, diversification des flux migratoires dans les années 1980-1990 - mais aussi différente, les politiques envers les populations immigrées n'y ayant pas toujours été menées de la même façon (Réa et Tripier, 2008 ; ORIV, 2000 ; Wihtol de Wenden, 2013). Il est aussi intéressant de faire une analyse franco-allemande du fait de la participation de ces deux pays à la construction européenne, et du fait de leur voisinage, il y a donc des éléments proches et différents dans les deux contextes. Nous avons pris en compte également la proximité géographique entre ces deux villes -Strasbourg et Francfort - pour permettre une présence simultanée et régulière sur les deux terrains de recherche.

Strasbourg est une ville comptant une population immigrée assez importante – 16,5% de la population totale en 2014 et 17,3% en 2017 (INSEE, 2014³ ; INSEE, 2017⁴) et les différents enjeux concernant cette population sont donc importants. De plus, c'est une ville où nous avons un très bon réseau de contacts et une très bonne connaissance des diverses structures qui travaillent avec la population immigrée – ce qui nous a permis d'accéder au terrain plus facilement, de créer des relations de confiance avec les personnes et de collecter des données riches lors des entretiens.

En ce qui concerne Francfort, la ville témoigne également d'une forte présence de population immigrée – 26, 8% de la population totale en 2014 et de même 26,8% de la population totale en 2017 (Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 2014⁵ ; Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 2017⁶). Cette ville a aussi une forte dimension internationale du fait de la présence d'institutions et d'entreprises internationales.

³ <https://insee.fr/fr/statistiques/2874034?sommaire=2874056&geo=ARR-678>

⁴ <https://insee.fr/fr/statistiques/4515410?sommaire=4515432&geo=ARR-678>

⁵ <https://frankfurt.de/service-und-rathaus/zahlen-daten-fakten/publikationen/statistisches-jahrbuch?page=1>

⁶ <https://frankfurt.de/service-und-rathaus/zahlen-daten-fakten/publikationen/statistisches-jahrbuch?page=1>

Les deux villes, Strasbourg et Francfort, présentent des similitudes du point de vue du contexte linguistique. En effet, dans les deux villes il y a une langue nationale « dominante » (Mikhalchenko et al., 2006, notre traduction) – en l’occurrence le français et l’allemand respectivement. De plus, les deux villes se trouvent dans des régions présentant un grand nombre d’autres langues, qu’il s’agisse des langues régionales, des langues de la migration ou des langues des échanges politiques, culturels et économiques au niveau international.

Pour résumer, notre recherche se base sur des témoignages biographiques avec plusieurs angles d’analyse : la dimension longitudinale (les parcours), la dimension historique (les années 1970 -2000), la dimension internationale (contexte français et allemand), la dimension plurilingue (langues dominantes du pays d’accueil, langues d’origines, ainsi que d’autres langues).

Après avoir défini le cadre global de notre recherche, nous expliquerons ensuite la construction de notre problématique autour du domaine de la parentalité.

1.1.2 Notre choix d’orienter la problématique sur un seul domaine de vie – celui de la parentalité, suite à la première analyse des entretiens

En suivant le projet Idex, les orientations initiales de notre recherche ont été assez larges. Il s’agissait de saisir les effets des politiques des langues dans les différents domaines de vie des personnes immigrées et de leurs familles. Nos entretiens se sont donc déroulés comme des entretiens narratifs permettant de reconstruire des récits de vie (Bertaux, 2000 ; Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009), mais aussi comme non-directifs (Michelat, 1975) en laissant leur libre choix aux personnes interviewées de parler davantage de certains domaines de leurs vies, ou de certaines langues par rapport à d’autres. Notre démarche a été inductive et avait pour vocation de faire ressortir les éléments et construire notre problématique à partir des témoignages, à partir des voix des acteurs, pour être au plus près de leur vécu, sans imposer un cadre et orienter leur narration. Nous expliquerons cette démarche plus en détail dans la partie méthodologique (chapitre 4), le but dans cette section étant surtout de souligner que la construction de la problématique s’inspire de la pratique et suit le chemin inductif, de la pratique vers la théorie (Michelat, 1975 ; Duchesne, 2000 ; Wei et Moyer, 2008)

Il convient maintenant de préciser pourquoi nous avons choisi d'orienter notre problématique sur le domaine de la parentalité. En effet, les interviews ont fait ressortir les rôles des langues et des politiques de langues dans différents domaines de vie des personnes immigrées et de leurs familles : santé, éducation, travail, réseaux de sociabilité, famille, éducation des enfants et relations parents-enfants. Nous avons choisi de travailler sur les relations parents-enfants et sur l'éducation des enfants, en prenant comme notion-clé le terme de « parentalité ». Tout d'abord, nous avons fait ce choix, puisque plus de la moitié des personnes interviewées ont fait allusion à plusieurs reprises aux rôles des langues dans ce domaine.

En second lieu, la question de la parentalité est au cœur des préoccupations sociales et politiques actuelles (Houzel, 1999 ; Beski, 2000 ; Guérin, 2000 ; Parent et al., 2008 ; Chatelet et al., 2011 ; Karsz, 2014 ; Moro, 2017). Une étude sur l'impact de la migration sur la parentalité, menée par l'Observatoire régional d'intégration et de la Ville (ORIV) à Strasbourg souligne que la parentalité est plus que jamais un vrai défi :

« L'évolution de la société, mais aussi de multiples mutations touchant les familles, les relations conjugales et les rôles parentaux, rendent parfois difficiles l'exercice de la parentalité et l'éducation des enfants. La multiplication des informations voire des injonctions ne facilite pas la tâche des parents. Tous les parents ont besoin de savoir qu'ils ne sont pas seuls face aux interrogations qui peuvent apparaître dans les différentes étapes du développement de leur enfant. »

(ORIV, 2012 : 13)

Cette même étude de l'ORIV souligne qu'en plus des défis rencontrés par tous les parents, les parents immigrés ont en plus des difficultés qui leur sont propres, comme par exemple la maîtrise de la langue du pays d'accueil, qui peut les empêcher de réaliser leurs fonctions parentales (idem)

De leur côté, Bauby et Colombo soulignent qu'en plus des défis internes à la famille, il y a également des défis sociétaux et que « les parents vivent sous l'injonction sociétale de performance. » (Bauby et Colombo, 2014 : 1)

Tandis que certaines « injonctions sociales » et politiques vis-à-vis de la parentalité visent à responsabiliser les parents, d'autres cherchent à les soutenir (ORIV, 2000). Mais le fait est que la notion de parentalité constitue un enjeu important de la santé publique, puisque les difficultés rencontrées par les parents sont « source de nombreuses difficultés sanitaires et

sociales », et que la notion de la parentalité est en plein cœur des préoccupations sociétales et politiques actuelles. (Lambooy, 2009 : 31).

De plus, le fait de mener une analyse à travers la notion de « parentalité » permet d'apporter une contribution aux études sur les politiques linguistiques familiales et des politiques linguistiques institutionnelles, qui se sont jusqu'alors davantage concentrées sur les enfants, et les effets des langues sur leur développement cognitif, leur construction identitaire, leur réussite scolaire, leur intégration sociale, etc. Dans la section suivante nous expliquerons la contribution de notre recherche plus en détail.

1.2. Situer notre recherche par rapport à d'autres recherches

Comme nous l'avons déjà expliqué, notre recherche porte sur l'évaluation biographique des effets des politiques des langues dans le domaine de la parentalité. Dans cette section, nous expliquerons d'un côté comment l'évaluation biographique des politiques se situe par rapport à d'autres recherches avec l'approche biographique et l'évaluation des politiques « institutionnelles » de langues ; et de l'autre côté nous présenterons comment notre analyse des rôles des langues et des politiques des langues s'articule avec les études sur les politiques linguistiques « familiales ».

1.2.1 L'évaluation biographique des politiques – une approche novatrice pour l'évaluation des politiques « institutionnelles » de langues

L'évaluation biographique des politiques des langues s'appuie à la fois sur l'approche biographique et sur la méthodologie d'évaluation des politiques, et notamment de l'évaluation des politiques des langues.

Dans cette section nous ferons d'un côté, un état de l'art de l'utilisation de l'approche biographique en sociologie des migrations et sociolinguistique, et d'un autre côté des travaux sur l'évaluation des politiques des langues. Puis, nous expliquerons, comment l'évaluation biographique des politiques des langues se situe par rapport à ces deux domaines et en quoi elle peut y apporter une contribution.

1.2.1.1 L'approche biographique en sociologie des migrations et en sociolinguistique

Comme le sujet de notre recherche se situe au croisement de la sociologie des migrations et de la sociolinguistique, nous proposons ci-dessous de faire un état de l'art de l'utilisation de l'approche biographique dans ces deux domaines.

L'approche biographique a dû faire ses preuves pour être « réhabilitée » en tant que méthode en sciences sociales et avant de devenir un « véritable « paradigme narratif » qui envahit toutes les disciplines (psychologie, éthique médicale, champ juridique, théorie des organisations, etc.) » (Sohet, 2007 : 49, cité par Gohard-Radekovic et Rachedi, 2009 : 8).

Selon Nossik, déjà depuis les années 1970 l'approche biographique, et notamment les entretiens biographiques et les récits de vie sont beaucoup utilisés en sociologie notamment pour les recherches sur « une classe sociale ou un métier spécifique...[...] une classe d'âge, des questions de genre... (Heinritz et Rammstedt 1991 : 340) » (Nossik, 2011 : 120).

Nossik précise notamment les apports de l'approche biographique :

« En opposition aux systèmes idéologiques proposant des interprétations globales de la réalité sociale, ainsi qu'aux enquêtes quantitatives à la technicité croissante, le recours aux récits de vie se voulait une approche différente, visant à appréhender les faits sociaux à travers les dires de leurs acteurs. Avec une portée politique, elle se présentait également comme une occasion de rendre leur voix à des catégories de population privées de représentation dans les sphères institutionnelles ou académiques. »

(Nossik, 2011 :120)

En ce qui concerne plus précisément la sociologie des migrations, l'approche biographique est très utilisée aujourd'hui, mais l'attention portée à la parole des migrants est relativement récente (CIEMI, 2013).

Parmi d'autres travaux en sociolinguistique celui de Coray souligne le lien entre l'utilisation de l'approche biographique en sociologie et en sociolinguistique :

« La recherche biographique langagière est encore en grande partie « terre vierge » au niveau théorique (Adamzik et Roos, 2002 : XIII). Or elle peut tirer profit des travaux préliminaires de la recherche biographique en sociologie. »

(Coray dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 36).

Cependant, selon la sociolinguiste Franceschini, « Depuis quelques années, la recherche biographique gagne également du terrain en sociolinguistique. » (Franceschini, dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 19)

D'autres travaux, comme par exemple ceux de Muriel Molinié (Molinié, 2015), de Hakim Menguellat (Menguellat, 2012), pour n'en citer que quelques-uns, témoignent du recours de plus en plus fréquent à l'approche biographique en sociolinguistique.

Franceschini précise également qu'il s'agit des recherches sur la « réflexion au sujet de la langue », « recherche du vécu individuel autour de la langue », sur les « expériences et les évaluations langagières individuelles et collectives » et sur « l'acquisition de la langue et les recherches de contacts et changements linguistiques (notamment dans des situations de migration et auprès de minorités linguistiques) » (Franceschini dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 19). De son côté, Bertucci souligne l'utilité de l'approche biographique dans les cas où « la recherche porte sur des identités potentiellement clivées entre les langues, les cultures, les appartenances, dans la mesure où la dynamique réflexive du récit de vie amène les narrateurs des récits à construire le sens par eux-mêmes » (Bertucci, 2014 : 42).

Ainsi notre recherche s'appuie sur les travaux biographiques aussi bien en sociologie des migrations qu'en sociolinguistique.

1.2.1.1 L'approche biographique en sociologie des migrations et en sociolinguistique

Une évaluation des politiques des langues n'est pas une tâche simple. Comme le note Blanchet « La question de l'« évaluation » des politiques linguistiques soulève une série de problèmes, appelle des explicitations peu envisagées d'ailleurs car cette évaluation elle-même est souvent à peine évoquée dans nombre de travaux sur les politiques linguistiques. » (Blanchet, 2008 : en ligne)

Cependant, si on s'attelle à cette tâche, avant de commencer toute évaluation des politiques, il convient de se poser la question, comme le propose très justement Blanchet : « Premièrement, que s'agit-il d'évaluer ? » (Blanchet, 2008 : en ligne)

Pour répondre à cette question, il est tout d'abord important de préciser ce qu'est une politique linguistique. En suivant King qui à son tour cite Spolsky, nous pouvons définir une politique linguistique comme l'analyse de :

« croyances et idéologies linguistiques (ce que les gens pensent par rapport à la langue) ; pratiques linguistiques (ce que les gens font avec la langue) ; et les efforts pour modifier ces pratiques à travers toute sorte d'intervention, planification ou management linguistique (ce que les personnes essaient de faire à la langue) (Spolsky 2004) »

(King et al., 2008 : 1, notre traduction).

En ce qui concerne la définition de l'évaluation des politiques des langues, Blanchet propose de décliner l'évaluation globale sous cinq points : l'évaluation de la situation sociolinguistique de départ ; l'évaluation a priori de la pertinence de la situation sociolinguistique d'arrivée visée ; l'évaluation de la mise en œuvre des interventions décidées ; l'évaluation des effets et des changements provoqués ; l'évaluation a posteriori de la nouvelle situation, la situation d'arrivée » (Blanchet, 2008).

Ainsi, nous constatons que cette méthodologie d'évaluation part d'une politique en particulier, et elle s'inscrit dans une temporalité relativement courte – peu de temps avant et peu de temps après la mise en place de la politique.

Une autre analyse des pratiques d'évaluation des politiques des langues a été menée par l'équipe des sociolinguistes du GEPE (Groupe d'étude sur le plurilinguisme européen⁷) de l'Université de Strasbourg, dont notamment Truchot. En se basant sur l'analyse des textes des rapports, ils y ont cherché des mots ou phrases « indices » permettant de saisir si ces politiques ont été évaluées comme réussies ou ayant échoué (Truchot, 2008 : en ligne) L'analyse des pratiques d'évaluation réalisée par le GEPE montre également les pratiques d'évaluation qui partent d'une politique en particulier et qui sont réalisées par des personnes « qualifiées ou expertes » (Truchot, idem).

En parlant plus en détail des acteurs de l'évaluation des politiques, Truchot et son équipe notent qu'il s'agit souvent de : l'expertise interne aux organismes ayant mis en place la

⁷ <https://lilpa.unistra.fr/gepe/>

politique, l'évaluation conjointe entre ces organismes et leurs partenaires, l'évaluation par les experts externes. Mais ils précisent qu'il est également important de prendre en compte que « des jugements d'autres acteurs jouent un rôle dans l'interprétation d'une politique linguistique, sur la manière dont elle est reçue dans la société. On pense à ceux qui sont formulés par les milieux politiques, par les médias, par les acteurs économiques, par les milieux intellectuels » (Truchot, idem).

Quant à l'évaluation biographique des politiques de langues, elle a en effet pour vocation d'apporter un éclairage complémentaire aux évaluations plus « traditionnelles » des politiques (Apitzsch, Inowlocki et Kontos, 2008). Son objectif est justement, en se basant sur l'approche biographique, de prendre en compte comment les politiques sont reçues et vécues par la société et plus précisément par les personnes immigrées auxquelles elles s'adressent, et de les positionner en tant qu'acteurs des politiques des langues et de leur évaluation, et pas seulement en tant que bénéficiaires. Nous expliquerons les apports de cette méthodologie plus en détail ci-dessous.

1.2.1.3 Evaluation biographique des politiques – un apport à l'approche biographique, à la sociologie des migrations, sociolinguistique, évaluation des politiques

Apitzsch, Inowlocki et Kontos (Apitzsch, Inowlocki et Kontos, 2008) notent que lors de l'évaluation traditionnelle des politiques les chercheurs font face aux deux problèmes principaux de cette approche :

- premièrement, le manque des connaissances détaillées sur les expériences biographiques des personnes observées fait que les chercheurs doivent faire face aux effets non-mesurés de l'hétérogénéité non-observée ;
- deuxièmement, la « réussite » de la politique doit être définie quantitativement et rétrospectivement. Ainsi, il est possible de faire des prédictions des résultats attendus en se basant sur le passé, mais il n'est pas possible de faire des affirmations sur le développement durable de la « réussite » et sa perception subjective.

C'est pour pallier ces problèmes que Apitzsch, Inowlocki et Kontos proposent d'intégrer l'approche biographique dans l'évaluation des politiques. Selon ces auteurs, l'analyse des

entretiens biographiques permet de saisir la perception subjective de la « réussite » ou de « l'échec » d'une politique. Ainsi, dans le projet de recherche sur l'auto-entrepreneuriat (Apitzsch, Inowlocki et Kontos, 2008, notre traduction) ces auteurs ont constaté par exemple qu'une tentative d'auto-entrepreneuriat qui n'a pas abouti après la participation à une politique peut être considérée comme un échec de cette politique. Or, si on analyse plus en détail la situation de la personne qui a réalisé cette tentative, on peut se rendre compte que c'est la participation à la politique qui a encouragé la personne à entreprendre cette initiative, et que même si l'initiative n'a pas abouti, cette action a tout de même fait bouger les choses. En fait, cette action a encouragé la personne à devenir active, à tenter quelque chose. On peut donc considérer que c'est une certaine réussite de la politique.

Ainsi, les entretiens narratifs biographiques permettent de prendre en compte :

« d'un côté « l'agentivité des auto-entrepreneurs », leur expertise dans le domaine, les contraintes auxquelles ils/elles font face dans leurs parcours ; et de l'autre côté de reconstruire « des modèles typiques d'impact des politiques sous différentes conditions de migration et de politiques sociales »

(Apitzsch, Inowlocki et Kontos, 2008 : 13)

De cette manière on peut saisir les effets réellement ressentis, les effets cumulatifs des politiques, les effets des politiques à long terme, les effets attendus et ceux non-attendus des politiques, ainsi que les conséquences et les effets de l'absence de certaines politiques.

De plus, l'évaluation biographique des politiques vise à analyser les politiques des langues en articulation avec d'autres politiques (politiques d'emploi, d'immigration et d'intégration, d'éducation, etc.) (Apitzsch, Inowlocki et Kontos, 2008).

Ainsi, à la différence d'autres formes d'évaluation des politiques, l'évaluation biographique prend en compte les liens entre différentes politiques, comme par exemple ceux signalés par Blanchet : « la « planification linguistique » peut dépendre et provenir de politiques non linguistiques (économiques, éducatives, juridiques, etc.) » (Blanchet, 2008 : en ligne).

En effet, comme le notent également les travaux de Truchot :

« La plupart des études effectuées sur les politiques linguistiques ont négligé, voire ignoré les facteurs économiques qui influencent ou déterminent des politiques. Les

rapports économiques contribuent à modeler les sociétés. Ils exercent une influence sans doute prédominante sur les usages linguistiques. Ils influencent donc aussi et guident souvent l'action des pouvoirs politiques, et donc leurs interventions sur les questions de langues. »

(Truchot, 2008 : en ligne, nous soulignons)

Pour résumer, l'évaluation biographique des politiques des langues permet d'avoir une autre perspective sur ces politiques en donnant la voix aux acteurs concernés, d'analyser l'agentivité de ces acteurs, ainsi que de comprendre les effets concrets, réellement ressentis, les effets cumulatifs et à long terme, les effets attendus et non-attendus des politiques des langues sur les parcours des personnes et leurs familles.

1.2.2 L'étude des effets des politiques de langues à travers la notion de la « parentalité » - une approche novatrice pour l'étude des « politiques linguistiques familiales » et des « politiques linguistiques institutionnelles »

Pour commencer, nous avons fait un constat que de nombreuses études sur les politiques linguistiques familiales et institutionnelles envers les familles immigrées se concentrent davantage sur les effets de ces politiques pour les enfants comme la construction identitaire des enfants, leur développement cognitif, réussite scolaire, et d'autres (Billiez et Trimaille, 2011 ; Toohey et Dagenais, 2015 ; Kihlstedt, 2017 ; Lanza, 2018 ; Cummins, 2019) nous donnerons des exemples plus détaillés de ces études ci-dessous).

De son côté Luykx a fait également un constat similaire quant aux études sur la socialisation linguistique, qui s'intéressent davantage à la socialisation linguistique des enfants :

« Le domaine de la socialisation implique deux grands domaines d'intérêt : la socialisation à l'usage de la langue et la socialisation à travers l'usage de la langue (Schieffelin et Ochs, 1986). Dans les deux domaines, la plupart des recherches s'est concentré sur les enfants ; les analyses de la socialisation linguistique des adultes sont relativement rares, bien que leur nombre a augmenté ces dernières années »

(Luykx, 2005 : 1407, notre traduction)

Ainsi, notre approche novatrice dans ce travail consiste tout d'abord à mettre davantage accent sur les parents et analyser les effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles pour les parents.

Si nous prenons un exemple d'études sur les effets des politiques linguistiques familiales, dans différents contextes, y compris français et allemand, l'usage de la langue maternelle à la maison peut être perçue par certains enseignants comme un frein pour une bonne acquisition de la langue du pays d'accueil qui est la langue de l'école, et de ce fait avoir des effets négatifs sur la réussite scolaire de l'enfant et son intégration parmi d'autres élèves (Hélot, 2007 ; Schnitzer, 2013 ; Dusi et Steinbach, 2016 ; De Houwer, 2016 ; Cummins, 2019).

Selon les sociolinguistes Toohey, Dagenais et leurs collègues par exemple,

« Beaucoup d'observateurs ont mentionné que les personnes qui parlent la langue minoritaire ont souvent des difficultés avec la littéracie scolaire, et que leurs résultats scolaires de ces apprenants sont au moins en partie le résultat de ces difficultés »

(Toohey, Dagenais et al., 2015, en ligne, notre traduction).

En revanche selon des études menées par des psycholinguistes et les spécialistes de sciences cognitives le bilinguisme peut aussi avoir des effets positifs sur la scolarité :

« Les retombées particulièrement impressionnantes se sont manifestées dans le domaine de mathématiques, où les enfants issus de l'enseignement bilingue avaient systématiquement des scores supérieurs à leurs camarades monolingues. Selon Petit, ce phénomène s'explique par la stimulation intellectuelle apportée par le bilinguisme. Plus précisément, les capacités phonologiques et grammaticales et la capacité de calcul sont régies par la même aire cérébrale frontale, l'aire de Broca. Ainsi, la stimulation de cette aire par le bilinguisme précoce aboutit à la création de nombreuses connexions neuronales ici, plus que chez les enfants monolingues, ce qui auraient des répercussions directes sur les potentialités en mathématiques. »

(Kihlstedt, 2017 : 2)

On voit que l'objectif final de ces études est d'analyser les effets positifs/négatifs des politiques linguistiques familiales sur la réussite scolaire de l'enfant.

Cependant dans notre recherche l'analyse de ces effets pour les enfants n'est qu'une étape intermédiaire. Pour notre étude l'objectif final serait de comprendre comment les parents se positionnent-ils par rapport à leurs politiques linguistiques familiales et la scolarité de l'enfant. Ainsi, nous chercherons par exemple à savoir, est-ce que les parents associent la réussite /échec scolaire de leur enfant au fait qu'ils ne l'ont pas suffisamment aidé pour ses devoirs, car eux-mêmes n'ont pas suffisamment appris la langue du pays d'accueil pour pouvoir le faire ? Dans cette perspective les parents peuvent penser que leurs politiques linguistiques

familiales (le fait qu'ils n'ont pas pu/voulu apprendre davantage la langue du pays d'accueil) les limitent dans la réalisation de leurs fonctions parentales éducatives (aider pour les devoirs). Une des axes de notre analyse serait donc de comprendre comment les politiques linguistiques familiales et institutionnelles impactent la réalisation de différentes fonctions parentales par les parents immigrés.

De plus, nous chercherons à savoir, si les parents associent la réussite/échec scolaire de leurs enfants aux choix linguistiques qu'ils ont faits et aux politiques linguistiques familiales qu'ils ont mises en place ?

En effet, comme le soulignent du point de vue sociologique Bertaux et Delcroix, tous les parents vont chercher à faire au mieux pour leurs enfants :

« Tous ou presque se sentent investis de la responsabilité de leur donner les meilleures chances de départ, et — selon leurs ressources en temps, en disponibilité, en moyens matériels et culturels, et selon leurs priorités du moment — font des efforts pour leur *transmettre* ce qui pourrait les aider »

(Bertaux et Delcroix, 2009 :89)

En ce sens, les parents pourraient avoir des regrets quant à ces choix si jamais leur enfant est en échec scolaire, et se considérer en quelque sorte comme « mauvais parent » (Chatelet, Helez, Kauffmann, 2011), ou au contraire ressentir de la fierté si leur enfant réussit et se sentir comme « bon parent » et éprouver du bien-être (King et Fogle, 2006 ; De Houwer, 2016). Un autre axe de notre analyse serait justement ces réflexions, et surtout ces ressentis du bien/mal-être des parents que nous souhaitons également mettre en avant dans notre étude, en mettant les parents et la parentalité au cœur de l'analyse des effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles.

A travers les études que nous venons de mentionner, nous n'avons que commencé à repérer les effets potentiels des politiques linguistiques pour les parents, comme par exemple les effets sur la dimension de fonctions éducatives parentales, et sur la dimension de bien-être de parents. En analysant d'autres études qui parlent également des effets des politiques linguistiques pour les enfants, nous avons cherché à identifier petit-à-petit d'autres dimensions de la parentalité où les politiques linguistiques pourraient avoir des effets.

Les études qui montrent les effets des politiques linguistiques familiales sur le développement cognitif de l'enfant (Kihlstedt, 2017), la formation et l'avenir professionnel des enfants (Filhon, 2000 ; Rokita-Jaskow, 2015), sur l'acquisition du langage et des langues par l'enfant en fonction de l'input parental (Lanza, 1995 ; Lanza, 2018), sur les facilités que ces enfants peuvent avoir pour apprendre d'autres langues (Couetoux-Jungman, 2000 ; Billiez et Trimaille, 2011) peuvent nous apporter un éclairage supplémentaire sur les fonctions éducatives des parents, mais aussi sur les représentations, les motivations, les aspirations que peuvent avoir les parents lorsqu'ils élaborent leurs politiques linguistiques. Autrement dit, ces études nous éclairent sur la manière dont les représentations des parents sur l'éducation de leurs enfants impactent leurs politiques linguistiques familiales. Dans notre recherche nous nous appuyerons sur ces études, mais nous chercherons également à aller un peu plus loin et voir les liens dans le sens inverse – c'est-à-dire nous chercherons à comprendre comment les politiques linguistiques familiales peuvent impacter les représentations des parents. Nous pouvons supposer par exemple, que si les parents choisissent d'éduquer leur enfant dans la langue d'origine, ils vont s'appuyer sur les différentes ressources linguistiques (leurs connaissances, leurs réseaux de sociabilité, les livres, et autres ressources) dans leur langue d'origine. Par conséquent, nous supposons qu'ils auront tendance à transmettre davantage les connaissances, normes et valeurs sociales et culturelles que véhicule leur langue d'origine. D'autre part, s'ils choisissent d'éduquer leur enfant dans la langue du pays d'accueil, notre hypothèse est que, par ce biais, ils transmettront davantage les normes, connaissances et valeurs sociales portées par la langue du pays d'accueil.

Les travaux sur les rôles de différentes langues pour l'expression des émotions (Dewaele, 2013), et plus particulièrement sur l'expression des émotions au sein des familles (Pavlenko, 2007; Couetoux-Jungman, 2000) attirent notre attention sur l'importance des langues pour la dimension affective et relationnelle de la parentalité des parents immigrés. Comme le note par exemple Couetoux-Jungman qui est psycholinguiste :

« Des familles bilingues choisissent de ne s'adresser à l'enfant que dans la langue du pays d'accueil et risquent de développer chez leur enfant des sentiments d'exclusion. Dans d'autres situations, la langue première des parents n'est adressée à l'enfant qu'à des moments de colère où le refoulement n'opère plus, celui-ci risque alors d'associer la langue familiale à des émotions négatives. »

(Couetoux-Jungman, 2000 : 297)

Ces remarques soulignent pour nous l'importance des langues pour les relations parents-enfants, mais aussi la complexité des choix linguistiques et des pratiques linguistiques pour les parents, qui peuvent ainsi être source de doutes, de regrets chez les parents, ou au contraire contribuer à plus de cohésion dans la famille, plus de proximité affective entre les parents et les enfants :

« A travers le fait de parler, lire et écrire la même langue que nos parents, nous avons forgé un lien commun et ont prévenu la possible désintégration de la vie de famille. »

(Smolicz, Secombe et Hudson, 2001 : en ligne, notre traduction)

Les recherches psycholinguistiques et sociolinguistiques sur les effets des politiques linguistiques sur la construction identitaire des enfants nous amènent à réfléchir qu'une autre fonction des parents, c'est d'inscrire l'enfant aussi bien la famille élargie, que dans la société, (Billiez, 1985 ; Vasquez, 1991 ; Couetoux-Jungman, 2000 ; Hu, 2012 ; Moro, 2017)

A ce sujet Hu souligne qu'une langue c'est bien plus que des connaissances linguistiques :

« Langue et plurilinguisme sont perçus comme important, oui, comme un des aspects les plus importants de l'identité de quelqu'un, jamais seulement sous forme de connaissance ou compétence »

(Hu, 2012 : 18, notre traduction)

Voici ce qu'en disent également Schwartz et Verschik :

« Le maintien des langues d'origine est considéré comme important non seulement pour la survie de ces langues du point de vue purement linguistique, mais aussi pour les liens entre les générations et les valeurs culturelles d'un groupe ethno-linguistique »

(Schwartz et Verschik, 2013 : 6)

Ce que nous chercherons à savoir, c'est comment les choix linguistiques faits par les parents affectent la réalisation de cette fonction par les parents, et comment les parents se sentent par rapport à cela ? est-ce que les parents ressentent du contentement ou des regrets en raison de la transmission ou pas des langues d'origine ? Comment cette transmission impacte-elle les relations au sein de la famille ?

Parmi d'autres effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles, certaines recherches comme celle de Young et Hélot en sociolinguistique, ou celle de Moro et Mestre en psycholinguistique, attirent l'attention sur le bien-être des enfants :

« Si on croise les travaux statistiques et les travaux qualitatifs comme les nôtres, on voit que, comme tous les enfants de classes sociales défavorisées, les enfants de migrants de même niveau social sont massivement et tragiquement en échec, et que rien ne bouge depuis ces dernières années. On voit aussi qu'en plus de la part liée à la classe sociale, ils sont mis en situation de vulnérabilité du fait de leur appartenance à une minorité culturelle non reconnue comme telle et non valorisée. L'on prend pas en compte le fait que le français est leur langue seconde et qu'ils doivent passer d'un univers culturel (celui de la maison) à un autre (celui de l'école), avec des habitudes et des représentations du savoir différentes, ce qui génère des difficultés (Chomentowski, 2009). Enfin, ils subissent des discriminations liées à leurs appartenances sociales et culturelles qui font qu'on projette sur eux – et tout particulièrement sur les garçons – des représentations négatives et stigmatisantes »

(Moro et Mestre, 2011 : 254)

« Car l'enfant qui laisse la langue de sa famille à la grille de l'école comprend-t-il pourquoi cette langue n'a pas droit de cité dans la classe ? Que peut-il ressentir quand il commence à comprendre que cette langue peut même être envisagée en termes de problèmes »

(Hélot et Young, 2006 :2)

De même comme le note Hélot dans une autre étude :

« Ainsi, au-delà du fait qu'un enfant parle ou ne parle pas la langue de ses parents, ignorer son appartenance à deux cultures, c'est ignorer l'histoire de sa famille. Lorsqu'à l'école on ignore son histoire langagière familiale, on nie son héritage, ses compétences, sa première socialisation langagière. C'est donc toute une partie de lui-même qui est passé sous silence, parfois cachée, parfois ressentie comme honteuse, aussi bien par les enfants que par les parents. »

(Hélot, 2007 : 88)

Comme on le voit, dans cette étude Hélot mentionne non seulement le bien-être des enfants, mais aussi celui des parents.

Dans notre étude nous nous appuyerons sur ces constats, pour tenter de comprendre quels sont les effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles sur le bien-être des parents.

En continuant dans la lignée du bien-être des parents, dans les différentes recherches que nous avons citées, certains acteurs sociaux perçoivent le bilinguisme comme ayant plus d'effets positifs, tandis que d'autres estiment qu'il a des effets plutôt négatifs.

Du côté des effets positifs, Kihlstedt mentionne « la souplesse mentale, une mobilité conceptuelle et une capacité à résoudre des problèmes plus importants que chez les enfants monolingues » (Kihlstedt, 2017 :2). Selon une étude menée par Dagenais et Day au Canada, dans les familles qui promouvaient le trilinguisme, « les enfants exprimaient leurs identités comme trilingues en termes d'avoir plus de ressources linguistiques que les monolingues (Dagenais et Day, 2006 :99, notre traduction). D'autre part, pour les effets négatifs, différentes recherches mentionnent la confusion entre les deux langues ce qui peut entraîner le retard, les problèmes du développement langagier et cognitif de l'enfant, impacter sa réussite scolaire par exemple (De Houwer, 2016). Dans une autre étude Cummins a fait ressortir les idées que le maintien des langues familiales peut retarder, voire bloquer l'intégration des enfants dans la société, et qu'il peut aussi empêcher l'apprentissage de la langue de l'école et par ce biais avoir des effets négatifs sur la réussite scolaire de l'enfant (Cummins, 2019)

Tout cela nous montre que les liens entre les politiques linguistiques familiales et institutionnelles sont très complexes. Par exemple, face à ces discours divergents, nous pouvons supposer que les parents, dont les politiques linguistiques familiales sont plutôt bilingues vont se sentir mieux, plus rassurés dans leur rôle de parent face à un discours qui encourage le bilinguisme. Cependant, on peut aussi s'attendre que face à un discours sur la confusion, l'échec scolaire et les difficultés d'intégration dans la société, qui est un discours qui peut paraître négatif, et alors, ce sont les parents « monolingues » qui peuvent se sentir « bons parents » puisqu'ils ont fait de bons choix ont évité tous ces effets supposés négatifs du bilinguisme pour leurs enfants.

Les études sur les effets néfastes du bilinguisme ont été beaucoup critiquées et remises en question par différents chercheurs (Génélot, et al., 2006 ; Castellotti, 2009 ; Cummins, 2019).

Selon Génélot, Negro et Peslages, il est nécessaire de prendre en compte d'autres facteurs que les langues familiales lorsqu'on étudie les difficultés scolaires des enfants :

« De nombreuses autres recherches (Payet et Van Zanten, 1996 ; Lorcerie, 1999) confirment ces résultats : chez les enfants d'origine étrangère, les difficultés scolaires sont davantage liées à l'origine sociale et à la structure familiale (notamment la taille de la famille) qu'à la pratique familiale de leur langue d'origine. »

(Génélot, Negro et Peslages, 2006 : 19)

Cependant, comme le notent différents auteurs, les représentations sur les effets négatifs du bilinguisme continuent à perdurer, aussi bien dans les réflexions des parents que dans les réflexions des professionnels éducatifs et autres acteurs sociaux :

« Nous qui travaillons dans le domaine des sciences cognitives, ou, dans mon cas, dans la psycholinguistique, n'arrêtons pas de nous étonner de la ténacité des certains de ces idées, comme par exemple ce que l'on pourrait appeler le « mythe de la nocivité du bilinguisme », idée particulièrement tenace dans les pays occidentaux où le monolinguisme a longtemps été le modèle. »

(Kihlstedt, 2017 : 1)

Le même constat sur le maintien des représentations négatives sur le bilinguisme a également été fait par des sociolinguistes comme Hélot :

« On retrouve ces idées reçues aussi bien dans certains discours d'enseignants, dans des propos d'orthophonistes, ou de spécialistes de la petite enfance, que dans les dictionnaires, et même chez certains chercheurs »

(Hélot, 2007 : 21)

Aux représentations sur le bilinguisme se rajoutent aussi des représentations réciproques « négatives » entre les parents et les enseignants » (ORIV, 2012). Voici par exemple ce que Maire Sandoz souligne au sujet de ces représentations :

« Les attentes de l'école « d'un parent d'élève idéal », normé à partir des styles éducatifs des classes moyennes, supérieures et des familles enseignantes ont montré leurs limites. En effet, certains parents de milieux populaires n'ont pas endossé ce rôle attendu de « parent partenaire ». Ils ont été accusés d'être des « parents démissionnaires » s'ils ne manifestaient aucun signe extérieur d'intérêt pour la scolarité de leur enfant ; quand ils étaient présents, ils pouvaient être considérés comme incompetents sur la question du suivi de scolarité »

(Maire Sandoz, 2017 :37)

Dans le contexte germanophone (Allemagne et Suisse), les travaux de Schnitzer font aussi état du regard « négatif » que peuvent avoir les différentes institutions sur les parents et leur

participation (Schnitzer, 2013, en ligne). En citant l'étude PISA Schnitzer souligne qu'aujourd'hui encore persistent les idées que l'usage des langues familiales (« non-allemandes ») à la maison peut avoir des effets négatifs sur la réussite scolaire des enfants. En plus de cela, persistent également des représentations que les parents immigrés ont moindres aspirations éducatives que des parents non-migrants. (Schnitzer, 2013, en ligne)

Young et Mary notent que le maintien de ces représentations négatives notamment chez les enseignants peut avoir des effets négatifs pour les enfants :

« En France, les discours monolingues dominants et le manque de connaissances des enseignants sur le bilinguisme et l'acquisition de langue seconde résultent souvent dans les politiques de l'usage « unique du français » dans les classes, y compris dans les classes préscolaires où les enfants bilingues émergents parlent une autre langue que la langue de l'école et très peu ou pas du tout français. Ces politiques peuvent avoir des effets négatifs sur le développement langagier des enfants bilingues émergents, la construction de leurs identités et plus généralement sur leur réussite éducative à long terme»

(Young et Mary, 2018 :1, notre traduction)

Ce que nous voulons comprendre c'est justement, comment les parents se positionnent face à tous ces discours ? Est-ce qu'ils intériorisent ces discours d'autres acteurs sociaux (Castellotti, 2009) ? Est-ce que les parents prennent en compte le contexte linguistique et les politiques linguistiques du pays où ils résident, lorsqu'ils élaborent leurs propres politiques linguistiques familiales (Levasseur, 2012) ? Est-ce que les parents résistent aux discours portés par les politiques linguistiques institutionnelles (Zein, 2020), ou est-ce qu'ils élaborent des politiques complémentaires aux politiques institutionnelles (Shohamy, 2006 ; Tannenbaum, 2011 ; King et Fogle, 2017). En continuant notre réflexion, face aux discours sur les effets négatifs du bilinguisme, est-ce que les parents peuvent se sentir obligés de choisir quelle fonction parentale est prioritaire pour eux ? S'ils donnent la priorité à la langue du pays d'accueil et par ce fait encouragent la réussite scolaire de leur enfant ? Ou est-ce qu'ils maintiennent la langue d'origine et par ce biais encouragent les contacts de l'enfant avec les grands-parents et d'autres membres de la famille élargie du pays d'origine, ce qui contribuerait à l'inscription de l'enfant dans la lignée intergénérationnelle et la filiation et à sa construction identitaire ?

Ainsi, ces différentes études nous invitent à réfléchir sur les effets que les représentations sur les langues et les parents immigrés peuvent avoir sur les fonctions parentales et d'autres dimensions de la parentalité. Mais en même temps ces études attirent aussi notre attention sur la dimension multi-acteurs de la parentalité.

En effet, comme le notent Yağmur et Bürki, les parents ne sont pas isolés lorsqu'ils font leurs choix linguistiques, et ils sont fortement influencés par les normes, les valeurs, les idéologies de la dominance de la langue du pays d'accueil et d'autres facteurs sociaux (Yağmur, 2017).

En plus de l'Etat et des acteurs politiques, les acteurs sociaux de terrain, comme les enseignants des écoles peuvent jouer un rôle important (Young et Mary, 2018). Ainsi les enseignants peuvent s'opposer activement aux pratiques des langues d'origine et notamment à l'école, ou bien, ce qui est plus tendance actuellement, c'est ce que Cummins appelle « négligence bénine » (Cummins, 2019). Dans le deuxième cas, selon Cummins :

« Les langues familiales des élèves ne sont plus considérées comme un frein pour l'apprentissage de la langue de l'école, mais la diversité des langues dans les écoles typiques fait que les enseignants ne voient pas comment les promouvoir dans une classe ordinaire. Le maintien des langues familiales est typiquement vu comme l'affaire des parents plutôt que l'école, et les politiques monolingues implicites continuent à être mises en place dans les écoles »

(Cummins, 2019 : 3, notre traduction)

En ce sens, le terme de « double monolingisme » proposé par Castellotti nous semble avoir toute sa pertinence :

« Bilinguisme comme la juxtaposition de capacités de communication dans deux systèmes clos et soigneusement séparés, ce que j'ai nommé précédemment « double mono-linguisme » (Castellotti/Moore 2005, 120). »

(Castellotti, 2008 :2)

Ou bien au contraire les enseignants peuvent encourager la participation des parents et valoriser les langues familiales à l'école (Hélot et Young, 2007, et ainsi encourager le développement d'une coopération ou ce que Cummins appelle le « partenariat éducatif » (notre traduction de « educational partnership » (Cummins, 2000)

D'autres recherches sur les politiques linguistiques familiales nous font également remarquer l'agentivité d'autres acteurs que les parents à l'intérieur même de la famille. Ainsi, la parentalité implique les interactions parent-parent, mais aussi parent-enfant, les interactions avec la famille élargie ainsi que les interactions avec divers acteurs sociaux (Wolf-Fedida, 2013 ; Delvecchio, Di Riso et Salcuni, 2016). En ce sens, il peut être aussi important de prendre en compte, par exemple comment les enfants réagissent aux choix linguistiques faits par leurs parents, est-ce qu'ils les approuvent ou y résistent, quel est le rôle que les grands-parents peuvent jouer dans la transmission des langues d'origine (Kenner et al., 2007 ; Lanza, 2018).

En suivant cette approche multi-acteurs, dans notre étude nous chercherons à savoir, quel est l'impact de tous ces autres acteurs familiaux et sociaux sur les politiques linguistiques familiales et sur les différentes dimensions de la parentalité des parents immigrés ? Est-ce que ces acteurs les soutiennent dans la réalisation de différentes fonctions parentales, leur permettent de développer des compétences, de gagner de la confiance en soi dans son rôle de parent, ou au contraire remettent en question les choix des parents, les relations parents-enfants et leur font ressentir des doutes, des regrets, et rendent la réalisation des fonctions parentales plus difficile ?

Quant aux études sur les politiques au regard de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les migrants adultes, ces études peuvent également nous donner des pistes de réflexion (Pauzet, 2003 ; Van Avermaet et Gysen, 2006 ; Van den Branden, 2006 ; ORIV, 2000 ; Adami, 2011 ; Biichlé, 2011 ; Beacco et al., 2016). Certaines de ces études prennent une approche didactique et témoignent des difficultés particulières que les migrants adultes peuvent rencontrer dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Ces difficultés peuvent être dues par exemple au fait que les personnes adultes doivent être autonomes, subvenir elles-mêmes à leurs besoins, voire prendre en charge d'autres personnes, et n'ont pas forcément le temps pour aller régulièrement aux cours de langues. Ces difficultés peuvent aussi être liées aux particularités de situations sociales des personnes migrantes. Certaines personnes peuvent avoir des problèmes de logement, ou doivent consacrer beaucoup de temps et d'énergie pour trouver un travail, pour obtenir un titre de séjour, etc. (Beacco et al., 2016)

Pour notre étude nous retiendrons qu'en raison de leurs difficultés dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, les parents peuvent aussi avoir des difficultés d'accès aux connaissances sur les normes, valeurs, fonctionnement du pays d'accueil, ce qui va par conséquent impacter la manière dont ils construisent leurs représentations de la parentalité.

Plusieurs des études sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les migrants adultes font recours au concept de « insécurité linguistique » pour expliquer les difficultés que les personnes immigrées peuvent rencontrer dans les interactions avec d'autres personnes et acteurs sociaux dans le pays d'accueil (Biichlé, 2011 ; Baldaqui, 2011). En nous appuyant sur ce concept, nous supposons que les politiques linguistiques peuvent être à l'origine de l'insécurité linguistique chez les parents immigrés, et de ce fait impacter d'une part la réalisation de différentes fonctions parentales que les parents doivent réaliser en interaction avec d'autres acteurs sociaux, et d'autre part remettre en question le bien-être des parents.

De plus, certaines recherches sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les immigrés adultes prennent une approche plutôt politico-économique et s'intéressent aux effets des politiques linguistiques sur l'acquisition des compétences linguistiques nécessaires pour l'accès à l'emploi (Extramiana, 2000 ; Grunhage-Monetti et Svet, 2013 ; Beacco et al., 2016). En ce sens, ces études peuvent nous apporter un éclairage sur une autre fonction parentale qui est de subvenir aux besoins matériels des enfants et de la famille.

Certaines de ces recherches sur les politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les immigrés adultes mentionnent la dimension de « parentalité », comme par exemple le travail de Van t'Rood et Nieuwboer au sujet du programme linguistique néerlandais IDEAL. Comme le notent ces chercheurs:

« L'approche pédagogique de IDEAL est fondamentalement différente des cours de langues et a deux impératifs : apprendre la langue qui compte et exposer les apprenants aux perspectives différentes sur des sujets qui sont hautement pertinents pour eux, comme la santé et la parentalité »

(Van t'Rood et Nieuwboer, dans Beacco et al., 2016 : 18, notre traduction)

Cependant, comme nous avons pu le voir, la plupart de ces politiques voient les parents immigrés avant tout comme immigrés adultes, et la dimension de « parentalité » est encore relativement peu prise en compte dans ces politiques linguistiques institutionnelles.

Les différentes études que nous avons citées jusqu'au là nous apportent des pistes de réflexion et des éclairages intéressants pour notre recherche, mais ces éclairages restent partiels, car ils n'abordent que certaines dimensions de la parentalité.

Nous avons également pu trouver d'autres études qui sont plus axées sur parents (et en particulier les parents migrants), et prennent davantage en compte les différentes dimensions de parentalité.

A titre d'exemple, citons un dossier sur les fonctions parentales et rapports interculturels, publié par le Pôle de ressources ville et développement social Val d'Oise (Beski, 2000 ; Guérin, 2000). Ce dossier est intéressant dans la mesure où il aborde les différentes dimensions de la parentalité (droits et devoirs des parents et des enfants, les fonctions éducatives et les tâches quotidiennes pour prendre soin des enfants, la communication parents-enfants et dimension affective de la parentalité). L'intérêt de ce dossier consiste surtout dans le fait qu'il aborde les particularités de la parentalité dans le contexte de migration. Parmi ces particularités, les auteurs mentionnent, entre autres, les difficultés que les parents peuvent rencontrer dans la réalisation de leurs fonctions parentales dans le nouveau contexte linguistique du pays d'accueil (Guérin, 2000).

Bien que ce dossier soit intéressant, il reste relativement court et ne présente pas de citations des témoignages des parents.

Dans la même lignée, d'autres dossiers plus conséquents abordent les particularités de la parentalité dans le contexte de migration et les différentes dimensions de cette parentalité (Moro, 2011 ; ORIV, 2012).

Le premier dossier « Parentalités » fait partie d'un numéro de la revue « L'autre. Revue transculturelle », sous la direction de la psycho pédiatre Marie Rose Moro qui a beaucoup travaillé avec les familles migrantes (Moro, 2011). Dans ce dossier Moro et Ahovi mentionnent une fonction très importante des parents qui est non seulement de protéger, mais d'« apaiser » les enfants – fonction qui devient particulièrement cruciale dans le contexte de migration :

« Protéger les enfants est une préoccupation des sociétés, ici comme ailleurs, avec, en France, une inflation législative qui traduit un sentiment d'insécurité. Apaiser les enfants c'est autre chose. Il s'agit du sentiment de tranquillité inébranlable que savent transmettre les parents à l'enfant, en particulier la mère dans de nombreuses sociétés. »

(Moro et Ahovi, 2011 : 277)

Pour notre étude nous retiendrons surtout que Moro et Ahovi s'attardent sur l'importance de la prise en compte des différentes manières de penser, faire, vivre la parentalité en fonction des contextes familiaux, sociaux, culturels et linguistiques différents :

« La culture de la parentalité est au sens des psychanalystes, des psychologues, des psychiatres ou neuropsychiatres, mais aussi des philosophes, des enseignants, des éducateurs, des politiques aussi, le défi du XXI siècle. C'est pourtant le plus vieux métier du monde, le plus universel, le plus complexe sans doute, peut-être même le plus impossible, mais aussi le plus multiple. Le plus important serait-on tenter de dire, c'est de trouver sa propre manière d'être parent, de transmettre un lien, la tendresse, la protection de soi et des autres, la vie. La parentalité, mot étrange, que nous avons forgé dans différentes langues ces dernières années à partir du mot anglais, nous en avons fait un néologisme en français, mais aussi en espagnol, en italien, et sans doute dans d'autres langues aussi. »

(Moro et Ahovi, 2011 :268)

Ce dossier thématique pose encore une autre question importante, celle des transmissions entre les parents et les enfants, en précisant que dans le contexte de migration :

« La question de l'héritage et donc de transmission s'actualise. C'est le moment d'une forme d'inventaire de ce que l'on a, de ce que l'on voudrait transmettre ou, au contraire, de ce que l'on ne voudrait pas qu'il soit transmis [...] y a en même temps une forme d'impossibilité à maîtriser cette transmission à l'identique de ce que l'on a reçu de ces propres parents ou de ce qui manque... Ainsi, il y a toujours une traduction, une transformation, une adaptation dans un processus de transmissions »

(Moro et Ahovi, 2011 : 270)

Pour notre étude nous serons attentifs au fait que les langues sont un des moyens importants pour ces transmissions, car les choix et pratiques linguistiques familiales pourront influencer ce que les parents pourront/voudront transmettre à leurs enfants.

Quant au dossier thématique de l'Observatoire régional de l'intégration et de la Ville en Alsace, France (ORIV, 2012)), ce dossier porte plus particulièrement sur l'impact de la migration sur la

parentalité. Au sujet des rôles des langues pour les parents migrants, ce dossier souligne par exemple les effets sur la fonction parentale:

« Le fait d'arriver pour les parents dans un pays où ils ne connaissent pas ou très peu la langue va avoir également un impact sur leur fonction parentale »

(ORIV, 2012 :23)

Selon ce même dossier, le fait que les enfants apprennent plus vite la langue du pays d'accueil, notamment grâce à la scolarité, peut conduire au questionnement, voire à l'inversion des rôles entre les parents et les enfants, avec par exemple les enfants qui aident leurs parents pour traduire des documents administratifs ou dans d'autres démarches (idem).

Ces différents dossiers que nous venons de mentionner sont intéressants car ils abordent la parentalité dans le contexte de migration, les différentes dimensions de la parentalité, et ils posent la question des effets de langues sur les relations parents-enfants. Cependant ces dossiers ne sont pas directement axés sur les langues, et les effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles, car ils analysent les langues comme un des facteurs parmi d'autres qui impactent la parentalité des parents immigrés.

Une autre étude que nous avons trouvée intéressante pour notre recherche est celle de De Houwer qui aborde le « bien-être » en tant qu'un des effets possibles des politiques linguistiques familiales et aussi scolaires sur les enfants et les parents (De Houwer, 2016, notre traduction). De Houwer précise ainsi que les parents peuvent se sentir en « insécurité dans leur rôle de parent » s'ils doivent, dans le contexte de migration, parler à leurs enfants une langue qu'ils ne maîtrisent pas très bien (idem). Cependant, l'attention principale de ce travail de De Houwer reste quand même sur les enfants.

L'étude sociolinguistique de Hélot et Young a attiré notre attention dans la mesure où elle mentionne le bien-être des enfants, mais elle met beaucoup plus en avant le bien-être des parents migrants face à leurs langues (Hélot et Young, 2003 ; Hélot et Young, 2007). En effet, lors de cette étude dans le contexte français, Hélot et Young ont pu étudier un projet sur la diversité culturelle, et aussi linguistique dans une classe. Ce projet a été initialement proposé par des enseignants, mais que les parents ont aussi intégré en tant qu'acteurs à part entière en proposant des ateliers de découverte de leurs langues aux élèves et aux enseignants (Hélot

et Young, 2003 ; Hélot et Young, 2007). Comme le notent Hélot et Young ce projet a permis de valoriser les identités et les ressources culturelles et linguistiques des familles et en particulier des parents, de trouver plus de confiance en soi et par ce biais encourager plus d'implication des enfants dans leur scolarité et, côté parents, plus de participation à la vie scolaire dans les écoles de leurs enfants (Hélot et Young, 2007).

Dans la même lignée du bien-être des parents, King et Fogle proposent une étude intéressante où ils analysent comment les parents expliquent leurs choix linguistiques et leurs politiques familiales. La contribution de cette étude consiste à saisir si les parents considèrent qu'ils ont fait de bons choix linguistiques qui auront des effets positifs sur leurs enfants, et, si par rapport à ces bons choix, ils s'identifient en tant que « bon parents » ou pas (King et Fogle, 2006).

Mais parmi toutes les études que nous avons pu analyser, celle de Tannenbaum nous semble être la plus détaillée sur les effets de langues et des politiques de langues pour les parents, et son questionnement se rapproche le plus de celui que nous souhaitons mener dans notre étude.

Dans son étude Tannenbaum aborde les différentes dimensions de la parentalité, en parlant de la communication parents-enfants, des relations parents-enfants, des rôles de langues pour la cohésion de la famille, pour la construction des identités des membres de la famille, pour l'expression des émotions. La chercheuse aborde également les différentes motivations que peuvent avoir parents lorsqu'ils font leurs choix linguistiques et élaborent leurs politiques linguistiques familiales.

De plus, Tannenbaum met un accent particulier sur les parents en analysant les effets des politiques linguistiques familiales sur le bien-être des parents. La réflexion de Tannenbaum sur le bien-être des parents nous semble particulièrement intéressante, dans la mesure où il associe l'élaboration des politiques linguistiques familiales aux « mécanismes de défense » des parents, dont le but est à la fois se protéger d'éventuelles souffrances et se procurer le maximum de bien-être.

En effet, comme le précise Tannenbaum :

« La politique linguistique familiale (FLP⁸), comme les politiques linguistiques en général, inclut les aspects de pratique, de management et d'idéologie. Mais FLP est souvent affectée par et affecte les dimensions émotionnelles et psychologiques, qui sont rarement reconnues comme centrales dans l'analyse de ces politiques. En s'appuyant sur le cadre théorique psychoanalytique, cet article propose la ré-conceptualisation de FLP, en l'analysant en termes de fonctions de défense. Cet article analyse les manières par lesquelles les politiques linguistiques dans les familles migrantes reflètent la façon dont le système familial perçoit la réalité extérieure et les états internes, consciemment ou inconsciemment, et utilise la politique linguistique pour affecter son bien-être... Les mécanismes de défense, ensuite, sont des modèles cognitifs et interpersonnels qui se développent dans le contexte des relations avec les autres, et dont la fonction première est de se protéger et de protéger son estime de soi, d'aider dans l'adaptation à un conflit, perte ou traumatisme et de servir comme moyen de maintien et promotion du bien-être (e.g. Baumeister et al. 1998; Cramer 1998a; McAdams 1998; Sandler and Joffe 1967). »

(Tannenbaum, 2011 : 1-4, notre traduction)

De plus, ce que nous trouvons très intéressant pour notre recherche, c'est que l'idée de « mécanisme de défense », en lien avec l'idée de « bien-être » peut être associée à différents types de politiques linguistiques familiales, quelles que soient les langues qui en font partie :

« Quelque soit la décision, maintien d'une langue, changement linguistique total, éducation des enfants bilingues, adoption de la stratégie un parent une langue, ou autre, elle est liée avec le mécanisme de défense comme « une construction qui indique la manière de fonctionner de la pensée, et explique comment les comportements, les affections, les idées servent à avertir ou modifier la décharge impulsive indésirable ». (Wallerstein 1985, 205). Elle aide aussi à se protéger (ou dans ce cas de protéger le système) contre une sorte de menace et/ou perte de l'estime de soi (du système), et de minimiser la détresse émotionnelle, par ce biais facilitant la santé et l'ajustement mental. (Baumeister et al. 1998). En tant que telle elle fonctionne comme un mécanisme de défense »

(Tannenbaum, 2011 : 4, notre traduction)

En suivant l'approche de Tannenbaum, cela voudrait dire qu'on pourrait potentiellement retrouver ces « mécanismes de défense chez n'importe quel parent, quelle que soit sa politique linguistique familiale. Il serait d'ailleurs justement intéressant de vérifier si cette approche se confirme dans notre étude, ou si au contraire on ne retrouve l'idée de « mécanisme de défense » que pour certains types de politiques linguistiques familiales.

⁸ Comme précisé dans la liste des abréviations « FLP » correspond au terme anglais fréquemment utilisé de « family language policy », qui se traduit en français par « politique linguistique familiale »

Comme nous avons pu le voir, l'approche de Tannenbaum est également pluridimensionnelle, car elle aborde différents aspects de la parentalité. Dans notre étude nous souhaitons continuer cette approche pluridimensionnelle, mais nous souhaitons la structurer davantage en nous appuyant sur la définition des différents domaines de la parentalité proposée par Houzel (Houzel, 1999). Nous détaillerons la définition de Houzel plus loin dans le chapitre suivant, section cadre conceptuel, mais pour le mentionner brièvement, Houzel identifie l'exercice, la pratique et l'expérience de la parentalité (l'exercice c'est ce que les parents pensent de leur parentalité, la pratique – c'est ce qu'ils font, et l'expérience, c'est ce qu'ils ressentent vis-à-vis de leur parentalité). Cette définition nous permettrait d'analyser les effets des politiques linguistiques pour les parents de manière plus globale et même temps pluridimensionnelle

Par ailleurs, si l'étude de Tannenbaum se concentre davantage sur les effets des politiques linguistiques familiales sur la parentalité, dans notre étude nous souhaitons articuler l'analyse des effets des politiques linguistiques à la fois familiales et institutionnelles. En effet, comme le notent Schwartz et Verschik, depuis longtemps les politiques linguistiques institutionnelles et familiales ont été étudiées de manière séparée. Aujourd'hui elles sont de plus en plus étudiées de manière articulée (Schwartz et Verschik, 2013). Notre étude pourrait ainsi apporter une contribution à l'analyse articulée des politiques linguistiques familiales et institutionnelles.

En ce sens, notre approche de l'articulation de ces politiques peut être reflétée par la notion de «glottopolitique», telle qu'elle est définie par Blanchet :

« La glottopolitique couvre ainsi les aspects micro- et macro-sociolinguistiques, en ce sens qu'elle va des interactions quotidiennes (reprendre un enfant, prétendre parler la norme, etc.) jusqu'aux interventions les plus globales du pouvoir politique sur les langues (planification juridique, système scolaire, etc.). Ce concept permet de cette façon de prendre en compte des facteurs clés que la seule analyse des « politiques / aménagements linguistiques » macro-sociolinguistique n'intègre pas -ou pas suffisamment-, les pratiques et les représentations interventionnistes des acteurs sociaux « ordinaires » »

(Blanchet, 2008 : en ligne)

Le travail de Tannenbaum souligne également l'importance de l'analyse des politiques linguistiques familiales dans la durée, et nous souhaitons également appliquer cette approche dans notre étude.

Nous enrichissons cette approche en appuyant sur les différentes étapes de la parentalité, et en analysant les particularités des effets des politiques linguistiques familiales institutionnelles à différentes étapes de la parentalité en fonction de l'âge des parents et des enfants (Charton et Lévy, 2009 ; Oris et Burton-Jeangros, 2009 – nous précisons la définition de ces étapes de la parentalité dans le cadre conceptuel)

Le fait que nous allons faire l'évaluation biographique des effets des politiques linguistique à Strasbourg et à Francfort, en partant des années 1970 à 2000 nous permettrait inscrire l'évolution dynamique des effets à ces étapes de la parentalité dans l'évolution des contextes historiques, socio-économiques, démographiques et politiques.

Pour résumer notre approche, nous pouvons la présenter schématiquement de la manière suivante :

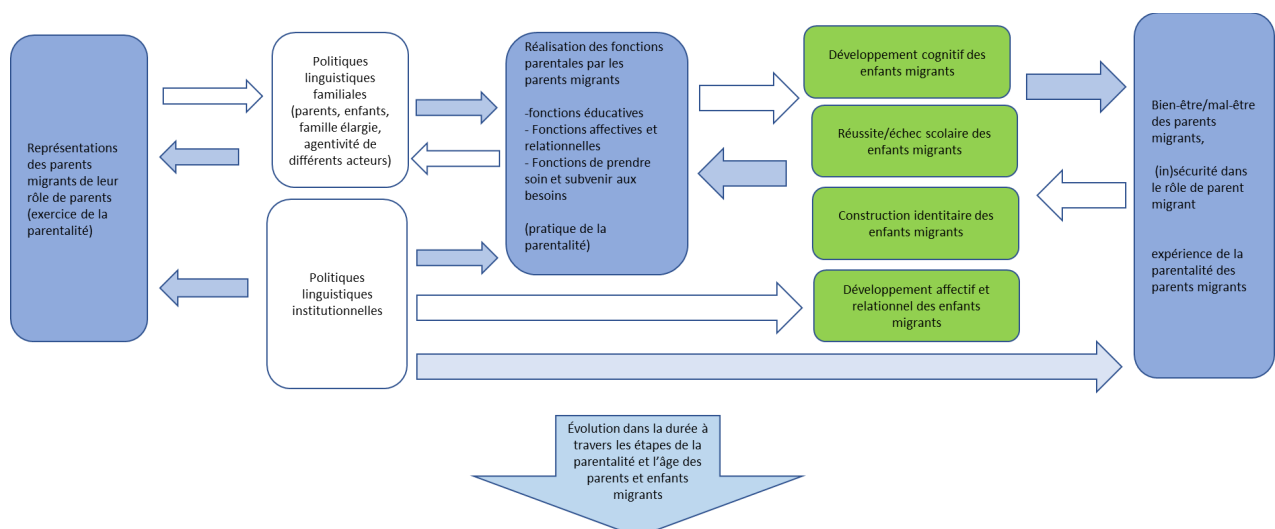


Figure 1. Présentation schématique de notre approche pour analyser les effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles sur la parentalité

Ainsi notre approche se présente comme :

Mettant les parents et la parentalité au centre de l'étude des effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles

Pluridimensionnelle (analyse des effets des politiques sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité)

Multi-acteurs (prise en compte de l'agentivité des acteurs familiaux et sociaux, articulation des politiques linguistiques familiales et institutionnelles)

Dynamique (analyse des effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles sur les différentes étapes de la parentalité (en fonction de l'âge des parents et enfants))

Résumé Chapitre 1

Comme le précise le titre de ce travail, nous avons formulé la problématique de notre recherche autour de l'analyse des témoignages biographiques pour saisir des effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles sur les différentes dimensions de la parentalité pour les parents immigrés.

Dans ce premier chapitre nous avons expliqué plus en détail la construction de la problématique de notre recherche, en partant d'un côté de l'évaluation biographique des effets des politiques des langues pour les migrants à Strasbourg et à Francfort depuis les années 1970 à aujourd'hui (conformément au projet Idex dans lequel s'inscrit la thèse) ; et par ailleurs en orientant notre évaluation des politiques des langues sur le domaine de la parentalité (suite à la première analyse des données).

Dans la suite du chapitre nous avons fait un état de l'art d'autres recherches sur les thématiques proches de la nôtre et avons expliqué en quoi nous pouvons apporter une contribution aussi bien à l'étude des politiques linguistiques « institutionnelles » que des politiques linguistiques « familiales ». Notre contribution à l'analyse des politiques linguistiques « institutionnelles » consiste dans l'utilisation de l'approche biographique pour évaluer ces politiques de langues. En effet, Apitzsch, Inowlocki et Kontos ont développé cette nouvelle méthodologie d'évaluation biographique des politiques en travaillant sur les politiques d'auto-entreprenariat (Apitzsch, Inowlocki et Kontos, 2008). Dans notre travail nous appliquerons cette méthodologie pour les politiques des langues. De plus, nous avons pu voir que les politiques linguistiques institutionnelles envers les parents immigrés les considèrent souvent comme « adultes immigrés » et se focalisent notamment sur les effets de ces politiques sur l'intégration et l'insertion professionnelle des ces immigrés adultes. Ainsi, la dimension de « parentalité » de ces immigrés adultes n'est pas toujours prise en compte. Notre contribution serait ainsi de mettre plus en lumière les effets des politiques linguistiques institutionnelles pour la parentalité. En ce qui concerne notre contribution aux politiques linguistiques « familiales », nous nous sommes rendu compte que beaucoup de recherches dans ce domaine portent sur les effets de ces politiques sur les enfants. Dans notre recherche

nous souhaitons développer un autre angle d'analyse et comprendre les effets de ces politiques linguistiques pour les parents.

De plus, comme le soulignent Verschik et Schwartz les politiques linguistiques « institutionnelles » et « familiales » ont été longtemps analysées séparément (Schwartz et Verschik, 2013). Notre contribution consiste également dans l'analyse articulée de ces différentes politiques linguistiques.

CHAPITRE 2 : CADRE CONTEXTUEL

Avant de commencer toute étude, il est important de la placer dès le début dans son contexte, car comme le soulignent à juste titre Duru-Bellat et Mingat, « le contexte fait des différences » (Duru-Bellat et Mingat, 1988 : 649). Comme notre étude se situe dans le contexte français et allemand, et qu'elle couvre différentes périodes historiques, nous tenons à donner un aperçu de ces différents contextes dans ce chapitre.

L'analyse et l'interprétation des phénomènes sociaux ne serait pas complète, si on ne prend pas en compte les contextes dans lesquels ces phénomènes sociaux se déroulent. En effet, ce n'est pas la même chose que d'être un parent immigré dans les années 1970 ou 2000, ou bien dans un contexte français ou allemand. Dans cette section nous présenterons les particularités de ces contextes, et donnerons des exemples de facteurs qui peuvent jouer sur les rapports aux langues, les politiques linguistiques familiales et institutionnelles ainsi que sur la parentalité

2.1. Contextes généraux et nationaux : évolution des flux migratoires en France et en Allemagne, évolution des politiques linguistiques familiales et institutionnelles et des rapports à la parentalité

Dans cette section nous présenterons l'évolution des flux migratoires en France et en Allemagne, ainsi que les facteurs qui ont pu impacter les rapports aux langues et la parentalité dans les familles immigrées.

2.1.1 Un aperçu des facteurs qui peuvent jouer sur les rapports aux langues et la parentalité dans les familles immigrées

Que ce soit pour des parents ou des enfants, et que ce soit dans les années 1970 ou 2000, beaucoup de facteurs jouent sur leurs rapports à la langue du pays d'accueil et aux langues d'origine, ainsi que sur la parentalité. Voici ce qu'en dit par exemple un de nos interviewés :

« il peut y avoir un CARACTERE, un caractère difficile en fait, ou quelqu'un qui n'a pas le temps qui TRAVAILLE, mais il y a des gens qui travaillent mais qui s'ORGANISENT pour avoir 1h ou 2h par semaine de cours, et qui font des exercices, beaucoup des exercices et qui écoutent et tout ça, et il y a des gens qui ne font RIEN et ils disent que « on me critique [...] on me critique toujours parce que je parle pas bien », mais la personne ne fait AUCUN effort pour, et c'est valable pour les adultes, pour les enfants aussi..[uhum].. ça peut être aussi l'histoire PERSONNELLE, si quelqu'un a aimé l'école, et moi j'ai AIME L'ECOLE par exemple, j'aime l'école, je regrettais l'école, franchement, c'étaient de belles années, et il y a des gens que je connais qui DETESTENT l'école, qui ont tout fait pour fuir l'école, et du coup forcément, c'est pas EVIDENT d'apprendre une langue »

Tadeusz, Pologne, Strasbourg : 233

Dans cette section nous analyserons d'abord les facteurs qui jouent sur l'apprentissage et la pratique de la langue du pays d'accueil, et ensuite nous donnerons un bref aperçu des facteurs qui jouent sur la transmission et la pratique des langues d'origine. Nous mentionnerons également les facteurs qui jouent sur la parentalité. Et pour terminer, nous soulignerons les facteurs clé qui ont pu influencer les changements dans les rapports aux langues des familles immigrées entre les années 1970 et 2000 à Strasbourg et à Francfort.

2.1.1.1 Facteurs qui jouent sur l'apprentissage et la pratique de la langue du pays d'accueil

En s'appuyant sur des travaux de différents chercheurs, ainsi que sur les témoignages des personnes que nous avons interviewées pour cette thèse, nous avons pu identifier un grand nombre de facteurs qui jouent sur l'apprentissage et la pratique de la langue du pays d'accueil par les personnes immigrées. Nous nous sommes notamment basés sur des travaux présentés sur la plateforme « ILMA » du Conseil de l'Europe (« intégration linguistique des immigrés adultes »⁹) et les travaux présentés lors du symposium sur le même sujet organisé en avril 2016 à Strasbourg – évènement qui a réuni aussi bien les hommes et femmes politiques qui travaillent sur les politiques linguistiques, que de nombreux chercheurs et professionnels qui travaillent sur ces questions au niveau français, européen et international. Nous avons pris en compte aussi bien les travaux de chercheurs qui travaillent sur les questions de la didactique

⁹ www.ilma.coe.int

des langues, sur les questions sociolinguistiques et les effets de langues sur les parcours des personnes, que les travaux sur les politiques de langues (Cyr et Germain, 1998 ; Pauzet et al., 2003 ; Van Avermaet et Gysen, 2006 ; Castellotti, 2009 ; Biichlé, 2009 ; Extramiana, 2000 ; Adami, 2011 ; Blanchet, 2016). Voici quelques exemples des facteurs que nous avons pu identifier :

Au niveau de la personne : Objectifs de l'apprentissage (études, travail, réseaux de sociabilité), le temps et les ressources disponibles, les contraintes de la vie quotidienne, l'expérience d'apprentissage d'autres langues et l'expérience d'apprentissage en général (dans ou hors du cadre de la scolarité), les « habitudes culturelles » d'apprentissage, la proximité linguistique et culturelle entre les langues et les cultures des personnes et les langues et cultures apprises, le caractère de la personne (timidité, sociabilité, persévérance, motivation, etc.).

Au niveau sociétal : les réseaux de sociabilité (avec des personnes de même langue d'origine, d'autres étrangers, les « autochtones » ; réseaux de sociabilité dans le cadre des études, du travail, etc), possibilité d'assister à des cours (orientation vers les cours, accès des différents publics, coût financier des cours), contenus pédagogiques, qualité des enseignements, profils des enseignants (professionnels ou bénévoles, immigrés ou autochtones), organisation spatio-temporelle et administrative, diversité des profils et des niveaux de langues d'autres apprenants dans les mêmes groupes, la dynamique des groupes, etc

2.1.1.2 Facteurs qui jouent sur la transmission et pratique des langues d'origine

En ce qui concerne les rapports des personnes immigrées ou de leurs descendants aux langues d'origine, nous avons également pris en compte aussi bien les travaux en didactique, qu'en sociolinguistique et en politiques de langues (à titre d'exemples, nous nous sommes basés sur le travaux de : Hélot et Young, 2006 ; Hélot, 2007 ; Garcia, 2009 ; Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 ; Filhon, 2000 ; Rokita-Jaskow, 2015 ; De Houwer, 2016)

Au niveau individuel : la transmission et la pratique des langues d'origine dans les familles immigrées peuvent être motivées par une stratégie de « promotion sociale » et de réussite éducative, par revendication d'appartenance à un lieu ou la continuité d'origine, par un

attachement affectif à une langue. Elles peuvent aussi être influencées par le fait que c'est la seule langue avec laquelle les parents sont à l'aise

Au niveau sociétal : les possibilités d'apprentissage et de pratique de la langue d'origine (cours ou ateliers de langues proposés dans les écoles, les associations, etc), les réseaux de sociabilité (avec des personnes de même langue d'origine, d'autres étrangers, les « autochtones » ; réseaux de sociabilité dans le cadre des études, du travail, etc)

2.1.1.3 Les facteurs qui jouent sur la parentalité

En ce qui concerne les facteurs qui jouent sur la parentalité, il y a des facteurs qui sont communs à tous les parents (Houzel, 1999 ; Jeammet, 2006 ; Karsz, 2014) tandis que d'autres, tels que par exemple la maîtrise de la langue du pays d'accueil sont spécifiques aux parents immigrés (Beski, 2000 ; Guérin, 2000 ; ORIV, 2012 ; Moro, 2017).

Au niveau individuel : aspirations éducatives des parents, leurs propres expériences personnelles, éducatives, professionnelles et autres, leur socialisation dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil, leur personnalité, leur identité, leur caractère.

Au niveau sociétal : les normes et valeurs sociales et culturelles, le regard porté sur les parents et sur leurs manières de faire (soutien ou dévalorisation), les actions de soutien ou de responsabilisation des parents, l'existence de diverses structures de la petite enfance jusqu'aux structures d'accueil des adolescents, des adultes, des personnes âgées (nous faisons le lien ici avec les différentes étapes de la parentalité)

2.1.1.4 Les facteurs clé pour les « politiques linguistiques familiales », les « politiques linguistiques institutionnelles » et la « parentalité »

Parmi tous ces différents facteurs que nous venons de citer dans notre recherche, nous avons identifié des facteurs-clé qui nous permettront de saisir les évolutions des politiques linguistiques familiales et institutionnelles à Strasbourg et à Francfort depuis les années 1970 jusqu'à nos jours. Nous avons identifié notamment les facteurs comme étant : premièrement

- la transition de la migration provisoire vers la migration d'installation ; et deuxièmement – la diversification des profils des personnes immigrées.

2.1.2 Les facteurs-clé (caractère provisoire/permanent de l'immigration, diversification des profils des migrants) et les évolutions au niveau des familles et des politiques institutionnelles

Dans cette section nous donnerons un aperçu des évolutions des rapports aux langues et à la parentalité au niveau des familles et au niveau des politiques institutionnelles.

2.1.2.1 Les évolutions au niveau des familles

Nous analyserons tout d'abord comment le passage de la migration provisoire vers la migration d'installation ainsi que la diversification des profils des migrants ont impacté les rapports aux langues et la parentalité du point de vue des familles.

Tout d'abord il faut souligner que le passage de la migration provisoire vers la migration d'installation ne s'est pas réalisé d'un seul coup, et que la prise de conscience du caractère plus « permanent » de cette migration s'est faite de manière progressive, sur plusieurs années. A ce sujet Ertan, un homme d'origine turque, témoigne :

« et puis il y a beaucoup de gens qui dissent, mon fils, je ne suis pas resté en Allemagne pour 50 ans, mais plutôt 25 fois pour 2 ans en Allemagne..je disais, pourquoi ça? – oui, car j'ai toujours dit, dans 2 ans je retourne de l'Allemagne, 2 ans passes, encore, c'est pour cela que je dit je suis 25 fois pour 2 ans en Allemagne..»

«und dann gibt es viele Leute, die sagen, mein Sohn, ich bin nicht 50 Jahre in Deutschland, sondern 25 mal 2 Jahre in Deutschland..ich sagte, warum das? – ja, weil ich immer gesagt habe, in 2 Jahre gehe ich von Deutschland zuruck, 2 Jahre fertig, nochmal, und dann sagte, ich bin 25 mal 2 Jahre in Deutschland..»

Ertan, Turquie, Francfort : 95

Dans les années 1970, aussi bien en France qu'en Allemagne l'objectif principal des parents immigrés a été de travailler, constituer un capital et retourner au pays d'origine :

« En fait à l'époque comme il y avait BEAUCOUP de travail en France..et que l'écart de vie, c'est à dire.. n'est pas comme maintenant..[oui].. je veux dire, la France dans les années 1960, c'était pas un Eldorado...c'est-à-dire ceux qui restaient vivre au Maroc vivaient AUSSI BIEN..donc c'était juste une aventure.. où tu avais plus de droits, plus d'argent..[oui]..et c'était QUE PROVISOIRE.. »

Naim, Maroc, Strasbourg : 36

<i>«Au début il a dit comme beaucoup d'autres, rester 2-3 années en Allemagne, épargner de l'argent et rentrer en Turquie»</i>	<i>«Am Anfang hat er gesagt, wie viele andere, 3-4 Jahre in Deutschland bleiben, Geld sparen, in die Türkei gehen»</i>
<i>Ertan, Turquie, Francfort : 16</i>	

Certains ont appris les bases de la langue du pays d'accueil en travaillant, mais ces connaissances sont souvent restées basiques :

<i>« après mon père, il parle pas forcément BIEN français..[uhum].. il a appris le français après, avec le TRAVAIL..., en vivant en France..mon père quand tu l'entends parler, ça reste du français BASIQUE : sujet, verbe, complément... des verbes non-conjugués quoi. ;c'est basique... et ma mère elle est restée plus à la MAISON, vu que après elle a eu cinq enfants, donc elle n'a PAS PU aller travailler, elle a travaillé juste UN PEU...donc elle comprend UN PEU français»</i>
<i>Chan, Cambodge, Strasbourg : 119</i>

<i>« ..((souple)) oui, ils ont appris AUTANT d'allemand, qu'ils en avaient besoin pour le travail. Alors ALLEMAND POUR LE TRAVAIL MANUEL.. alors, mon père était {ouvrier}, il a appris autant qu'il en avait besoin..alors ce qu'il avait besoin pour le travail, c'est ça qu'il a appris..»</i>	<i>«.. ((souple)) ja, sie haben SO VIEL Deutsch gelernt, die sie fur die ARBEIT brauchen... so HANDWERKDEUTSCH.. so, mein Vater war {ouvrier}, er hat so viel gelernt, wie er braucht... also was er fur die Arbeit brauchte hat er gelernt..»</i>
<i>Ertan, Turquie, Francfort : 61</i>	

Les personnes qui travaillaient n'avaient pas beaucoup de temps pour aller en cours de langue. De plus, aussi bien au travail qu'au regard des logements, les personnes immigrées étaient souvent regroupées selon la même origine.

Autrement, dit, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil n'était pas du tout une priorité pour ces personnes, puisqu'elles envisageaient de retourner au pays d'origine.

Pour ces raisons entre autres, la transmission des langues d'origine était plus importante que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

<i>« dans les années, dans les années 70s, il y avait UN GRAND NOMBRE D'ITALIENS, QUI PAR LA SUITE ONT FAIT VENIR LEURS FAMILLES et euh environ dans les années 60s se sont développés ces CLASSES PREPARATOIRES pour d'abord pour les Italiens, après pour les Turcs et autres nationalités euh pour qu'ils apprennent euh allemand et puissent aller à la Regelschule. C'était l'idée euh mais ces idées ne se sont pas vraiment réalisées, dans le sens que les Italiens, les parents Italiens, ils ont toujours pensé l'école italienne euh et euh ils ont toujours pensé qu'ils vont un jour RETOURNER EN ITALIE, et alors les enfants sont allés à l'école italienne, et c'était oui (?) pas et euh j'ai euh à l'époque enseigné dans ces prépa ces classes préparatoires, qui ont ensuite été supprimées, car les les parents ils voulaient LAISSER les enfants LA-BAS et puis comme dit, on, nous voudrions, nous voudrions les mettre dans les Regelklasse, ils étaient contre.. »</i>	<i>« in der Jahre, in den 70 Jahren, dann gab es ja GANZ VIELE ITALIENERN, DIE DANN IHRE FAMILIEN HIER GEHOLT HABEN und euh etwa Mitte der 60 Jahre kamen diese VORBEREITUNGSKLASSE für erstmal für Italienern, dann für Turken und und andere Nationalitäten euh damit die soweit Deutsch euh lernen und in die Regelschule zu kommen. das war die Ideen euh diese Idee wurde nicht so ganz realisiert, in den Sinnen dass die Italienern, die italienische Eltern, die dachten immer das ist eine italienische Schule euh und euh dann dachten sie immer sie kommen ja dann irgendwann mal NACH ITALIEN ZURÜCK und dann haben die Kinder italienische Schule besucht, das war ja (?) nicht und euh ich habe euh also erstmal diese Vorbe die Vorbereitungsklasse unterrichtet, die wurden dann abgeschafft, weil gerade die die Eltern, die wollten ja die Kinder DORT PARKEN und dann wie gesagt haben, wir möchten, wir möchten sie aber jetzt in die Regelklasse schicken, da waren sie dagegen.. »</i>
<i>Bianca, Italie, Francfort : 111</i>	

« donc en fait NOUS, déjà d'une nos parents venaient pour travailler, mais ils gardaient quand même leurs cultures, leurs coutumes, et surtout les émissions télé »

Naim, Maroc, Strasbourg : 138

Tout de même, en ce qui concerne l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants, aussi bien dans les années 1970 que dans les années 2000 tous devaient suivre la scolarité obligatoire. En ce sens, que ce soit dans les années 1970 ou dans les années 2000 les enfants ont appris la langue du pays d'accueil notamment grâce à la scolarité.

En revanche, avec le passage vers la migration d'installation, la prise de conscience de l'importance d'apprendre la langue du pays d'accueil s'est affirmée non seulement pour le travail, mais aussi pour la vie de tous les jours, pour une intégration sociale.

« M: et dans quelle mesure cette idée de retour au pays elle conditionne l'apprentissage de la langue?

V: on apprend le minimum voilà.. mais si au delà de ça ils envisagent de de s'INSTALLER là voilà..[uhum]..là ils accordent un intérêt beaucoup plus important..[uhum]..à la maîtrise .. correcte de la langue...quand on vit dans un pays étranger la moindre des choses c'est toujours la langue. »

Victor, Roumanie, Strasbourg : 339

L'installation dans le pays d'accueil a aussi remis en question l'importance de la transmission des langues d'origine et « l'utilité » que les langues d'origine peuvent avoir dans le pays d'accueil aussi bien pour les parents que pour les enfants.

En ce qui concerne la parentalité, si dans les années 1970 les parents « projetaient » leurs propres vies ainsi que celles de leurs enfants dans le pays d'origine, aujourd'hui c'est variable mais beaucoup projettent quand même la vie de leurs familles dans le pays d'accueil. Cela joue fortement sur la manière dont ils envisagent l'éducation de leurs enfants, qui souvent devient un « jonglage entre diverses appartenances »

« je nie PAS mes racines, MAIS j'ai accepté le fait que mes enfants grandissent en France, ils sont nés en France, c'est LEUR pays »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 444

De plus, l'installation dans le pays d'accueil a « renforcé » l'importance de la parentalité pour ces personnes immigrées :

« au début j'ai été un peu MALHEUREUSE.. j'en ai toujours parlé de RETOURNER en Israël.. mais plus tard, quand il y a eu les enfants..j'ai été A LA MAISON..[ok]..car, quand tu as les enfants, c'est EGAL..non, c'est égal après, car CE SONT LES ENFANT TA MAISON..[ja].. ou la FAMILLE »

Sara, Israël, Francfort : 93

« ich war der ersten Mal ein bisschen UNGLÜCKLICH..ich hatte immer davon gesprochen, um ZURÜCK nach Israel zu kehren.. aber später ist, dass die Kinder abgewesen waren..war ich hier ZU HAUSE..[ok]. weil, wenn du Kinder hat..dann ist EGAL.. ne, das ist egal dann, weil DIE KINDER SIND DEINE ZU HAUSE..[ja].. oder die FAMILIE »

« ... je l'ai fait en fait pour M'OCCUPER de quelque chose, pour ne pas SOMBREER dans la dépression...donc, je me suis dit, pourquoi pas mon fils, tu vois.. »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 118

La diversification des différentes dimensions des profils des migrants s'accompagne notamment de la diversification des pratiques et compétences linguistiques, aussi bien au niveau individuel, que familial.

Comme nous venons de le mentionner, dans les années 70s la plupart des personnes immigrées avaient des connaissances très basiques de la langue du pays d'accueil. Du point de vue de ces compétences, elles étaient insuffisantes pour que les parents puissent parler la langue du pays d'accueil avec leurs enfants. Ces parents, tout naturellement, utilisaient ainsi avec leurs enfants la langue qu'ils connaissaient le mieux – leur langue maternelle.

Aujourd'hui parmi les personnes immigrées il y a aussi bien des personnes qui ont des compétences basiques dans la langue du pays d'accueil, comme c'était le cas des parents arrivés dans les années 1970. Mais il y a aussi des personnes qui ont appris la langue du pays d'accueil à un niveau assez élevé. Ainsi ces personnes ont de bonnes compétences aussi bien dans la langue d'origine que dans la langue du pays d'accueil, et elles sont capables de communiquer avec leurs enfants dans les deux langues.

On peut en déduire que la diversification des niveaux des compétences des parents dans la langue du pays d'accueil a, entre autres facteurs, contribué à soulever chez les parents le questionnement suivant : dans quelle(s) langue(s) je parle avec mon enfant ? Comme nous le verrons plus tard, face à ce questionnement, les familles élaborent des politiques linguistiques très variées.

Parmi les familles immigrées dont nous avons pu faire connaissance, dans la plupart de celles immigrées dans les années 1970 souvent l'un des parents immigrait d'abord et puis il faisait venir son conjoint et ses enfants dans le cadre du regroupement familial. Le père et la mère venaient souvent du même pays d'origine, voire de la même région – et ils avaient souvent la même langue d'origine. C'est ainsi que fréquemment la langue commune à la maison entre les parents et puis avec les enfants a été la langue d'origine.

Parmi les personnes de notre échantillon arrivées en France et en Allemagne plus récemment, dans les années 2000-2000 il y a toujours des familles avec les mêmes origines, mais les

mariages mixtes sont aussi de plus en plus fréquents. Qu'il s'agisse des mariages mixtes entre deux personnes immigrées de différentes origines ou entre une personne immigrée et une personne autochtone – ces familles aux origines mixtes sont aussi mixtes du point de vu des langues parlées par chacun des conjoints. En effet, dans ces familles il y a potentiellement au moins deux langues qui peuvent être utilisées : au moins une langue du pays d'accueil et au moins une langue d'origine. Cet aspect soulève le même questionnement des parents que nous venons de mentionner : quelle(s) est(sont) la(les) langue(s) que je parle avec mon enfant ?

Dans leurs travaux Filhon, ainsi que Deprez et Varro soulignent que dans les familles linguistiquement mixtes c'est souvent la langue du pays d'accueil qui est la langue commune de la famille. Cependant, ces auteurs notent également la diversité des situations familiales et des politiques linguistiques (Deprez-de-Heredia et Varro, 1991 ; Filhon, 2000)

Dans la suite de ce travail nous présenterons les témoignages des parents et enfants immigrés qui nous permettront de comprendre, comment et pourquoi ils se positionnent face à cette question.

La diversification des profils des parents ne concerne pas seulement le niveau des compétences linguistiques ou l'origine du conjoint. En effet, cette diversification concerne également les pays d'origine, l'âge où a eu lieu la migration, ses motifs, le niveau d'éducation, l'expérience d'apprentissage d'autres langues, les expériences professionnelles et les qualifications, les catégories sociales et professionnelles, etc. Si dans les années 1970 aussi bien en France qu'en Allemagne la plupart des immigrés adultes avaient un faible niveau de scolarité, voire n'ont pas du tout été scolarisés, et provenaient souvent des mêmes pays (Maroc, Algérie, Turquie, Italie, Espagne entre autres), dans les années 2000 les personnes viennent du monde entier, ont des connaissances de très divers métiers, leur niveau d'éducation va du niveau scolaire jusqu'aux études supérieures.

Au regard de la parentalité de ces personnes, comme le souligne Marie-Rose Moro, il y a 1001 façons d'être parent (Moro, 2017). Ainsi, nous pouvons dire que la diversification des profils des parents contribue certainement à la diversification des façons d'être parent, aussi bien au niveau des représentations, que de la pratique.

2.1.2.2 Les évolutions au niveau des « politiques institutionnelles »

Dans cette section nous analyserons comment le passage de la migration provisoire vers la migration d'installation ainsi que la diversification des profils des migrants ont impacté les rapports aux langues et la parentalité du point de vue des politiques linguistiques institutionnelles.

Le caractère « provisoire » ou « permanent » de l'immigration a sans doute joué sur le développement des politiques linguistiques à différents niveaux.

Regardons tout d'abord les politiques vis-à-vis de la langue du pays d'accueil.

Selon une étude de l'ORIV dans les années 1970 les enfants étaient scolarisés et apprenaient la langue du pays d'accueil à l'école, mais il n'y avait pas vraiment de politiques vis-à-vis de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les immigrés adultes. Les premières actions linguistiques ont été menées surtout par des associations caritatives ou les syndicats des travailleurs. Leur but était surtout d'aider les travailleurs immigrés à défendre leurs droits au travail. Il y a eu également des actions linguistiques plus spécifiques pour les femmes (qui ont rejoint leurs maris par regroupement familial), et dont le but a été de leur donner les bases de la langue pour se débrouiller dans la vie quotidienne. (ORIV, 2000)

Ce n'est que plus tard, avec la crise économique et la « modernisation » que la France et l'Allemagne ont commencé d'abord à subventionner les actions des associations ainsi que les premiers organismes professionnels de formation pour adultes, dans le but de former les travailleurs immigrés au chômage et encourager leur réinsertion professionnelle (idem).

Et puis ce n'est que vers les années 2000 que différents Etats européens, dont la France et l'Allemagne, ont eu une véritable prise de conscience de l'importance de mettre en place des dispositifs pour intégrer ces populations immigrées (ORIV, 2000 ; Beacco et al., 2016). Dans ce cadre, la maîtrise de la langue du pays d'accueil est perçue comme un facteur essentiel pour permettre l'intégration non seulement économique, mais aussi sociale. Comme le note par exemple Adami :

« La question de la maîtrise de la langue par les migrants est dorénavant posée en termes politiques et institutionnels, non parce qu'il s'agirait d'un problème émergent, mais parce que le contexte économique et social a évolué »

(Adami dans Mangiante et al., 2011 :42)

C'est suivant cette prise de conscience que nombre d'Etats européens ont mis en place les Contrats d'intégration. Pour la France il s'agit notamment du CAI (Contrat d'accueil et d'intégration)¹⁰ introduit en 2003, devenu CIR (Contrat d'intégration républicaine) à partir de 2016 ; et pour l'Allemagne ce contrat a été introduit en 2004 et a pris la forme de « Integrationskurse »¹¹. Nous « laisserons la parole » à nos interviewés pour comprendre les différences et les similitudes entre ces différentes politiques, et nous les présenterons plus en détail dans les résultats de cette recherche. Ce que nous tenons à souligner ici, c'est qu'en France et en Allemagne ces politiques visent en même temps l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, que la connaissance du fonctionnement, de l'histoire, de la culture, de la vie quotidienne dans ce pays d'accueil. Ainsi, ces politiques sont à la fois des politiques linguistiques que les politiques d'intégration des migrants.

Si nous regardons maintenant les politiques vis-à-vis des langues d'origine, dans les années 1970 aussi bien la France que l'Allemagne ont créé des dispositifs dans les écoles permettant aux enfants d'apprendre leurs langues d'origine. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ces dispositifs n'avaient pas pour vocation de valoriser les langues d'origine, mais ils s'inscrivaient bel et bien dans l'idée de faciliter et encourager le retour au pays d'origine des familles immigrées (Varro, 2012). Nous en déduisons que dans cette logique de retour au pays, la transmission familiale des langues d'origine devait être vue d'un bon œil.

Aujourd'hui, il y a aussi des actions dans les écoles permettant aux enfants d'apprendre leurs langues d'origine, mais souvent toutes les langues d'origine ne sont pas représentées. (Hélot et Young, 2006). On peut dire qu'aujourd'hui la question de la transmission des langues d'origine dans les familles immigrées est fortement liée à la construction identitaire et citoyenne des enfants immigrés, à leur sentiment d'appartenance et à leur intégration dans la

¹⁰ www.ofii.fr

¹¹ www.bamf.de

société d'accueil. C'est pour ces raisons que cette transmission suscite des réactions aussi bien positives que négatives, et qu'elle est au cœur des préoccupations politiques.

Dans notre étude nous avons également constaté, qu'au regard de la parentalité, c'est la prise de conscience de l'installation des populations immigrés qui a aussi joué sur l'intérêt porté par les politiques « institutionnelles » envers la parentalité. Puisque désormais les enfants des migrants auront vocation à rester en France/Allemagne, et non seulement rester, mais voire en devenir des citoyens, les politiques institutionnelles portent un fort intérêt envers la manière dont les parents immigrés éduquent leurs enfants.

<p>« ..alors la première génération, alors ils N'ont PAS appris la langue, mais APRES LEURS ENFANTS..leurs enfants..alors, ce qui est chez ma génération, alors ils sont allés à L'ÉCOLE, et là-bas ils ont APPRIS..mais la VRAIE action aussi des politiques, ça a commencé d'abord dans les années 90.. »</p>	<p>« ..also die erste Generation, also haben sie NICHT die Sprache gelernt, aber DANN IHRE KINDER...ihre Kinder..also, was ist bei meine Generation..also die sind in die SCHULE gegangen, dort haben sie GELERNT...aber so eine RICHTIGE Aktion auch von Politik, das ist erst in die 90s Jahre gekommen.. »</p>
<p>Ertan, Turquie, Francfort : 100</p>	

Voici l'un des exemples des témoignages qui font mention de la diversification des profils des migrants :

<p>« ..et c'est intéressant, le MONDE vient dans ce bureau..[oui]..des personnes du MONDE ENTIER..de l'Australie jusqu'à, jusqu'à sud..alors Asie, tout..Amérique du Sud..Angleterre.. /ehm/ Amérique du Nord..nous avons tout là-bas..tout tout TOUT..[uhum]..le monde est là..et ces langues, ces..[20min]..alors je vous assure, c'est très très intéressant à quel point DIFFERENTS peuvent être les gens.. »</p>	<p>« .. und das es interessant, die WELT kommt in diesem Büro ..[ja]..Menschen von den GANZEM WELT.. von Australien bis, bis sudlichen.. so Asia, alles..Sud Amerika..England../ehm/ Nord Amerika.. wir haben alles dort..alles alles ALLES.. [uhum]..die Welt is da..und diese Sprache, diese..[20min].. also ich bin von Beeinzung, es ist sehr interessant, wie VERSCHIEDENE auch die Menschen sein können.. »</p>
<p>Carla, Italie, Francfort : 104</p>	

En ce qui concerne les politiques institutionnelles des langues, la diversification des profils des migrants est un vrai défi aussi bien pour les politiques vis-à-vis de la langue du pays d'accueil, que vis-à-vis des langues d'origine.

En effet, lorsque les politiques de langues proposent des actions d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, aussi bien pour les parents que pour les enfants, il est difficile de constituer des groupes d'apprenants et leurs proposer des programmes pédagogiques qui permettraient de s'adapter au niveau de la langue, aux besoins et au rythme de progression de chacun :

<p>« c'est pour les enseignants, comme un GRAND ECART..[ok]..entre les gens, qui sont habitués à apprendre, et qui sont plus rapides, et ces gens, qui, même s'ils ont été à l'école pendant 7 ou 8 ans, mais ils n'ont pas beaucoup été dans les apprentissages par la suite..[ja]..ou dans les lectures..la DIFFERENCE est là »</p>	<p>« das ist für die Lehrer, wie so EIN SPAGAT..[ok]..zwischen die Menschen, die gewohnt zu lernen sind, und die schneller sind, und diese Leute, die, auch wenn sie in der Schule waren, 7 oder 8 Jahre, aber sie haben nicht mehr gelernt...[ja] oder gelesen..das UNTERSCHIED ist da »</p>
<p>Carla, Italie, Francfort : 272</p>	

En ce qui concerne les politiques au regard des langues d'origine, la prise en compte de ces langues, par exemple dans le système scolaire, ou même dans d'autres espaces comme les crèches, jardins d'enfants, centres socioculturels, associations, etc peut être un vrai défi. D'un côté les professionnels de ces structures n'ont pas les compétences dans toutes ces langues, et de l'autre côté ces langues sont vraiment nombreuses puisque les enfants et les parents ont des origines très diversifiées. Ces défis nécessitent l'élaboration de nouvelles façons de faire, comme notamment les actions de « l'éveil aux langues » (Hélot, 2007) plutôt que des cours de langues. Nous détaillerons ces différentes actions plus loin dans ce travail.

Et puis, en ce qui concerne la parentalité, comme nous venons de le mentionner, la diversification des profils des parents implique une diversification des façons de faire et d'être parent. Ainsi les politiques envers la parentalité doivent prendre en compte toute cette diversité pour accompagner ces parents tout en comprenant et respectant leurs différents points de vue.

2.2 Contextes locaux à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main : contextes géographiques, socio-économiques, politiques, linguistiques

Lors de notre recherche nous nous sommes rendu compte de la grande diversité aussi bien des politiques linguistiques familiales que des politiques linguistiques institutionnelles. En fonction des époques et des contextes ces politiques peuvent présenter des convergences et des divergences (Dumasy, 2000 ; De Wenden, 2009)

Cependant, nous nous sommes rendu compte, que toutes ces politiques diverses et variées suivent des questionnements similaires. Du côté des familles, les parents se posent les questions suivantes : dans quelles langues vais-je éduquer mes enfants ? comment cela va-t-il affecter sa réussite scolaire, son intégration sociale, ses relations avec les parents et avec le reste de la famille ? Du côté des politiques « institutionnelles » il s'agit des préoccupations au regard de l'intégration économique, sociale, culturelle des populations immigrées. De plus, nous observons, que ce soit dans les années 1970 ou 2000 ou dans le contexte français ou

allemand, il y a toujours des liens et des influences réciproques entre les politiques linguistiques familiales et institutionnelles. Le but de ce travail serait un éclairage sur ces liens.

2.2.1 Contexte géographique

Aussi bien la ville de Strasbourg que la ville de Francfort se trouvent au cœur de l'Europe, comme l'illustre cette carte :

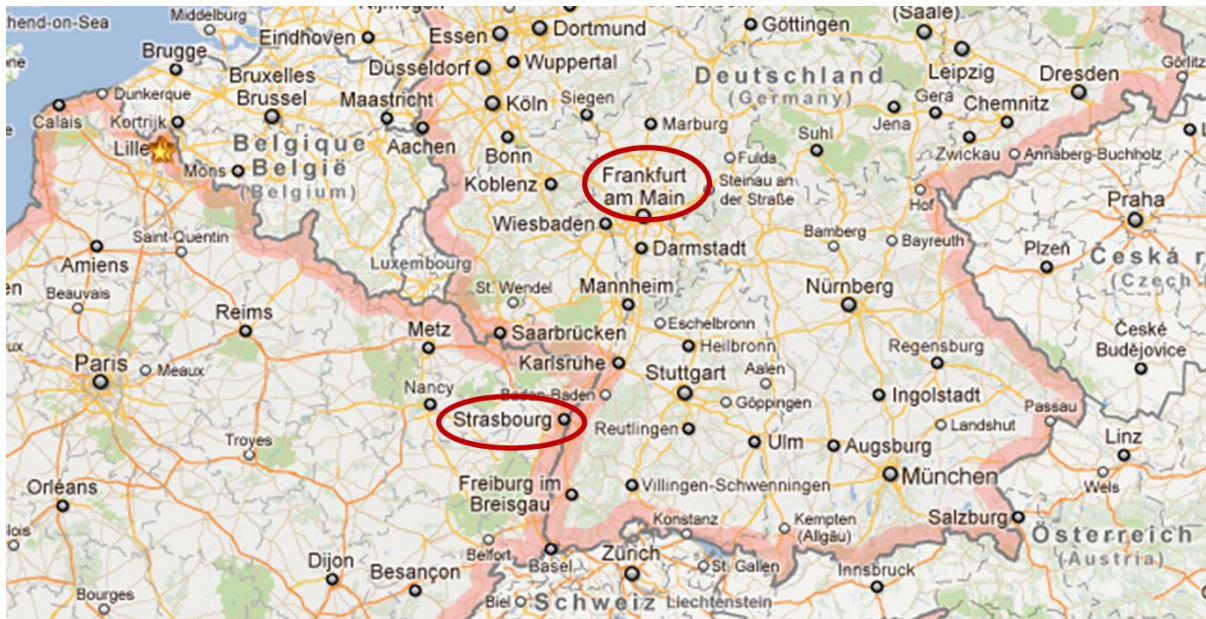


Figure 2. Situation géographique de Strasbourg et de Francfort-sur-le-Main.

De plus, aussi bien Strasbourg que Francfort se trouvent dans des régions frontalières, respectivement l'Alsace et la Hesse, ce qui en fait également des lieux importants de passage et de rencontre des populations, sur la croisée de nombreux chemins, comme l'indique d'ailleurs son nom d'origine allemande « Strassburg » - « Strasse » - rue, et « Burg » - ville ; cette consonance allemande nous rappelle l'histoire complexe de Strasbourg et de l'Alsace, ayant fait partie de la France et de l'Allemagne à plusieurs reprises (Frey, 2009 ; Muller 2009). Géographiquement les deux villes ont encore un autre atout, celui de se trouver sur les grandes routes de navigation fluviale, comme le Rhin pour Strasbourg et le Main pour Francfort.

Pour ces raisons géographiques, et d'autres raisons que nous expliquerons par la suite, Strasbourg et Francfort ont depuis longtemps attiré des populations très diverses, auxquelles nous nous intéresserons ci-dessous.

2.2.2 Contexte démographique

Selon l'étude de l'Observatoire régional d'intégration et de la ville en Alsace (ORIV), l'Alsace a depuis un moment connu de très divers mouvements migratoires :

« L'Alsace se singularise des autres régions françaises à deux niveaux essentiellement: sur le plan de l'évolution des flux migratoires, sur l'origine de ces flux, et donc les nationalités présentes sur le territoire. Au recensement général de la population de 1999, l'Alsace compte 128.381 étrangers, ce qui représente 7,4% de la population totale [...] Ce pourcentage d'étrangers, quoiqu'en baisse, reste largement supérieur à celui relevé pour l'ensemble de la France, qui est de 5,6%. En 1999, l'Alsace était la sixième région française pour le nombre d'étrangers [...] Toutefois, si l'on rapporte le nombre d'étrangers à la population totale, l'Alsace occupe la 3ème place des régions françaises. Elle se situe après l'Île de France et la Corse »

(ORIV, 2007 : 2)

Dans les années 1970, notamment, avec l'immigration de travail, de nombreux migrants étaient originaires des anciennes colonies françaises, comme le Maroc ou l'Algérie, mais il y avait également des accords pour l'arrivée des travailleurs migrants d'Italie, d'Espagne, du Portugal, de Pologne, de Turquie (Frey, 2009; ORIV, 2000).

Quant à Francfort et la région de Hesse, à cette époque, comme d'autres villes et régions allemandes, elles aussi ont connu d'importants flux de migration de travail. Les travailleurs immigrés venaient des pays avec lesquels des accords d'échange de travailleurs ont été conclus, comme l'Italie ou la Turquie. Il y avait aussi des travailleurs immigrés en provenance d'Espagne, de Grèce, ou encore du Portugal, de l'ex-Yougoslavie, du Maroc, de Tunisie¹².

Ainsi, nous constatons qu'à cette période aussi bien à Strasbourg qu'à Francfort les populations immigrées étaient assez nombreuses, mais en même temps leurs profils sont assez homogènes.

A cette époque la majorité des immigrés étaient des hommes, peu ou pas scolarisés dans leurs pays et qui occupaient souvent des postes nécessitant de la main d'œuvre physique, en tant qu'ouvriers des usines ou encore dans le secteur du bâtiment. (ORIV, 2000).

Au fil du temps, certains travailleurs sont rentrés chez eux, mais beaucoup sont restés et ont été rejoints par leurs femmes et enfants. Progressivement, la migration de travail s'est

¹² <https://www.lagis-hessen.de/de/subjects/drec/sn/edb/mode/catchwords/lemma/Gastarbeiter/current/0>

transformée en migration d'installation et les profils des migrants se sont diversifiés. (ORIV, 2000).

Alors, qu'en est-il aujourd'hui ? Qui sont les personnes immigrées aujourd'hui et qui les populations immigrées représentent-elles aujourd'hui à Strasbourg et à Francfort ?

Aujourd'hui, Strasbourg est une ville comptant une population immigrée assez importante – 16,5% de la population totale en 2014 et 17,3% en 2017 (INSEE, 2014¹³ ; INSEE, 2017¹⁴). Egalement selon l'INSEE, les pays d'origine les plus représentés sont le Maroc, la Turquie, l'Algérie, l'Italie, le Portugal, l'Espagne (INSEE, 2017¹⁵). Parmi ces personnes immigrées, près de 16,7% sont ouvriers, 16,3% sont employés, 13,9% sont retraités, 9,6% sont dans les professions intermédiaires, 8,5% sont Cadres et exercent des professions intellectuelles supérieures, 3% sont artisans, commerçants et chefs d'entreprise. Il y a pratiquement autant d'hommes que de femmes immigrées, et s'il y a plus d'hommes immigrés parmi les ouvriers et les artisans commerçants, il y a plus d'employées femmes ; dans les autres catégories socioprofessionnelles la répartition hommes/femmes est plutôt équilibrée¹⁶. Nous n'allons pas entrer plus en détail dans ces catégories socioprofessionnelles, mais cet aperçu nous donne déjà à voir la diversification des profils des personnes immigrées par rapport aux populations immigrées des années 1970. Cette diversification des publics migrants est également confirmée par la première enquête nationale sur la diversité des populations en France « Trajectoires et origines », menée en 2008-2009 par INSEE et INED (Beauchemin, Hamel et Simon, 2000), la deuxième enquête de même type étant actuellement en cours de juillet 2019 à octobre 2020¹⁷.

Cependant, il est intéressant de noter que la population immigrée est répartie de manière particulière dans l'ensemble de la population de la ville. En effet, on constate que dans certains quartiers la part des populations immigrées est assez élevée, tandis qu'ils/elles sont beaucoup moins présents dans d'autres quartiers. Cette situation est bien visible sur la carte réalisée par les services de la Ville de Strasbourg ¹⁸:

¹³ <https://insee.fr/fr/statistiques/2874034?sommaire=2874056etgeo=ARR-678>

¹⁴ <https://insee.fr/fr/statistiques/4515410?sommaire=4515410etgeo=ARR-678>

¹⁵ <https://insee.fr/fr/statistiques/4515410?sommaire=4515410etgeo=ARR-678>

¹⁶ <https://insee.fr/fr/statistiques/4515410?sommaire=4515410etgeo=ARR-678>

¹⁷ <https://teo.site.ined.fr/>

¹⁸ http://www.cartotheque.strasbourg.eu/pdf_maps/115/

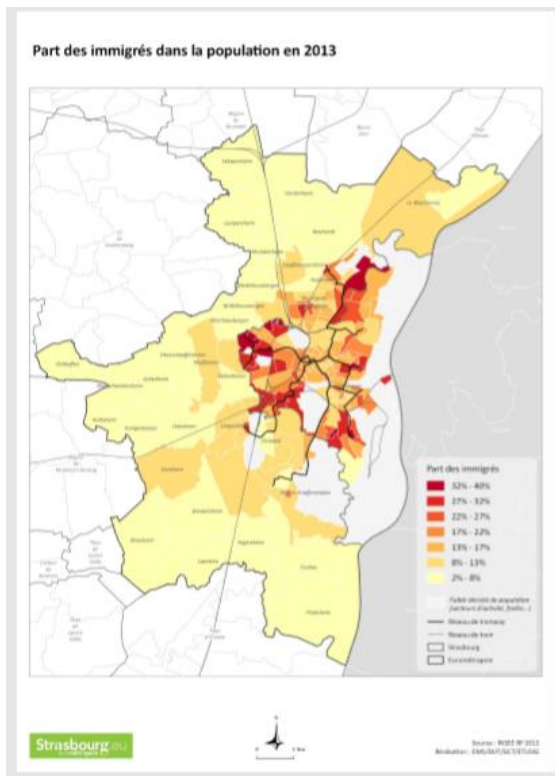


Figure 3. Part de la population immigrée dans différents quartiers de Strasbourg
 Source : Ville de Strasbourg (carte en plus grande résolution en Annexes)

Sur la base de cette carte nous constatons que les populations immigrées sont plus présentes dans les quartiers plus éloignés, les quartiers « populaires ». Cette situation évoque des questions non seulement par rapport aux réseaux de sociabilité de ces personnes, mais aussi plus généralement quant aux situations sociales et économiques de ces populations, et aux éventuelles inégalités et difficultés sociales et économiques auxquelles ces populations peuvent faire face. En analysant les témoignages des personnes immigrées, nous allons voir plus en détail comment cette situation se répercute sur leurs pratiques linguistiques et parentales.

En ce qui concerne Francfort, la ville témoigne également d'une forte présence de population immigrée – 22,6% de la population totale en 2014 et de même 22,6 % de la population totale en 2016 (Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 2014¹⁹ ; Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main, 2017²⁰). Les pays d'origine les plus représentées dans la population immigrée sont :

¹⁹ <https://frankfurt.de/service-und-rathaus/zahlen-daten-fakten/publikationen/statistisches-jahrbuch?page=1>

²⁰ <https://frankfurt.de/service-und-rathaus/zahlen-daten-fakten/publikationen/statistisches-jahrbuch?page=1>

Turquie 12,9%, Croatie 7,3%, Italie 7,2%, Pologne 6,7%, Roumanie 4,8%, Serbie 4,2%, Bulgarie 3,8%, Espagne 3,4%, Grèce 3,2%, Maroc 2,8%, Inde 2,2%, France 2,1%, Portugal 2% (Statistisches Jahrbuch Frankfurt-am-Main, 2017 : 26).

Parmi les personnes immigrées, beaucoup travaillent dans divers services économiques, transports et stockage, commerce, entretien et réparation des véhicules à moteur, hôtellerie et restauration, affaires sociales et dans le domaine de la santé, services indépendants scientifiques et techniques, Finances et assurance, construction, industrie manufacturière, information et communication, éducation, gestion et conseils aux entreprises. (Statistisches Jahrbuch Frankfurt-am-Main, 2017 :82). En ce qui concerne la répartition hommes/femmes dans ces catégories socioprofessionnelles, nous n'avons pas pu la faire ressortir pour la population immigrée/étrangère, puisque les tableaux de ce document présentent cette répartition uniquement pour l'ensemble de la population. Cependant, si nous nous référons à l'ensemble de la population, il y a beaucoup plus d'hommes dans l'industrie manufacturière et la construction, tandis qu'il y a beaucoup plus de femmes dans les affaires sociales et le domaine de santé, ainsi que dans le domaine de l'éducation, par exemple.

En ce qui concerne la répartition de la population immigrée dans les différentes parties de la ville de Francfort, voici ce que présente l'une des cartes réalisées pour une étude du « Bureau des affaires multiculturelles de la Ville de Francfort » (« AMKA » – « Amt für multikulturelle Angelegenheiten », notre traduction²¹) :

²¹ <https://frankfurt.de/service-und-rathaus/verwaltung/publikationen/amt-fuer-multikulturelle-angelegenheiten/berichte-und-statistik/frankfurter-integrations--und-diversitaetsmonitoring-2017>

4. Grundinformationen zur Zusammensetzung und Vielfalt der Frankfurter Bevölkerung

Anzahl mit ausländischer Staatsangehörigkeit:

- ohne ZNR
- 20% - 29%
- 30% - 39%
- 40% - 49%
- über 50%

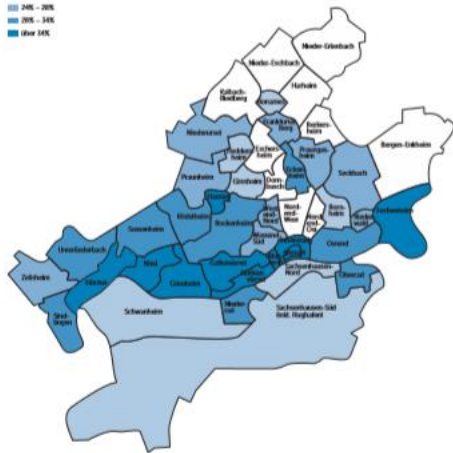


Abbildung 17 Anzahl der Einwohnerinnen und Einwohner mit ausländischer Staatsangehörigkeit in den Frankfurter Stadtteilen im Jahr 2014 (einschl. Asylanten, Flüchtlinge, Staats- und Wohnort Unbekannt) (Anmerkung: Umkreisung der Wohnbezirke auf Grundlage von Gemeindefindnetzen)

Figure 4. Part de la population étrangère dans différents quartiers de Francfort-sur-le-Main

Source : AMKA, Ville de Francfort (carte en plus grande résolution en Annexes)

La carte que nous avons trouvée pour Strasbourg présente la part de la population immigrée dans différents quartiers, tandis que la carte de Francfort présente la part de population « mit ausländischer Staatsangehörigkeit » - ce qui veut dire « avec la nationalité étrangère » (notre traduction). Selon les définitions de l'INSEE et du Statistisches Amt allemand, les notions de « immigré » et « étranger » se croisent, mais pas complètement. En effet, le fait d'être un étranger représente la situation quant à la nationalité, tandis que « immigré » présente la situation quant à l'immigration. (INSEE ; Statistisches Amt). A titre d'exemple, schématiquement cette différence se présente ainsi²² :

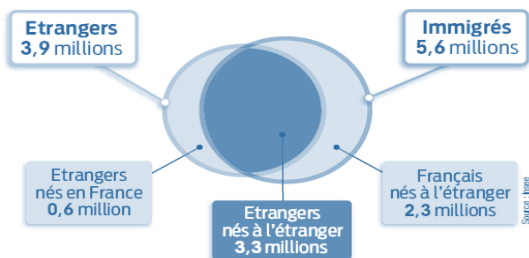


Figure 5. Présentation graphique de la différence entre « étranger » et « immigré ». Source : INSEE

²² <https://www.alternatives-economiques.fr/etrangers-immigres-population-francaise-2011-millions-0102201567628.html>

Ainsi, nous pouvons comparer la carte pour Strasbourg avec celle de Francfort, mais en prenant en compte les variations possibles de la population immigrée à Francfort, du fait que cette carte inclut seulement la part « étrangère » de la population immigrée, et n'inclut pas la population immigrée ayant déjà acquis la nationalité allemande.

Bien qu'à Francfort, la population immigrée soit également répartie de manière inégale entre quartiers, nous constatons cependant que la population immigrée est plus présente dans toute la ville, et non pas juste dans certains quartiers « populaires » comme à Strasbourg. Ainsi, dans notre recherche il serait intéressant de voir comment ces situations des populations immigrées impactent leurs pratiques linguistiques et aussi leur parentalité dans les deux contextes différents de Strasbourg et Francfort.

2.2.3 Contexte socio-économique

Dans les années 1970 les populations immigrées ont été prises en charge plus particulièrement par les grandes entreprises où elles travaillaient, comme par exemple Opel à côté de Francfort, ou General Motors à côté de Strasbourg. Ce sont également ces entreprises qui ont proposé des actions d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, français/allemand, pour leurs travailleurs.

A cette époque les associations caritatives déjà existantes ont également apporté leur aide aux étrangers pour leur aider à apprendre les bases de la langue du pays d'accueil et se débrouiller dans la vie quotidienne (ORIV, 2000). Mais progressivement, se sont développées non seulement les associations d'aide aux étrangers/immigrés, mais aussi les associations composées par les étrangers eux-mêmes. A ce sujet il est important de noter que par exemple en France, les étrangers n'ont pas toujours eu la liberté de créer des associations. En effet, ils/elles pouvaient initialement le faire avec la loi générale sur les associations de 1901²³, mais plus tard entre 1939 et 1980, pour diverses raisons politiques, ce droit a été très fortement restreint, et ils/elles ne l'ont retrouvé complètement qu'en 1981 (Ponty, 2003). Quant à

²³ Avec certaines particularités en Alsace, de la loi 1905 pour les associations en Alsace-Moselle

l'Allemagne, le droit d'association existe déjà depuis la fin du 19^{ème} siècle (Archambault et al., 2013).

Aujourd'hui, les entreprises, associations et organisations internationales, où les personnes immigrées participent, sont plus encore plus nombreuses.

A titre d'exemple, citons le Conseil des résidents étrangers de Strasbourg²⁴ et AGAH²⁵ et KAV²⁶ à Francfort. En effet, ce sont des organisations qui regroupent les associations des étrangers/immigrées ainsi que des habitants étrangers/immigrés particuliers et qui essaient de porter la voix de ces associations notamment au niveau des municipalités respectivement de Strasbourg et de Francfort.

Aussi bien à Strasbourg qu'à Francfort il y a différentes entreprises et organisations internationales. A titre d'exemple :

« Strasbourg est le siège de plusieurs institutions européennes dont le Conseil de l'Europe (avec la Cour européenne des Droits de l'Homme, la Direction européenne de la qualité des médicaments et l'Observatoire européen de l'audiovisuel), l'Eurocorps, ainsi que le Parlement européen et le Médiateur européen de l'Union européenne. La ville est aussi le siège de la Commission Centrale pour la Navigation du Rhin et de l'Institut international des Droits de l'Homme »²⁷

Quant à Francfort, selon le site Francfort Accueil :

« La finance (avec plus de 400 banques), la chimie (Höchst, repris par Sanofi Aventis) et l'automobile (Opel à Rüsselsheim) sont les trois piliers de l'économie de Francfort. La ville accueille de nombreuses foires de renommée internationale. Les plus célèbres sont les traditionnelles foires du Printemps (Ambiente) et d'Automne (Tendance), la foire du livre (Frankfurter Buchmesse) et le salon de l'automobile (IAA) ; Francfort a été le centre financier de l'Allemagne pendant des siècles. Aujourd'hui encore, la Bourse de Francfort est le plus grand marché d'échange allemand (85 % des échanges allemands en actions), et l'un des plus importants du monde. [...] Francfort est aussi le siège de la Banque Centrale Européenne et de la Deutsche Bundesbank. »²⁸

²⁴ www.cre.strasbourg.eu

²⁵ www.agah-hessen.de

²⁶ <https://www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de/de/angebot/kommunale-auslaendervertretung>

²⁷

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680488fd>

²⁸ <https://www.francfortaccueil.de/Presentation-de-Francfort>

Après avoir dressé cet aperçu géographique, démographique et socio-économique, passons maintenant vers le domaine clé de notre recherche, celui des langues et nous analyserons le contexte linguistique et culturel à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main.

2.2.4 Contexte linguistique et culturel

Dans la suite des sections précédentes, nous présenterons ci-dessous le contexte linguistique et culturel à Strasbourg et Francfort-sur-le-Main.

2.2.4.1 Dominance des langues nationales

S'agissant de la situation linguistique et culturelle, les populations immigrées à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main ont toutes les deux en commun d'être dans un contexte de la langue du pays d'accueil, respectivement française et allemande, en tant que langue « dominante », c'est-à-dire, la langue qui est utilisée dans une grande partie des sphères de la vie sociale (Mikhalchenko et al., 2006).

En effet, en France la Constitution même de la 5^{ème} République dit : « La langue de la République est le français »²⁹. Ainsi, la langue française joue un rôle important en tant que langue nationale. Les travaux du Conseil de l'Europe dans le cadre de « Villes interculturelles » souligne également l'ancrage de la France dans cette dimension « nationale » :

«La France est souvent représentée comme un pays qui a, par excellence, dirigé et persévéré dans une politique d' 'assimilation civique' pendant plusieurs années. La vérité est en fait bien plus complexe et nuancée. Néanmoins, beaucoup affirmeraient que l'approche française est une exception à l'intérieur de l'Europe, car elle est fondamentalement ancrée dans les spécificités de l'histoire nationale, en particulier les principes républicains de 1789 qui peuvent être résumés comme reposant sur l'universalisme, l'unitarisme, la laïcité et l'assimilation »³⁰

²⁹ Article 2 de la Constitution de la République française :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006527453&cidTexte=LEGITEXT00006071194>

³⁰

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680488fcd>

On retrouve ces idées d'universalisme et d'assimilation également en ce qui concerne les questions linguistiques. Hélot note par exemple que la France reste un pays à orientation assez monolingue :

« Il est clair qu'en France, le bilinguisme peut être perçu comme la meilleure ou la pire des choses ; nombre d'idées fausses persistent, particulièrement dans le domaine éducatif qui reste encore très marqué par la norme du monolinguisme »

(Hélot : 2007 :9)

En ce qui concerne la langue allemande, elle n'était pas inscrite dans la constitution allemande, raison pour laquelle en 2008 différentes associations :

« ont lancé à Berlin une pétition demandant l'ajout de la mention «La langue de la République fédérale est l'allemand» à l'article 22 de la Constitution, en complément des symboles nationaux que sont le drapeau et la capitale. Contrairement à ce qui existe en Autriche et en Suisse, la langue allemande ne figure pas dans la Loi fondamentale et n'est évoquée que par différentes lois »³¹

Selon les informations que nous avons pu trouver dans la Constitution de l'Allemagne sur le site du gouvernement allemand Bundestag en date d'avril 2020, la langue allemande n'est toujours pas inscrite dans la Constitution en tant que langue nationale et symbole de l'Etat allemand.³²

Néanmoins, la langue allemande est attribuée une importance en tant que langue nationale, et aussi en tant que langue d'intégration pour les populations immigrées. La loi sur Zugewanderungsgesetz en est une des preuves³³. Cette loi contribue à la mise en place de différentes actions pour l'intégration des publics migrants, et notamment des Integrationskurse, composés de cours d'allemand et de cours d'orientation.

Une politique similaire, avec ses convergences et divergences que nous verrons plus loin, a été également mise en place en France avec d'abord le Contrat d'accueil et d'intégration en 2003, transformé en Contrat d'intégration républicaine en 2016.³⁴

³¹ <https://www.courrierinternational.com/article/2008/07/10/la-langue-allemande-dans-la-constitution>

³² <https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz>

³³

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile

³⁴ <http://www.ofii.fr/le-contrat-d-integration-republicaine>

Cependant, bien que la langue française et allemande aient toute leur importance, d'autres langues sont également présentes à Strasbourg et à Francfort, et la population de ces villes est loin d'être monolingue. Comme le note également Hélot :

« On sait aujourd'hui que les individus multilingues sont largement majoritaires dans le monde et que les phénomènes de mondialisation entraînent des contacts croissants entre les populations et donc entre les langues. »

(Hélot : 2007 :9)

2.2.4.2 Présence des langues régionales

Pour Strasbourg et Francfort ce multilinguisme se traduit tout d'abord par le bilinguisme entre langues nationales et l'existence des langues régionales respectivement en Alsace et dans la Hesse.

Ainsi, en Alsace il y a la langue alsacienne, qui présente des variations selon différentes parties de l'Alsace³⁵. Et dans la région de Hesse les personnes parlent également une langue régionale « Hessisch »³⁶. Il est intéressant de noter qu'à Francfort il y a même une langue propre à la ville – « Frankfurterisch »³⁷

Comme le notent les travaux du Conseil de l'Europe, cette situation de bilinguisme régional permet d'évoquer également la question de la place d'autres langues dans ces régions :

« Le bilinguisme historique de l'Alsace (ainsi que les vastes connaissances en allemand) représenterait un bon point de départ pour une discussion sérieuse sur la valeur du pluralisme linguistique et des politiques que la ville pourrait adopter afin d'encourager le plurilinguisme, y compris la langue maternelle des immigrés, comme une ressource pour l'économie de la ville et le développement culturel»³⁸.

Cependant, comme le note la même publication «La culture alsacienne est bilingue, mais la valeur du bilinguisme n'est pas beaucoup reconnue ni valorisée » (idem)

Si la reconnaissance déjà du bilinguisme pose question, qu'en est-il donc du plurilinguisme, et plus particulièrement celui des populations immigrées ?

³⁵ <https://www.olcalsace.org/>

³⁶ <https://www.dw.com/de/hessische-aussprache/a-4246168>

³⁷ <http://frankfurterisch.org/woerterbuch>

³⁸

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680488fd>

2.2.4.3 Langues étrangères et de migration

La diversité des populations immigrées aussi bien à Strasbourg qu'à Francfort que nous venons de présenter, nous laisse deviner également la diversité linguistique et culturelle que représentent ces populations.

Quant à Strasbourg, on y retrouve plusieurs langues dites « langues de l'immigration », qui selon Huck et ses collègues sont aussi associées aux cultures différentes et aux « éléments culturels de différentes origines, vieille- allemande, suisse, polonaise, française, italienne, maghrébine ou turque, en fonction des différentes vagues d'immigration en Alsace » (Huck et al., 2007 : 61).

Quant à Francfort, une enquête menée par des étudiants de l'Université Goethe de Francfort auprès de 500 personnes dans les rues de la ville, fait ressortir une telle diversité de langues, que bien que parlées dans leur voisinage, beaucoup d'habitants de Francfort n'ont jamais entendu parler certaines d'entre elles comme « Tigrinya, Guarani, Gowor, Tamazight, Yoruba et Amharien »³⁹ (notre traduction)

Comme nous avons pu le voir également lors de notre recherche sur le terrain, aussi bien à Strasbourg qu'à Francfort il existe de nombreux lieux où on peut apprendre/pratiquer différentes langues, et ceci à tous les âges, qu'il s'agisse des crèches et écoles bilingues, des écoles avec des cours de langues étrangères et des cours de langues et cultures d'origines, des ateliers proposés par des associations culturelles, des cours de langues dans les écoles de langues, des cafés - discussions dans différentes langues, des cours de différentes langues pour les étudiants de l'Université, ou encore des cours de langues pour adultes dans des lieux comme l'Université Populaire à Strasbourg ou la Volkshochschule à Francfort.

De plus, il existe non seulement des cours ou ateliers, mais aussi des événements de sensibilisation du plus grand public aux questions du plurilinguisme comme « Le Printemps des langues » à Strasbourg ou « Lauf fur die Mehrsprachigkeit » (« Course pour le plurilinguisme », notre traduction) à Francfort.

³⁹ <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/frankfurt/frankfurt-welche-sprachen-und-dialekte-spricht-die-stadt-15736597.html>

Ainsi, dans la perspective que nous avons dessinée, aussi bien Strasbourg que Francfort apparaissent comme des villes très multiculturelles et multilingues.

Cependant, une proposition faite par le Conseil des résidents étrangers de Strasbourg au réseau des villes interculturelles du Conseil de l'Europe attire notre attention quant aux rôles et places de ces autres langues dans la vie pratique : « Proposition 8 : Le CRE souhaite qu'une place dotée de moyens humains et pédagogiques soit donnée à l'enseignement des langues et cultures d'origine aux élèves des classes de maternelle et de primaire. »⁴⁰

Qu'en est-il donc dans la vie quotidienne ? Comment cette diversité linguistique et culturelle se traduit-elle en pratique ? Est-ce que les personnes qui connaissent plusieurs langues les pratiquent-elles vraiment, et ces langues sont-elles mises en valeur, ou est-ce que leurs compétences restent « invisibles », voire « ignorées », ou même « dévalorisées » dans différents espaces sociaux et aussi privés ? Comment les pratiques de certaines langues se situent-elles par rapport à d'autres langues, est-ce qu'il y a des langues qui sont mieux mises en valeur que d'autres et pourquoi ?

⁴⁰

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680488fcd>

Résumé Chapitre 2

Ce deuxième chapitre avait pour objectif de cadrer notre étude en précisant son contexte historique, linguistique, politique et social

En présentant le contexte de l'étude, nous avons cherché à identifier les différents facteurs qui peuvent jouer sur les politiques linguistiques familiales et institutionnelles, ainsi que sur la parentalité. En comparant le contexte des années 1970 et le contexte des années 2000 à Strasbourg et à Francfort, nous avons repéré des facteurs clés, tels que le passage de la migration provisoire vers la migration d'installation et la diversification des profils des migrants.

Dans la suite du chapitre nous avons cherché à illustrer, comment ces facteurs-clé ont joué sur les évolutions dans les politiques linguistiques familiales et institutionnelles, ainsi que les évolutions dans la parentalité des parents immigrés. Aussi bien du point de vue des familles que du point de vue des politiques linguistiques institutionnelles, nous avons notamment constaté l'importance grandissante attribuée à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et la remise en question de l'utilité de transmission des langues d'origine. En ce qui concerne la diversification des profils des migrants, elle se reflète pour notre étude dans la diversité des motifs et types de migration, des pays d'origine, des âges de migration, des expériences des personnes (par exemple en termes de scolarité ou autres expériences d'apprentissage), des expériences d'apprentissage de langues et des compétences et pratiques linguistiques des individus (de plus en plus de familles linguistiquement mixtes, par exemple), dans la diversité et des politiques linguistiques familiales ainsi que dans la diversité des manières de faire et d'être parent. Du point de vue des politiques linguistiques institutionnelles se pose ainsi la question de la prise en compte de cette diversité des profils des personnes immigrées en tant qu'apprenants des langues et en tant que parents. De même que pour les politiques familiales, nous constatons également une diversification des politiques linguistiques institutionnelles à Strasbourg et à Francfort, avec des tendances similaires et divergentes. Nous constatons également que les politiques institutionnelles « linguistiques » s'articulent avec d'autres politiques institutionnelles telles que par exemple les politiques d'emploi et d'intégration.

PARTIE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL

Pour cadrer notre étude et la mener de manière méthodologique, nous nous appuyons sur des concepts sociologiques et sociolinguistiques. En effet, comme le note Thomas « le raisonnement sociologique utilise les concepts comme outils d'investigation et d'interprétation de la réalité » (Thomas, 2013 : 2210). Mais Thomas nous avertit également sur le fait que :

« Les concepts sociologiques sont non seulement outils de savoir et de communication vers la sphère publique, tout particulièrement en sociologie de l'action publique, mais également de légitimation des processus et des jargons utilisés par les acteurs politiques et sociaux. »

(Thomas, 2013 : 2216)

Cette remarque est plus particulièrement importante à prendre en compte pour notre étude dans la mesure où nous analyserons des politiques linguistiques familiales et institutionnelles. Ainsi, nous serons attentifs à l'usage scientifique et politique des différents concepts, mais nous retiendrons également que :

« l'engagement sociologique dans la théorie est aussi production d'outils critiques qui constituent la base potentielle d'alternatives aux politiques publiques menées »

(Thomas, 2013 : 2215).

Comme les concepts constituent des outils d'analyse, il est important de ne pas s'éparpiller et de bien choisir les « outils-clés ». Dans notre choix des concepts-clé nous nous sommes appuyés sur la formulation de notre problématique ainsi que sur l'analyse de nos entretiens (pour respecter la démarche non-directive et ne pas créer de cadre de réflexion à priori). Nous avons donc choisi des concepts en lien d'un côté avec les langues, rapports aux langues, politiques linguistiques familiales et institutionnelles ; et de l'autre côté nous avons sélectionné des concepts-clé en lien avec la parentalité. Pour les deux groupes de concepts nous avons précisé les particularités et la pertinence de leur utilisation dans le contexte de migration. Ainsi, en parlant des langues nous avons notamment analysé les concepts de « langue du pays d'accueil », « langue d'origine » ; et en analysant la parentalité nous nous

sommes par exemple penchés sur les convergences et divergences dans les situations sociales de « parent immigré » et « parent non-immigré ».

3.1 Les concepts en lien avec les rapports aux langues, les politiques de langues, langues et migration

Dans ce premier groupe des concepts en lien avec les langues, nous nous pencherons tout d'abord sur la définition de « langue » et de « langage », ainsi que sur les définitions de « langue » dans le contexte de la migration (« langue d'origine », « langue du pays d'accueil »). Dans un deuxième temps nous analyserons les concepts en lien avec différents rapports aux langues des parents et enfants immigrés, comme « bi-, plurilinguisme », « socialisation linguistique », « compétence linguistique », « insécurité linguistique ». Et puis, dans le troisième temps nous analyserons les concepts en lien avec les politiques linguistiques : en partant de la définition plus générale de « politique linguistique », nous examinerons ses différents aspects, comme « politique linguistique familiale », « politique linguistique institutionnelle », « glottopolitique ».

3.1.1 « Langue » vs « langage »

Bourdieu et Boltanski, en citant Saussure, soulignent que :

« La langue, selon Saussure, serait cet ensemble de conventions sociales rendant possible la communication entre tous ceux qui l'acceptent, ce code à la fois législatif et communicatif »

(Bourdieu et Boltanski, 1975 :3)

Cette définition nous éclaire sur la dimension sociétale du développement de la langue.

Cependant, comme le note Journet, il y a une dimension « innée » du langage :

« Le langage est une compétence innée, spécifique aux humains, qui permet le fonctionnement de la pensée »

(Journet, 2000 : 52)

De l'autre côté, les travaux de Chomsky soulignent que la « langue » est un outil de communication, tandis que le « langage » est également un outil de la pensée :

« Si les gens ne parlaient que quand ils ont quelque chose à dire, l'espèce humaine perdrait bientôt l'usage de la parole ». Cette citation de S. Maugham reprise ici par Noam Chomsky, qui nous rappelle à bon escient que le langage, est un système d'expression de la pensée, avant d'être un système de communication. Nous utilisons beaucoup le langage pour nous parler à nous-mêmes. »

(Opoczynski, 2011 : 1)

Les travaux de Ruest vont plus loin et stipulent que les « compétences linguistiques » font partie des compétences « langagières » plus larges :

«Elle [la compétence langagière] concerne à la fois la lecture et l'écriture. La compétence langagière englobe trois types de compétence : la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive. La compétence linguistique réfère à la connaissance du code et des règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle est la connaissance des composantes et des structures d'un texte ainsi que la capacité de les organiser et de les structurer de façon cohérente. La compétence discursive est la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours»

(Ruest, 2013 : 2)

Cependant, si le « langage » semble être une notion universelle (Journet, 2000 ; Opoczynski, 2011), il est connu que les langues dans le monde sont nombreuses, de plus il y a des personnes qui parlent deux, trois, quatre voire davantage de langues. Dans la suite nous proposons de voir quels sont les liens entre les notions de « langue », « langage » et « bi-, plurilinguisme »

En parlant du bi, plurilinguisme, les travaux du Conseil de l'Europe détaillent encore davantage les liens et les différences entre « langue » et « langage » :




« La notion de répertoire de langues (ou répertoire linguistique) n'est pas spécifique aux personnes migrantes : elle renvoie au fait que tous les individus sont potentiellement ou effectivement plurilingues. Cette « compétence plurilingue » est la manifestation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues successivement et tout au long de la vie. »

(Conseil de l'Europe, en ligne⁴¹)

⁴¹ <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/repertoire-langage>

Pour résumer les liens et les particularités de « langue » et « langage », nous avons trouvé que l'exemple intéressant est le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), puisque, comme nous le voyons sur l'extrait du CECR ci-dessous, il articule les compétences « linguistiques » et « langagières » (Conseil de l'Europe, en ligne⁴²). :

Cadre européen commun de référence pour le

		A1 Utilisateur élémentaire	A2 Utilisateur élémentaire	B1 Utilisateur indépendant
Comprendre	 Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	 Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
		Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est courante. Je peux prendre part

Extrait Figure 6 : Cadre européen commun de référence pour les langues (Figure en intégralité dans les Annexes)

En effet, le Cadre européen commun de référence (le CECR) :

« établit trois niveaux croissants de compétence (A, B et C), divisés en deux sous-niveaux chacun (A1 et A2 ; B1 et B2 ; C1 et C2) et se rapportant à trois types d'activités langagières : la réception (compréhension de l'oral et de l'écrit), la production (expression orale et expression écrite) et l'interaction (orale et écrite). »

(Conseil de l'Europe, en ligne, idem)

En donnant la définition de « langue » et « langage » nous avons déjà mentionné certaines fonctions qu'ils remplissent, comme par exemple la pensée, la communication. Nous prendrons en compte ces différentes dimensions, mais comme notre travail porte sur des langues particulières (langues d'origine et langues des pays d'accueil notamment), nous proposons d'examiner les fonctions spécifiques aux « langues »

⁴² <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/cefr-and-profiles>

3.1.2 Fonctions des langues

La sociolinguiste allemande Tracy souligne, en citant d'autres chercheurs, que de manière générale les êtres humains ont besoin de parler, d'avoir recours à la langue :

« Les êtres humains sont... des parleurs fanatiques. La plupart d'entre nous parlent plusieurs heures par jour, et lorsque nous ne communiquons pas avec les autres, nous parlons probablement à nous-mêmes » (Levelt : 1998 :169)..[...]. De même, Pinker, souligne que « nous sommes verbivores, un espèce qui vit sur les mots » (2007 :24)
(Tracy, dans Beacco et al., Conseil de l'Europe, 2016 : 54, notre traduction)

Cependant, en plus de la fonction communicative, une langue peut aussi jouer une fonction intégrative, expressive, symbolique, ethnosociale (Mikhalchenko et al., 2006)

En ce qui concerne la parentalité, la langue est essentielle pour la communication à l'intérieur de la famille mais également pour la construction des relations entre les parents et les enfants et la socialisation :

Comme le note par exemple Beski « L'autorité parentale, fondée sur la négociation, suppose que son exercice soit basé sur une communication active avec les enfants qui sont sujets» (Beski, 2000 : 12).

Elisabeth Lanza note que :

« en effet, la famille est « une communauté de pratique », une unité sociale qui a ses normes de parler, agir et croire et par conséquent donne un focus sur la pratique, la pierre angulaire de la socialisation linguistique »
(Lanza, 2007 : 47, notre traduction)

De leur côté Schwartz et Verschik notent que l'acquisition de la langue va de pair avec la socialisation sociétale et le fait de devenir membre d'une société ou d'un groupe social :

« Une des rôles importants de la famille est la socialisation de l'enfant. Harris (1995) définit la notion de socialisation comme « le processus par lequel un enfant devient un membre accepté par sa société – quelqu'un qui se comporte de manière appropriée, connaît la langue, possède des compétences requises et connaît les croyances et attitudes qui prévalent »

(Schwartz et Verschik, 2013 : 461-462, notre traduction)

Dans notre travail à travers les entretiens nous chercherons à saisir ce que les parents et les enfants immigrés disent à ce sujet et quelles fonctions des langues ils mentionnent en lien avec la parentalité. Nous chercherons également à saisir les particularités, les similitudes et divergences entre des fonctions de la langue du pays d'accueil et des langues d'origine.

3.1.3 Langue « du pays d'accueil », langues « d'origine »

Les concepts de « langue du pays d'accueil », « langue d'origine » sont très couramment utilisés lorsqu'on parle des rapports aux langues des migrants. Cependant, ces concepts cachent des réalités très complexes et peuvent prendre des connotations différentes en fonction des contextes et des acteurs qui les utilisent.

3.1.3.1 Multiplicité des définitions

Les fonctions des langues et les langues elles-mêmes ne restent pas figées dans le temps. Ainsi, par exemple Perregaux fait remarquer que les migrations sont l'un des facteurs de modifications linguistiques, aussi bien dans la pratique que dans la manière de nommer des phénomènes linguistiques :

« Classiquement, ce terme [langue maternelle] définit la langue de la mère (la première langue) qui coïncide ou coïncidait souvent avec l'appartenance nationale du locuteur (Perregaux, 1994). Or, les mouvements de populations et les besoins de reconnaissance linguistique obligent à une extension et à une relativisation de la définition et montrent que la question est plus complexe qu'il n'y paraît. »

(Perregaux, 2004 : 153)

En ce qui concerne les migrants, selon les travaux du Conseil de l'Europe, on fait souvent référence à la langue « du pays d'accueil » et à la langue « d'origine » :

« S'agissant des personnes migrantes, on utilise souvent la dénomination langue d'origine définie dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* comme « langue, souvent première, de personnes ou de groupes amenés à s'installer dans d'autres états. Ces locuteurs doivent s'adapter

linguistiquement à ce nouvel environnement et apprendre, au moins partiellement, la langue (une des langues) du pays d'accueil ». ⁴³

Cependant, bien d'autres termes sont également utilisés pour parler des langues des migrants : « langue maternelle », « langue familiale », « langue de la maison/langue de l'école », « héritée », « native », « dominante/minoritaire », « première/seconde », « nationale/étrangère », « langue de la sphère privée /publique » (Hélot et Young, 2006 ; Faneca, Araujo et Melo-Pfeifer, 2015)

3.1.3.2 Des définitions connotées

Les travaux du Conseil de l'Europe soulignent qu'il est important de prendre en compte qui est l'auteur de telle ou telle définition. Voici ce qu'ils disent par exemple sur la définition de « langue d'origine » :

« Cette dénomination est pourtant extérieure : pour les locuteurs concernés, c'est leur langue maternelle. Elle ne peut être nommée « d'origine » par eux-mêmes, sauf s'ils ne l'emploient plus ou peu : c'est alors la variété linguistique des parents et des grands-parents ou de ceux qui sont restés au pays »

(Conseil de l'Europe, en ligne, idem)

Melo-Pfeifer et ses collègues font remarquer qu'à force d'être utilisées par des acteurs différents et dans des contextes différents, ces définitions deviennent parfois floues, mélangées entre elles, et aussi connotées :

« À une époque où l'intensité des migrations marque l'actualité, des concepts tels que « langue d'origine », « langue maternelle », « langue seconde », « langue d'accueil » ont tendance à être confus et sont souvent utilisés de manière floue et indissociable. En effet, ces concepts s'actualisent dans les pratiques sociales comme dans les discours et acquièrent des charges cognitives, affectives et idéologiques spécifiques ».

(Faneca, Araujo et Melo-Pfeifer, 2015 : 103)

De son côté Blanchet écrit que notamment la notion de « langue d'origine » renvoie aux origines étrangères et peut recevoir des connotations « négatives » :

⁴³ <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/language-of-origin/-background>

« La gestion de l'hétérogénéité ethnique et culturelle s'est d'abord effectuée selon un modèle « rigoureusement monoculturel » (De Carlo, M., 1998 : 37), par lequel on tentait d'effacer les cultures « minoritaires » au profit d'une unique langue-culture dominante, seule garantie prétendue d'une bonne « intégration » (en fait plutôt une assimilation). Cette gestion s'est ensuite orientée vers un « modèle intégrationniste » dans lequel sont prônés le maintien et la valorisation de l'identité linguistique et culturelle des individus (d'où les concepts de culture d'accueil / culture d'origine) ».

(Blanchet, 2015 : en ligne⁴⁴)

Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'intégration linguistique des migrants adultes confirment l'existence de ces connotations « négatives » et soulignent qu'elles ne s'appliquent parfois qu'à certaines catégories de migrants :

« C'est la langue « de là-bas » que l'on souhaite soit occulter, car elle est une marque tangible de la différence et que des parlars étrangers ne sont pas aisément acceptés dans la société d'accueil, soit utiliser entre personnes de mêmes origines, pour des raisons fonctionnelles, mais aussi pour manifester son appartenance [...] Cette dénomination est, en fait réservée, à certaines langues premières qui ne sont pas utilisées ou qui ne sont pas autochtones dans la société d'accueil. On ne dirait sans doute pas spontanément que l'anglais est la *langue d'origine* d'un fonctionnaire anglophone en poste à Bruxelles. Ainsi, ont tendance à être catégorisées comme « d'origine » les langues considérées comme très extérieures, de peu de prestige international ou utilisées par des migrants en provenance de régions pauvres et eux-mêmes déshérités. »

(Conseil de l'Europe, en ligne⁴⁵)

Pour remettre en question ces connotations négatives, ces travaux attirent l'attention sur l'importance que ces langues peuvent jouer dans l'histoire individuelle ou familiale :

« La langue d'origine est donc le plus souvent la langue première des personnes migrantes, celle qui dans leur répertoire est utilisée dans le cercle familial, des proches ou des co-nationaux [...] Dans ces contextes la langue d'origine peut recevoir le rôle de **langue identitaire**. On ne saurait la caractériser isolément, mais bien en fonction de sa place dans le répertoire individuel [...] Pour les migrants, ce n'est pas la langue de l'ailleurs, mais celle « de l'avant », d'avant le départ. Elle est source de « nostalgie linguistique » pour les enfants, par exemple, et pour les adultes eux-mêmes »

⁴⁴ <https://www.gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>

⁴⁵ <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/language-of-origin/-background>

(Conseil de l'Europe, en ligne⁴⁶)

Ainsi, dans notre analyse, nous serons attentive à toutes ces différentes connotations possibles lorsque nous utiliserons ces concepts.

3.1.3.3 Des définitions à la pratique : les effets des définitions sur les représentations et les pratiques

Ces travaux nous alertent sur le fait que la manière de nommer tel ou tel phénomène, telle ou telle langue peut avoir des conséquences directes sur les pratiques linguistiques des migrants, sur leur parcours, celui de leur famille, mais aussi sur la société :

« Du fait de l'intolérance linguistique diffuse qui peut s'attacher à certaines langues mal aimées, on peut tendre à ne pas la transmettre. Les formations linguistiques dans la langue de la société d'accueil ont à tenir compte de ces langues, en leur faisant une place même symbolique, et en invitant les apprenants à la transmettre, car ces connaissances sont des atouts pour le devenir de leurs enfants. Et cet apport des migrants est une richesse pour la société qui les reçoit, qu'il est antiéconomique de laisser se perdre. »

(Conseil de l'Europe, en ligne, idem)

Cette idée sur les effets des « catégorisations » dans la pratique est particulièrement intéressante pour notre démarche d'évaluation des effets concrets des politiques de langues.

3.1.4 Intégration linguistique

En parlant des langues d'origine et des langues de pays d'accueil dans la section précédente, nous avons déjà mentionné le concept d'« intégration linguistique » des migrants.

En effet, beaucoup de travaux sur l'intégration linguistique des migrants se concentrent plus particulièrement sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et son rôle notamment pour l'insertion professionnelle, l'éducation et la formation, l'intégration sociale, culturelle. Nous pensons ici notamment aux nombreux travaux de chercheurs, personnes de terrain et

⁴⁶ <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/language-of-origin/-/background>

du milieu des politiques linguistiques, présentés sur la plateforme « Intégration linguistique des migrants adultes » du Conseil de l'Europe⁴⁷. Cependant, les travaux du Conseil de l'Europe soulignent également, comme on vient de le voir, que l'idée de l'intégration linguistique oppose parfois la langue du pays d'accueil aux langues d'origine, ces dernières étant vues comme des obstacles à l'intégration.

Cette opposition implique également, que si les personnes immigrées souhaitent s'intégrer, elles devraient en quelque sorte renoncer, mettre de côté, non seulement leur langue d'origine, mais aussi une partie de leur identité, de leur culture, de leur personnalité.

Mais d'autres recherches proposent également un autre point de vue sur l'intégration linguistique des migrants. Nous pensons ici notamment au concept de « continuum intégrationnel et plurilinguisme » de Biichlé (Biichlé, 2009). En effet, Biichlé affirme que si les migrants utilisent majoritairement la langue du pays d'accueil, cela conduirait non pas à l'intégration, mais à l'assimilation. En revanche, s'ils n'utilisent majoritairement que les langues d'origine, cela aurait pour conséquence la ségrégation/marginalisation de ces personnes. Ainsi, pour Biichlé, l'intégration se trouve entre les deux et correspond ainsi au bi, plurilinguisme :

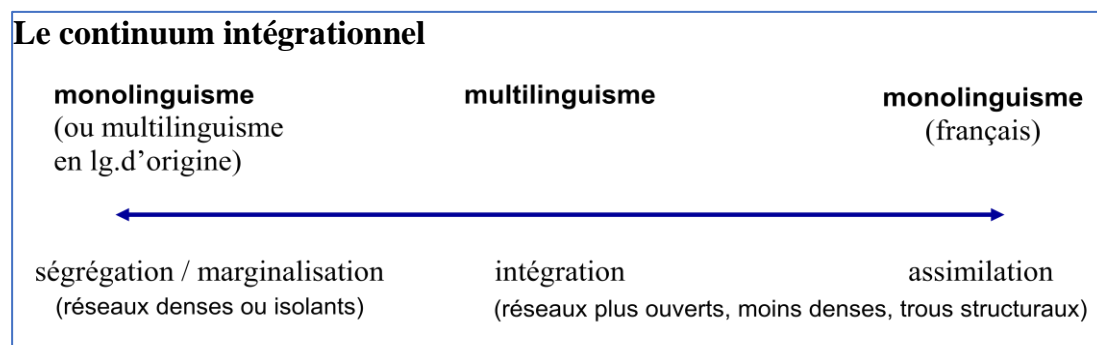


Figure 7 : Continuum intégrationnel et plurilinguisme (Source : Biichlé, 2009)

Ce que nous trouvons également d'intéressant dans ce modèle, c'est que Biichlé propose de voir l'intégration linguistique notamment à travers les pratiques linguistiques et les réseaux de sociabilité des personnes. Ainsi, à la différence d'autres travaux qui mettent l'accent notamment sur l'intégration linguistique et l'insertion professionnelle (Grunhage-Monetti et

⁴⁷ www.ilma.coe.int

Svet, 2013, par exemple) à partir du « continuum intégrationnel » (Biichlé, 2009), nous percevons l'intégration linguistique des migrants plutôt comme une intégration sociale qui passe avant tout par la socialisation linguistique (nous nous pencherons sur ce concept plus en détail ci-dessous).

3.1.5 Bi-, plurilinguisme

Si on essaie de définir une personne « bilingue » en termes généraux – on dirait qu'il s'agit d'une personne qui sait parler deux langues. Ainsi, une personne « plurilingue » serait une personne qui sait parler plusieurs langues.

La définition simple que nous venons de donner cache, cependant, des réalités complexes et soulève de nombreux questionnements. Par exemple, à quel niveau s'agit-il de parler chaque langue ? Pourquoi les personnes deviennent ou choisissent-elles de devenir bi-, plurilingues ? Est-ce que les compétences dans chaque langue sont équivalentes ? Est-ce que l'apprentissage d'une langue ne freine pas l'apprentissage de l'autre langue, et qu'au lieu de bien maîtriser une langue on finit par connaître chaque langue « à moitié » (« sémilinguisme ») ? Comme la langue est un outil de la pensée, comment le bi- ou plurilinguisme peut-il affecter la manière de penser et le développement cognitif ?

En cherchant à cerner le concept de « bi-, plurilinguisme », nous essaierons d'apporter des éléments de réponses à ces différents questionnements. Nous tiendrons également compte du fait que certaines idées sur le bilinguisme sont des « mythes » selon certains auteurs (Hélot, 2007).

Nous partirons donc de ces « mythes » du bilinguisme pour les discuter et en venir à la définition du terme « bi-, plurilinguisme »

3.1.5.1. Compétences « parfaites » ?

Le bilinguisme est souvent défini comme le fait de maîtriser deux langues. Certains auteurs vont plus loin et soulignent que pour être considéré comme « bilingue » il faut maîtriser les deux langues de manière « parfaite » :

« Dans les premières années de recherches sur le bilinguisme, la maîtrise de la langue a été mise en avant comme le principal facteur, et elle reste la caractéristique la plus mentionnée par certaines personnes lorsqu'elles parlent de ce sujet. En effet, dans sa définition devenue célèbre, Bloomfield (1933) affirmait que le bilinguisme est le contrôle des deux langues au niveau du « porteur de la langue ». »

(Grosjean et Byers-Heinlein, 2018: 5, notre traduction)

Aussi bien Grosjean que Hélot remettent en question la définition du bilinguisme en tant que « compétences parfaites » dans les deux langues. Par exemple Hélot précise que :

« En effet, l'un des mythes les plus répandus concernant le bilinguisme est celui de bilinguisme « parfait ». L'utilisation du terme « parfait » suggère implicitement l'idée d'un bilinguisme absolu, exprimée en termes de compétences envisagées comme égales dans les deux langues à celles de locuteurs natifs monolingues et suggérant implicitement que le locuteur monolingue a une compétence parfaite de sa langue. Rien n'est plus loin de la réalité des pratiques langagières de la majorité des individus. » « Ces conceptions nous rappellent la notion de locuteur natif idéalisé construit par les linguistes. Elles masquent la diversité et la complexité des situations bilingues »

(Hélot, 2007 : 22)

3.1.5.2 Compétences « suffisantes » ?

En citant Haugen, Grosjean note que les compétences d'une personne bilingue ne doivent pas forcément être « parfaites », mais plutôt « suffisantes » :

« En réalisant que les bilingues ont rarement un même niveau de compétences dans leurs langues, Haugen (1969) est resté sur le principe de maîtrise mais a proposé une définition beaucoup moins contraignante : le bilinguisme commence au moment où une personne parlant une langue peut produire des éléments complets et ayant du sens dans une autre langue »

(Grosjean et Byers-Heinlein, 2018 : 5, notre traduction)

Des constats similaires à ceux de Hélot et Grosjean en France ont été également faits en Allemagne, comme on peut le voir par exemple dans les travaux de Wolf-Fedida :

« Être monolingue serait un phénomène presque en voie de disparition. Puisque le bilinguisme est aussi répandu, il est étonnant qu'il intrigue toujours et suscite toutes sortes de préjugés, à commencer par ce premier malentendu selon lequel on imagine

une compétence parfaite dans les deux langues, concevant le bilinguisme à la manière d'une compétence encyclopédique. C'est passer à côté de la réalité de la vie où l'aptitude commence avec la pratique de la langue, tout simplement. »

(Wolf-Fedida, 2013 : 7)

D'autres recherches au niveau international remettent également en question l'idée du «bilinguisme parfait»:

«Si vous allez demander aux gens dans la rue ce que «bilingue» veut dire, ils vont presque certainement répondre qu'il s'agit de parler deux langues «parfaitement» Malheureusement, nous ne pouvons même pas décrire exactement ce que veut dire parler *une* langue parfaitement.»

(Harding et Riley, 1986: 22, notre traduction)

3.1.5.3 Pas de compétences, mais quand même «bilingue»? – bilinguisme «symbolique»

Loin des compétences «parfaites»ou même «suffisantes» dans une langue, il est intéressant de noter que les personnes peuvent se considérer comme bilingues, même si elles ne maîtrisent que très peu voire pas du tout une autre langue. A ce sujet Billiez donne l'exemple au regard des compétences dans les langues d'origine:

« La langue d'origine est donc moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité, ce que résumant fort bien, sous forme de paradoxe, la déclaration de cet adolescent d'origine algérienne : « ma langue c'est l'arabe mais je la parle pas ». »

(Billiez, 1985 : 102)

Comme nous le voyons dans cet exemple, il ne s'agit pas de compétences, mais plutôt des « idéologies linguistiques » (Spolsky, 2004) et d'un attachement affectif, personnel, identitaire à telle ou telle langue. Dans une telle situation on peut parler de «bilinguisme symbolique» (Hélot, 2007).

Pour souligner l'importance de certaines langues dans les parcours des personnes et la construction de leur «identité linguistique» (Billiez, 1985; Blanchet, 2015: en ligne), Aretzki utilise le concept intéressant de «langue-mère»:

« c'est bien dans et par la langue que l'être, puis le groupe, construisent leur identité, en elle qu'ils se fondent, s'apparentent, par elle qu'ils se distinguent. Toutefois on peut concevoir la langue maternelle non plus comme langue de la mère, mais comme «langue-mère», celle dans laquelle on naît, mais aussi et peut-être surtout celle qui nous fait naître, à travers laquelle l'être humain se constitue comme tel, se fait reconnaître des autres êtres humains comme identiques par ceux qui partagent cette langue, et comme distincts par ceux qui en parlent une autre. En outre, si la langue maternelle nous fait naître, elle continue par la suite à nous faire définir, à nous constituer aux yeux du groupe et à celui des autres. »

(Aretzki, 2008 : 194)

D'autres travaux comme ceux de Hélot mentionnent également le fait que les langues font parties des histoires individuelles et collectives, et qu'on s'identifie à ces langues même si on ne les parle pas :

« Il est important de comprendre que ce n'est pas parce qu'une langue n'est pas transmise qu'elle n'est pas présente dans l'environnement de l'enfant, et dans son répertoire linguistique et culturel. En fait, on peut dire qu'une langue est présente lorsqu'elle est parlée par les parents entre eux, et, même dans le cas où elle n'est pas partagée par les parents, c'est-à-dire lorsqu'un seul parent la parle, elle est aussi virtuellement présente dans la famille. L'enfant est conscient de son existence chez son père ou sa mère, conscient qu'elle fait partie du répertoire linguistique de l'un de ses parents, donc de son histoire et de l'histoire de sa famille. »

(Hélot, 2007 :87)

3.1.5.4 Les compétences « équivalentes » dans chaque langue ? – bilinguisme à différentes étapes de la vie et dans différents espaces sociaux

« Dans le dictionnaire anglais récent Collins COBUILD Dictionary for Advanced Learners (2001), il est expliqué que « Someone who is bilingual can speak two languages equally well, usually because they learned both languages as a child » (p 141). La référence à l'acquisition des deux langues dans l'enfance complète un tableau qui situe le bilinguisme dans l'individu et qui en donne une image de locuteur idéal qui posséderait deux langues parfaitement ou à un niveau de compétence égale, parce qu'elles ont été acquises simultanément durant l'enfance. »

(Hélot, 2007 :23)

Cependant, Hélot souligne que le bilinguisme peut se développer à n'importe quel âge (Hélot, 2007)

Si nous analysons les différentes situations de bilinguisme, la situation mentionnée dans la définition du dictionnaire Collins, que nous venons de citer ci-dessus, correspond au « bilinguisme précoce » (dès l'enfance) et « simultané » (acquisition de deux langues en même temps) qui est dû à « l'acquisition » des deux langues. (Au regard de l'acquisition des langues nous renvoyons vers les travaux notamment de Rokita-Jaskow qui fait la différence entre acquisition d'une langue et l'apprentissage d'une langue –l'acquisition étant un processus naturel qui passe par la socialisation et la pratique de la langue, tandis que l'apprentissage correspond au fait d'assister à des cours de langues par exemple) (Rokita-Jaskow, 2015). Or le bilinguisme peut aussi se développer plus tardivement, et de manière « consécutive » - c'est-à-dire qu'une langue est apprise plus tard que l'autre (Hélot, 2007).

A ce titre on peut citer les types de bilinguisme définis par Deprez et repris par Hélot :

« Dans un article très intéressant, Deprez (2000), propose de structurer le champ d'étude du bilinguisme en France en trois domaines : elle distingue le bilinguisme « dialectal » du bilinguisme « d'origine migratoire » et du « bilinguisme scolaire »

(Hélot, 2007:100)

En effet, en faisant le lien avec les caractéristiques temporelles du bilinguisme que nous venons de citer, nous pouvons déduire que le bilinguisme d'origine migratoire peut se développer comme « consécutif » pour les parents lorsqu'ils arrivent au pays d'accueil, comme « simultané » ou « consécutif » pour les enfants nés dans le pays d'accueil, en fonction des politiques linguistiques familiales. Les parents et enfants immigrés peuvent aussi développer de manière simultanée (ou consécutive) le bilinguisme dialectal, si par exemple dans leur pays d'origine il y a des langues locales. Et puis, comme on a pu le voir dans notre recherche les enfants peuvent acquérir deux langues de manière consécutive avec le « bilinguisme scolaire » - si par exemple ils parlent une langue à la maison et une autre à l'école. Dans certains cas par contre il peut aussi s'agir non du bilinguisme « consécutif » mais plutôt « régressif », lorsque par exemple les enfants refusent de parler la langue d'origine à partir du moment où ils sont scolarisés.

Comme nous le voyons, le bilinguisme peut se développer à des âges différents, de manière simultanée ou consécutive, voire régressive. Ce que nous souhaitons souligner, c'est que l'acquisition/apprentissage « consécutive » des langues n'empêche pas que les personnes

peuvent être considérées comme « bilingues » - tout simplement, leurs compétences linguistiques vont se développer différemment dans le temps pour chaque langue, et ces personnes peuvent à un moment donné maîtriser mieux une langue que l'autre. En effet, il peut être plutôt caractérisé comme « bilinguisme asymétrique » (Mikhalchenko et al., 2006) puisque les compétences linguistiques ne sont pas équivalentes dans chaque langue.

En parlant plus particulièrement du bilinguisme d'origine migratoire, l'asymétrie peut être accentuée encore davantage, car la transmission des langues d'origine n'est pas automatique et demande un vrai effort dans le contexte de la dominance de la langue du pays d'accueil et aussi dans le contexte des familles qui sont de plus en plus linguistiquement mixtes (Hélot, 2007 ; Filhon, 2000 ; Deprez et al., 2014; De Houwer, 2016)

De plus, comme le soulignent les travaux de Castellotti et Moore et d'autres chercheurs, bien souvent les espaces d'utilisation des différentes langues sont différents, ce qui conduit inévitablement vers le développement de compétences linguistiques différentes :

« L'étude des pratiques bilingues des jeunes issus de la migration a permis de s'intéresser aux raisons qui motivent les choix de langues dans les situations de contact, et de constater le caractère intrinsèquement déséquilibré des compétences mises ainsi en jeu discursif par les locuteurs »

(Castellotti et Moore, 2007 :232)

Cela voudrait dire que, du fait de la socialisation linguistique dans des espaces et sur des sujets différents pour chaque langue - un équilibre, une symétrie des compétences dans deux ou plusieurs langues est pratiquement impossible.

De son côté Grosjean et Byers-Heinlein font un constat similaire :

« Il y a plus d'un demi-siècle, Uriel Weinreich (1953) a écrit que beaucoup de bilingues sont plus habitués à discuter certains sujets dans l'une de leurs langues seulement et que si les enfants apprennent certaines matières dans une école unilingue, ils auront des difficultés à discuter ces sujets « appris » dans une autre langue »

(Grosjean et Byers-Heinlein, 2018 : 7, notre traduction)

Au regard de notre recherche nous pouvons par exemple citer l'utilisation d'une langue à l'école et d'une autre langue à la maison, ou bien encore d'une langue avec les parents et d'une autre avec les frères et sœurs.

3.1.5.5 Bi-, plurilinguisme, ou semi-linguisme ? - mythe sur l'impossibilité de bien apprendre les deux langues en même temps (« bilinguisme simultané », « consécutif ») et les effets négatifs du bilinguisme sur le développement langagier et cognitif

Après avoir donné un aperçu des différentes situations du bilinguisme, nous nous intéresserons aux effets que ces situations peuvent avoir sur les parcours des parents et des enfants immigrés.

Si le fait de parler plusieurs langues peut être valorisé, diverses études soulignent que les situations de bilinguisme soulèvent de nombreuses craintes. Parmi ces craintes nous avons pu identifier deux principaux aspects. Premièrement il s'agit de la crainte au regard du développement des compétences dans chaque langue, et en deuxième lieu, il s'agit de la crainte que le bilinguisme puisse freiner le développement langagier et par conséquent avoir des effets négatifs sur le développement cognitif.

Au regard du développement des compétences dans chaque langue, Hélot souligne la crainte du « sémilinguisme » :

« Parmi ces craintes, l'une des plus fréquentes concerne ce que certains chercheurs ont nommé « semi-linguisme », c'est-à-dire « un état de développement langagier dans lequel l'enfant n'atteindrait une habileté langagière semblable à celle d'un monolingue dans aucune de ses deux langues et serait incapable de développer son potentiel linguistique dans les deux langues » (Hamers et Blanc, 1983, p 97). »

(Hélot, 2007 :23)

Pour critiquer l'idée du « sémilinguisme » Hélot cite Cummins et note que bien au contraire, les compétences dans une langue peuvent contribuer au développement des compétences dans une autre langue et non pas l'empêcher :

« Cummins explique que l'interdépendance du développement des deux langues repose sur une compétence sous-jacente commune qui permet les transferts de

compétence d'une langue à l'autre d'un point de vue à la fois cognitif et métalinguistique. »

(Helot, 2007 :47, nous soulignons)

En citant les travaux de plusieurs auteurs, Hélot fait remarquer que le développement des compétences linguistiques est influencé non seulement par le « nombre » de langues qu'une personne apprend, mais également par des facteurs externes :

« Il faut rappeler ici que, telle qu'elle a été développée par des chercheurs suédois (Skutnabb-Kangas et Toukouma, 1976) ayant étudié des enfants de travailleurs finlandais migrants, la notion de « semi-linguisme » impliquait l'idée d'un déficit sur le plan cognitif. Or, elle a ensuite été rejetée, en particulier par Skutnabb-Kangas elle-même (1981), qui a montré que si les deux langues du locuteur sont relativement moins développées, ce n'est pas le bilinguisme qui en est la cause, mais le contexte de sous-développement économique, politique et social »

(Hélot, 2007 : 23)

De plus, Hélot attire l'attention sur le fait que :

« l'utilisation du terme « semi-linguisme » est dangereuse, parce qu'il situe les origines du sous-développement au niveau interne et individuel du locuteur bilingue plutôt qu'au niveau externe des conditions sociales dans lequel se développe le bilinguisme. C'est donc, selon Baker (1996), un concept politique plutôt que linguistique. »

(Hélot, 2007 : 23)

Ainsi, l'utilisation du terme « sémilinguisme » peut conduire à dévaloriser les compétences linguistiques des personnes, ainsi que leur identité linguistique, voire aussi celle de leur famille.

Comme le mentionne Hélot, la langue est un outil de la pensée (Hélot, 2007). Ainsi, le développement des compétences dans une langue en particulier conduit au développement des compétences langagières et cognitives.

Au regard du bilinguisme, les représentations divergent. Diverses recherches font part des perceptions positives qui soulignent par exemple que le bilinguisme permet de développer la flexibilité du cerveau, l'ouverture d'esprit, les capacités de la mémoire. Mais de l'autre côté ces recherches font aussi part des idées préconçues sur le fait qu'apprendre deux langues en

même temps peut provoquer la confusion chez les enfants (Hélot et Young, 2006; Hélot, 2007; De Houwer, 2016).

En tant que chercheur nous ne prendrons pas de position en faveur ou non du «bilinguisme». Ce qui nous intéresse, c'est de saisir les perceptions des personnes que nous avons interviewées, puisque c'est en fonction de ces perceptions que ces personnes vont agir

3.1.6 Socialisation linguistique

En analysant le concept de la sociolinguistique nous nous pencherons sur les liens entre langue et socialisation, sur les différents acteurs et espaces de la socialisation (notamment la famille et la société, en précisant les particularités de la socialisation des parents et des enfants). Nous attirerons également attention sur la dimension dynamique de ce processus, en particulier dans le contexte de la migration.

3.1.6.1 Socialisation : de la famille à la société

La socialisation est un processus complexe et pluridimensionnel. C'est un processus à travers lequel les personnes internalisent des différents rôles sociaux (Mikhalchenko et al., 2006)

Différents sociologues qui se sont penchés sur l'analyse de la socialisation, identifient socialisation primaire et socialisation secondaire – pour parler respectivement de la socialisation en premier au sein de la famille, et puis en second – au sein de la société :

« Par son caractère précoce, intense et exclusif (ne pouvant subir de comparaison), la socialisation primaire est déterminante pour la suite de l'apprentissage de la vie en société. Pour le sociologue Emile Durkheim (1858-1917), cette «socialisation méthodique de la jeune génération par les générations précédentes» qu'est l'éducation, permet l'acquisition des normes et des valeurs qui constituent le fondement de la société »⁴⁸.

⁴⁸ http://www.toupie.org/Dictionnaire/Socialisation_primaire_secondaire.htm

La sociologue Emanuelle Santelli souligne également la dimension « familiale » et « sociétale » de la socialisation et propose de parler de « socialisation verticale » et « socialisation horizontale » :

« La socialisation n'est pas limitée au sens restrictif de l'éducation, de ce qui est « fait par la société ». Elle est entendue dans une acception plus large de ce qui « fait société » ; à ce titre elle participe de la production du lien social. Cette manière d'envisager le réel permet d'étudier les interactions et les effets de ce qui se transmet au sein de chaque famille et de ce qui est vécu par chacun au sein de la société, ce que nous nommons la socialisation verticale (par la lignée, ce qui relève de la dimension familiale) et la socialisation horizontale (par les pairs, l'école, les médias... dévoilant l'ensemble des dimensions sociétales dans lesquelles nous sommes insérés). Toute trajectoire est alors l'expression de ce double processus de socialisation qui témoigne d'un ensemble d'étapes successives et concomitantes à partir desquelles elle s'élabore. »

(Santelli, 2009 :179, nous soulignons)

Du côté de la sociolinguistique, Hélot mentionne également la socialisation familiale et sociétale, en appuyant plus particulièrement sur l'importance des liens entre ces types de socialisation :

« Car s'il est évident que les apprentissages langagiers ne commencent pas à l'école mais se construisent sur ce qui a été acquis en famille, il est nécessaire de rappeler aux enseignants que la famille est le premier lieu du développement de la socialisation. J'entends par socialisation l'adaptation de l'enfant au milieu socioculturel dans lequel il est élevé. »

(Hélot, 2007 :89)

3.1.6.2 Socialisation linguistique – pour une étude articulée de l'acquisition d'une langue et de la socialisation

Les travaux de Ochs et Schieffelin attirent notre attention sur les particularités de « socialisation linguistique » vis-à-vis de « l'acquisition d'une langue » :

« Il peut être utile de distinguer entre l'étude de la socialisation linguistique et l'étude de l'acquisition linguistique. L'étude de l'acquisition linguistique a pour but ultime la compréhension de ce que constitue une compétence linguistique à différents points de son développement..[..]. Par contraste, l'étude de la socialisation linguistique a pour but de comprendre comment les personnes deviennent des membres compétents des groupes sociaux et le rôle de la langue dans ce processus. »

(Ochs et Schieffelin, 1986 : 166, notre traduction)

Ces particularités sont l'une des raisons pour laquelle, comme le notent Ochs et Schieffelin, l'acquisition de la langue et la socialisation étaient étudiés auparavant de manière séparée, et même au sein de différentes disciplines :

« La recherche dans le domaine de la socialisation linguistique a initialement considéré la relation entre l'acquisition et la socialisation linguistique, qui ont été séparées par des frontières disciplinaires, psychologie d'un côté et anthropologie et sociologie de l'autre »

(Ochs et Schieffelin, 2017 : 1, notre traduction)

Cependant, comme le notent plusieurs travaux, l'acquisition d'une langue est fortement liée à l'acquisition des connaissances et compétences sociales et culturelles :

« De la littérature extensive en sociolinguistique et ethnographie de la communication nous savons que les activités vocales et verbales sont généralement socialement organisées et imbriquées dans les systèmes culturels de sens (11, 97) .[.]. Dans cette perspective les interactions verbales entre les enfants et les mamans observées par les psychologues développementalistes peuvent être interprétées comme un phénomène culturel, imbriqué dans les systèmes des idées et des connaissances, et dans l'ordre social d'un groupe particulier dans lequel l'enfant est socialisé »

(Ochs et Schieffelin, 1986 : 164, notre traduction)

Ainsi, pour résumer cette idée on note que :

« L'apprentissage de la langue est vue comme l'acquisition simultanée aussi bien de connaissances linguistiques que de connaissances socioculturelles » (Schieffelin et Ochs 1986). »

(Shi, 2007 :231, notre traduction)

A ce sujet Mikhalchenko et ses collègues citent les travaux de Sepir et Whorf, Benveniste et Humboldt. Ils notent par exemple que Humboldt propose le terme intéressant d'« image linguistique du monde », et que Sepir et Whorf émet l'hypothèse qu'une langue est une manière de penser. (Mikhalchenko et al., 2006 : 46).

Une étude de l'ORIV sur les effets de la migration sur la parentalité mentionne également qu'une langue renvoie aux concepts et manières de penser la réalité (ORIV, 2012). Ainsi, la découverte d'une nouvelle langue au pays d'accueil permet de découvrir les manières de penser et faire dans la société d'accueil.

Hélot note aussi que « L'un des instruments de la socialisation, comme l'a montré Vygotsky (1978) est le langage, c'est la raison pour laquelle on parle de socialisation langagière. » (Hélot, 2007 : 89)

Pour résumer les liens entre langue et socialisation, nous retiendrons qu'en effet, comme le note Shi en citant Watson-Gegeo : « il n'y a pas d'apprentissage hors contexte » (Watson-Gegeo, 2004: 340, cité par Shi, 2007 : 232, notre traduction)

Suite à la prise de conscience des liens entre ces différents apprentissages, aujourd'hui, les deux phénomènes de « langue » et « socialisation » sont de plus en plus étudiés comme étant liés :

« La socialisation linguistique (SL) se réfère au processus par lequel les individus acquièrent, reproduisent et transforment les connaissances et compétences qui leur permettent de participer de manière appropriée au sein de communautés spécifiques des usagers de langues. Pour ces raisons, SL est fondamentale pour la vie sociale, étant donné que tous les membres d'une communauté s'engagent dans les pratiques de SL lors de nombreuses étapes de leurs vies, tantôt comme relativement experts tantôt comme relativement novices. Dans la recherche sur la SL, la langue est regardée comme « une pratique sociale dynamique » qui est constamment « contestée » et « en mouvement » parmi ses utilisateurs » (Duff et Talmy, 2011 : 96) »

(Lee et Bucholtz, 2015 : 319, notre traduction)

Ainsi, Sapir mentionne la socialisation dans la définition même de ce qu'est une langue :

« Le terme provient de l'article classique de Sapir de 1933 sur la « Langue » dans l'Encyclopédie de Sciences sociales, dans lequel il affirme que « La langue est une grande force de la socialisation, probablement la plus grande qui existe » (p 159) »

(Ochs et Schieffelin, 2017 : 4, notre traduction)

3.1.6.3 Socialisation linguistique– un processus actif, réciproque et dynamique

Les travaux de Ochs et Schieffelin soulignent que la socialisation en général et la socialisation linguistique en particulier sont des processus interactifs. Ainsi par exemple :

« A cet égard l'enfant ou le novice (dans le cas des individus plus âgés) n'est pas un récepteur passif des connaissances socioculturelles mais plutôt un contributeur actif aux sens et résultats des interactions avec d'autres membres d'un groupe social »

(Ochs et Schieffelin, 1986 : 165, notre traduction)

Comme le note également Luykx en parlant des enfants :

« Les enfants négocient activement les significations et les relations lorsqu' ils acquièrent de nouvelles compétences linguistiques » (Greenfield, 1984; Rogoff et Gardner, 1984; Rogoff, 1990; Wenger, 1998, pp. 197-206). »

(Luykx, 2005 :1408, notre traduction)

De plus, plusieurs auteurs soulignent que la socialisation linguistique se déroule tout au long de la vie, d'où l'importance de l'étudier dans une perspective dynamique (Shi, 2007 ; Lee et Bucholtz, 2015 ; Ochs et Schieffelin, 2017). A ce sujet Shi note par exemple la socialisation linguistique dans différents contextes à des étapes différentes de la vie :

« Dans les études sur la socialisation linguistique, il est de plus en plus approuvé que les gens non seulement passent par la socialisation primaire pendant leur enfance, mais continuent à passer par la socialisation linguistique secondaire tout au long de leurs vies lorsqu'ils font face à de nouveaux contextes socioculturels, se joignent à de nouvelles communautés de pratiques (ex sur le lieu de travail, dans un programme de formation) (Lave et Wagner 1991), assument de nouveaux rôles dans la société, et/ou acquièrent une nouvelle langue »

(Shi, 2007 : 230, notre traduction)

En suivant Ochs et Schieffelin, nous constatons que l'étude dynamique de la socialisation linguistique peut permettre de faire ressortir les articulations ou au contraire des sortes de conflit entre les différents espaces et étapes de socialisation, comme par exemple entre la socialisation linguistique familiale et scolaire :

« Les éléments de connaissances sociales et les modèles de l'usage des langues acquises à la maison pour certains groupes d'enfants ne sont pas toujours valorisés dans les activités scolaires formelles. Ces particularités peuvent résulter dans une participation et une réussite différentes dans les programmes scolaires formels. Cook-Gumperz (48,49) a présenté une formulation générale des différences entre la socialisation linguistique à la maison et à l'école, dans laquelle la socialisation linguistique formelle de l'école requiert de la part des enfants d'utiliser la langue de manière plus explicite et de ne pas assumer les significations partagées possibles dans une certaine mesure dans le contexte familial. »

(Ochs et Schieffelin, 1986 :164, notre traduction)

3.1.6.4 Socialisation linguistique dans le contexte de migration : socialisation plurilingue et pluriculturelle, socialisation différente des parents et des enfants

Nous venons de mentionner que par la socialisation, et la socialisation linguistique en particulier, les personnes deviennent membres d'un groupe social et acquièrent différentes connaissances sociales et culturelles propres à ce groupe social. Ainsi, lorsque les personnes sont socialisées dans la société d'accueil, dans une autre langue, leur socialisation linguistique prend la dimension plurilingue et aussi interculturelle. Cependant, vu que les espaces de socialisation ne sont pas toujours les mêmes pour les parents et les enfants migrants (notamment dû à la scolarité), la socialisation linguistique et culturelle présente aussi des particularités pour chacun d'entre eux.

Après avoir donné une définition générale de la socialisation linguistique, nous proposons de nous intéresser aux particularités de la socialisation linguistique des familles migrantes, où au moins deux langues sont potentiellement présentes (voir concept « Politique linguistique familiale »). A ce sujet, Shi souligne qu'initialement les études de la socialisation linguistique se sont déroulées majoritairement dans des groupes sociaux relativement petits et relativement « monolingues », mais que progressivement se sont développées de nombreuses études portant sur la socialisation linguistique dans des contextes socioculturels et linguistiques variés. (Shi, 2007). Quelles sont donc les particularités de cette socialisation qu'on peut nommer « bi-, plurilingue » ?

Tout d'abord nous constatons que l'étude de socialisation bi-, plurilingue permet de comprendre l'évolution des rapports aux différentes langues dans le contexte de migration. Comme le notent Di Lucca, Masiero et Pallotti :

« Les recherches sur la socialisation linguistique étudient aussi comment les membres de communautés multilingues sont socialisés dans l'usage de différents codes, et comment les pratiques de la socialisation linguistique impactent le maintien et le changement linguistique »

(Di Lucca, Masiero, Pallotti, 2008 :56 notre traduction)

Et puis deuxièmement, l'étude de socialisation bi-, plurilingue permet également de comprendre une socialisation bi-, pluriculturelle :

En effet, selon Hélot,

« L'enfant socialisé dans deux langues dès sa plus tendre enfance aura accès non seulement à deux codes linguistiques, mais aussi à deux codes culturels pour interpréter le monde qui l'entoure. »

(Hélot, 2007 :90)

De son côté Shi rajoute que la socialisation linguistique entre les personnes de différentes origines est « interculturelle » même s'ils utilisent « le même code linguistique » :

« Cette étude souligne que pour les apprenants-utilisateurs de langue seconde « qui ont physiquement et symboliquement traversé la frontière » (Pavlenko et Lantolf, 2001 : 174) leur socialisation linguistique secondaire est un processus de la socialisation linguistique interculturelle. Quand les individus sont face au nouvel environnement socioculturel et linguistique, tous leurs échanges conversationnels avec un locuteur dans la culture cible peuvent être une forme de rencontre et de communication interculturelle. Situés dans le contexte de la communication interculturelle, les interlocuteurs inter-culturels ont tendance à utiliser différentes stratégies communicatives qui sont culturellement situées, et ceci avec différentes conventions discursives même s'ils partagent le même code linguistique (Saville-Troike, 2003; Scollon et Scollon, 1995, 2001). »

(Shi, 2007 : 231, notre traduction)

Pour bien comprendre les particularités de la socialisation linguistique dans le contexte de migration, il est important de prendre en compte les particularités de ce processus pour les parents et les enfants.

En effet, les parents ont vécu et ont été socialisés d'abord dans le pays d'origine, et plus tard seulement dans la langue du pays d'accueil déjà à l'âge adulte. En revanche, les enfants, soit nés dans le pays d'accueil soit arrivés en bas âge, ont souvent été majoritairement socialisés dans le pays d'accueil. Ainsi, la socialisation linguistique des enfants (dont un acteur essentiel est notamment l'école et les pairs), leur donne, comme le note Luykx, plus d'accès aux diverses ressources et variétés linguistiques au regard de la langue du pays d'accueil :

« Dans les contextes de la modernisation et/ou de l'immigration, l'accès plus important des enfants aux nouvelles variétés linguistiques et aux nouvelles modalités de l'usage de la langue (par exemple la littéracie) est souvent accompagné par la

pression correspondante que peuvent avoir les adultes pour acquérir les mêmes compétences. Ainsi, au sein du même ménage, on retrouve les personnes avec un accès plus grand à certaines ressources linguistiques et d'autres ayant moins d'accès aux mêmes ressources et qui subissent cependant une pression pour les acquérir. Le fait que cette distribution différentielle du capital linguistique ait lieu dans la distribution du pouvoir typiquement basée sur l'âge et le statut dans la même famille peut augmenter la potentialité de renversements et d'interruptions des rôles traditionnels de parent et enfant, en termes de socialisation linguistique. »

(Luykx, 2005 : 1408, notre traduction)

Et puis, en ce qui concerne les langues d'origine, la situation va être inverse – ce sont les parents plutôt que les enfants qui ont plus vécu la socialisation linguistique dans la langue d'origine. En effet, pour les enfants, la transmission linguistique parents-enfants et la socialisation dans la langue d'origine va très fortement dépendre des politiques linguistiques familiales (Hélot, 2007 ; De Houwer, 2016)

3.1.7 « Compétences linguistiques »

En définissant les compétences linguistiques, nous nous référons au Cadre européen commun de référence pour les langues⁴⁹ (CECR), puisque ce cadre est utilisé aussi bien lors de l'élaboration des politiques de langues, que dans l'évaluation des compétences des apprenants dans les cours et lors des tests de langue.

En suivant le CECR, nous retiendrons que les compétences linguistiques peuvent être définies par niveau (de A1 débutant à C2 niveau intermédiaire), ainsi que par type de compétence (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite).

En approfondissant notre définition des compétences linguistiques nous préciserons, avec Mikhalchenko et ses collègues (qui résument les travaux d'autres auteurs tels que Chomsky, Haiman et Apresian) qu'il s'agit des compétences non seulement linguistiques, mais aussi des compétences communicatives, de la connaissance des codes et des normes d'interactions dans un contexte linguistique et social particulier. (Mikhalchenko et al., 2006) Il s'agit par

⁴⁹ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

exemple aussi bien des connaissances de la langue, que des « normes du comportement langagier », « l'étiquette du discours » qui s'articulent avec les rôles et statuts sociaux et les attentes des personnes vis-à-vis des interactions sociales. Mikhalchenko et ses collègues parlent même des « stéréotypes » du « comportement discursif » et des « modes de comportements approuvés normativement par la société » (Mikhalchenko et al., 2006)

De plus, en suivant Grosjean et Byers-Heinlein, nous prendrons en compte qu'une personne peut avoir des compétences dans une langue sans pour autant les pratiquer, pratiquer une langue en utilisant les compétences existantes, ou bien pratiquer une langue et par ce biais développer davantage ses compétences linguistiques (Grosjean et Byers-Heinlein, 2018)

Nous préciserons également que le développement des compétences linguistiques peut se faire par le biais d'apprentissages ou d'acquisitions (Rokita-Jaskow, 2015)

Pour analyser plus en détail le lien entre les compétences linguistiques et les pratiques linguistiques, ainsi que les normes communicatives qui y sont associées, nous ferons également recours au concept d'« insécurité linguistique ».

3.1.8 « Insécurité linguistique »

Depuis son introduction par Labov, le terme d'« insécurité linguistique » a été largement utilisé en sociolinguistique. En citant Francard, Blanchet note par exemple que :

« L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme « pure » (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire (Francard et coll., 1993). »

(Blanchet et al., 2014 : en ligne)

Ainsi, nous pouvons dire que le terme d'« insécurité linguistique » peut être aussi associé au terme de « marché linguistique » défini par Bourdieu (Bourdieu, 1982). En effet, Bourdieu note que lors des interactions est important CE qu'on dit, mais aussi COMMENT on le dit, et QUI on est en tant que locuteur – quelle est notamment la position sociale du locuteur sur ce

« marché linguistique » (Bourdieu, 1982). Par exemple, les personnes de certains groupes sociaux par exemple peuvent se retrouver dans une situation d'« insécurité linguistique » à cause de la variété de la langue qu'ils parlent et aussi à cause de l'appartenance à ce groupe social.

Dans ses travaux Biichlé souligne que parmi les différents groupes et catégories sociales qui peuvent éprouver « l'insécurité linguistique », on peut notamment retrouver le public migrant:

« Lors des premiers travaux de William Labov, les phénomènes liés à l'insécurité linguistique étaient appréhendés uniquement à travers des situations de variation au sein d'un espace anglophone mais on retrouve des manifestations analogues et souvent plus fortes lors du contact entre langues (Labov, 1998 ; Calvet, 1999) ; par conséquent, tout particulièrement chez les migrants. »

(Biichlé, 2011 : 15)

Dans notre recherche, en ce qui concerne les relations entre les parents et les autres acteurs sociaux, nous avons pu voir que souvent les parents rencontrent des difficultés pour réaliser leurs fonctions parentales puisqu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue du pays d'accueil. Nous avons ainsi repéré ce que Biichlé appelle des « indices » de l'insécurité linguistique dans les témoignages des personnes immigrées, comme par exemple :

« J'essaie pas de parler parce que j'ai honte[...] je peux pas parler avec les gens [...] Je peux pas parler, j'ai honte, peut-être je fais des fautes [...] j'ai peur qu'on se moque de moi [...] J'ai pas confiance en moi pour parler avec quelqu'un (le français) »

(Biichlé, 2009 : 96)

La notion d'« insécurité linguistique » nous semble donc être pertinente pour analyser les vécus des parents et enfants immigrés.

Cependant, si les compétences insuffisantes des personnes dans la langue du pays d'accueil sont une barrière « objective » pour la communication, il est important de le noter, c'est aussi la perception de ces compétences par les personnes qui peut jouer un rôle. A ce sujet, Baldaqui parle d'« insécurité linguistique formelle » et de « perception de l'insécurité linguistique » (Baldaqui, 2011, notre traduction)

Dans notre travail nous nous intéressons à repérer ces deux dimensions de l'insécurité linguistique dans les discours de nos interviewé(e)s.

De plus, pour notre recherche il est également intéressant de noter que ces perceptions subjectives d'insécurité ne concernent pas uniquement la langue. En effet, De Houwer souligne que pour les parents immigrés l'insécurité linguistique peut être associée à « l'insécurité dans le rôle du parent » (De Houwer, 2016, notre traduction).

Ainsi, dans notre analyse nous prendrons en compte les particularités de l'insécurité linguistique propres au public migrant, nous analyserons l'insécurité linguistique en tant que barrière « objective » et « subjective » pour la communication, et nous chercherons à voir si dans les discours des personnes interviewées l'insécurité linguistique est associée à l'insécurité dans le rôle de parent.

3.1.9 « Politique linguistique »

Déjà au niveau des politiques linguistiques de l'Etat (et de ses différentes institutions), nous constatons la diversité des termes pour les définir : « planification », « management » et d'autres. De plus la diversité des politiques linguistiques s'accroît par le fait que l'Etat est loin d'être le seul acteur des politiques linguistiques. Comme nous le verrons ci-dessous, les entreprises, les organisations de la société civile et même les familles élaborent également leurs propres politiques linguistiques. Ci-dessous nous tenterons à présenter aussi bien les caractéristiques communes des politiques linguistiques (notamment leurs composantes), que leurs particularités en fonction des acteurs qui les mettent en place.

3.1.9.1 Une diversité de termes

Le développement de la notion de « politique linguistique » est « assez récent et correspond à la reconnaissance de sa spécificité et à son inclusion dans le domaine politique et dans la recherche. Auparavant, acteurs politiques et chercheurs choisissaient un terme qui convenait à leur objectif. » (Truchot, 2008 : en ligne)

Ainsi, plusieurs notions sont associées aux « politiques linguistiques ». On parle tantôt de « planification linguistique », d'« aménagement linguistique », de « management linguistique » (Truchot, 2008 ; Blanchet, 2008).

Pour résumer les différentes définitions, Truchot note que la définition souvent prise comme référence est celle de « planification linguistique ». Cette définition contient les trois dimensions : « planification de statut », « planification de corpus », et intervention sur la connaissance des langues dont les principaux moyens sont les « politiques linguistiques éducatives ». (Truchot, 2008 :en ligne, nous soulignons)

Aujourd'hui en parlant des politiques linguistiques, de nombreux auteurs se réfèrent à la définition « tripartite » de « politique linguistique » donnée par Spolsky :

« L'étude de la politique linguistique inclut l'analyse des croyances et idéologies linguistiques (ce que les gens pensent de la langue), de pratiques linguistiques (ce que les gens font avec avec la langue) et les efforts de modifier ou influencer les pratiques à travers toute sorte d'intervention, planification ou management linguistique (comment les personnes essaient d'influencer la langue) (Spolsky, 2004) »

(King et al., 2008 :1-2, notre traduction)

De plus, selon Spolsky, les politiques linguistiques peuvent être explicites et implicites (Spolsky, 2004). Ainsi une politique implicite peut être par exemple une politique multilingue en théorie, mais monolingue dans les pratiques. De même une politique explicite peut ou non être mise en œuvre.

3.1.9.2 Diversité des acteurs des politiques

Une autre approche se base encore sur la définition des politiques linguistiques à partir des acteurs de ces politiques.

Plusieurs travaux mentionnent que les acteurs principaux des politiques linguistiques sont les institutions de l'Etat (Truchot, 2008 ; King et al., 2008). Cependant, par exemple Truchot note également que

« au sein d'un État, une distribution des compétences peut s'effectuer entre les institutions centrales et celles des régions, surtout quand ces dernières disposent de pouvoirs législatifs et de compétences distinctes. »

(Truchot, 2008 : en ligne, nous soulignons)

Dans la même lignée Extramiana mentionne que les politiques linguistiques « institutionnelles » peuvent être mises en place à d'autres niveaux, comme celui des régions ou des départements. (Extramiana dans Mangiante, 2011 :13). King et ses collègues notent que les politiques institutionnelles peuvent être mises en place dans les différentes administrations de l'Etat, les écoles, les lieux de travail (King et al., 2008, nous soulignons)

Parmi d'autres acteurs impliqués dans les politiques linguistiques Truchot note également les institutions et organisations internationales et supranationales, ainsi que les entreprises :

« La multiplication des institutions internationales et supranationales, et l'extension de leurs compétences en font des acteurs de plus en plus présents et influents en matière d'interventions sur les questions de langues. C'est le cas, en Europe, de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe (Truchot, 2003). Dans un contexte d'internationalisation de l'économie et de mondialisation, les entreprises sont de plus en plus souvent amenées à intervenir sur des questions de langues. Mais on se trouve là aussi dans la partie floue du champ, dans la mesure où leurs interventions sont peu souvent explicites et relèvent plutôt de l'adaptation à des situations (Truchot, 2001, 2008a). »

(Truchot, 2008 : en ligne, nous soulignons)

De plus, selon Spolsky, cité entre autre par Schwartz et Verschik, depuis peu de temps, les familles sont aussi prises en compte en tant qu'acteurs des politiques linguistiques :

« La famille a été ajoutée à l'Etat comme le domaine pertinent de la politique linguistique, bien que jusqu'à récemment étudiée de manière indépendante (p 2, Spolsky, 2008) »

(Schwartz et Verschik, 2013 :4, notre traduction)

On parle ainsi des « politiques linguistiques familiales »

Nos observations sur le terrain nous font également constater que les différents acteurs de la société civile, et notamment les associations linguistiques, culturelles, éducatives et autres

sont à l'origine de plus en plus d'actions linguistiques, et deviennent donc également acteurs des politiques linguistiques au niveau local.

Dans notre travail nous prendrons en compte tous ces divers acteurs, mais au vu du sujet de notre recherche notre attention principale porte sur les « politiques linguistiques institutionnelles » (à différents niveaux) et sur les « politiques linguistiques familiales ». Nous détaillerons leur définition ci-dessous.

3.1.10 Politiques linguistiques « institutionnelles »

Les politiques linguistiques institutionnelles, notamment celles de l'Etat font partie de l'ensemble des politiques de l'Etat et par conséquent s'articulent avec d'autres politiques notamment nationales. Nous présenterons les particularités de cette articulation ci-dessous.

3.1.10.1 De l'unité linguistique à l'unité nationale

Certains auteurs soulignent par exemple que le fait de partager la même langue, l'unité linguistique, conduit à l'unité d'un groupe social : « L'interaction discursive dans la même langue crée une entité particulière – un collectif linguistique » (Mikhalchenko et al., 2006 :155, nous soulignons)

En effet, selon Mikhalchenko et ses collègues sociolinguistes :

« La société représente un ensemble de personnes avec des formes sociales de vie et d'activité communes historiquement conditionnées. La société existe, fonctionne et se développe seulement à la condition d'une interaction sociale entre ses membres qui n'est pas possible sans l'interaction linguistique. L'interaction linguistique peut être réalisée par le biais d'une ou plusieurs langues. Les différents domaines de l'interaction sociale peuvent être desservis par des styles différents de la même langue ou par des langues différentes »

(Mikhalchenko et al., 2006 : 155, notre traduction, nous soulignons)

Ainsi, pour un collectif linguistique, qui peut être un groupe de personnes ou tout un Etat, le fait de parler la même langue joue une fonction intégrative (idem : 78) qui fait que les personnes peuvent communiquer entre elles. Mais en plus de cela, le fait de parler la même

langue que le reste du collectif permet aux personnes de s'identifier à ce collectif, d'avoir un sentiment d'appartenance envers ce collectif. La langue joue ici également une fonction symbolique (idem : 78).

Si on prend l'exemple des Etats-nations, l'unité linguistique - le fait d'avoir une langue commune qui joue le rôle intégratif et symbolique - contribue ainsi à la création de l'unité nationale.

3.1.10.2 De l'unité nationale à l'unité linguistique

Cependant, d'autres chercheurs soulignent le lien dans un sens inverse - selon Hervé Adami « l'unité linguistique n'est pas la cause, mais la conséquence de l'unité politique des Etats-nations » (Adami, dans Mangiante, 2011 : 39). Ainsi, il y a d'abord des unités nationales, des Etats, et puis ces Etats créent l'unité linguistique à travers des mesures intentionnelles et volontaires sur la ou les langues, afin de consolider les unités nationales. (Mikhalchenko et al., 2006 ; Truchot, 2008 ; Filhon, 2000) Ces mesures sont des politiques linguistiques.

« La langue officielle ne s'impose pas par sa seule force intrinsèque. C'est la politique qui lui donne ses limites géographiques et démographiques, ces frontières tranchées que les frontières politiques font peu à peu exister »

(Bourdieu et Boltanski, 1975 :2)

Pour résumer l'idée des liens entre les politiques « linguistiques » et autres politiques « institutionnelles » nous analyserons les politiques de langues institutionnelles en tant que politiques « nationales-linguistiques » (Mikhalchenko et al., 2006 : 145).

3.1.11 Politiques linguistiques familiales

Au sujet des politiques linguistiques familiales, il faut d'abord souligner que les familles ne sont prises en compte que récemment en tant qu'acteurs à part entière des politiques linguistiques. Mais depuis, les recherches sur les politiques linguistiques familiales se sont beaucoup développées, et nombre d'entre elles se sont intéressées aux politiques linguistiques dans les familles immigrées. Par rapport à notre recherche il est aussi intéressant

de souligner que l'analyse des politiques linguistiques familiales est également une entrée intéressante pour les études de la parentalité dans ces familles.

3.1.11.1 Développement du champ de recherche

Plusieurs auteurs notent que la prise en compte des familles en tant qu'acteurs des politiques linguistiques est due notamment aux travaux de Spolsky (Spolsky, 2004 ; King et al., 2008 ; Hirsch et Kayam, 2012 ; Schwartz et Verschik, 2013).

Un des arguments utilisés par Spolsky est le rôle des transmissions linguistiques:

« Comme note Spolsky (2012), « la perte de « transmission intergénérationnelle naturelle », ainsi nommée, a été reconnue comme un facteur clé de la perte de langues, et elle a eu lieu au sein de la famille. Ainsi, la famille a été ajoutée à l'Etat comme un domaine pertinent de politique linguistique » (p 2, Spolsky, 2008) »
(Schwartz et Verschik, 2013 : 17, notre traduction)

De plus, au sein des familles on retrouve les mêmes dimensions de « politique tripartite » que pour les politiques linguistiques institutionnelles :

« C'était Spolsky (2009) qui a argumenté pour la reconnaissance de nombreux domaines, y compris, entre autres, les politiques linguistiques familiales. Il a souligné que dans chacun des domaines le management linguistique a lieu, et la politique linguistique et ses composantes (pratique, idéologie et management) peuvent utilement être étudiés. »

(Hirsch et Kayam, 2012 : 623, notre traduction)

Comme le souligne Lanza, d'autres caractéristiques des politiques linguistiques comme « explicite/implicite » (Spolsky, 2004) s'appliquent également aux politiques linguistiques familiales.

« Le domaine de recherche sur les politiques linguistiques familiales s'est développé ces dernières années à partir de l'accent mis sur les politiques linguistiques comme le management linguistique planifié de la part d'un parent/celui qui prend soin jusqu'à inclure les pratiques linguistiques dans la famille, ou comme la politique inhérente implicite, en y incluant aussi l'agentivité propre des enfants dans ce processus. (Gafaranga, 2000) »

(Lanza, 2018 :1, notre traduction)

3.1.11.2 Objet d'étude

En termes assez généraux, les études sur les « politiques linguistiques familiales » étudient « la manière dont les langues sont managées, apprises et négociées au sein des familles (p. 907, King et al. 2008) » (Schwartz et Verschik, 2013 : 1, notre traduction)

Plus concrètement selon De Houwer et Bornstein, on peut comprendre les « politiques linguistiques familiales » en analysant les « choix linguistiques des parents ». (De Houwer, Bornstein, 2016, notre traduction)

De son côté, Elisabeth Lanza, qui a beaucoup travaillé sur les choix linguistiques des parents, détaille les divers questionnements qui peuvent orienter les choix linguistiques et les politiques linguistiques familiales :

« Les questions incluent les aspects suivants : Quelles sont les conditions linguistiques qui créent des leviers ou des contraintes pour le développement multilingue ? Quels types d'impact linguistique et de pratiques linguistiques facilitent le développement multilingue des enfants ? Quelles mesures les parents doivent-ils prendre pour assurer les résultats multilingues souhaités ? Les changements récents focalisés sur les recherches sur les politiques linguistiques familiales considèrent tout de même les questions qui examinent la langue comme un moyen à travers lequel les adultes et les enfants se définissent eux-mêmes ainsi que leurs familles, avec des études qui utilisent les méthodes qui cherchent à créer du sens dans les interactions en s'appuyant aussi sur le contexte sociopolitique plus large » (King et Lanza 2017). »

(Lanza, 2018 :1 , notre traduction)

3.1.11.3 Politiques linguistiques familiales dans les familles immigrées

Les familles immigrées ont suscité beaucoup d'intérêt de la part des chercheurs qui étudient les politiques linguistiques familiales. Nous supposons que c'est dû au fait que dans ces familles la question des choix linguistiques se pose de manière particulière. En effet, dans ces familles il y a au moins deux langues potentiellement présentes: au moins une langue d'origine et au moins une langue du pays d'accueil.

Face à ces différentes langues, certains peuvent choisir de n'utiliser à la maison que la langue d'origine, d'autres n'utilisent que la langue du pays d'accueil, tandis que certaines familles

utilisent les deux langues. (Biichlé, 2009; Hélot, 2007; Hamurcu-Suverdem, 2015). Cependant, il est important de noter que dans la pratique les situations et les politiques linguistiques familiales sont beaucoup plus variées:

«Mais le partage linguistique du territoire familial peut prendre de multiples formes et ce qui ressort surtout, c'est la diversité des situations.»

(Deprez-de-Heredia et Varro, 1991:298)

De plus, De Houwer et Bornstein soulignent que pour les mêmes familles les politiques linguistiques familiales peuvent varier et se modifier au fil du temps, d'où l'intérêt de les étudier dans la dynamique (De Houwer et Bornstein, 2016)

Dans cette définition des politiques linguistiques familiales nous ne détaillerons pas tous les facteurs qui peuvent jouer sur les choix linguistiques et les politiques linguistiques familiales, puisque cette présentation sera faite dans la partie concernant les résultats de notre recherche. Nous donnerons tout de même quelques exemples, tels que les aspirations éducatives des parents, les compétences linguistiques des parents, le fait que les parents soient de même origine ou pas, l'acceptation ou non des politiques des parents par les enfants, le lien que les parents et les enfants font entre langue et culture, langue et identité, langues et l'histoire familiale, (Harding et Riley, 1986; Filhon, 2000; Rokita-Jaskow, 2015).

3.1.11.4 Etude des politiques linguistiques familiales – étude de la parentalité

Au regard de notre étude, nous trouvons intéressant le constat fait par King et ses collègues qui souligne que l'analyse des politiques linguistiques familiales permet aussi bien l'analyse des rapports aux langues que celle de la parentalité :

« Les politiques linguistiques familiales représentent un domaine important d'investigation puisqu'il pose le cadre des interactions de l'enfant avec celui qui en prend soin, et, par conséquent, celui du développement langagier des enfants (De Houwer, 1999) ; en même temps il ouvre une fenêtre sur les idéologies linguistiques des parents, qui reflètent par ailleurs les attitudes et idéologies sociétales plus larges sur les langues et la parentalité. »

(King et al., 2008 : 1, notre traduction)

3.1.12 Glottopolitique – un terme qui engloberait tout ?

En définissant les politiques de langues nous nous sommes rendus compte de leur diversité, en termes d'objectifs, d'acteurs et de niveaux d'élaboration et de mise en place.

Le but de notre travail sur l'évaluation biographique des politiques est justement de ne pas partir d'une politique en particulier, mais de saisir les effets de ces diverses politiques de langues sur la parentalité des parents, en abordant les politiques de langues comme un ensemble. Pour cela nous suivrons la définition du Conseil de l'Europe qui définit les politiques linguistiques comme « l'ensemble de ses interventions sur les questions linguistiques » (Truchot, 2008 : en ligne)

Plus concrètement nous nous appuyerons sur le terme de « glottopolitique » de langue, proposé par Guéspin et développé par Blanchet :

« L. Guespin a proposé de « substituer au terme de "politique de la langue" celui de « glottopolitique » (1985 : 21) pour rendre compte de tout ce qui concerne la « gestion des pratiques langagières » (1985 : 23) »

(Blanchet, 2008 : en ligne)

En effet, la description de « glottopolitique » de Blanchet attire notre attention sur les acteurs des politiques linguistiques – qui ne sont pas uniquement les institutions, mais aussi des « acteurs ordinaires » :

« La glottopolitique couvre ainsi les aspects micro- et macro-sociolinguistiques, en ce sens qu'elle va des interactions quotidiennes (reprendre un enfant, prétendre parler la norme, etc.) jusqu'aux interventions les plus globales du pouvoir politique sur les langues (planification juridique, système scolaire, etc.). Ce concept permet de cette façon de prendre en compte des facteurs clés que la seule analyse des « politiques / aménagements linguistiques » macro-sociolinguistique n'intègre pas -ou pas suffisamment-, les pratiques et les représentations interventionnistes des acteurs sociaux « ordinaires », et de la glottonomie « non experte mais active dans les discours portant sur la langue et ses usages, jouant sur les deux mêmes niveaux et permettant ainsi à chaque locuteur de s'instaurer légitimement comme une instance discursive de gestion des ressources linguistiques. »

(Blanchet, 2008, en ligne)

Ainsi, le terme de « glottopolitique » nous permet de prendre en compte aussi bien les « politiques linguistiques familiales » que les « politiques linguistiques institutionnelles », et ceci de manière articulée et non séparée (Schwartz et Verschik, 2013).

Nous pourrions donc dire que nous ferons une évaluation biographique des effets des « glottopolitiques » de langues.

3.2 Les concepts en lien avec la « parentalité » et la « migration »

Dans ce deuxième groupe de concepts autour de la parentalité, nous nous concentrerons tout d'abord sur la définition de la « parentalité ». Nous tenons à nous concentrer plus particulièrement sur les différentes dimensions de la parentalité : d'un côté « exercice, pratique et expérience » de la parentalité, telles que définies par Houzel (Houzel, 1999), et de l'autre côté la dimension dynamique (différentes étapes de la parentalité cf âge des parents et enfants) et la dimension multi-acteurs (« co-parentalité » et « co-éducation »). Cette approche nous permettrait d'enrichir notre réflexion sur les rôles des politiques linguistiques familiales et institutionnelles pour la parentalité. Nous prendrons également en compte la dimension de la migration, et nous comparerons les similitudes et les particularités entre les situations sociales de « parent immigré » et « parent non-immigré ». Ainsi nous pourrions saisir plus largement les différents questionnements auxquels sont confrontés les parents immigrés, ceux communs à tous les parents et aussi ceux qui sont spécifiques aux parents immigrés.

3.2.1 Différentes définitions de la « parentalité »

La parentalité est l'un des concepts-clé pour notre recherche, la raison pour laquelle nous avons cherché à le travailler sous différents angles. Ainsi, après avoir précisé les enjeux de la définition de ce concept, nous présenterons la définition des différents aspects et dimensions composant la parentalité. Nous soulignerons également l'importance de l'approche dynamique de la parentalité et la prise en compte des particularités des différentes

étapes de la parentalité pour les parents et les enfants. Nous mettons également l'accent sur la multitude des acteurs qui ont chacun leur rôle à jouer dans la parentalité : de parents (mères et pères) et enfants (en tant que fratries), à la famille élargie, les différents acteurs sociaux voire l'Etat et ses institutions (notamment l'école). Ainsi notre approche nous amènera également à parler de coparentalité et de co-éducation.

Pour notre recherche il est important de préciser que le terme de parentalité est non seulement un terme du sens commun, mais aussi un terme scientifique et un terme politique. Dans la mesure où le contexte de notre étude est en rapport avec la migration, et les personnes dont les parcours passent par différents pays, il est également important de préciser que le terme de parentalité peut être défini différemment en fonction des différentes sociétés et groupes sociaux.

3.2.1.1 Un terme scientifique « récent » et « pluridisciplinaire »

Selon le dossier thématique de l'ORIV sur l'impact de la migration sur la parentalité, le terme même de « parentalité » est assez récent, et a d'abord été développé en psychiatrie et psychanalyse à la fin des années 1950s (ORIV, 2012). Ainsi :

« Le terme « parentalité » est utilisé par des psychologues et des psychanalystes pour décrire un processus psychique de maturation et d'appropriation de la fonction parentale. »

(ORIV, 2012 : 11)

Depuis, le terme de « parentalité » a également été utilisé dans nombre d'autres disciplines comme la psychologie, la jurisprudence, la sociologie, l'anthropologie, et autres ; par ce biais ce terme a développé de nouveaux aspects de signification et il est devenu polysémique (Guérin, 2000 ; ORIV, 2012).

3.2.1.2 Un terme du « débat public »

Aujourd'hui le terme de « parentalité » n'est pas seulement un terme du sens commun ou un terme scientifique, c'est également un enjeu du débat public et des politiques publiques :

« En France, la parentalité est devenue au cours des vingt dernières années une notion familière tant il en est question dans les programmes politiques et dans les actions menées sur le terrain. La notion nourrit les discussions sur l'avenir de la famille et contribue au moins en partie au renouvellement des actions auprès des parents et de leurs enfants [...] Chacun propose sa représentation et la prolifération du terme ne fait somme toute que traduire une vive inquiétude sur l'avenir de la famille.»

(ORIV, 2012 : 12)

Les débats autour de la parentalité vont bien au-delà des politiques « nationales ». Ainsi, la parentalité est également une préoccupation des politiques européennes :

« Au niveau européen, la recommandation du Conseil de l'Europe relative aux politiques publiques visant à soutenir une « parentalité positive » définit la parentalité comme comprenant « l'ensemble des fonctions dévolues aux parents pour prendre soin des enfants et les éduquer. »

(ORIV, 2012 :12)

3.2.1.3 Un terme défini différemment dans différentes sociétés

Plus particulièrement au vu de notre travail avec le public migrant, il est important de prendre en compte, que, comme le souligne Moro, il y a mille façons différentes d'être parent et de s'occuper de ses enfants (Moro, 2007)

Ainsi, la parentalité peut être définie différemment en fonction des groupes sociaux et sociétés, mais aussi, comme le souligne Jeammet, en fonction de chacun des parents individuellement :

« On n'a plus actuellement ce consensus, ce prêt-à-porter culturel qui nous permettait de dire: «pour élever un enfant, on fait comme ça parce que c'est comme ça », avec son côté simpliste mais très reposant. Cela permettait de s'étayer sur quelque chose qui avait quand même une fonction de tiers, c'est-à-dire une donnée culturelle indépendante de notre désir individuel. On se retrouve maintenant avec un sujet, le parent, exposé au premier plan, et qui est interrogé sur « pourquoi, toi, tu fais comme ça ? »

(Jeammet, 2006 : 69)

3.2.1.4 Parentalité : « fonctions » et « devoirs » côté parents – « développement » et « épanouissement » côté enfant

Pour bien cerner la définition de « parentalité », nous nous appuyerons sur le Dossier thématique de l'ORIV qui propose d'analyser des définitions d'acteurs différents :

« Parentalité a pour source étymologique le mot « parent », du latin « parere » qui signifie enfanter. Est parent celui qui a donné naissance. Au singulier, le mot « parent » désigne le père ou la mère. Au pluriel le mot « parents » renvoie dans un premier sens, au père et à la mère ; et ensuite, aux ancêtres »

(Guerin, 2002 : 5)

Pour le Conseil de l'Europe,

« La parentalité est centrée sur la relation parent-enfant et comprend des droits et des devoirs pour le développement et l'épanouissement de l'enfant »

(ORIV, 2012 :12, nous soulignons)

Pour le « Groupe d'appui à la protection de l'enfance » s'appuyant sur les réflexions européennes,

« La parentalité désigne l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent. Au-delà du statut juridique conféré par l'autorité parentale, elle est un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale : matérielle, affective, morale et culturelle. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant. Cette relation adulte/enfant suppose un ensemble de fonctions, de droits et d'obligations (morales, matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercées dans l'intérêt supérieur de l'enfant en vertu d'un lien prévu par le droit (autorité parentale, enfant confié à un tiers) »

(ORIV, 2012 : 12, nous soulignons)

L'étude menée par l'ORIV souligne cette place particulière des parents parmi d'autres acteurs :

« Au fil du temps, la notion a pris une dimension normative et a mis l'accent sur les risques liés au manque d'investissement des parents de leur fonction parentale. Ainsi, le préambule des circulaires, relatives aux REAAP, de 2006 et 2008 parle de la parentalité en ces termes : « Exercer sa parentalité, c'est notamment définir et poser un cadre structurant à son enfant dans les limites duquel il peut s'épanouir et grandir. C'est être en capacité d'écoute et de dialogue en se positionnant comme adulte

responsable et bienveillant. Si, d'une façon générale, tous les acteurs de l'enfance sont concernés, les parents gardent une place unique. »

(ORIV, 2012 :13)

Dans toutes ces approches nous retrouvons les mêmes « tendances » :

Les approches centrées sur le développement de l'enfant – c'est l'enfant qui est au cœur de l'attention

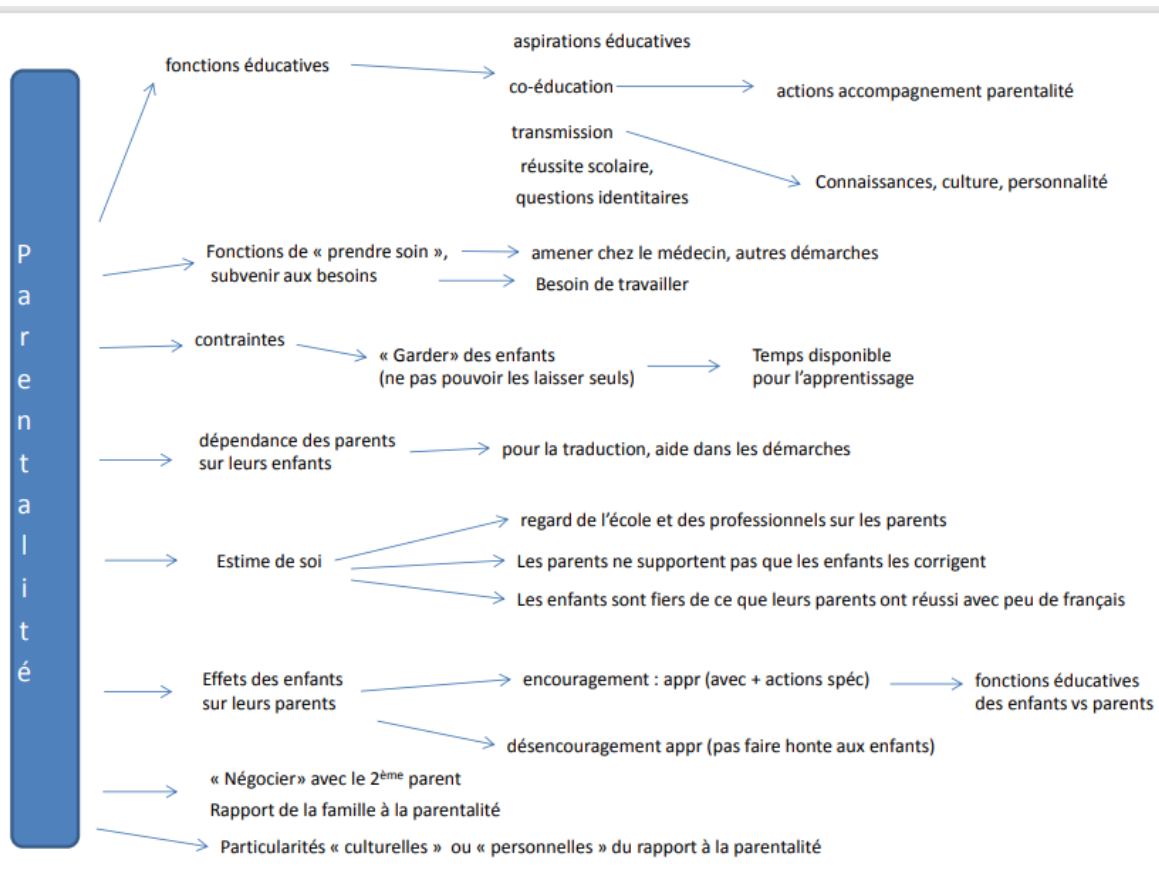
Les parents sont perçus comme des personnes qui doivent avant tout remplir leurs « devoirs », « obligations » et « fonctions parentales »

En choisissant la définition-clé de la « parentalité » pour notre analyse, nous proposons de questionner les définitions citées ci-dessus, en nous appuyant notamment sur nos entretiens, puisque notre objectif est de définir la parentalité au plus près de sa perception par les personnes que nous avons interviewées.

3.2.2 Le choix de la « définition-clé » : une approche pluridimensionnelle, dynamique et multi-acteurs

Comme nous l'avons vu, la parentalité peut être définie de manière très différente selon les périodes historiques, les auteurs, les publics. Dans notre recherche nous avons souhaité avant tout être attentive à ce qui ressort des entretiens, pour être au plus proche de la vision que les parents immigrés eux-mêmes ont de la parentalité, et de ne pas imposer un cadre prédéfini.

Suite à une analyse thématique des entretiens, nous avons pu repérer différentes dimensions de la parentalité:



Extrait Figure 8. Formulation du concept de parentalité à partir des entretiens

Par rapport à cette analyse, nous avons trouvé que la définition de la «parentalité» que donne Didier Houzel est la plus proche et la plus pertinente par rapport à ce que nous avons pu observer dans les entretiens. En effet, la définition «pluridimensionnelle» de Houzel nous permet, au-delà des fonctions éducatives des parents, de prendre en compte également, par exemple, les ressentis des parents vis-à-vis de la parentalité. Développée par Houzel, cette définition a été utilisée par de nombreux chercheurs qui travaillent sur la parentalité, qu'il s'agisse de parents immigrés ou non (Houzel, 1999; Guérin, 2000; Solis-Ponton, 2002; Mellier et Gratton, 2015). Nous présenterons la définition de Didier Houzel plus en détail ci-dessous.

3.2.2.1 Différentes dimensions de la parentalité : expérience, exercice, pratique

Pour la définition de la parentalité nous **partirons de la définition de Didier Houzel** qui souligne les trois dimensions de la parentalité (Houzel, 1999)

Exercice : les droits et devoirs attachés aux fonctions parentales ; la place donnée à l'enfant, au père et à la mère dans une filiation, une généalogie ; et l'autorité parentale (Houzel, 1999). Selon Guérin, l'exercice de la parentalité « a un aspect fondateur en ce sens qu'il donne les cadres nécessaires pour qu'une famille et un individu puissent se développer » (Guérin, 2000 :6).

Didier Houzel, suite à son travail avec les jeunes placés sous la protection judiciaire de la jeunesse, associe l'exercice de la parentalité au côté plutôt « juridique » des droits et devoirs (Houzel, 1999). En revanche, dans notre travail, comme nous nous intéressons à la voix des acteurs et à leur vécu de la parentalité – en parlant de l'exercice de la parentalité nous entendrons les droits et les devoirs tels que les définissent les parents eux-mêmes. Nous parlerons ainsi des représentations que se font les parents de leurs droits et devoirs, de leurs fonctions parentales et de leur rôle en tant que parent.

Pratique : les différentes tâches quotidiennes que réalisent les parents pour prendre soin de leurs enfants (Houzel, 1999). Comme le précise également Guérin,

« Deux niveaux d'interactions parents-enfants peuvent être distinguées : interactions comportementales et affectives. Les premières sont directement observables à travers les échanges corporels (partage, postures) et sensoriels (visuels, auditifs). Les secondes ne sont pas directement observables. Elles constituent un aspect fondamental de la pratique de la parentalité. C'est à travers elles que l'enfant peut accéder à la sphère de l'intersubjectivité, base de toute communication humaine et du développement d'un monde intrapsychique. »

(Guérin, 2000 :8)

Ou autrement dit, la pratique de la parentalité consiste à mettre en pratique ces différentes fonctions parentales.

Expérience : c'est « une construction subjective faite d'affectif et d'imaginaire » (Houzel, 1999). Comme le précise Guérin :

« Il s'agit ici de l'expérience subjective de ceux qui sont chargés de fonctions parentales. Cette expérience affective et imaginaire va contenir : - les fantasmes conscients et inconscients des parents concernant leurs enfants, leur conjoint et eux-mêmes en tant que parents ; les représentations que les parents se font de leurs propres parents ; la relation affective et imaginaire de chaque parent avec son enfant. »

(Guérin, 2000 :8)

Elle note également que « c'est la dimension psychique de la parentalité » qui est cependant « moins bien repéré que l'exercice et la pratique » (Guérin, 2000 :5)

Nous ferons ensuite référence aux concepts utilisés par d'autres auteurs pour approfondir les différents aspects de ces trois dimensions de la parentalité, par exemple : fonctions éducatives, choix linguistiques, attentes des parents vis-à-vis de l'école (ORIV, 2012) ; interaction des parents avec l'école (Dusi et Steinbach, 2016) ; acteur fort/faible (Payet, Giuliani, et Laforge, 2008) ; capacité à exercer les fonctions éducatives (Dusi et Steinbach, 2016) ; parentalité partielle (Guérin, 2000) ; bien-être des parents et des enfants (De Houwer, 2016) ; insécurité dans le rôle du parent (De Houwer, 2016) :

Le fait que nous ayons réalisé des entretiens non-directifs avec les personnes nous permettra justement de saisir ce côté « affectif » de la parentalité, puisque, comme le note Michelat :

« Ce qui est d'ordre affectif est plus profond, plus significatif et plus déterminant des comportements que ce qui n'est qu'intellectualisé. » et « qu'il existe une relation entre le degré de liberté laissé à l'enquêté et le niveau de profondeur des informations qu'il peut fournir » - « On considère que l'entretien non directif permet, mieux que d'autres méthodes, l'émergence de ce contenu socioaffectif profond, en facilitant pour l'enquêté l'accession à ces informations que l'on ne peut atteindre directement. »

(Michelat, 1975 : 231)

3.2.2.2 Parentalité « dynamique » : différentes étapes de la parentalité

Notre objectif étant d'analyser les rapports aux langues et la parentalité de manière dynamique, en suivant les différentes « étapes » de la parentalité, nous chercherons à analyser les témoignages des parents qui se trouvent à ces différentes étapes : jeunes parents avec petits enfants, parents adultes avec enfants scolarisés, parents adultes avec enfants jeunes adultes, parents âgés avec enfants adultes (Charton et Lévy, 2009).

Nous serons attentifs au fait que les parents âgés peuvent avoir oublié certaines choses sur les « premières étapes » de leur parentalité, mais d'un autre côté ils auront plus de recul dans la réflexion sur ces étapes. Tandis que les parents plus jeunes n'ont pas encore vécu toutes les étapes et ne font que s'y projeter, leurs ressentis des expériences sont plus « à chaud » avec moins de distance, mais de ce fait leurs souvenirs peuvent être plus détaillés. Nous allons ainsi

pouvoir croiser tous ces regards différents sur les liens entre langues et parentalité aux différentes « étapes ».

3.2.2.3 Co-construction de la parentalité, « co-parentalité »: conjoints, enfants, famille élargie, société

En suivant Boisson et Verjus nous pouvons constater que la notion de parentalité est étroitement liée à celle de famille (quelle que soit la composition familiale) :

« Elle [la famille] est également, au niveau générationnel, la forme sociale la plus répandue pour organiser la solidarité entre des enfants et leurs parents [...] Ce qui caractérise la famille est sa vocation à élever un enfant, quelles que soient les formes que revêtent les modalités de la relation entre le ou les adultes en charge de son éducation. Mais, que l'adulte en charge de l'enfant soit seul, en couple cohabitant ou en couple séparé, il s'inscrit dans une norme de parentalité : il se définit et il agit généralement en tant que père ou en tant que mère. Il détient, à ce titre, une autorité définie par le droit⁷⁸ et par les mœurs ; il bénéficie d'une relative liberté dans les choix éducatifs qu'il opère, ainsi que dans l'usage qu'il fait de son autorité »

(Boisson et Verjus, 2004 : 44- 45)

Cette définition nous renvoie également vers la définition de « parentalité » comme « co-parentalité » (Latchoumanin et Malbert, 2015), et qui se compose ainsi de « paternalité » et « maternalité » (ORIV, 2012). En effet, la parentalité des pères et des mères peut présenter des convergences, mais aussi des différences, par exemple les différences de rôles. Ainsi, traditionnellement les femmes sont associées au rôle de « caregiver » (« celui qui prend soin », notre traduction), tandis qu'aux hommes revient souvent le rôle de « breadwinner » (celui qui gagne le pain, notre traduction), mais ces rôles ont beaucoup évolué dans les différentes sociétés (Cunningham, 2001)

Cependant, les pères et mères ne sont pas les seuls acteurs de la parentalité. Comme le souligne l'étude menée par l'ORIV, la parentalité se construit dans l'interaction entre les parents et les enfants. Il y a donc un « double processus «parentalisation-filiation », et les enfants ont une influence sur la manière dont les parents se construisent en tant que tels (ORIV,2012).

Bien que concentrée autour des parents et enfants, la famille reste :

« un lieu à géométrie variable. C'est ainsi que pour certains, la famille se réduit aux relations qui unissent un enfant à un seul parent, et à celui-là seulement ; alors que pour d'autres, elle rassemble toute la parenté, vivante ou décédée, sur plusieurs générations »

(Morvan et Verjus, 2014 : 42)

Ainsi, les membres de la famille jouent aussi un rôle important : à commencer par les grands-parents et jusqu'à la famille plus élargie. Il s'agit notamment de l'inscription dans les générations et des « transmissions intergénérationnelles » (ORIV, 2012 : 23)

De plus, même si comme le souligne cette étude de l'ORIV (ORIV, 2012), la place des parents est unique, aujourd'hui d'autres acteurs, tels que la société, l'école, divers professionnels et acteurs sociaux sont impliqués dans la construction de la parentalité. Il peut ainsi s'agir de « co-éducation » - avec des échanges entre les parents et tous ces acteurs. A ce sujet, le travail de Young et Hélot souligne que ces échanges entre les parents et notamment l'école peut se développer davantage et faire émerger des projets communs. A titre d'exemple elles citent un projet en Alsace où les parents, en lien avec les enseignants, ont proposé des ateliers au sein de l'école pour faire découvrir leurs langues d'origine et les langues familiales (Hélot et Young, 2007). Comme le proposent Hélot et Young dans ces situations on peut parler de ce que Cummins appelle « partenariat éducatif » (« educational partnership ») (Cummins, 2000 ; Hélot et Young, 2007 : 28, notre traduction). Mais il faut aussi prendre en compte que quelquefois les interactions entre les parents et les acteurs sociaux peuvent prendre une toute autre dimension et les parents doivent « se justifier » de leurs manières de faire auprès de ces acteurs (ORIV, 2012), ce qui peut impacter fortement leur exercice et leur expérience de la parentalité.

Durkheim va jusqu'à inclure l'Etat parmi les acteurs de la famille et ainsi de la parentalité :

« Outre les époux et des enfants, le groupe général des consanguins, des parents à tous les degrés ; ce qui reste en un mot de l'ancienne gens dont l'autorité était autrefois si puissante et qui, maintenant encore, a souvent à intervenir dans le cercle restreint de la famille proprement dite. Il y a enfin l'État qui, lui aussi, dans des cas déterminés, vient se mêler à la vie domestique et en devient même tous les jours un facteur plus important. »

(Durkheim, 1888 :6, nous soulignons)

Cette définition de Durkheim nous paraît particulièrement intéressante pour notre démarche d'évaluation biographique des politiques, puisqu'elle crée les liens entre les Etats et les familles et confirme notre hypothèse des liens entre les politiques linguistiques « institutionnelles » et « familiales »

3.2.3 Définition de « parent immigré » : particularités de la parentalité dans le contexte de migration

Dans cette section nous présenterons d'un côté l'impact de la migration sur la parentalité, et d'un autre côté nous mettrons en parallèle les situations des parents immigrés et non-immigrés. Ainsi, nous pourrions préciser quels sont les enjeux et questionnements similaires à tous les parents (par exemple la scolarité des enfants), et lesquels sont plus spécifiques aux parents immigrés (comme par exemple l'enjeu de la maîtrise de la langue du pays d'accueil).

3.2.3.1 Les parents « immigrés » et l'impact de la migration sur la parentalité

Les « parents immigrés » peuvent être définis comme « ayant en commun d'avoir vécu la migration, c'est-à-dire l'expérience consistant pour une personne à quitter un pays pour un autre », le terme « immigré » renvoyant à « des personnes nées étrangères, à l'étranger, vivant en France qu'elles aient ou non acquis la nationalité française et ayant des enfants à charge. » (ORIV, 2012 :11)

Si on se réfère à la définition de « étranger » et « immigré » de l'INSEE⁵⁰, un « étranger étant la personne née étrangère à l'étranger » et « l'immigré – une personne qui vit dans un pays qui n'est pas son pays de naissance » - pour ces deux catégories il est question du pays de naissance et de la nationalité. En ce qui concerne notre échantillon, il sera composé des personnes qui sont toutes immigrées, mais qui auraient pu avoir obtenu la nationalité française ou allemande – et qui sont donc des étrangers pour certains et citoyens français et allemands naturalisés pour d'autres.

⁵⁰ www.insee.fr

Au regard de l'impact de la migration sur la parentalité, Moro et Giraud soulignent que la migration entraîne forcément des changements dans la parentalité :

« L'accession à la parentalité constitue une expérience universelle et fondatrice que toutes les sociétés valorisent en l'entourant d'un ensemble de paroles, de cérémonies ou de gestes rituels. Chaque société, quelle que soit sa transformation, accompagne ce passage mais selon ses propres manières de faire. La migration entraîne donc nécessairement des confrontations à des modèles différents de « devenir parent »

(Moro et Giraud, 2002 : en ligne)

De plus, selon Mestre :

« La migration bouscule les repères et induit l'acculturation ; l'exil menace de disloquer les liens. Pour chaque situation familiale rencontrée, il faut nous décentrer par rapport à nos concepts qui fondent notre compréhension de la formation de la famille. Le cadre, outre la référence méthodologique, comprend aussi cette capacité à penser l'autre et à le respecter »

(Mestre, 2015 : 215)

3.2.3.2 Les « Parents » immigrés vs autres immigrés « adultes » : convergences et divergences

Pour notre recherche nous avons choisi de définir les immigrés adultes comme les personnes arrivées en France/Allemagne à un âge situé entre 16 et 45 ans. Ainsi, d'un côté l'âge joue sur la proximité de leur « situation sociale » (Bertaux, 2000) puisque :

« Le passage à la vie adulte est habituellement défini dans les pays occidentaux comme la période du parcours de vie durant laquelle les jeunes acquièrent une indépendance matérielle, quittent le domicile parental et forment une famille. Les événements qui la caractérisent sont la fin de la période de formation, l'entrée dans le vie active, le départ du domicile parental, la formation d'un nouveau ménage avec un partenaire, ainsi que le mariage et la naissance du premier enfant. »

(Oris et Burton-Jeangros, 2009 : 233)

De plus il s'agit des personnes ayant immigré en France ou en Allemagne après l'âge de la scolarité obligatoire – qui a été de 14 ans jusqu'en 1959, 16 ans par la suite (Santelli : 2009). Le fait que ces personnes n'ont pas été scolarisées en France ou en Allemagne va impacter fortement leur rapport et leur apprentissage du français et de l'allemand. Ainsi, leur apprentissage va souvent se faire soit en autodidacte en milieu naturel, soit dans le cadre de

la formation linguistique pour les adultes (Beacco et al., 2016). Cet aspect est intéressant à prendre en compte pour comparer les parcours d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents et par les enfants, qui quant à eux doivent être obligatoirement scolarisés.

Cependant, dans la pratique nous nous sommes rendus compte que l'âge n'est pas suffisant pour définir une « situation sociale commune ». En effet, selon le témoignage d'une professionnelle de la formation des adultes et de l'accompagnement des familles, peu importe l'âge, c'est le fait d'être parent qui fait que les objectifs en termes d'apprentissage de la langue sont similaires. Ainsi, si d'habitude les groupes sont composés séparément pour les « jeunes » (20s-30s ans environ) et « adultes » (40s-50s ans environ) – il est déjà arrivé qu'on mette une personne d'une vingtaine d'années dans le groupe des personnes de 40-50 ans, puisque cette jeune personne était déjà maman, et donc avait les mêmes préoccupations et les mêmes besoins en termes d'apprentissage de la langue que les personnes plus âgées.

Ainsi, dans notre recherche nous considérerons les particularités des situations sociales des personnes interviewées en croisant les situations sociales de « parent » immigré et d'immigré « adulte ».

3.2.3.3 Parents immigrés vs parents non-immigrés: enjeux « universels », enjeux « spécifiques »

Comme le souligne notamment l'étude de l'Observatoire régional d'intégration et de la ville d'Alsace, les parents immigrés peuvent faire face aux **mêmes difficultés** ou vivre des expériences similaires par rapport aux autres parents (ORIV, 2012). Par exemple Guérin constate les difficultés similaires rencontrées par les parents immigrés et les parents des quartiers populaires (Guérin, 2000)

Mais il existe aussi des **difficultés qui sont propres** aux parents immigrés et qu'on peut attribuer à l'expérience migratoire, au fait de vivre dans un pays qui n'est pas le leur, comme par exemple (ORIV, 2012, Battaglini et al., 2002; Guérin, 2000 ; Beski, 2000 ; De Houwer, 2016) : connaissance des « codes sociaux et culturels », maîtrise de la langue du pays d'accueil, réorganisation des rôles dans la famille, la vision de la parentalité et du rôle du parent liée à la socialisation et la culture du pays d'origine – « qui ne peut plus être celui qu'il exerçait dans

son pays d'origine et qui ne sera jamais vraiment celui du pays d'accueil» (Battaglini et al 2002 : 165-179, cité par ORIV, 2012 : 22).

Au-delà de ces difficultés, l'exercice, expérience et pratique de la parentalité par les parents immigrés est fortement influencé par le **regard qu'on porte sur eux**. Plusieurs études soulignent que l'image des parents immigrés est souvent associée à l'image des familles précaires, en difficultés, avec les carences éducatives (ORIV, 2012 ; Guérin, 2000 ; Boucher, 2011) Cependant, ces représentations ne correspondent pas forcément à la réalité :

« S'il apparaît, compte tenu des caractéristiques de l'immigration en France, qu'une partie des parents migrants relèvent de catégories sociales ouvrières, ils ne sont pas porteurs à priori de difficultés. L'amalgame courant entre les parents immigrés et les parents en difficultés suscite parmi les professionnels de nombreuses représentations, qui s'ajoutent souvent à celles relatives aux approches culturalistes. »

(ORIV, 2012 : 11)

Dans notre étude nous chercherons à repérer dans les témoignages les particularités et similitudes entre les expériences des parents immigrés et non-immigrés. Nous chercherons également à comprendre, comment le regard porté sur les parents immigrés affecte leurs rapports aux langues, leurs politiques linguistiques familiales et leur parentalité.

Résumé Chapitre 3

Pour le cadre conceptuel, nous nous sommes basés sur la formulation de notre problématique pour trouver les concepts-clés qui orienteraient notre réflexion. Ainsi, nous avons étudié d'un côté les concepts en lien avec les langues, les rapports aux langues, les politiques linguistiques, langues et migration (« langue », « langage », « fonctions des langues », « langue du pays d'accueil », « langue d'origine », « bi-, plurilinguisme », « socialisation linguistique », « acquisition/apprentissage » d'une langue, « compétences linguistiques », « insécurité linguistique », « intégration linguistique », « politique linguistique », « politique linguistique institutionnelle », « politique linguistique familiale », « glottopolitique » linguistique), et d'un autre côté nous nous sommes penchés sur l'étude des concepts en lien avec la parentalité en général, et plus spécifiquement de la parentalité dans le contexte de migration (« parentalité », « co-parentalité », « parent immigré »).

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES

Tout au long de notre recherche, nous avons veillé à garder le lien et la cohérence entre ses différentes étapes, comme présenté sur les schémas ci-dessous et en annexes (Figure 9, Figure 10) :

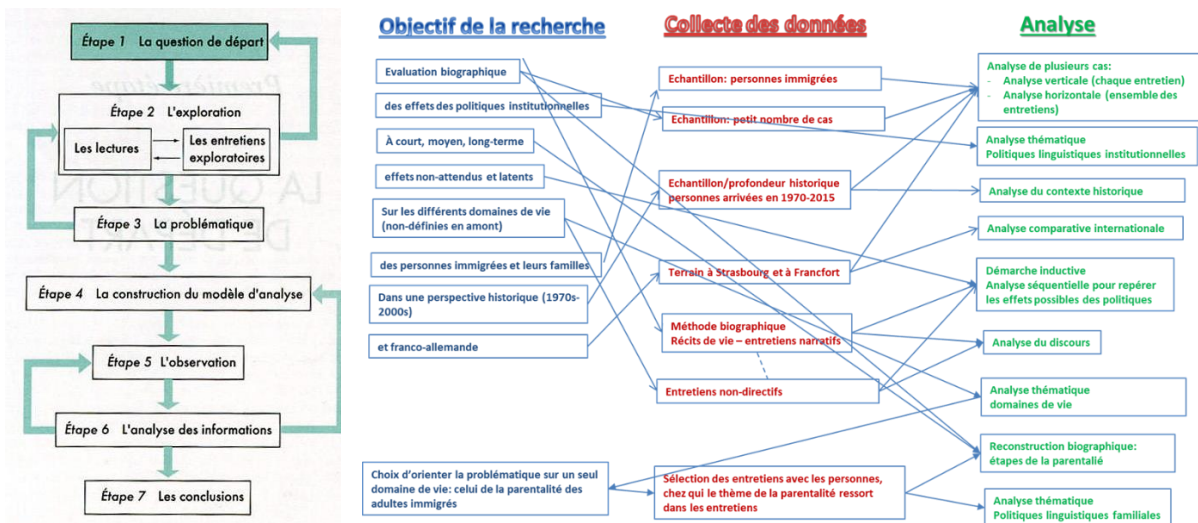


Figure 9 (Figure en plus haute résolution en Annexes) Figure 10 (Figure en plus haute résolution en Annexes)

La Figure 10 montre notamment que la définition d'objet d'étude « conditionne » la définition de l'échantillon, du terrain, et de la méthode pour recueillir les données (récits de vie, entretiens narratifs non-directifs), ainsi que le choix des perspectives analytiques.

En suivant de schéma, dans ce chapitre nous présenterons notre méthodologie de recueil et d'analyse des données.

4.1 METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES

Dans cette section nous présenterons la démarche de construction de notre échantillon en tant que « échantillon qualitatif », la méthodologie de préparation et réalisation des entretiens, ainsi que les particularités du déroulement de l'enquête liées au public et contextes plurilingues.

4.1.1 Construction d'un « échantillon qualitatif »

Comme le souligne Lanza pour les recherches sur le bilinguisme et le plurilinguisme, et cela est vrai pour toutes autres recherches qui touchent aux individus, le choix de l'échantillon des personnes est capital, il va impacter la qualité des données collectées (Lanza dans Wei et Moyer, 2008).

Lanza note que le choix de l'échantillon dépend de l'objectif de l'étude, et conseille de se baser sur la question de départ pour faire le choix des personnes et des lieux (idem).

Notre question de départ est de saisir les effets des politiques linguistiques sur les parcours des personnes immigrées et de leurs familles. Nous souhaitons procéder par l'approche biographique qui est une approche qualitative. Nous allons donc construire notre échantillon avec des personnes immigrées et des personnes ressources qui ont travaillé avec les personnes immigrées à Strasbourg et à Francfort. Nous composerons ainsi un « échantillon qualitatif ».

4.1.1.1 Diversité qualitative plutôt que représentativité quantitative

Ce que nous devons donc prendre en compte est que la construction de l'échantillon pour une étude qualitative est différente de celle que l'on utilise pour les enquêtes quantitatives.

Les travaux de Duchesne, ainsi que ceux de Michelat et Donegani (Michelat, 1975 ; Duchesne, 2000 ; Donegani et al., 2002) soulignent la particularité d'un échantillon construit pour une étude qualitative à la différence des études quantitatives :

« La représentativité d'un échantillon de sondage, qui consiste à reproduire, à l'échelle de l'échantillon, dans des proportions identiques, les caractéristiques de la population totale au regard des critères pertinents, n'a de sens que pour les grands nombres. Dans un échantillon qualitatif, c'est l'individu qui est « représentatif » des groupes sociaux auxquels il appartient, de la ou des cultures dans lesquelles il a baigné. Au niveau de l'échantillon, parler de représentativité signifie donc simplement que l'on s'efforce de réunir des personnes présentant toutes les caractéristiques pouvant engendrer des différences à l'égard des représentations étudiées, compte non tenu de leur nombre relatif dans la population d'origine. C'est pourquoi Jean-Marie Donégani, Guy Michelat et Michel Simon préfèrent parler de « principe de diversification » de l'échantillon, plutôt que de représentativité »

(Duchesne, 2000 :11)

Dans la même lignée Alain Blanchet souligne que lorsqu'on constitue l'échantillon diversifié d'une étude qualitative, cet échantillon n'est certes pas représentatif au sens strict, mais il reste néanmoins « caractéristique » de la population étudiée. (Blanchet A., 2007).

En suivant cette approche nous diversifierons notre échantillon en interviewant des personnes immigrées de différentes catégories socio-professionnelles, de différentes origines et durées de séjour dans le pays d'accueil, de différentes compétences linguistiques. Nous interviewerons également des personnes ressources (professionnelles et bénévoles) qui sont en contact avec les personnes immigrées dans diverses structures privées, associatives et institutionnelles.

Ainsi, la particularité d'une étude à travers un échantillon « qualitatif » est qu'elle ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population, mais en revanche, elle permet de faire ce que Geertz appelle « thick description » (Geertz cité par Bertaux, 2000 : 23) ou « description approfondie » (notre traduction) et ainsi saisir la nature des phénomènes et des faits sociaux. Les résultats ainsi obtenus seront différents des résultats qu'on aurait pu obtenir par l'enquête quantitative. De ce fait, nous chercherons, en laissant la liberté d'expression à nos interviewés, à enrichir la réflexion, à interpréter les phénomènes observés plutôt que d'essayer de vérifier les présupposés (Bertaux, 2000).

En suivant Bertaux nous pouvons dire : « le modèle ainsi construit a le statut d'une interprétation plausible, plutôt que d'une explication au sens strict. » (Bertaux, 2000 :31)

4.1.1.2 Diversifier, mais pas se disperser – partir de la « situation sociale commune »

Au regard de la construction d'un échantillon qualitatif, Alain Blanchet nous met en garde qu'en cherchant à diversifier l'échantillon, il ne faut pas se disperser (Blanchet A., 2007).

Ainsi, nous étions vigilant à ce que tous ces individus aux profils très diversifiés aient des caractéristiques communes, qu'ils/elles soient tous/toutes dans ce que Daniel Bertaux appelle une « situation sociale commune » (Bertaux, 2000 : 18)

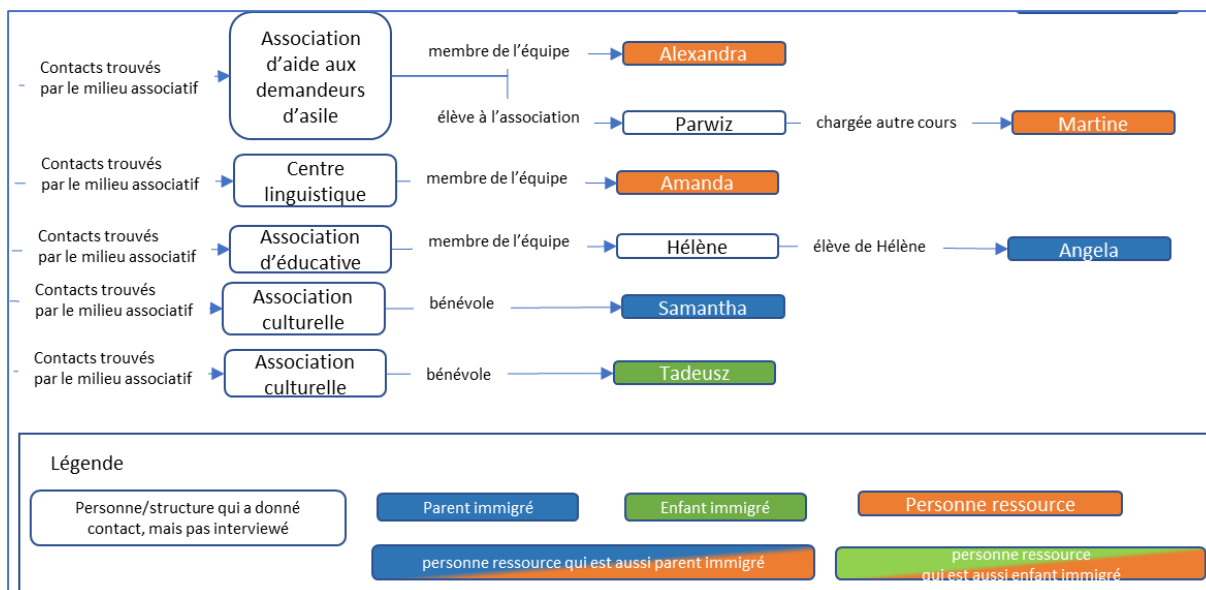
Daniel Bertaux, dans son ouvrage sur les récits de vie, précise qu'une

« situation est sociale dans la mesure où elle engendre, pour toutes celles et ceux qui s'y retrouvent », plus ou moins les mêmes contraintes, les mêmes tensions, les mêmes logiques (de situation donc), une pression vers des logiques d'action répondant à la situation et à ses tensions »

(Bertaux, 2000 : 18)

Pour notre étude, la situation sociale que nous avons identifiée au début a été celle d'« immigré adulte ». En partant de cette situation nous avons mené plus de 60 entretiens. Suite à notre choix de travailler sur les effets des politiques linguistiques dans le domaine de la parentalité, nous avons sélectionné dans notre échantillon initial les personnes dont les témoignages abordaient ce thème et portaient sur la situation sociale de « parent immigré ».

En suivant l'idée de présentation graphique de la démarche de la diversification de l'échantillon proposée par Duchesne (Duchesne, 2000), nous avons également présenté notre démarche de manière graphique (Figure 11 et Figure 12, Annexes):



Extrait Figure 11. Présentation graphique de la démarche de diversification de l'échantillon qualitatif. Strasbourg (image en entier et en plus grande résolution en Annexes)

Ainsi, la situation sociale commune autour de laquelle nous avons construit notre échantillon est celle de « parent immigré » qui est aussi un « immigré adulte ». Dans la partie conceptuelle nous expliquons plus en détail la définition de ces termes et des situations sociales qu'ils recouvrent.

4.1.1.3 Combien d'entretiens pour un échantillon qualitatif « suffisant » ?

La question qui se pose suite à notre sélection des cas à analyser est la suivante : est-ce que le nombre de cas que nous avons choisi est « suffisant » pour pouvoir justement croiser les regards des personnes différentes, « prendre en compte la multiplicité des perceptions », et suffisamment diversifier notre échantillon ?

Selon Sophie Duchesne et Guy Michelat, environ 30 à 40 entretiens sont nécessaires pour avoir un échantillon suffisant dans le cadre de la méthode non-directive :

«Un corpus d'entretiens « non-directifs » comprend généralement une quarantaine d'entretiens, rarement plus. Leur nombre dépend théoriquement du degré d'hétérogénéité de la population mère, de la diversité des critères à représenter [...] L'expérience montre que, passé trente à quarante entretiens, si les personnes interrogées ont été bien choisies, les informations recueillies sont redondantes ou du

moins ne mettent plus en cause, fondamentalement, la structure des résultats obtenus»

(Duchesne, 2000 :11)

« En effet, il est vraisemblable que certains éléments qui pourraient enrichir le modèle ne sont pas présents dans le matériel recueilli. Mais l'expérience montre qu'en général, au-delà de trente ou quarante entretiens, les entretiens supplémentaires n'apportent plus une information suffisante pour justifier l'augmentation du corpus. »

(Michelat, 1975 : 245)

Dans notre cas, au vu du nombre d'entretiens dans l'échantillon total et dans l'échantillon sélectionné ainsi qu'au vu de la diversité des profils (voir tableau 1 et tableau 2, Annexes), notre échantillon peut être considéré comme satisfaisant.

4.1.2 Collecter les informations riches : mener des entretiens narratifs non-directifs, collecter des récits de vie

Les récits de vie sont des entretiens narratifs par lesquels on essaie de saisir les parcours des personnes – leurs expériences dans la durée. Ces entretiens narratifs peuvent être conduits de manière semi-directive ou non-directive, en fonction de l'orientation du sujet par le chercheur et des questions plus ou moins précises et cadrées.

Les entretiens non-directifs sont aussi des entretiens narratifs. Ces entretiens peuvent toucher aux parcours, mais peuvent aussi être utilisés pour saisir une expérience plus particulière, voire une opinion (Duchesne, 2000). Leur particularité est de laisser beaucoup de liberté à l'interviewé pour explorer dans sa réflexion le sujet en question.

Dans notre recherche nous allons combiner les apports de ces deux méthodologies pour collecter des narrations non-directives sur les parcours.

En France, Bertaux, est un des premiers sociologues à attirer l'attention des chercheurs sur la méthode des récits de vie. Bertaux dit « qu'il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience de vie » (Bertaux, 2000 : 30)

Mais le récit de vie n'est pas un simple récit – c'est toute une activité de réflexivité sur soi-même et son parcours :

« Le récit de vie est un récit. Il raconte un évènement. Cet évènement existe en dehors du récit qui en est la représentation. Par contre, le travail de signification, l'attribution de sens, le travail d'interprétation et de réflexivité, donc le travail d'individuation s'opère dans et par le récit. »

(Guilbert, dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 85)

Comme nous venons de le mentionner, nous souhaitons laisser encore davantage d'espace de liberté aux interviewés pour développer leur réflexivité, d'où notre choix de procéder par des entretiens non-directifs. L'entretien non-directif a été développé entre autres par Carl Rogers en psychothérapie. Le recours à ce type d'entretien, selon Rogers, permet d'aider l'interviewé :

« à accéder à une meilleure connaissance et à une meilleure acceptation de lui-même, en fonctionnant en quelque sorte comme un miroir qui lui renvoie sans cesse sa propre image et lui permet de l'approfondir et de l'assumer. »

(van Campenhoudt et Quivy, 2011 : 61)

A ce sujet, Tahlia Maglioglu cite Guy Michelat qui signale que

« l'utilisation de l'entretien non-directif correspond à des niveaux plus profonds que ceux atteints par l'usage des questionnaires « parce qu'il semble bien qu'il existe une relation entre le degré de liberté laissé à l'enquêté et le niveau de profondeur des informations qu'il peut fournir. »

(Michelat, 1975 cité par Magiouglu, 2008 :53)

De son côté Sophie Duchesne mentionne que cette analyse en profondeur est possible notamment grâce au fait que

« La principale raison d'être de la méthode est de recueillir, en même temps que les opinions des personnes interrogées, les éléments de contexte, social mais aussi langagier, nécessaires à la compréhension des dites opinions. »

(Duchesne, 2000 : 10)

Ainsi, notre démarche de recueil des récits de vie par des entretiens narratifs non-directifs devrait nous permettre de collecter des informations riches, de saisir en profondeur le sens

que les parents immigrés et leurs enfants attribuent aux rôles des langues pour la parentalité, ainsi que de situer ces témoignages dans leurs contextes respectifs. C'est également cette réflexivité des personnes qui devrait nous permettre de faire ressortir les effets concrets des politiques linguistiques sur leurs parcours.

Pour collecter les informations riches, il faut créer en pratique une relation de confiance, s'organiser de sorte à avoir l'espace convenable et le temps suffisant pour l'échange, accompagner et encourager la narration, tout en confirmant son intérêt à la narration. Ci-dessous nous apporterons un peu plus de détails sur ces points.

4.1.2.1 Créer une relation de confiance

Les personnes sollicitées pour les entretiens se demandent naturellement ce que nous faisons, quel organisme nous représentons, ils ont besoin de nous « typifier » (Watier, 2001). Ainsi l'identité de chercheur est très importante puisque c'est elle qui va contribuer à la création d'une relation de confiance – cruciale pour pouvoir collecter les informations riches et au plus proches des réalités vécues par ces personnes.

Nous avons choisi de mener une enquête de manière « ouverte » (Haralambos, 2013) pour ce qui concerne les observations. Nous avons également tenu à une transparence maximale vis-à-vis de notre identité de chercheur.

Au début de l'entretien je reprécisais encore une fois mon « identité de chercheur » (Duchesne, 2000) et que je sollicitais l'entretien pour mes études, donc en tant qu'étudiante.

De plus, au début de chaque entretien je prenais soin de récapituler en quelques mots l'objet de ma recherche pour bien mettre les choses dans le contexte. Je demandais toujours l'autorisation d'enregistrer l'entretien (Paugam, 2000). J'ai bien précisé que ces informations seraient anonymisées (idem) et ne seraient utilisées que pour la rédaction de ma thèse et des publications en lien avec la thèse. Grâce à ces précisions, tous les entretiens ont pu être enregistrés sans problème. De manière générale j'ai noté que l'ambiance de confiance s'établissait assez rapidement.

4.1.2.2 Choisir l'heure et le lieu convenable – être à l'aise et disposer de temps

Nous nous sommes adressés aux interviewés avec une demande à laquelle ils ont bien voulu répondre – il paraissait donc tout à fait naturel que ce serait à nous de nous adapter aux horaires et aux lieux choisis par nos interviewés.

Cette adaptation a contribué à ce que les interviewés soient à l'aise, se sentent « en sécurité » dans les lieux qu'ils ont choisis, et pour qu'ils aient suffisamment de temps disponible à nous consacrer (Bertaux, 2000).

Ainsi, les entretiens se sont déroulés : au domicile des personnes, dans des cafés, dans les bureaux associatifs ou professionnels

Selon Paugam également, laisser à la personne la liberté de choisir elle-même le lieu est rassurant pour la personne, et contribuera à créer une ambiance de confiance et de partage. (Paugam, 2000)

4.1.2.3 Relation interviewer-interviewé : ce sont les personnes interviewées qui sont « détenteurs des savoirs »

Si l'entretien non-directif permet à l'interviewé d'accéder au plus profond de soi-même, il permet en même temps au chercheur de saisir cette réflexion profonde de la personne, à la différence d'autres méthodes d'enquête plus directives.

En ce sens, « le recours à l'entretien non directif met ainsi en jeu une épistémologie sociologique dans laquelle le continuum est posé entre sens commun et savoir scientifique » (Donegani et al., 2002 :7).

Donegani et Duchesne soulignent que ce continuum ne va pas de soi, et qu'il est important de faire comprendre par tous les moyens possibles aux personnes interviewées que ce sont elles qui sont « détenteurs des savoirs » et que le chercheur est dans la position de celui qui apprend (Donegani et al., 2002).

Nous avons pu l'observer lors de notre recherche :

« V.: Ok...je ne sais pas si finalement mon expérience est très valorisant..? »

M: si., si, si bien sûr, oui, oui bien sûr »

Victor, Roumanie, Strasbourg : 265

Dans cet exemple on voit bien que la personne questionne ce rôle de « détenteur de savoir » et il est important de la rassurer et de valoriser ce rôle.

4.1.2.4 Accompagner et non guider une narration : consigne de départ et relances

Même si lors de l'entretien la narration est assez libre, l'entretien non-directif reste « un projet commun » entre le chercheur et l'interviewé :

« Le récit de vie, oral, n'existe pas en dehors de la relation de deux personnes, celle qui parle et celle qui écoute.] [Le récit de vie s'instaure donc comme un projet commun des deux personnes en présence, le chercheur et le participant à la recherche]..[En se racontant, le sujet réactualise le passé, effectue un retour sur lui-même par un travail de réflexivité. Il construit la réalité et se construit dans cette réalité par l'activité narrative. Le chercheur contribue, par son écoute et sa présence, à l'élaboration de ce récit. »

(Guilbert dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 85)

Alors, comment faire pour construire ce projet commun, tout en laissant le maximum d'espace à l'interviewé pour développer sa réflexivité ? Ou, comme le souligne Duchesne, comment accompagner la réflexion de l'interviewé, sans pour autant la guider ? (Duchesne, 2000)

Tout d'abord pour commencer l'entretien, il s'agit de poser une question, une « consigne de départ », qui donnerait une direction globale de la narration, mais qui serait en même temps formulée de la façon la plus ouverte possible (Duchesne, 2000 ; Van Campenhoudt et Quivy, 2011)

Au cours de l'entretien, Van Campenhoudt et Quivy conseillent de poser le moins de questions possible (Van Campenhoudt et Quivy, 2011) Cependant, comme le précisent ces derniers ainsi que d'autres chercheurs comme Magioglou, cela ne veut pas dire qu'on va

« laisser les interviewés devant un « vide » mais que les questions qui seront posées au fur et à mesure de l'entretien auront pour objectif avant tout de relancer le discours de l'interviewé en veillant à conditionner et orienter le moins possible ses réponses. »

(Magioglu, 2008 : 54)

Ainsi, deuxièmement il s'agit d'accompagner la narration par des relances, qui seront, de même que la consigne, formulées de la manière la plus ouverte possible (Duchesne, 2000 ; Magioglu, 2008 ; Van Campenhoudt et Quivy)

4.1.2.5 Montrer l'intérêt : écoute active et prise de notes

Dans nos entretiens sur les enregistrements on retrouve également de nombreux [uhum], [oui], [d'accord] – ces « interventions » courtes symbolisent en effet un « accompagnement » du discours et confirment que nous sommes toujours dans la position de l'écoute active. (Duchesne, 2000)

Pour montrer notre intérêt envers les narrations nous avons également utilisé la prise de notes (idem). Cette prise de notes peut être complémentaire à l'enregistrement, puisque comme nous avons pu le voir dans notre recherche, lorsque les interviewés sont en pleine narration, ils peuvent avoir tendance à oublier l'enregistrement :

« B : mais je comprends maintenant pourquoi vous prenez pas beaucoup de notes..je me disais mais elle a un MEMOIRE..

M : non mais c'est parce que j'enregistre

B : je viens de comprendre..elle prend quelques notes mais elle a un mémoire d'ELEPHANT.. »

Béatrice, personne ressource, Strasbourg : 125

Ainsi, la prise de notes permet de confirmer notre intérêt à la narration.

De plus, ces notes nous ont servi pour préparer les relances, qui à leur tour ont été un des moyens de rebondir sur des éléments déjà évoqués et de ce fait montrer l'intérêt envers ceux-ci et encourager la personne à les approfondir.

4.1.3 Eviter les biais possibles lors de la collecte des données : penser à son identité du chercheur, à la manière de présenter le sujet et de mener les entretiens

Lorsqu'on procède par des entretiens, et surtout lorsqu'il s'agit d'entretiens narratifs, la création de ce « projet commun » entre chercheur et interviewé (comme nous venons de le mentionner) peut impliquer des biais. Dans cette section nous expliquerons comment nous avons procédé pour essayer de limiter ces biais lors de la collecte des données et qui par la suite peuvent provoquer des biais dans l'analyse.

4.1.3.1 Présenter son identité de chercheur – sans préconditionner le déroulement des entretiens

Il faut être vigilant lors de la présentation de son identité de chercheur. D'un côté elle permet de créer une relation de confiance. Mais de l'autre côté, comme le souligne très justement Sophie Duchesne, elle peut impacter l'orientation du discours :

« Là encore, inutile de donner au futur interviewé des éléments qui le conduiraient à anticiper sur l'entretien et à structurer par avance ce qu'il aura à dire. A titre d'exemple, pour la recherche sur les représentations de la citoyenneté, j'ai toujours fait en sorte d'éviter de me présenter comme venant de la Fondation Nationale des Sciences Politiques (ou de Sciences Po) afin que les personnes interrogées n'en déduisent pas que je m'intéressais à la politique, et n'orientent leur réflexion dans ce sens. »

(Duchesne, 2000 :15)

Comme je l'avais déjà mentionné, je me présentais en tant qu'étudiante qui s'intéresse aux langues. Il est difficile d'évaluer dans les détails, dans quelle mesure cette présentation de mon identité pouvait préconditionner les discours des personnes. Mais en tout cas, on peut affirmer que cette présentation ne devait pas influencer le discours des personnes notamment au sujet du rôle des langues pour la parentalité, puisque à aucun moment je ne me suis présentée comme quelqu'un qui s'intéresse à la parentalité. Notre intérêt et la formulation de la problématique autour de la parentalité sont ressortis plus tard, suite à la première analyse des entretiens collectés.

4.1.3.2 Présenter le sujet sans préconditionner la narration

La manière de présenter le sujet lors de la prise de contact peut également « préconditionner » la narration. Ainsi, Sophie Duchesne conseille « d'en dire le moins possible » (Duchesne, 2000 : 15). Cela implique en effet de donner un minimum d'informations, de rester « vague » sur le sujet, de le présenter de manière assez large

Ainsi, aussi bien envers les personnes que je connais qu'envers celles que je ne connais pas je présentais le sujet comme « rôle des langues dans les parcours des personnes immigrées ». C'est de la même manière que je présentais le sujet aux personnes – intermédiaires. En ce sens, la formulation courte et simple du sujet est importante pour s'assurer qu'elle est facile à mémoriser et que les personnes-intermédiaires présentent le sujet de la même manière à leurs contacts.

4.1.3.3 Mener un entretien : un entretien non-directif est-il toujours « non » -directif ?

Van Campenhoudt et Quivy soulignent que la « non-directivité » des entretiens est relative :

« En effet, l'entretien est toujours demandé par le chercheur et non pas par l'interlocuteur. Il porte plus ou moins directement sur le thème imposé par le chercheur et non sur ce dont son interlocuteur désire parler. Enfin, son objectif est lié aux objectifs de la recherche et non au développement personnel de la personne interviewée. »

(van Campenhoudt et Quivy, 2011 : 62)

A ce sujet Michelat rajoute que dans les entretiens il convient lors de l'analyse de repérer la manière dont les questions ont été posées par le chercheur (Michelat, 1975). C'est justement pour pouvoir analyser les manières dont les questions ont été posées par nous-mêmes et dont les réponses ont été apportées par les personnes interviewées que nous avons retranscrit les entretiens de manière intégrale et que nous avons également réécouté les enregistrements audios.

En ce qui concerne notre recherche, on peut dire que globalement les narrations ne devaient pas être conditionnées au regard de la parentalité, puisque cette problématique n'a été

formulée que par la suite. Mais dans notre analyse nous resterons tout de même vigilants quant à la manière dont nous avons posé les questions aux interviewés.

4.1.4 Particularités de l'enquête : entretiens sur les langues – les langues des entretiens

Lorsqu'on souhaite interviewer le public immigré et qu'on travaille dans les contextes de deux pays différents – on est face à des personnes qui parlent des langues différentes et avec lesquelles ils/elles sont plus ou moins à l'aise.

En suivant les conseils de Androulakis et ses collègues, pour notre recherche nous avons décidé de ne pas imposer telle ou telle langue, et nous avons ainsi collecté des données plurilingues (Androulakis et al., dans Beacco et al., 2016). Les entretiens se sont déroulés en plusieurs langues : français, allemand, anglais, russe. Tous les entretiens se sont déroulés sans interprète.

La langue de l'entretien dépendait

- des compétences en différentes langues du chercheur et de l'interviewé
- du choix fait par l'interviewé : dans le cas où plusieurs langues d'interaction étaient possibles, nous avons laissé le choix à l'interviewé.

4.1.4.1 Mes compétences linguistiques

Mes compétences linguistiques sont les suivantes : russe, ukrainien – langues maternelles, français anglais – très bien, allemand - bien

Au début de la thèse j'avais pris des cours pour améliorer mon niveau en allemand. J'ai eu recours à la traduction une seule fois pour le premier entretien exploratoire. En effet, il s'agissait non pas tant de la traduction que de l'accompagnement par une personne qui parlait français et allemand au cas où j'aurais eu besoin de la traduction. Cette démarche m'a permis de ne pas faire perdre de temps à la personne interviewée, d'être sûre de pouvoir comprendre

et ainsi recueillir son témoignage. Ce seul entretien m'a suffi pour réaliser que mes connaissances étaient suffisantes pour suivre la conversation sur le sujet qui m'est familier. Puis les nuances d'expression ont été travaillées sur les retranscriptions (faites par une connaissance de langue maternelle allemande).

J'ai parfois utilisé le fait que je ne comprends pas tout en allemand comme une occasion pour relancer la narration.

En ce qui concerne d'autres langues, j'ai pu réaliser quelques entretiens en russe et en anglais qui sont les langues maternelles des personnes et avec lesquelles elles sont le plus à l'aise.

Dans quelques entretiens mes compétences en plusieurs langues m'ont permis de saisir « code-switching » et « translanguaging » – notamment entre français et anglais et dans d'autres cas entre russe et français. Pour définir brièvement ces notions, par le « code-switching » nous entendons « la juxtaposition de deux langues » (Grosjean et Byers-Heinlein, 2018 :12, notre traduction) ; tandis que pour la notion de « translanguaging », nous nous référons à la définition de Garcia :

« Translanguaging est un acte, réalisé par les bilingues, d'accession aux différentes particularités linguistiques des modes variés de ce qui est décrit comme des langues autonomes [...] Translanguaging va au-delà de ce qui a été défini comme code-switching, bien qu'il l'inclue. Pour moi ce concept élargit ce que Gutierrez et ses collègues ont appelé « usage hybride des langues », c'est-à-dire, il s'agit d'un « processus systématique, stratégique, affiliative et créateur du sens » (Gutierrez, Baquedano-Lopez et Alvarez, 2001 :128), qui est important pour tous les bilingues dans les contextes multilingues. »

(Garcia, 2009 :140, notre traduction)

En effet, comme le souligne Ofelia Garcia, le recours au « translanguaging » - peut permettre aux interlocuteurs de « maximiser le potentiel linguistique » (Garcia, 2009 :140, notre traduction). Pour notre recherche cela peut être intéressant dans la mesure où la compréhension des différentes langues utilisées par les personnes peut nous permettre de mieux saisir le sens que les personnes interviewés donnent à leurs représentations, pratiques et expériences tant parentales que linguistiques.

4.1.4.2 Les compétences et choix linguistiques des interviewés

Comme nous venons de le souligner, nous avons laissé libre choix aux personnes interviewées quant aux langues des entretiens. Nos entretiens se sont déroulés dans la langue maternelle des personnes (russe ou anglais), dans la langue du pays d'accueil (français ou allemand) ou dans d'autres langues que les personnes avaient apprises (russe et anglais).

Pour notre recherche, nous avons rencontré un défi : contacter les personnes qui parlent peu le français/allemand et avec lesquelles on n'a pas d'autre langue commune, les convaincre de participer à un entretien, et puis mener l'entretien. Nous avons fait le choix de ne pas avoir recours à l'interprète. En effet, communiquer directement avec les personnes en français/allemand nous permettait de mieux comprendre la situation de ces personnes, et comment elles se débrouillaient sans interprète dans la vie quotidienne.

Certaines personnes hésitaient à réaliser l'entretien, puisqu'ils/elles considéraient que leur niveau de français/allemand était très basique. Dans certains cas il a été possible d'avoir recours à d'autres langues, comme par exemple le russe ou l'anglais (en fonction de mes compétences et celles des personnes interviewées). Pour convaincre d'autres personnes j'ai demandé à leurs enseignants de leur présenter l'entretien comme une opportunité pour pratiquer le français/allemand.

Ce qui nous a aidé dans cette démarche, c'est que la plupart de ces personnes nous ont été recommandées par quelqu'un, les personnes intermédiaires étaient en général bilingues et ont donc pu donner des explications sur le projet dans leurs langues maternelles. Cela nous a beaucoup aidé pour convaincre les personnes d'accepter l'entretien.

Mais une fois l'entretien commencé, nous avons fait l'effort de parler avec des mots simples, d'encourager les personnes, de souligner que leurs témoignages étaient intéressants et les personnes se sont assez vite senties à l'aise et motivées pour témoigner. Cette motivation les a aidées à faire l'effort linguistique et à se débrouiller pour trouver des mots. Finalement, les personnes ont réussi à nous raconter de nombreuses choses sur leurs parcours, malgré leurs difficultés avec la langue.

Parmi tous les interviewé(e)s personne ne s'est opposé à l'enregistrement. Cependant il y avait des personnes qui n'étaient pas très à l'aise à cause de leur niveau de français. Nous les avons rassurées en disant que l'enregistrement était uniquement à usage privé.

4.1.4.3 Entretiens narratifs - une méthode adaptée pour le public plurilingue ?

Au vu du public que nous avons interviewé – les entretiens non-directifs nous ont semblé aussi plus appropriés pour le public qui ne maîtrise pas très bien le français ou l'allemand. Cela a permis de s'adapter plus facilement aux compétences linguistiques des personnes, sans qu'ils/elles aient l'impression d'avoir bien ou mal répondu aux questions. En suivant la démarche non-directive et en formulant les relances, nous avons pu par exemple nous appuyer sur les mots que la personne a déjà utilisés elle-même – et ainsi s'assurer que la personne comprendra la formulation de la relance et pourra continuer la narration.

Suite à cette expérience avec les personnes qui maîtrisent peu le français et moi-même qui ne maîtrise pas l'allemand parfaitement – le constat a été fait que la réussite de l'interaction n'était pas juste une question de niveau de maîtrise de la langue, mais avant tout de la volonté des deux parties de mener cette interaction. Cela nous a permis de mieux saisir les situations d'interaction auxquelles ces personnes peuvent être confrontées dans leur vie quotidienne dans le pays d'accueil.

4.2 METHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES DONNEES

L'entretien narratif non-directif relève d'une démarche inductive de l'analyse, c'est-à-dire d'une démarche qui procède de la pratique à la théorie.

Selon Michelat la démarche par les entretiens non-directifs permet une extraction des savoirs pratiques très riches (Michelat, 1975). Cependant Melissa Moyer (Wei et Moyer, 2008), en parlant plus précisément des recherches sur le bilinguisme et plurilinguisme, attire l'attention sur le fait que dans le cadre de la méthode inductive, « la théorie est nécessaire pour donner sens aux résultats et rendre compte de manière cohérente de ce qui a été observé » (notre traduction de Moyer, 2008 :29, notre traduction).

Duchesne mentionne la complexité de cette tâche d'analyse en suivant la démarche inductive:

« Il reste que la valeur d'une recherche repose sur la pertinence et la profondeur de l'interprétation que le chercheur a faite de ses données, beaucoup plus que leur qualité. L'essentiel est dans l'analyse »

(Duchesne, 2000 : 29)

Nous avons remarqué avec intérêt que même certaines personnes que nous avons interviewées nous ont posé la question sur notre démarche inductive :

« T : ça va comme réponse ?

M : oui oui, ça va très bien, ça va très bien..pour moi c'est comme je t'ai dit il y a pas vraiment de, de questions PRE-ETABLIES, c'est vraiment en partant de vécu de chaque personne voir comment ça a marché pour cette personne, donc c'est vraiment TRES OUVERT..

T : mais ça va être difficile de tout mettre

M : non non, ça va, parce que après j'essaie quand même de, de trouver par rapport à quoi je peux regrouper un peu des choses, voilà. »

Tadeusz, Pologne, Strasbourg : 224

Alors, comment trouver le fil conducteur qui nous permettrait en même temps de rendre compte de la singularité des situations observées et aussi des phénomènes sociaux que révèlent les témoignages ?

Pour notre étude, nous avons analysé les retranscriptions des entretiens. Nous avons réalisé l'analyse de chaque entretien, et puis nous avons cherché à mettre en parallèle les données des différents entretiens. Nous avons également fait des liens entre l'analyse de nos données et les approches, concepts, constats que nous avons repérés dans d'autres travaux (voir notamment les références dans le Chapitre 1 Formulation de la problématique et Chapitre 3 Cadre conceptuel). Et puis, l'analyse des retranscriptions a été complétée par celle des notes du cahier de terrain.

Nous expliquerons notre démarche d'analyse plus en détail dans les sections suivantes.

4.2.1 Traitement des données, retranscriptions

Dans cette section nous détaillons notre démarche au regard du traitement des données, et plus précisément de la réalisation des retranscriptions des entretiens.

4.2.1.1 Démarche de retranscription – Tout retranscrire ?

Les retranscriptions sont cruciales puisqu'elles présentent des données originelles de la recherche. Mais en même temps, les retranscriptions demandent un investissement important – soit au niveau du temps si le chercheur les fait soi-même, soit au niveau d'autres moyens si on délègue la retranscription à d'autres personnes.

Se pose ainsi la question : est-il pertinent de tout retranscrire ?

A ce sujet, les avis de différents chercheurs divergent. La divergence recouvre deux extrêmes : tout retranscrire intégralement, ne pas tout retranscrire et se limiter aux notes – en passant par des solutions « intermédiaires » entre ces deux extrêmes – c'est-à-dire faire une sélection des données à retranscrire. Bertaux, ayant beaucoup travaillé sur les récits de vie et les entretiens narratifs, formule ainsi son point de vue :

« La plupart des sociologues travaillant par les récits de vie non seulement enregistrent les entretiens, mais les retranscrivent eux-mêmes ou les font retranscrire. Ni la retranscription ni même l'enregistrement ne sont indispensables ; la prise de notes en cours d'entretien peut suffire »

(Bertaux, 2000 : 73)

Il précise que parfois les retranscriptions complètes sont quand même nécessaires pour analyser de plus près le contenu, mais il reste sur le point de vue qu'il n'est pas nécessaire de tout retranscrire et propose de ne retranscrire que les premiers entretiens :

« Je recommande donc de procéder à la retranscription intégrale des trois ou quatre premiers entretiens effectués, afin de procéder à chaud à leur analyse ; car c'est ainsi que le chercheur peut accélérer son entrée dans le vif de l'étude et enclencher très tôt le lent processus de maturation mentale, largement subconsciente, du « modèle » en construction »

(Bertaux, 2000 :74)

Cependant, Michelat qui a travaillé sur la méthodologie des entretiens non-directifs, précise :

« D'autre part, de même que l'enquêteur non directif laisse à l'enquêté la responsabilité de son attitude d'exploration, le laissant développer son propos comme il l'entend, partant de l'idée que l'enquêté est le seul à pouvoir le faire, l'analyste ne peut négliger aucun élément de l'entretien, il ne peut savoir si ce qui lui paraît « en dehors du champ » l'est réellement. Ceci explique qu'il soit difficile d'utiliser comme non directif un entretien recueilli par prise de notes et non intégralement enregistré et retranscrit pour l'analyse. »

(Michelat, 1975 : 242)

A cela Michelat ajoute :

« Il est indispensable de conserver tous les éléments qui permettent de reconstituer la logique propre à l'entretien d'un individu particulier. C'est-à-dire de ne pas séparer chaque élément de son système de relations. En effet, c'est à partir de ce système de relations que seront rendues possibles les interprétations. Chaque entretien est considéré dans son intégrité et sa totalité en incluant tous les éléments disponibles que nous avons évoqués dans la définition du corpus »

(Michelat, 1975 :243)

Puisque notre démarche est inductive, il ne nous suffit pas de réécouter les entretiens, ou d'en prendre des notes, ou de ne retranscrire que trois ou quatre premiers entretiens. Pour faire ressortir les éléments des entretiens nous avons besoin d'analyser ce qui est dit, mais aussi comment les choses sont dites, afin de chercher le sens profond que les parents peuvent attribuer aux rôles des langues pour leurs familles. De plus, dans la démarche de l'évaluation des effets des politiques, comme nous cherchons à saisir des effets latents dans la durée, ceci n'est possible que si l'on restitue l'intégralité de la narration de la personne.

Cependant, le déroulement de notre démarche nous a permis de collecter un nombre de témoignages assez important – plus de 60.

Dans le cadre de notre thèse il nous semble difficile de pouvoir retranscrire tous ces cas de manière intégrale et de pouvoir les analyser en profondeur.

Nous avons donc opté pour la démarche de retranscription suivante :

- Retranscrire tous les entretiens de manière synthétique
- Faire une analyse des retranscriptions synthétiques – choisir une problématique plus précise
- Faire le choix des entretiens les plus pertinents pour traiter cette problématique ; retranscrire ces entretiens de manière intégrale et les analyser en profondeur.

Après l'analyse des retranscriptions synthétiques nous avons choisi de nous concentrer sur l'analyse des rôles des langues et des effets des politiques linguistiques dans un seul domaine de vie – celui de la parentalité (nous avons expliqué les raisons de ce choix dans la partie sur la construction de la problématique). En suivant ce choix de problématique nous avons sélectionné les entretiens qui abordaient plus particulièrement la question de la parentalité. Ce sont ces entretiens-là que nous avons retranscrit de manière intégrale, en suivant le protocole de retranscription que nous présentons dans la section suivante.

Remarque 1 : pour certains entretiens il n'a pas été possible de faire les retranscriptions puisque l'enregistrement n'a pas été fait pour certains (oubli magnétophone pour 1, mal à l'aise avec enregistrement pour d'autres, et puis certains enregistrements sont difficiles à retranscrire puisque la grande partie de l'échange a été faite par écrit sur le traducteur sur le du téléphone des personnes interviewées (c'était leur choix pour utiliser les outils avec lesquels ils sont à l'aise)

Remarque 2: pour les entretiens avec les professionnels nous avons gardé les retranscriptions synthétiques de tous les entretiens. Nous avons fait des retranscriptions intégrales des entretiens avec des professionnels dont les témoignages comportent des éléments sur la parentalité.

4.2.1.2 Protocole des retranscriptions

Afin de rendre possible l'analyse des entretiens en profondeur, nous avons opté pour les retranscriptions intégrales sans « lissage ». C'est-à-dire que nous avons conservé des répétitions, des mots du type « euh », « bah », etc.

En établissant notre protocole des retranscriptions nous avons cherché à rendre compte de ce qui a été dit, mais aussi de la manière dont les choses ont été dites (Annexe 1):

Modalités de retranscriptions :	
<u>Exemple extrait entretien (entretien réalisé en français)</u>	
V.: <i>Ok...je ne sais pas si finalement mon expérience est très valorisant..?</i>	
M: <i>si., si,si bien sûr, oui, oui bien sûr »</i>	
Victor, Roumanie, Strasbourg : 265	
V. – initiales de la personne interviewée, nom d'anonymat (Victor) M. – initiales du chercheur (M pour Maria) :265 – référence au numéro de ligne dans retranscription d'entretien	
<u>Exemple extrait entretien (entretien réalisé dans une autre langue (ici russe) avec la traduction vers le français par le chercheur)</u>	
<i>on lui a toujours dit: " tu parles russe. tu parles bien anglais. Tu DOIS POSTULER POUR LES LANGUES ETRANGERES*".. [oui]..c'est pourquoi j'ai compris que CETTE faculté sera la plus facile pour elle. Il n'y a pas de mathématiques, de physique..</i>	<i>ей всегда говорили: "ты знаешь русский. ты хорошо знаешь английский. ты ДОЛЖНА ИДТИ НА ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ "..[да].. поэтому я поняла. что для нее ЭТОТ факультет будет самый легкий. там нет математики. физики..</i>
Anastassia, Roumanie, Strasbourg: 27	
A droite : version originale ; à gauche – traduction vers le français	

Extrait Annexe 1 (voir Annexes)

4.2.1.3 Présentation des extraits et des retranscriptions intégrales dans la thèse : question de données plurilingues, question d'anonymat

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie « Méthodologie de collecte des données » nous avons mené des entretiens dans plusieurs langues et par conséquent nous avons des « données plurilingues » (Androulakis et al., dans Beacco et al., 2016, notre traduction). Nous avons fait le choix de faire les retranscriptions dans les mêmes langues que celles dans

lesquelles elles se sont déroulées. Pour des raisons de temps et de pertinence pour la rédaction de ce travail, nous n'avons pas fait de traductions des retranscriptions dans d'autres langues que le français. Cependant, lorsque nous avons utilisé des extraits d'entretiens pour illustrer tel ou tel propos, nous avons mis les citations dans les langues originales et nous avons donné la traduction en français à côté. Cette démarche avait pour vocation de permettre la compréhension de notre travail par les lecteurs possédant différentes compétences linguistiques.

En ce qui concerne également l'utilisation des extraits et surtout des retranscriptions intégrales, nous avons tenu à l'anonymat des propos des personnes interviewées (Paugam, 2000). Notre démarche d'anonymisation a impliqué tout d'abord la modification du prénom de la personne, ainsi que la modification d'autres noms propres qui pouvaient être mentionnés dans les entretiens (nom de l'entreprise ou organisation où la personne travaille, nom de l'école des enfants, etc). En ce qui concerne les éléments relatifs aux catégories socio-professionnelles des personnes, ils peuvent être importants pour l'interprétation. Pour cette raison, nous ne les avons pas modifiés, mais nous avons cherché à élargir ces catégories. Par exemple, au lieu de dire qu'une personne travaille comme conseillère dans une agence de voyages nous pouvons tout simplement dire qu'elle travaille comme employée dans le domaine du tourisme (ainsi nous gardons les éléments sur la particularité du domaine par rapport à l'utilisation des langues, et aussi par rapport à son statut socio-professionnel).

4.2.2 Analyse de chaque entretien

Pour faire ressortir les éléments des entretiens dans le cadre d'une démarche inductive, il est avant tout important de s'imprégner du contenu de ces entretiens (Michelat, 1975 ; Duchesne, 2000 ; Donegani et al., 2002).

Pour réaliser cette imprégnation Michelat, qui a beaucoup travaillé sur la méthodologie des entretiens non-directifs, conseille de lire et relire les retranscriptions des entretiens :

« La démarche suivie va consister à lire et à relire les entretiens dont on dispose pour arriver à une sorte d'imprégnation. On retrouve ici une démarche comparable à celle de Lévi-Strauss qui déclare : « J'ai mis trois ans à écrire ce dernier volume (...) tout ce temps était nécessaire pour m'imprégner à tel point de la substance des mythes que je les savais tous pratiquement par coeur ». Les lectures répétées vont progressivement susciter des interprétations par mise en relation d'éléments de divers types. Par interprétation nous entendons comme les psychanalystes le « dégagement par l'investigation analytique du sens latent à partir du contenu manifeste »

(Michelat, 1975 : 241)

En suivant la démarche de Michelat, Donegani et ses collègues conseillent également d'écouter et réécouter les enregistrements des entretiens :

« L'analyse de chaque interview commence par une phase préalable d'imprégnation : après s'être remémoré tout ce qu'on connaît des contextes particuliers à cet entretien (relatifs à l'enquête et aux circonstances de la passation de l'entretien), on commence par écouter ou réécouter l'enregistrement pour bien se mettre en tête ce qui s'est passé au cours de l'entretien, se familiariser avec les changements de ton, de rythme, identifier les différents moments de la rencontre. »

(Donegani et al., 2002 : 15)

Pour notre analyse, nous avons suivi les conseils de Michelat et aussi de Donegani et Duchesne, et avons travaillé aussi bien sur les retranscriptions que sur les enregistrements.

Sur la base de cette imprégnation, nous avons mené l'analyse de chaque entretien :

une analyse thématique des liens entre langues et parentalité (marquage en couleur bleue dans les retranscriptions)

une analyse thématique sur la « description » des différentes politiques linguistiques (marquage en vert)

une analyse séquentielle pour identifier des éléments au regard des effets possibles des politiques linguistiques ainsi que d'autres facteurs qui peuvent jouer sur les rapports aux langues et la parentalité (commentaires à droite des séquences des retranscriptions)

une analyse du discours pour saisir non seulement ce qui a été dit, mais aussi comment les choses ont été dites

une présentation graphique nous a permis de réaliser une « reconstruction biographique », ainsi que d'avoir un aperçu global sur les éléments des entretiens par rapport aux 3 dimensions de la parentalité, les étapes de la parentalité et le rôle de la coparentalité

4.2.2.1 Analyse thématique : langues et parentalité, politiques linguistiques

En s'appuyant sur l'exemple d'une étude sur le symbolisme de l'habitat, Raymond porte à notre connaissance un des modèles de l'analyse d'un entretien non-directif (Raymond, 1968). Il explique qu'on peut mener l'analyse, en se basant sur les relations entre des « variables » (les variables ici ne sont pas entendues au sens statistique, mais au sens qualitatif) ; nous comprenons donc « variable » dans le même sens que « thématique » pour notre recherche des liens entre deux « thématiques » : les rapports aux langues et la parentalité.

Au regard de l'analyse des récits de vie, Bertaux note que l'analyse thématique « consiste à repérer dans chaque entretien les passages concernant tel ou tel thème, dans le but de comparer ensuite les contenus de ces passages d'un entretien à l'autre » (Bertaux, 2000 : 90)

Pour notre analyse thématique nous nous sommes également inspirés d'autres enquêtes sur les rapports aux langues qui utilisent les récits de vie, dont notamment le travail de Coray :

« Dans le codage thématique (U Flick, 1996: 160+165, id 2005: 271-278), il s'agit d'abord d'une condensation du sens et ensuite d'une généralisation (faire des paraphrases, donner des codes ouverts et sélectifs). »

(Coray dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 38)

Nous avons mené l'analyse thématique en soulignant en couleur les passages thématiques sur la parentalité et les rapports aux langues, ainsi que les politiques linguistiques. Nous avons approfondi ce marquage en mettant des commentaires à côté de ces passages, dans lesquels nous avons résumé et « encodé » leur contenu.

4.2.2.2 Analyse séquentielle : faire ressortir les effets possibles des politiques linguistiques et d'autres facteurs qui jouent sur langues et parentalité

Dans son travail Duchesne souligne la particularité de l'analyse des entretiens non-directifs :

« A quoi bon faire des entretiens « non-directifs » si c'est pour présenter, en guise de résultats, une succession d'extraits d'entretiens « coupés / collés » selon un simple principe thématique ? La méthode « non-directive » est coûteuse : par son mode de recueil qui exige un certain savoir-faire particulier du chercheur ; par le temps et/ou les frais importants dus à l'exigence de transcription intégrale ; enfin par la nature du discours recueilli, compliqué, partant dans tous les sens, qui rend particulièrement délicat le traitement collectif des entretiens, l'analyse du corpus dans son ensemble. Alors pourquoi faire des entretiens « non-directifs » si c'est pour tirer si peu de profit de ce qu'ils peuvent apporter et que les autres entretiens ne permettent pas, la structure du système de signification propre à chaque personne interrogée »

(Duchesne, 2000 :27)

Afin de saisir cette « structure du système de signification », nous avons approfondi notre analyse en utilisant la méthode « séquentielle ».

La méthode séquentielle consiste à lire les retranscriptions ligne par ligne et à identifier des passages – « séquences » plus ou moins longues correspondant à une idée, à un événement, une expérience dans le parcours (Fischer-Rosenthal, 1989 ; Schütze, 2008) Pour marquer ces « séquences » nous avons ajouté des commentaires à droite des passages des retranscriptions.

L'analyse séquentielle nous a permis de repérer les facteurs individuels, familiaux et sociétaux qui tout au long du parcours de la personne jouent sur son rapport aux langues et à la parentalité. Cette analyse nous a également permis d'identifier des éléments qui peuvent renvoyer aux effets possibles des politiques linguistiques.

4.2.2.3 Analyse du discours : « comment les choses sont dites »

Afin d'approfondir notre analyse il a été important pour nous de la compléter avec l'analyse du discours. Ainsi, il s'agissait de saisir non seulement « ce » qui est dit (repérer des thématiques ou des séquences), mais aussi « comment » les choses sont dites. Par exemple,

on n'interprétera pas de la même façon la phrase « JE ne veux pas parler cette langue » (accent sur l'acteur) et « je ne veux pas parler CETTE langue » (accent sur le choix de la langue)

Pour analyser comment les choses sont dites, nous nous sommes concentrés sur trois aspects :

- l'intonation, le rythme, les gestes avec lesquels les mots sont prononcés (les silences, les pauses, l'accent mis sur tel ou tel mot ou ensemble de mots, les émotions (regret, ironie, etc)

- la fréquence de répétition des éléments du discours

- la non-directivité « relative » de certains passages.

Michelat souligne l'importance de différents éléments dans le corpus : «font également partie du corpus tous les autres symptômes tels que hésitations, rires, silences etc. » (Michelat, 1975 :237)

Notamment au sujet des silences, Duchesne note qu'ils peuvent avoir une signification différente (Duchesne, 2000)

Ces silences peuvent signifier que l'interviewé est en train de réfléchir, ou bien qu'il a plus ou moins terminé son idée et qu'il attend une nouvelle question, une relance de la part de l'interviewer. Mais il y a aussi des silences qui révèlent « une difficulté particulière à mettre des mots sur ce qu'il ressent, ou dus à des idées, des pensées qu'il redoute, qu'il ne veut pas exprimer ». (Duchesne, 2000 :23)

Afin de distinguer les différentes significations des silences nous nous sommes appuyés sur tout le contexte des entretiens, aussi bien grâce aux retranscriptions qu'aux enregistrements sonores.

Dans notre recherche, par exemple, dans le discours de Djamila, une jeune maman Marocaine, on trouve beaucoup de silences. Ces silences ne peuvent pas être considérés comme « tendus» (Duchesne, 2000) puisque Djamila ne montre pas d'inquiétude. En effet, ces silences nous font deviner que Djamila n'est pas habituée à ce genre d'exercice comme l'entretien non-directif. Elle est plus habituée soit à des conversations soit, lorsqu'il s'agit d'un entretien, à répondre à des questions, et non pas mener à elle « seule » la réflexion.

De notre côté, nous avons laissé volontairement durer ces silences quelques secondes. Comme Djamila est encore en train d'apprendre le français, elle peut avoir besoin de plus de temps pour trouver des mots pour s'exprimer. Nous nous sommes efforcés de lui laisser ce temps, sans toutefois laisser les silences durer trop longtemps, puisqu'après il est plus difficile de relancer la narration et de mener l'entretien de manière « fluide »

Certaines analyses des corpus prennent en compte la fréquence des répétitions des mêmes éléments. Mais cependant, si d'autres éléments sont évoqués moins souvent ou de manière moins explicite, cela ne voudrait pas dire qu'ils/elles ont moins d'importance (Michelat, 1975). En effet, les éléments évoqués plus souvent, qui sont plus explicites, sont des éléments sur lesquels l'interviewé a déjà pas mal réfléchi, dont il a plus conscience. Mais d'autres éléments, présentés de manière moins explicite peuvent révéler ce que Duchesne appelle la « signification latente du discours » (Duchesne, 2000). A ce sujet elle s'inspire de l'approche de Guy Michelat:

« Comme l'a bien montré G. Michelat, il apparaît clairement en « non-directif » que le plus important est en général ce qui a été exprimé le plus rarement, et souvent de façon furtive - voire simplement sous-entendu. »

(Duchesne, 2000 :28)

Nous avons aussi constaté que certaines répétitions sont dues au fait que l'interviewé s'est rappelé un élément important. En effet, selon Riemann, par ces « sauts dans la narration » en arrière l'interviewé cherche à ce que son discours soit suffisamment cohérent pour être communiqué à autrui (Riemann, 2005)

Dans notre recherche nous prendrons en compte la fréquence des répétitions des éléments dans la narration ; nous serons également attentifs à d'autres éléments qui peuvent être importants pour notre analyse mais qui ont été exprimés de manière moins explicite.

Comme nous l'avons déjà souligné dans la partie sur la collecte des données, la non-directivité des entretiens narratifs est relative. Michelat souligne qu'il est important de distinguer la manière dont les questions ont été posées, puisque cela peut impacter l'analyse des différents éléments de la narration :

« En effet une proposition émise librement par l'enquêté, au cours de son processus d'exploration, en association avec ce qui précède dans son propre discours, n'aura pas la même valeur, la même signification que la même proposition apparaissant après une structuration directive de l'enquêteur. »

(Michelat, 1975 : 237)

Ainsi, dans notre analyse du discours nous prendrons en compte non seulement comment les choses ont été dites par l'interviewé, mais aussi comment elles ont été dites par nous-mêmes en tant que chercheur.

4.2.2.4 présentation graphique : reconstruction biographique, donner un aperçu global des dimensions, les différentes étapes de la parentalité et coparentalité, identifier les effets possibles des politiques linguistiques à court, moyen et long terme

Suite à l'analyse thématique, séquentielle et du discours, nous avons cherché une manière de présenter les résultats de notre analyse de manière succincte, afin d'avoir un aperçu global des dimensions et des étapes de la parentalité et coparentalité, identifier les effets possibles des politiques linguistiques à court, moyen et long terme

Nous avons opté pour cela pour une présentation schématique.

Pour cela, nous nous sommes inspirés de la méthode graphique de Michelat, qui a été également développée plus tard par Duchesne, une de ses étudiantes, ainsi que par ses collègues Donegani et Haegel.

Ils décrivent la démarche de présentation graphique de la manière suivante :

« Concrètement, la méthode consiste d'abord à retenir de l'entretien toutes les propositions, d'une quinzaine de mots au plus, qu'on n'hésitera d'ailleurs pas à simplifier, qui expriment une signification autonome. [] Chaque proposition ainsi sélectionnée ou « reconstruite », est ensuite reliée par un trait à chacune des autres propositions, déjà présentes sur le schéma, avec lesquelles le chercheur suppose qu'elle entretient un lien de signification. Ces liens sont représentés par des traits sans direction puisqu'il n'est jamais question ici de causalité ou d'implication : les schémas réalisés peuvent se lire dans tous les sens »

(Donegani et al., 2002 :16)

Duchesne précise que cette présentation graphique permet de repérer des liens explicites et implicites entre différents éléments, ainsi que de saisir des significations latentes (Duchesne, 2000)

Dans la suite de la démarche, il s'agit de la « construction, à partir des graphes individuels, des différents modèles qui permettent de rendre compte d'une manière typologique de l'ensemble du matériel » (Donegani et al., 2002 :17)

Les exemples des schémas réalisés par Duchesne pour une de ses recherches sur la citoyenneté peuvent être trouvés en annexes, en voici un à titre d'illustration :

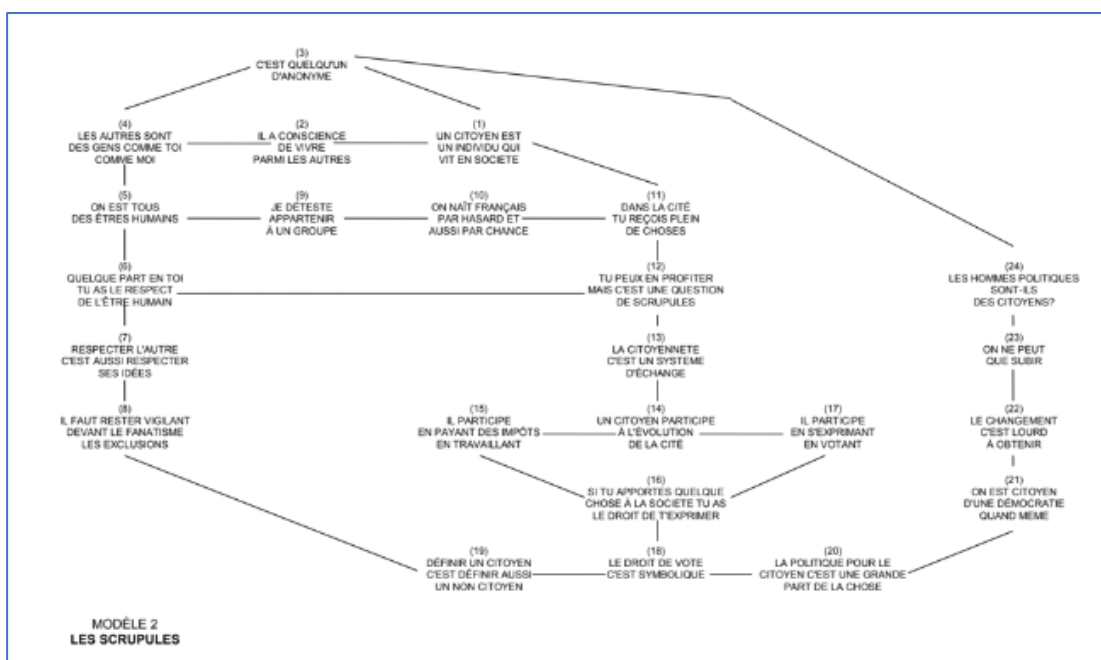


Figure 13 Exemple de présentation graphique du contenu des entretiens non-directifs. Source: Duchesne, 1997

Comme nous l'avons déjà souligné, nous avons trouvé la présentation graphique très intéressante.

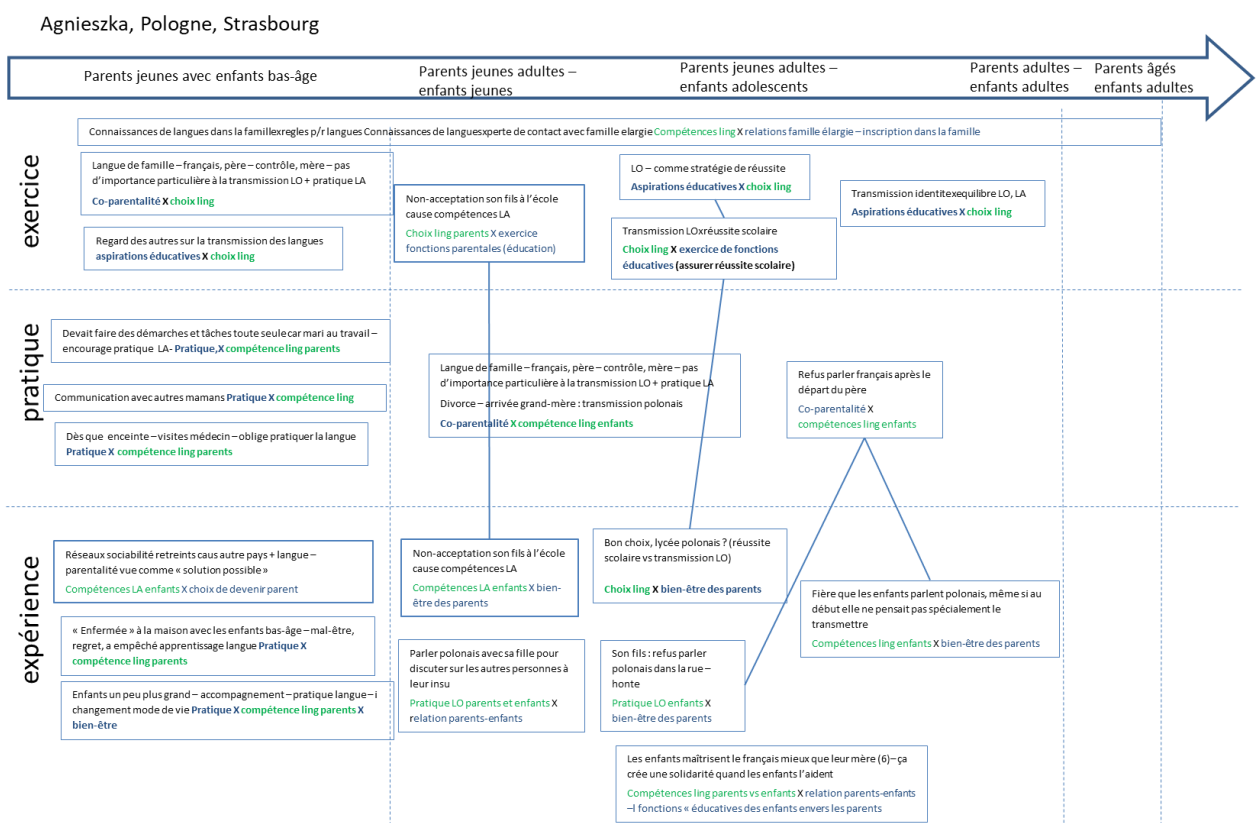
Cependant, lorsque nous avons essayé de l'appliquer à notre recherche, nous étions confrontés à plusieurs « défis » :

- Dans la recherche de Mme Duchesne – il s'agit d'un seul « paramètre » : la citoyenneté. Or, pour notre recherche nous devons prendre en compte deux « paramètres » : les rapports aux langues et la parentalité

- Lorsque Madame Duchesne mène des entretiens non-directifs et demande aux personnes de parler de la citoyenneté – il s’agit des différentes expériences qui résultent en une opinion/perception de la citoyenneté à un moment donné – au moment de l’entretien. Notre recherche se base aussi sur des entretiens non-directifs, mais dans notre démarche nous les utilisons pour reconstruire des récits de vie, et ainsi saisir les phénomènes étudiés dans la durée.

Alors, comment présenter de manière graphique les liens entre les deux paramètres, et de plus dans l’évolution tout au long du parcours ?

Nous avons finalement trouvé une solution en faisant un schéma partant des étapes de la parentalité et des dimensions de la parentalité. Nous y avons ensuite « placé » les différents éléments ressortis de notre analyse, en indiquant avec des traits les liens entre ces différents éléments (Figure 14, Annexe 3) :



Extrait Figure 14 Exemple de l’élaboration de notre modèle de la présentation graphique des entretiens

La méthode de présentation graphique que nous avons élaborée nous a également permis de réaliser une analyse par « reconstruction biographique ».

Dans une de ses recherches en sociolinguistique Coray cite Fischer-Rosenthal et Rosenthal et précise que la reconstruction biographique a pour but d'approfondir l'analyse en faisant les liens entre le développement chronologique du parcours et la manière dont il est développé dans la narration :

« La reconstruction biographique (cf W Fischer-Rosenthal, G Rosenthal, 1997) se fonde sur une analyse séquentielle du récit de vie qui examine en détail les liaisons discursives: quels sujets et acteurs sont introduits à quel moment, dans quel type de texte, avec quelle précision? Et quels champs thématiques dégagent-ils ? Une comparaison entre la biographie chronologique de l'interlocuteur et son récit de vie permet ensuite de distinguer des omissions, des raccourcis ou des extensions dans la reconstruction narrative de certains sujets et périodes de la vie. »

(Coray dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 38)

4.2.3 Analyse de l'ensemble des entretiens

Après avoir réalisé une analyse en profondeur de chaque entretien, nous expliquerons comment nous avons procédé pour mettre les entretiens en parallèle dans cette partie.

4.2.3.1 Analyse de l'ensemble des entretiens : allers - retours entre analyse verticale et horizontale, entre entretiens et lectures, jusqu'à la stabilisation du modèle

Pour l'analyse de l'ensemble des entretiens nous avons alterné la mise en parallèle de tous les entretiens, le retour vers chaque entretien pour rechercher de nouveaux éléments repérés dans d'autres entretiens, ainsi que la mise en perspective des données des entretiens et nos notes de lectures d'autres chercheurs ayant travaillé sur les sujets proches du nôtre. Cette démarche circulaire d'analyse nous a permis de construire et progressivement stabiliser notre modèle d'analyse.

4.2.3.2 Allers-retours entre différents entretiens : analyse verticale et horizontale

Après l'imprégnation Guy Michelat conseille d'« alterner les lectures verticales des entretiens (en gardant la logique propre à chacun) et les lectures horizontales, pour établir la relation avec les autres entretiens. » (Michelat, 1975 :242)

Cette mise en perspective des entretiens a pour objectif d'enrichir et affiner notre analyse puisque :

« Un élément du raisonnement peut manquer dans un entretien et se retrouver dans un autre. Un élément apparu dans un seul entretien peut ainsi amener à un nouveau « questionnement » de l'ensemble du matériel. »

(Michelat, 1975 : 242)

A ce sujet Bertaux précise :

« C'est par la comparaison entre les parcours biographiques que l'on voit apparaître des récurrences des mêmes situations, des logiques d'action semblables ; que l'on repère, à travers ses effets, un même mécanisme social générateur de pratiques, un même processus »

(Bertaux, 2000 : 95)

Pour mettre l'analyse verticale et horizontale en pratique, nous avons plus concrètement :

premièrement cherché ce qui est pareil et ce qui est différent dans les différents entretiens.

Michelat note que :

« En dépit de la grande diversité de ces éléments qui ont constitué la personnalité psycho-sociale de chaque individu, on va retrouver chez chacun d'entre eux des modèles qui vont présenter de profondes ressemblances. L'existence même de ces constantes pourra être considérée comme révélatrice des modèles culturels. »

(Michelat, 1975 : 235)

De son côté Bertaux appelle ces ressemblances, ces récurrences – « un noyau commun des expériences » (Bertaux, 2000 :31)

deuxièmement nous avons cherché ce qui est différent dans les divers entretiens : en effet, en suivant Bertaux nous notons que ce sont ces « cas négatifs » qui permettent de questionner notre modèle d'analyse, l'ajuster et puis finalement le consolider. » (Bertaux, 2000)

et troisièmement nous avons relativisé nos résultats par rapport aux différentes caractéristiques des personnes constituant notre échantillon, puisque

« les informations situationnelles dont certaines sont représentées par l'âge, le sexe, la profession, la région, le niveau d'études etc., sont indispensables pour l'analyse de l'entretien. En effet, d'une part chaque élément du discours de l'enquêté prendra des significations différentes suivant les configurations d'éléments de types divers auxquels il appartient (que ceux-ci soient verbalisés par le locuteur ou appartiennent aux variables situationnelles qui le définissent) »

(Michelat, 1975 : 237)

4.2.3.3 Lectures vs entretiens

En faisant notre analyse nous avons non seulement fait des allers - retours entre l'analyse de chaque entretien et l'analyse de tous les entretiens, mais nous avons également fait un parallèle avec les lectures que nous avons réalisées. Ces lectures ont permis d'approfondir notre réflexion sous différents angles, ainsi que de « nommer » et « catégoriser » en termes scientifiques les différents éléments contenus dans les entretiens.

Lors de cette démarche nous avons pris en compte que, comme le souligne Guy Michelat, l'enquêté se pose peut-être des problèmes dans des termes tout à fait différents de ceux qu'imagine le chercheur (Michelat, 1975). Ainsi, nous avons cherché des « indices » dans les entretiens (Biichlé, 2011). Par exemple, au sujet de « l'insécurité linguistique » Biichlé donne des exemples des indices qu'on peut retrouver dans les entretiens : « je ne peux pas », « je ne suis pas à l'aise » (Biichlé, 2011 : en ligne).

Cette double démarche d'allers-retours entre différents entretiens, et d'allers-retours entre entretiens et lectures nous a permis de construire et stabiliser notre modèle d'analyse.

4.2.3.4 Stabilisation du modèle et la « fin » de l'analyse

L'analyse de chaque entretien et puis la mise en parallèle des différents entretiens, nous a permis de construire notre modèle d'interprétation des phénomènes sociaux étudiés.

Pour construire ce modèle nous avons suivi l'approche de Michelat qui précise que cette construction se fait de manière « progressive » :

« On se livre à une relecture des entretiens et on amplifie, précise, modifie le schéma initial. Au fur et à mesure que l'on avance, les différents éléments s'intègrent progressivement dans le schéma. Ce qui semblait banal, descriptif, à signification faible peut se révéler avoir une seconde signification plus importante (41). On ne peut la découvrir qu'à un certain moment de l'analyse et c'est la construction progressive du schéma qui permet, par une relecture, de faire apparaître les significations. »

(Michelat, 1975 :244)

En suivant cette approche nous avons fait des allers-retours entre les données de notre recherche, les travaux des autres chercheurs et la rédaction progressive de ce travail de thèse.

Mais lorsqu'on procède de cette manière en faisant constamment des allers-retours entre le modèle et les données, on peut se demander, à quel moment notre analyse peut être considérée comme finalisée ?

Michelat précise qu'il faut arriver à une « stabilité du modèle » :

« Théoriquement l'analyse ne connaît pas de fin, il est toujours possible de modifier le schéma obtenu, de poursuivre l'interprétation en découvrant de nouvelles surinterprétations[...] Il importe cependant de s'arrêter, quand on considère que l'état actuel du modèle obtenu atteint une certaine stabilité. »

(Michelat, 1975 :245)

Dans la même lignée, Bertaux parle de la « saturation du modèle » (Bertaux, 2000)

Pour évaluer la stabilité du modèle Michelat souligne que :

« Le seul critère dont nous puissions disposer est constitué par la cohérence interne du modèle obtenu, étant entendu que tous les éléments du corpus doivent trouver une place dans le schéma. »

(Michelat, 1975 : 245)

Dans notre travail nous avons pu observer cette stabilisation progressive du modèle en suivant l'évolution de notre plan de rédaction. En effet, au début nous avons apporté beaucoup de

changements, en déplaçant, supprimant, rajoutant de grosses parties de ce travail. Une fois que nous avons « stabilisé » les grandes lignes, nous avons cherché à bien structurer les divers éléments derrière ces grandes lignes. C'est ainsi que progressivement nous sommes parvenus à stabiliser le plan détaillé. Pour terminer, nous avons juste affiné la formulation des titres et sous-titres de différents niveaux.

4.2.3.5 Evaluation des politiques à Strasbourg et à Francfort : les particularités de l'analyse comparative internationale

Les démarches d'analyses que nous venons juste de décrire nous permettent de saisir les différents éléments de parcours et leur interprétation par les parents immigrés et leurs enfants.

Les résultats de cette analyse nous serviront de base pour réaliser l'évaluation biographique des politiques. Dans la mesure où cette évaluation porte sur le contexte français (Strasbourg) et allemand (Francfort), il serait important pour nous de prendre en compte les particularités de l'analyse comparative internationale

Selon Michel Lallement, la comparaison internationale

« n'est pas, il est vrai, une technique à proprement parler. Elle s'apparente bien davantage à une posture intellectuelle qu'à une méthode au sens strict du terme. »

(Lallement, 2016 :7)

Du point de vue épistémologique, il s'agit de :

« faire de l'altérité un opérateur de connaissance]..[la négation de Soi par confrontation à l'Autre reste un moyen privilégié de la connaissance du Même ».

(idem : 9)

Michel Lallement précise que :

« Notre conviction reste cependant qu'en pratiquant la comparaison internationale il s'agit moins de montrer, à la façon des libertins d'hier, que « tout se vaut » mais bien plutôt que l'on gagne à éclairer les faits sociaux à la lumière de leurs singularité et déterminants multiples pour pouvoir »

(idem : 9)

Ainsi, notre démarche de comparaison internationale s'inscrit dans cet objectif de permettre de mieux comprendre, mieux saisir chacun des contextes en les juxtaposant.

Tout de même, il faut être vigilant pour ainsi dire « comparer le comparable ».

En analysant les attitudes politiques des groupes de personnes dans quelques pays, Garcia et Van Ingelgom démontrent que :

« Ces attitudes sont profondément diversifiées et doublement clivées, nationalement et socialement » et que donc « L'enquête se devait également d'être calibrée autour d'une segmentation sociale des échantillons nationaux. »

(Garcia et Van Ingelgom, 2000 :132)

En plus de la profession, Garcia et Van Ingelgom prennent en compte le niveau de diplôme, l'origine familiale et d'autres facteurs. Ces chercheurs ont essayé dans la mesure du possible de composer des groupes dans chaque pays avec des types de profils proches pour permettre la comparaison.

Pour nous il n'a pas été possible de retrouver deux ensembles de « mêmes » profils des deux côtés, mais nous avons procédé de la même manière dans les deux contextes pour la construction de l'échantillon – c'est-à-dire diversifier les profils autour de la même situation sociale.

Ainsi, l'étude réalisée dans deux villes, dans deux pays différents nous permet de comparer et de mieux questionner et mettre en lumière les « mêmes situations sociales » des personnes immigrées, inscrites dans un contexte et système social et politique différent à l'échelle locale, régionale et nationale.

4.2.3.6 Mise en perspective des témoignages des personnes immigrées (parents et enfants) et des personnes ressources (professionnelles et bénévoles)

En plus des témoignages des parents et enfants immigrés, dans notre recherche nous avons également pu échanger avec de nombreux professionnels et bénévoles qui travaillent dans le domaine des formations linguistiques, dans le milieu éducatif et associatif, dans le milieu professionnel ou encore dans l'accompagnement social des personnes immigrées et de leurs

familles. Bien que nous nous sommes principalement focalisés sur les témoignages des parents et des enfants immigrés, il nous semble qu'il est également pertinent de prendre en compte les témoignages de ces personnes ressources. Ainsi, en analysant leurs témoignages nous avons cherché à savoir s'ils confirment, remettent en question ou peut-être complètent les témoignages des personnes immigrées sur les rôles de langues et des politiques de langues pour la parentalité.

Pour l'analyse des entretiens avec des personnes ressources, nous avons utilisé la même approche que pour l'analyse des entretiens avec des parents et enfants immigrés, c'est-à-dire que nous avons également réalisé une analyse thématique, séquentielle et du discours. La seule différence par rapport à l'analyse des entretiens des personnes immigrées est que pour les professionnels nous n'avons pas fait de « reconstruction biographique ».

Il en résulte que les présentations graphiques pour ces personnes représentent plutôt la reconstitution de leurs expériences professionnelles et peuvent mentionner des éléments des expériences d'autres personnes avec qui ils/elles ont travaillé.

4.2.4 Les apports et limites de l'approche méthodologique : éviter les biais possibles lors de l'analyse

Comme toute autre approche, notre approche méthodologique a des apports et des limites. Dans cette section nous présenterons ces deux dimensions, ainsi que la manière dont nous avons cherché à « dépasser » les limites et « diminuer » les biais possibles lors de l'analyse.

4.4.1 Apports de la démarche méthodologique

En ce qui concerne les apports, tout d'abord, le fait d'interviewer les parents immigrés et leurs enfants nous permet d'« appréhender les faits sociaux à travers les dires de leurs acteurs », et d'avoir un autre regard, une autre perspective de la question étudiée. (Nossik, 2011 : 120, nous soulignons).

L'approche par l'entretien non-directif et récits de vie nous permet d'accéder au sens profond que les acteurs donnent à leurs actions :

« Le recours à l'entretien non directif repose également sur l'hypothèse que l'information la plus facilement accessible, celle que l'on atteint par questionnaire, est la plus superficielle, la plus stéréotypée et la plus rationalisée. »

(Michelat, 1975 : 231)

Ainsi, le recours aux entretiens non-directifs permet d'obtenir des informations plus difficilement accessibles, moins superficielles et moins rationalisées que par questionnaire. Les témoignages narratifs biographiques permettent une exploration plus profonde des ressentis des acteurs et de leurs représentations (Michelat, 1975)

En donnant accès à ces informations « profondes », l'approche biographique par entretiens non-directifs permet de produire de nouvelles connaissances au lieu de les « reproduire » :

« Les entretiens standardisés impliquent le risque de la circularité des connaissances, à travers la reproduction des connaissances qui ont été à la base de la création du questionnaire et qui ont tendance à formater les réponses. L'accès à de nouvelles connaissances dépend de la découverte de la logique immanente, des solutions pratiques et de la production du sens à partir des expériences vécues, comme nous pouvons les construire à travers des narrations autobiographiques.»

(Apitzsch, Inowlocki et Kontos, 2008 : 14, notre traduction)

Au vu du sujet de notre étude, cette approche permet plus concrètement de saisir :

- la conscience des personnes de leurs rapports à la langue :

« d'arriver **au coeur de la relation personnelle et affective** que le narrateur entretient **avec les divers répertoires linguistiques** dont il dispose. »

(Cognigni dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 :19, nous mettons en gras)

« La recherche biographique langagière permet **la reconstruction de représentations sociales et d'évaluations** (cognitives et affectives) **de la langue.** »

(Coray dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 37, nous mettons en gras)

« En plus, elle offre - partant d'une actualisation au présent - un regard sur les moments passés, présentés comme des moments marquants et qui ont ainsi contribué à **modeler la conscience et l'idéologie linguistique des narrateurs.** »

(Coray dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 37, nous mettons en gras)

« Ce tissage est d'autant plus intéressant lorsque les narrateurs alimentent leur récit d'une histoire de migration et de plurilinguisme. Dans ce cas, la narration de soi représente en fait une voie pour **rendre visible** ce que, d'une certaine manière, les migrants perçoivent comme **compétences négligées**, alors que celles-ci constituent justement des **compétences plurilingues et pluriculturelles** (voir Coste et al., 1997) »

(Cognigni dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 21, nous mettons en gras)

- les parcours : d'apprentissage de langues, de migration, de parentalité :

Selon Gohard-Radenkovic, les récits de vie

« sont des récits d'apprentissage linguistique et culturel, mais aussi des récits migratoires" et ils permettent de « faire émerger et d'approfondir les **comportements linguistiques** du narrateur aussi bien que leurs **trajectoires migratoires** et leurs **stratégies d'intégration** dans la communauté locale. (Benveniste, 1998) »

(Gohard-Radenkovic dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 19, nous mettons en gras)

D'un autre côté Peneff note que la méthode biographique, dont les récits de vie font partie, s'avère être efficace pour « comparer les itinéraires proches » - dans notre étude il s'agirait des « itinéraires » des personnes qui sont « proches » du fait qu'ils/elles sont tous/toutes dans la même situation sociale de « parent immigré » (Peneff, 1990)

Pour résumer, nous reprendrons les paroles de Bertucci :

« Cette approche paraît fructueuse lorsque la recherche porte sur des identités potentiellement clivées entre les langues, les cultures, les appartenances, dans la mesure où la dynamique réflexive du récit de vie amène les narrateurs des récits à construire le sens par eux-mêmes »

(Bertucci, 2012 :42)

De plus, Nossik note ce que la méthode biographique permet :

« Avec une portée politique, elle se présentait également comme une occasion de **rendre leur voix** à des catégories de population privées de représentation dans les sphères institutionnelles ou académiques. »

(Nossik, 2011 :120, nous mettons en gras)

Cette idée est surtout intéressante pour nous dans la mesure où nous souhaitons réaliser l'évaluation des politiques à partir des témoignages biographiques.

4.4.2 Limites de la démarche méthodologique

Au regard des limites de notre étude, les principales limites concernent le nombre de cas étudiés qui est relativement petit, les témoignages « individuels » pour analyser le « social », la valeur des données comportant une dimension « subjective ».

4.4.2.1 Individuel vs social

Bien que les témoignages que nous avons collectés sont individuels, les expériences qu'ils décrivent sont socialement inscrites, et peuvent donc nous révéler une partie du « social ». En effet, comme le précisent les travaux de Adami, de Radenkovic, et ceux de Coray :

« Biographie – analyse des rapports dialectiques, c'est-à-dire des rapports à la fois d'unité et de contradictions, d'interactions entre la singularité profonde des individus et de leurs parcours et les déterminations économiques et sociales à l'œuvre dans la construction de leurs vies »

(Adami dans Mangiante, 2011 : 46)

« Nous percevons ici une autre fonction de l'approche autobiographique qui implique à travers le parcours singulier d'un individu, d'une histoire individuelle en co-construction intime avec une histoire collective, l'étude de la genèse des catégorisations et des tensions identitaires à l'œuvre entre les stratégies des individus et des familles, et les logiques des sociétés et plus spécifiquement des institutions. »

(Gohard-Radenkovic dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 9, nous soulignons)

« Mais la recherche biographique ne se limite pas au seul cas singulier. Elle inclut l'analyse micro et macro, respectivement l'analyse des conditions individuelles et des contextes sociohistoriques pour aboutir à l'analyse de la biographie comme « croisement » entre l'individu et la société, « où se construit le récit de vie

(racontable) comme moyen d'orientation des actions » (W Fischer-Rosenthal, 1991: 255). Les attributions de sens et les orientations des actions reconstruites sur la base des récits de vie singuliers peuvent indiquer des types d'interprétation et d'orientation plus répandus. »

(Coray dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 :36)

Ce lien entre individuel et social est aussi l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi de réaliser des retranscriptions intégrales. C'est à travers l'analyse approfondie de ces retranscriptions que nous pouvons apercevoir les systèmes complexes de relations et des facteurs au niveau individuel et sociétal, qui jouent sur les parcours des personnes, leurs rapports aux langues et à la parentalité.

4.4.2.2 Données « subjectives » et « partielles »

Souvent les personnes que nous interviewons ne détiennent qu'une part de la réalité,

« puisqu'aucune catégorie d'acteurs ne détient à elle seule toute la connaissance objective, mais que la vision de chacune contient sa part de la vérité, c'est par leur mise en rapport critique par le chercheur que passe le travail de construction d'un modèle de l'objet social étudié »

(Bertaux, 2000 :27)

A cela il est aussi important de rajouter, que raconter son parcours présente un « travail de mémoire » et certaines choses peuvent être involontairement omises. De plus, les personnes peuvent volontairement chercher à « lisser » leur témoignage afin de le rendre cohérent ou donner une meilleure image d'eux-mêmes. A ce sujet Bourdieu parle d'« idéologie biographique », et Bertaux d'« illusion biographique » (Bertaux, 2000)

Ainsi, différents auteurs, notent que, lors des témoignages, les personnes font part non pas de la réalité, mais de leur propre perception de la réalité, de leurs représentations sur la réalité (Coray dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009). Ainsi, selon Hélot qui cite également Deprez, « il s'agit donc de données déclaratives ou de « représentations verbalisées » (Deprez, 1994 : 40), qui peuvent « ne pas refléter de façon fidèle ce qui se fait effectivement. » (Helot, 2007 : 64, nous soulignons).

Néanmoins, ces mêmes auteurs soulignent que cette « subjectivité » des données n'enlève rien de leur valeur. Bien au contraire, il est important d'étudier ces représentations, puisque c'est en fonction de ces représentations que les personnes vont agir (Hélot, 2007 ; Coray dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009).

L'analyse de plusieurs cas permet de dépasser les limites de la subjectivité des témoignages individuels. De plus, l'analyse de plusieurs cas permet de compléter les informations entre les différents témoignages et ainsi dépasser les limites de la partialité des informations dont disposent les personnes et qu'ils/elles ont pu/voulu communiquer au chercheur

Ainsi, nous avons croisé de multiples regards pour arriver à reconstituer les phénomènes étudiés de la manière la plus complète et la plus « objective » possibles.

4.4.2.3 Petit nombre de cas

Nous tenons à rappeler ici que notre échantillon a été construit avec un petit nombre de cas qui ne permettent pas de « généraliser » les résultats de l'analyse. Mais il a été construit de manière à être « qualitativement représentatif ».

Ainsi, à travers l'analyse de plusieurs cas (chacun donnant une perspective différente autour de la même situation sociale) et à travers l'analyse verticale et horizontale (mener une analyse en profondeur de chaque cas, et puis repérer les récurrences dans différents cas et rechercher les cas négatifs) nous avons cherché à repérer la nature des liens entre langues et parentalité, ainsi que les effets possibles des politiques linguistiques. Notre analyse a permis non pas de valider des hypothèses, mais de les enrichir.

Au regard de la comparaison franco-allemande des politiques linguistiques, vu le petit nombre de cas, notre approche ne permettra pas de donner à voir la situation historique ou nationale. En effet, nous allons nous servir de la comparaison pour mieux appréhender la dimension de multiples perceptions de la même situation sociale : personnes de différents profils sociaux, différents périodes et deux contextes – mais toujours même situation sociale – ainsi la comparaison historique et internationale s'inscrit surtout dans une démarche de diversification de l'échantillon plutôt que de comparaison des époques et des pays.

Résumé Chapitre 4

Dans ce troisième chapitre nous avons présenté notre méthodologie de collecte des données. Cette méthodologie s'inscrit dans la continuité de l'approche théorique présentée dans les deux premiers chapitres, et présente la manière dont nous avons procédé en pratique pour construire notre échantillon comme étant « qualitatif » et pour mener des entretiens narratifs non-directifs.

En construisant l'échantillon en tant que « qualitatif » nous avons cherché à interviewer des personnes de profils sociaux différents de sorte à diversifier les différents points de vue autour de la même situation sociale d'« immigré adulte ». Après avoir précisé notre problématique autour du domaine de la parentalité, nous avons recadré et réduit notre échantillon, en sélectionnant les entretiens qui portent sur les effets des politiques linguistiques dans le domaine de la parentalité. Ainsi notre échantillon final est construit autour de la situation sociale à la fois d'« immigré adulte » et de « parent immigré ».

Dans ce chapitre nous avons également présenté la manière dont nous avons mené les entretiens. De la prise de contact jusqu'à la réalisation des entretiens, les préoccupations centrales de toute notre démarche ont été : de collecter des données riches et d'éviter des biais possibles. Pour collecter les données riches nous avons cherché à créer des liens de confiance avec les personnes interviewées, à créer des conditions propices aux échanges, à encourager les personnes à développer leur propre réflexivité sur le sujet. Pour éviter les biais possibles nous avons cherché à être clair et concis sur notre identité de chercheur et le sujet de la recherche, à poser les questions de la manière la plus ouverte possible, de sorte à ne pas préconditionner la réflexivité propre aux personnes interviewées.

Dans ce chapitre nous expliquons également la particularité de la collecte des données pour notre recherche qui consiste dans le fait que nos données sont plurilingues. Nous précisons comment nos choix et compétences linguistiques ainsi que celles des personnes interviewées ont joué sur le déroulement des entretiens et le contenu des narrations dans différentes langues. Nous soulignons également que la collecte des données par entretiens narratifs non-directifs nous semble particulièrement efficace au vu du public migrant et plurilingue. En effet,

cette méthodologie nous laisse davantage de flexibilité pour s'adapter aux compétences linguistiques différentes de nos interviewés ainsi que pour saisir des situations éventuelles de « code-switching » ou « translanguaging ».

En ce qui concerne la deuxième partie de ce chapitre, comme le souligne Duchesne, lorsqu'on procède par entretiens narratifs non-directifs, le plus difficile et l'essentiel de la démarche est dans l'analyse (Duchesne, 2000). Cette importance de l'analyse en profondeur est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de faire des retranscriptions intégrales des entretiens.

Ce quatrième chapitre avait pour objectif de préciser plus en détail, comment nous avons procédé pour l'analyse des entretiens.

Notre analyse se compose de deux étapes. Dans un premier temps nous expliquons la démarche de l'analyse de chaque entretien, qui implique l'analyse thématique, séquentielle, analyse du discours ainsi que l'analyse graphique et la reconstruction biographique. L'objectif de cette démarche est de faire ressortir les liens entre langues et parentalité dans une perspective pluridimensionnelle, dynamique et multi-acteurs pour chaque entretien, ainsi que d'identifier les effets possibles des politiques linguistiques. Dans un deuxième temps nous procédons à la construction progressive de notre modèle d'interprétation, en mettant en parallèle les données des différents entretiens et des références bibliographiques que nous avons consultées. Nous complétons notre démarche par la mise en parallèle de notre modèle initial d'interprétation avec les entretiens des personnes ressources. Cette démarche nous permet de questionner, réactualiser notre modèle et procéder à sa stabilisation.

Dans ce chapitre nous présentons également les apports et limites de notre démarche méthodologique, qui doivent nous permettre d'évaluer les contributions possibles de notre travail aussi bien du point de vue scientifique que sociétal.

**PARTIE 3 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS
SUR LES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES
FAMILIALES SUR LA PARENTALITE**

CHAPITRE 5 : LANGUES ET PARENTALITE, LES POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES : LES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES SUR L'EXERCICE, PRATIQUE ET EXPERIENCE DE LA PARENTALITE DES PARENTS IMMIGRES

Ce chapitre présente les résultats de notre analyse des effets des politiques linguistiques familiales sur la parentalité. Nous analyserons plus précisément les effets de ces politiques sur les trois dimensions de la parentalité telles que les définit Houzel : exercice, pratique et expérience de la parentalité (Houzel, 1999). Nous mentionnerons également la manière dont nous avons identifié des effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques familiales sur la parentalité.

Pour bien contextualiser et cadrer la présentation de nos résultats, nous présenterons tout d'abord nos données et les profils des personnes que nous avons sélectionnées et interviewées pour notre échantillon.

5.1 Présentation des données : les profils des personnes interviewées

Pour la recherche de contacts des personnes interviewées nous nous sommes basés avant tout sur les principes de la construction de l'échantillon que nous avons définis auparavant – c'est –à-dire diversifier au maximum les profils des personnes dans la même situation sociale de « parent immigré »

Ainsi, nous avons composé notre échantillon avec des personnes aux profils les plus diversifiés possibles – **en termes de métiers, pays d'origine, catégories socio-économiques, niveau de connaissance de la langue du pays d'accueil, date d'arrivée dans le pays d'accueil, etc.**

Nous avons également cherché à interviewer des personnes qui peuvent avoir un regard différent sur la situation sociale de « parent immigré », et nous avons inclus dans notre échantillon : **les parents immigrés, les descendants d'immigrés, les personnes ressources qui ont une expérience de travail avec les parents immigrés.**

De plus, pour diversifier les points de vue des personnes interviewées nous avons cherché à interviewer aussi bien **les personnes que nous connaissons que celles que nous ne connaissons pas :**

« Dans leur précieux Guide de l'enquête de terrain, Stéphane Beaud et Florence Weber distinguent deux types d'entretiens: les entretiens « ethnographiques » », recueillis auprès d'une population qui connaît un degré élevé d'interconnaissance, qui ont notamment pour caractéristique le fait que l'enquêteur, le chercheur, est connu des personnes qu'il interroge, si ce n'est personnellement, du moins pour la réputation qu'il a acquise au cours de l'enquête; les autres entretiens sont « faits de manière ponctuelle et non reliés entre eux par un contexte commun », et se caractérisent par l'anonymat de l'interaction d'enquête. »

(Duchesne, 2000 :17)

Dans notre enquête nous avons combiné ces deux types de démarches, et nous avons procédé par :

- Les contacts par les réseaux personnels, professionnels, associatifs : une « solution consiste à interroger des gens que l'on choisit « par relations », parmi les fréquentations des gens que l'on connaît. » (Duchesne, 2000 :14).

- Des demandes de mise en contact : auprès des personnes que nous connaissons ou que nous avons déjà interviewées. Cette démarche consiste à ce « qu'elles ouvrent - littéralement - leur carnet d'adresses et décrivent de façon succincte les personnes qui y figurent et auxquelles elles veulent bien adresser un chercheur. Les indications fournies permettent en partie d'évaluer si ces personnes correspondent aux profils recherchés. » (Duchesne, 2000 :14). Paugam mentionne également la possibilité de procéder « par relations » : il est important de trouver un bon interlocuteur qui disposera des informations qui nous intéressent et qui pourra aussi nous mettre en lien avec d'autres personnes. (Paugam, 2000)

Nous avons également fait la démarche de chercher **les personnes dans des espaces sociaux différents** : université, associations, centres socioculturels, lieux professionnels. Nous avons également participé à des événements associatifs, scientifiques et autres, en lien avec notre sujet.

En effet, selon Bertaux « une situation sociale particulière n’implique pas nécessairement la formation d’un monde social ». (Bertaux, 2000 :18). De ce fait, les personnes que nous souhaitons interviewer sont dispersées dans l’ensemble de la population à Strasbourg et à Francfort. Ainsi, pour pouvoir contacter des personnes aux profils différents, Daniel Bertaux conseille de « ne pas se limiter à un seul lieu ». (Bertaux, 2000 : 57)

Au total, nous avons sélectionné les entretiens avec 36 personnes. Les profils des personnes de notre échantillon sont présentés plus en détail dans les Tableaux (Tableaux 1, 2, Annexes) :

Personnes immigrées. Strasbourg								
Prénom	Pays d'origine	Genre	Age au moment de l'entretien	Date d'arrivée des parents dans le pays d'accueil	Type de migration	Situation socio-professionnelle le jour de l'entretien	Etape de la parentalité (p/r âge parents et enfants)	Langue(s) d'origine
Agnieszka	Pologne	F	40	1974	Regroupement familial	Employée, tourisme	Parents adultes, enfants adolescents	Polonais
Dobrosław	Pologne	H	17	1974	Enfant d'immigrés	étudiant	Parents adultes, enfants adolescents	français Polonais
Victor	Roumanie	H	35	2004	Regroupement familial	Employé, philosophie	parents adultes, enfants âge scolarité	roumain
Istvan	Hongrie	H	34	2009	Travail	Employé, électronique	Futur parent	hongrois
Chan	Cambodge	H	32	1977	Enfant d'immigrés	Manager petite	parents âgés, enfants adultes	cambodgien

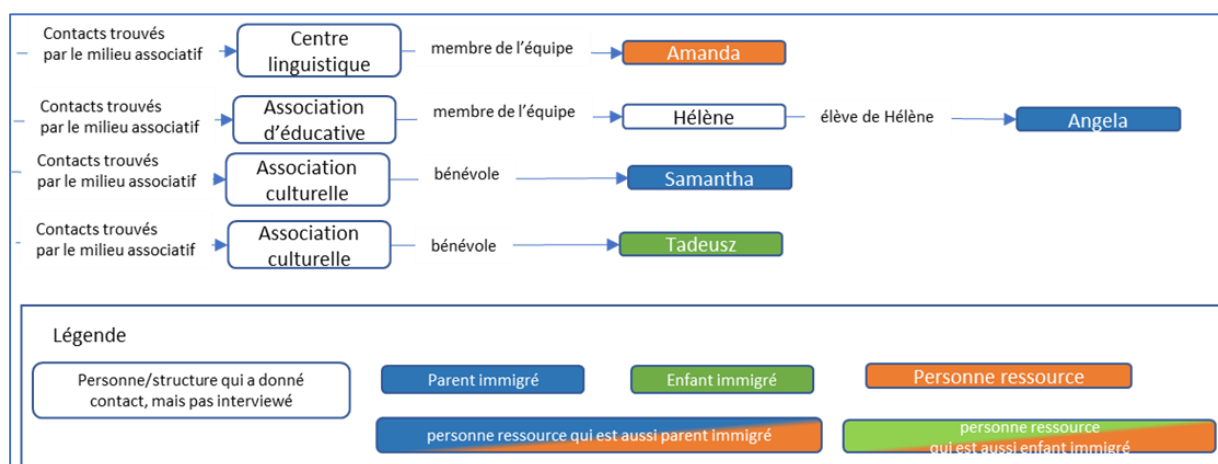
Extrait Tableau 1. Profils des personnes interviewées. Strasbourg

Pour rendre compte de la démarche de la diversification de l’échantillon, nous avons suivi l’approche décrite par Sophie Duchesne, qui propose une présentation graphique :

« Il faut donc prendre soin de choisir parmi ses propres fréquentations les personnes les plus différentes, dont on retient les relations les plus diverses. Puis le mieux est de travailler en « boule de neige », profitant de la fin des entretiens, au moment où la confiance avec la personne interrogée est la plus forte, pour demander si elle-même n'a pas dans ses relations des gens qui accepteraient de se faire interviewer. Le résultat de ce mode de sélection des personnes interviewées peut être présenté sous forme graphique, de façon à rendre visible l'hétérogénéité du groupe ainsi constitué. »

(Duchesne, 2000 :15)

Notre présentation graphique de la diversification de l'échantillon se trouve en Annexes (Figure 11, Figure 12) :



Extrait de la Figure 11 (pour la figure en intégralité - voir Annexes)

5.2 Présentation des politiques linguistiques familiales observées : idéologies et pratiques dans différents contextes et dans la dynamique

Tout d'abord, il convient de souligner la grande diversité des politiques linguistiques familiales que nous avons pu observer aussi bien dans le contexte français qu'allemand. Pour donner un aperçu de toute cette diversité des politiques nous présenterons tout d'abord les convergences et puis les divergences que nous avons fait ressortir de notre analyse.

5.2.1 Convergences des aspirations éducatives et des idéologies linguistiques

Tout d'abord, il est important de prendre en compte que, quels que soient les choix éducatifs et linguistiques des parents, ils cherchent à faire au mieux possible pour leurs enfants :

« Tous ou presque se sentent investis de la responsabilité de leur donner les meilleures chances de départ, et — selon leurs ressources en temps, en disponibilité, en moyens matériels et culturels, et selon leurs priorités du moment — font des efforts pour leur *transmettre* ce qui pourrait les aider »

(Bertaux et Delcroix, 2009 :89)

En effet, comme nous avons pu le voir, dans certains cas les enfants sont déjà nés dans le pays d'accueil, mais dans d'autres cas le projet migratoire même est mis en place pour essayer de donner de meilleures opportunités aux enfants, tant en termes d'éducation, que de conditions de vie :

« M : et POURQUOI est-ce que vous avez décidé de venir en France ?

A : de venir ?... /eh/ c'est beaucoup de choses..[oui ((rire))]. PREMIERE chose c'est les ENFANTS..[oui]..parce que le climat en Lettonie n'est pas très bon.. c'est pas très bon le CLIMAT et les ENFANTS étaient souvent malades... et après c'est aussi la situation ECONOMIQUE... et troisième chose, c'est le menta, le MENTALITE..[mentalité, oui].. parce que nous avons un FILS un peu PARTICULIER, et pour ça nous avons décidé de venir aussi, pour l'AVENIR, parce que quand même ça sera un AUTRE l'avenir.. »

Angela, Lituanie, Strasbourg : 28

Les études sur le rôle des langues pour les familles immigrées et sur les politiques linguistiques familiales ont identifié de nombreux facteurs qui peuvent jouer sur les choix linguistiques dans ces familles. Ainsi ces choix linguistiques peuvent être motivés par les aspirations éducatives des parents, par une stratégie de promotion sociale et de réussite éducative, par la revendication d'appartenance à un lieu ou à la continuité d'origine par un attachement affectif à une langue (Qian et Blair, 1999; Filhon, 2000 ; Rokita-Jaskow, 2015)

En nous inspirant de ces auteurs, nous nous sommes rendu compte dans notre étude que malgré la diversité des politiques linguistiques familiales, ces politiques se basent sur des questionnements et motivations similaires. Notre analyse nous a fait identifier deux principales catégories de motivations, ou plus précisément d'aspirations éducatives et d'idéologies linguistiques :

- premièrement – un attachement affectif, identitaire ou personnel avec une langue ;
- deuxièmement – tout ce qui concerne l'intégration sociale et la réussite éducative et professionnelle.

Ci-dessous nous présenterons ces deux catégories d'idéologies linguistiques plus en détail.

5.2.1.1 Transmission langues parents-enfants: attachement affectif, identitaire, personnel

En fonction de leur parcours et de leurs propres expériences avec les langues les parents peuvent avoir ou pas un attachement particulier à leurs langues d'origine.

Voici ce que témoigne par exemple Ertan sur le rôle de la langue d'origine pour la construction de sa personnalité et son identité :

<p><i>«mais ce qui est important, ce qui m'a apporté pour ma personnalité, était le fait, que je n'ai JAMAIS perdu ma langue maternelle.. alors on me dit, que je suis en Allemagne depuis 56 ans, oui, on pense que j'ai PAR LA SUITE appris la langue allemande....mais ça m'est égal, j'en suis FIER..l'important est d'apprendre une deuxième langue, SANS le faire au détriment à la langue maternelle..»</i></p>	<p><i>«aber was wichtig ist, was meine Persönlichkeit gebringt hat, war die Tatsache, dass ich meine Muttersprache NIEMALS VERLERNT habe..also man sagt mir, obwohl ich seit 56 Jahre in Deutschland bin, ja, merkt man, dass ich die deutsche Sprache NACHHINEIN gelernt habe.. aber das ist egal, ich bin STOLZ darauf..wichtig ist, dass man eine zweite Sprache lernt, OHNE das man Muttersprache dafur obwert... das ist sehr wichtig... auch fur die PERSONLICHKEIT ist fur mich wichtig..»</i></p>
<p><i>Ertan, Turquie, Francfort: 53</i></p>	

En même temps nous avons aussi eu des témoignages où les parents n'attachent pas d'importance particulière à la transmission de la langue d'origine :

<p><i>«et moi, ah, NI CHAUD, NI FROID..tu vois.. et même je trouvais la FACILITE des choses, c'est quand je parlais, il y avait des moments dans notre vie, que moi je parlais français avec mes enfants.. en fait, moi, je parlais par exemple, je demandais quelque chose en polonais, et ils me répondaient en français... donc, en ce moment-là, au lieu de FORCER le polonais et de répondre en polonais, pour qu'ils me répondent en polonais, moi je leur répondait en français.. dès qu'ils changeaient de langue, moi j'allais dans ce sens»</i></p>
<p><i>Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 498</i></p>

Certaines personnes attachent parfois plus d'importance à la transmission de la culture que de la langue d'origine :

<p><i>« le plus important est qu'ils sachent qu'ils sont Juifs.. et l'histoire et tout ça..[uhum].. ça c'est le plus important.. après la langue ils peuvent VITE APPRENDRE.. s'ils vivent en Israel, en 6 mois ils l'auront.. »</i></p>	<p><i>« das wichtigste, das sie WISSEN, dass sie Juden sind.. und die Geschichte, und so weiter..[uhum].. das ist das wichtigste...dann die Sprache können sie SCHNELL LERNEN.. wohnen sie in Israel, in 6 Monate haben sie.. »</i></p>
<p><i>Sara, Israel, Francfort :164</i></p>	

Mais d'autres parents témoignent du fait que lorsqu'ils s'approprient la langue du pays d'accueil, ils peuvent aussi développer un lien affectif avec cette langue:

<p><i>«mais le français, peut-être c'est pour ça que je suis tombé sous le CHARME de mon ex-mari, parce que lui il parlait FRANCAIS, tu vois, donc c'est.. si c'était un Allemand ou un Américain, ou machin, c'est PAS la même chose.. mais LA cette MELANGE tu vois, de cette amour pour la France, l'amour aussi de la langue, ça m'a un peu..»</i></p>
<p><i>Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 325</i></p>

De plus, comme le notent Harding et Riley, il existe des familles avec deux parents immigrés de même origine ou d'origines différentes, ainsi que des familles avec un parent immigré et l'autre issu du pays d'accueil (Harding et Riley, 1986). Dans ces contextes on peut s'attendre à ce que la relation affective avec telle ou telle langue se développe de manière différente. Ainsi,

par exemple, dans la situation de Agnieszka que nous venons de citer, la langue du pays d'accueil est la langue maternelle de son mari. Ainsi pour les enfants, le français va être en même temps la langue du pays d'accueil du côté de la mère et la langue d'origine du côté du père.

Pour résumer notre analyse, nous constatons que l'attachement affectif et personnel peut se développer aussi bien vis-à-vis de la langue d'origine que de celle du pays d'accueil.

5.2.1.1.2 Transmission langues parents-enfants: Intégration sociale, réussite éducative et avenir professionnel

Nous avons constaté, surtout en comparant les témoignages au regard des parents arrivés dans les années 1970 et dans les années 2000-2000 – que la transformation de la migration provisoire vers la migration d'installation a énormément joué sur l'importance que ces parents attachent à la maîtrise de la langue du pays d'accueil par leurs enfants. En effet, les parents soulignent que leurs enfants vont fort probablement passer leur vie dans le pays d'accueil, d'où l'importance de connaître sa langue, par exemple, pour les études et le projet professionnel:

«donc ça tu vois, mais c'est pareil tu vois, là, SANS connaissance de la LANGUE, là tu, tu as les mains liées, tu peux RIEN faire, Maria...[oui] tu peux RIEN faire, tu peux même pas faire un stage comme ça parce que tu comprends rien ce qui se passe autour de toi»

Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 791

Cependant, nous avons constaté que même si les parents envisagent le parcours de leurs enfants dans le pays d'accueil, la langue d'origine peut également être vue comme un levier du projet professionnel:

«on lui a toujours dit: « tu parles russe. tu parles bien anglais. Tu DOIS POSTULER POUR LES LANGUES ETRANGERES».. [oui]..c'est pourquoi j'ai compris que CETTE faculté sera la plus facile pour elle. Il n'y a pas de mathématiques, de physique..»

«ей всегда говорили: «ты знаешь русский. ты хорошо знаешь английский. ты ДОЛЖНА ИДТИ НА ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ»..[да].. поэтому я поняла. что для нее ЭТОТ факультет будет самый легкий. там нет математики. физики..»

Anastassia, Roumanie, Strasbourg: 27

De même que pour les liens affectifs, nous constatons que pour l'intégration sociale et le projet éducatif et professionnel, aussi bien la langue d'origine que la langue du pays d'accueil peuvent jouer un rôle.

Cependant, nous avons constaté dans nos entretiens, que l'attachement affectif est plus souvent mentionné par rapport à la langue d'origine, tandis que l'intégration sociale et la réussite éducative et professionnelle sont fréquemment associées aux connaissances dans la langue du pays d'accueil.

Ainsi, lors du choix des langues et de la construction des politiques linguistiques familiales, il peut y avoir une sorte de «concurrence» des aspirations éducatives et des idéologies linguistiques.

Dans la section suivante nous chercherons à comprendre, comment les parents articulent leurs aspirations éducatives et leurs choix et politiques linguistiques en pratique: privilégient-ils la réussite éducative et professionnelle au détriment des transmissions des liens affectifs, identitaires et personnels? Ou bien tiennent-ils à transmettre la langue et les liens avec la culture, le pays et surtout la famille d'origine, quitte à ce que cela puisse avoir des impacts par exemple sur la scolarité des enfants? Ou bien arrivent-ils à jongler avec les deux langues et leurs différentes aspirations éducatives? Nous présenterons plus en détail ces questionnements et choix des parents en parlant des «politiques linguistiques familiales» ci-dessous.

5.2.2 Convergences du contexte social : dominance des langues des pays d'accueil et transmission non-automatique des langues d'origine

De manière générale, les transmissions entre les parents et les enfants ne se font pas à l'identique. Comme le note Rachedi, la transmission

« n'implique pas nécessairement une reproduction à l'identique si tant est que cela existe, mais implique, en revanche, une dynamique mouvante qui interagit entre un contexte et des individus. »

(Rachedi, 2009 : 160, nous soulignons)

C'est d'autant plus vrai dans le contexte de l'immigration, où le contexte sociétal, qui sert d'appui aux transmissions, n'est pas le même. Ainsi pour comprendre les transmissions dans le contexte de l'immigration, il est important de prendre en compte que cette transmission

des traditions, connaissances, et aussi de(s) langue(s) est intentionnelle et non automatique (Rachedi, 2009 ; ORIV, 2012).

Ce père d'origine roumaine souligne notamment les changements dans les pratiques linguistiques et l'impact qu'ils peuvent avoir sur les transmissions dans le contexte du pays d'accueil :

«et encore MON ROUMAIN a tendance à DIMINUER.. [uhum]..parce que bon, la vie quotidienne fait que...j'aimerais bien parler PLUS roumain AVEC MES ENFANTS.. [uhum]..mais ça marche PAS..ça marche pas, parce qu'ils sont toujours à l'ECOLE..ou dans leur jardin d'enfant, et puis quand ils me voient, ils me disent « papa ».. [uhum]..donc spontanément je répons en français...[oui]..bon j'essaie de leur dire « va te laver les mains », « brosser les dents » des choses comme ça je le dis en roumain, pour les habituer..»

Victor, Roumanie, Strasbourg: 126

Suite à notre analyse nous avons ainsi constaté, comme plusieurs autres chercheurs, les difficultés particulières à transmettre la langue d'origine dans un contexte de dominance de la langue du pays d'accueil dans beaucoup de sphères sociales (Hélot, 2007 ; Filhon, 2000 ; De Houwer, 2016). Notamment Hélot parle de la transmission qui « n'est pas automatique » (Hélot, 2007 : 62) et De Houwer du « travail ardu, mais invisible qu'ils font chaque jour afin de créer pour leurs enfants des opportunités suffisantes d'apprentissage de langue minoritaire » (De Houwer, 2016 :18, notre traduction).

5.2.3 Divergences des pratiques et du management linguistiques: mêmes aspirations – différentes politiques, mêmes politiques – différentes aspirations

Nous avons observé que les parents immigrés peuvent avoir des aspirations parfois similaires ou parfois différentes vis-à-vis de leurs enfants, et que ces aspirations résultent également dans des pratiques similaires ou différentes. Cependant, l'articulation des aspirations et des pratiques s'avère complexe, et nous le présenterons ci-dessous.

5.2.3.1 Mêmes aspirations – différentes politiques

Parmi les différentes «politiques linguistiques familiales», trois d'entre elles sont le plus fréquemment citées : l'utilisation unique de la langue d'origine, l'utilisation unique de la langue du pays d'accueil, l'utilisation conjointe des deux langues (Harding et Riley, 1986; Hélot, 2007;

Biichlé, 2009; Hamurcu Suverdem, 2015). Cependant, les politiques linguistiques familiales sont loin de se limiter à ces trois modèles, et comme le notent Deprez et Varro:

«Le partage linguistique du territoire familial peut prendre de multiples formes et ce qui ressort surtout, c'est la diversité des situations.»

(Deprez-de-Heredia et Varro, 1991: 298)

Dans notre étude nous avons effectivement pu repérer une diversité des politiques linguistiques familiales.

Nous avons rencontré des familles qui privilégient l'utilisation de la langue du pays d'accueil :

<p>«M: oui, je voulais vous demander, à propos de..avez vous avec l'anglais, le danois, l'allemand, l'hébreu – quelles sont les langues que vous avez parlé avec vos enfants et votre mari?</p> <p>S: allemand..</p> <p>M: allemand? ..et pas anglais ou?</p> <p>S: /ehm/ avec mon mari j'ai d'abord parlé anglais, je pense pendant 2-3 ans..[ok].. mais quand je savais PLUS, ça a CHANGE PAR SOI-MEME»</p>	<p>«M: ja, ich mochtete Ihnen fragen, uber..haben Sie mit Englisch, Dannisch, Deutsch, Ibrisch..welche sind die Sprachen, die Sie mit Ihre Kinder und Mann gesprochen haben?</p> <p>S: Deutsch..</p> <p>M: Deutsch? ... und nicht Englisch oder?</p> <p>S: /ehm/ mit meinem Mann hab'ich zuerst Englisch gesprochen, ich glaube fur 2-3 Jahre...[ok]..aber wenn ich MEHR konnte, hat es ALLEIN GEWECHSELT»</p>
<p>Sara, Israel, Francfort: 147</p>	

Il y a également d'autres familles qui choisissent d'utiliser uniquement la langue d'origine à la maison:

<p>«mais pour moi ça a été aussi important la langue, la langue allemande.. c'était TRES important..[15min]..alors je voulais AUSSI ETRE LA POUR MON FILS..alors c'était important pour moi..mais avec lui j'ai par exemple toujours parlé ITALIEN à la maison..»</p>	<p>«aber mir war es auch wichtig die Sprache, die deutsche Sprache..das war mir ANNEHMLICH wichtig..[15min]..also ich wollte AUCH FUR MEIN SONN DA SEIN.. also das war fur mir wichtig..aber mit ihm hab'ich zum Beispiel immer ITALIENISCH gesprochen zu Hause..»</p>
<p>Carla, Italie, Francfort: 80</p>	

Nous avons aussi eu des témoignages de familles qui choisissent d'éduquer leurs enfants de manière bilingue, avec la langue d'origine et la langue du pays d'accueil:

<p>«nous avons des ENFANTS BILINGUES, Français-Américains..»</p>	<p>« we got BILINGUAL KIDS, French-American..»</p>
<p>Samantha, Etats-Unis, Strasbourg: 27</p>	

<i>«et j'ai eu un fils après plusieurs années et avec mon fils j'ai parlé aussi allemande et italien»</i>	<i>«und ich habe ein Sohn bekommen nach vielen Jahren und meinen Sohn spricht auch Deutsch und Italienisch»</i>
<i>Dalia, Italie, Francfort: 23</i>	

Nous avons également rencontré des situations plus complexes, avec la présence d'au moins trois langues à la maison. Par exemple, dans cette famille d'origine turque on utilise trois langues, car il y a deux langues d'origine:

<i>«M : et à la maison maintenant vous parlez plutôt le kurde ou français ou?»</i>
<i>D : la totale, c'est TOUS LES TROIS : français, turc et kurde..»</i>
<i>Derya, Turquie, Strasbourg: 221</i>

Dans une autre famille à Strasbourg on rencontre aussi l'usage de deux langues des pays d'accueil, puisque cette famille a également vécu en Italie. En effet, il s'agit d'une maman divorcée d'origine roumaine et de ses enfants qui ont immigré en France. Ensuite, elle a dû partir travailler en Italie et a amené ses enfants avec elle. Puis ils sont à nouveau retournés en France, où désormais dans la famille ils utilisent en fonction des situations, le roumain, le russe qui sont les deux langues d'origine, et puis ils utilisent également l'italien et le français qui sont donc les deux langues des pays d'accueil.

Un autre constat que nous avons trouvé intéressant, est que certaines familles utilisent une langue à la maison, mais cela ne veut pas pour autant dire qu'ils voient l'éducation de leurs enfants dans la perspective monolingue. Ci-dessous nous expliquerons plus en détail ce que nous avons pu constater.

5.2.3.2 Mêmes politiques – différentes aspirations

Dans notre recherche nous avons constaté également qu'une politique linguistique familiale similaire peut être motivée par des aspirations totalement différentes. Cela contribue encore davantage à la diversification des politiques linguistiques.

Pour illustrer notre propos nous prendrons l'exemple d'une politique de l'usage exclusif de la langue d'origine à la maison.

A l'instar de la politique linguistique familiale « une personne – une langue », où chaque langue n'est utilisée qu'avec une personne pour permettre de ne pas les mélanger et bien acquérir les deux (Hélot, 2007), certains parents développent des politiques linguistiques familiales que nous proposons de nommer « un espace – une langue ». Dans notre recherche nous avons observé, que lorsque les parents adoptent cette politique « un espace – une langue » - il s'agit souvent de l'utilisation de la langue d'origine à la maison, dans la sphère privée, et de la langue du pays d'accueil dans la sphère publique. Des constats similaires ont également été faits par d'autres chercheurs (Deprez-de-Heredia et Varro, 1991 ; De Houwer, 2016)

Mais ce que nous avons trouvé d'intéressant dans notre recherche, c'est qu'en fonction des parents le même choix « un espace – une langue » est motivé par des préoccupations différentes.

En effet, dans certaines familles, comme Rosalina du Mexique et Derya de Turquie, l'adoption de cette politique linguistique est motivée par la volonté de transmettre la langue d'origine et par la conscience de la difficulté de cette tâche dans le contexte de la dominance de la langue du pays d'accueil dans beaucoup d'espaces sociaux :

« Rosalina tenait à transmettre l'espagnol à son fils. L'apprentissage du français par son fils a été aussi importante pour elle. A la maison elle a préféré parler espagnol avec son fils, puisqu'elle pense que de toute façon il apprendra le français à l'école. »

Synthèse entretien avec Rosalina, Mexique, Strasbourg : 20

« En fait je pense que, si tu prends par exemple la communauté turque, ils préfèrent parler TURC avec leurs enfants, parce qu'ils se disent, que quand les enfants vont aller à l'ECOLE, ils vont apprendre DEJA facilement le français, parce que ce sont des enfants, et que le turc, ils en PROFITENT maintenant pour leur apprendre pour que ça soit intégré directement dans leur cerveau... mais je pense que c'est aussi dû à un fort attachement à leur CULTURE aussi, je pense »

Derya, Turquie, Strasbourg : 229

Mais d'autres parents choisissent de n'utiliser que la langue d'origine à la maison, puisqu'ils considèrent que leurs connaissances dans la langue du pays d'accueil ne sont pas suffisantes. Aussi préfèrent-ils que les enfants apprennent la langue du pays d'accueil «correctement» à l'école au lieu de l'apprendre incorrectement avec leurs parents. Leur politique linguistique est donc avant tout motivée par l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par leurs enfants.

Comme nous le voyons du témoignage de Brian:

<i>« A la maison ils parlent anglais, ils préfèrent que leurs enfants n'apprennent pas le mauvais allemand de leurs parents, mais qu'ils apprennent un bon allemand à l'école »</i>	<i>« So they speak English as they prefer their children not to learn bad German from parents, but to learn good German from school. »</i>
<i>Notes de l'entretien avec Brian, Angleterre, Francfort : 48</i>	

Pour résumer nous constatons que, pour diverses raisons, les parents peuvent choisir de transmettre eux-mêmes une ou plusieurs langues à leurs enfants («language acquisition» – Rokita-Jaskow, 2015 – «acquisition d'une langue», notre traduction). Mais ils peuvent aussi encourager l'apprentissage de langues par leurs enfants par d'autres moyens – à l'école (Deprez-de-Heredia et Varro, 1991), à des cours de langues, lors d'un séjour à l'étranger, etc. («language learning» – Rokita-Jaskow, 2015 – «apprentissage d'une langue», notre traduction).

5.2.4 Divergences dans les politiques linguistiques familiales : contextes sociaux locaux, rôles des acteurs sociaux et co-éducation

Plusieurs travaux soulignent l'impact que différents acteurs de la société peuvent avoir sur les rapports aux langues des personnes et aussi sur les politiques linguistiques familiales.

Comme le souligne également Woolard :

« De telles institutions sociales autoritaires, comme par exemple l'école (e.g, Bourdieu and Passeron 1977; Scollon et Scollon 1981; Collins 1986), la juridiction (e.g., Mertz et Weissbourd 1985; Haviland 1989; Conley et O'Barr 1990), et régulation étatique du commerce capitaliste (Parmentier 1986; Silverstein 1990) ont créé le terrain pour des études pointues sur la dimension du pouvoir dans les idéologies linguistiques. »

(Woolard, 2000 : 240, notre traduction)

Parmi d'autres acteurs sociaux, Adami souligne particulièrement la place de l'école :

« La langue parfois (ou même souvent) est imposée par le biais de « violence symbolique » avec l'aide d'un instrument d'une efficacité redoutable – l'école »

(Adami dans Mangiante, 2011 : 39)

De son côté Filhon souligne également que l'unification linguistique se fait notamment par le biais de l'école, qui est gratuite, laïque, et obligatoire (Filhon, 2000)

Selon Mikhalchenko et ses collègues, l'école nationale est l'expression directe de la politique linguistique de l'Etat dans le domaine de l'éducation. De plus, ils soulignent que l'école impacte beaucoup le développement fonctionnel de la langue (Mikhalchenko et al., P 142).

Pour notre recherche ce rôle important de l'école est intéressant dans la mesure où elle est l'un des acteurs sociaux et éducatifs principaux auxquels les parents sont confrontés à différentes étapes de leur parentalité.

Quel est donc la nature de l'influence de ces acteurs sociaux sur les politiques linguistiques familiales ?

Dans notre recherche nous avons repéré que cette influence peut se manifester soit par le regard/discours qu'ils portent sur les politiques linguistiques familiales, soit par le fait que ces acteurs sociaux mettent en place leurs propres politiques linguistiques et créent ainsi les espaces de pratiques linguistiques.

5.2.4.1 Le regard et discours valorisant/dévalorisant des acteurs sociaux sur les politiques linguistiques familiales.

Les personnes que nous avons interviewées ont témoigné aussi bien de l'existence du discours valorisant que dévalorisant des différents acteurs sociaux au sujet des politiques linguistiques familiales.

En effet, plusieurs personnes que nous avons interviewées ont témoigné du discours dévalorisant sur la transmission des langues d'origine provenant notamment de la part de l'école :

« mais on l'a mis, normalement, avec l'âge il devait être dans une grande section, mais on l'a mis en moyenne section A CAUSE de la langue française, il parlait pas...d'accord.. [uhum]. mais comme on voulait pas de lui dans une école PUBLIQUE /eh/ on avait les moyens de le mettre dans une école PRIVEE... »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg :540

<p>« mais dans tous les cas dans un mois ils m'ont convoqué, parce que l'école avait commencé..et ils ont dit, ils N'ont PAS dit, que mon fils ne connaît pas très bien la LANGUE allemande, ils ont dit, nous pensons, que votre fils N'EST PAS ASSEZ PRET POUR L'ECOLE »</p>	<p>« aber in jedem Falls sie haben mich nach ein Monat eingeladen, das die Schule begonnen hatte..und sie haben gesagt..sie haben NICHT gesagt, dass mein Sohn nicht gut die deutsche SPRACHE kennt, sie haben gesagt, wir glauben, dass ihr Sohn NICHT REICHE GENUG ist für die Schule »</p>
<p>Carla, Italie, Francfort : 66</p>	

A ce sujet Varro note que dans les discours des autorités les élèves qui ne maîtrisaient pas le français étaient considérés comme « des enfants n'ayant pas de langue du tout » (Varro, 2012 : en ligne). Elle note également qu'en ce qui concerne la perception d'une langue autre que le français, les positions ont fondamentalement peu changé dans le milieu scolaire (idem). Christine Hélot souligne également une attitude « négative » de l'école envers les langues « d'origine » - ces élèves sont mentionnés dans les textes officiels non pas comme des élèves dont la langue maternelle est autre, mais comme ne maîtrisant pas le français (Hélot, 2007) Elle note par exemple que d'autres chercheurs comme Zirotti font des constats similaires dans leurs travaux :

« Par contre, la question des langues de la migration étant toujours très problématique, les langues des migrants restent dans les textes officiels celles du handicap linguistique (Zirotti, 2006) »

(Hélot, 2007 : 96)

Cependant, tous les acteurs sociaux ne portent pas un regard dévalorisant sur les politiques linguistiques familiales, et plus particulièrement sur la transmission des langues d'origine.

Les parents que nous avons interviewés ont également témoigné du discours valorisant des professionnels au regard de la transmission des langues d'origine :

<p>« A : rien du tout, c'est l'ECOLE qui a pris la décision, en fait, d'aider {mon fils} d'intégrer son niveau scolaire et le niveau de son âge.. je trouve que je suis tombé sur les personnes VRAIMENT intelligentes, qui n'ont pas vu en lui un ETRANGER, tu vois, qui va RETARDER la classe, comme on m'a dit, parce qu'on m'a dit CA, les enfants qui parlent pas la langue retardent la classe..</p>
<p>M: c'est ce qu'on t'a dit dans une école PUBLIQUE ?</p>
<p>A: c'est là je me suis levée et je suis PARTIE, parce que je trouve que.. et dans cette école privée ils ont dit ,que c'est le CONTRAIRE, c'est les enfants qui parlent PLUSIEURS langues, ils sont BEACOUP PLUS intelligents que les autres, ce qu'a confirmé aussi ma PEDIATRE, parce que c'est ma pédiatre en fait qui m'a dit, pour mes deux enfants, les deux, ils étaient chez la même dame, elle a dit, écoutez Madame, SURTOUT entretenir ces DEUX langues depuis la naissance, c'est TRES très importantc'est ma pédiatre en fait qui m'a dit, pour mes deux enfants , les deux, ils étaient chez la même dame, elle a dit, écoutez Madame, SURTOUT entretenir ces DEUX langues depuis la naissance, c'est TRES très important.. »</p>
<p>Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 588</p>

En effet, comme le note Perregaux:

« La représentation collective du monolinguisme, construite en filiation évidente avec le principe de l'État-Nation, s'érode pour de nombreuses raisons dont notamment la mondialisation, la construction de l'Europe plurilingue et, dans le cas du français, son changement de statut sur la scène internationale »

(Perregaux, 2004 :148)

Du côté des recherches en Allemagne, Tracy fait un constat similaire, plus particulièrement au sujet du bi-, plurilinguisme des migrants :

« Et comment pouvons nous célébrer la diversité linguistique et culturelle de l'Europe comme des facteurs unificateurs, et, en même temps, voir les langues parlées par les immigrés non-européens comme un obstacle à l'intégration et à la coexistence pacifique ? »

(Tracy, dans Beacco et al., 2016 : 11, notre traduction)

Comme nous avons pu le voir en parlant de la pratique et de l'expérience de la parentalité, les autres espaces sociaux, en dehors de la maison, peuvent être sources de regards positifs ou négatifs sur les compétences et les choix linguistiques des parents immigrés. Ces regards peuvent être positifs et soutenir les parents dans leurs choix, ou au contraire désapprouver leurs choix voire aller jusqu'à porter un jugement sur les compétences cognitives de l'enfant et sa réussite scolaire.

5.2.4.2 Espaces de pratiques linguistiques et de la socialisation linguistique

Mais il est aussi important de noter que l'école et d'autres acteurs sociaux sont non seulement porteurs de regard sur les politiques linguistiques familiales, mais ont aussi leurs propres politiques linguistiques. Ainsi, par exemple l'école porte un regard sur les pratiques linguistiques des parents et des enfants, mais elle est aussi un espace de pratique des langues.

En ce qui concerne la pratique de la langue du pays d'accueil, dans notre recherche, les enfants des parents immigrés ont témoigné du rôle non pas juste scolaire, mais aussi beaucoup de celui de la socialisation. Certains enfants disent même avoir davantage appris la langue à travers la communication avec les pairs qu'à proprement parler par la scolarisation :

« au lycée le fait d'avoir des Français avec moi, c'est, c'est ce qui a fait ¾ de mon éducation en français aujourd'hui...[oui].. aujourd'hui si je parle bien français, c'est grâce à EUX en fait...[oui d'accord]..pendant 3 ans j'étais en classe QUE des Français..et ils m'ont appris à parler français...c'est EUX qui ont fait qu'aujourd'hui je parle français comme je parle maintenant tu vois »

Naim, Maroc, Strasbourg : 497

« moi je pense que..les enseignants on les voit 2 heures-3heures par jour..[ouaih].. mais EUX, on les voit DU MATIN JUSQU'AU SOIR.. et eux ils parlent, même si c'est s'ils ne sont pas des experts, ils maîtrisent quand même BIEN la langue...[uhum].. même si c'est familier..[oui oui].. mais on apprend quand même PLUS FACILEMENT quoi..non je pense que c'est bien d'avoir des camarades avec qui on peut échanger.. »

Derya, Turquie, Strasbourg : 88

Mais là encore il est important de préciser que les contextes sont différents en fonction des écoles et des réseaux de sociabilité dans les écoles:

«L'ÉCOLE C'EST VACHEMENT IMPORTANT..[oui]..dans une école d'avoir une CLASSE quand t'as dans une classe Mamadou, Traouré, Abdoulaye, Mohamed, Rachid, Karim et que tu as une seule et même nationalité qui est représentante et que t'as pas de Français, le problème c'est que.. ces gens-là.. qui se côtoient dans le quartier.. qui ont des parents qui ne connaissent PAS BIEN français, qui ne parlent pas bien français, tu peux PAS leur demander après de, à l'école.. ils se fréquentent ENTRE EUX, d'avoir un BON langage ou de BIEN APPRENDRE à l'école...[oui] par contre.. si tu prends 4 élèves.. et tu les mets dans une école performante,avec une classe de 25 et les 25 parlent bien, tu vas voir que dans un cadre d'intégration qu'ils VONT se mettre à bien parler...»

Naim, Maroc, Strasbourg: 259

Bien que ce ne soit pas le cas dans toutes les écoles et de toutes les langues d'origine, l'école peut aussi être un lieu de pratique des langues d'origine:

« et donc là on est à Strasbourg, je suis en terminale littéraire...et donc COMME je suis en LITTÉRAIRE, je suis influencé TRES fortement par la culture française, et CA depuis longtemps.[uhum]. ... et puis VU QUE je suis au lycée de {école internationale} dans la SECTION POLONAISE, j'ai SEPT heures de polonais par semaine, donc j'ai un TRES fort apport de la culture polonaise, et c'est VRAIMENT.. »

Dobrosław, Pologne, Strasbourg : 25

Cependant, selon les témoignages, aussi bien à Strasbourg qu'à Francfort, il n'y a que certaines langues d'origine qui sont proposées dans le cadre du cursus scolaire:

«là, généralement, justement je pense que ce qu'ils font BIEN, c'est ce genre de lycées INTERNATIONAUX où c'est pas que l'anglais, l'espagnol, l'italien qui est appris, mais PLUS justement les langues de l'Est, le russe, le polonais, le suédois, et tout ça...[mhm] après ils devaient regrouper tout ça, je pense, dans un MEME ensemble, parce que ce qu'il faut savoir aussi les {école internationale} n'ont PAS TOUTES les langues, après je ne sais pas si c'est par faute de place ou quelque chose d'autre, ça doit certainement être lié à ça, mais bon, moi je connais, bon, je parle de ce que je connais, voilà, mon ami par exemple, pour continuer le bulgare, il va dans une école bulgare qui est à Strasbourg aussi, mais après c'est pas forcément PRATIQUE pour lui...[uhum] il n'a QU'UN COURS de bulgare par semaine qui est le jeudi après-midi, du coup il est forcément PAS AU MEME NIVEAU comme moi qui a QUASIMENT TOUS LES JOURS des cours de polonais et où je peux continuer à entretenir tout ça»

Dobrosław, Pologne, Strasbourg: 215

<p>«très peu... TRES PEU..[uhum]..alors en Allemagne, à Francfort, il y a peut-être 500-600 jardins d'enfants, et parmi eux seulement 40-44 bilingues, et parmi eux, plus de la moitié – allemand/anglais [ah ok]..alors combien de personnes avons-nous comme travailleurs immigrés depuis les pays anglophones ?..[c'est vrai]..alors à Francfort habitent 50 milles Turcs et qu'une seule, comment s'appelle..ce n'est pas peu..[oui]..les politiques doivent le RECONNAITRE»</p>	<p>«ganz wenig..GANZ WENIG..[uhum] also in Deutschland, in Frankfurt, gibt es vielleicht 500-600 Kindergarten, davon nur 40-44 bilinguale, und davon, über die Hälfte – Deutsch/Englisch...[ah ok] wieviel wir aus Englischsprechende Lander als Gastarbeiter haben? .. [stimmt]..also, in Frankfurt leben 50 Tausend Turken, und nur eine, was heisst ... das ist nicht wenig..[ja]dass müssen die Politiker, also, das ERKENNEN»</p>
<p>Ertan, Turquie, Francfort : 163</p>	

Pour résumer les rôles des acteurs de la parentalité autres que les parents, nous constatons qu'ils peuvent influencer les politiques linguistiques des parents par le regard qu'ils y portent. Ils peuvent aussi les influencer par leurs propres politiques linguistiques, qui peuvent s'articuler avec celles des parents et créer des synergies, ou au contraire, auront des orientations différentes, ce qui peut créer des difficultés dans la gestion de leurs politiques linguistiques aussi bien pour les parents que pour ces autres acteurs sociaux.

5.2.5 Divergences des politiques linguistiques familiales : co-parentalité et socialisation linguistique familiale. Compétences et choix linguistiques « individuels » et « familiaux » - utilisation de tout ou partie des compétences disponibles et non-disponibles

Bien que les politiques linguistiques familiales découlent des aspirations éducatives et des choix linguistiques (que nous venons de décrire), comme le soulignent Schwartz et Verschik en citant Fishman, ces politiques peuvent se modifier une fois mises en pratique, du fait des

«processus interactionnels réels, à travers lesquels la famille réalise, négocie et modifie sa politique linguistique familiale dans une interaction face-à-face» (Fishman, 1991)»

(Schwartz et Verschik, 2013:4, notre traduction)

Dans cette section nous proposons de voir quels sont les facteurs sociétaux, individuels et familiaux qui peuvent influencer ces modifications et la mise en pratique des politiques linguistiques familiales.

Pour regrouper les rôles de tous ces différents acteurs nous proposons de parler de « co-parentalité » en ce qui concerne les parents, les enfants et les autres membres de la famille, et

puis de « co-éducation » en ce qui concerne le rôle des autres acteurs sociaux. (pour la définition détaillée de ces concepts, voir partie Cadre conceptuel)

5.2.5.1 Compétences et choix linguistiques individuels: ce que l'on veut transmettre, ce que l'on peut transmettre

Comme le souligne Adami «Le plurilinguisme des migrants, et non de leurs enfants, est un fait» (Adami, 2011: 5). Ainsi, les parents viennent tous avec des connaissances de leur langue d'origine. Cependant, dans notre recherche nous avons constaté que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil à un niveau suffisant est un processus long:

<p>«J'ai passé beaucoup de temps à réfléchir sur cette question, alors je dirais – 2 ans – FONCTIONNEL..[fonctionnel]..fonctionnel..bien, je suis compétente, que je COMPRENDS les choses que j'ai BESOIN de comprendre pour faire ce que j'ai besoin de faire dans une culture – je NE vais PAS ENFREINDRE aucune règle, je ne vais pas me mettre dans une situation EMBARASSANTE, je NE vais PAS me mettre en DANGER.. pour moi c'est FONCTIONNEL..[uhum]..mais lorsqu'il s'agit de VRAIMENT EXPRIMER QUI JE SUIS , par exemple dans ma propre famille, alors c'est PLUS DE 10 ANS..»</p>	<p>«I spent a lot of time thinking about that question, so I would say – 2 years – FUNCTIONAL...[functional]..functional..fine, I am competent, that I UNDERSTAND things I NEED to understand to do what I need to do in a culture – I am NOT going to BREAK any rule, I am NOT going to EMBARRASS myself, I am NOT going to put myself in DANGER... for me that is FUNCTIONAL..[uhum].. but when it comes to REALLY EXPRESSING WHO I AM, for example in my own family, my French family, that is MORE THAN 10 YEARS...»</p>
<p>Samantha, Etats-Unis, Strasbourg: 110</p>	

Ainsi, certains parents choisissent d'utiliser uniquement la langue d'origine à la maison, car ils considèrent que leurs compétences linguistiques dans la langue du pays d'accueil ne sont pas suffisantes:

<p>« Comme dit Brian, à la maison ils préfèrent parler anglais. Ils pensent que leurs propres connaissances en allemand ne sont pas suffisantes. »</p>	<p>«As Brian says, at home they speak English. They think that their level of German is not enough to transmit a good level of German to their children»</p>
<p>Synthèse entretien avec Brian, Angleterre, Francfort : 47</p>	

Cependant, comme le note De Houwer, certains parents peuvent tout de même choisir d'utiliser la langue du pays d'accueil avec leurs enfants, en ignorant leurs propres compétences linguistiques (De Houwer, 2016). Comme nous le verrons dans la section suivante, ce choix se fait souvent en lien avec le deuxième parent, voire en lien avec les enfants et la famille élargie.

5.2.5.2 Compétences et choix linguistiques familiaux: utilisation de tout ou partie des compétences (non)disponibles

Quels que soient les choix linguistiques, ils peuvent se faire de manière individuelle par les parents dans les familles mono-parentales (Wolf-Fedida, 2013). Cependant au cours de notre recherche nous avons constaté qu'aussi bien dans les familles mono-parentales que dans les familles biparentales, d'autres acteurs que les parents jouent aussi un rôle:

«Comme l'explique Spolsky (2012), dans la famille les participants clé sont les parents (avec une différence parfois rapportée par les mères et les pères), les enfants (avec la différence selon le genre, l'ordre de naissance et l'âge) et les autres personnes significatives (grand-parents, domestiques, voisins proches) Chacun de ces participants aura des pratiques linguistiques différentes, des croyances différentes sur les valeurs des variétés qui composent l'écologie sociolinguistique d'une communauté, et chacun peut essayer de manager ou influencer les pratiques et croyances linguistiques des autres»

(Hirsch et Kayam, 2012: 623, notre traduction)

Ainsi, en suivant le questionnaire similaire de Couetoux-Jungman :

«Nous nous demanderons si la langue dans laquelle les parents s'adressent à leur enfant est leur langue première, celle du couple ou des échanges en famille, ou bien plutôt la langue du pays où ils vivent et élèvent leur enfant. Si cette langue est celle dans laquelle ils sont le plus à l'aise, le plus compétent ou bien s'ils privilégient la langue en cours d'acquisition, celle de leurs échanges au quotidien dans l'environnement social»

(Couetoux-Jungman, 2000: 293)

Le témoignage de Samantha souligne ces particularités des rôles des langues lorsqu'il s'agit de la construction de la famille :

<i>«Mais je pense que quand vous êtes mariés avec quelqu'un D'UNE AUTRE LANGUE, c'est DIFFERENT.. ce n'est pas comme..Je veux dire, je ne suis pas un VISITEUR..»</i>	<i>«but I think when you are married to somebody of a DIFFERENT language, it's a DIFFERENT THING... it's not like... I mean, I am NOT VISITING..»</i>
<i>Samantha, Etats-Unis, Strasbourg: 207</i>	

En effet, nous pouvons déduire de ce témoignage que les rôles particuliers des langues pour la famille sont dûs au fait que la famille est un groupe social avec des liens forts entre ses membres et qui a des projets communs à long terme.

Dans notre recherche nous avons observé des situations très diverses d'articulation de compétences et de choix linguistiques entre les différents acteurs de la famille. Nous avons cherché à les regrouper de la manière que nous expliquerons ci-dessous.

Les parents peuvent avoir des compétences dans différentes langues, et choisir de les utiliser toutes. Dans ce cas-là, soit les deux parents ont des compétences dans les mêmes langues ; ou bien ils ont des compétences dans différentes langues, mais chacun accepte l'utilisation des langues du conjoint :

«D : [...].....le français on parle moins encore avec ma mère..c'est surtout avec mes frères, mais avec ma mère, on essaye encore..du coup comme elle maîtrise le mieux le turc..[oui]..forcément..on va pas se casser la tête, on va parler la langue qu'on CONNAIT TOUS ENSEMBLE.. ça dépend..je peux lui parler en français..mais je parle pas non plus avec des mots..»

M : très compliqués

D : très compliqués ...»

Derya, Turquie, Strasbourg: 221

L'utilisation de « toutes » les compétences linguistiques n'est possible que si les enfants sont aussi d'accord :

« du coup y a pas, je me suis jamais senti FORCE de parler en polonais, mais moi je me sens MIEUX quand on parle POLONAIS entre nous plutôt que quand on parle en FRANCAIS.[uhum]. ...parce que je parle bien français, etc, je me débrouilles très bien, mais DANS LA FAMILLE c'est toujours, je veux VRAIMENT qu'on CONTINUE à parler le polonais, etc.. après, je suis aussi FIER de ça, ça m'apporte quand même, ça me permet de pratiquer et NE PAS laisser tomber un langage...et puis on part aussi toutes les années en Pologne, ça permet de maintenir un niveau assez stable, et puis ça m'aide aussi pour le lycée, donc, oui, je suis positionné POSITIVEMENT par rapport à ça, mais il n'y a pas eu de .. fin, à AUCUN moment je n'étais FORCE de parler en polonais... »

Dobroslaw, Pologne, Strasbourg : 53

Cependant, le choix d'utiliser toutes les compétences linguistiques n'est pas facile à mettre en place. Ainsi, les familles qui choisissent des politiques linguistiques plurilingues se posent beaucoup de questions sur la possibilité d'élever les enfants avec deux ou plus de langues en même temps.

En effet, certains parents ne savent pas vraiment comment s'y prendre avec plusieurs langues. D'autres craignent même que les enfants ne vont pas bien apprendre chacune des langues, ce qui peut conduire au «semilinguisme» (Skutnabb-Kangas et Toukouma, 1976 ; Hélot, 2007), ou bien que cela peut même nuire au développement cognitif de l'enfant et à sa réussite scolaire. Selon De Houwer, il s'agit de la croyance que deux langues dès l'enfance vont provoquer la

confusion chez les enfants (De Houwer, 2016). Selon une hypothèse de Bernstein, le succès social dépend du niveau de maîtrise du langage (Mikhalchenko et al., 2006).

A l'origine du concept de « semilinguisme » Skutnabb-Kangas a elle-même remis en question la pertinence de l'utilisation de ce terme (Hélot, 2007). D'autres recherches l'ont également remis en question (Harding et Riley, 1986 ; Hélot, 2007), en précisant que bien d'autres facteurs peuvent jouer un rôle plus décisif dans la réussite scolaire et le développement de l'enfant, comme les facteurs externes à la personne, des facteurs socio-économiques, etc.

Cependant, malgré la remise en question de ce terme par les chercheurs, dans la pratique nous rencontrons toujours cette idée dans la perception des parents, qui doutent de la pertinence de faire apprendre deux langues en même temps aux enfants :

Karina, d'origine arménienne, actuellement à Strasbourg avec son fils – en parlant des langues russe et arménienne dans l'ex-URSS :

<i>« A MON AVIS CE N'EST PAS CORRECT. PARCE QUE SA PROPRE LANGUE EST MISE DE COTE.. ALORS A LA FIN ON N'A PAS NI DE CONNAISSANCES DE SA PROPRE LANGUE. NI DE CONNAISSANCES DU RUSSE.. parce que dans un autre pays il n'est pas présenté pour qu'il soit considéré comme sa propre langue. de toute façon ce n'est pas ta langue..tu ne l'entends pas tous les jour au quotidien. il n'est pas la tienne.. et l'arménien on l'a au final 2-3 fois par semaine.. à cause de ça c'est au détriment des deux langues. le niveau de grammaire est très faible.. »</i>	<i>« ПО-МОЕМУ. ЭТО НЕПРАВИЛЬНО. ПОТОМУ ЧТО СВОЙ РОДНОЙ ЯЗЫК ПОЛУЧАЕТСЯ ИДЕТ В СТОРОНУ.... ПОЛУЧАЕТСЯ НИ ЗНАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА. НИ ЗНАНИЯ РУССКОГО.. потому что в другой стране он не преподносится. чтобы его считать родным языком. все равно он не твой. ты не слышишь его каждый день повседневно. он не твой.... а армянский получался 2-3 раза в неделю.... от этого пострадали два языка. по грамматике слабый уровень..»</i>
<i>Karina, Arménie, Strasbourg : 27</i>	

A côté de la question des compétences, cette « crainte » de séminguisme est l'une des raisons pour lesquelles les familles peuvent décider de n'utiliser qu'une langue ou certaines langues. Ci-dessous nous analyserons également quelles autres raisons peuvent pousser à n'utiliser qu'une partie des compétences linguistiques familiales.

Les parents peuvent choisir de n'utiliser que certaines de leurs compétences linguistiques. Dans ce cas-là ce choix peut être lié aux aspirations éducatives des deux parents, comme par exemple la plus grande importance attribuée à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Mais l'utilisation d'une partie des compétences des parents peut aussi être liée aux différences des compétences linguistiques entre les conjoints.

Soit le parent qui parle deux langues ne veut pas utiliser la langue que le deuxième parent ne comprend pas:

<i>«là il y a une dame, elle dit non dans ces (?) parler avec mes enfants dans une autre langue, puisque mon mari se sent aliéné alors à cause de ça elle a renoncé»</i>	<i>«da ist eine Frau, die sagt nein in diese (?) mein Kinder in eine andere Sprache sprechen, weil dann mein Mann sich aufgeschlossen fühlt und deswegen verzichtet sie»</i>
<i>Bianca, Italie, Francfort: 407</i>	

Ou bien c'est le parent qui ne parle qu'une seule langue, qui ne veut pas être dans la situation où il/elle ne comprend pas, et se positionne CONTRE l'utilisation de la deuxième langue –sinon il peut se sentir «aliéné»:

<i>«VRAIment le moment où on parlait, il fallait parler à la maison FRANCAIS, avec les enfants il fallait parler FRANCAIS... donc, voilà, c'est CA [...]. parce que moi, j'avais pas beaucoup de POSSIBILITE, tu vois.. mon ex-mari, il n'aimait PAS quand on parlait polonais, parce qu'IL ne comprenait rien, et comme il voulait MAITRISER la situation complètement, tu vois, il fallait parler français. Il voulait PAS en fait...»</i>
<i>Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 250</i>

En effet, de même que Varro, Deprez et Filhon, nous constatons ici que le rôle du deuxième parent est déterminant, surtout dans les familles linguistiquement mixtes (comme c'est le cas par exemple de Agnieszka, Pologne:

« Comme le constatent différents chercheurs sociologues et sociolinguistes, dans les familles mixtes linguistiquement, très majoritairement c'est la langue dominante qui est transmise »

(Filhon et Varro, 2005, cité par Filhon, 2000 : 212)

« Dans le cas de la transmission de la langue du conjoint allophone aux enfants, le rôle du parent autochtone est déterminant : s'il/elle ne connaît pas cette langue, il devient très difficile de maintenir la langue étrangère, seul(e) envers et contre tous. »

(Deprez-de-Heredia et Varro, 1991 : 299)

Le cas de l'utilisation d'une partie des compétences linguistiques peut avoir lieu non seulement entre conjoints, mais aussi dans les interactions parent-enfant.

Voici un témoignage d'une jeune d'origine polonaise à ce sujet:

<i>« il n'y a pas vraiment de champ d'initiative.. c'est juste que ma maman est Polonaise, du coup c'est plus FACILE pour elle de parler le polonais »</i>
<i>Dobroslaw, Pologne, Strasbourg : 52</i>

Lorsque les enfants sont petits, ils suivent en général les choix linguistiques de leurs parents. Cependant, plus ils grandissent, plus ils deviennent acteurs et vont faire leurs propres choix linguistiques.

Ainsi, par exemple, à un moment donné un enfant peut préférer utiliser la langue du pays d'accueil plutôt que la langue d'origine.

Cela peut être lié à la scolarité, qui contribue à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. De ce fait, il devient progressivement plus facile pour les enfants de parler la langue du pays d'accueil plutôt que la langue d'origine:

« Quand ils commencent à partir dans leurs trucs entre les deux, c'est PAF, en français tout de suite, mais DIRECT, très VITE, très RAPIDE, tu vois, donc je vois que pour eux, peut-être c'est plus FACILE de parler quand même français »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 510

« M : mais par rapport à .. par exemple, avec ta sœur, pourquoi avez-vous choisi de parler en français, et pas en polonais ?

D : on n'a pas CHOISI... vu qu'on parle tous les jours en français à l'ECOLE, etc, et bien qu'on est IMPREGNÉ par la culture française, on regarde la télé en français .. [uhum] et donc voilà on parle en français, de tout et de rien... des fois on parle polonais... je sais pas, mais généralement c'est quelque chose qu'on a ETABLI quand on était PLUS PETIT, ... du coup, oui, déjà quand on était tout petit, on parlait français, et du coup on a gardé cette HABITUDE...après elle n'a pas non plus un niveau en polonais, parce que elle est justement dans ma situation d'avant, c'est-à-dire qu'elle n'a pas L'APPORT DE LA SCOLARITE, voilà, et du coup elle a le niveau très ORAL.. »

Dobroslaw, Pologne, Strasbourg : 124

Ainsi, les enfants peuvent développer non seulement des compétences, mais aussi un attachement à la langue du pays d'accueil.

« voilà.. c'est quand même des ORIGINES, il faut PAS OUBLIER.. il faut pas oublier d'où on vient.. mais après à choisir, maintenant (inaudible).. j'étais partie en vacances en Turquie en 2013, franchement comme j'étais CONTENTE quand je suis revenu, franchement, le français, ça m'a MANQUE..[[rire]].. je te dis, ça m'a manqué.. et même là-bas des fois j'avais envie, des fois je parlais SPONTANEMENT EN FRANÇAIS... je me suis dite, j'ai envie de m'exprimer en français, j'ai envie de m'exprimer comme je le souhaite, parce que j'avais du mal à m'exprimer là-bas... du coup je crois que maintenant j'ai un attachement à la langue française, je pourrai pas m'en défaire, parce qu'elle ME CARACTERISE MAINTENANT..»

Derya, Turquie, Strasbourg: 262

En effet, selon différentes études, et notamment celle de l'ORIV en Alsace, en raison de la scolarisation, les enfants apprennent plus vite le français et les codes sociaux (ORIV, 2012)

Les travaux de Alexandra Filhon soulignent également, que même les enfants dont la langue maternelle est autre que le français ne parlent plus que le français dès qu'ils sont à l'école (Filhon, 2000) :

« Dans les familles tout entières émigrées, le bilinguisme est le plus souvent introduit dans la famille par les enfants scolarisés en France qui l'emploient entre eux et parfois avec leurs parents qui, eux, continuent à parler la langue d'origine au foyer»

(Deprez-de-Heredia, Varro, 1991:297)

Mais, comme nous le verrons dans la partie sur l'expérience de la parentalité, le refus d'un enfant de parler la langue d'origine peut aussi être lié au fait que cette langue renvoie vers les origines immigrées (Pierre, 2011)

Ce que nous trouvons intéressant, c'est que souvent on pense que les enfants refusent de parler la langue d'origine. Or dans notre recherche nous constatons que le refus peut aussi concerner la langue du pays d'accueil:

« j'ai, j'ai remarqué, que maintenant [uhum] mon fils, il DEMANDE carrément que je lui parle polonais.. [uhum].. c'est plutôt de SON COTE maintenant .. c'est même quand on va quelque part, dans un magasin, par exemple, quand je commence à parler français, il me dit, maman, ARRETE de parler français, parlons polonais.. et je suis OBLIGEE de parler polonais.. »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg) :706

Comme le note Dobroslaw, le fils de Agnieszak, son refus de parler français est influencé par ses liens avec son père et sa famille paternelle:

« après c'est pas très compliqué vu que on n'a jamais été TROP LIE à la famille FRANCAISE. .[uhum].. on n'a JAMAIS eu de soutien de la part de la famille française, à part quelques personnes qui doivent se compter comme les deux doigts de la main, donc voilà....[uhum]. j'ai toujours été élevé, j'ai été élevé par ma famille POLONAISE, j'ai toujours pu compter sur ma famille polonaise, j'ai toujours eu de l'amour de la part de ma famille polonaise, j'ai été élevé dans cet esprit familial... après c'est pas une famille très nombreuse et pourtant je connais tout le monde de cette famille POLONAISE, j'ai toujours pu compter sur tout le monde, et voilà...ça fait aussi un sentiment d'APPARTENIR à quelque chose.. »

Dobroslaw, Pologne, Strasbourg : 150

Mais quel que soit le cas, que le refus concerne la langue d'origine ou la langue du pays d'accueil, cela peut avoir des effets négatifs sur les relations parents-enfants. Ainsi, en suivant Verschik et Schwartz, nous constatons également que :

« Le changement des langues dans la famille initiée par les enfants (Spolsky, 2004, 2007), peut être exprimé dans les conversations intergénérationnelles conflictuelles sur les pratiques sociales, culturelles et linguistiques (Caldas and Carol-Caldas 2002 ;

Hua, 2008) et avoir des effets négatifs sur les relations familiales si les parents et les enfants parlent les langues différentes (Wong Fillmore, 2000) »

(Schwartz et Verschik, 2013 : 6, notre traduction)

L'utilisation d'une partie seulement des compétences linguistiques familiales peut aussi avoir lieu lorsqu'il s'agit des interactions impliquant les grand-parents.

Si en fonction des familles les parents et les enfants utilisent aussi bien la langue du pays d'accueil que la (les) langue(s) d'origine, en ce qui concerne les grand-parents, dans la plupart des familles que nous avons rencontrées, ceux-ci habitent dans le pays d'origine, et souvent ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil de leurs enfants et petits-enfants. Quand ils communiquent avec leurs enfants et petits-enfants, c'est souvent dans la langue d'origine. Par ce biais d'ailleurs, ils contribuent également à la transmission de la langue d'origine aux petits-enfants:

<i>«mes enfants ont appris le polonais grâce à ma MERE, parce que quand elle venait, elle parlait avec eux en polonais...mais SI ma mère était pas là, je pense qu'ils parleraient JUSTE français. ...»</i>

<i>Agnieszka, Pologne, Strasbourg:253</i>

<i>«mon fils connaît grâce au fait que nous sommes allés chez la grand-mère et ils parlaient avec des gens là-bas»</i>
--

<i>«мой сын знает благодаря тому, что мы ездили к бабушке и он общался с отдыхающими.»</i>
--

<i>Karina, Arménie, Strasbourg: 78</i>
--

<i>«et puis je NE pouvais PAS m'en occuper toute seule, alors j'ai amené mon fils de retour chez MA MERE en Italie»</i>

<i>«und dann konnte ich ihm NICHT selbst halten, und dann hatte ich mein Sonn zurück zu MEINE MUTTER in Italien»</i>
--

<i>Carla, Italie, Francfort : 25</i>

Donc en effet, si les parents, dans leur pratique de la parentalité, encouragent les relations entre les enfants et les grands-parents, cela peut contribuer à une transmission des langues d'origine.

Les parents peuvent aussi ne pas avoir de compétences dans telle ou telle langue, mais pourtant choisir de les utiliser dans la famille.

Cette politique des parents, de même que la politique précédente, peut être liée par exemple à l'importance accordée à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants. La seule différence est que dans cette situation soit l'un, soit les deux parents ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil et auront besoin de l'acquérir en même temps qu'ils l'utilisent dans la famille :

« M : et à la maison du coup vous parlez français ou arabe ?

D : parfois avec mes enfants – FRANCAIS..mais moi et mon mari on parle ARABE.. »

Djamila, Maroc, Strasbourg : 77

Mais la politique de l'utilisation des compétences linguistiques que nous avons nommées « non-disponibles » peut aussi concerner la (les) langue(s) d'origine. En effet, un parent peut choisir d'apprendre la langue d'origine du deuxième parent et ainsi contribuer à la transmission de cette langue dans la famille.

« A partir du moment où je me suis marié.. j'avais parlé TOUS LES JOURS français à la MAISON forcément..[oui]... quoi qu'il y avaient des semaines.. quand on parlait ROUMAIN, parce que mon épouse voulait apprendre le roumain.. [uhum]..[25min].on prenait le temps, on parlait une demi-heure ou une heure.. [uhum]..de la manière plus systématique, on regardait un film.. »

Victor, Roumanie, Strasbourg : 218

Comme nous avons pu le voir sur ces exemples, les choix linguistiques des parents peuvent aller dans le même sens, c'est-à-dire que chacun approuve, voire soutient le choix de l'autre ; ou au contraire, les choix linguistiques des parents peuvent diverger, auquel cas cela peut avoir une influence aussi bien sur la communication dans la famille en général, que sur la pratique des fonctions parentales et sur l'expérience de la parentalité de chacun des parents. Dans la section suivante nous analyserons ces différents effets des politiques linguistiques familiales sur la parentalité.

Pour terminer, dans cette partie, il faut souligner que les rôles des différents acteurs de la parentalité doivent être analysés non pas séparément, mais de manière articulée. A ce sujet on peut citer l'exemple de Dobroslaw, Pologne avec le divorce des parents, le départ du père et l'arrivée de la grand-mère, la réaction des enfants

« A CETTE EPOQUE-là c'était le français, mais APRES que mes parents ont divorcé, petit à petit ça a passé au polonais, et du coup jusqu'à que jusqu'à aujourd'hui on parle QUE POLONAIS à la maison....[uhum]. forcément c'était RENFORCE aussi par le fait que c'est ma grand-

mère qui est venue aussi m'élever avec ma maman... du coup AVEC ma grand-mère je parlais UNIQUEMENT en polonais, MAIS A L'ECOLE lorsque je faisais les devoirs, je parlais avec mes amis, c'était en FRANÇAIS.. »

Dobrosław, Pologne, Strasbourg : 18

Après avoir donné un aperçu des différentes politiques linguistiques familiales et du contexte familial et sociétal de leur mise en place, nous proposons dans la section suivante de nous concentrer sur les effets de ces politiques sur l'exercice, la pratique et l'expérience de la parentalité.

5.2.6 Divergences des politiques linguistiques familiales : approche dynamique et inscription différente des politiques linguistiques familiales dans le temps

La diversification des politiques linguistiques familiales, par rapport à ce que nous avons vu dans les témoignages, se réalise aussi par le fait que ces politiques ne s'inscrivent pas de la même manière dans les temporalités, et de ce fait n'ont pas les mêmes dynamiques.

Ainsi, nous avons notamment pu observer les politiques linguistiques familiales où plusieurs langues sont parlées en même temps, et qu'on peut décrire par le terme de « bilinguisme simultané » (Hélot, 2007 ; Rokita-Jaskow, 2015), comme par exemple chez Derya, Turquie :

«M : et à la maison maintenant vous parlez plutôt le kurde ou français ou?

D : la totale, c'est TOUS LES TROIS : français, turc et kurde..»

Derya, Turquie, Strasbourg: 221

Tandis que d'autres personnes ont témoigné des politiques où une nouvelle langue est introduite plus tard, et qu'on peut caractériser comme « bilinguisme consécutif/progressif » (Hélot, 2007 ; Rokita-Jaskow, 2015), comme notamment chez Brian, Angleterre, Francfort, avec d'abord l'anglais à la maison, l'allemand à l'école.

Nous avons également eu des témoignages sur les politiques linguistiques familiales, où, au lieu d'introduire une nouvelle langue, on arrête d'utiliser telle ou telle langue. Ainsi, on peut parler de « bilinguisme régressif » (Hélot, 2007 ; Rokita-Jaskow, 2015). A ce sujet, nous pouvons notamment citer l'exemple donné par Ertan, Turquie, Francfort :

<p><i>«alors vous avez un enfant de 3 ans, que vous mettez dans un jardin d'enfant, où c'est l'allemand qui est parlé, jusqu'à 3 ans la mère avec l'enfant a parlé alors la langue maternelle, et SOUDAINEMENT, dans le jardin d'enfant la langue maternelle est INTERDIT..[ça alors]..oui oui..et la mère pense, alors j'aide mon enfant, avec qui moi aussi je vais parler allemand, alors là l'enfant est IRRITE, alors soudainement la langue, avec laquelle il a appris à communiquer– de côté!»</i></p>	<p><i>«also, Sie haben 3 Jahrige Kind, der schicken sie in Kindergarten, wo Deutsch gesprochen ist, bis 3 Jahre hat die Mutter mit dem Kind also die Muttersprache gesprochen, und PLOTZLICH, in Kindergarten, Muttersprache sprechen VERBOTEN..[ah so]..ja ja..und die Mutter denkt, also ich helfe mein Kind, mit dem noch auch ich Deutsch spreche, also dann ist dan Kind IRRITIERT, also plotzlich die Sprache, mit dem er sich verstandigt hat – weg! »</i></p>
<p><i>Ertan, Turquie, Francfort: 150</i></p>	

Cette inscription du bi-, plurilinguisme dans le temps peut être dû aux choix que les parents ont fait dès la naissance de leurs enfants – comme c’est le cas par exemple de Rosalina, (Mexique, Strasbourg), Carla,(Italie, Francfort).

Ou bien il peut aussi s’agir des choix linguistiques qui se modifient tout au long de la vie - comme par exemple: Agnieszka, Pologne, Strasbourg: français, polonais, français, polonais, et finalement les deux)

En suivant l’exemple de Agnieszka nous pouvons voir que les dynamiques des politiques linguistiques familiales sont beaucoup plus complexes, et ne peuvent que partiellement être décrites avec les termes de « bilinguisme simultané », « consécutif », « régressif ».

Ainsi, par exemple, si nous analysons le témoignage de Agnieszka, Pologne, Strasbourg, nous constatons qu’il y a eu plusieurs changements:

- le français d’abord sous l’influence du père et l’acceptation par la mère,
- le polonais suite au séjour chez les grands-parents en Pologne lorsque le père était en mission à l’étranger,
- le retour au français avec le retour en France et le retour du père de sa mission
- le polonais suite au divorce, départ du père et arrivée de la grand-mère maternelle en France
- le français lorsque les enfants ont commencé à aller à l’école – c’est devenu plus facile pour eux de parler le français et de plus ils avaient parfois honte de leurs origines immigrées auxquelles renvoyait la langue polonaise.
- le polonais et le français (avec une préférence pour le polonais) suite à l’entrée des enfants en section internationale à l’école

Si nous prenons l'exemple d'une autre famille et l'analysons dans la perspective dynamique, nous constatons que les politiques linguistiques familiales et les rapports aux langues des parents n'ont pas les mêmes effets sur tous les enfants.

«en fait nous on a grandi, nous on était PETIT avec un père SEVERE ..[55min]..et mon petit frère lui, lui il a grandi avec les FRERES et SOEURS qui le gataient, qui l'entouraient..et un PERE VIEILLISSANT..c'est pas pareil..pour mon père on prend la relève..nous on va s'occuper du petit frère, et lui il peut se reposer.. et nous, on pourra aussi MIEUX l'aider..mon père qu'est-ce qu'il souhaite, c'est la REUSSITE DE SES ENFANTS.. quelque soit la manière... et nous, quand on est là, on aura une manière plus PEDAGOGUE..à lui parler»

Chan, Cambodge, Strasbourg: 344

En effet, nous constatons souvent au sein des fratries, que ce sont souvent les premiers enfants qui se retrouvent en grande difficulté avec la langue du pays d'accueil, puisque les parents ne maîtrisent pas encore forcément bien cette langue. Tandis que pour les derniers de la fratrie – les parents ont pu améliorer leurs connaissances avec le temps et ont pu davantage aider leurs enfants; de plus, les frères et soeurs aînés ont aussi pu apporter leur soutien:

« voilà, c'est ça..en France déjà quand t'es en CP tu apprend déjà à lire.. mais mon grand frère quand il rentrait à la maison avec les devoirs, donc mes parents NE POUVAIENT PAS l'aider, donc il a dû REFAIRE une deuxième année. Ensuite, ma sœur, bon ça a été .. pareil.. mais bon, elle a eu le soutien quand même du grand frère. Ensuite il y avait mon autre frère, en fait nous on est 5 enfants, moi je suis le quatrième, et mon frère qui est au dessus de moi – comme les autres parlaient DEJA français, il y a eu une meilleure ENTRAIDE, ensuite il ya eu moi...donc moi avec mon grand frère, l'ainé, on a 8 ans d'écart, ma sœur 7 ans, mon autre frère 5 ans. Ce qui fait que quand moi j'avais 5 ans-6 ans, eux ils avaient déjà 12-13 ans...donc pour eux c'était déjà plus facile pour m'aider ..et du coup j'ai eu une MEILLEURE adaptation à la langue française que eux..donc voilà..»

Chan, Cambodge, Strasbourg: 154

Nous constatons que l'âge et la position dans la fratrie joue également sur l'acquisition de la langue d'origine:

«...et puis avec des années, les parents, quand nous on parle français, les parents, ils comprennent...[...] en fait, eux ils me parlaient plus en français pour m'AIDER, et du coup je parlais plus le cambodgien, donc je ne maîtrise PAS aussi bien que eux CETTE LANGUE. Donc quand on parle ensemble, donc forcément on parle FRANCAIS, parce que en cambodgien je ne m'exprime pas assez BIEN...»

Chan, Cambodge, Strasbourg: 166

Ainsi, les politiques linguistiques familiales peuvent aussi évoluer en fonction de l'âge et du nombre des enfants.

Pour résumer, nous constatons que les variations dans les dynamiques des politiques linguistiques familiales peuvent être dûes au changement des aspirations éducatives et des idéologies linguistiques, mais aussi aux changements dans la parentalité. Ceux-ci peuvent être liés par exemple au passage à une autre étape de vie et de la parentalité (comme dans

l'exemple de K, le passage de l'enfant à l'âge de la scolarité), ou à d'autres transitions familiales comme le divorce ou la cohabitation avec les grands-parents.

Ainsi, l'analyse que nous venons de mener confirme ce que De Houwer et Bornstein ont souligné dans leur recherche (De Houwer et Bornstein, 2016). En effet, pour bien comprendre toute la diversité et la complexité des politiques linguistiques familiales, il est crucial de les analyser dans la durée et dans la dynamique.

Les effets des politiques linguistiques familiales sur l'exercice, la pratique et l'expérience de la parentalité

Comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, nous avons structuré notre analyse des effets des politiques linguistiques familiales selon trois domaines de la parentalité. C'est en suivant cette approche que nous présenterons successivement les effets des politiques linguistiques familiales sur l'exercice, puis sur la pratique et finalement sur l'expérience de la parentalité.

5.3.1 Effets sur l'exercice de la parentalité : construction des représentations sur la parentalité à travers la socialisation linguistique

Comme nous l'avons précisé plus haut (partie « Cadre conceptuel »), nous entendons par l'exercice de la parentalité toutes les représentations que les parents se font de leurs rôles, leurs fonctions – c'est la manière dont ils imaginent leur parentalité.

Les parents construisent leurs représentations de la parentalité sur la base de leur propre vécu, de leurs connaissances et compétences, qu'ils ont eux-mêmes acquis lors des interactions avec différentes personnes, ou autrement dit lors de leur socialisation. La socialisation implique aussi, comme on a pu le voir dans la définition de ce concept, une forte dimension linguistique.

Comme le note Rachedi, « Nul ne conteste que la socialisation consiste à transmettre des normes et des valeurs » (Rachedi, 2009 : 160).

Ce sont ces normes et valeurs qui nourrissent la réflexion des parents sur leur manière d'être parent, leurs représentations de la parentalité. Ainsi, la construction des représentations autour de la parentalité est socialement inscrite.

Comme les parents de notre échantillon ont immigré en tant qu'adultes, et ont passé une grande partie de leur vie au pays d'origine, c'est à travers la socialisation dans le pays d'origine et dans la langue d'origine qu'ils se sont construits eux-mêmes comme personnes, et qu'ils ont construit leurs connaissances, compétences et représentations.

Dans le nouveau contexte social et linguistique du pays d'accueil, ils font face à une autre société, à un autre fonctionnement de la société, à d'autres normes et valeurs, à d'autres manières de penser et de vivre le fait d'être parent.

Une étude de l'ORIV sur l'impact de la migration sur la parentalité souligne que

« Le fait pour les parents d'arriver dans un pays où ils ne connaissent pas ou très peu la langue va avoir également un impact sur leur fonction parentale »

(ORIV, 2012 :23)

D'autres travaux, dont notamment ceux de Guérin, soulignent que ces différences de codes, habitudes et coutumes sociaux impactent la parentalité des parents immigrés. (Guerin, 2000)

Dans notre étude, pour certains parents, même ceux qui maîtrisent assez bien la langue du pays d'accueil, le fait d'arriver dans un nouveau contexte peut même être un « choc » :

<i>« aussi LE CHOC CULTUREL de quitter le système américain, de passer du système éducatif américain au système éducatif français, c'était un choc non seulement pour les ENFANTS, mais aussi beaucoup pour NOUS »</i>	<i>« also THE CULTURAL SHOCK leaving the American system, the AMERICAN educational system to FRENCH educational system, was a shock not only for the KIDS, but very much for US »</i>
<i>Samantha, Etats-Unis, Strasbourg :18</i>	

Dans ce nouveau contexte, les parents, chacun à sa façon, cherchent à conjuguer ce qu'ils connaissent déjà depuis leur pays d'origine et ce qu'ils apprennent dans le pays d'accueil.

D'un côté, la langue du pays d'accueil permet de communiquer, d'échanger avec d'autres personnes et différents acteurs dans la société d'accueil ; ainsi, la langue exerce sa fonction « communicative » (Mikhailchenko et al., 2006, notre traduction) Mais d'un autre côté, la

langue du pays d'accueil, comme toute autre langue est « une vision du monde » (idem.) Pour accéder à ces nouvelles connaissances sociales, les connaissances dans la langue du pays d'accueil sont d'importance cruciale.

En ce qui concerne notre recherche en particulier, comme en témoignent plusieurs personnes, il ne suffit pas de connaître les mots, il est également important de comprendre ce qui est derrière ces mots :

« Parce que la langue ce n'est pas tout dans le pays, ce n'est pas parce que tu connais les mots que tu connais ce qu'il y a derrière ...[oui].. que tu connais ce que ça veut dire vraiment..[uhum]..

M : oui, mais c'est ça qui est VRAIMENT INTERESSANT, surtout dans les premières périodes, parce que là tu es vraiment confrontée à ça et..

E : oui.. et après vraiment, un aspect qu'on oublie souvent, c'est que l'apprentissage d'une langue C'EST VRAIMENT TELLEMENT LIE AUSSI A LA CULTURE..là par exemple, dernièrement, tout récemment, tout ce qui concerne la DECLARATION D'IMPOTS ..[oui].. je devais faire ma déclaration d'impôts en Allemagne, et déjà tu dois comprendre c'est quoi la déclaration d'impôts en Allemagne – en France tu fais la déclaration pour PAYER les impôts, en Allemagne tu fais la déclaration pour RECUPERER les impôts que tu as déjà payé, donc c'est juste le contraire, c'est TOTALEMENT DIFFERENT...[mai oui].. et donc c'est pour beaucoup de choses, par exemple, pour la sécurité sociale, je n'ai toujours pas bien compris comment ça fonctionne en Allemagne – mais en France tu ne paies jamais pour un médicament de la sécurité sociale..[oui]... et puis en Allemagne il y a différents classes de médicaments..»

Elodie, France, Francfort : 62

Comment en témoigne ce jeune homme d'origine Hongroise, ces connaissances-là, on ne peut pas les acquérir juste en apprenant la langue :

« Il y a vraiment des parties de la culture que je n'ai jamais rencontré. Quand tu grandis dans une société, tu auras les références culturelles dans l'éducation, comment ça se passe, ça ça veut dire ça – c'est pas des trucs que tu peux apprendre si tu fais des cours... »

Istvan, Hongrie, Strasbourg :149

Pour résumer ces besoins des parents immigrés, le concept de socialisation linguistique nous semble le plus pertinent, puisqu'il articule ces deux dimensions : linguistique et sociale.

Nous souhaitons aussi souligner, que nous ne voulons en aucun cas faire entendre, en parlant des besoins des parents immigrés, qu'ils doivent intégrer toutes les normes, valeurs sociales de la société d'accueil. Comme nous l'avons déjà mentionné, chacun des parents conjugue à sa façon les différents normes et valeurs. Cependant, comme la parentalité est socialement inscrite, il est important au moins de connaître son fonctionnement dans la société d'accueil pour pouvoir mieux comprendre les autres et mieux se faire comprendre par les autres.

Par exemple, lorsque les parents construisent leurs représentations sur leur parentalité, il peut être utile qu'ils connaissent par exemple, comment sont organisés les congés maternité, le

congé parental, comment fonctionnent les crèches, les jardins d'enfants, l'école, et puis le système éducatif et d'orientation professionnelle – afin de pouvoir mieux accompagner leurs enfants à différentes étapes de leur vie :

« ... et je me suis dit, ah, si un jour j'ai un enfant, si peut être on sera ici en France, je sais pas, ces choses là, il va falloir, il s'agit pas des concepts très compliqués, mais il faut quand même les approprier, les apprendre »

Istvan, Hongrie, Strasbourg : 151

De son côté Zehraoui souligne que la tâche des parents immigrés est un défi :

« Sans doute est-il difficile, pour une majorité de parents, d'être à la fois et en même temps des récepteurs et des transmetteurs du fait de leur faible capital culturel et des conditions dans lesquelles ils se trouvent, car ils doivent aussi «apprendre» la langue, les codes culturels, les us et coutumes de la société d'accueil »

(Zehraoui, 2009 : 204)

Dans la suite de la présentation des résultats nous verrons comment les parents immigrés font face à ce défi en pratique, quelles sont les différentes manières de faire, s'ils élaborent ou non des stratégies ; et ensuite nous verrons, quels sont les ressentis, l'expérience des parents immigrés par rapport au défi d'être un parent et un parent immigré en particulier.

5.3.2 Effets sur la pratique de la parentalité : la possibilité de réaliser les fonctions parentales

Au cours de notre recherche nous avons pu observer que s'il est possible d'« éviter » de recourir à la langue dans certains domaines de vie, tels que le travail, les démarches administratives (quelqu'un d'autre peut les faire, traduction non-formelle, ou aide d'un conseiller, par exemple) – les relations parents-enfants et la réalisation de différentes tâches (fonctions) parentales--- constituent l'un des domaines dans lequel nous considérons que la personne doit elle-même réaliser une activité langagière intensive et régulière.

Dans cette partie nous souhaitons analyser la pratique de la parentalité à travers l'analyse de la pratique des différentes fonctions parentales. Nous verrons, quels sont les rôles que jouent les différentes langues pour chaque fonction parentale.

5.3.2.1 Les fonctions parentales en lien avec l'attachement personnel, identitaire et affectif à la langue

Pour définir ce qui compose la pratique des différentes fonctions parentales, nous nous sommes inspirés des travaux de différents auteurs cités dans la partie « Cadre conceptuel », mais nous avons surtout souhaité nous appuyer sur la voix des acteurs et sur ce qui ressort des entretiens.

Sur la base de ce qui est ressorti des entretiens, nous analyserons : *la communication quotidienne, les interactions affectives lors desquelles les parents expriment leurs personnalités, la transmission des éléments culturels, des appartenances et des connaissances, l'intégration sociale et la filiation familiale et intergénérationnelle, le fait de subvenir aux besoins matériels, d'accompagner les enfants et de réaliser diverses démarches administratives et autres, le suivi de la scolarité, la préparation du projet d'avenir professionnel.*

5.3.2.1.1 Communication quotidienne

Tout d'abord, au sujet de la communication quotidienne entre les parents et les enfants dans les familles immigrées, il est important de souligner les différentes perceptions de cette communication qui peuvent exister en fonction des cultures, des expériences et des parcours des personnes.

Ainsi, par exemple, selon le témoignage d'un jeune d'origine Cambodgienne, dans la culture asiatique les parents ne parlent pas beaucoup avec leurs enfants de manière générale :

« ..après, nous sommes de la culture asiatique, ce n'est pas une CULTURE très, comment dire.. très communi... on ne communique pas beaucoup avec les parents... C'est dans notre culture... Ma mère elle ne s'interroge pas du tout sur notre vie privée, comment ça se passe la vie, quels sont tes problèmes. Tu as des problèmes, on en parle, mais on n'en reparle jamais. On est quand même très PUDIQUÉ, on n'est pas très ouvert...[30min]..Les sentiments qu'on a, on les garde pour nous.. voilà.. »

Chan, Cambodge, Strasbourg : 180

Comme nous l'avons déjà souligné (section précédente), parmi toutes les langues, la langue d'origine est celle que les parents maîtrisent habituellement le mieux, et dans laquelle il est le plus facile pour eux de communiquer avec leurs enfants.

Le jeune d'origine Cambodgienne que nous venons de citer en parle ainsi:

« bein, quand on est tout ensemble, sais pas, c'est.. AVEC MES PARENTS en cambodgien, et ENTRE NOUS en français. ..et puis avec des années, les parents, quand nous on parle français, les parents, ils comprennent...et quand on parle à eux, c'est en cambodgien..»

Chan, Cambodge, Strasbourg : 166

Cependant, pour différentes raisons que nous avons expliquées dans le contexte des politiques linguistiques familiales, les parents peuvent être obligés de parler la langue du pays d'accueil qu'ils maîtrisent moins bien. Ce peut être le cas parce que ce sont eux qui ont choisi de faire ainsi pour aider leurs enfants (comme nous l'avons expliqué dans la section sur les contraintes pratiques et la prise en compte ou non des compétences des parents). Mais ce choix peut aussi se faire en fonction de l'avis du conjoint, de la réaction des enfants ou du regard d'autres acteurs sociaux tels que l'école, les pédiatres, les éducateurs. Ce que nous souhaitons souligner ici, c'est que si les parents sont obligés de communiquer avec leurs enfants dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas très bien, cela peut affecter leur communication et par conséquent leurs relations.

Ainsi, nous faisons le même constat que De Houwer en Allemagne et Filhon en France, au sujet de l'impact des langues sur la communication quotidienne et la relation parents-enfants. (Fihon, 2000; De Houwer, 2016). De Houwer souligne notamment que la communication avec les enfants peut se réduire et il peut y avoir un manque de connection émotionnelle avec les enfants. (De Houwer, 2016)

Cependant, nous avons également eu un témoignage, où les parents utilisaient volontairement entre eux une langue que les enfants ne comprenaient pas:

«Ma mère..oui..de mon père..[uhum] ils ont toujours parler allemande AVEC L'UN L'AUTRE, et quand ils NE VOULAIENT PAS, que nous les comprenions, ils parlaient anglaise..»

«Meine Mutter..ja..von meinem Vater..[uhum] sie haben MIT EIN ANDER immer Deutsch geredet, und wenn sie NICHT WOLLTEN, dass wir verstehen, haben sie Englisch geredet..»

Sara, Israel, Francfort: 36

Ainsi, le choix des langues se fait de manière à ce que tous les membres de la famille puissent les comprendre et communiquer les uns avec les autres. Cependant, parfois la langue choisie n'est pas forcément la langue commune à tous. Comme nous le voyons dans l'exemple donné par Sara, cela peut servir à distinguer les différents types d'interactions – comme par exemple

distinguer-les interactions entre conjoints de celles entre parents et enfants qui impliquent toute la famille.

5.3.2.1.2 Expression de la personnalité des parents, relation parents-enfants, interaction affectives, intersubjectivité

Selon Moro et Ahovi, la parentalité est composée aussi bien des éléments collectifs (historiques, juridiques, sociaux et culturels) que des éléments «privés» de chaque parent en tant que personne. (Moro et Ahovi, dans Moro, 2011). Pour cette raison, l'expression de la personnalité des parents est l'un des aspects importants de la parentalité. De plus, les émotions jouent un rôle important dans les relations parents-enfants (Gianesini, 2011)

En plus de gestes, mimiques, postures, les parents utilisent la langue pour exprimer leurs émotions. Et à travers les émotions ils expriment aussi leurs personnalités.

Or, lorsqu'il s'agit des parents immigrés, comme le note Dewaele, il n'est pas toujours évident et il peut être même très difficile d'exprimer les émotions dans une langue étrangère (dans leur cas la langue du pays d'accueil) (Dewaele, 2013). Dewaele souligne également que selon les résultats de son étude avec des personnes multilingues, ce sont les langues apprises plus tôt dans la vie qui sont les plus utilisées par les personnes pour exprimer les émotions (idem). Dans le cas des parents immigrés c'est l'acquisition des langues d'origine qui précède l'acquisition de la langue du pays d'accueil.

En effets, certains parents que nous avons interviewés disent que c'est justement dans ces moments d' «émotivité particulière» qu'ils ressentent qu'ils ont besoin de la langue d'origine pour s'exprimer, puisqu'ils manquent des mots dans la langue du pays d'accueil pour exprimer vraiment ce qu'ils ont envie d'exprimer:

«j'ai rencontré mon épouse qui est Française..[oui]..mes enfants voilà..[oui]..le français c'est notre langue QUOTIDIENNE..[oui bien sûr]..mais pour moi... ça restera TOUJOURS, pour le moment ça reste toujours une langue ETRANGERE... [oui]..voilà..et je m'en rend compte surtout quand je m'ENERVE CONTRE MES ENFANTS..c'est là que ..que je ballbutine, parce que.. parce que voilà...Il y a des moments de colère voilà, ou de moment de..de l'EMOTIVITÉ.. [oui].. un peu PARTICULIERE..voilà..[oui]..LA je sens que c'est une langue ETRANGERE »

Victor, Roumanie, Strasbourg :119

Selon Bianca, ce lien émotionnel à travers la langue et la communication commencent déjà lorsque le bébé est dans le ventre de sa maman:

<p><i>«je veux dire c'est DU POINT DE VUE EMOTIONNEL C'EST AUSSI TOUT A FAIT AUTRE CHOSE (?) La langue maternelle est, oui, et ce ces langues l'enfant les entend DEJA DANS LE VENTRE DE SA MAMAN. Alors c'est oui c'est pas comme si un enfant à la naissance était comme une feuille de papier blanc, du papier blanc..il a déjà des experiences, il a DEJA ENTENDU QUELQUE CHOSE et ça doit CONTINUER comme ça..[.].c'est une COMMUNICATION DANS LA DUREE ENTRE LA MERE ET L'ENFANT..»</i></p>	<p><i>«ich meine es ist AUCH EIN GANZ EMOTIONAL ANDERE ZUGANG (?) Muttersprache ist, ja, und die diese Sprache die hört das Kind sowieso noch SCHON IN DER SCHWANGERSCHAFT. also es ist ja nicht so dass das Kind euh bei der Geburt euh euh eine ein leeres Papier ist, eine leichte Papier ist. es es hat schon Erfahrungen, es hat SCHON WAS GEHÖRT und es soll WEITER sein..[.]. es ist ein DAUERNDEN GESPRÄCH ZWISCHEN MUTTER UND KIND..»</i></p>
<p><i>Bianca, Italie, Francfort: 431</i></p>	

Mais encore, au fur et à mesure que les parents apprennent la langue du pays d'accueil, elle devient aussi une partie de leur personnalité:

<p><i>« l'anglais américain donne la voix à un côté de ma personnalité, le français donne la voix à un côté de ma personnalité..vous le savez [oui, ((rire))]..c'est presque comme s'il y a des rues différentes, vous savez.. et vous êtes là.. mais cette route vous amènera vers un côté particulier de vous-mêmes, et cette route vous amènera vers une autre partie de vous-mêmes »</i></p>	<p><i>«American English gives voice to part of my personality, French gives voice to another part of my personality...you know that [yeah, ((rire))].. it's almost like there are different streets, you know... and you are here... but this road will take you to a particular part of you, this road takes you to another part of you»</i></p>
<p><i>Samantha, Etats-Unis, Strasbourg : 123</i></p>	

<p><i>« et PRIS dans le CONTEXTE SOCIAL, ça s'est très vite développé..[uhum]..et ça c'est bien parce que là, la langue étrangère..[oui]..devienne une sorte de DEUXIEME NATURE, ça devient.. on est tellement habitué..»</i></p>
<p><i>Victor, Roumanie, Strasbourg: 326</i></p>

Pour résumer nous pouvons dire qu'en fonction de leur parcours de vie et de leur parcours linguistique, les parents peuvent avoir besoin aussi bien de la langue d'origine que de la langue du pays d'accueil pour exprimer leur personnalité.

5.3.2.1.3 Transmission de la culture de la famille, du groupe social d'origine, de l'identité des parents

Certains parents choisissent de transmettre la langue d'origine puisqu'elle symbolise pour eux une appartenance ou la continuité d'une origine (Filion, 2000). La langue d'origine peut être considérée comme intrinsèque et inséparable de l'identité culturelle des enfants et des

parents puisque la présence des langues dans la vie d'un individu est toujours en lien avec son histoire personnelle et familiale:

« c'est que les Français demandent ce qu'on nous S'ASSIMILE, c'est-à-dire que nous on fasse comme EUX, mais.. il faut savoir que mes parents n'allaient CERTAINEMENT pas..ils n'allaient certainement pas.. s'asseoir sur 20 ans de culture ou 30 ans de culture..[oui]..c'est évident.. »

Naim, Maroc, Strasbourg : 179

En effet, nous en venons au même constat que Pierre, pour qui le fait de partager la «même culture» est important pour les relations parents-enfants:

« Tout d'abord, les enfants de migrants apprennent rapidement à l'école la langue et les coutumes du pays d'accueil. Ils peuvent ainsi servir de guides à leurs propres parents dans nos pays. Il y a là l'inversion des rôles entre générations. Plus grave encore : ne partageant déjà plus le même cadre culturel de la pensée, parents et enfants ont beaucoup de mal à se reconnaître comme semblables, de la même pâte, de la même « nature », en quelque sorte. Or, pour élaborer, dépasser, résoudre les conflits relationnels (oedipiens notamment) entre parents et enfants, il faudrait qu'ils se reconnaissent d'abord comme semblables, de même « nature » - c'est-à-dire de même culture »

(Pierre, 2011 : 317)

En citant Wong Fillmore, Okita et Tannenbaum, qui ont pour la première fois analysé les aspects émotionnels de la perte ou du maintien de la langue d'origine, Schwartz et Verschik soulignent que

« Le maintien des langues d'origine est considéré comme important non seulement pour la survie de ces langues du point de vue purement linguistique, mais aussi pour les liens entre les générations et les valeurs culturelles d'un groupe ethno-linguistique » (Wong Fillmore, 2000; Okita, 2002; Tannenbaum, 2005; Tannenbaum, 2012)»

(Schwartz et Veschik, 2013 : 6, notre traduction)

Voici ce qu'en témoigne par exemple Bianca, Italie:

«B: Quand les enfants grandissent avec plusieurs langues euh grandissent et avec deux langues, après ils apprennent aussi D'AUTRES LANGUES PLUS VITE.

M: oui et tous les autres

B: (?) deuxièmement ces enfants savent qu'il N'Y A PAS DE SEULE LANGUE QUI VAUT.. Il y DES DIFFERENTS POINTS DE VUE SUR LE MONDRE, il y a des langues, ils ont tous oui après comme des

«B: wenn die Kinder mehrsprachig wachsen euh wachsen und mit zwei Sprachen, dann lernen sie ja auch die ANDERE SPRACHE SCHNELLER

M: ja und alle andere

B: (?) zweitens wissen diese Kinder, es GIBT KEINE WAHRE SPRACHE. Es gibt VERSCHIEDENE SICHTEN ÜBER DIE WELT, es gibt die Sprache, die sind alles je nachdem wie die Geschichte gewesen ist, was für, für

<i>histoire, qui pour, pour des experiences dans un pays euh entre l'allemand et l'italien il y a déjà une (?) difference et euh eu je veux dire eu euh eu euh donner l'idée eu UNE LANGUE EST NON SEULEMENT UN MOYEN DE COMMUNICATION, C'EST TOUT UN MONDE..»</i>	<i>Erfahrungen in dem Land gemacht worden sind oder nicht euh euh zwischen Deutsch und Italienisch gibt es auch schon (?) Unterschiede und euh euh ich meine euh euh euh die Idee geben euh EINE SPRACHE IST NICHT NUR EINE KOMMUNIKATIONSMITTEL, IST EINE WELT..»</i>
<i>Bianca, Italie, Francfort: 383</i>	

Cependant, pour les enfants la construction de leur personnalité, de leur identité est souvent un processus très complexe, puisqu'il s'agit d'articuler différentes appartenances:

<i>«M : et quelle est la langue que tu considères plus comme ta langue MATERNELLE ?</i>
<i>D : mais là.. forcément.. c'est DUR de répondre à ça, mais je pense que par l'éducation par la SOCIETE, je vis depuis très longtemps en France, c'est le FRANCAIS, mais tout ce qui est dans le cadre FAMILIAL et en dehors du lycée, et bien je parle POLONAIS....[d'accord]. du coup ma langue MATERNELLE je pense que c'est plus le français, mais c'est à cela que ça se tient... et puis c'est aussi toujours la question du sentiment personnel de la NATIONALITE, et c'est COMPLIQUE justement dans ce genre de cadre, parce qu'il y a toujours une FISSURE qui se fait quand il y a D'UN COTE la scolarité, la société, le pays dans lequel on vit, et de L'AUTRE COTE justement la famille et la culture aussi qui vienne..[uhum]..[5min] mais voilà ça c'est à mon niveau, mais c'est effectivement DIFFICILE à répondre à ce genre de question..[...] c'est là qu'on se demande, est-ce qu'on est plus FRANCAIS ou est-ce qu'on est plus POLONAIS....[uhum]. ce sont parfois les questions toutes BETES que l'on se pose à l'école nous-mêmes avec nos amis, qu'ils soient Polonais ou Français même – si tu t'engageais à l'ARMEE, qu'est-ce que tu prendrais comme PAYS ? ou si tu devais CHOISIR une équipe de foot nationale, est-ce que tu prendrais la Pologne OU la France ? disons, que c'est TRES compliqué de répondre généralement, et ce N'EST PAS TRES POSSIBLE, pour moi..»</i>
<i>Dobroslaw, Pologne, Strasbourg: 30</i>

Dans notre recherche nous avons fait un constat intéressant au regard des transmissions culturelles et ethno-linguistiques. En effet, nous nous sommes rendus compte que bien que les transmissions peuvent se faire à l'oral, les parents peuvent aussi avoir besoin d'autres supports pour ces transmissions, tels que les livres et d'autres supports audio et visuels.

A ce sujet, une maman cite un exemple intéressant à propos de la communion de son fils :

<i>« .. et le rabbin a dit, le garçon, est-ce que tu peux lire (l'énoncé?)..il a dit oui.. alors le rabbin est allé dans sa bibliothèque, trois murs PLEINS de livres.. et il a cherché et cherché et cherché..[uhum].. et il a dit, je NE trouve PAS de livre en allemand...je n'en ai qu'en hébreu ou en russe ((rire))..[ah bon].. puisque c'était le temps quand il y avait beaucoup de personnes de la Russie qui sont venus en Allemagne..[ok]..ils ne voulaient pas rester là-bas..et beaucoup-beaucoup sont venus à Francfort.. alors il avait assez beaucoup de livres en russe ((rire)).. et le petit garçon Allemand..((rire)) »</i>	<i>« .. und der Rabbin hat gesagt, der Junge, kannst du lesen (das Gespräch?)..er sagte ja..und dann ging der Rabbin in seine Bibliothek, drei Wände VOLL mit Bücher..und dann hatte gesucht und gesucht und gesucht..[uhum] und er sagte, ich finde NICHT ein Buch auf Deutsch.. ich hab' nur die auf Ibrisch und auf Russisch ((rire))..[ah so].. weil es war die Zeit, nach dem.viele aus Russland sind nach Deutschland gegangen, nicht nach Israel.. oder sind sie nach Israel, und dann wieder nach Deutschland..[ok]. sie wollten da nicht bleiben... und viele viele sind nach Frankfurt gekommen.. also er hat ganz viele russische Bücher ((rire)).. und der kleine deutsche Junge.. ((rire)) »</i>
<i>Sara, Israel, Francfort: 185</i>	

Pour résumer, la transmission de la langue d'origine est importante pour faire le lien entre les parents et les enfants, mais aussi au sein des générations et groupes ethno-linguistiques. Dans le contexte de l'immigration, en plus d'une transmission non à l'identique, non-automatique

et intentionnelle, nous avons également identifié la disponibilité des ressources pour cette transmission et notamment des ressources dans la langue d'origine.

5.3.2.1.4 Communiquer et s'identifier à la famille élargie, filiation, «inscription dans la lignée générationnelle»

Guérin note qu'« au pluriel le mot « parents » renvoie dans un premier sens, au père et à la mère ; et ensuite, aux ancêtres » (Guerin, 2000 :5). Ainsi, une des fonctions importantes des parents est de créer des liens de filiation entre l'enfant et le reste de la famille, de «placer»l'enfant dans la lignée générationnelle (Houzel, 1999; Moro, 2017).

Lorsque les grands-parents ou d'autres membres de la famille habitent au pays d'origine et parlent surtout la langue d'origine, les connaissances de cette langue sont très importantes pour pouvoir garder le contact avec ces personnes:

«LA RAISON pour laquelle j'ai appris l'allemand, tu vas rigoler, c'est un peu ATYPIQUE – mon ARRIERE ARRIERE GRAND-PERE vient de la communauté ALLEMANDE de Roumanie..[ouaih]..et arrivé vers 1870 en France et parlant allemand..et en fait ça se trouve qu'il avait toujours gardé beaucoup de contact avec la famille en Roumanie, et la langue c'était l'allemand...alors ces contacts se sont perpétués.. donc aujourd'hui j'ai encore des contacts avec mes cousins de la communauté roumaine qui maintenant sont en Allemagne..[oui]..bon, mes cousins, c'est 6ème degré, à peu près..[uhum].. donc j'ai appris l'allemand, parce qu'il y a la TRADITION FAMILIALE D'APPRENDRE ALLEMAND à cause des liens avec la famille lointaine...»

Elodie, France, Francfort: 11

« par exemple, mon ami Bulgare qui était avec moi en littéraire, ses parents travaillent au Conseil de l'Europe et pourtant ils ont que des livres bulgares, sur la culture bulgare, etc, sur les artistes bulgares, sur les romanciers bulgares, etc.. et bein du coup mon ami qui n'est pas né en France, il est imprégné par la culture bulgare, et puis de l'autre côté grâce à l'éducation en français il maîtrise très bien le français.. du coup je pense que c'est très important justement dans le côté familial de GARDER les racines...»

Dobroslaw, Pologne, Strasbourg: 332

Et à l'inverse, la non-transmission de(s) langue(s) d'origine par les parents peut être un des facteurs de perte de contact avec les grand-parents:

« comme j'étais plus dans la langue française dans la vie, ah, je disais.. je voyais PAS en fait ce que ma MERE elle voyait... parce que ma mère, ELLE, elle s'est dit dans sa tête, si je parle PAS avec mes petits enfants en polonais, ils vont pas apprendre le polonais... donc je vais PERDRE CONTACT avec mes petits-enfants, parce qu'ils vont grandir EN France »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 492

«M : d'accord...juste une toute dernière question : est-ce que tu connais aussi des personnes qui ont aussi une double culture comme par exemple la France et la Pologne, mais qui du coup ont fait le choix d'être uniquement dans la culture française et ne pas continuer à apprendre le polonais

D : bein non, c'est très rare, et ça serait IDIOT, parce que déjà il faut qu'il n'y aie pas de facteurs environnementaux, c'est-à-dire que la FAMILLE faut pas qu'elle soit là pour influencer, et ça c'est RARE, et puis, je pense que, oui, ça serait vraiment IDIOT, envers soi-même déjà, ça voudrait dire que je n'ai plus du tout envie d'avoir AUCUN LIEN avec ce qui m'a CONSRUIT en fait et je pense que ça n'EXISTE PAS... je n'en connais pas...»

Dobrosław, Pologne, Strasbourg : 365

Mais en même temps, lorsque les familles s'agrandissent, et qu'elles deviennent de plus en plus mélangées à travers les mariages mixtes, la langue du pays d'accueil peut devenir le seul moyen de communication avec les nouveaux membres de la famille:

« mon oncle, j'ai un oncle qui s'est mariée avec une Chinoise, donc leur enfant parle Chinois. J'ai encore un autre oncle qui s'est marié avec une Laotienne, donc ses enfants parlent laotien. Et mon père et ma mère sont Cambodgiens, donc on parle tous Cambodgien. Et alors, avec mes cousins et cousines, on peut communiquer QUE en français.. »

Chan, Cambodge, Strasbourg :143

Nous en venons à la conclusion qu'aussi bien les connaissances de la langue du pays d'accueil que de la langue d'origine sont nécessaires pour garder contact avec la famille élargie.

De plus, l'usage d'une langue pour garder le contact avec la famille a un côté pratique – être un outil de communication (fonction «communicative» de la langue, Mikhalchenko et al., 2006, notre traduction). Mais au sein de la famille élargie, la langue peut aussi jouer une fonction symbolique – c'est un moyen de de s'identifier à un groupe, à la famille.

Voici ce qu'en dit un de nos interviewés:

« après c'est pas très compliqué vu que on n'a jamais été TROP LIE à la famille FRANCAISE. .[uhum].. on n'a JAMAIS eu de soutien de la part de la famille française, à part quelques personnes qui doivent se compter comme les deux doigts de la main, donc voilà....[uhum]. j'ai toujours été élevé, j'ai été élevé par ma famille POLONAISE, j'ai toujours pu compter sur ma famille polonaise, j'ai toujours eu de l'amour de la part de ma famille polonaise, j'ai été élevé dans cet esprit familial... après c'est pas une famille très nombreuse et pourtant je connais tout le monde de cette famille POLONAISE, j'ai toujours pu compter sur tout le monde, et voilà...ça fait aussi un sentiment d'APPARTENIR à quelque chose.. »

Dobrosław, Pologne, Strasbourg : 150

Pour résumer sur ce point, nous citerons Mikhalchenko et ses collègues qui, en parlant d' «acte d'identification », mentionnent qu'en effet un individu fait un choix dans son répertoire linguistique en fonction de son identification personnelle et sociale (Mikhalchenko et al., 2006, notre traduction).

5.3.2.2 Les fonctions parentales en lien avec l'intégration sociale, réussite éducative et avenir professionnel

Après avoir présenté les rôles des langues pour les fonctions «affectives», dans cette section nous nous intéresserons aux rôles des langues pour les fonctions parentales «éducatives», en lien avec l'intégration sociale, réussite éducative et avenir professionnel des enfants.

5.3.2.2.1 Intégration sociale

En parlant de langues et de l'intégration dans le pays d'accueil, Biichlé propose un concept intéressant de «continuum intégrationnel» (Biichlé, 2009), que nous avons expliqué plus en détail dans la partie Cadre conceptuel. Pour rappel, dans ce continuum il y a d'un côté l'usage exclusif de la langue du pays d'accueil et qui correspond pour Luc Biichlé à l'assimilation. De l'autre côté il y a l'usage exclusif de la langue d'origine, ce qui peut avoir pour conséquence la ségrégation. Ainsi pour Luc Biichlé c'est le plurilinguisme qui est associé à l'intégration.

Dans notre étude nous avons eu des témoignages de parents qui se positionnent à différents points de ce continuum intégrationnel:

Si certains parents attribuent une importance plus particulière à l'intégration soit dans le pays d'origine, soit dans le pays d'accueil:

« nous avons regardé...c'est allemand, Allemagne, après l'Italie, Suisse...Suisse, c'est tout.. parce que l'Angleterre nous avons éliminé tout de suite, comme c'est trop beaucoup de RUSSES, de notre pays c'est TROP beaucoup, et pour un peu s'intégrer nous avons voulu choisir un pays où il y a PAS beaucoup de personnes de notre pays, pour s'INTEGRER, pour ne pas rester..»

Angela, Lithuanie, Strasbourg: 43

D'autres souhaitent que leurs enfants aient des liens avec les deux pays:

« j'ai accepté le fait que mes enfants grandissent en France, ils sont nés en France, c'est LEUR pays, /eh/ et je dis pas non, non, absolument la Pologne, non, non.. après j'aime BIEN quand ils apprennent AUSSI un tout petit peu la culture... »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 444

Du côté des enfants, ce jeune d'origine polonaise confirme également l'importance d'avoir des liens avec le pays d'accueil, mais aussi avec le pays, et surtout la famille d'origine:

« en fait, c'est à peu près, en fait je me base sur moi, mais c'est dur aussi, ça dépend aussi que, IL FAUT que les parents maintiennent la langue de là d'où ils viennent, parce que après FORcément les enfants sont influencés par l'ECOLE, et il y aura à un moment une DUALITE qui va s'effectuer, c'est-à-dire que à un moment les enfants vont comprendre qu'ils viennent d'un autre pays, mais ils parlent d'un autre côté le français, ils sont imprégnés par la culture française, il y a DEUX cultures, et du coup, je pense que c'est justement TRES IMPORTANT pour les gens qui veulent s'installer en France de, forcément s'INVESTIR dans le côté français, mais SANS justement pour autant SUPPRIMER tout, de garder, c'est très important justement de GARDER NOS RACINES en fait..»

Dobroslaw, Pologne, Strasbourg: 327

Un autre parent souligne aussi le fait que l'intégration est un processus réciproque, entre les familles et les individus d'un côté et la société de l'autre:

« L'intégration, plus je connais allemand, plus je m'intègre, oui..[uhum]..oui, plus encore je m'intègre, et c'est ce que j'ai dit toujours dans la politique, qu'il faut BEAUCOUP PLUS FAIRE AVEC LES GENS..[uhum]..Si je ne fais pas avec les gens, ça ne va pas..[oui]..Depuis longtemps je remarque toujours encore dans une cour de l'école dans une Grundschule, (?) et je vois que pendant la pause il y a trois enseignants qui font la surveillance..[oui]..et puis je vois (?) dans ce coin, les Allemands dans ce coin, les Turcs dans ce coin et les Marocains dans ce coin et moi (?) pas..Pour moi ce N'EST PAS UNE INTEGRATION [...] l'intégration se fait toujours à DEUX, oui..[d'accord, oui]..ça se fait toujours à deux, DE DEUX COTES..[uhum]..et pas seulement d'un côté.. »

« die Integration, umso mehr ich Deutsch kann, umso mehr integrieren ich mich, ja. [uhum]..Ja, umso mehr bringe ich mich dann selber ein, ja, und dass ist auch was ich immer in die Politik sage, sollten eben die Leute VIEL MEHR MITNEHMEN..[uhum].. Wenn ihr die Leute nicht mitnehmen, dann geht es nicht..[ja].. Bald solang ich hier immer wieder merke dass in einer Schulhof; bei einer Grundschule, (?) und ich sehe in der Pause drei Lehrer die Aufsicht haben..[ja].. Und dann, sehe ich (?) in diese Ecke, die Deutsche in diese Ecke, die Türken in diese Ecke und Marokkanern in diese Ecke und ich (?) das nicht. Das ist für mich KEINE INTEGRATION [...]zu Integration gehören immer ZWEI, ja.[stimmt ja].. Es gehört immer zwei, BEIDE SEITEN..[uhum]..Und nicht nur einer Seiten.. »

Ayoub, Maroc, Francfort : 281

Ainsi, si nous trouvons le modèle de Biichlé très intéressant, la pratique montre que chaque parent définit l'intégration à sa manière: pour les uns cette définition s'approche plutôt du concept d'assimilation, tandis que pour d'autres l'intégration est vue comme l'articulation des appartenances à la fois au pays d'accueil et au pays d'origine. Mais dans les deux cas la langue ou les langues restent un outil crucial de l'intégration, quelle que soit la langue.

5.3.2.2.2 Accompagnement du processus d'apprentissage formel et non-formel

Comme le note Tadeusz, Pologne, le rôle des parents est crucial dans l'accompagnement des différents apprentissages des enfants:

« .. de l'EDUCATION, de l'éducation, de l'ENTOURAGE aussi, c'est-à-dire si quelqu'un est bien entouré avec les parents qui avaient le temps pour cette personne-là, du coup, ils ont appris, enseigné cet enfant à AIMER A APPRENDRE, ça change TOUT..[uhum].. [35min] moi j'ai eu cette, j'ai eu personnellement cette volonté d'apprendre et j'ai eu mes parents qui m'ont pas empêché, qui m'ont dit, vas-y, c'est bien..»

Tadeusz, Pologne, Strasbourg: 249

Hélot souligne qu'apprendre une langue est nécessaire pour le développement cognitif de l'enfant (Hélot, 2007), puisque c'est un outil de la pensée (Mikhalchenko et al., 2006).

Harding et Riley notent que les enfants utilisent la langue pour «construire des relations, échanger des informations, pour réfléchir, pour jouer avec des mots, pour communiquer lorsqu'ils apprennent» (Harding et Riley, 1986:1, notre traduction).

Dans notre étude, certains parents migrants soulignent plus particulièrement le rôle de la langue d'origine pour ces apprentissages:

<p>«Je suis de l'avis, que TOUT, CE QUE NOUS APPRENONS, SE CONSTRUIT SUR LA BASE DE LA LANGUE MATERNELLE, ça veut dire, quand je construit, et j'ai une foundation, alors, une foundation en béton, et quand la foundation n'est pas STABLE, tout ce que je construit dessus n'est pas stable..»</p>	<p>«ich bin der Meinung, also ALLES, WAS WIR LERNEN, BAUT AUF DIE MUTTERSPRACHE, das ist so wenn ich ausbaue, und dort Fundament habe, so, Betonfundament, und wenn ich da keine STABILE Fundament habe, ist alles was ich darauf aufbaue nicht stabil..»</p>
<p>Ertan, Turquie, Francfort: 57</p>	

Ce même parent rajoute une métaphore intéressante en comparant la langue maternelle à un système opérationnel:

<p>« alors le plus facilement on apprend sa LANGUE MATERNELLE, C'EST COMME UN SYSTEME OPERATIONNEL – vous avez un ordinateur, vous avez MS DOS ou Windows, et LA-DESSUS vous installez d'autres applications, et les langues suivantes, que nous avons, ce sont des applications..et sans les applications vous pouvez acheter le Word le plus cher, ça NE MARCHE PAS CORRECTEMENT..c'est comme ça chez beaucoup d'enfants chez qui la langue maternelle n'a pas été transmise.. »</p>	<p>«also am leichtesten lernen die Menschen ihre MUTTERSPRACHE, DAS IST WIE BETRIEBSSYSTEM – sie haben Komputer, sie haben MS DOS oder Windows, und DARAUF andere Anwendungssoftware aufbauen, und die weitere Sprachen, die wir haben, die sind Anwendungssoftware...und ohne Anwendungssoftware können sie das teuerste Word kaufen, das LAUFST NICHT RICHTIG.. das ist bei viele Kinder, wo wir die Muttersprache kaput machen..»</p>
<p>Ertan, Turquie, Francfort: 145</p>	

Nous souhaitons tout de même faire une petite remarque à ce sujet: en effet, si dans ce cas précis la langue d'origine est perçue comme outil de la pensée, c'est probablement puisque c'est la première langue apprise. Mais dans les situations où les deux parents utilisent également la langue du pays d'accueil dès le plus jeune âge de leurs enfants, cette langue devient aussi pour eux un outil cognitif.

De plus, même s'il s'agit du «bilinguisme progressif» (Mikhalchenko et al., 2006, notre traduction; Hélot, 2007), c'est-à-dire que les langues sont introduites l'une après l'autre, l'acquisition de chaque nouvelle langue permet de découvrir d'autres manières de penser:

<p>«bah oui, bah, forcément... c'est pas comme si on est d'Espagne ou d'Italie, où il y a une culture commune, fin, une histoire commune, là c'est Vraiment DEUX horizons qui sont TRES différents, deux histoires qui sont TRES différentes, qui ont été SEPARES, qui ont jamais eu grand-chose en commun....[uhum]. et deux cultures où, à l'heure actuelle il y a DEUX visions du monde qui sont différentes en fait [15min],</p>
--

où il y a des idéaux culturels, politiques qui sont différents en Pologne et en France, et du coup quand je dis, comme j'ai dit tout à l'heure, ça PERMET justement de parler des différences, d'avoir un regard...»

Dobrosław, Pologne, Strasbourg: 116

Si les parents peuvent transmettre leurs propres connaissances, ou parfois mieux expliquer quelque chose à leurs enfants dans leur langue d'origine, ils peuvent également avoir besoin des connaissances de la langue du pays d'accueil pour accompagner d'autres apprentissages de leurs enfants. Il peut s'agir notamment de pouvoir aider leurs enfants pour les devoirs dans le cadre de la scolarité, par exemple (Dusi et Steinbach, 2016). A ce sujet, Dusu et Steinbach citent les travaux de Perregaux, qui souligne que les parents immigrés manquent d'outils, et plus particulièrement des outils linguistiques (Perregaux et al., 2008, cité par Dusu et Steinbach, 2016). Nous avons fait un constat similaire dans notre recherche:

« et encore un autre problème que j'avais, c'est que MA MAMAN qui est venue aussi, euh, elle ne CONNAISSAIT PAS ALLEMAND..[ah oui]..mon père lui aussi depuis 30 ans ici, a travaillé avec des Marocains.. chez, a habité avec des Marocains, alors lui PAS DU TOUT ALLEMAND..[uhum]..alors lui il avait la seule chose ce que, ce qu'il connaissait, quand il faisait des courses, il savait alors euh ce que c'est le pain..[ok]..mais sinon euh mon père a tout seul, alors je N'AI PAS DU TOUT RECU CETTE AIDE de nulle part..[oui]..Et quand j'ai demandé à mon père, comment comment ça s'appelle, là il m'a dit, d'où est-ce que je dois le savoir. (?) il ne pouvait RIEN m'expliquer, alors je devais vraiment me débrouiller MOI-MEME..[uhum]..oui, c'est assez dur, oui.. »

« und das Problem was ich noch hatte noch zusätzlich ist das MEINE MUTTER mit eingereist ist, euh die KEINE DEUTSCH KANNT..[ah ja].. mein Vater selbst dreißig Jahre hier, hat mit Marokkanern gearbeitet, bei, mit Marokkanern gewohnt, so das er GAR KEIN DEUTSCH..[uhum]..also er hat nur das einzige das was was er kannte ist wenn er einkaufen geht weiß er dann euh was ein Brot ist..[ok].. aber an sonst euh hat mein Vater selbst, also ich habe DIESE HILFE ÜBERHAUPT NICHT BEKOMMEN von nirgends..[ja]..Und wenn ich mein Vater gefragt habe, was was heißt denn des, da sagte er zu mir, woher soll ich das wissen. (?) es konnte mir KEIN erklären, also ich war eigentlich auf MICH ALLEIN gestellt..[uhum].. ja, das ist ganz schwierig, ja.»

Ayoub, Maroc, Francfort: 97

« M : uhum.. et POURQUOI est-ce que vous avez décidé de prendre CES COURS A L'ECOLE ?

D : j'ai besoin parce que les enfants ils grandissent et moi ..[oui]..ils vont à l'école..[uhum].. »

Djamila, Maroc, Strasbourg: 64

« voilà, donc nous le Cambodgien c'est la langue maternelle, vue que mes parents ne parlent pas français..le premier, l'aîné, mon grand-frère, lui a eu PLUS de difficultés, étant le seul enfant au début et dont les parents NE PARLAIENT PAS FRANCAIS..donc lui quand il est allé à l'école primaire au CP, il a dû refaire une deuxième année, vu qu'il ne parlait pas français, et donc ça le retardait..»

Chan, Cambodge, Strasbourg: 150

D'autres parents soulignent aussi par exemple que leurs connaissances ne sont suffisantes pour l'aide aux devoirs qu'à une certaine étape de la scolarité:

<i>« très difficile. Pour moi pas possible..en une année, ce que mon fils a appris à l'école.. pour l'instant j'arrive à lui aider.. »</i>	<i>« очень трудно. для меня невозможно.. за год то. что сын прошел в школе. пока что у меня получается помочь ему.. »</i>
<i>Karina, Arménie, Strasbourg : 581</i>	

Ce témoignage nous laisse sous-entendre que plus les enfants avancent dans la scolarité, plus les parents peuvent potentiellement avoir de difficultés pour leur aider à faire les devoirs, puisque cela peut nécessiter des compétences linguistiques plus poussées.

Mais les compétences linguistiques des parents ont encore un autre rôle à jouer dans la réussite éducative de leurs enfants. En effet, pour réussir à l'école il ne suffit pas de pouvoir communiquer, lire et écrire dans la langue du pays d'accueil. La langue utilisée à l'école est une langue particulière, et les élèves doivent maîtriser une «bonne langue» ou une «langue correcte» pour réussir leurs études.

Nous avons déjà mentionné l'exemple de Brian et l'élaboration de stratégies afin que les enfants apprennent la langue du pays d'accueil:

<i>«Les enfants ont été nés en Angleterre et sont venus en Allemagne en bas-âge. Ils sont allés dans une école allemande. A l'école son fils ne parlait pas allemand, alors l'école ne voulait pas le prendre. Au début ils ont dit c'est parce qu'il était une semaine trop jeune.</i>	<i>«The children were born in England and moved to Germany at small age. They went to a German school. In school his son didn't speak German, so the school didn't want to take him. First they said that was because he was 1 week too young.</i>
<i>Alors les parents ont élaboré une stratégie: leur fils allait au jardin d'enfant et en même temps il avait des cours privés avec une enseignante de l'école. Alors, plus tard il a pu aller dans la classe de son âge.»</i>	<i>So, the parents made a strategy: their son went to kindergarden and at the same time he took private lessons with a teacher from that school. So later he could get to the class according his age.»</i>
<i>Synthèse entretien avec Brian, Angleterre, Francfort: 43</i>	

Nous remarquons en reprenant cette citation, qu'il s'agit bien non pas juste de l'acquisition d'une langue, mais de celle d'une langue « correcte ». Un autre témoignage, cette fois-ci dans le contexte français souligne aussi le rôle que les pratiques linguistiques des parents peuvent avoir sur l'acquisition des différents aspects de la langue par les enfants :

<i>«nous, quand nos parents sont arrivés en France, ils lisaient pas de livres de français, tu vois dans la maison il y n'a PAS DE LIVRES, il n'y avait pas de livres à la maison, rien..[uhum].. il n'y avait pas de livres français, il n'y a pas Victor Hugo, y a pas Victor Hugo, y a pas de Lafontaine, tu sais, des ouvrages un peu intellect français.. donc nous, quand on est à 25 entre nous, on n'a PAS cette idée de se dire entre nous, tiens, et ton père il a lu quoi récemment ?.. [oui]..mais non, c'est PAS NATUREL... et lui, quand il rentre chez lui et que son papa il est docteur et que son père lit Victor Hugo, c'est FACILE à intégrer la langue française..[oui]..donc nous quand on est arrivé en France, quand on est arrivé sur les matières françaises, il fallait justement parler de la poésie, parler de l'alexandrin, et avoir un peu de lectures parce que quand TES PARENTS s'y intéressent, c'est un peu FACILE,nous, nos parents ne faisaient pas ça, pour ça on était mauvais en français, c'était du, donc c'était de BRICOLAGE qu'on fait»</i>
<i>Naim, Maroc, Strasbourg:375</i>

Ainsi, nous faisons le même constat sur l'écart entre la langue de la maison et la langue de l'école – le même constat qu'ont fait Andrea Young et Christine Hélot, ainsi que d'autres chercheurs (Claes et Comeau,1996; Young et Hélot, 2006).

A ce sujet un jeune Polonais donne un terme très intéressant, il parle du «polonais fait maison»:

<p>« M : et est-ce que c'est toi qui a choisi d'aller dans la section où il y a aussi le polonais ?</p> <p>D : oui et non, parce que dès le départ, quand on est parti d' {nom ville}, et bien c'est le choix de MAMAN, et puis au final, au début j'avais un peu du mal, parce que mon niveau de polonais était au dessous des autres vu que j'ai toujours parlé le français, et que j'avais le polonais « FAIT MAISON », on va dire</p> <p>M : que c'était donc plus du polonais ORAL</p> <p>D : et pas écrit, oui, voilà, bon après depuis temps j'ai bien RATTRAPE et j'écris bien... on va dire que oui, ça m'a été A MOITIE imposé, mais au final je regrette PAS DU TOUT.. »</p>
<p>Dobroslaw, Pologne, Strasbourg : 105</p>

En plus des devoirs, l'implication des parents est reconnue comme un facteur essentiel qui influence la réussite scolaire des enfants (Boisson et Verjus, 2004; Santelli, 2009; Tazouti Jarlegan, 2000; ORIV,2012; Lee Blair, 2014; Dusi et Steinbach, 2016).

Bien que la communication entre les parents et l'école ne soit pas toujours évidente même pour les parents «autochtones», ne pas maîtriser la langue du pays d'accueil est un facteur spécifique aux parents migrants qui peut les empêcher de communiquer avec l'école (ORIV, 2012):

<p>«Au college, le premier jour nous sommes allés avec {un ami}: il y avait une reunion: directeur, conseillers pédagogiques, enseignants – la salle pleine, beaucoup de monde /hm hm/.j'ai été tellement perdue»</p>	<p>«В колледже. в первый день в колледж мы пошли со {un ami}. там было маленькое собрание: директор. завуч. учителя – целый зал. много людей. /гм.гм/... я так растерялась»</p>
<p>Karina, Arménie, Strasbourg: 261</p>	

<p>«M:..[] et en ce qui concerne votre communication avec les enseignants?..</p> <p>K: au début je communiquais avec l'aide d'une amie..elle parle très bien anglaise.. mon anglaise est non-conjugué, niveau scolaire..»</p>	<p>«M: ..[]..a в плане вашего общения с учителями?..</p> <p>K: я в первое время общалась через знакомую на английском.. она прекрасно знает английский.. мой английский без склонений. школьный уровень..»</p>
<p>Karina, Arménie, Strasbourg: 303</p>	

Après ces constats, nous en venons à la question: si les parents ne maîtrisent pas bien la langue du pays d'accueil, est-ce que cela signifie qu'ils ne sont pas impliqués dans la scolarité de leurs enfants? La langue du pays d'accueil – est-elle une vraie barrière pour leur implication?

Nous nous sommes rendus compte que les parents peuvent tout à fait aider leurs enfants dans la langue d'origine:

- en les aidant directement pour les devoirs et expliquant telle ou telle matière dans leur langue
- en accompagnant leur scolarité autrement que par l'aide aux devoirs: par exemple en leur demandant comment ça va à l'école, en aidant à préparer le cartable, etc.
- en aidant les enfants à développer des compétences «langagières» plus générales en augmentant leurs compétences dans les langues d'origine.
- de plus, il existe parfois tout de même des possibilités de communication avec l'école dans la langue d'origine (en fonction des compétences linguistiques du personnel de l'école)

En effet, par exemple, en ce qui concerne les devoirs, le témoignage de Ayoub, Maroc, Francfort souligne qu'il faut avoir des compétences aussi bien dans la matière qu'en allemand – ce qui fait que les parents peuvent au moins aider en partie, s'ils connaissent la matière:

<i>«Oui oui, c'est LENT et chez nous ça allait déjà en deuxième classe ça allait déjà assez bien..[uhum]..oui, là nous avons eu des exercices de calcul, où ils ont commence ici à calculer les pourcentages, et ça je l'avais déjà fait au Maroc, oui (rire), et là ils comment maintenant niveau, trois (?) j'ai dit, qu'est-ce que c'est, comme ça ça se passe les cours dans la neuvième classe, alors oui, je ne comprends pas (rire) oui [uhum]..mais ça c'était pour moi facile, j'avais la chose sans problème, et là SEULE CHOSE OU J'AVAIS UN PROBLEME, C'ETAIT LA LANGUE ALLEMAND..»</i>	<i>«Ja, ja, das ist LANGSAM und bei uns das ging es ja schon ab der zweite Klasse geht es schon richtig los..[uhum].. ja, da haben wir schon mit Rechenaufgabe wo sie hier mit angefangen haben mit Prozent zu rechnen, und dass habe ich letztes Jahr gehabt in Marokko, ja (lacht), und da fangen sie jetzt grad an, drei (?) habe ich gesagt, was ist des, wieso findet Unterricht in der neunte Klasse, so ja, verstehe ich nicht (lacht), ja..[uhum].. Aber das war für mich dann einfacher, die Sache habe ich am wenigste Problem und DAS EINZIGE WO ICH PROBLEM HATTE, DIE DEUTSCHE SPRACHE..»</i>
<i>Ayoub, Maroc, Strasbourg: 76</i>	

Dans notre étude nous avons constaté que les bonnes connaissances d'une langue peuvent s'appuyer sur les connaissances aussi bien dans la langue du pays d'accueil que du pays d'origine:

<p>«B: Ce que nous observons ici, c'est que les Italiens parlent de moins en moins avec leurs enfants et les mettent devant la télé ou les jeux vidéo ou encore quelque part, et les enfants ont de moins en moins de vocabulaire et...</p> <p>M: en italien</p> <p>B: en italien euhh et puis ils parlent allemand, mais l'allemand aussi ils l'apprennent à un mauvais niveau, car ils n'ont pas de structure linguistique euh ou lang(?) ..»</p>	<p>«B: was wir hier beobachtet, ist dass Italienern immer weniger mit ihren Kindern sprechen und die sie stellen sie vor Fernsehen oder Videospiele oder irgendsowas, und die Kinder haben immer weniger Wortschatz und...</p> <p>M: auf Italienisch</p> <p>B: auf Italienisch euhh und dann sprechen sie Deutsch, aber auch Deutsch lernen sie auf eine schlechte Niveau, weil sie keine Sprachstruktur euh oder Sprach(?) haben..»</p>
<p>Bianca, Italie, Francfort:157</p>	

<p>« c'est vraiment une méthode..[oui]..voilà..c'est pas lié au niveau intellectuel...c'est juste..[oui, oui]..voilà il y a des choses qui.. moi parler français avec toi..voilà.. on s'exprime comme on peut..mais c'est parce qu'on manque un peu des rapports grammaticales à l'école maternelle..[oui]..voilà ..»</p>
<p>Victor, Roumanie, Strasbourg: 143</p>

Ainsi, nous pouvons supposer que les parents peuvent aussi utiliser la langue d'origine pour contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants, en l'utilisant par exemple pour accompagner autrement la scolarité que par l'aide aux devoirs:

<p>« ..mes parents ne sont peut-être pas, ils lisent PAS des livres de français et tout ça, mais ils sont TRES A CHEVAL sur notre éducation..[oui].. ils étaient pas là en train de nous dire, vas-y, traîne dehors, fais ce que tu veux..[oui]..MES PARENTS, ils étaient, ils faisaient ATTENTION à ce que les devoirs soit faits..ils nous surveillaient tu vois..ça nous a permis d'avoir un minimum quand même à l'école, et mon père a été déterminé à ce qu'on réussisse, tu vois ...»</p>
<p>Naim, Maroc, Strasbourg : 393</p>

Certains parents ont témoigné qu'en plus d'aider leurs propres enfants, ils pensent qu'avec le bilinguisme ils peuvent contribuer aussi à l'école:

<p>«S: Nous pensons fortement que garder les familles BILINGUES dans le système PUBLIC est un moyen de continuer l'éducation internationale à Strasbourg, et c'est quelque chose où nous souhaitons contribuer..</p> <p>M: pas dans une école PRIVEE mais</p> <p>S: oui, nous voudrions soutenir le système PUBLIC, nous voudrions soutenir LA SECTION INTERNATIONALE PUBLIQUE [oui].. nous sommes une TRES BONNE famille pour ça, nous avons des enfants bilingues, Franco-Américains..[uhum]..nous pensions que nous pouvons RENFORCER ce programme..»</p>	<p>«S: we feel strongly that keeping BILINGUAL families in the PUBLIC system is the way to continue the international education in Strasbourg, that it is something we CONTRIBUTE to..</p> <p>M: not in a PRIVATE school but</p> <p>S: yeah, we wanted to support the PUBLIC system, we wanted to support the PUBLIC INTERNATIONAL SECTION..[yes]..and WE're a GREAT family for that, we got BILINGUAL KIDS, French-American. ...[uhum]..we thought that we could make that program STRONGER..»</p>
<p>Samantha, Etats-Unis, Strasbourg: 23</p>	

Mais ce n'est pas toujours facile de convaincre les parents qu'ils peuvent le faire, puisque les langues d'origine sont parfois dévalorisées par l'école: dans certains cas il n'est pas juste

question des compétences des enfants, mais plutôt de la perception de ces compétences. En effet, dans certains cas, toutes les autres compétences des enfants ont été sous-évaluées du fait qu'ils ne maîtrisent pas assez la langue du pays d'accueil. Nous analyserons ce point plus en détail dans la section «effets des politiques linguistiques familiales sur l'expérience de la parentalité».

Cependant, comme en témoigne la maman de ce garçon, le fait que la langue d'origine fait partie du programme peut être aussi bien un avantage, qu'un désavantage pour la réussite scolaire de l'enfant:

« c'est TOUT GAGNE ou TOUT PERDU avec le polonais.. donc là, parce que pour moi, dans ma tête c'était EN PLUS, tu vois [oui] et quand j'ai compris en fait que c'était INTEGRE, là j'ai commencé à avoir des doutes, parce que la première année, vraiment, il a GALERE, tu vois »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 665

Au regard de la communication avec l'école, nous avons eu des témoignages de parents sur l'utilisation des langues d'origine pour communiquer avec les enseignants:

« M : et par exemple à l'école avec les enseignants ou avec les autres parents

D : on parle arabe..parce que à l'école il y a deux qui parlent arabe, je parle arabe

M : deux professeurs qui parlent arabe

D : oui..il y a un professeur qui est de Turquie..»

Djamila, Maroc, Strasbourg: 138

« L'enseignante d'anglais a été embarrassé de parler anglais avec les parents»

«The teacher of English was embarrassed to speak English with the parents.»

Notes entretien avec Brian, Angleterre, Francfort: 49

De plus, que ça soit dans la langue d'origine ou dans la langue du pays d'accueil, Djamila souligne que ce qui est important est aussi la posture des interlocuteurs et s'ils sont prêts à coopérer. Nous retrouvons donc ici ce que Bourdieu présente comme interactions entre différents interlocuteurs sur le «marché linguistique» (Bourdieu, 1982):

« M : est-ce que quand vous communiquez avec eux, est-ce que vous sentez que ça va

D : oui

M : vous arrivez à communiquer ?

D : oui oui

M : ça va oui.. et est-ce que les professeurs aussi, ils sont, comment..ils parlent plus lentement, est-ce qu'ils font pour comprendre mieux

D : non, tout comme ça, tout DOUCEMENT ils parlent

M : donc ils sont bienveillants

D : ouaih

M : pour les parents

D : oui

M : d'accord..uhum

D : ils sont gentils..»

Djamila, Maroc, Strasbourg: 142

Nous venons de parler des effets « directs » des connaissances des parents sur leur implication à l'école et la scolarité des enfants. Mais il peut aussi y avoir des effets « indirects » :

«Après le passage du test on discute TON AVENIR, quelles études tu veux faire, c'est-à-dire tu peux aller dans un BON lycée, apprendre un métier PRESTIGIEUX. Et là dans cette conversation on regarde ton niveau de langue, EST-CE QUE TU PEUX faire tes études au lycée. Je n'ai PAS EU DE CHANCE, j'ai mal étudié, j'ai MANQUE beaucoup de cours, j'avais OFPRA, négatif, ensuite de nouveau OFPRA, négatif, il fallait tout le temps s'occuper du dossier, aider les parents. Je n'allais pas à l'école pendant des SEMAINES, des MOIS, bref, j'ai échoué, je n'ai PAS PU aller au lycée..»

«После прохождения теста обсуждается ТВОЕ БУДУЩЕЕ, на кого ты хочешь учиться, т.е ты можешь пойти уже в ХОРОШИЙ лицей, освоить ПРЕСТИЖНУЮ профессию. И тут же в разговоре проверяется твой уровень языка, МОЖЕШЬ ЛИ ты учиться в лицее. Мне НЕ ПОВЕЗЛО, я плохо учился, я ПРОПУСКАЛ очень много, у меня было OFPRA, негатив, потом опять OFPRA, негатив, приходилось постоянно составлять досье, помогать родителям. Я не ходил НЕДЕЛЯМИ, МЕСЯЦАМИ в школу, в общем я завалился, НЕ СМОГ пройти в этот лицей..»

Constantin, Russie, Strasbourg:199

Pour résumer, il faut souligner que l'implication des parents à l'école est un enjeu important. Comme le note également Androulakis et ses collègues, « l'importance de la communication parents-école est très bien documentée au niveau international » (Androulakis et al., 2016:2, notre traduction).

Dans l'un des témoignages une maman a dit que dans son cas cela a même été pris en compte dans son dossier de naturalisation :

« aussi la femme qui m'a interviewée était une femme de couleur, je ne sais pas quelle ethnicité, mais une femme de couleur, alors peut être que c'est pour cela qu'elle était plus ouverte vers la diversité, naturellement..je ne sais pas..[parfois oui parfois non]..mais aussi

«also the woman who interviewed me was a woman of colour, I don't know which ethnicity, but a woman of color, so maybe that's why she is more opened for diversity, naturally..I don't know ...[sometimes yes, sometimes no].. but also on her list, I could see

<i>sur sa liste, je pouvais voir qu'elle regardait en bas et lisait, et puis me regardait et disait: « avez vous été { active à l'école}», et j'ai dit OUI..[ok]..alors cette question ETAIT sur sa liste, si vous étiez..si vous étiez impliqué à l'école..[ok]..alors il y a quelque chose sur ces formulaires, pour voir si vous êtes impliqués.. alors voilà..»</i>	<i>her look down and she read, and then she looked at me and said «have you being {active at school}», and I said YES..[ok]..so that question WAS on her list, have you being..have you been INVOLVED IN SCHOOL..[ok].. so there is something on the form that does, to see if you have been involved... so voilà..»</i>
<i>Samantha, Etats-Unis, Strasbourg: 86</i>	

5.3.2.2.3 Accompagner dans la construction d'un avenir professionnel

Comme nous l'avons déjà mentionné, les choix et les politiques linguistiques familiales peuvent être associés aux aspirations des parents vis-à-vis de l'avenir éducatif et socio-professionnel des enfants (Rokita-Jaskow, 2015). A ce sujet Filhon, parle notamment de la « stratégie de promotion sociale » (Fihon, 2000)

Dans notre recherche nous avons constaté que c'est souvent la langue du pays d'accueil qui est associée à l'avenir socio-professionnel des enfants, puisque :

« et ce qui est le PLUS important, c'est le bac FRANCAIS tu vois [oui]..pour intégrer après le droit et tout ça..»

Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 669

Lorsque les parents imaginent l'avenir de leurs enfants dans le pays d'accueil, il est important qu'ils puissent non seulement s'assurer que les enfants apprennent la langue du pays d'accueil, mais ils ont aussi besoin eux-mêmes des connaissances dans cette langue, afin de pouvoir comprendre le fonctionnement du pays d'accueil, et quelles sont les orientations possibles pour leurs enfants :

« tu vois, LA CHANCE que j'ai eu..[uhum]..que j'ai eu des frères et des sœurs qui étaient plus grands que moi..le problème c'est que moi, mon grand-frère, qui était dans même cas que moi, il s'est retrouvé à faire ÇA, mon grand-frère, lui, MES PARENTS ils ne comprenaient PAS..»

Naim, Maroc, Strasbourg:313

En ce qui concerne la langue d'origine, elle peut aussi devenir un levier pour le projet professionnel. En effet, en pratique, même si initialement la transmission d'une langue était motivée plus par les compétences des parents ou l'attachement affectif et n'était pas visée en tant que ressource d'une promotion sociale dans le pays d'accueil, cette langue peut devenir cette ressource en fonction des circonstances et du parcours de l'enfant :

«oui, en fait, j'aimerais bien faire 3 ou 5 années en droit général, et puis me tourner vers le droit européen... peut être pour arriver au Conseil de l'Europe.. je ne sais pas encore de quelle autre manière ça peut m'être utile d'avoir la double culture française et polonaise, mais j'ai justement des amis dont les parents travaillent au Conseil de l'Europe et qui sont justement Bulgare et Français, etc... et ça leur a permis, je pense, fin, ça pose une MARQUE... ça les qualifie plus, on va dire, puisque ce ne sont pas des « Français NORMAUX..»

Dobrosław, Pologne, Strasbourg: 166

Nous avons également constaté qu'avec le développement des mouvements de populations et des projets de mobilité dans le monde entier, les aspirations des parents et des enfants vis-à-vis de leur parcours et de leur avenir « après l'école » ne se limitent pas à un seul pays :

«mon fils je peux aussi le dire, c'est DU AU FAIT QU'IL A APPRIS ITALIEN, IL ETAIT AUSSI DOUE POUR D'AUTRES LANGUES, il parle aussi parfaitement anglais, il a été dans {un pays anglophone}, et là-bas a aussi appris parfaitement anglais, et les études, il a aussi fait à {noms des villes à l'étranger}, et en Italie aussi, et pour ça il est ouvert d'esprit, et à l'époque tout le monde pensait, ah il n'arrivera pas, car il était un peu (?), mais il est déjà jusqu'au là prêt, a eu son Master à {nom ville}, et même avec une très bonne note, et maintenant il fait aussi son doctorat, il fait des recherches, mais dans d'autres domaines..»

«mein Sohn kann ich auch sagen, dass DADURCH ER ITALIENISCH GELERNT HAT, ER WAR AUCH SPRACHBEGAB, er spricht auch perfekt Englisch, er ist in {pays anglophone} gewesen, hat doch auch perfekt Englisch gelernt, und das Studium hat er auch dort im {noms des villes dans différents pays} und in Italien auch, so dass er auch sehr weitsichtig ist, und damals haben alle gedacht, ach er wird nichts, weil er ein bisschen (?), also er ist schon beinah fertig, hat sein Master im {nom ville}, sogar mit sehr gut abgeschlossen, und jetzt macht er auch sein Doktor. und macht Recherchen, aber in anderen Bereichen..»

Dalia, Italie, Francfort: 69

5.3.2.3 Autres fonctions parentales: accompagner au quotidien et subvenir aux besoins

En plus des fonctions «affectives» et «éducatives», les parents réalisent de nombreuses tâches et fonctions quotidiennes afin de prendre soin des enfants et subvenir à leurs besoins. Nous nous concentrerons sur les rôles des langues pour ces fonctions parentales ci-dessous.

5.3.2.3.1 Accompagner dans la vie quotidienne, faire diverses démarches pour et avec les enfants

Les fonctions des parents incluent aussi des tâches quotidiennes, et la réalisation de différentes démarches, lorsqu'ils prennent soin de leurs enfants:

« .. il fallait que j'aille chez le médecin quand mon fils a été malade, il fallait aller à la pharmacie, faire des courses avec lui.. »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 915

«...après. Déjà quand j'allais aux REUNIONS A L'ECOLE. AVEC LES ENSEIGNANTS..[uhum]..avec {prénom de la fille} il fallait quand même aller beaucoup chez les médecins..ici – là-bas. Et aussi tout le temps je parlais..»	«..потом. когда я уже ходила на СОБРАНИЯ В ШКОЛУ. С УЧИТЕЛЯМИ...[мхм].. с {prénom de la fille} же надо было много ходить по врачам. то туда-сюда. и тоже я постоянно разговаривала..»
Anastassia, Roumanie, Strasbourg : 70	

Comme nous le voyons sur ces exemples les parents ont bel et bien besoin des connaissances de la langue du pays d'accueil pour réaliser ces tâches.

5.3.2.3.2 Créer un cadre de vie et répondre aux besoins matériels

A côté des fonctions éducatives, les parents doivent créer un «cadre de vie» pour les enfants et répondre à leurs besoins matériels. Pour ce faire, ils ont besoin de travailler.

Dans les années 1970 la plupart des travailleurs migrants n'avaient pas forcément besoin d'utiliser la langue pour leur travail, puisque ils exerçaient surtout du travail manuel. Souvent ces personnes communiquaient avec leurs collègues dans la langue d'origine, et puis il y avait des interprètes:

Aujourd'hui il y a différentes possibilités au regard des langues et du travail: certains parents réussissent à trouver un travail où ils pratiquent la langue d'origine:

«E : oui, elle travaille, mais elle est plasticienne, et ses clients ce ne sont que des Russes presque..
M : oui, donc c'est aussi le milieu de travail qui peut te pousser.. [oui].. et du coup elle, elle n'en a PAS FORCEMENT BESOIN, elle travaille..»
Elodie, France, Francfort: 213

«oui, bien sûr..non, non c'est PAS FACILE..dans le cadre de ma famille aussi, il y a ma tante qui est venue ici, elle est partie de Grèce parce qu'il y avait la crise, du coup elle est venue ici, parce qu'ici il y a ma mère qui est sa sœur..[uhum].. du coup, elle parle tout le temps en polonais, elle travaille pour les Polonais, elle a travaillé aussi pour les Français, mais elle n'avait pas BESOIN de parler la langue ..[uhum].. et oui, c'est peut-être..ouaih, c'est pas.. ça dépend de BEAUCOUP de facteurs, c'est pas comme ça ou comme ça..»
Tadeusz, Pologne, Strasbourg: 284

Tandis que d'autres personnes peuvent avoir besoin d'utiliser la langue du pays d'accueil au travail. D'autres travaux comme ceux de Matilde Grunhage-Monetti dans le contexte allemand soulignent le rôle de la langue du pays d'accueil au travail. (Grunhage-Monetti et Svet dans Beacco et al., 2016). En fonction du type de travail, certains parents ont besoin d'un niveau

assez élevé dans la langue du pays d'accueil. Mais les témoignages que nous avons collectés montrent que même avec un niveau basique de la langue du pays d'accueil on peut fournir les ressources nécessaires à la famille:

«C : Il maîtrise CINQ langues, et comme le français c'est la langue qu'il maîtrise LE MOINS, il n'a PAS PU montrer tout son POTENTIEL..[d'accord].. c'est très très DOMMAGE..il est conscient..

M : donc tu penses que ton père aurait pu se réaliser davantage en France s'il maîtrisait mieux le français ?

C : ah oui, ça c'est sûr..ça c'est sûr...même les gens qui l'ont côtoyé, ils disent que mon père c'est un homme super MALIN, super DEBROUILLARD, super COURAGEUX..il fait des choses que..bein, il a acheté une MAISON il avait la VINGTAINE [..]en tout cas il a pensé nous créer un cadre de vie »

Chan, Cambodge, Strasbourg : 360

Comme nous le voyons dans cet exemple, la non-maîtrise de la langue n'empêche pas forcément la personne de trouver un travail, mais elle peut l'empêcher de réaliser pleinement son potentiel.

Pour résumer, aussi bien la langue du pays d'accueil que la (les) langue(s) d'origine peuvent être nécessaires pour les parents afin d'accompagner les divers apprentissages de leurs enfants, et réaliser ainsi leurs fonctions parentales. Nous constatons qu'il s'agit d'une part de l'apprentissage d'une langue en particulier et que chacune de ces langues a son rôle pour les différentes fonctions parentales. D'autre part il s'agit aussi de l'apprentissage du langage (en tant qu'outil cognitif) qui peut se faire dans n'importe quelle langue. Ainsi, si les parents parlent mieux leur langue d'origine que la langue du pays d'accueil, s'agissant de l'apprentissage du langage de leurs enfants, ils pourront mieux l'accompagner dans la langue d'origine.

5.3.3 Effets des politiques linguistiques familiales sur l'expérience de la parentalité

Dans les parties précédentes (5.2.1-5.2.6), à propos des rapports aux langues des parents et des enfants, nous avons évoqué la question des compétences et la question des choix linguistiques. Nous avons analysé le rôle des choix et des compétences linguistiques des parents et des enfants pour l'exercice et la pratique de la parentalité.

Dans cette partie, en continuité avec les parties précédentes, nous analyserons le rôle que ces différents rapports aux langues des parents et des enfants (les compétences et les choix) jouent pour la troisième dimension de la parentalité, celle de l'expérience. Ou en d'autres mots, nous analyserons ce que les parents éprouvent par rapport à leurs compétences et choix linguistiques et ceux de leurs enfants, et comment cela joue sur leur expérience de la parentalité.

Pour rappel, selon la définition de Didier Houzel, l'expérience correspond aux ressentis, au vécu subjectif de la parentalité (Houzel, 1999).

Le rôle des langues pour la parentalité peut impacter les ressentis des parents à propos de leur parentalité, la façon dont ils perçoivent leur rôle parental de manières différentes (Delvecchio, Di Rosi et Salcuni, 2016), et de contribuer ou pas à leur bien-être (De Houwer, 2016)

Il est important d'attirer l'attention sur le bien-être des parents, puisque comme le notent Delvecchio, Di Rosi et Salcuni:

«La plupart des recherches sur la perception de soi en tant que parent qui sont basées sur la théorie de l'efficacité de soi, affirment que les individus qui se perçoivent comme compétents et valorisés, qui ont plus de confiance dans leurs capacités, et qui sont capables de comprendre les effets possibles de leurs actions, vont, en tant que parents, plus probablement agir comme partenaires positifs et vont pouvoir aider au développement de leurs enfants» (Bandura, 1997; Bornstein et al., 2011b).»

(Delvecchio, Di Rosi et Salcuni, 2016 : 2, notre traduction)

Les parents de notre échantillon ont témoigné des ressentis très divers au sujet de leur parentalité, allant des sentiments plus négatifs aux sentiments plus positifs. Comme nous

venons de le mentionner, nous avons fait le choix de regrouper ces ressentis en fonction des rapports aux compétences linguistiques ou aux choix linguistiques.

Nous commencerons par l'analyse de l'expérience de la parentalité en lien avec les compétences linguistiques des parents et des enfants.

5.3.3.1 Expérience de la parentalité en fonction des compétences linguistiques des parents et des enfants

Notre analyse nous a amené à constater que les compétences linguistiques des parents et des enfants dans la langue du pays d'accueil et dans les langues d'origine peuvent avoir des effets différents sur l'expérience de la parentalité, allant des effets plus positifs comme la solidarité et la proximité de relation, à des effets plus négatifs comme la dépendance ou la remise en question de l'estime de soi des parents. Nous présenterons ces différents témoignages plus en détail ci-dessous.

5.3.3.1.1 Sentiment de solidarité entre parents et enfants

Aussi bien les parents qui ont un niveau basique de la langue du pays d'accueil (ex: Constantin, Russie, Strasbourg) que les parents qui ont un niveau plus élevé (ex: Agnieszka, Pologne, Strasbourg) font appel à leurs enfants, plus ou moins régulièrement, et leur demandant de leur aider pour des traductions, pour la compréhension d'un document, pour la rédaction d'une lettre, et d'autres tâches:

« mais j'ai aussi de la CHANCE d'avoir les ENFANTS qui parlent français MIEUX que moi, déjà... donc souvent je demande encore quand même comment ça s'écrit... »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 287

Ces situations peuvent contribuer à créer un sentiment de solidarité entre les parents et les enfants, impacter leurs relations positivement:

« et puis après, si ça IMPACTE nos relations, en tout cas, pas négativement, au contraire, ça les impacte POSITIVEMENT, qu'on est ensemble, si je pourrais aider ma maman, je l'aide, et au contraire, bon, elle a pas trop le temps, mais si elle peut m'aider par rapport aux devoirs de polonais, elle m'aide...voilà.. ça impacte toujours POSITIVEMENT »

Dobrosław, Pologne, Strasbourg:284

«Le fait qu'aujourd'hui les enfants parlent allemande, a AUSSI UN IMPACT SUR LES PARENTS, puisqu'ils leurs aident pour les taches qu'ils doivent faire, dans des administrations, ou dans des magasins..»	«Diese Umwandlung, dass die Kinder heute Deutsch können hat EINFLUSS AUF DIE ELTERN, weil sie erledigen für die Eltern die Aufgabe, die sie zu machen haben, beim Behörden, oder bei den Geschäften..»
Dalia, Italie, Francfort: 58	

5.3.3.1.2 Dépendance des parents – autonomie des enfants ?

Cependant la situation d'entraide entre parents et enfants peut mettre les parents dans la situation de dépendance par rapport à leurs enfants.

Cette situation de dépendance s'accroît avec le vieillissement des parents :

«je ne sais pas si je vais avoir envie, quand j'ai 45 de devoir appeler mon fils qui doit avoir 30 ans, moi je ne vais PAS pouvoir DEPENDRE DE MES ENFANTS..[oui].. je ne pourrai pas, PSYCHOLOGIQUEMENT je ne pourrai PAS, pas parce que je ne veux pas appeler mes enfants par rapport à un papier d'impôts, mais aussi parce que j'ai cette peur de ne pas pouvoir débrouiller par moi-même... mais on est tous différents aussi..[oui on mais bien sûr].. mais moi je n'aime pas devoir demander à mon mari d'expliquer un papier que je reçois, je déteste ça... mais on est tous différents ..»
Elodie, France, Francfort: 219

«Et c'est juste de ainsi faire venir nos gens.ah, je déjà âgé..[uhum]..j'ai pas besoin, oui..regardez ma belle-mère. Maintenant elle peut aller chez le médecin TOUTE seule, se (?) pour elle-même et avait TOUJOURS BESOIN DE QUELQU'UN..[oui]..qui avait téléphoné partout..[oui]..chaque enfant, qui peut aller avec moi par exemple euhh (?) je peux le faire MOI-MEME..[uhum].. et j'ai essayé toujours de convaincre ma belle-mère que (?) que ma femme ne va pas avec toi..»	«Und das ist halt bei unsere Leute das so reinzubringen ach, ich schon alt..[uhum].. Ich brauche nicht, ja. Sehen sie meiner Schwiegermutter. Jetzt kann sie zu Arzt SELBST gehen, sich (?) für sich selbst und hat IMMER JEMAND GEBRAUCHT..[ja].. Der hatte überall rumtelefonieren..[ja].. Jeder Kinder, wer kann mit mir gehen zum Beispiel euhh (?) ich kann es SELBER machen..[uhum].. Und ich habe immer dann meine Schwiegermutter so dazu gekriegt (?) dass meine Frau geht nicht mit dir..»
Ayoub, Maroc, Francfort : 376	

En effet, comme le précisent Charton et Lévy dans leur travail sur les cycles de vie, à un certain âge les parents peuvent devenir dépendants de leurs enfants (Charton et Lévy, 2009).

En ce qui concerne plus particulièrement le rôle des langues vis-à-vis du vieillissement et de la dépendance des parents immigrés, Pot précise dans son travail sur les besoins linguistiques des migrants âgés aux Pays-Bas, que :

« Surtout les femmes âgées qui sont de plus en plus dépendantes du système de soins, peuvent être linguistiquement incapables d'avoir accès à ces services, dans l'environnement où la langue majoritaire est différente de leur(s) langue(s) maternelle(s)]. [ces femmes sont très fortement dépendantes des membres de la famille qui ont des connaissances de la deuxième langue, et cette dépendance peut

être la cause de l'augmentation du niveau du stress et de la dépression, et dans les cas extrêmes peut conduire à l'isolement social»

(Pot dans Beacco et al., 2016: 44, notre traduction)

En suivant les travaux de Pian, nous pouvons rajouter que la question de la dépendance peut aussi être associée à la question de la « confiance » entre les parents et les enfants, puisque selon Pian, les proches gardent le contrôle sur les informations à divulguer, peuvent imposer leur point de vue (Pian, 2014).

Nous constatons aussi qu'en même temps, les enfants sont amenés à devenir autonomes assez jeunes, puisqu'ils doivent par exemple gérer eux-mêmes leur scolarité, se débrouiller seuls puisque les parents ne peuvent pas les aider pour les devoirs :

« mais mon grand frère quand il rentrait à la maison avec les devoirs, donc mes parents NE POUVAIENT PAS l'aider, donc il a dû REFAIRE une deuxième année. Ensuite, ma sœur, bon ça a été .. pareil.. mais bon, elle a eu le soutien quand même du grand frère.. »

Chan, Cambodge, Strasbourg :154

Ainsi, le décalage du niveau des compétences entre parents et enfants peut conduire au développement de l'autonomie des enfants et de la dépendance des parents.

5.3.3.1.3 Une remise en question de l'autorité parentale

Le fait que les enfants deviennent plus autonomes et que les parents ne comprennent pas forcément certaines choses peut conduire, dans certains cas, à remettre en question l'autorité du parent, comme dans le cas d'un garçon qui ne souhaite pas que sa maman exprime son mécontentement auprès des enseignants:

«M: OUI C'EST INTERESSANT. Si vous avez des questions et vous avez besoin d'aide pour la traduction, JE POURRAIS APRES ALLER A LA REUNION AVEC VOUS.. si vous avez des questions, vous pouvez les noter en avance [45min]...

K: mais non, je veux juste savoir ce qu'elle dit..ils commencent des examens.. Mon fils m'interdit, il ne veut pas que je me plaigne à l'école si je ne suis pas contente de quelque chose..»

Karina, Arménie, Strasbourg: 299

« M: НУ ЭТО ИНТЕРЕСНО. Если у вас есть вопросы и нужна помощь с переводом, Я СМОГУ С ВАМИ СХОДИТЬ ПОТОМ НА СОБРАНИЕ.. если у вас какие-то вопросы есть. вы можете их заранее написать [45мин]...

К: да нет.. я хочу узнать. что она говорит.. они там какие-то контрольные начинают..Мой сын запрещает мне, он не хочет, чтобы я жаловалась в школе, если мне что-то не нравится.. »

Dans une situation pareille on peut dire que les parents sont « dépossédés de l'interaction » à cause de leurs connaissances de la langue (Pian, 2014 :196)

Mais, d'autres exemples issus des entretiens témoignent que les parents peuvent très bien exercer leur autorité parentale même s'ils ne maîtrisent pas très bien la langue du pays d'accueil:

« bein il, il pouvait pas nous AIDER à faire les devoirs..[uhum]..mais quand il y a les bulletins de notes qui arrivaient, c'est LUI qui les recevait GARE à nous si on n'avait pas la moyenne déjà.. »

Chan, Cambodge, Strasbourg :215

5.3.3.1.4 Une question de proximité de relation parents-enfants, et de «cohésion familiale»

Comme le note Beski, et comme nous le constatons également dans notre recherche, la relation entre les parents et les enfants suppose une communication active (Beski, 2000). Ainsi, dans le contexte où les parents maîtrisent mieux la langue d'origine et les enfants mieux celle du pays d'accueil, certains parents peuvent ressentir leurs limites dans les possibilités d'exprimer pleinement ce qu'ils ont envie d'exprimer:

« je pense que lorsqu'il s'agit d'exprimer VRAIMENT qui tu es.. et je pense, vous pouvez en parler à mes enfants, même là, il y a une partie de vous qui reste.. qui reste obstinément attachée à votre langue maternelle »

« I think what comes to being really able to express, REALLY who you are... and I think, you can talk to my kids about that, even though, there is part of you that remains...that remains stubbornly attached to your maternal language»

Samantha, Etats-Unis, Strasbourg : 116

Samantha apporte à notre avis un concept très intéressant, elle parle d' «accéder à quelqu'un linguistiquement». Samantha rajoute que le fait de pouvoir accéder à quelqu'un linguistiquement, lui permet en effet de «créer une connection»:

«avec les étudiants, parfois lorsqu'il s'agit de quelque chose d'EMOTIONNEL par exemple, je les laisse parler FRANCAIS..[ok]..je pense que le fait que je LE FAIT, parler français avec mes étudiants – ils sont PLUS PROCHES de moi, ils sont VRAIMENT CONFIANTS de dire, j'ai des soucis ou ma mère est malade.. j'apprends beaucoup de choses SUR MES ETUDIANTS tout simplement parce que je peux ACCEDER A EUX LINGUISTIQUEMENT..[uhum]..voilà

« with students, sometimes when it comes to something EMOTIONAL for example, I let them speak FRENCH...[ok].. I think the fact that I DO speak French with my students – they are MUCH CLOSER to me, they are REALLY CONFIDENT to say, I am in a trouble or my mother is sick... I learn a lot ABOUT MY STUDENTS simply because I can ACCESS THEM LINGUISTICALLY..[uhum]..voilà..

M: il y a des choses qu'ils partagent en français qu'ils n'auraient pas partagé en anglais ?

M: there things they share in French they would not have shared in English?

S: /oh/ ABSOLUMENT..[uhum]..absolument..»

S: /oh/ ABSOLUTELY..[uhum]..absolutely.. »

Samantha, Etats-Unis, Strasbourg: 147

5.3.3.1.5 Les compétences et pratiques linguistiques familiales - source de fierté ou de honte?

Comme nous l'avons déjà évoqué, il y a aujourd'hui aussi bien les parents qui maîtrisent bien la langue du pays d'accueil que ceux qui la maîtrisent peu ou presque pas. La situation linguistique des parents peut causer des ressentis très différents chez les enfants :

- les enfants peuvent avoir « honte » du niveau de français de leurs parents.

Selon Christine Hélot, qui cite également Marie Rose Moro, cette réaction des enfants peut être expliquée par le fait qu'ils craignent que l'image de leurs parents puisse influencer leur propre image. Ce sentiment peut renvoyer vers la « honte des « origines immigrées » (Moro, 2002, cité par Hélot 2007) :

« Je me suis dit, peut-être il a HONTE de moi..[uhum].. que je sois, tu vois, POLONAISE, que je parle avec un ACCENT...[oui] peut-être c'est ça aussi... Lui il voulait peut-être voir sa mère Française, comme tous les gosses... »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 752

Mais en même temps, nous constatons que les enfants peuvent être « fiers » de leurs parents car ceux-ci ont pu réussir dans le pays d'accueil malgré les difficultés avec la langue :

« il me parlait souvent de commerce..il m'a pas épaulé, mais il m'a PARLE DE SES EXPERIENCES...comment ils font..un homme qui vient d'un autre pays, qui parle cinq langues..je peux QUE ECOUTER ce qu'il dit.. il a toujours raison...quand il va au pays, même aujourd'hui mon père est reçu comme un PACHA.. »

Chan, Cambodge, Strasbourg : 353

« je pense dans tout ça et pour moi et pour {ma sœur}, c'est de rendre notre maman FIERE et que TOUT ce qu'elle a fait pour nous , bein, au final, elle est SEULE dans un pays ETRANGER et elle s'est toujours démenée TOUTE SEULE pour s'en sortir et BIEN s'en sortir. »

Dobrosław, Pologne, Strasbourg : 282

« en tant que MERE AU FOYER c'est un peu plus compliqué, mais lorsqu'elle a, lorsque nous on a grandi, elle a commencé à y aller plus souvent, et là j'ai vu quand même un sacré PROGRES.. là tu vois..et puis tu vois, elle était TOUTE SEULE aussi.. elle devait se débrouiller TOUTE SEULE..que pour elle je pense que aussi elle voulait prouver qu'elle POUVAIT réussir toute seule..même s'il n'y a pas mon père, même s'il n'y a pas forcément la famille, beih, elle a réussi à se... »

Derya, Turquie, Strasbourg : 152

5.3.3.1.6 Compétences linguistiques - une question d'estime de soi des parents

Le fait que les enfants corrigent leurs parents peut avoir des conséquences différentes sur les relations parents-enfants : cela peut créer une relation d'entraide, un « cadre de confiance » où les parents peuvent pratiquer la langue et apprendre de leurs enfants. Mais d'autres parents ne supportent pas d'être corrigés par leurs enfants – cela peut créer des tensions ou des ressentis négatifs.

En effet, le sentiment que les parents ignorent des choses vis-à-vis de leurs enfants peut jouer sur leur estime de soi en tant que parent:

« parce que quand on apprend PLUS TARD, plus tard, ça veut dire jeune, mais encore assez tôt vers 14-15 ans, c'est BEAUCOUP PLUS FACILE, alors que pour les gens qui arrivent à PLUS que 30 ans et qui n'ont PAS de cours....[uhum].. et /ehm/ les traductions, j'ai fait des traductions, oui, ma mère me demande souvent pour l'aider, parce qu'elle sait pas écrire, parce qu'elle a pas appris, c'est tout, et c'est un handicap un peu, d'un côté on ne veut pas assumer qu'on fait des fautes, parce on dit qu'on connaît les mots, qu'on connaît beaucoup plus d'expressions, parce qu'on connaît beaucoup plus de personnes que les enfants, mais parfois ça ne marche pas, c'est difficile pour un parent d'admettre qu'il ne connaît pas bien la langue et du coup c'est difficile d'admettre que leurs enfants les corrigent...[d'accord]..pour moi, pour mon histoire personnelle, ma mère N'ACCEPTÉ PAS que je la corrige...[ah oui]..pour elle c'est comme si j'étais CONTRE elle, alors que c'est pas du tout ça.. »

Tadeusz, Pologne, Strasbourg : 129

Si pour certains parents c'est difficile de dépasser cela :

« souvent ils acceptent mal..parce qu'il faut SE DEVOILER..[oui]....alors que AU CONTRAIRE la première chose serait de dire voilà je ne parle pas MAIS je suis intéressé.. »

Victor, Roumanie, Strasbourg : 352

Une fois qu'ils ont réussi à relever le défi, ils sont contents et fiers d'eux s'ils ont réussi à apprendre et s'améliorer :

« Et aujourd'hui ma belle-mère le dit encore, QUELLE CHANCE, QUE J'AI AUSSI APPRIS ALLEMAND.. »

« Und heute sagt mir meine Schwiegermutter, WAS FÜR EIN GLÜCK, DASS ICH AUCH DEUTSCH GELERNT HABE.. »

Ayoub, Maroc, Francfort : 362

5.3.3.1.7 Regard des autres sur les compétences linguistiques : les ressentis des parents vis-à-vis de leurs interactions linguistiques avec d'autres acteurs sociaux

Les compétences dans la langue du pays d'accueil peuvent présenter une barrière « objective » pour la communication des parents avec d'autres acteurs sociaux :

« et bon, bien sûr que la connaissance de la langue, ça t'AIDE, parce que quand tu parles pas français, tu peux rien faire... comme tu disais, tu vois... le français, tu es étranger, tu ne parles PAS français, là tu peux RIEN faire, pas grand-chose.[uhum]. ...en tout cas, tu peux travailler bien sûr PHYSIquement , dans les endroits où , tu vois, tu utilises tes mains, tu parles pas.. MAIS tu seras jamais, je pense, en tout cas, ça c'est MON sentiment, que la langue peut te BLOQUER pour la vie...»

Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 219

Ce sentiment peut être décrit comme « insécurité linguistique » (Adami, dans Mangiante, 2011; Biichlé, 2011), ou « inconfort linguistique » (Mikhalchenko et al., 2006, notre traduction), ou ce que Baldaqui appelle « insécurité linguistique formelle » (Baldaqui, 2011, notre traduction).

En ce sens, la non-maîtrise de la langue peut être un frein pour la pratique de la parentalité (comme nous l'avons vu dans la partie sur la pratique) Mais en analysant la parentalité à travers la dimension de l'expérience, des ressentis, nous constatons que se pose la question de la propre perception de leurs compétences pour les parents. Ainsi, les parents qui considèrent qu'ils ne maîtrisent pas assez la langue, peuvent se sentir mal à l'aise dans une conversation, voire hésiter à s'engager dans une interaction.

A ce sujet Baldaqui parle de la « perception de l'insécurité linguistique » (Baldaqui, 2011, notre traduction). Voici ce qu'en témoigne par exemple Agnieszka, Pologne:

« parce qu'au début quand je suis arrivée en France, je me suis cloîtré à la maison [uhum].. et ça c'est pas un truc à faire, parce que, j'avais peur carrément de sortir, tu vois.. c'est la TROUILLE du, du magasin, de faire des courses [uhum].. d'acheter une baguette CARREMENT.. »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 910

Aussi, parfois des parents qui ont un niveau de langue plus faible arrivent par exemple à communiquer avec des enseignants, tandis que d'autres parents qui ont un niveau plus élevé ont davantage de difficultés.

Ce constat nous fait penser que les parents peuvent avoir leur propre perception subjective de leurs compétences. Ils/elles peuvent ainsi avoir un niveau de langue qui pourrait être

suffisant pour une communication basique, mais n'osent pas parler car ils ont peur d'être jugés:

«juste le, la première fois quand tu viens quelque part, je me sens toujours un tout petit peu. MAL A L'AISE, je dirai, tu vois..quand je commence à parler où il y a beaucoup de gens par exemple, j'ai du mal un tout petit peu, tu vois [mhm] parce que je sais qu'à ce moment-là ils vont tous entendre mon accent, ils vont se retourner..»
Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 807

«je suis ici depuis de LONGUES années..et je me sens comme une étrangère..TOUJOURS ENCORE..[ah ok]..à l'aise, comme à la maison, mais je reste toujours une étrangère.. ça vient de l'extérieur..quand quelqu'un remarque, que je fais une faute en allemand, il demande, d'où est-ce que je viens..»	«ich bin hier seit LANGE Jahre..und ich fühle mich wie ein Auslander..IMMER NOCH..[ah ok]..woll, zu Hause, aber ich bleibe eine Auslander ..es kommt von aussen..wen jemand merkt, dass ich Fehler in Deutsch mache, den fragt, von wo kommst du hier..»
Sara, Israel, Francfort: 200	

«AU DÉBUT j'hésitais demander dans un magasin, mais après à un moment donné HOP – ET J'AI COMMENCE A PARLER..[oui]..bien que je savais comment dire, mais de toute façon j'avais comme un blocage, j'avais l'impression que tout le monde me regarde..»	«ПОНАЧАЛУ я стеснялась спросить в магазине. а потом в какой-то момент РАЗ – И ЗАГОВОРИЛА...[да].. хотя я знала. как сказать. но все равно у меня был какой-то стопор. мне казалось. что на меня все смотрят..»
Anastassia, Roumanie, Strasbourg: 78	

De Houwer mentionne également «l'insécurité dans le rôle du parent» (De Houwer, 2016, notre traduction). La situation d'une maman d'origine Cambodgienne qui déteste aller dans les réunions à l'école – est l'un des exemples de l'expérience de ces deux types d'insécurité – aussi bien de l'«insécurité linguistique» que de l' «insécurité dans le rôle de parent»:

«M : et par exemple s'il y avait des réunions des parents d'élèves à l'école, est-ce que tes parents..[non].. participaient là-bas
C : ma mère, comme mon père il avait du travail, il peut pas, c'est ma mère..et ma mère elle SUPPORTAIT PAS ça..[uhum]..parce qu'elle comprenait PAS..»
Chan, Cambodge, Strasbourg: 217

5.3.3.2 Expérience de la parentalité en fonction des choix linguistiques des parents et des enfants

Après avoir analysé comment les compétences linguistiques des parents et des enfants jouent sur l'expérience de la parentalité, nous concentrerons notre analyse sur le rôle des choix linguistiques dans cette partie.

5.3.3.2.1 Doutes

Quels que soit les choix des parents: transmettre ou pas la langue d'origine, comment pratiquer la langue du pays d'accueil, etc – comme il s'agit de choix, les parents se sentent responsables, ils souhaitent faire un bon choix pour leurs enfants - ce qui peut être source de doutes:

« mais MOI je les ai poussé..après j'ai regretté pendant un certain moment...parce que je voyais qu'il avait du mal, qu'il avait du mal à écrire, il avait des notes MEDIOCRES que ça lui baissait la moyenne, à cause de ça, et à un moment je me suis dit, MON DIEU, dans quoi je le mets, A QUOI ça va lui servir tout ça [uhum] parce je me suis dit, il va rester EN FRANCE, il va faire ses études EN FRANCE, à quoi ça sert de lui BOUSILLER la moyenne du bac, parce que tu vois, avec le polonais, c'est pas considéré comme quelque chose à côté.. »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 658

5.3.3.2.2 Regrets

Plus tard, lorsqu'ils ont déjà mis en pratique leurs choix, les parents peuvent en être plus ou moins satisfaits. Ainsi, ils peuvent éprouver un sentiment de regret :

« ..et après parler hébreu, c'était si comme SI ETRANGE, TOUTE SEULE AVEC LES ENFANTS SEULEMENT..[uhum]..c'était une erreur, mais..ça s'est NATURELLEMENT passé comme ça »

«...und dann Ibrisch sprechen, das war so wie SO FREMD, GANZ ALLEIN MIT DEN KINDER NUR...[uhum].. es war ein Fehler, aber... das hat so NATURLICH passiert»

Sara, Israel, Francfort :152

5.3.3.2.3 Fierté

Ou au contraire, ils peuvent être satisfaits de leurs choix, et ressentir de la fierté s'ils ont réussi à transmettre leur langue :

« ..je suis CONTENTE que mon fils, il sait qui est Mickiewicz et compagnie, tu vois, donc des choses comme ça, qui vit pas dans, voilà, la Pologne, ça m'intéresse pas, et c'est très bien »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 446

5.3.3.2.4 Proximité de relation

Les choix linguistiques peuvent avoir des effets différents sur LA PROXIMITÉ DE RELATION entre les parents et les enfants.

En effets, les liens de proximité entre les parents et les enfants se créent progressivement à travers leurs interactions, puisque, comme le souligne Beski, la relation parent-enfant suppose une communication active (Beski, 2000)

La manière dont les enfants réagissent aux choix linguistiques des parents peut jouer sur cette proximité de relation.

Ainsi, le choix des enfants de pratiquer également la langue d'origine avec leurs parents peut contribuer à les « rapprocher » :

« avec ma fille on JOUAIT ce jeu-là, si on voulait dire quelque chose de méchant [oui] sur la personne qui est en face [oui] par exemple qu'elle est débile..voilà, je lui disais toujours, parle en polonais, comme ça la personne va pas comprendre, tu vois, ce qu'on dit »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 716

5.3.3.2.5 Reconnaissance des enfants

Dans certains cas, les enfants, non seulement acceptent les choix des parents, mais leurs en sont reconnaissants :

« mon fils m'a dit aujourd'hui : « Maman, je te suis maintenant tellement reconnaissant, que tu l'as fait ! » parce que je parle là, d'un miracle. Le peu que nous avons fait, ça a apporté beaucoup. »

« mein Sohn sagte mir heute: «Mama, ich bin jetzt so dankbar, dass du das gemacht hast!». weil ich spreche da, von ein Wunder. Das bisschen war wir gemacht haben, das hat viel viel gebracht.»

Dalia, Italie, Francfort : 35

«D : en fait, c'est... je trouve que à notre âge c'est un APPORT que PAS TOUT LE MONDE puisse avoir...[uhum]. après la langue je n'utilise pas forcément dans un INTERET, c'est justement une CHANCE qu'on a, et ça permet d'avoir une DOUBLE culture et qui est très FORTE, et justement il y a deux.. par histoire avec l'Europe de l'Est et l'Europe de l'Ouest, etc , bon je pense que vous connaissez ça aussi.. voilà ça

permet justement d'avoir un REGARD très très à distance mais aussi avec du recul etc d'analyser les choses et voilà... et justement j'ai oublié la question ?

M : oui, je me demandais qu'est-ce qui te motive à CONTINUER à pratiquer le polonais ?

D : je pense qu'il n'y a pas vraiment de motivation, c'est juste un PLAISIR personnel, on va dire.[uhum]. [10min]... déjà il y a l'ECOLE d'un côté, et puis il y a la FAMILLE de l'autre, et puis j'ai aussi beaucoup des AMIS Polonais à l'école, donc du coup on parle en polonais, et puis on part aussi souvent en Pologne, et puis c'est NECESSAIRE d'y aller, et puis... ça me fait toujours plaisir, je ne sais pas comment expliquer ça mais je me sens toujours AVANTAGÉ par rapport aux Français qui ne savent parler QUE le français, et un peu d'anglais par l'école, vu que moi je sais parler le français et le polonais couramment, et aussi l'anglais forcément....[uhum]. du coup il n'y a pas vraiment de motivation, c'est PERSONNEL on va dire

Dobroslaw, Pologne, Strasbourg : 73

Cependant, un autre témoignage d'une maman souligne que cette reconnaissance vient plutôt quand les enfants grandissent et prennent conscience des rôles des langues pour eux :

« .. là, en grandissant, maintenant, tu vois, il a CHANGE [oui] il a MOINS honte mais parce qu'il voit que il est différent, mais c'est PAS NEGATIF, négatif, tu vois [mhm] voilà, c'est ... je pense que c'est tout ça.. quand tu es enfant, tu vois [mhm] tu te sens différent des autres, tu te sens tout de suite REJETE.. là maintenant non, tu es GRAND, tu es DIFFERENT, mais ça peut être bien [mhm] tu vois..c'est.. voilà... je pense que ça vient de ça, qu'en grandissant simplement il voit le monde autrement.. tu vois.. »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 728

Certains enfants vont même jusqu'à dire, qu'à leur tour ils voudront transmettre les langues d'origine à leurs enfants :

« M : et par rapport à, bon, peut-être c'est encore trop tôt pour penser à ça, mais est-ce que le jour où tu auras ta propre famille, est-ce que tu voudrais AUSSI TRANSMETTRE LE POLONAIS à tes enfants ?

D : oui, justement, on en a parlé tout à l'heure avec ma maman, et bien, OUI.. je TIENDRAIS quand même à ce que moi j'ai eu comme apport, mes enfants ils l'aient AUSSI...[d'accord] c'est pour ça aussi changer mon NOM DE FAMILLE pour le nom de famille POLONAIS, ça permet justement de GARDER UN LIEN avec tout ça [uhum]...et puis, c'est compliqué tout ça aussi, il y a des REMORDS PERSONNELS, c'est-à-dire si moi je passe {nom de famille polonais}, il n'y aura plus aucun de Torquat au dessous de moi, et c'est difficile, ... ah, si, {nom de famille polonais}, il y aura quand même parce que j'ai un cousin qui est {nom de famille polonais}, mais voilà, après, on verra, c'est trop tôt de parler de ça, mais je sais déjà que je VOUDRAIS BIEN que mes petits enfants connaissent ma maman, qu'ils AIENT justement cet apport de la culture POLONAISE d'un côté, de la culture FRANCAISE de l'autre...[uhum] après on verra comment les enfants vont réagir... je TIENS quand même à ce qu'ils aient la DOUBLE culture, après on verra quoi, comment eux ils se sentiront à l'âge où ils sont matures et est-ce qu'ils veulent continuer à maintenir la culture polonaise ou pas...mais moi je tiens quand même à leur REDONNER CE QUE MOI J'AI EU... oui, c'est ça.. »

Dobroslaw, Strasbourg, Pologne : 199

5.3.3.2.6 Sentiment de rejet, honte

En revanche si les enfants refusent de parler la langue d'origine avec leurs parents, cela peut affecter négativement leur relation :

« A : parce qu'AVANT, je te dis, AVANT il avait HONTE de parler polonais dans la rue

M : c'est vrai ?

A : il parlait pas.. quand je disais quelque chose en POLONAIS, il disait, parfois quand on disait quelque chose en polonais, il disait – tch-tch-tch.. je disais quoi..maman, non, non, attends, parle FRANCAIS ici, s'il te plaît.. »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg :482

Selon De Houwer, si les enfants refusent de parler la langue d'origine avec leurs parents, la communication est empêchée, il peut y avoir un manque de connection émotionnelle entre eux. De plus, ils peuvent avoir un sentiment d'embarras ou de honte (De Houwer, 2016).

En effet, nous avons déjà mentionné plus haut que les parents et les enfants peuvent avoir un sentiment de honte – mais qui était lié aux compétences dans la langue du pays d'accueil des parents notamment. Ici, dans la suite de notre analyse nous constatons que ce sentiment de honte peut également être provoqué par les choix linguistiques des enfants, comme celui de refuser de pratiquer la langue d'origine.

5.3.3.2.7 «Warum sprechen sie falsch?» («Pourquoi parlez-vous mal?»)– le regard des autres sur les choix linguistiques et le sentiment d'(in)sécurité.

Si par exemple, à l'école ou dans les interactions avec d'autres acteurs sociaux (pédiatre, centre socioculturel, etc) le fait que les parents ne maîtrisent pas le français peut être perçu comme une barrière «objective» à base de laquelle on ne va pas forcément porter un jugement sur ces parents, la situation pouvant être différente en ce qui concerne leurs choix linguistiques.

Si certains acteurs sociaux soutiennent les parents dans leurs choix :

« .. parce qu'elle a dit, les enfants bilingues dès la naissance, ils sont, tu vois, ils sont en fait, ils créent des, au niveau de leur cerveau, comme des cases, tu vois, une case pour chaque langue, et après, tu vois, quand il y a vraiment deux langues dès la naissance, dès la naissance, on parle pas de bilingues, mais bilingues VRAIMENT comme mes enfants, qui sont nés de deux parents différents, elle a dit, si après il veut apprendre une autre langue, c'est TOUT DE SUITE leur cerveau, il y a comme une case qui se crée, tu vois, et ils apprennent après plusieurs langues, beaucoup plus FACILEMENT. [uhum].. ils ont un mémoire PHENOMENAL en plus.. »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 595

Les parents se sentent ainsi réconfortés, valorisés dans leur rôle de parent, parce qu'ils ont fait un « bon choix » et qu'ils peuvent donc être perçus comme de « bons parents » (Chatelet, Helez et Kaufmann, 2011)

D'autres acteurs sociaux peuvent faire croire aux parents que leur choix n'est pas forcément le bon :

<p>« B : Cette boîte est le cerveau, et là-dedans il y a deux plus petites boîtes, oui, et les gens pensent que 100% va pour une langue dans cette boîte, et 50% si deux langues, mais ce n'est pas vrai</p> <p>M : ce n'est pas vrai</p> <p>B : ce n'est pas vrai, mais ASSEZ BEAUCOUP D'ENSEIGNANTS, j'ai eu beaucoup de collègues qui voulaient dire qui disaient ax parents non NE METTEZ PAS L'ENFANT dans le cours d'ITALIEN, il a DEJA TELLEMENT BEAUCOUP DE CHOSES A FAIRE POUR L'ALLEMAND.. »</p>	<p>« B : diese Schachtel das ist das Gehirn und dann waren zwei kleineren Schachtel drin, ja, und der hmm XY Mensch denke 100 % geht eine Sprache in diese Schachtel und 50% zwei, das stimmt nicht.</p> <p>M: das stimmt nicht.</p> <p>B: das stimmt nicht, aber GANZ VIEL LEHRER, ich habe ganz viele Kollegen gehabt, die meinte die sagte den Eltern aber nein schicken sie NICHT DAS KIND ZUM ITALIENISCHEN Unterricht Sprache, der hat ja SCHON SO VIEL FÜR DEUTSCH ZU TUN.. »</p>
<p>Bianca, Italie, Francfort : 417</p>	

Ainsi, la non-prise en compte des langues des enfants, et ceci dans l'espace scolaire, peut également être source de sentiments négatifs aussi bien chez les enfants que chez les parents :

<p>« ...cela m'a VRAIMENT FACHE. Et j'ai dit, non, je (inaudible) pas ça, quand vous me dites, qu'il ne maîtrise pas bien la langue allemande, alors je vais m'en OCCUPER, c'est MON DEVOIR alors, de lui organiser un soutien..peut-être s'occuper plus de lui personnellement..[ja]..mais si vous me dites, qu'il N'est PAS ASSEZ PRET pour l'école, ça je NE peux PAS ACCEPTER.. »</p>	<p>« ..das hat mir RICHTIG WUTEND gemacht. Und ich habe gesagt, nein, ich (inaudible) das nicht, wenn sie mir sagen, dass er die deutsche Sprache nicht gut beherrscht, dann werde ich mich MUHE geben, es ist MEINE AUFGABE dann, Unterstutzung fur ihm zu beforgen..vielleicht mir extra persönlich um ihm kummere..[ja].aber wenn sie mir sagen, dass er NICHT REICH fur die Schule ist, dass kann ich NICHT AKZEPTIEREN.. »</p>
<p>Carla, Italie, Francfort : 68</p>	

Au regard des effets négatifs de cette remise en question des choix linguistiques des parents, Hélot et Young font des constats similaires :

« Car l'enfant qui laisse la langue de sa famille à la grille de l'école comprend-t-il pourquoi cette langue n'a pas droit de cité dans la classe ? Que peut-il ressentir quand il commence à comprendre que cette langue peut même être envisagée en termes de problèmes et qu'il devra suivre des cours de remédiation ? On sait combien les représentations négatives envers le bilinguisme des enfants issus de l'immigration touchent en particulier leurs savoirs langagiers. »

(Helot et Young, 2006 : 2)

Hélot souligne également que :

« Au-delà du fait qu'un enfant parle ou ne parle pas la langue de ses parents, ignorer son appartenance à deux cultures, c'est ignorer l'histoire de sa famille. Lorsqu'à l'école on ignore son histoire langagière familiale, on nie son héritage, ses compétences, sa première socialisation langagière. C'est donc toute une partie de lui-même qui est passée sous silence, parfois cachée, parfois ressentie comme honteuse, aussi bien par les enfants que par les parents. »

(Helot, 2007 : 88)

Du côté des études sur la parentalité également, comme le soulignent Chatelet, Helez et Kauffman, chacun vit avec la peur permanente de se tromper et d'être un « mauvais parent » (Chatelet, Helez, Kauffmann, 2011). Ainsi, lorsque les parents font face aux regards « négatifs » sur leurs choix, leur estime de soi, ainsi que leur « perception du rôle parental » (Delvecchio, Di Rosi et Salcuni, 2016, notre traduction) et leur bien-être (De Houwer, 2016) peuvent être fortement touchés.

Les interactions entre les parents et d'autres acteurs peuvent être perçues comme un vrai « marché linguistique » (Bourdieu, 1982) – où non seulement « ce qu'on dit », mais aussi « qui on est » est important, définissant ainsi le statut du locuteur comme acteur du « marché linguistique »

Sur ce marché linguistique, face aux idées reçues, souvent négatives, comme on a pu le voir, les parents immigrés peuvent se sentir stigmatisés (Goffmann, 1974 ; Goffmann, 1990), par les regards portés sur eux en tant qu'étrangers (Simmel, 2019) ou en tant que « mauvais parents » (Chatelet, Helez, Kauffmann, 2011). Ils peuvent également se percevoir comme des « acteurs affaiblis » (Payet et al., 2008 ; Payet et al., 2000)

Dans notre recherche nous avons eu un exemple intéressant qui montre que les acteurs sociaux ~~qui~~ pouvant avoir un regard sur les politiques linguistiques familiales ne sont pas que des professionnels, mais toute personne de l'entourage, et même d'autres enfants :

<p><i>« alors je peux vous une episode, une petite anecdote (?) très drôle, que (?) ça faisait pas pas si longtemps depuis que j'étais là, ça veut dire depuis longtemps, mais j'étais, nous venions de nous marier et maman était là et j'ai parlé avec elle, et il y avait un PETIT ENFANT DES VOISINS, je crois il avait cinq ans, quatre ou cinq ans, qui m'a, qui nous a demandé, POURQUOI VOUS PARLEZ FAUX? »</i></p>	<p><i>« also ich kann ihnen eine Episode, eine kleine Anekdote (?) große Lust, denn (?) ich ware hm hmm nicht nicht so lang hier, das heißt lange hier schon, aber ich war, wir waren kaum verheiratet, meine Mutter war hier und ich habe mit ihr gesprochen und es gab ein KLEINES NACHBARKIND, ich glaube der war fünf, vier oder fünf, der hat mich, uns, gefragt, WARUM SPRECHEN SIE DENN FALSCH? »</i></p>
<p><i>Bianca, Italie, Francfort: 369</i></p>	

Cet exemple nous montre encore une fois, l'importance de la valorisation des langues dans les espaces publics, comme le note Adami :

« Le plurilinguisme des migrants et non de leurs enfants est un fait. Ce qui peut en revanche poser problème, c'est la reconnaissance de leurs langues dans l'espace public »

(Adami, dans Mangiante, 2011 :41)

Tandis que certains parents sont touchés par le regard de l'école, par exemple lorsqu'il s'agit de la dévalorisation des compétences cognitives de l'enfant, ils maintiennent leurs politiques linguistiques familiales et continuent par exemple à pratiquer la langue d'origine à la maison :

«Au moment que son fils devait aller à l'école elle a dit aux enseignants : ne vous inquiétez pas, je suis tout à fait consciente que mon fils aura quelques difficultés en français car jusqu'au là il parlait plus espagnol que français, mais avec un peu de temps il s'adaptera...»

Synthèse entretien avec Rosalina, Mexique, Strasbourg: 22

Cependant d'autres parents, peuvent aller jusqu'à renoncer à leurs choix linguistiques et modifier complètement leurs politiques linguistiques familiales. Par exemple, dans notre étude nous avons eu un témoignage à propos d'une maman qui à un moment donné a eu le sentiment que la langue du pays d'accueil était plus importante pour son enfant en vue de son intégration dans un jardin d'enfant. En souhaitant être une bonne maman et aider son enfant, elle a changé sa politique linguistique familiale :

« alors vous avez un enfant de 3 ans, que vous mettez dans un jardin d'enfant, où c'est l'allemand qui est parlé, jusqu'à 3 ans la mère avec l'enfant a parlé alors la langue maternelle, et SOUDAINEMENT, dans le jardin d'enfant la langue maternelle est INTERDIT..[ça alors]..oui oui..et la mère pense, alors j'aide mon enfant, avec qui moi aussi je vais parler allemand, alors là l'enfant est IRRITE, alors soudainement la langue, avec laquelle il a appris à communiquer– de côté!..»

«also, Sie haben 3 Jahre Kind, der schicken sie in Kindergarten, wo Deutsch gesprochen ist, bis 3 Jahre hat die Mutter mit dem Kind also die Muttersprache gesprochen, und PLOTZLICH, in Kindergarten, Muttersprache sprechen VERBOTEN..[ah so]..ja ja..und die Mutter denkt, also ich helfe mein Kind, mit dem noch auch ich Deutsch spreche, also dann ist das Kind IRRITIERT, also plötzlich die Sprache, mit dem er sich verstanden hat – weg!..»

Ertan, Turquie, Francfort: 150

Comme nous le constatons, ces changements peuvent cependant affecter négativement la relation parent-enfant, ainsi que la construction de la personnalité de l'enfant :

«après – ma mère, si l'allemand est plus important, POURQUOI tu m'a appris ukrainien? Pourquoi maintenant la langue ukrainienne est mauvaise? Qu'est-ce que ça veut dire, que l'enfant néglige ça proper langue maternelle..[25min]..après cet enfant à, par rapport aux enfants Allemands, toujours un sentiment d'INFERIORITE..infériorité, ce mot vous connaissez..[uhum]..alors, ceci pour dire – les Allemands toujours parfait, toujours bien, et moi – toujours inférieur.. PAS D'ESTIME DE SOI..et ça CASSE LA PERSONNALITE DE L'ENFANT..ça ne doit pas être comme ça..»

«dann – meine Mutter, wenn Deutsch wichtiger ist, WARUM hast du mir Ukrainisch beigebracht? Warum ist jetzt ukrainische Sprache schwer? Was heisst dann, dass das Kind feint der eigene Muttersprache... [25min]..dann hat dieses Kind, gegenüber Deutsche Kinder immer eine MINDERWERTIGKEIT ..Minderwertigkeit, dieser Wort kennen Sie [uhum]..also, das sagen - die Deutsche immer perfekt, immer gut, und ich – immer unten...KEINE SELBSTBEWUSSKEIT..also das macht DIE PERSONLICHKEIT DES KINDES KAPUT..das muss nicht sein..»

Ertan, Turquie, Francfort: 153

De cet exemple, nous déduisons, que ce n'était pas le choix initial de la maman, mais qu'elle a fait ce choix sous l'injonction de l'extérieur, de la part d'autres acteurs sociaux – dans ce cas probablement de la part du personnel du jardin d'enfants.

A ce sujet Castellotti note que les positions des parents peuvent être fortement influencées par exemple par l'école :

« Le plurilinguisme et la diversité apparaissent en effet, à différents niveaux du système éducatif, comme des prédicteurs d'échec scolaire, ce qui relève d'une conception plus générale où l'hétérogénéité est considérée comme un handicap, une source de dysfonctionnement]...[Cette conception est le plus souvent intériorisée par les principaux intéressés, c'est-à-dire les enfants et adolescents allochtones ainsi que leurs parents, qui y réagissent de deux manières essentiellement : soit en tentant de gommer la diversité, ce qui est fréquemment constaté avec l'absence de transmission des langues familiales par exemple, soit en l'exacerbant par des manifestations ostentatoires, voire violentes, ou par des formes de retour à des « origines » (Castellotti, à par.) fantasmées, unifiées et souvent caricaturales. »

(Castellotti, 2009 :111-112)

Dans cet exemple Castellotti attire notre attention sur les effets possibles de ces injonctions sociales aux parents.

Mais le rôle des acteurs sociaux tels que l'école par exemple peut aussi avoir des effets positifs et sur les enfants et sur les parents.

Par exemple une maman témoigne des sentiments positifs liés au fait que son fils parle la langue d'origine. De plus, elle associe la progression de son fils dans la langue d'origine au rôle de l'école :

« il parlait pas.. quand je disais quelque chose en POLONAIS, il disait, parfois quand on disait quelque chose en polonais, il disait – tch-tch-tch.. je disais quoi..maman, non, non, attends, parle FRANCAIS ici, s'il te plait... et DEPUIS qu'il est rentré à l'école où on parle polonais, tu vois, il a appris.. cette FIERTE, en fait, d'avoir des connaissances PLUS que les autres, tu vois, il peut quand même utiliser DEUX langues et ne pas perdre ce côté français en étant en France.. mais là, il parle, comme aujourd'hui tu as entendu, il m'a parlé en polonais, il m'a demandé où sont ses affaires, mais PAS en français, mais en POLONAIS.. »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 484

Tout de même il est important de souligner que le regard sur les langues d'origine peut être tout à fait différent dans certaines écoles. En effet, aussi bien à Strasbourg qu'à Francfort, il y a ce qu'on appelle des sections internationales ou bilingues, et en fonction du choix des langues proposées, la langue d'origine des enfants peut faire partie du curriculum (Hélot, 2007; Hélot et Young, 2006).

Dans ces écoles, souvent le regard sur les langues d'origine et leur transmission dans les familles est plus valorisant:

«M: mais est-ce que tu penses que c'est quelque chose qui est particulier par rapport aux {école internationale} ou est-ce que par rapport aux amis que tu connais peut-être dans d'autres écoles, le fait d'avoir différentes langues et différentes cultures c'est aussi valorisé ou pas ?

D: bah, pas autant... je dirais que au collège, on savait que j'étais Polonais, mais ça m'a JAMAIS avantagé en quoi que ce soit, ou en tout cas dans les lycées normaux et dans les collèges normaux il y a toujours l'espagnol, allemand, anglais et tout ça... avant ça m'a jamais avantagé d'être Polonais, et je sais c'est PAS TOUJOURS quelque chose qui est MIS EN VALEUR, mais je sais que c'est quelque chose qui est PARTICULIER par rapport aux Pontonniers, mais puis voilà, tant MIEUX..»

Dobroslaw, Pologne, Strasbourg: 98

« Par rapport à ça, oui, c'est au, c'est le rôle de l'EDUCATION de travailler de ce côté-là...c'est vrai que, il faut que, FORCÉMENT s'il n'y a PAS un côté SCOLAIRE, il n'y a pas l'arabe à l'école qui est enseigné en tant que matière à part, mais à niveau EGAL que le français, bein, forcément ça va PAS être VALORISÉ, mais après il faut TOUT faire pour que ça SOIT...[uhum] c'est vrai que ça dépend aussi de la structure dans laquelle on est, si on est dans un lycée classique, on va dire que c'est vrai pour tout le monde, même moi je dis que parle polonais à côté, ça serait pas valorisé vu que ce n'est pas une manière en tant que telle, alors que l'anglais – et bien à côté il y a plein de cours qui sont consacrés à l'anglais, culture anglais, même moi j'ai trois anglais différents par semaine, j'ai l'anglais normal, j'ai la littérature étrangère anglaise, et puis j'ai l'anglais la langue vivante renforcée, et puis du coup j'ai 7 heures d'anglais par semaine qui est AUTANT que le polonais, et oui, FORCÉMENT, c'est ce que l'éducation demande de nous aussi...c'est vrai que c'est pas toujours.. après, il y a l'éducation et la société d'un autre côté... c'est-à-dire que quelqu'un qui maîtrise parfaitement LE FRANCAIS et qui dit par derrière qu'il maîtrise AUSSI L'ARABE, il VA être VALORISÉ..[40min].. mais pas forcément par l'école, justement parce qu'il n'y a pas de NOTE, parce que les personnes ne seront pas jugées sur leur niveau de langue.. »

Dobroslaw, Pologne, Strasbourg : 293

Quels que soient les choix linguistiques des parents, nous trouvons très intéressant le témoignage de Carla, Italie, qui souligne que dans tous les cas, les parents doivent maîtriser la langue du pays d'accueil pour pouvoir défendre leur position en tant que parent (en parlant de sa communication avec l'école de son fils) :

« alors la langue a été très importante pour moi, parce que SEULEMENT COMME CA tu peux lutter pour tes droits..et puis la communication avec d'autres gens..la langue a été importante pour moi... »

« also die Sprache war fur mir sehr wichtig, weil NUR SO kannst du fur deine Rechte kempfen.. und dann die Kommunikation mit andere Menschen.. die Sprache war fur mich wichtig... »

Carla, Italie, Francfort : 72

Pour résumer nous pouvons dire que les regards peuvent être très différents pour les différents acteurs sociaux. Mais ce qui reste commun, c'est que le regard positif valorise les parents dans leur rôle, tandis que le regard négatif est souvent source d' « insécurité dans le rôle de parent » (De Houwer, 2016, notre traduction).

Résumé Chapitre 5

Ce chapitre commence par la présentation des profils des personnes de notre échantillon. Le tableau récapitulatif de ces profils met en évidence notre démarche de diversification de l'échantillon autour de la même situation sociale de «parent immigré» (Tableau 1 et Tableau 2, Annexes).

La suite du chapitre porte sur les résultats de notre analyse: la présentation des différentes politiques linguistiques familiales ainsi que l'analyse des rôles des langues du pays d'accueil et des langues d'origine pour l'exercice, la pratique et l'expérience de la parentalité.

L'analyse des données de notre recherche nous fait constater que si les parents que nous avons interviewés se trouvent dans un contexte social similaire (celui de la dominance de la langue du pays d'accueil dans de nombreuses sphères sociales) et ont des aspirations éducatives similaires (expression de l'identité, de la personnalité, des relations, ainsi que projets éducatifs, professionnels et intégration sociale entre autres), ils ont différentes manières de faire pour réaliser ces aspirations. Ainsi, ces différentes manières de faire et d'être parent se reflètent dans une grande diversité des politiques linguistiques familiales.

La diversité des politiques familiales se présente tout d'abord par les choix des langues utilisées dans la famille (une ou plusieurs langues). La diversité de ces politiques s'accroît encore davantage en fonction de la diversité des contextes linguistiques familiaux et sociétaux (co-parentalité et co-éducation, articulation des compétences et choix linguistiques des membres de la famille et des acteurs sociaux ; on utilise ou pas les mêmes langues avec les mêmes personnes dans les différents espaces de la socialisation (famille, école, amis, etc). Mais pour bien comprendre la diversité des politiques linguistiques familiales il est également important de les analyser dans la dynamique: en effet, ces politiques, en fonction des familles, peuvent s'inscrire différemment dans les temporalités (bilinguisme consécutif, progressif, régressif par exemple). L'approche dynamique attire également notre attention sur le fait que les politiques linguistiques familiales sont diverses non seulement pour différentes familles, mais que ces politiques peuvent se diversifier et évoluer au sein d'une même famille. Ainsi par exemple une famille qui a décidé d'utiliser la langue du pays d'accueil et la langue d'origine

peut à un moment donné renoncer ou réduire l'utilisation de la langue d'origine pour « encourager » la réussite scolaire de l'enfant. Ou au contraire, dans une famille où seule la langue du pays d'accueil a été utilisée, la co-habitation avec les grands-parents peut encourager la pratique de la langue d'origine et sa transmission aux enfants.

En ce qui concerne les effets des rapports aux langues des parents et des politiques linguistiques familiales sur les trois dimensions de la parentalité (exercice, expérience, pratique), nous avons constaté qu'ils jouent sur les représentations de ce que c'est d'être parent, sur la possibilité de réaliser différentes fonctions parentales, ainsi que sur les ressentis plus ou moins positifs ou négatifs de la parentalité. Nous nous sommes rendu compte que même si les langues d'origine sont plus souvent citées en lien avec le côté affectif de la parentalité, et les langues du pays d'accueil sont plus souvent mentionnées en lien avec l'éducation, la construction d'un avenir professionnel, les rôles de ces différentes langues restent complémentaires. Cela voudrait dire que si telle ou telle langue n'est pas ou peu utilisée dans la famille, cela peut avoir pour conséquence de poser des limites aux parents pour les différentes dimensions de leur parentalité. Nous nous concentrerons plus en détail sur les effets des différentes politiques linguistiques familiales dans la partie discussion.

Lors de notre analyse des rôles des langues et des politiques linguistiques familiales pour les 3 dimensions de la parentalité, nous nous sommes rendu compte que les rapports aux langues traversent et relient ces 3 dimensions de la parentalité entre elles. Ainsi, par exemple les choix linguistiques sont faits en lien avec les aspirations éducatives (exercice de la parentalité) et ils impactent les pratiques linguistiques et la pratique de la parentalité. C'est suite à ces pratiques que les parents éprouvent des ressentis différents au regard de leurs choix et compétences linguistiques et de leur parentalité (expérience de la parentalité). Pour certains parents ces liens sont exprimés de manière plus explicite, comme par exemple pour Agnieszka, Pologne : les liens entre ses choix linguistiques, leur effet sur la réussite scolaire de son fils et puis les sentiments de doute qu'elle éprouve (Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 777). Cependant, pour d'autres entretiens, les liens peuvent être exprimés de manière plus implicite et c'est à travers l'analyse en profondeur de l'entretien (Michelat, 1975) que nous avons mené, que nous pouvons retrouver ce « sens caché », lire à travers les lignes, et retrouver des liens entre les éléments mentionnés à différentes séquences de l'entretien. Ainsi par exemple nous avons pu

trouver des liens entre les choix linguistiques mentionnés dans certaines séquences, et les ressentis de satisfaction des parents /reconnaissance des enfants dans d'autres séquences lors des entretiens (Agnieszka, Pologne, Strasbourg : 293, 525 ; Dalia, Italie, Francfort : 41, 73).

CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS SUR LES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES FAMILIALES SUR LA PARENTALITE

Ce chapitre a pour objectif d'approfondir notre analyse des effets des politiques linguistiques sur la parentalité. Si dans le chapitre précédent nous avons pris pour fil conducteur les trois dimensions de la parentalité, dans ce chapitre nous proposons de discuter les résultats sous d'autres dimensions. Ainsi, nous proposons d'adopter une approche dynamique et d'analyser les particularités des effets des politiques linguistiques familiales pour différentes étapes de la parentalité. Nous proposons également de prendre en compte les caractéristiques sociales particulières des personnes composant notre échantillon et de voir leur impact sur les effets des politiques.

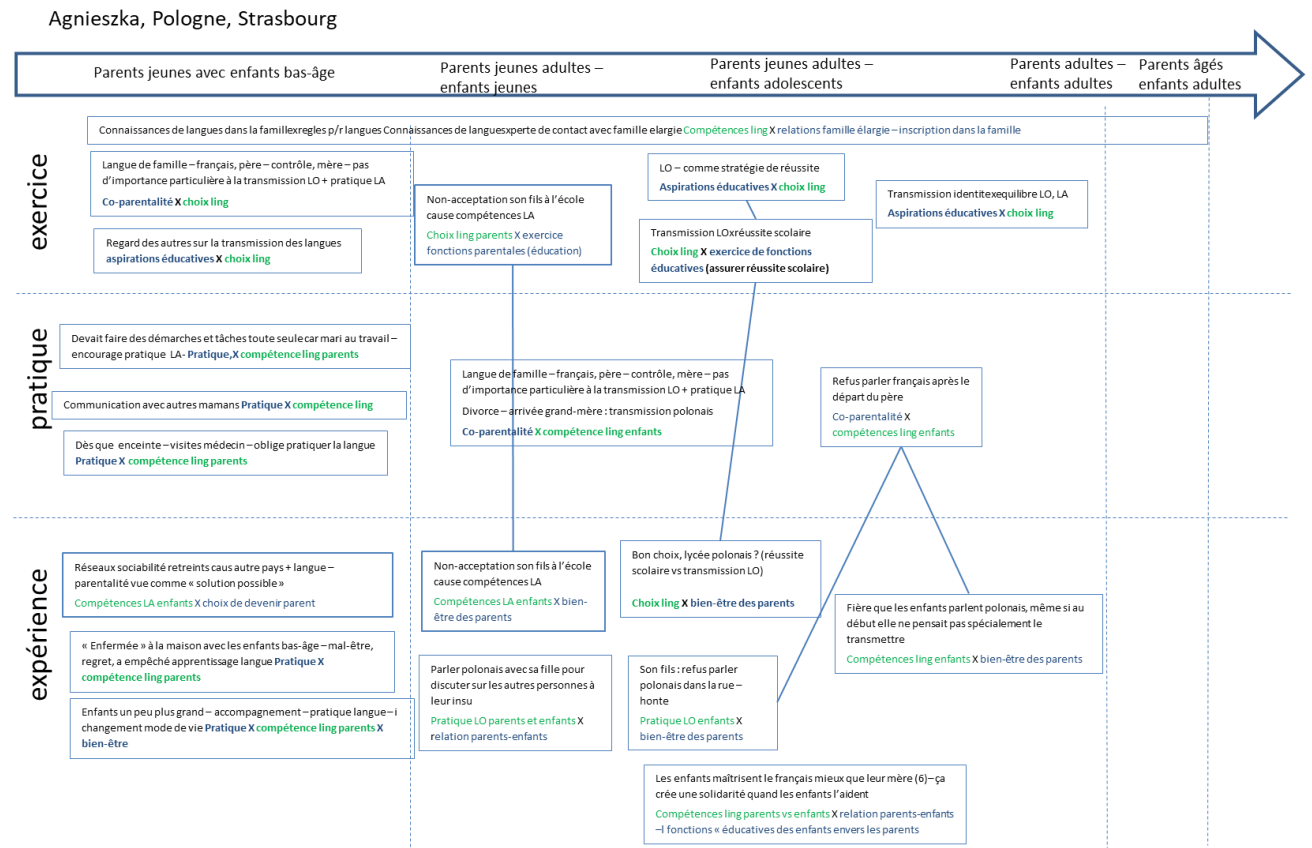
Dans la suite du chapitre nous proposons également de discuter nos résultats à travers les concepts-clé de « bilinguisme asymétrique », « double insécurité linguistique », « intégration sociale », « parentalité partielle », « (in)sécurité et bien-être dans le rôle de parent ».

Nous nous appuierons aussi sur ces concepts pour faire le lien entre l'analyse des politiques linguistiques familiales et des politiques linguistiques institutionnelles.

6.1 Discussion des effets des politiques linguistiques familiales sur la parentalité dans une approche dynamique : les particularités des effets de ces politiques à différentes étapes de la parentalité

Les politiques linguistiques familiales ne restent pas figées et évoluent au fil du temps. Comme nous l'avons déjà mentionné lors de la présentation de différentes politiques linguistiques, il est aussi important de les analyser dans la dynamique. Pour la saisir, nous proposons maintenant de discuter les résultats du chapitre précédent en cherchant à comprendre les particularités des effets des langues et des politiques linguistiques à différentes étapes de la

parentalité. Pour cela nous nous appuyerons sur les présentations graphiques qui font le lien entre les rôles des langues pour différentes dimensions et différentes étapes de la parentalité (Figure 14, Annexe 3):



Extrait Figure 14. Présentation graphique des éléments des entretiens

Nous nous basons ici sur les étapes de la parentalité en fonction de l'âge des parents et des enfants, et nous nous inspirerons de la définition de ces étapes proposée par Charton et Lévy (Charton et Lévy, 2009)

6.1.1 Les particularités des rôles des langues pour différentes étapes de la parentalité

Pour saisir les différentes étapes de la parentalité, nous commencerons tout d'abord par la préparation à la parentalité, l'attente de la naissance et les premiers moments depuis l'arrivée au monde d'un enfant. Dans cette étape il s'agit plus particulièrement de la socialisation familiale, et en ce qui concerne la socialisation linguistique, il s'agit surtout de l'expression des

parents et de l'écoute de l'enfant, qui ne s'exprime pas encore par lui-même. Dans la suite de l'analyse nous nous concentrerons sur la rencontre avec les structures de la petite enfance et plus tard de l'école. Cette étape est particulière dans la mesure où la socialisation est maintenant non seulement familiale, mais aussi sociétale pour l'enfant, qui maîtrise de plus en plus le langage et qui devient de plus en plus acteur de sa propre socialisation. Pour les parents cette étape est caractérisée par des échanges plus intensifs avec les différents acteurs sociaux et notamment éducatifs. Troisièmement nous analyserons l'étape où les enfants deviennent adolescents et jeunes adultes, avec les parents adultes. On peut caractériser cette période par l'augmentation de l'autonomie des enfants qui baignent souvent davantage dans la socialisation sociétale que familiale. Et puis, pour terminer, nous nous pencherons sur l'étape de la parentalité où les enfants deviennent adultes et les parents de plus en plus âgés. A cette étape parfois, les parents peuvent devenir plus dépendants de leurs enfants (par exemple pour des raisons de santé), et de leur côté les enfants adultes ont pour certains déjà créé leurs propres familles.

Après ce rapide aperçu, passons à l'analyse plus détaillée des rôles des langues et des politiques linguistiques pour ces différentes étapes de la parentalité.

6.1.1.1 Attente et naissance de l'enfant: c'est l'arrivée de l'enfant

C'est alors que les parents commencent d'une part à se poser des questions sur leurs politiques linguistiques familiales, et d'autre part doivent interagir avec d'autres acteurs sociaux au sujet de leur enfant, comme par exemple le médecin:

«tu sais quand je suis tombée enceinte déjà.. donc tu as des visites régulières, il fallait que je sorte.. après j'ai commencé carrément.. donc tu vois après, après avec le gamin tu te sens comme les autres mères, donc il faut que tu débrouilles, tout simplement la vie qui t'impose..que ton, ton mari n'est pas là pour, tu vois, pour aller chez le médecin, pour..donc c'est toi, donc il faut que tu parles ce qu'il a le petit, tu vois..»

Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 929

A cette étape de la parentalité, en général ce sont les parents, éventuellement avec les grands-parents qui élaborent les politiques linguistiques familiales.

6.1.1.2 Rencontres avec les structures de la petite enfance, puis l'école

Dans notre recherche, nous avons constaté, de même que Hirsch et Kayam, que lorsque les enfants commencent à développer leurs réseaux de sociabilité en dehors de la famille, ils font face à d'autres politiques et pratiques linguistiques et commencent, plus ou moins consciemment à changer les politiques linguistiques familiales de différentes manières et à différents degrés (Hirsch et Kayam, 2012).

Ce qui change pour les enfants, c'est que la scolarité est une période d'apprentissage intensive, régulière et dans la durée de la langue du pays d'accueil. Ainsi progressivement il peut devenir plus facile pour eux de parler la langue du pays d'accueil que la langue d'origine. Par exemple, les frères et sœurs peuvent commencer à parler entre eux la langue du pays d'accueil, qui est en fait la langue de l'école:

« mais à un moment quand ils ont commencé à grandir, tu vois, ils me répondaient en français, et je voyais qu'ENTRE EUX, par exemple, ils parlaient français... même maintenant [55min]...parfois même à la maison en Varsovie, quand on est en vacances /eh/ ils parlent, ils respectent parfaitement les règles, donc ils parlent POLONAIS, mais quand ils commencent à partir dans leurs trucs entre les deux, c'est PAF, en français tout de suite, mais DIRECT, très VITE, très RAPIDE, tu vois, donc je vois que pour eux, peut-être c'est plus FACILE de parler quand même français... »

Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 507

« M : mais tu disais que avec tes frères, sœurs t'as commencé à parler français..[c'est ça oui].. est-ce que c'est quelque chose un peu spontané ou.. ?

D: beih, c'est SPONTANE oui.. c'est spontané..du coup ils ont vécu les MEMES choses, ils ont été à la MEME école.. on a fait quasiment le même parcours scolaire..[oui].. et on échange avec nos amis en français.. après on s'IMPREGNE..moi la langue française, c'est celle que je maîtrise LE MIEUX par exemple.. et c'est celle dont je me sers pour parler au quotidien.. du coup c'est devenu une HABITUDE..»

Derya, Turquie, Strasbourg: 243

Ce qui change pour les parents, est que le suivi de la scolarité des enfants peut aussi les pousser à progresser dans leur apprentissage de la langue du pays d'accueil: par exemple lorsqu'ils font les devoirs avec leurs enfants. Mais pour d'autres parents la prise de conscience du décalage entre leurs connaissances et celles dont ils peuvent avoir besoin pour aider leurs enfants, peut accentuer chez eux le sentiment d'insécurité linguistique (Adami dans Mangiante, 2011; Biichlé, 2011; Baldaqui, 2011; Blanchet, 2014)

En même temps, la rencontre avec l'école est aussi un moment de remise en question des politiques linguistiques familiales pour beaucoup de parents. Dans les parties précédentes nous avons déjà montré que l'école peut avoir un regard approuvateur ou désapprouvateur sur les politiques linguistiques familiales.

Tandis que certains parents sont touchés par le regard de l'école, par exemple lorsqu'il s'agit de la dévalorisation des compétences cognitives de l'enfant (voire partie sur l'expérience parentalité), ils maintiennent leurs politiques linguistiques familiales et continuent par exemple à pratiquer la langue d'origine à la maison :

«Au moment que son fils devait aller à l'école elle a dit aux enseignants : ne vous inquiétez pas, je suis tout à fait consciente que mon fils aura quelques difficultés en français car jusqu'au là il parlait plus espagnol que français, mais avec un peu de temps il s'adaptera...»

Synthèse entretien avec Rosalina, Mexique, Strasbourg: 22

Cependant d'autres parents, comme le note également Castellotti (Castellotti, 2009) «intériorisent» les regards et les opinions portées par l'école et peuvent aller jusqu'à renoncer à leurs choix linguistiques et modifier complètement leurs politiques linguistiques familiales:

«alors vous avez un enfant de 3 ans, que vous mettez au jardin d'enfant, où on parle allemande, et jusqu'à 3 ans la maman a parlé alors la langue maternelle avec son enfant, et SOUDAINEMENT, dans le jardin d'enfant, INTERDIT de parler la langue maternelle..[ah comme ça]..oui oui..la maman pense, alors j'aide mon enfant, avec qui encore moi je vais parler allemande, mais l'enfant est alors IRRITE, alors soudainement la langue, avec laquelle il s'est compris – est mise de côté!»

«also, sie haben 3 Jahrige Kind, der schicken sie in Kindergarten, wo Deutsch gesprochen ist, bis 3 Jahre hat die Mutter mit dem Kind also die Muttersprache gesprochen, und PLOTZLICH, in Kindergarten, Muttersprache sprechen VERBOTEN..[ah so]..ja ja..und die Mutter denkt, also ich helfe mein Kind, mit dem noch auch ich Deutsch spreche, also dann ist dan Kind IRRITIERT, also plötzlich die Sprache, mit dem er sich verstandigt hat – weg! »

Ertan, Turquie, Francfort: 150

Notre analyse nous fait déduire que le rôle de l'école pour les politiques linguistiques familiales est particulier par rapport à celui d'autres acteurs sociaux avec lesquels les parents interagissent. En effet, l'école est l'espace central de tous les apprentissages de l'enfant, y compris d'apprentissage du langage. C'est le lieu où l'enfant passe une grande partie de sa vie, de sa socialisation, à partir d'un certain âge; et c'est aussi le lieu qui est censé lui donner des compétences et connaissances qui pourront lui être utiles tout au long de sa vie. Ce sont quelques raisons pour lesquelles les parents peuvent avoir tendance à «intérioriser» les idées portées par l'école et ajuster leurs politiques linguistiques plutôt que de remettre en question celles de l'école.

6.1.1.3 Enfants adolescents et jeunes adultes –parents adultes

Lorsque les enfants grandissent, ils deviennent plus autonomes, et de plus en plus acteurs de leurs choix linguistiques. En citant Caldas et Carol-Caldas, Schwartz et Verschik soulignent que l'adolescence est la période à laquelle la socialisation avec les pairs joue un rôle de plus en plus important, à tel point que les adolescents peuvent préférer utiliser la langue du pays d'accueil, comme leurs pairs, plutôt que d'utiliser la langue d'origine des parents (Schwartz et Verschik, 2013).

Parmi les personnes avec qui nous avons parlé, une jeune fille d'origine turque en témoigne:

«..voilà.. c'est quand même des ORIGINES, il faut PAS OUBLIER.. il faut pas oublier d'où on vient.. mais après à choisir, maintenant (inaudible).. j'étais partie en vacances en Turquie en 2013, franchement comme j'étais CONTENTE quand je suis revenu, franchement, le français, ça m'a MANQUE..[[((rire))]].. je te dis, ça m'a manqué.. et même là-bas des fois j'avais envie, des fois je parlais SPONTANEMENT EN FRANÇAIS... je me suis dite, j'ai envie de m'exprimer en français, j'ai envie de m'exprimer comme je le souhaite, parce que j'avais du mal à m'exprimer là-bas... du coup je crois que maintenant j'ai un attachement à la langue française, je pourrai pas m'en défaire, parce qu'elle ME CARACTERISE MAINTENANT..»

Derya, Turquie, Strasbourg: 262

En ce qui concerne les parents, cette situation peut de nouveau remettre en question leurs politiques linguistiques familiales. Cependant, dans notre étude, nous nous sommes rendus compte que l'adolescence et le jeune âge adulte – est aussi le moment où les enfants prennent de plus en plus conscience de leurs rapports aux langues et se rendent compte en pratique du rôle que ces langues peuvent jouer pour eux. Ainsi, nous revenons ici à nouveau vers ce témoignage d'une maman (cité dans la partie sur l'expérience de la parentalité, section 5.3.3) qui parle de la reconnaissance de son fils pour la transmission de la langue d'origine, puisque cela lui a permis de faire des études poussées dans différents pays:

«mon fils je peux aussi le dire, c'est DU AU FAIT QU'IL A APPRIS ITALIEN, IL ETAIT AUSSI DOUE POUR D'AUTRES LANGUES, il parle aussi parfaitement anglais, il a été dans {un pays anglophone}, et là-bas a aussi appris parfaitement anglais, et les études, il a aussi fait à {noms des villes à l'étranger}, et en Italie aussi, et pour ça il est ouvert d'esprit, et à l'époque tout le monde pensait, ah il n'arrivera pas, car il était un peu (?), mais il est déjà jusqu'au là prêt, a eu son Master à {nom ville}, et même avec une très bonne note, et maintenant il fait aussi son doctorat, il fait des recherches, mais dans d'autres domaines..»

«mein Sohn kann ich auch sagen, dass DADURCH ER ITALIENISCH GELERNT HAT, ER WAR AUCH SPRACHBEGAB, er spricht auch perfekt Englisch, er ist in {pays anglophone} gewesen, hat doch auch perfekt Englisch gelernt, und das Studium hat er auch dort im {noms des villes dans différents pays} und in Italien auch, so dass er auch sehr weitsichtig ist, und damals haben alle gedacht, ach er wird nichts, weil er ein bisschen (?), also er ist schon beinah fertig, hat sein Master im {nom ville}, sogar mit sehr gut abgeschlossen, und jetzt macht er auch sein Doktor. und macht Recherchen, aber in anderen Bereichen..»

Dalia, Italie, Francfort: 69

De plus, ce qui change pour les parents, c'est que les enfants adolescents deviennent de plus en plus autonomes, et les parents passent moins de temps avec eux et à s'occuper d'eux. Par

conséquent, d'un côté les parents ont moins de possibilité d'apprendre la langue du pays d'accueil avec leurs enfants (comme nous l'avons montré dans la partie sur la pratique de la parentalité, section 5.3.2). Mais en même temps ils ont plus de temps disponible pour eux-mêmes, et certains en profitent pour pouvoir de nouveau fréquenter des cours de langue :

«Et donc du coup, elle, quand on a commencé à GRANDIR, elle a commencé à aller en cours de français PLUS SOUVENT, et c'est LA qu'elle s'est améliorée..»

Derya, Turquie, Strasbourg: 148

6.1.1.4 Enfants adultes – parents âgés

En suivant les différents cycles de la vie, comme le soulignent Charton et Lévy (Charton et Lévy, 2009), au début ce sont plus les parents qui s'occupent de leurs enfants, et puis progressivement c'est aux enfants de s'occuper de leurs parents. Ce processus intergénérationnel est également souligné par un de nos interviewés :

« après bien sûr les parents ils font TOUT , pour aider leurs enfants..jusqu'à qu'ils ont l'âge de travailler...et après c'est l'INVERSE..c'est aux enfants de prendre en charge les parents.. »

Chan, Cambodge, Strasbourg: 202

Ainsi, les parents âgés peuvent avoir de plus en plus besoin de l'aide de leurs enfants, ce qui peut créer une relation de solidarité, mais aussi de dépendance. Cette dépendance concerne également l'aide que les enfants peuvent apporter aux parents au regard de la langue du pays d'accueil. Dans notre recherche, nous avons constaté que certaines personnes peuvent accepter cette situation telle quelle et considèrent qu'il est trop tard pour eux pour apprendre, comme nous avons pu le voir dans l'exemple que nous venons de citer. Tandis que d'autres personnes n'acceptent pas la situation de dépendance des parents vis à vis de leurs enfants et souhaitent que les parents soient autonomes et épanouis :

«et je ne sais pas si je vais avoir envie, quand j'ai 45 de devoir appeler mon fils qui doit avoir 30 ans, moi je ne vais PAS pouvoir DEPENDRE DE MES ENFANTS..[oui].. je ne pourrai pas, PSYCHOLOGIQUEMENT je ne pourrai PAS, pas parce que je ne veux pas appeler mes enfants par rapport à un papier d'impôts, mais aussi parce que j'ai cette peur de ne pas pouvoir débrouiller par moi-même... mais on est tous différents aussi..[oui on mais bien sûr].. mais moi je n'aime pas devoir demander à mon mari d'expliquer un papier que je reçois, je déteste ça... mais on est tous différents ...»

Elodie, France, Francfort: 219

<p>«Et c'est juste de ainsi faire venir nos gens.ah, je déjà âgé..[uhum]..j'ai pas besoin, oui..regardez ma belle-mère. Maintenant elle peut aller chez le médecin TOUTE seule, se (?) pour elle-même et avait TOUJOURS BESOIN DE QUELQU'UN..[oui]..qui avait téléphoné partout..[oui]..chaque enfant, qui peut aller avec moi par exemple euhh (?) je peux le faire MOI-MEME..[uhum].. et j'ai essayé toujours de convaincre ma belle-mère que (?) que ma femme ne va pas avec toi..»</p>	<p>«Und das ist halt bei unsere Leute das so reinzubringen ach, ich schon alt..[uhum].. Ich brauche nicht, ja. Sehen sie meiner Schwiegermutter. Jetzt kann sie zu Arzt SELBST gehen, sich (?) für sich selbst und hat IMMER JEMAND GEBRAUCHT..[ja].. Der hatte überall rumtelefonieren..[ja].. Jeder Kinder, wer kann mit mir gehen zum Beispiel euhh (?) ich kann es SELBER machen..[uhum].. Und ich habe immer dann meine Schwiegermutter so dazu gekriegt (?) dass meine Frau geht nicht mit dir..»</p>
<p>Ayoub, Maroc, Francfort :376</p>	

Comme nous le voyons avec ces exemples, il s'agit aussi bien de l'action des parents que des enfants sur cette situation linguistique et familiale. Ainsi, aussi bien les parents que les enfants sont acteurs des politiques linguistiques familiales.

6.1.2. Classifier les effets des politiques linguistiques familiales sur la parentalité: les effets spécifiques à une étape, transversaux, les effets à court, moyen, long terme

Après avoir analysé les particularités des effets, des liens entre les langues et les politiques linguistiques familiales sur chaque étape de la parentalité, nous en venons à l'observation suivante: en effet, nous avons pu ne voir certains effets, certains liens entre langues et parentalité qu' à des étapes spécifiques de la parentalité, tandis que d'autres liens semblaient être transversaux et avoir des effets sur la parentalité tout au long de la vie.

Dans cette section nous proposons donc de nous concentrer sur l'analyse de ces effets et liens à court, moyen et long terme.

Nous remarquons par exemple, que malgré tout le temps passé dans le pays avec un conjoint français, des parents ont toujours du mal à exprimer vraiment les nuances de leurs émotions et de leur personnalité:

<p>«J'ai passé beaucoup de temps à réfléchir sur cette question, alors je dirais – 2 ans – FONCTIONNEL ..[fonctionnel].. fonctionnel..bien..je suis compétente, que je COMPRENDS ce que j'ai BESOIN de comprendre pour faire ce que j'ai besoin de faire dans une culture – je NE vais PAS enfreindre aucune règle, je NE vais PAS me mettre dans une situation EMBARRASSANTE, je NE vais PAS me mettre en DANGER.. pour moi c'est FONCTIONNEL.[uhum]..mais lorsqu'il s'agit d'EXPRIMER VRAIMENT QUI JE SUIS, par exemple dans ma propre famille, ma famille française, alors c'est PLUS DE 10 ANS..»</p>	<p>«I spent a lot of time thinking about that question, so I would say – 2 years – FUNCTIONAL...[functional]..functional..fine, I am competent, that I UNDERSTAND things I NEED to understand to do what I need to do in a culture – I am NOT going to BREAK any rule, I am NOT going to EMBARRASS myself, I am NOT going put myself in DANGER... for me that is FUNCTIONAL..[uhum].. but when it comes to REALLY EXPRESSING WHO I AM, for example in my own family, my French family, that is MORE THAN 10 YEARS...»</p>
<p>Samantha, Etats-Unis, Strasbourg: 110</p>	

Nous constatons ainsi que les liens entre les langues et la parentalité peuvent se modifier, mais tout de même rester assez similaires tout au long du parcours.

Tandis que d'autres liens peuvent s'atténuer: par exemple les difficultés avec la langue rencontrées par les enfants lors de l'entrée à l'école peuvent diminuer progressivement et moins s'opposer à leur réussite scolaire.

«il se trouve que quand on commence à apprendre le français au début, peu de temps après il devient PLUS FACILE d'apprendre le français ENCORE PLUS, et puis les autres matières..donc du coup, oui, grosso modo c'est ça..»

Derya, Turquie, Strasbourg: 122

Il y a aussi des liens qui peuvent au contraire se renforcer de plus en plus. Par exemple, le faible niveau d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents peut être source d'entraide lorsque les parents sont adultes et les enfants jeunes ou jeunes adultes. Mais avec le temps, pour les «étapes suivantes»de la parentalité, cette asymétrie des compétences peut accentuer la dépendance des parents de leurs enfants.

Nous avons également observé que d'autres liens peuvent complètement se modifier: ainsi par exemple le même choix linguistique peut être source de honte, puis de doute, puis de fierté:

«A: parce qu'AVANT, je te dis, AVANT il avait HONTE de parler polonais dans la rue

M: c'est vrai ?

A: il parlait pas.. quand je disais quelque chose en POLONAIS, il disait, parfois quand on disait quelque chose en polonais, il disait – tch-tch-tch.. je disais quoi..maman, non, non, attends, parle FRANCAIS ici, s'il te plait»

« après j'aime BIEN quand ils apprennent AUSSI un tout petit peu la culture, je suis CONTENTE que mon fils, il sait qui est Mickiewicz et compagnie, tu vois, donc des choses comme ça, qui vit pas dans, voilà, la Pologne, ça m'intéresse pas, et c'est très bien...»

Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 482, 445

Nous constatons également qu'il y a aussi des effets «latents» des choix linguistiques, qui ne se manifestent que dans la durée. Ainsi, par exemple, une maman témoigne de la reconnaissance de son enfant adolescent de lui avoir transmis la langue d'origine – choix qu'elle avait fait à la naissance de son enfant. Ainsi, certains effets peuvent ressortir lorsque les enfants en prennent conscience par exemple:

<i>«mon fils a dit «Maman, je te suis tellement reconnaissant, que tu l'avais fait!» parce que je parle là, d'un miracle. Le peu que nous avons fait, ça a apporté beaucoup beaucoup..»</i>	<i>«mein Sohn sagte mir heute: «Mama, ich bin jetzt so dankbar, dass du das gemacht hast!» weil ich spreche da, von ein Wunder. Das bisschen war wir gemacht haben, das hat viel viel gebracht..»</i>
<i>Dalia, Italie, Francfort: 35</i>	

Ou encore certaines expériences avec les langues peuvent être vécues à une étape du parcours mais leurs effets ne se manifestent que plus tard, à d'autres étapes du parcours. Par exemple: les difficultés linguistiques rencontrées à la période de la scolarité peuvent avoir des effets plus tard sur l'avenir personnel et professionnel de la personne:

<i>« tu vois, LA CHANCE que j'ai eu..[uhum]..que j'ai eu des frères et des sœurs qui étaient plus grands que moi..le problème c'est que moi, mon grand-frère, qui était dans même cas que moi, il s'est retrouvé à faire ÇA, mon grand-frère, lui, MES PARENTS ils ne comprenaient PAS..»</i>
<i>Naim, Maroc, Strasbourg : 313</i>

Nous pouvons ainsi parler des effets à long-terme, des effets « latents » des politiques linguistiques sur les parcours des personnes immigrées et leurs familles.

Pour résumer cette section nous pouvons dire que les liens entre les rapports aux langues, les politiques linguistiques familiales et l'exercice, pratique et expérience de la parentalité sont complexes et peuvent se manifester de manière transversale, latente, ou plus ou moins accentuée à un moment donné. Cette analyse confirme ainsi l'importance de l'analyse des rapports aux langues, des politiques linguistiques familiales et de la parentalité dans la dynamique et dans la durée.

6.2 Discussion des résultats en prenant compte des particularités des profils des personnes de notre échantillon : catégories sociales et professionnelles, parentalité des pères et des mères, périodes historiques et compétences linguistiques, contexte français et allemand

Lorsque nous avons présenté les résultats de notre recherche, nous avons pris comme fil conducteur les différents aspects de la parentalité: les trois dimensions, l'aspect dynamique et la co-parentalité . Dans cette analyse nous avons pris en compte d'une part les compétences

et les choix linguistiques des parents et des enfants, et d'autre part les interactions entre les parents et les enfants, ainsi que les interactions entre les parents avec d'autres acteurs sociaux.

Dans cette section nous souhaitons mettre l'accent sur d'autres angles d'analyse qui peuvent être pertinents pour interpréter les résultats de notre recherche. Nous souhaitons notamment analyser nos résultats sous les angles suivants:

Les différences/similarités pour les participants de différentes catégories sociales et professionnelles, de différents statuts de migrants

Le rôle des langues pour la parentalité des mères et des pères

Les différentes périodes historiques, et les différences/similarités liées au niveau de la maîtrise des langues par les parents,

Le contexte français (Strasbourg) et allemand (Francfort)

6.2.1 Les différences/similarités pour les participants de différentes catégories sociales et professionnelles, de différents statuts de migrants

Au regard des différentes catégories professionnelles et sociales des parents immigrés, nous n'avons pas pu constater de différences significatives que nous aurions pu associer à l'appartenance à ces catégories.

Ce que nous avons cependant pu constater, c'est que le rôle de l'expérience d'éducation des parents (éducation formelle à l'école ainsi que toute autre expérience d'apprentissage), le niveau de maîtrise de leur propre langue, et l'expérience d'apprentissage d'autres langues peuvent jouer sur la «rapidité» avec laquelle ils sont capables d'apprendre la langue du pays d'accueil et le niveau qu'ils peuvent atteindre dans un temps donné (ex: Dalia, Italie, Francfort: 302). En effet, les personnes qui ont ces expériences peuvent progresser plus facilement de manière autonome, tandis que les autres ont besoin d'une aide, de plus de temps pour appréhender de nouvelles connaissances. Ce qui fait que les personnes ayant une expérience peuvent atteindre un niveau de langue plus élevé plus rapidement, tandis que d'autres mettront plus de temps. Cependant, au final, ils peuvent tous arriver à un niveau élevé (ou

pas) – cela dépend de leur motivation, de leurs projets et par conséquent de leurs «besoins linguistiques» (Van Avermaet et Gysen, 2006, notre traduction).

6.2.2 Le rôle des langues pour la parentalité des mères et des pères

Dans les années 1970 souvent les pères maîtrisaient mieux la langue du pays d'accueil car ils l'ont apprise grâce au travail. Cependant les femmes ont aussi travaillé et ont pu apprendre un peu par le travail ou dans les cours de langues. Mais aussi bien pour les hommes que pour les femmes, le niveau de maîtrise de la langue du pays d'accueil est resté assez basique:

«Quand on apprend le français, c'est souvent par SOI-MEME. Après il y aussi, que c'est le MARI.. souvent c'est le mari qui parle MIEUX français. En fait c'est toujours la personne qui TRAVAILLE qui parle MIEUX le français. Elle est OBLIGEE de s'exprimer dans son travail..»

Chan, Cambodge, Strasbourg: 425

S'agissant de la langue d'origine, bien souvent les immigrés adultes la maîtrisaient à l'oral, mais pas forcément à l'écrit, puisqu'ils n'ont pas toujours été scolarisés dans leur pays d'origine.

Si auparavant le rôle de «celui qui gagne le pain» («breadwinner») a souvent été attribué à l'homme et à la femme «celui qui prend soin» («caretaker») (Cunningham, 2001, notre traduction):

«pour nous le père il est là pour SANCTIONNER..[uhum].. pour nous mettre sur le droit chemin..notre mère est là pour nous donner un peu d'AMOUR..c'est elle qui fait le ménage, c'est elle qui fait à manger, c'est la maman la gentille..le père c'est le méchant..»

Chan, Cambodge, Strasbourg: 295

Aujourd'hui, dans les années 2000, les situations et les profils des migrants sont beaucoup plus diversifiés: aussi bien les pères que les mères peuvent avoir des niveaux très différents de maîtrise de la langue d'origine et de la langue du pays d'accueil.

Au regard du rôle des langues pour la parentalité des pères et des mères, nous avons constaté que la réalisation de diverses «tâches» par chacun des parents peut jouer sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (souvent la langue est apprise au travail pour le père et lors des démarches administratives et le suivi de la scolarité pour la mère par exemple). La réalisation de différentes tâches peut aussi jouer sur la transmission de la langue d'origine: ainsi par

exemple si c'est la mère qui passe plus de temps et communique davantage avec les enfants, cela crée plus de possibilités pour la transmission de la langue d'origine de la mère, par rapport à la langue d'origine du père (le temps passé avec les enfants n'étant évidemment qu'un des nombreux facteurs). Ainsi, c'est la pratique de la parentalité qui joue sur les rapports aux langues des pères et des mères.

De plus, lors des échanges informels avec les participants d'un cours que nous avons observé, une maman nous a confié que dans sa famille la répartition des tâches entre elle et son mari se fait par rapport aux compétences linguistiques: en effet elle nous a dit que c'est son mari, après le travail qui fait les devoirs avec les enfants, puisqu'il maîtrise mieux la langue française qu'elle.

Ainsi, nous constatons que les différences des rôles des langues pour la parentalité des hommes et des femmes existent; elles sont liées à la «répartition des tâches» entre le père et la mère et peuvent se faire différemment selon les familles. Cependant, il y a également des similitudes – notamment aussi bien pour les pères que pour les mères pour qui la réalisation de ces tâches peut permettre d'approfondir leurs connaissances linguistiques.

6.2.3 Le contexte français (Strasbourg) et allemand (Francfort) et les différentes périodes historiques

Dans les années 1970, aussi bien en France qu'en Allemagne, la grande majorité des parents avaient un niveau basique des connaissances de la langue du pays d'accueil, tandis que les enfants apprenaient la langue à l'école. Aujourd'hui les parents ont des niveaux très hétérogènes de la langue du pays d'accueil, mais du fait de la socialisation et de la scolarisation leurs enfants maîtrisent toujours mieux la langue du pays d'accueil que leurs parents. Nous pouvons en déduire que la différence des connaissances des parents et des enfants était plus grande dans les années 70s, et qu'elle peut être variable aujourd'hui. Mais dans tous les cas, le constat dans notre échantillon est le même: les enfants maîtrisent la langue du pays d'accueil mieux que leurs parents – donc il y a toujours une asymétrie dans leurs compétences linguistiques.

En ce qui concerne l'insécurité linguistique au regard des compétences dans la langue du pays d'accueil, cette notion ressort davantage des entretiens avec les personnes ayant un niveau plus basique de la maîtrise de la langue. Cependant, si on parle de la «perception subjective» de l'insécurité linguistique (Baldaqui, 2011, notre traduction), même les parents qui ont un niveau assez élevé des connaissances en témoignent (ex: Agnieszka, Pologne, Strasbourg). Ce qui fait que même avec la diversification des profils des migrants et de leurs niveaux des compétences, ce terme reste toujours pertinent.

En ce qui concerne l'insécurité linguistique vis-à-vis des choix linguistiques (telle que nous l'avons définie), sur la base de nos entretiens nous pouvons émettre l'hypothèse que dans les années 1970 les parents ressentaient moins la remise en question de leurs choix linguistiques, puisque aussi bien pour eux, que pour les Etats français et allemand (ainsi que d'autres acteurs sociaux) ces choix suivaient la logique partagée par tous: celle du retour au pays d'origine. Cependant, aujourd'hui, les choix linguistiques des parents, comme nous l'avons expliqué plus haut, peuvent être très divers et ne vont pas toujours dans le même sens que les orientations politiques et sociales. C'est la raison pour laquelle il nous semble que dans les années 2000 ces choix sont plus souvent remis en question par différents acteurs sociaux (administrations de l'Etat, école, et d'autres).

Nous n'avons pas constaté de différences significatives entre les parents immigrés à Strasbourg et à Francfort de manière générale.

Toutefois parmi les parents que nous avons rencontrés, les parents de Francfort témoignent de moins de difficultés pour avoir accès aux cours de langue. Il semble que davantage de personnes aient pu bénéficier des cours de langue, tandis qu'à Strasbourg nous avons rencontré des personnes qui n'ont pas du tout ou peu été dans les cours de langues. Nous pouvons donc supposer, - mais cela reste une hypothèse (nous avons trop peu de cas pour pouvoir généraliser) - qu'à Francfort les parents immigrés ont en général un niveau plus élevé de connaissances de la langue du pays d'accueil.

De plus, nous avons eu l'impression qu'en Allemagne il y a aujourd'hui plus d'efforts pour valoriser les langues d'origine (notamment nous avons observé la présence de plusieurs

associations/écoles bilingues lors de la Journée sur le plurilinguisme à l'école, à Francfort-sur-Main en 2016)

Pour comprendre plus en détail les différences qui peuvent exister entre le contexte français et allemand, nous proposons dans la partie suivante de continuer notre analyse en réalisant l'évaluation biographique des politiques linguistiques dans ces deux contextes.

6.3 Politiques linguistiques familiales et parentalité – les effets réciproques ? Les effets de la parentalité sur les compétences et pratiques linguistiques des parents

Dans notre recherche nous avons observé que non seulement les politiques linguistiques familiales ont des effets sur la parentalité, mais que réciproquement le fait d'être parent et de s'occuper des enfants peut avoir des effets sur les pratiques et compétences des parents aussi bien dans la langue du pays d'accueil que dans les langues d'origine.

6.3.1 Compétences et pratiques des parents dans la langue du pays d'accueil : avoir des enfants – frein ou levier d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents?

Différentes recherches sur l'apprentissage de la langue par des immigrants adultes ont mentionné qu'il peut être plus difficile pour les adultes d'apprendre une nouvelle langue, et que cela peut être encore plus difficile lorsqu'on est parent et qu'on doit s'occuper des enfants. Parler une autre langue est toujours une sorte de prise de risque, et plus particulièrement pour les immigrants adultes. A ce sujet, Pungier note que:

« L'enjeu des échanges? Comme toujours il est de taille puisqu'il y a la communication avec un natif non-enseignant, et que l'expérience de la langue alors correspond à une sorte de numéro d'artiste de cirque mais sans filet. »

(Pungier dans Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009 : 64)

Ainsi, dans notre étude plusieurs parents que nous avons interviewés ont témoigné que la pratique de la parentalité, la réalisation de certaines fonctions parentales peut freiner leur apprentissage de la langue du pays d'accueil. Par exemple la garde enfants, le fait de s'occuper des enfants prend beaucoup de temps et d'énergie : cela peut être un frein, notamment pour trouver le temps d'aller en cours de langues :

«C'est à cause des enfants que Aysima reste beaucoup à la maison. (Pendant les cours OEPRE les enfants sont à l'école) Aysima et une amie à elle seraient contentes de pouvoir aller dans d'autres cours, mais seulement si c'est le matin, quand les enfants sont à l'école.»

Aysima et son amie ont demandé, s'il y a des possibilités qu'il y a un enseignant qui vient donner des cours chez eux à la maison (elles peuvent aussi se réunir à plusieurs femmes), à cause de la garde enfants)»

Synthèse entretien avec Aysima, Turquie, Strasbourg : 33

«M : et est-ce que vous pensez, COMME VOUS AVEZ LES ENFANTS, COMBIEN D'HEURES PAR SEMAINE vous pouvez avoir le temps pour faire les cours ?

D : le matin

M : le matin, uhum...parce que c'est le matin qu'ils sont.. à l'école»

Djamila, Maroc, Strasbourg : 109

«C: ..et ma mère elle est restée plus à la MAISON, vu que après elle a eu cinq enfants, donc elle n'a PAS PU aller travailler, elle a travaillé juste UN PEU...donc elle comprend UN PEU français

M : Mais elle a pu quand même suivre des cours ou les cours étaient QUE POUR CEUX QUI ALLAIENT TRAVAILLER ?

C : non, c'était pour tout le monde. Fallait juste y aller. Mais ma mère, après avec les enfants, elle n'a pas pu y aller. Voilà. après dans la vie, elle peut s'en sortir elle..»

Chan, Cambodge, Strasbourg : 121

«oui, en fait mon père il maîtrisait, il maîtrisait la langue..mais de toute façon très peu de temps après, ils se sont séparés mes parents.. donc du coup c'est MA MERE qui devait s'occuper de nous.. elle par contre à l'arrivée c'était encore plus (inaudible) parce qu'elle devait gérer 4 enfants..[quand même]..oui, comme bagage, oui.. elle est arrivée ici à l'âge de 33 ans je crois..[oui].. et du coup pour elle je pense que c'était BEAUCOUP PLUS COMPLIQUE.. parce qu'elle n'a pas eu..du coup il fallait qu'elle aille prendre les cours de français, elle y est allée de temps en temps, mais elle n'y allait PAS SOUVENT, parce qu'il y avait les ENFANTS et elle s'occupait de nous..»

Derya, Turquie, Strasbourg: 139

Ou encore, en plus du travail, les parents devaient s'occuper de diverses tâches quotidiennes à la maison, comme la cuisine, le ménage, etc:

<p>«M: et est-ce que les gens pouvaient apprendre soi-même?</p> <p>E: ce n'était pas interdit, mais pourquoi est-ce qu'on doit apprendre, les gens, qui travaillent 10 heures, oui, et après encore aller au cours d'allemand..est-ce qu'ils vont le faire, ils sont FATIGUES..ils ont 2-3 enfants pour qui ils doivent cuisiner.. et le week-end ils doivent faire toute la lessive de la famille..parce qu'ils n'avaient pas de machine à laver, tout à la main.. QUAND?..»</p>	<p>«M: und konnten auch Leute selbst lernen?</p> <p>E: war es nicht verboten, aber warum soll man lernen, die Leute, die arbeiten 10 Stunden, ja, und dann noch Deutschkurs gehen..wurden sie das machen, sie sind MUDE..sie haben 2-3 Kinder für den sie kochen und backen müssen..und Wochenende müssen sie die gesamte Wasche der Familie waschen..weil sie hatten dan kein Waschmaschine, alles mit der Hand... WANN?..»</p>
<p>Ertan, Turquie, Francfort : 90</p>	

D'autres parents ont témoigné de la difficulté d'aller en cours de langues car ils devaient par exemple consacrer plus de temps à leurs enfants pour des raisons de santé:

<p>«NOUS SOMMES ALLES ENSEMBLE.. QUAND IL A COMMENCE DEJA ALLER A L'ECOLE. MOI AUSSI J'AI COMMENCE ALLER..»</p>	<p>«МЫ ВМЕСТЕ ПОШЛИ.. КОГДА ОН НАЧАЛ В ШКОЛУ ХОДИТЬ. Я ТОЖЕ НАЧАЛА ХОДИТЬ..»</p>
<p>Karina, Arménie, Strasbourg : 308</p>	

Nous avons également eu des témoignages qui mentionnaient que les parents avaient du mal à trouver la possibilité d'aller en cours de langues, car ils devaient travailler pour subvenir aux besoins de la famille:

<p>«oui, mais je n'avais PAS de temps..j'avais, je devais travailler, et m'occuper de mon fils..[uhum]..et pour ça tout devait aller VITE..et la langue allemande, comme dit, c'était un cours intensif de 6 mois..oui, c'était déjà..»</p>	<p>«ja, aber ich hatte die Zeit NICHT..ich hatte, ich musste arbeiten, und mich um meinem Sonn kümmern..[uhum].. und deswegen musste alles SCHNELL gehen.. und die deutsche Sprache, wie gesagt, war das ein intensive Kurs 6 Monate..ja, das war schon..»</p>
<p>Carla, Italie, Francfort : 50</p>	

<p>«bein, là, au tout debut, histoire de se débrouiller un peu, mais après il n'a pas trop suivi à cause du TRAVAIL, comme il avait une grande famille à nourrir. Et puis il a enchaîné aussi avec un deuxième travail...»</p>
<p>Chan, Cambodge, Strasbourg :132</p>

Cependant, nous avons également eu des témoignages de parents, pour qui la réalisation des fonctions parentales ne se présentait pas comme un frein, mais au contraire comme un levier d'apprentissage de la langue du pays d'accueil:

<p>«..ils parlent pas français à la maison..avec la famille de Roumanie avec tout..[uhum]..voilà.. et puis... ça change AVEC LES ENFANTS qu'ils ont parce que quand on arrive ici..[oui]..et finalement c'est GRACE aux ENFANTS qui.. souvent ne parlent PAS la langue MATERNELLE.. [uhum]..qui ne parlent pas leur langue maternelle, c'est grâce aux enfants que avec le temps qu'ils s'améliorent quand même EN FRANCAIS..[uhum]..alors qu'ils n'ont jamais passé par aucun..[uhum]..cours de français où ils fassent cours de français, c'est juste à l'oreille, voilà..[uhum]..ils ne parlent PAS CORRECTEMENT, mais ils PARLENT, ils parlent français...voilà..après ça dépend du projet, voilà..»</p>
<p>Victor, Roumanie, Strasbourg: 315</p>

Le fait de prendre soin de l'enfant et de l'accompagner par exemple chez un médecin pousse les parents à interagir avec d'autres personnes et les encourage ainsi à acquérir la langue en la pratiquant «en milieu naturel» (Rokita-Jaskow, 2015, notre traduction):

«tout de suite le 4ème jours nous sommes rentrés à l'hôpital pour 2 semaines..[uhum]..mes premiers pas en français ont été à l'hôpital..»	«сразу на четвертый день легли в больницу на две недели..[uhum].. первые шаги мои по французскому были в больнице..»
Karina, Arménie, Strasbourg : 147	

Une maman d'origine Polonaise témoigne que c'était vrai pour elle avant même la naissance de l'enfant, lorsqu'elle était encore enceinte et qu'elle devait consulter les médecins au sujet de son futur enfant:

«tu sais quand je suis tombée enceinte déjà.. donc tu as des visites régulières, il fallait que je sorte.. après j'ai commencé carrément.. donc tu vois après, après avec le gamin tu te sens comme les autres mères, donc il faut que tu débrouilles, tout simplement la vie qui t'impose..que ton, ton mari n'est pas là pour, tu vois, pour aller chez le médecin, pour..donc c'est toi, donc il faut que tu parles ce qu'il a le petit, tu vois..»
Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 929

Parmi les interactions avec d'autres personnes, cette maman témoigne également du rôle de la communication avec d'autres mamans. Ainsi la parentalité encourage le développement des réseaux de sociabilité qui à leur tour encouragent l'apprentissage de la langue:

«avec des copines tra-la-la, on se voit quand.. bac à sable aussi, ça jouait.. parce que tu te rencontrait avec les mamans et tu parlais français donc tu vois.. après tu commençais à avoir des amis et tout..de créer des, des, comme des petites connexions, tu vois..»
Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 920

La nécessité de réaliser des démarches administratives et autres peut également pousser à apprendre la langue:

«non, encore AVANT..je devais leur, j'étais SEULE avec les enfants, car mon mari était TOUJOURS AU TRAVAIL..[uhum]..je devais les éduquer..et avant tout, faire TOUTES les lectures à haute voix. [ok].. (inaudible)..et tout ça j'ai moi-même.. BEAUCOUP ENTREPRIS..[oui]..tous ces que nous avons sur un enfant..»	«nein, schon DAVOR..ich musste ihnen, ich war dann ALLEIN mit den Kindern, weil mein Mann war IMMER BEI DER ARBEIT..[uhum]. ich musste sie erziehen..und vor allem, GANZE Vorlesen leisten.[ok].. (inaudible)..und das alles hab'ich selbe..VIEL AUFGENOMMEN..[ja].alle diese (Verpfliessen?), dass wir haben uber der Kind..»
Sara, Israel, Francfort: 101	

Au regard de la nécessité de subvenir aux besoins des enfants, la nécessité de travailler peut empêcher les parents d'aller en cours. Cependant, le travail reste un espace où ces parents peuvent pratiquer la langue avec leurs collègues ou d'autres personnes:

«Donc, le français il a appris avec, avec du travail quoi..»

Chan, Cambodge, Strasbourg: 133

«après mon père, il parle pas forcément BIEN français..[uhum].. il a appris le français après, avec le TRAVAIL..., en vivant en France..mon père quand tu l'entends parler, ça reste du français BASIQUE : sujet, verbe, complément... des verbes non-conjugués quoi. ;c'est basique»

Chan, Cambodge, Strasbourg: 119

«où j'ai appris déjà beaucoup seule, et c'était beaucoup au travail.. par exemple, j'ai appris beaucoup assez vite..alors assez vite appris..[uhum]..quand quelqu'un n'était pas là, et alors je pouvais le faire..et comme ça..je dois alors écrire un protocole, et ça m'a tout appris.. pour moi c'était ENNUYANT, de travailler toujours sur une machine, alors j'ai TOUT APPRIS..»

«wo ich hab schon vieles allein gelernt, und das war viel auf die Arbeit..zum Beispiel, ich habe ganz schnell viel gelernt..also ganz schnell gelernt..[uhum]..wenn jemand nicht da war, und dann konnte ich das machen..und sogar.. muss ich dann Protokol schreiben, so hat es mir aller beigebracht..mir war es LANGWEILIG, immer auf eine Maschine zu arbeiten, und deswegen hab'ich so ALLES GELERNT..»

Carla, Italie, Francfort : 59

L'accompagnement de la scolarité des enfants peut aussi être un levier d'apprentissage de la langue: d'une part les parents peuvent apprendre la langue en faisant les devoirs ensemble avec leurs enfants, et d'autre part ils peuvent aussi apprendre la langue par la communication (écrite ou orale) avec les enseignants et autres personnels de l'école:

«oui, [prénom fille] venait à la maison faire les devoirs.. elle connaissait déjà le français MIEUX que moi..[uhum]..parce qu'elle apprenait. Je lisais AUSSI AVEC ELLE.[oui].. et le niveau c'était. Quand elle avait neuf ans. C'était facile. Je lisais avec elle. [prénom du fils] est allé au jardin d'enfants. Il y avait aussi – des images et des mots..[uhum].. ALORS J'APPRENAIS AVEC EUX. EN MEME TEMPS..»

«да, [prénom fille] приходила домой уроки делать.. она же уже знала ЛУЧШЕ французский. чем я.. ..[мхм].. она же учила. я ТОЖЕ С НЕЙ читала.. [да].. и уровень был. когда ей было девять лет. легко было. я читала вместе с ней.. [prénom du fils] пошел в детский сад. у него там тоже было – картинки и слова.. ..[мхм].. И ВОТ Я ВМЕСТЕ С НИМИ УЧИЛА. ОДНОВРЕМЕННО..»

Anastassia, Roumanie, Strasbourg : 81

« après {prénom de la fille} est née..{prénom de la fille} est née en 2001.. {prénom du fils} est né en 2002.. j'ai été si occupée..d'un côté l'école, de l'autre côté le petit, après je les amenait au jardin d'enfant..là-bas aussi JE PARLAIS TOUT LE TEMPS..après ils apprenaient des petits poèmes en français..tout ça pour moi c'était EN MÊME TEMPS AVEC EUX..et C'EST POURQUOI c'était facile pour moi ((rire)).. »

« потом родилась {prénom fille}.. в 2001 родилась {prénom fille}... в 2002 – {prénom fils}... я была вот так загружена.. тут школа. тут малыш. потом я их таскала в садик. там тоже ПОСТОЯННО РАЗГОВАРИВАЛА. потом стишки какие-то учили на французском.. все это у меня было ОДНОВРЕМЕННО С НИМИ.. и ПОЭТОМУ мне было легко.. ((смех)).. »

Anastassia, Roumanie, Strasbourg : 97

«..et alors je devais leur aider avec les devoirs scolaires..[ok]..et alors TU DOIS ALLER PLUS LOIN ((rire))..oui..devoir lire..et comme ça..»	«..und dann musste ich Ihnen helfen, mit der Schularbeiten..[ok]..und dann MUSS DU WEITER ((rire))..ja..lesen sollten..und so..»
Sara, Israel, Francfort: 103	

« Les enfants, à la maison, parler français... » « les enfants, parler français, parler français.. moi, écoute.. c'est bien » par exemple: « Khalil... école maternelle.. après dit « touche pas » «je mets des baskets »...c'est un peu.. dit, maman, maman, parler français »
Synthèse entretien avec Aysima, Turquie, Strasbourg : 6

«Les Américains qui viennent ici, qui ne sont pas, qui NE DOIVENT PAS l'apprendre, qui ne doivent pas travailler avec, apprennent TRES PEU.. C'EST FOU..[oui].. les gens sont là depuis 2, 3, 4 ans.. et C'EST FRUSTRANT pour eux, parce qu'ils ne sont pas idiots, mais voilà, c'est fou, fou..[bien sûr]..à moins qu'ils aient des enfants de l'AGE D'ALLER A L'ECOLE et ils doivent encore INTERAGIR AVEC L'ECOLE, je pense qu'ils apprennent un peu plus..»	«the Americans who come here, who are not, who DON'T HAVE TO learn it, who don't have to work in it, learn VERY LITTLE..IT'S CRAZY..[yes].. people have been there like for 2, 3, 4 years...and IT'S FRUSTRATING for them, because they are not idiots, but voilà, it's crazy, crazy...[sure]..unless they have SCHOOL AGE children and they again have TO INTERFACE WITH THE SCHOOL, I think that they learn a little bit more..»
Samantha, Etats-Unis, Strasbourg: 317	

Le fait de passer du temps avec les enfants peut être l'occasion par exemple, de regarder la télévision avec eux et par ce biais d'apprendre la langue (dans la mesure où les enfants regardent la télé dans la langue du pays d'accueil):

«Apprendre avec la télé ? – « Là, pour les enfants – super.. la télé, grande, pour les grands – trop difficile...Pour les enfant, Gulli, Disney – c'est bon.. »
Synthèse entretien avec Aysima, Turquie, Strasbourg :39

«la télé, on aurait pu croire que la télé, aurait été une ouverture sur sur la façon d'apprendre..parce que... tu remarques une chose ce que.. quand tu..tu regardes plein de télé en anglais, tu apprends VACHEMENT BIEN l'anglais...donc tu te rends compte que la télé permet progressivement..de RENTRER dans une langue..»
Naim, Maroc, Strasbourg: 134

Nous avons constaté, comme également d'autres chercheurs (ORIV, 2000; De Houwer, 2016) que souvent les enfants apprennent la langue du pays d'accueil plus vite que leurs parents, notamment grâce à la scolarité. Une maman témoigne ainsi que le fait de communiquer en français avec ses enfants lui permet d'améliorer ses connaissances. D'autant plus que pour elle

le fait de pratiquer la langue avec ses enfants qui sont encore petits est plus rassurant, elle se sent plus en confiance qu'avec d'autres interlocuteurs:

« oui, pour moi je trouve, je comprends BIEN, je comprends TOUT..il y a des gens qui comprennent, RIEN...j'ai juste un peu..j'ai mal à REPONDRE comme ça...mais avec MES ENFANTS, avec MON MARI je parle TRES BIEN..[uhum].. mais avec quelqu'un comme ça, j'ai OUBLIE parfois..»

Djamila, Maroc, Strasbourg : 74

Sur la même ligne, une autre maman témoigne que ses enfants, - dans son cas des adolescents, l'aident également et qu'elle leur pose des questions au sujet de la langue française:

«pour écrire, tu vois, j'envoie une lettre au tribunal, par exemple, je sais pas le faire.. donc parfois il y a certaines choses que c'est mon fils qui m'écrit [uhum] tu vois, pour que ça soit vraiment bien français, structuré, la phrase.. parce que parfois j'écris, et je lui donne, et il dit, maman, non, ça il faut inverser pour que ça soit en français, donc tu vois, il m'aide, il me corrige..certaines choses.. mais je vois que bientôt c'est mon fils qui va m'aider beaucoup plus dans ma vie [uhum].. dans ma vie /eh/ administrative.. parce que sinon, dans la vie comme ça je me débrouille..»

Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 964

Plus tard dans la vie, comme le soulignent Hirsch et Kayam, les enfants développent leurs propres réseaux de sociabilité:

«Lorsque les enfants entrent dans l'âge de la scolarité, ils sont influencés par leur entourage, commencent à développer leurs opinions sur l'usage des langues et commencent à socialiser les parents.»

(Hirsch, Kayam, 2012: 623, notre traduction)

A ce sujet, une maman a témoigné que sa fille l'a mise en contact avec les personnes de son propre réseau de sociabilité et que cela l'a aidée dans son apprentissage du français:

«et après on avait UNE VOISINE L. c'est [prénom fille] qui nous a présenté..[uhum]..[prénom fille] vient une fois et dit: «maman, j'ai fais connaissance avec notre voisin, elle m'a invité de voir un café.un thé». elle a fait connaissance avec la voisine toute seule. Elle a dit que nos sommes russophones..[uhum].. et la voisine l'a accepté comme ça et communiquait tout le temps avec elle..[oui]..allait partout avec elle..[uhum]..[.]je communiquait avec elle. Et elle me corrigeait aussi tout le temps..»

«и потом СОСЕДКА у нас была Л. это [prénom fille] нас с ней познакомила.. ..[мхм].. [prénom fille] как-то приходит. говорит: «мама. я познакомилась с нашей соседкой. она меня пригласила на кофе. на чай» .. она сама с ней познакомилась. сказала. что мы русские.. ..[мхм].. а та сразу ее как-то приняла и с ней постоянно возилась. ..[да].. и с ней везде ходила..[мхм].. [.] я с ней общалась. и тоже ОНА меня постоянно поправляла..»

Anastassia, Roumanie, Strasbourg : 57

Mais cette action des enfants sur leurs parents peut se développer encore davantage, à tel point que certains enfants mettent en place des projets pour permettre à leurs parents d'apprendre la langue du pays d'accueil:

<p>« nous nous sommes organisés, (?) génération 60 hommes qui ont assisté à ce cours et il y avait 90 femmes, oui [bien]..de la PREMIERE génération et parmi ces femmes plus de 60% étaient analphabètes, oui..[uhum]..ils ont alors appris, d'abord ils ont appris ABC et après ils ont appris d'abord écrire leur noms en allemand, oui..[merveilleux].. et (?) et la langue, ils ont appris encore pendant deux ans, huit mois, oui et ils étaient chaque lundi et chaque jeudi et ont réalisé leur formation dans l'association...»</p>	<p>« wir haben uns organisiert, (?) Generation 60 Männer die an diese Kurse teilgenommen haben und es war 90 Frauen, ja.[gut]..Von der ERSTEN Generation und bei diesen Frauen war über 60 % Analphabeten, ja..[uhum].. Die haben dann gelernt, erstmal das ABC und dann haben sie erstmal gelernt ihre Namen zu schreiben auf Deutsch, ja..[wunderbar]..und die (?) und die Sprache, haben sie noch gelernt und das ging zwei Jahren, acht Monate, ja und sie waren da jede Montag euh jede Donnerstag und haben ihre Unterricht dort absolviert in der Verein...»</p>
<p>Ayoub, Maroc, Francfort : 330</p>	

Ainsi, au sujet de l'impact des enfants sur leurs parents, nous avons fait le même constat que celui dont parle Rachedi en citant Mead :

« L'évolution de la société a poussé certains auteurs tels que l'anthropologue Margaret Mead à dire que l'on serait passé d'une culture « postfigurative », où les enfants sont exclusivement instruits par leurs parents, à une culture « cofigurative », où adultes et enfants apprennent de leurs semblables ; enfin, la deuxième moitié du XXe siècle se caractériserait par une culture « préfigurative » dans laquelle les parents ont tout à apprendre de leurs enfants »

(Rachedi, 2009 : 161)

De plus, il est important de souligner que l'impact des enfants sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents s'inscrit dans la temporalité des étapes de vie et évolue en fonction de ces étapes. Ainsi, par exemple, une maman qui devait garder ses enfants quand ils étaient petits a pu aller davantage en cours de langues lorsque les enfants ont grandi :

<p>« et donc du coup, elle, quand on a commencé à GRANDIR, elle a commencé à aller en cours de français PLUS SOUVENT, et c'est LA qu'elle s'est améliorée...»</p>
<p>Derya, Turquie, Strasbourg: 148</p>

Après avoir analysé l'impact que la pratique de la parentalité peut avoir sur l'apprentissage de la langue, nous en venons au constat que certaines fonctions parentales (par exemple : besoin de travailler pour subvenir aux besoins) sont en même temps un levier et un frein : les parents ne peuvent pas aller en cours car doivent travailler, mais c'est aussi le travail qui les pousse à communiquer et à apprendre la langue.

Ainsi, nous pouvons conclure, que la parentalité peut empêcher l'apprentissage « formel » de la langue du pays d'accueil par les parents ; cependant c'est par la pratique même des fonctions parentales que les parents acquièrent la langue, et la parentalité encourage donc l'apprentissage de la langue en milieu naturel, par la « socialisation linguistique ». Si nous nous

référons aux travaux de Rokita-Jaskow, qui distingue entre l'apprentissage formel d'une langue et l'acquisition de la langue en milieu naturel (Rokita-Jaskow, 2015), nous pouvons dire que la parentalité est un frein pour l'apprentissage, mais un levier pour l'acquisition de la langue du pays d'accueil).

6.3.2 Compétences et pratiques linguistiques des parents dans les langues d'origine: maintenir les langues d'origine – pour les enfants ou grâce aux enfants?

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le contexte de l'immigration, souvent les langues d'origine sont peu utilisées par les parents et les enfants en dehors de la maison/sphère privée (Harding et Riley, 1986; De Houwer, 2016). En citant Moro et Ahovi, nous pouvons dire que c'est dû au «manque d'étayage du groupe» (Moro et Ahovi, dans Moro, 2011):

«voilà et ça c'est quelque chose de bizarre.. [uhum]..on sait pas trop OU ON EST...car la langue MATERNELLE, on la pratique PLUS TROP..[oui]..au niveau de lectures...j'ai pas le temps pour lire les romans qu'on publie en ce moment en Roumanie, ou ça m'intéresse pas.. [uhum]..donc je lis pas.. suffisamment, 2-3 articles de presse sur internet comme ça, c'est pas suffisant, c'est juste pour rester connecté au pays.. [uhum]..ça c'est pas de la grande littérature..[oui, oui, oui]..ça va pas très haut, très littéraire avec sa propre langue..»

Victor, Roumanie, Strasbourg : 161

Certaines personnes mentionnent même que leur langue d'origine commence à être perçue comme «étrangère»:

«bon, le français c'est considéré pas comme une langue étrangère, tu vois [oui].. ici pour moi...c'était la langue de tous les jours.. le polonais PAR CONTRE c'est DEVENUE une langue étrangère..»

Agnieszka, Pologne, Strasbourg: 794

Ainsi, au regard des parents immigrés, on peut parler du « bilinguisme régressif » – c'est-à-dire que l'utilisation d'une langue apprise antérieurement commence à diminuer (Mikhalchenko et al., 2006 ; Hélot, 2007).

Nous avons déjà abordé la question de la transmission de la langue d'origine de parents aux enfants et les différents facteurs qui jouent sur les choix linguistiques des parents. Ainsi nous avons vu que les parents peuvent choisir de continuer à pratiquer la langue d'origine POUR leurs enfants.

Mais dans le contexte que nous venons de décrire, où la pratique de la langue d'origine par les parents diminue, notre analyse nous amène à penser que c'est aussi GRACE aux enfants que les parents eux-mêmes continuent à pratiquer la langue d'origine.

Si ces personnes souhaitent transmettre leur langue à leurs enfants – ils/elles seront amené(e)s à augmenter la pratique de cette langue du fait de la communication quotidienne avec eux (jusqu'à un certain âge des enfants). Donc, les parents vont se réapproprier leur langue maternelle :

« mais ça c'est aussi un exercice vraiment TRES INTERESSANT, où, comme ça spontanément chacun, là je parle français, je pense pas aux mots roumains qui, mais avec mes filles, si elles voudraient savoir en roumain ce que ça voudrait dire, on devient un sorte de « DICTIONNAIRE AMBULANT » voilà.. »

Victor, Roumanie, Strasbourg : 225

Même si comme on l'a souligné plus haut, la transmission n'est pas automatique - et c'est un travail invisible quotidien – c'est cette pratique des langues d'origine avec les enfants qui permet également de maintenir la pratique des langues d'origine chez les parents.

6.4 Discussion des effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques familiales sur la parentalité à travers les concepts de « bilinguisme asymétrique », « insécurité linguistique », « intégration sociale », « parentalité partielle », « (in)sécurité dans le rôle de parent »

Lors de notre recherche nous avons pu observer des effets très différents des politiques linguistiques familiales sur la parentalité. Nous avons choisi de regrouper tous ces effets dans deux catégories que nous avons nommées « effets linguistiques » et « effets non-linguistiques ».

6.4.1 Les effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques familiales

Comme le note entre autres Spolsky (Spolsky, 2004), l'objectif principal des politiques de langues est d'intervenir sur les pratiques et idéologies linguistiques.

En suivant cette définition, parmi les différents effets des politiques de langues sur la parentalité, nous avons identifié des effets que nous avons appelé « linguistiques ».

Par les « effets linguistiques » des politiques de langues sur la parentalité nous entendons les effets que ces politiques ont d'abord sur les rapports aux langues, et puis à travers ces rapports les effets que ces politiques ont sur la parentalité dans les familles immigrées. En faisant le lien avec la partie précédente, nous allons nous appuyer plus particulièrement sur les concepts de « bilinguisme asymétrique » et de « double insécurité linguistique ».

En plus dans notre recherche nous avons également constaté l'articulation des politiques institutionnelles de langues avec d'autres politiques institutionnelles. Par exemple : le Contrat d'intégration républicaine en France⁵¹ et les Integrationskurse en Allemagne⁵² sont aussi bien des politiques linguistiques que des politiques d'intégration, les cours avec Pôle Emploi ou JobCenter ont également pour objectif d'encourager le retour à l'emploi. Ainsi, notre constat rejoint celui fait par Blanchet et Truchot qui soulignent que les politiques linguistiques ne sont que rarement des politiques de langues uniquement, elles sont souvent associées à d'autres politiques : économique, sociale, etc (Truchot, 2008 ; Blanchet, 2008).

Ces dimensions sont intéressantes à prendre en compte, puisque l'intégration des personnes ainsi que le travail, par exemple, ont un rôle à jouer dans la pratique, l'exercice et l'expérience de la parentalité. On peut donc, comme le propose Blanchet, parler de « glottopolitique » (Blanchet, 2008 : en ligne), et ainsi analyser les effets de l'ensemble des politiques linguistiques et autres sur la parentalité.

⁵¹ www.ofii.fr

⁵² www.bamf.de

S'agissant des autres effets des politiques de langues en lien avec d'autres politiques, nous proposons de les nommer « les effets non-linguistiques »

Ci-dessous nous analyserons plus en détail les effets « linguistiques » et « non-linguistiques »

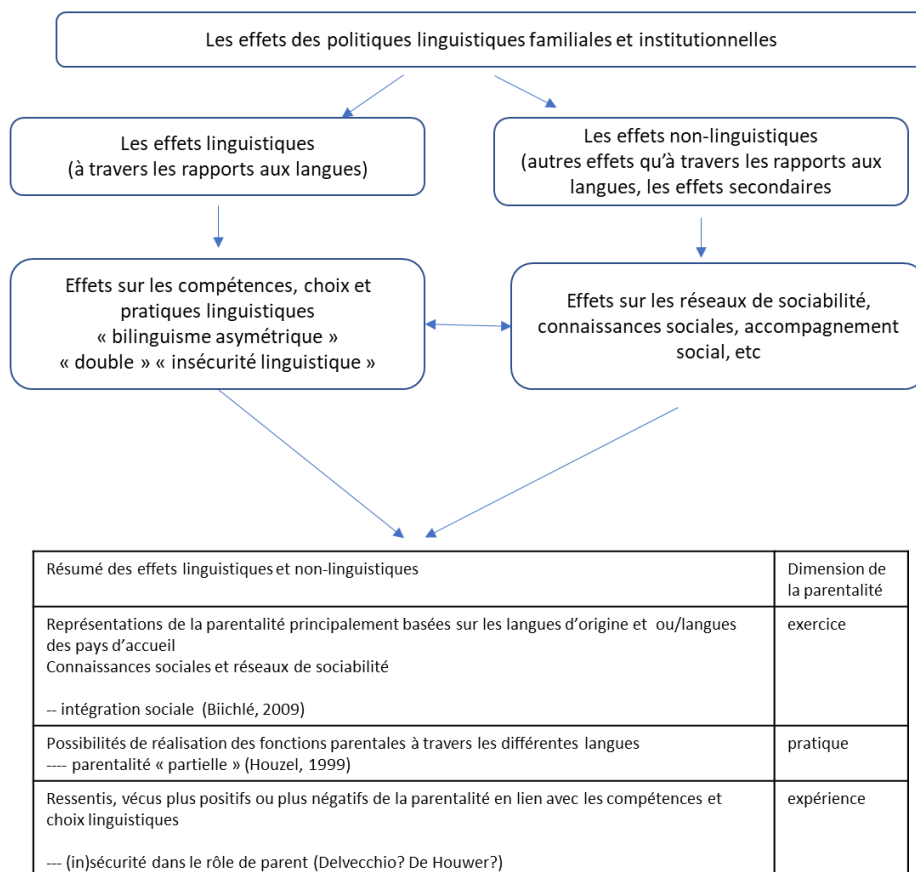
Tout au long de notre analyse des résultats, nous avons vu que les différents aspects de la parentalité sont influencés d'un côté par les compétences linguistiques des parents et des enfants et d'un autre côté par les choix linguistiques des parents et des enfants. De plus, nous avons vu que le rôle des compétences et choix linguistiques pour la parentalité se joue aussi bien dans les interactions parents-enfants, que dans les interactions avec d'autres acteurs sociaux.

Après avoir trouvé différents éléments sur ce sujet, nous avons cherché des concepts qui permettraient d'avoir une **clé de compréhension** des résultats de notre recherche.

Notre choix s'est orienté vers les concepts de « bilinguisme asymétrique » pour expliquer la parentalité en rapport avec les interactions parents-enfants, et celui d'«insécurité linguistique » (que nous avons qualifié de « double insécurité linguistique) afin de comprendre la parentalité dans les interactions des parents avec d'autres acteurs sociaux. Nous avons également choisi les concepts d'« intégration sociale » pour résumer les effets des politiques de langues sur l'exercice de la parentalité, de « parentalité partielle » pour résumer les effets sur la pratique de la parentalité, et finalement le terme de « (in)sécurité dans le rôle de parent » pour résumer les effets sur l'expérience de la parentalité.

Dans les sections suivantes nous présenterons de manière plus détaillée comment ces concepts peuvent être utilisés pour interpréter les résultats de notre recherche.

Pour faire le lien entre les effets linguistiques et les effets non-linguistiques des politiques linguistiques familiales et les concepts-clé, nous proposons le schéma suivant :



Extrait Figure 15. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques, en lien avec les concepts-clé de « bilinguisme asymétrique », « insécurité linguistique », « intégration sociale », « parentalité partielle », « (in)sécurité dans le rôle de parent » (voir annexes)

6.4.2 Interactions parents-enfants: une question de « bilinguisme asymétrique »?

Dans la mesure où la socialisation linguistique des parents et des enfants immigrés se passe différemment pour la langue du pays d'accueil et les langues d'origine, le terme de bilinguisme asymétrique nous semble intéressant pour rendre compte des situations observées dans les différentes familles immigrées. Cependant, ici le terme nous semble applicable à toutes ces familles, puisque dans chacune d'elles le bilinguisme asymétrique peut se développer différemment entre parents et enfants et entre leurs différentes langues.

6.4.2.1 Bilinguisme asymétrique – une situation similaire pour différents parents immigrés

En ce qui concerne les interactions parents-enfants, nous nous sommes rendu compte que beaucoup de liens entre langues et parentalité que nous avons trouvés peuvent être expliqués par le déséquilibre des connaissances linguistiques des parents et des enfants.

Dans ce contexte, le concept de «bilinguisme asymétrique» paraît être le plus pertinent pour donner une clé de compréhension des divers aspects de la parentalité en lien avec les compétences linguistiques.

Habituellement le concept de «bilinguisme asymétrique» est utilisé pour parler des compétences hétérogènes dans deux ou plusieurs langues pour la même personne (Mikhalchenko et al., 2006; Hélot, 2007). Comme le notent par exemple Genelot, Négro et Peslages, il s'agit d'un «locuteur bilingue qui a des compétences asymétriques entre sa langue première et sa langue seconde» (Génélot, Négro et Peslages, 2006:9).

Ou encore, Grigor fait le parallèle entre bilinguisme symétrique et asymétrique:

«Le bilinguisme symétrique suppose des compétences égales dans les deux langues (c à d, équilibrées) (Beardsmore, 1986). En opposition au bilinguisme symétrique, est proposée la description du bilinguisme asymétrique consistant en différents types de bilinguisme réceptif, dans lequel une personne comprend la deuxième langue, que ce soit sous forme orale ou écrite, mais ne la parle ou ne l'écrit pas nécessairement. Ce type de bilinguisme est très répandu parmi les apprenants plus âgés puisqu'il demande moins de temps et «n'implique pas l'acquisition laborieuse des modèles linguistiques qui doivent être disponibles pour une conversation fructueuse ou la communication écrite avec l'intellocuteur dans une autre langue» (Hamers et Blanc, 2000:15)».

(Grigor, 2012:10, notre traduction)

Mais dans notre étude nous proposons d'utiliser également ce concept pour mettre en parallèle les compétences de différentes personnes, à savoir les parents et les enfants.

L'asymétrie des compétences des parents et des enfants dans les deux langues est notamment dûe à leur socialisation linguistique. En suivant Grosjean et Byers-Heinlein, ainsi que Castellotti et Moore, nous pouvons expliquer ce déséquilibre des connaissances linguistiques par l'existence de différents espaces de socialisation linguistique (Castellotti et Moore, 2007; Grosjean et Byers-Heinlein, 2018)

Les espaces de socialisation des parents et des enfants ne sont pas forcément les mêmes. De plus, les parents ont été longtemps socialisés dans le pays d'origine et dans la langue d'origine et il n'est pas toujours facile pour eux d'apprendre la langue du pays d'accueil. Tandis que les enfants, notamment du fait de la scolarité et du fait qu'ils grandissent dans la société d'accueil sont davantage confrontés à la langue du pays d'accueil qui est dominante dans beaucoup de domaines sociétaux – ainsi, à un moment donné il peut devenir plus facile pour eux de parler la langue du pays d'accueil, puisqu'ils disent qu'ils la maîtrisent mieux (comme pour Derya, Turquie, Strasbourg)

Nous avons constaté que l'asymétrie des connaissances des parents et des enfants ne concerne pas uniquement le niveau des compétences linguistiques, mais aussi leur «contenu»: par exemple les enfants apprennent davantage la langue littéraire et la langue écrite à l'école, tandis que les parents vont plus mettre l'accent sur la langue orale pour répondre à leurs besoins immédiats de communication, ou encore vont apprendre une langue plus spécifique à tel ou tel métier.

Schématiquement nous pouvons le présenter de manière suivante:

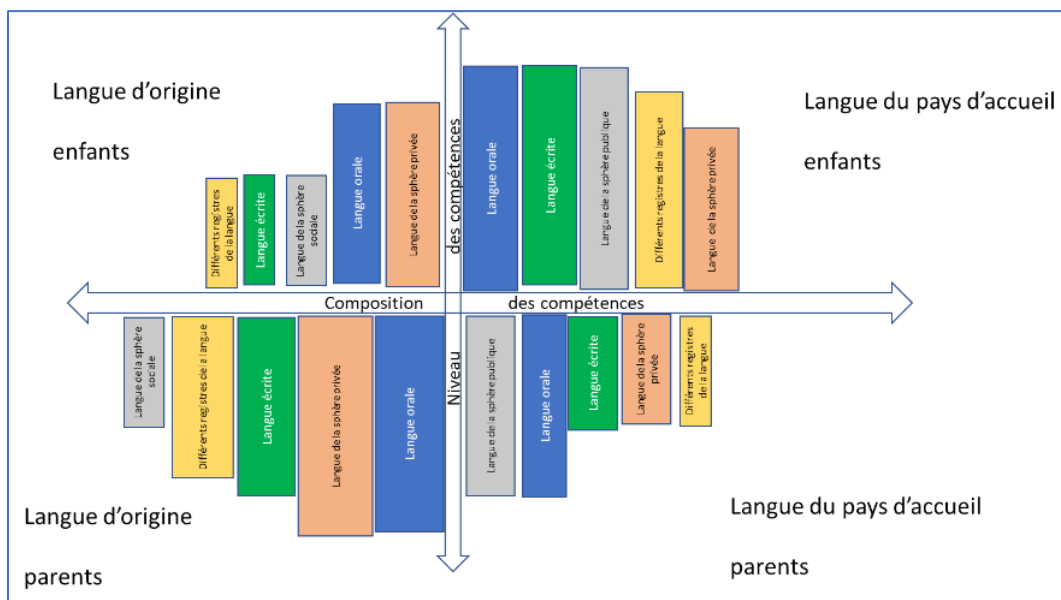


Figure 16 « Bilinguisme asymétrique » : exemple du développement possible des différentes compétences linguistiques des parents et des enfants dans les familles immigrées (voir Annexes)

Le terme de «bilinguisme asymétrique» nous permet notamment de comprendre que suite à une socialisation linguistique différente les parents et les enfants construisent des représentations diverses de leurs rôles dans la famille.

C'est également avec la prise en compte plus ou moins consciente du développement du bilinguisme de manière asymétrique que se font les choix linguistiques et que sont élaborées les politiques linguistiques familiales. Par exemple, comme nous l'avons cité plus haut, les parents (Rosalina, Mexique) (ou grands-parents (Agnieszka, Pologne) préfèrent utiliser la langue d'origine à la maison, car l'asymétrie entre les connaissances des enfants dans la langue d'origine et la langue du pays d'accueil va s'accroître encore davantage avec la scolarisation.

En pratique, l'asymétrie des connaissances des parents et des enfants dans la langue du pays d'accueil peut faire que les parents auront du mal à aider leurs enfants pour les devoirs, voire qu'ils pourront même solliciter l'aide de leurs enfants, par exemple pour la rédaction des courriers administratifs. Mais lorsqu'ils aident leurs enfants pour les devoirs, cela leur permet également de progresser dans leur propre apprentissage de la langue du pays d'accueil. La pratique de la parentalité peut ainsi atténuer l'asymétrie des connaissances linguistiques des parents et des enfants dans la langue du pays d'accueil.

En ce qui concerne la langue d'origine, l'asymétrie des connaissances des parents et des enfants dans cette langue peut résulter par exemple dans le fait que les parents ont du mal à exprimer leurs émotions ou leur personnalité.

Notre analyse de l'expérience de la parentalité a également montré que c'est l'augmentation ou au contraire la diminution de l'asymétrie des compétences linguistiques des parents et des enfants dans la langue d'origine et dans celle du pays d'accueil qui peut être source de divers ressentis: honte, fierté, reconnaissance, doute..

Au regard de la dimension dynamique de la parentalité, nous avons constaté que des situations de bilinguisme asymétrique sont exprimées aussi bien à des étapes où les enfants sont petits que lorsqu'ils sont déjà eux-mêmes adultes avec des parents âgés. Nous avons

également constaté que l'école joue un rôle particulier. De plus si «on ne fait pas l'effort» l'asymétrie peut s'accroître progressivement pour les deux langues, ce qui peut amplifier les effets négatifs sur la relation parents-enfants.

En ce qui concerne la co-parentalité, l'asymétrie des compétences linguistiques peut être différente pour chacun des parents vis-à-vis de l'autre parent et des enfants. On peut s'attendre à ce que l'asymétrie entre grands-parents et petits-enfants soit encore plus accentuée qu'avec les parents. Cependant, la pratique de la co-parentalité, et par exemple les contacts avec les grands-parents peuvent créer des espaces d'échanges dans la langue d'origine. Ces échanges peuvent encourager les enfants à pratiquer la langue d'origine et à développer leur compétences dans cette langue – et ainsi, consciemment ou pas, «diminuer» l'asymétrie des connaissances de cette langue entre les parents et les enfants.

Le terme de «bilinguisme asymétrique» nous a semblé pertinent pour comprendre les situations des parents, quels que soient leurs profils. Même les parents qui ont une bonne maîtrise de la langue du pays d'accueil témoignent que leurs enfants la maîtrisent mieux qu'eux (Agnieszka, Pologne, Strasbourg; Aysima, Turquie, Strasbourg)

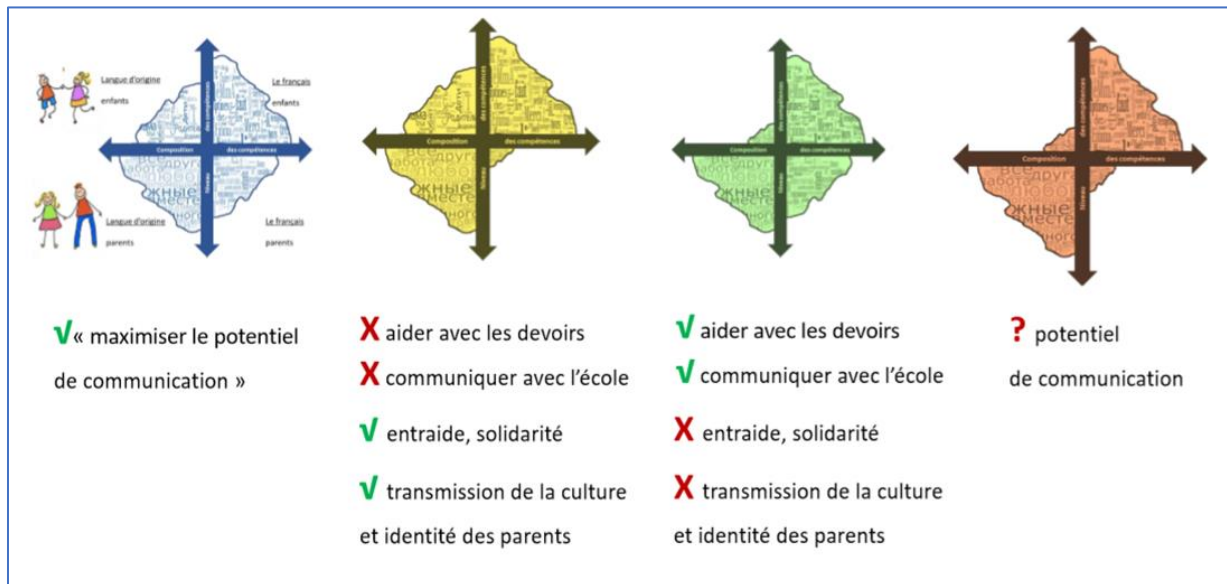
Cependant, il est vrai qu'en fonction des profils des parents et des enfants, il y a différentes possibilités de développer l'asymétrie de leurs compétences linguistiques.

Ci-dessous nous proposons d'analyser 4 scénarios «types» qui nous permettront de récapituler les effets possibles du bilinguisme asymétrique sur les divers aspects de la parentalité et des relations parents-enfants.

6.4.2.2 « Bilinguisme asymétrique » - situation similaire qui peut se développer différemment et avoir des effets différents

Le bilinguisme asymétrique n'est pas forcément « mauvais ». En effet, il y a plusieurs options possibles des effets du bilinguisme asymétrique sur la parentalité. Il peut exister des cas de figures très divers. Cependant, pour la plupart des personnes que nous avons interviewées, les compétences des parents dans la langue du pays d'accueil étaient quasi « automatiquement » présentes, du fait de leur socialisation dans le pays d'origine. De même

que l'acquisition de la langue du pays d'accueil (à un certain niveau) a été quasi automatique pour les enfants, notamment à cause de la scolarisation obligatoire. Nous avons donc élaboré 4 scénarios « extrêmes » en partant de la variation des compétences des enfants dans la langue d'origine et de celle des parents dans la langue du pays d'accueil :



Extrait Figure 17 Les scénarios du développement possible du "bilinguisme asymétrique" chez les parents et enfants immigrés (voir Annexes)

1) C'est une version où les parents et les enfants ont des compétences « hétérogènes », mais qui « partagent » quand même une base commune. Celle-ci leur permet, si je reprends les mots d'une chercheuse d'origine cubaine, Ofelia Garcia, de « maximiser leur potentiel de communication » (Garcia, 2009 :140, notre traduction)

2) scénario 2 : les parents peuvent aider les enfants pour les devoirs, communiquer avec l'école. En revanche, ils peuvent avoir du mal à exprimer leurs émotions ou leur personnalité :

3) scénario 2 : si les parents ne maîtrisent que très peu la langue du pays d'accueil – ils peuvent avoir du mal par exemple à aider leurs enfants pour les devoirs, ou pour communiquer avec l'école. Cependant, cela peut aussi être source de solidarité dans la famille lorsque les enfants aident leurs parents à rédiger une lettre par exemple. Dans cette situation les parents et les enfants peuvent communiquer entre eux grâce à la langue d'origine, ce qui permet aussi aux parents de transmettre une partie de leur culture, une partie de leur personnalité.

4) mais parfois pour diverses raisons, le bilinguisme asymétrique dans ces familles peut se développer comme dans le scénario 4. Dans de telles conditions, on voit que les moyens de communication réduisent la relation à une communication vraiment très basique. Or, nous savons tous à quel point une bonne communication est cruciale pour le développement de l'enfant et pour les relations entre les parents et les enfants.

Ce ne sont bien évidemment que quelques exemples des possibilités à l'intérieur du « bilinguisme asymétrique ». Mais ils nous permettent tout de même de voir les deux options « opposées » et de comprendre les conséquences et les effets des différentes situations de « bilinguisme asymétrique » au sein des familles immigrées.

6.4.3 Interactions parents – autres acteurs sociaux : une question de « double » « insécurité linguistique » ?

Dans notre recherche, en ce qui concerne les relations entre les parents et les autres acteurs sociaux, nous avons pu voir que les parents rencontrent souvent des difficultés pour réaliser leurs fonctions parentales puisqu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue du pays d'accueil. La notion d'« insécurité linguistique » nous semble donc être pertinente à ce sujet.

Cependant, si la maîtrise de la langue est une barrière « objective » pour la communication, il est important de noter, que c'est aussi la perception de ces compétences par les personnes qui peut jouer un rôle. A ce sujet, Baldaqui parle d'« insécurité linguistique formelle » et de « perception de l'insécurité linguistique » (Baldaqui, 2011, notre traduction)

Dans notre travail nous nous intéressons à repérer ces deux dimensions de l'insécurité linguistique dans les discours de nos interviewé(e)s.

Dans un de ses articles, Biichlé a identifié des « indices » de l'insécurité linguistique dans les témoignages des personnes immigrées, comme par exemple :

« J'essaie pas de parler parce que j'ai honte[...] je peux pas parler avec les gens ». « Je peux pas parler, j'ai honte, peut-être je fais des fautes [...] j'ai peur qu'on se moque de moi ». « J'ai pas confiance en moi pour parler avec quelqu'un (le français) ». »

(Biichlé, 2009 : 37-38)

En suivant les exemples de ces indices chez Biichlé, nous retrouvons dans les discours de nos interviewés des indices similaires :

« mon père voyage, mais il ne parle pas anglais – bein, il a du MAL à partir RENCONTRER des gens.. que même si..fin, on se comprend, il connaît deux-trois mots en anglais.. mais tu peux pas DEVELOPPER après, c’est juste « bonjour », « ça va », [oui, oui, des mots basiques]..« santé », mais il ne peut pas après développer des idées philosophiques ou, comment tu penses, pourquoi tu penses comme ça, pourquoi les gens ils pensent dans un pays comme ça.. »

Tadeusz, Pologne, Strasbourg : 301

De plus, dans notre analyse nous avons remarqué que les parents immigrés peuvent se sentir mal à l’aise non seulement à cause de leurs compétences dans la langue du pays d’accueil, mais aussi à cause des choix linguistiques qu’ils font vis-à-vis de leurs enfants. Ce sentiment peut provenir par exemple de la désapprobation par d’autres acteurs, lorsqu’un parent décide de transmettre sa langue d’origine à son enfant.

Suite à cette analyse nous pensons qu’il peut être pertinent de parler de l’insécurité linguistique non seulement vis-à-vis des compétences, mais aussi vis-à-vis des choix linguistiques. En ce sens, l’insécurité linguistique concerne aussi bien l’utilisation de la langue du pays d’accueil que de la langue d’origine.

Nous proposons dans cette situation de parler de « **double insécurité linguistique** ».

Cette idée est aussi très bien résumée par Carla, Italie, Francfort, dans son témoignage que nous avons déjà cité :

« alors la langue a été très importante pour moi, parce que SEULEMENT COMME CA tu peux lutter pour tes droits..et puis la communication avec d’autres gens..la langue a été importante pour moi.. »

« also die Sprache war fur mir sehr wichtig, weil NUR SO kannst du fur deine Rechte kempfen.. und dann die Kommunikation mit andere Menschen.. die Sprache war fur mich wichtig.. »

Carla, Italie, Francfort : 72

D’une part puisqu’il s’agit aussi bien des compétences que des choix, et d’autre part puisqu’il s’agit aussi bien de la langue d’origine que de la langue du pays d’accueil.

Si nous reprenons nos schémas du bilinguisme asymétrique (section précédente), nous pouvons aussi comprendre l’origine de cette «double insécurité linguistique». En effet, comme les parents viennent déjà avec les connaissances de la langue d’origine, et que l’apprentissage de la langue du pays d’accueil par les enfants est presque «automatique» à cause de la scolarisation, les deux domaines où les parents peuvent être «vulnérables» sont

les compétences dans la langue du pays d'accueil des parents, et les compétences dans la langue d'origine des enfants (ou plutôt les choix des parents vis-à-vis des rapports aux langues des enfants). Nous pouvons le représenter schématiquement de la façon suivante:

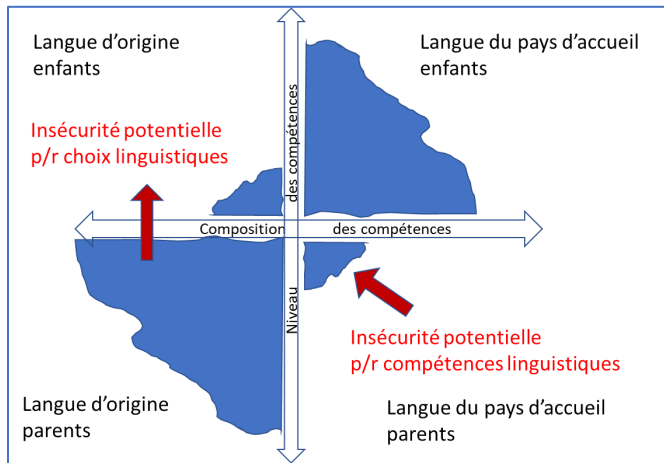


Figure 18 Exemple du développement possible de « double » « insécurité linguistique » (voir Annexes)

Le terme d'insécurité linguistique peut nous permettre de comprendre les rôles des langues pour différents aspects de la parentalité qui concernent les interactions avec d'autres acteurs sociaux.

De plus, en citant De Houwer (De Houwer, 2016)– nous pouvons ici associer l'insécurité linguistique due aux compétences à la sécurité/insécurité linguistique dans le rôle de parent.

Pour résumer nous avons constaté que l'insécurité linguistique peut être double, et peut être liée à l'insécurité dans le rôle de parent. Ces ressentis peuvent provenir de la perception propre aux parents mais peuvent aussi être dus à ce que Castellotti appelle «intériorisation» des injonctions sociales (Castellotti, 2009)

6.4.4 L'intégration sociale et les effets sur l'exercice de la parentalité

Tout d'abord la socialisation linguistique des parents dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil joue sur la manière dont se construisent leurs représentations de la parentalité, puisque c'est à travers la socialisation linguistique que les parents acquièrent des connaissances et des normes culturelles et sociales. C'est ainsi que les parents socialisés

d'abord dans les langues d'origine construisent leurs représentations de la parentalité avant tout à travers les langues d'origine et les connaissances sociales qui y sont liées. Au fur et à mesure qu'ils apprennent la langue du pays d'accueil, ils peuvent s'imprégner, à différents degrés, des connaissances et normes culturelles et sociales du pays d'accueil, ce qui va aussi jouer sur leurs représentations de la parentalité. En reprenant l'idée de « continuum intégrationnel » de Biichlé (Biichlé, 2009), nous pouvons dire que si les parents construisent leurs représentations de la parentalité en s'appuyant uniquement sur les langues d'origine, cela peut conduire au « ségrégationisme », et s'ils renoncent à leurs origines et construisent leurs représentations uniquement sur la base de la langue du pays d'accueil, cela peut conduire à la « marginalisation ». En revanche, si les parents construisent leurs représentations de la parentalité à travers les deux langues, on peut supposer que cela peut avoir pour effet leur « intégration » et celle de leurs familles.

Ainsi, en fonction des politiques linguistiques familiales choisies, les parents vont se situer plus ou moins consciemment à différents points du « continuum intégrationnel »

6.4.5 « Parentalité partielle » et effets sur la pratique de la parentalité

En ce qui concerne la pratique de la parentalité, nous avons constaté que la langue du pays d'accueil est plus souvent citée en lien avec les fonctions parentales telles que d'assurer l'éducation, la réussite professionnelle et l'intégration sociale des enfants, tandis que la(les) langue(s) d'origine sont plus souvent citées en lien avec des fonctions d'inscription des enfants dans la lignée générationnelle et la famille, de transmissions culturelles et identitaires, de l'expression de la personnalité et de la construction des relations affectives entre les parents et les enfants. Cependant, nous avons également eu des témoignages où par exemple un parent peut aussi avoir un lien affectif avec la langue du pays d'accueil, où la langue d'origine peut être perçue comme levier du projet professionnel. En analysant l'ensemble des fonctions parentales, nous constatons que même si certaines langues sont plus utilisées dans certaines situations que les autres, dans l'ensemble les rôles des langues du pays d'accueil et ceux des langues d'origine sont complémentaires. Ainsi par exemple, un parent peut avoir besoin des connaissances dans la langue du pays d'accueil pour communiquer avec les enseignants de l'école, mais il peut aussi utiliser la langue d'origine pour aider son enfant avec les devoirs,

l'accompagner dans sa scolarité et contribuer au développement de ses compétences langagières (plus générales) et non seulement linguistiques (dans une langue en particulier). Nous en venons à l'idée que les rôles de la langue du pays d'accueil et des langues d'origine sont complémentaires et qu'elles ne peuvent que partiellement se « remplacer » l'une l'autre dans la réalisation de différentes fonctions parentales. Ainsi, en reprenant le terme « parentalité partielle » de Houzel (Houzel, 1999), nous pouvons dire que des politiques linguistiques où les parents n'utilisent qu'une seule langue, quelle qu'elle soit, peuvent avoir pour effet de les empêcher ou les freiner dans la réalisation de leurs fonctions parentales et rendre la parentalité plus « partielle ». Tandis que, si les politiques linguistiques familiales sont bi-, plurilingues, nous avons tendance à penser qu'elles contribuent à une réalisation plus « complète » des fonctions parentales.

6.4.6 « (In)sécurité dans le rôle de parent » et expérience de la parentalité

En ce qui concerne l'expérience de la parentalité, les parents que nous avons interviewés ont témoigné des sentiments très variés : allant de la honte à la fierté, des difficultés dans la communication et des transmissions parents-enfants, jusqu'aux liens de solidarité et la reconnaissance des enfants envers leurs parents. Notre intérêt dans cette analyse a été d'essayer de saisir si les effets plus « positifs » ou plus « négatifs » peuvent être associés aux choix des politiques linguistiques familiales, est-ce que par exemple une politique « bi-lingue » apporte plus de satisfaction aux parents qu'une politique « mono-lingue »? Pour répondre à cette question il convient tout d'abord de rappeler la grande diversité des politiques linguistiques familiales, d'où la difficulté de comparer leurs effets. Cependant, nous avons pu dégager quelques tendances. Nous avons constaté que dans l'ensemble une même politique peut être source de ressentis différents, pour les différentes familles, ou bien pour une même famille à des moments différents. Ainsi, par exemple la politique de transmission d'une langue d'origine peut être source de doutes, de honte, et puis de fierté, de proximité dans la relation parent-enfant (Agnieszka, Pologne, Strasbourg). Bien que chaque politique linguistique puisse avoir aussi bien des effets positifs que négatifs, une autre tendance semble vérifier que plus chacune des deux langues est encouragée, plus nous constatons d'effets positifs dans l'ensemble. Nous pouvons dire ainsi que les politiques linguistiques familiales qui encouragent

les deux langues favorisent le bien-être des parents en leur permettant de se sentir plus en sécurité dans le rôle de parent.

Résumé Chapitre 6

Après avoir analysé les rôles des langues pour les différentes dimensions de la parentalité, nous avons également attiré l'attention sur le fait que ces rôles peuvent varier, s'accroître, s'atténuer tout au long du parcours. Ainsi, nous avons pu identifier que par exemple les rôles des langues pour l'éducation des enfants sont toujours importants mais s'accroissent davantage au moment de la scolarité, tandis que par ailleurs on peut observer que les liens entre les rôles des langues et l'expression de la personnalité des parents et des enfants sont transversaux durant tout le parcours. Nous avons pu également faire ressortir que certains liens entre les langues et les trois dimensions de la parentalité sont plus visibles à certaines étapes du parcours, mais leurs effets ne se manifestent qu'à long terme. Nous pensons par exemple au choix de transmettre ou pas la langue d'origine dès le jeune âge de l'enfant et puis les regrets ou la fierté qu'éprouvent les parents pour les compétences linguistiques de leurs enfants à l'adolescence voire à l'âge adulte.

Pour approfondir la discussion de nos résultats, nous avons cherché à les questionner et à les relativiser par rapport aux profils des personnes de notre échantillon.

Celui-ci comporte des personnes de catégories sociales et professionnelles diversifiées. Mais notre analyse n'a pas révélé de particularités du rôle des langues pour la parentalité que l'on pourrait associer à l'appartenance à telle ou telle catégorie sociale. (Probablement du fait que nous n'avons pas beaucoup de cas dans chaque catégorie, car l'échantillon a été construit en tant que qualitatif et diversifié et non pas quantitatif et représentatif)

Cependant, ce que nous avons relevé, c'est un facteur qui peut être commun aux personnes dans différentes catégories sociales et professionnelles. Ce facteur est l'expérience de l'apprentissage, que ça soit dans le cadre de la scolarité, de l'apprentissage d'autres langues, ou d'autres types d'apprentissages. En effet, les personnes possédant une expérience d'apprentissage peuvent apprendre la langue du pays d'accueil plus rapidement, et aussi de manière plus autonome (sans les cours).

Comme la parentalité implique la maternité et la paternité, nous nous sommes intéressée aux particularités des rôles des langues des pères et des mères. En analysant nos résultats dans cette perspective nous nous sommes rendue compte que c'est la répartition des tâches et des fonctions entre les deux parents qui est le facteur explicatif principal des différents rôles des langues pour les pères et les mères. Ainsi, les situations des pères et des mères peuvent varier en fonction de la répartition des tâches dans chacune des familles. Par exemple si c'est l'homme qui travaille, il a des possibilités d'apprendre la langue du pays d'accueil au travail, tandis qu'une mère au foyer qui garde ses enfants va probablement pouvoir pratiquer davantage sa langue d'origine avec les enfants, ou encore pourra apprendre la langue du pays d'accueil en aidant les enfants pour la scolarité ou en les accompagnant dans différentes démarches de la vie quotidienne.

En ce qui concerne la présence dans notre échantillon des personnes arrivées dans les années 70s et jusqu'à 2000, à la fois dans le contexte français et allemand, notre analyse nous amène à penser que les notions de « bilinguisme asymétrique » et de « double insécurité linguistique » sont pertinentes pour tous ces contextes historiques, politiques et sociaux. Nous tenons tout de même à souligner que selon notre analyse il semble qu'aujourd'hui, avec la diversification des profils des migrants et la migration d'installation ces deux phénomènes sont plus accentués que dans les années 1970. Il semble également que ces phénomènes sont aujourd'hui plus marqués dans le contexte français qu'allemand. Nous approfondirons notre analyse des particularités des effets des langues pour les parents dans les années 1970 et 2000, dans le contexte français et allemand ci-dessous, en réalisant l'évaluation biographique des politiques « institutionnelles » de langues.

Notre analyse des liens entre les langues et la parentalité nous a fait constater que non seulement les langues et les politiques linguistiques familiales affectent la parentalité, mais que les liens sont réciproques et que la parentalité a un impact sur les rapports aux langues des parents. Ainsi, nous avons trouvé que la réalisation de certaines fonctions parentales prend du temps et de l'énergie et peut créer un frein pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents, tandis que la réalisation d'autres fonctions parentales incite les parents à interagir avec leurs enfants et d'autres acteurs sociaux et constitue ainsi un levier d'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Nous avons constaté que certaines fonctions

parentales présentent en même temps un levier et un frein (par exemple la nécessité de travailler pour subvenir aux besoins des enfants fait que les parents n'ont pas beaucoup de temps pour aller en cours de langues, mais par ailleurs le travail est un aussi un espace de socialisation qui peut encourager l'acquisition de la langue en milieu naturel. Nous en déduisons que la réalisation des fonctions parentales est souvent un frein pour l'apprentissage « formel » de la langue, mais un levier pour l'apprentissage « non-formel », en milieu « naturel » (ou si nous nous référons aux travaux de Rokita-Jaskow (Rokita-JAskow, 2015), la parentalité est un frein pour l'apprentissage, mais un levier pour l'acquisition de la langue du pays d'accueil)

Au regard des langues d'origine, dans d'autres recherches il est souvent question des effets de la transmission (ou non) des langues d'origine sur les enfants et sur leurs pratiques linguistiques. Cependant, dans notre recherche nous avons souhaité mettre les parents au centre de l'attention, et nous avons trouvé que la parentalité et la volonté de transmettre les langues d'origine aux enfants affectent les pratiques linguistiques des parents. En effet, dans le contexte de migration il y a souvent une diminution de la pratique des langues d'origine par les migrants. En revanche, si un parent cherche à transmettre sa langue d'origine aux enfants, cela l'encourage à pratiquer lui-même davantage cette langue. Nous en concluons que les parents peuvent maintenir la pratique des langues d'origine pour les enfants, mais aussi grâce aux enfants.

En essayant de résumer les liens entre langues et parentalité, nous avons identifié que les politiques linguistiques familiales peuvent avoir des effets linguistiques (à travers les rapports aux langues) et non-linguistiques (autrement qu'à travers les rapports aux langues, les effets secondaires) sur la parentalité. Nous avons cherché des concepts qui pourraient servir de clé de compréhension des résultats de notre recherche.

Notre analyse nous a amené vers le choix des concepts de « bilinguisme asymétrique », de « double » « insécurité linguistique », d'« intégration sociale », de « parentalité partielle » et d'« (in)sécurité dans le rôle de parent ».

Nous avons résumé les liens entre les effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques familiales et les concepts-clé grâce à un schéma, présenté dans ce chapitre et en annexes.

En effet, nous nous sommes rendu compte que les parents ont souvent des compétences plus développées dans la langue d'origine, et les enfants dans la langue du pays d'accueil (« **bilinguisme asymétrique** »). Cette différence (à différents degrés selon les familles) peut être associée à la socialisation linguistique majoritairement dans le pays d'origine pour les parents et majoritairement dans le pays d'accueil pour les enfants. Cette asymétrie dans les deux (voire plus) de langues entre les parents et les enfants peut avoir différents effets que nous avons évoqués dans notre analyse : difficulté d'aider les enfants pour les devoirs, difficulté/facilité de transmettre la culture, l'identité, d'exprimer la personnalité, ou au contraire la fierté d'avoir réussi la transmission, la solidarité si les enfants aident leurs parents, etc. Nous avons aussi trouvé que vis-à-vis de leurs enfants, mais surtout vis-à-vis des acteurs sociaux, les parents témoignent être parfois mal à l'aise du fait qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue du pays d'accueil. En ce sens le terme d'« **insécurité linguistique** » semble bien refléter ces vécus. Cependant, les parents ont témoigné être mal à l'aise non seulement à cause de leur faible maîtrise de la langue du pays d'accueil, mais aussi à cause de leurs choix linguistiques qui ne sont pas toujours approuvés par différents acteurs sociaux. Suite à cette analyse nous avons proposé de parler de « **double** » **insécurité linguistique**, en y incluant aussi bien les compétences que les choix linguistiques, aussi bien au regard des langues des pays d'accueil que des langues d'origine.

Suite à notre analyse nous avons élaboré 4 graphiques-modèles qui nous permettent de saisir les effets des différentes politiques linguistiques. Ces graphiques confirment notre constat que chaque politique linguistique familiale peut avoir des effets différents, mais que plus ces politiques encouragent aussi bien la langue du pays d'accueil que les langues d'origine, plus nous constatons d'effets positifs sur les trois dimensions de la parentalité.

Pour résumer les effets des différentes politiques linguistiques familiales sur les trois dimensions de la parentalité, nous avons choisi de parler de :

« **l'intégration sociale** » pour résumer les effets sur **l'exercice de la parentalité**.

En effet, en reprenant l'idée de « continuum intégrationnel » de Biichlé (Biichlé, 2009), nous pouvons dire que si les parents construisent leurs représentations de la parentalité en s'appuyant uniquement sur les langues d'origine, cela peut conduire au « ségrégationisme », et s'ils renoncent à leurs origines et construisent leurs représentations uniquement sur la base de la langue du pays d'accueil, cela peut conduire à la « marginalisation ». En revanche, si les parents construisent leurs représentations de la parentalité à travers les deux langues, on peut supposer que cela peut avoir pour effet leur « intégration » ainsi que celle de leurs familles.

Ainsi, en fonction des politiques linguistiques familiales choisies, les parents vont se situer plus ou moins consciemment à différents points du « continuum intégrationnel »

« **parentalité partielle** » pour résumer les effets sur la **pratique de la parentalité**

Après avoir constaté que les langues d'origine et les langues des pays d'accueil ont des rôles complémentaires dans la réalisation des fonctions parentales, en reprenant le terme « parentalité partielle » de Houzel (Houzel, 1999), nous pouvons dire que des politiques linguistiques où les parents n'utilisent qu'une seule langue, quelle qu'elle soit, peuvent avoir pour effet de les empêcher ou les freiner dans la réalisation de leurs fonctions parentales et rendre la parentalité plus « partielle ». Tandis que, si les politiques linguistiques familiales sont bi-, plurilingues, nous avons tendance à penser qu'elles contribuent à une réalisation plus « complète » des fonctions parentales.

« **(in)sécurité dans le rôle de parent** » pour résumer les effets sur **l'expérience de la parentalité**

Nous avons pu voir que, quelle que soit la politique linguistique familiale et quel que soit le choix de la/des langue(s), les parents témoignent de ressentis aussi bien plus positifs que plus négatifs. Autrement dit, il n'y a pas de « modèle » de politique linguistique familiale qui aurait permis de n'avoir que des effets positifs sur la parentalité. Cependant, nous avons constaté que les politiques linguistiques familiales qui encouragent aussi bien les langues d'origine que les langues des pays d'accueil ont tendance à avoir plus d'effets positifs que négatifs dans l'ensemble. Par conséquent, nous pouvons en déduire que ces politiques linguistiques familiales sont plus à même d'apporter davantage de « sécurité dans le rôle de parent » pour ces parents.

**PARTIE 4 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS
SUR LES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES
INSTITUTIONNELLES SUR LA PARENTALITE**

CHAPITRE 7 : LANGUES ET PARENTALITE, LES POLITIQUES LINGUISTIQUES « INSTITUTIONNELLES » : EVALUATION BIOGRAPHIQUE DES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES INSTITUTIONNELLES SUR L'EXERCICE, PRATIQUE ET EXPERIENCE DE LA PARENTALITE DES PARENTS IMMIGRES

Ce chapitre donne tout d'abord un aperçu des différentes politiques linguistiques institutionnelles que nous avons pu identifier lors de notre recherche.

Et puis, dans un second temps ce chapitre propose une analyse des effets de ces politiques sur la parentalité.

Pour faire le lien avec l'analyse des politiques linguistiques familiales, nous nous appuierons également sur les trois dimensions de la parentalité, ainsi que sur les concepts-clé de « bilinguisme asymétrique », « double insécurité linguistique », « intégration sociale », « parentalité partielle », « (in)sécurité et bien-être dans le rôle de parent ». De même que pour les politiques familiales, nous analyserons les effets « linguistiques » et les effets « non-linguistiques » des politiques linguistiques institutionnelles.

7.1 Présentation des politiques linguistiques institutionnelles mentionnées dans les entretiens et observées sur le terrain

Après avoir fait une analyse détaillée des rôles des langues et des politiques linguistiques familiales pour la parentalité des personnes immigrées, nous pouvons passer à l'analyse des effets des politiques institutionnelles de langues dans ce domaine. Pour le faire, rappelons tout d'abord l'objectif de l'évaluation biographique des politiques institutionnelles (Apitzsch, Inowlocki et Kontos, 2008; Chapitre 1 de ce travail).

En effet, il s'agit, à travers les discours des acteurs concernés, de:

reconstruire les « expériences des effets des politiques »

plus concrètement, de saisir : les effets réellement ressentis, les effets cumulatifs des politiques, les effets des politiques à long terme, les effets attendus et les effets non-attendus des politiques, ainsi que les conséquences et les effets de l'absence de certaines politiques. De plus, l'évaluation biographique des politiques vise à analyser les politiques linguistiques sous l'angle de l'articulation avec d'autres politiques (politiques d'emploi, d'immigration et d'intégration, d'éducation, etc)

Suite à notre étude de la méthodologie de l'évaluation biographique des politiques, nous envisageons comme objectif final de cette évaluation de reconstruire « des modèles typiques d'impact des politiques sous différentes conditions de migration et de politiques sociales » (Apitzch, Inowlocki et Kontos, 2008 :13, notre traduction).

Dans les sections suivantes nous proposons dans un premier temps de donner un aperçu des différentes politiques linguistiques que nous avons recensées dans les témoignages et les observations, et dans un deuxième temps nous proposons de nous pencher sur l'analyse de ces politiques et de leurs effets sur la parentalité.

En ce qui concerne les politiques linguistiques institutionnelles au regard de la langue d'origine et de celle du pays d'accueil, nous avons pu identifier les politiques suivantes dans les entretiens avec les parents et enfants immigrés :

les politiques de traduction et d'interprétariat

les politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les adultes

les politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants

les politiques d'apprentissage de la langue d'origine par les enfants

les politiques de pratique de la langue d'origine par les adultes et de transmission de langues entre les parents et les enfants

Les tableaux en annexes donnent un aperçu synthétique de l'évolution de ces différentes politiques linguistiques à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main (Tableau 3, Tableau 4).

Nous présenterons ces différentes politiques plus en détail ci-dessous.

7.1.1 Les politiques d'interprétariat et de traduction

Comme nous avons déjà pu le mentionner dans le contexte de l'étude, dans les années 1970 aussi bien en France qu'en Allemagne la migration était perçue comme provisoire, aussi bien par les migrants, qu'au niveau des politiques. De plus, il s'agissait surtout de la migration de travail non-qualifié ne nécessitant pas de compétences linguistiques particulières. Pour ces différentes raisons, nous pouvons dire que les politiques linguistiques des entreprises ont souvent consisté à faire recours aux traductions:

«voilà, t'auras forcément quelqu'un qui avait fait un peu d'études et qui pourra TRADUIRE pour tout le monde..[d'accord]..c'est comme ça qu'ils faisaient, les Portugais, pareil... et puis ça permettait d'avoir un lien entre le Français qui était le chef, et les ouvriers...[oui]..souvent mon père me disait qu'il y avait quelqu'un qui est allé jusqu'au bac, et qui justement faisait le boulot de traduction déjà, qui parlait un MINIMA FRANÇAIS..[oui,oui,oui très basique]..c'était TRES BASIQUE, c'était..il faut faire ça ici et ça là, c'était vraiment..»

Naim, Maroc, Strasbourg: 129

«oui ma mère a aussi travaillé ici [10min].. elle est analphabète, TOUJOURS ENCORE analphabète, elle a travaillé ici dans une entreprise.. et le travail qu'elle faisait c'était le travail à la chaîne..»

«ja, meine Mutter hat hier auch gearbeitet [10min].. sie ist Analphabete, IMMER NOCH Analphabete, sie hat hier in einer Firma gearbeitet..und die Arbeit, die sie gemacht hat, dass war Fliesbandarbeit.. »

Ertan, Turquie, Francfort: 73

Cependant, la transformation de la migration provisoire vers la migration d'installation a suscité de nouveaux «besoins linguistiques» (Van Avermaet et Gysen, 2006, notre traduction) Ainsi par exemple, dans les années 2000-2000, avec le développement des politiques d'intégration des populations immigrées se sont également développées des politiques linguistiques, comme l'interprétariat proposé par les services de l'Etat lors de l'entretien pour la demande d'asile en France (entretien avec l'OFPRA- Office français pour la protection des réfugiés et des apatrides). Cependant ces services ne concernant que l'entretien, des structures associatives, telles que par exemple les associations d'aide aux demandeurs d'asile proposent des services d'interprétariat complémentaires, mais toujours uniquement en rapport avec la procédure de demande d'asile. Comme nous venons de le souligner, les «besoins linguistiques» ont évolué et les connaissances basiques ne suffisent plus pour avoir pleinement accès aux services publics par exemple. Pour répondre à ces besoins, à Strasbourg ont été développés notamment les services d'interprétariat dans le domaine de la santé (associations spécialisées subventionnées par l'Etat et les collectivités), ou encore l'offre d'

«écrivain public». Cette dernière concerne l'aide à la compréhension des documents et courriers administratifs. Souvent il s'agit non tant de la traduction du français vers les langues d'origine, que de la traduction du «français administratif» vers le «français basique». L'écrivain public est une action bénévole souvent proposée au travers des associations. Nous avons repéré une action similaire à Francfort. Il s'agit d'une action associative subventionnée par les structures de l'Etat, et dont l'objectif est d'accompagner notamment les personnes âgées immigrées tant dans le domaine de la santé qu' auprès des administrations et d'autres services publics.

Parmi d'autres actions d'interprétariat de cette période nous avons recensé également des actions plus ponctuelles. Par exemple, certaines écoles ont fait appel à des parents bénévoles pour faire traduire le règlement intérieur ou d'autres documents importants dans les langues d'origine des parents immigrés.

Pour résumer, tandis que vers les années 2000 se développent de nouvelles actions, leur portée reste limitée et ne permet pas de répondre à tous les besoins linguistiques. D'un côté, soit les actions ne couvrent que certains domaines spécifiques, soit ces actions ne sont possibles que dans certaines langues. Il faut également prendre en compte, puisque plusieurs actions reposent sur le bénévolat, que cela peut poser la question de la qualité des traductions ainsi que de la disponibilité des interprètes.

7.1.2 Les politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les adultes

Dans les années 1970 il n'y avait pas vraiment de politiques « institutionnelles » d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les adultes migrants :

<p><i>« M : et à ce moment, il n'y avait aucune euhhhh politique de langues comme les cours d'intégration ?</i></p>	<p><i>« M: und diese Moment, gab es keine euhhhh SPRACHPOLITIK wie Integrationskurse ?</i></p>
<p><i>D : ne, non, non..on devait faire tout tout seul.. »</i></p>	<p><i>D: ne, nicht, nicht. man musste alles selbst machen.. »</i></p>
<p><i>Dalia, Italie, Francfort : 88</i></p>	

Ce sont surtout les entreprises qui se sont occupé des travailleurs migrants, là où la maîtrise de la langue n'était pas très importante :

« la première migration italienne, c'était la première migration en général vers l'Allemagne après la guerre et euh ils sont convenus pour ça c'est c'est Adenauer et Gasperi euh un accord, pour que euhh les jeunes Italiens déjà en Italie étaient recrutés par des agences allemandes et les critères étaient qu'il fallait juste ETRE JEUNE, FORT ET EN BONNE SANTE.. »	« die erste italienische Migration, das war die erste Migration überhaupt nach Deutschland nach den Krieg euh die kam damit zu stand dass die die Adenauer und der Gasperi euh ein Vertrag, ein Abkomme gemacht haben wobei euhh die jungen Italienern schon in Italien euh hmmm von deutschen Agenturen eingestellt wurden und die Kriterien waren nur man musste JUNG, STARK UND GESUND SEIN.. »
Bianca, Italie, Francfort : 128	

« alors, avant, dans les années 60s-70s quand les, pour les travailleurs immigrés, les Gastarbeiter, ce n'était PAS IMPORTANT, de connaître la langue, mais il fallait le plus VITE possible rentre dans le travail et, on leur donnait aussi le travail, où il n'avait besoin d'AUCUNE connaissance de la langue allemande...alors à l'époque on voulait surtout de la MAIN D'ŒUVRE..oui, les gens nous envoyaient..et à l'époque c'est, bien sûr, du point de vue d'aujourd'hui c'était une très GROSSE ERREUR, qu'on a mis la génération de mon père directement dans le travail, alors, ça serait mieux alors environ moitié de l'année – 1 an apprendre l'allemand, un bon allemand, et puis au travail..mais à l'époque ce n'était pas habituel.. »	« also, fruher, in 60s-70s Jahren, wo die, fur Migrantenarbeiter, die Gastarbeiter, war es NICHT WICHTIG, dass sie Sprache kennen, sondern sie sollen moglich SCHNELL in die Arbeit rein gehen und man hat ihnen auch Arbeit machen lassen, wo sie KEINE deutsche Sprache brauchen...also, damals wollte man eigentlich ARBEITKRAFTE..ja, aber verschickten uns Menschen.. und damals, ist es, natuerlich auf heutige Sicht, sehr GROSSE FELLER, dass man meine Vatersgeneration gleich in die Arbeit gesteckt hat, also richtig ware gewesen, also halbes Jahr – 1 Jahr Deutsch lernen, gute Deutsch, und dann in die Arbeit schicken...aber DAMALS war nicht ublich.. »
Ertan, Turquie, Francfort : 64	

« M : mais pour le travail ils avaient aussi besoin de l'allemand ou A : non, ils N'AVAIENT PAS BESOIN D'ALLEMAND, car ils travaillaient avec des compatriotes..[uhum]..le contremaître est un compatriote, qui dit dans la langue maternelle ce qu'il y a à faire, et vous le faites..COMMENT devez vous alors apprendre allemand..[oui, c'est vrai]..oui vous devez toujours communiquer en arabe, pas autrement.. »	« M; Aber für Arbeit brauchten sie euh auch Deutsch oder A: Nein, die haben KEIN DEUTSCH GEBRAUCHT, weil die Arbeit mit Landsleute..[uhum].. Der Vorarbeiter ist Landsmann, der sage auf Muttersprache was zu tun ist, und dann machen es sie...WIE sollen sie dann Deutsch lernen..[ja, stimmt].. Ja sie sollen immer nur kommunizieren nur auf auf Arabisch, sonst nicht.. »
Ayoub, Maroc, Francfort : 130	

Il faut noter que les entreprises ont tout de même proposé des cours pour leurs salariés :

« C : voilà..par exemple mon père, lui il est en France, et bein lui il a APPRIS le français..il y avait des cellules d'aide..[uhum]..voilà.. M : c'était des cellules d'aide qui étaient proposés par des entreprises ou par l'Etat ? C : par l'Etat, par l'Etat... »
Chan, Cambodge, 114

Cependant, ces cours avaient leurs limites et il n'était pas toujours facile aux travailleurs, par exemple de défendre leurs droits au travail :

<p>« et j'ai aussi plus tard parlé avec le chef du personnel d'une grosse entreprise, sur ce sujet, et il m'a dit, Monsieur K, c'était notre politique..que, que les gens ne connaissent vraiment PAS DU TOUT la langue, et nous leurs avons appris que LE VOCABULAIRE POSITIF, les mots allemands positifs..j'ai dit, qu'est-ce que ça veut dire POSITIF ? – très simple, « oui », « bien »..les mots « non » « mal » nous ne leur avons pas appris..j'ai dit mais pourquoi comme ça ? – il m'a dit, imaginez-vous, ils travaillent /eh/ travail à la chaîne..et puis vient le chef du personnel ou quelqu'un d'autre et demande « Monsieur K, comment allez-vous ? » et vous connaissez les mots « mal, non »..ça veut dire, si vous dites « moi ça va mal » ou vous sentez quand vous dites « non », et le chef du personnel demande « pourquoi » alors, et alors pour ce temps on doit ARRÊTER la chaîne..et ça COUTE DE L'ARGENT..et c'est pourquoi nous leur avons TOUJOURS appris les mots POSITIFS, et quand ils ont besoin de quelque chose, langue ou autre, il y avait alors des interprètes, qui traduisaient pour ces personnes, c'était la politique à l'époque..on peut le critiquer aujourd'hui, mais AVANT c'était la la règle..alors à l'époque on NE voulait PAS INTEGRER ces gens ou comme ça [seulement travail]..on voulait que ces gens travaillent et gagnent de l'argent.. NI PLUS NI MOINS.. »</p>	<p>« und ich habe auch spatter mit ein Personalchef ein grosser Firma gesprochen, uber diese Thema, und er hat gesagt, ja, Herr K, das war unsere Politik..so, so, dass die Leute eigentlich KEINE Sprache kennen, und wir haben dennen nur POSITIVE VOKABULAR beigebracht, positive deutsche Wörter..ich hab gesagt, ja, was ist POSITIVE? – ganz einfach, « ja », « gut »...so « nein », « schlecht » – diese Wörter haben wir nicht beigebracht..ich sagte, warum dann so? – er hat gesagt, stellen Sie sich vor, sie arbeiten. /eh/ Fliesband..und dann kommt ein Personalchef oder jemand anderes und sagt « Herr K, wie geht es Ihnen? », und sie kennen die Wörter « schlecht, nein »..so heisst, dann wenn sie sagen « mir geht schlecht » oder fullen sie sich woll wenn sie sagen « nein », und der Personalchef fragt « warum » den, und dann an diese Zeit müssen wie die Band STOPPEN..und das KOSTET GELD..und daswegen haben wir IMMER POSITIVE Wörter beigebracht, und wenn sie da etwas brauchen, Sprache und so weiter, also wir hatten dann Dolmetscher gehabt, die fur diese Leute ubersetzen, das war die Politik damals...man kann das heute kritisieren, aber DAMALS war das das Regel...also mann wollte diese Menschen dann NICHT INTEGRIEREN oder so [nur arbeiten].. mann wollte diese Leute arbeiten und Geld verdienen..NICHT MEHR NICHT WENIGER.. »</p>
<p>Ertan, Francfort, Turquie : 79</p>	

Comme alternative aux cours proposés, l'apprentissage en autodidacte (action individuelle) était également possible, mais souvent ces apprentissages n'allaient pas trop loin puisque les personnes envisageaient d'une part de retourner au pays d'origine, et d'autre part avaient trop d'autres tâches à faire pour pouvoir disposer du temps nécessaire à l'apprentissage d'une nouvelle langue :

<p>« M : et est-ce qu'ils pouvaient APPRENDRE PAR EUX-MEMES ?</p> <p>E : ce n'était pas interdit, mais pourquoi est-ce qu'on doit apprendre, les gens qui travaillent 10 heures, oui, et après encore aller en cours d'allemand ? est-ce qu'ils vont le faire, ils sont FATIGUES..ils ont 2-3 enfants pour qui ils doivent faire la cuisine..et le week-end ils doivent faire toute la lessive pour toute la famille..parce que à l'époque il n'y avait pas de machine à laver..tout à la main.. QUAND ?.. »</p>	<p>« M: und konnten auch Leute SELBST LERNEN?</p> <p>E: war es nicht verboten, aber warum soll man lernen, die Leute, die arbeiten 10 Stunden, ja, und dann noch Deutschkurs gehen..wurden sie das machen, sie sind MUDE..sie haben 2-3 Kinder fur den sie kochen und backen müssen..und Wochenende müssen sie die gesamte Wasche der Familie waschen..weil sie hatten dan kein Waschmaschine, alles mit der Hand... WANN?.. »</p>
<p>Ertan, Turquie, Francfort : 90</p>	

Lorsque les travailleurs immigrés ont été rejoints par leur conjoints et enfants, les associations caritatives ont proposé également des cours plus spécifiquement pour les femmes. Cependant, ces cours ne visaient également qu'une maîtrise basique de la langue du pays d'accueil qui devait juste leur permettre de se débrouiller dans la vie quotidienne.

Nous avons eu des témoignages de personnes qui ont pris des cours privés, puisqu'elles envisageaient de rester dans le pays d'accueil – mais ces exemples restent minoritaires dans notre échantillon:

<i>«et j'ai travaillé chez {nom entreprise}, comme vendeuse, je faisais quatre heures. et l'argent était pour mon professeur privé et j'ai appris l'allemand, je l'ai fait pendant environ six mois..»</i>	<i>«und habe im {nom entreprise} gearbeitet, als Verkäuferin, habe vier Stunden gemacht. und das Geld war so für meine Privatlehrerin und habe Deutsch gelernt, ungefähr ein halb Jahr habe ich das gemacht..»</i>
<i>Dalia, Italie, Francfort : 7</i>	

Progressivement, le marché du travail a évolué – ce qui a fait que le niveau de langue du pays d'accueil nécessaire pour le travail a augmenté :

<i>« alors là-bas, il y avait des contremaîtres ou des interprètes, ils faisaient des traductions, et ils ont appris pendant 12 ans, SANS apprendre l'allemand, et sans devoir apprendre à lire et écrire.. AVANT c'était possible, aujourd'hui probablement PAS.. »</i>	<i>« also dort, haben wie Vorarbeiter gehabt oder Dolmetscher gehabt, sie hat gedolmetscht haben, und sie hat 12 Jahre gelernt, OHNE Deutsch zu lernen, und ohne lesen schreiben lernen zu müssen...das war FRUHER möglich, heute vielleicht NICHT.. »</i>
<i>Ertan, Turquie, Francfort : 74</i>	

<i>« le bâtiment en fait, c'est tellement complexe parce que le bâtiment des...des années 1970 ce n'est pas le bâtiment de MAINTENANT..[oui]..c'est-à-dire qu'en termes de... sécurité, en termes de comment ils travaillent, en termes de discussion, de de communication ..il y avait PAS BESOIN de parler très bien français.. »</i>
<i>Naim, Maroc, Strasbourg : 123</i>

Suite à ces nouveaux besoins linguistiques, de nouvelles formations linguistiques ont été développées, associant à la fois l'apprentissage de la langue, ainsi que l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles et de recherche d'emploi. Si auparavant les actions linguistiques étaient proposées par des bénévoles, des associations ou des syndicats d'entreprises, des organismes professionnels de formation linguistique et de formation pour adultes voient progressivement le jour.

D'un autre côté, avec le passage de la migration provisoire vers la migration d'installation, les Etats français et allemand se sont rendu compte qu'il est nécessaire d'entreprendre des actions linguistiques afin d'encourager l'intégration de ces populations immigrées :

<i>«A: ..mais c'était très difficile, oui, d'intégrer vraiment ces travailleurs immigrés, car à l'époque on disait, oui, les travailleurs immigrés viennent, travaillent ici et s'en vont</i>	<i>«A: ..aber das war so schwierig, ja, die Gastarbeiter so richtig zu integrieren, weil man hat damals ja gesagt, die Gastarbeiter kommen, arbeiten hier und gehen</i>
<i>M: et rentrent chez eux</i>	<i>Maria; und gehen zurück</i>
<i>A: et rentrent chez eux..qu'ils vont faire venir leurs familles et que les enfants vont grandir ici</i>	<i>A: und gehen zurück. Das diese Familie nachholen und Kinder die hier auch wachsen</i>
<i>M: (?) jamais pensé</i>	<i>M: (?) nie gedacht</i>

<i>A: oui, on NE l'a PAS PENSE, oui, ça les politiques le dissent encore aujourd'hui, oui..»</i>	<i>A: Ja, das hat man NICHT GEDACHT, ja das sagen die Politiker heute noch, ja..»</i>
<i>Ayoub, Maroc, Francfort : 138</i>	

<i>« mais alors la VRAIE action aussi des politiques, c'est d'abord commencé dans les années 90s.. »</i>	<i>« aber so eine RICHTIGE Aktion auch von Politik, das ist erst in die 90s Jahre gekommen.. »</i>
<i>Ertan, Turquie, Francfort : 101</i>	

En plus des politiques linguistiques des institutions – nous constatons l'existence aussi bien d'actions associatives, que privées :

<i>«ICI DANS L'ENTREPRISE le cours d'allemand, qui est payé par L'ENTREPRISE ELLE-MEME..[uhum]..C'est l'entreprise qui paye pour les cours d'allemand..[c'est bien]..hmm la SEULE chose, que les migrants doivent faire, c'est d'ALLER eux-mêmes à l'ECOLE (rire) oui..[ok oui]..participer aux cours..»</i>	<i>«HIER IN BETRIEB Deutschkurs an, die SELBST VON DEN FIRMA bezahlt werden..[uhum]..Die Firma, die bezahlen die deutsche Kurse..[es ist gut].. hmmm das EINZIGE, was die Migranten machen müssen, ist selbst IN DIE SCHULE GEHEN (lacht),ja..[ok ja].. an den Unterricht teilnehmen..»</i>
<i>Ayoub, Maroc, Francfort: 190</i>	

La différence que nous constatons cependant entre Strasbourg et Francfort, c'est tout d'abord le fait qu'à Strasbourg l'offre des cours de français dans le cadre des différentes politiques est assez dispersée, et que les politiques de chaque acteur visent un public assez spécifique. En témoignent pour nous par exemple les dispositifs que nous avons pu visiter ou découvrir par des témoignages, tels que : les associations d'aide aux demandeurs d'asile qui proposent des cours pour demandeurs d'asile, les cours de l'OFII⁵³ pour les primo-arrivants (plus particulièrement réfugiés ou dans le cadre du regroupement familial), les cours avec le soutien de Pôle Emploi pour les chômeurs.

En ce qui concerne les publics des Integrationskurse, l'observation de l'inscription des personnes immigrés en cours d'allemand à l'école Volkshochschule⁵⁴ à Francfort semble nous montrer que là-bas le volet « langue allemande » du cours d'intégration a lieu comme un cours ordinaire d'allemand pour les étrangers, et que pratiquement tous les immigrés peuvent y avoir accès, seul le prix change en fonction de leur statut (les conditions d'accès au cours sont

⁵³ OFII – office français pour l'immigration et intégration : www.ofii.fr

⁵⁴ Volkshochschule – ressemble à Université Populaire en France

définies pour chaque personne suite à l'envoi d'une fiche de demande au BAMF⁵⁵ ; à titre d'exemple : les chômeurs ne paient pas, les demandeurs d'asile ne paient pas..) Les personnes qui sont donc chômeurs, demandeurs d'asile ou qui relèvent d'autres « catégories » selon leur niveau vont se retrouver ensemble dans les groupes (à la différence de la France).

En ce qui concerne l'orientation vers les cours, en Allemagne les politiques linguistiques semblent être organisées autour des Integrationskurse – qui est une politique de la BAMF⁵⁶. Lors de nos démarches de terrain nous avons pu passer dans plusieurs écoles de langues qui nous ont toutes orientés vers une demande d'accès aux Integrationskurse à BAMF et puis à revenir vers ces écoles une fois que le droit d'accès aux cours est accordé. Des personnes que nous avons interviewées ont également mentionné que l'orientation vers les Integrationskurse se fait par d'autres structures telles que JobCenter ou Auslandsbehörde. Tandis qu'à Strasbourg j'ai pu trouver deux organismes qui essaient de recenser les dispositifs d'apprentissage de français – mais il semble qu'ils ne coopèrent pas entre eux, et si le premier accueille les migrants et les oriente vers les cours ce n'est que sur demande d'un prescripteur (Pole Emploi, assistante sociale..) – l'accès à ces cours n'est donc pas évident car il passe par des intermédiaires ; le deuxième centre, bien que centre de ressources, n'accueille pas directement les personnes immigrées et n'est ouvert qu'aux bénévoles et professionnels du FLE et de la formation des adultes (même si la cartographie des lieux du FLE est disponible en ligne, il faut cependant savoir qu'elle y figure et qu'il faut aller la chercher).

Comme nous venons de le voir, les politiques en termes d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les immigrés adultes sont très fortement liées aux politiques d'immigration et d'intégration, ainsi qu'aux politiques économiques et sociales, aussi bien en France qu'en Allemagne.

A la suite de cet aperçu, nous proposons d'analyser maintenant comment l'apprentissage de la langue du pays d'accueil se passe pour les enfants.

⁵⁵ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – Bureau fédéral de la migration et des réfugiés
www.bamf.de

7.1.3 Les politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants

Dans les années 1970 aussi bien en France qu'en Allemagne, les enfants des migrants étaient scolarisés dans des classes spéciales dans un premier temps, dans le but d'apprendre la langue française ou allemande. Par la suite les enfants intégraient les classes normales avec tous les autres élèves, et ils continuaient ou pas à avoir juste quelques cours spécifiques pour améliorer leurs connaissances du français et de l'allemand :

<p>« nous étions là pour le cours de mathématiques, nous étions là pour le cours de physique, nous étions là pour le cours de chimie..seulement pour le cours d'allemand nous étions disposés et avons notre propre cours d'allemand – c'était intensif, mais qu'est-ce que ça veut dire intensif avec 30 migrants, ce n'est pas vraiment intensif, alors c'était pour les enseignants, qui étaient..c'était très difficile d'enseigner la langue allemande aux enfants migrants, ce n'est pas facile.. »</p>	<p>« bei Mathunterricht waren wir dabei, Physikunterricht waren wir dabei, Chemie waren wir dabei.. nur bei Deutschunterricht waren wir befreit und dann hatten wir unsere separate Deutschunterricht – dass war Intensiv, aber was heissen intensiv mit 30 Migranten, dass ist so nicht kein Intensiv, so dass was fur den Lehrer, die holige wesen.. dass war schwer, die Migrantenkinder deutsche Sprache uberzubringen, dass ist nicht einfach.. »</p>
<p>Ayoub, Maroc, Francfort : 55</p>	

<p>« et après j'ai été après six mois, j'ai passé un test, et après j'ai été aussi en neuvième classe au cours d'allemand mais il n'y avait plus de cours intensif.. »</p>	<p>« und dann bin dann nach sechs Monate, habe ich ein Test abgelegt, und dann bin ich in der neunten Klasse auch in Deutschunterricht, dann gab es ja hier die Intensivkurs nicht mehr.. »</p>
<p>Ayoub, Maroc, Francfort : 81</p>	

Selon un témoignage, à Francfort il y avait également des cours d'allemand spécifiques aux enfants et jeunes migrants à la Volkshochschule (un centre de formation dont l'organisation ressemble à celle de l'Université Populaire à Strasbourg) :

<p>« M : uhum..et à la Volkshochschule c'était SEULEMENT POUR LES JEUNES ? E : oui oui..pour les jeunes, à l'époque..sais pas si ça existe encore aujourd'hui..[uhum]..mais à l'époque il y avait alors Volkshochschule pour les élèves, les jeunes.. »</p>	<p>« M: uhum..und in die Volkshochschule das war NUR FUR JUGENDLICHE? E: ja ja..fur Jugendliche, damals..weisse nicht ob noch heute gibt..[uhum]..aber damals gab so, Volkshochschule fur Schuler, Jugendliche.. »</p>
<p>Ertan, Turquie, Francfort : 44</p>	

Cependant, Ayoub précise que dans les années 1970 les politiques n'attachaient pas d'importance particulière à ce que les enfants réussissent à apprendre la langue du pays d'accueil :

<p>« à l'époque l'intégration des migrants était DIFFICILE PAR RAPPORT A AUJOURD'HUI..[ok]..oui, alors à l'époque on METTAIT tout simplement les immigrant DANS UNE ECOLE, et ils étaient, s'ils</p>	<p>« damals die Integration der Migranten verdammt SCHWER IN GEGENSATZ ZU HEUTE..[ok].. ja, also damals hat man einfach Immigranten IN EINE SCHULE REINGESTECKT und sie werden schon</p>
--	--

<i>S'EN SORTAIENT déjà d'une certaine manière ou ne s'en sortaient pas, à l'époque NE JOUAIT AUCUN ROLE.. »</i>	<i>irgendwie WEITERKOMMEN oder nicht weiterkommen, hat DAMALS überhaupt KEINE ROLLE GESPIELT.. »</i>
<i>Ayoub, Maroc, Francfort : 45</i>	

Bien que le système d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants a évolué au fil du temps, nous pouvons dire que globalement les dispositifs sont restés les mêmes et relèvent principalement du système scolaire : avec les classes/cours spécifiques de langue au début, et puis la suite de l'apprentissage de la langue dans les classes normales :

<i>« ... en gros il y a quelque chose qui s'appelle la filière des langues étrangères, qch comme ça... je ne sais pas exactement... et en gros c'est pour les étrangers qui arrivent en France, et qui justement parlent QUE leur langue, et qui sont en section et qui doivent apprendre le français pour passer normalement en seconde.. »</i>
<i>Dobroslaw, Pologne, Strasbourg : 182</i>

<i>« ... il y avait une autre école à proximité, et là il y avait une professeur de français qui donnait des cours pour les enfants qui venaient d'arriver..[uhum].. donc quand on est arrivé dans cette école, on a commencé à apprendre la langue française, mais on était dans les MEMES classes, il y avait pas de classe différente..on était juste, pour les cours de FRANCAIS c'était différent..[d'accord].. on avait des cours de français supplémentaires.. »</i>
<i>Derya, Turquie, Strasbourg : 22</i>

Ayoub, Maroc, souligne tout de même que selon lui il y a aujourd'hui plus d'actions qui sont développés par rapport à l'époque précédente :

<i>« et aujourd'hui c'est déjà un peu différent..oui, aujourd'hui c'est un peu différent..aujourd'hui il y a beaucoup plus d'aide..c'est en outre à la Volkshochschule, on peut le faire partout, il y a des offres ..à l'époque il n'y avait pas du tout tout ça, oui.. »</i>	<i>« und heute ist es schon ein bisschen anderes...ja, heute ist es ein bisschen anderes, heute gibt es viel mehr Hilfe... es ist zusätzlich in die Volkshochschule, mann kann das uberall mache, es gibt kostenlose Angebote ..das hat fruher uberhaupt nicht gegeben, ja... »</i>
<i>Ayoub, Maroc, Francfort : 59</i>	

En France Derya, d'origine turque, et Tadeusz, d'origine polonaise, témoignent également des cours de soutien en français proposés aux enfants :

<i>« et après au collège, au collège ils avaient normalement encore un professeur qui leur apprenait le français..mais moi quand je suis allée au collège 2 ans après, il y avait plus ce genre de truc.. [oui].. du coup moi je suis allée tout de suite en classe NORMALE sans avoir de cours de français en plus..[uhum].. »</i>
<i>Derya, Turquie, Strasbourg : 128</i>

« voilà, c'est ça.. donc c'était au collège.. et au lycée, comme je disais, j'avais un cours d'appui, de soutien.. [uhum].. de soutien pour les NON-francophones.. et j'avais, j'avais en première des cours de français SUPPLEMENTAIRES..[uhum].. et en terminale j'avais des cours en plus.. »

Tadeusz, Pologne, Strasbourg : 48

Nous constatons tout de même qu'aujourd'hui il existe également des cours privés : en effet l'un des parents à Francfort a témoigné avoir demandé à une enseignante de l'école de donner des cours privés d'allemand à ses enfants. Ce parent parle même d'une stratégie, afin que cet enfant puisse être admis à l'école :

« Les enfants étaient nés en Angleterre et puis ont déménagé en Allemagne à jeune âge. Ils sont allés dans une école allemande. A l'école son fils ne parlait pas allemand, alors l'école ne voulait pas le prendre. D'abord ils ont dit c'est parce qu'il était pour une semaine trop jeune. Alors les parents ont fait une stratégie : leur fils allait au jardin d'enfant et en même temps prenait des cours privés avec une enseignante de cette école. Alors plus tard il a pu aller à la classe de son âge.. »

« The children were born in England and moved to Germany at small age. They went to a German school. In school his son didn't speak German, so the school didn't want to take him. First they said that was because he was 1 week too young. So, the parents made a strategy: their son went to kindergarden and at the same time he took private lessons with a teacher from that school. So later he could get to the class according his age . »

Brian, Angleterre, Francfort : 43

Cette nouvelle tendance nous fait penser que désormais les parents attribuent davantage d'importance à l'apprentissage de la langue et à la scolarité du pays d'accueil par leurs enfants. Nous supposons que cela peut être en partie lié au fait qu'il s'agit désormais de la migration d'installation, par rapport à la migration de travail provisoire des années 1970 – ce qui fait que l'avenir des enfants va fort probablement se poursuivre dans le pays d'accueil, et que la connaissance de la langue du pays d'accueil est importante pour construire cet avenir :

« je l'ai vécu, car pour moi dans les années 1979 ce N'ETAIT PAS UNE INTEGRATION..[uhum].. j'ai été ici tout simplement arrivé à résoudre, et j'ai réussi ici je n'avais aucun accompagnement, je l'ai vécu moi-même dans ma propre vie, je sais ce que c'est..[ok]..et j'ai HEUREUSEMENT, quand j'ai grandi, je n'aurais sûrement pas appris la langue allemande..[uhum]..si maintenant je serais aller travailler quelque part à l'âge de 18-19 ans, je n'aurais PAS MAITRISE la langue allemande JUSQU'AUJOURD'HUI..[uhum]..oui, parce que je ne le devais pas..mais comme ça, j'ai été OBLIGE D'ALLER A L'ECOLE, je devais aller à l'école, et c'est comme ça que j'ai appris la langue..[oui].. autrement ce n'était pas possible.. »

« ich habe es erlebt, weil war in 1979 für mich KEINE INTEGRATION...[uhum]..ich bin hier einfach in die Hole zu lösen, und bin hier zurecht kommt ich hatte keine Begleitung nicht, ich hab'es in eigenem Leben erlebt, ich weiss wie das ist...[ok]..und ich habe ZUM GLUCK, wenn ich jetzt im Alter erreicht hatte , dann hatte ich mit Sicherheit nicht die deutsche Sprache gelernt ...[uhum] wenn ich jetzt vom Alter von 18- 19 werde irgendwo arbeiten gehen, dann würde ich die deutsche Sprache BIS HEUTE NICHT BEHERRSCHEN..[uhum]..ja, weil ich dass nicht gemusst habe...aber so, war ich SCHULPFLICHTIG, ich musste in der Schule gehen, und so habe ich die Sprache gelernt...[ja]..anderes war das nicht möglich.. »

Ayoub, Maroc, Francfort : 527

« ma maman a appris le français SUR LE TERRAIN, j'ai envie de dire, TOUTE SEULE, alors que NOUS, on est depuis, et il faut VRAIMENT le dire et le soutenir, c'est que l'EDUCATION et la SCOLARITE, elle joue VRAIMENT un rôle FONDAMENTal dans tout ça – il y a la culture qui est en nous et SANS cette éducation et scolarité je pense que ça serait FAUX, mais justement AVEC l'éducation, la manière dont on nous a éduqué depuis qu'on est TOUT PETIT, il y a la culture française qui est ANCRé en nous, il y a le sentiment aussi de PATRIOTISME, et par derrière on parle FORCément mieux, tous les jours on manie la plume pour etc, écrire, comme quand on avait 8 ans, on écrivait des dictées,

il y avait de petits analyses de textes, puis il y a des réflexions sur de grands auteurs français, etc – c'est que ma maman n'a JAMAS fait, alors FORCément on parle mieux qu'elle.. »

Dobroslaw, Pologne, Strasbourg : 271

« donc mes cousins ils VONT apprendre la langue, parce qu'ils vont au COLLEGE, au lycée..[oui]..donc ils ont appris la langue, mais ma tante n'a PAS appris la langue.. »

Tadeusz, Pologne, Strasbourg : 293

« alors la première génération, ils N'ONT PAS appris la langue, mais APRES LEURS ENFANTS..leurs enfants..alors ce qui est chez ma génération..alors ils sont allés à l'ECOLE, et c'est là-bas qu'ils ont APPRIS.. »

« also die erste Generation, also haben sie NICHT die Sprache gelernt, aber DANN IHRE KINDER...ihre Kinder..also, was ist bei meine Generation..also die sind in die SCHULE gegangen, dort haben sie GELERNT.. »

Ertan, Turquie, Francfort : 100

Sur ces exemples nous constatons encore une fois l'importance cruciale de l'école dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants.

7.1.4 Les politiques d'apprentissage de la langue d'origine par les enfants

Selon les témoignages que nous avons pu collecter, depuis les années 1970 les écoles aussi bien françaises qu'allemandes proposent des enseignements dans les langues d'origine :

« au début j'ai été dans une classe turque, alors jusqu'à la 4^{ème} classe, alors je n'avais pas de connaissances d'allemand, et dans cette classe turque nous avions 1 ou 2 heures par semaine allemand comme langue étrangère.. »

« am Anfang war ich in eine türkische Klasse, türkische Klasse, so, bis 4 Klasse, so keine Deutsch Kenntnisse gehabt, und in diesem türkische Klasse hatten wir nur 1 oder 2 Stunde in der Woche Deutsch als Fremdsprache ...»

Ertan, Turquie, Francfort : 22

Dans ce témoignage on peut ainsi retrouver ce qu'on appelle la politique « ELCO » - « enseignement des langues et des cultures d'origine » en France (Hélot, 2007, Varro, 2012)), et la politique de « Herkunftsprachunterricht » (« cours des langues d'origine », notre traduction) en Allemagne (Thürmann, 2003 ; Christ, 2013).

Ces dispositifs avaient, certes, pour objectif de permettre aux enfants de garder un lien avec le pays d'origine. Mais loin de ce qu'on pourrait considérer aujourd'hui comme « valorisation

des langues d'origine » ; ce lien avec le pays d'origine devait être gardé surtout avec la visée d'un éventuel retour au pays d'origine. (Helot, 2007; Varro, 2012). Ce constat est également confirmé par un de nos interviewés:

<p><i>« alors à l'époque il y avait ces..[uhum]..après on a dit, ces enfants étrangers, qui vont ensuite RENTRER, s'il vous plaît l'école dans la LANGUE MATERNELLE..[oui]..mais ça aussi ne s'est PAS REALISE..»</i></p>	<p><i>« also damals gabt diese.. [uhum] dann hat man gesagt, die auslandiche Kinder, die werden dann ZURUCKKEHREN, liebe in MUTTERSPRACHE die Schule..[ja]..auch das hat sich NICHT REALISIERT.. »</i></p>
<p><i>Ertan, Turquie, Francfort : 25</i></p>	

Mais, comme nous le constatons également dans le témoignage de K, les processus migratoires ont changé et la migration provisoire s'est transformée en migration d'installation. Alors comment ce changement a-t-il influencé les dispositifs envers les langues d'origine des enfants migrants ? Quelles sont les politiques vis-à-vis de l'enseignement de ces langues dans les années 2000-2000 ?

Bien que ces dispositifs existent aujourd'hui (Collani et Gianico, 2015), nous n'avons pas eu de témoignages sur l'enseignement des langues d'origine dans les écoles. Cependant, nos interviewés ont témoigné de l'existence aussi bien à Strasbourg qu'à Francfort de « sections internationales » ou de politiques d'« enseignement bilingue », où des langues proposées correspondent aux langues d'origine de certains élèves :

<p><i>« généralement, justement je pense que ce qu'ils font BIEN, c'est ce genre de lycées INTERNATIONAUX où c'est pas que l'anglais, l'espagnol, l'italien qui est appris, mais PLUS justement les langues de l'Est, le russe, le polonais, le suédois, et tout ça.. »</i></p>
<p><i>Dobroslaw, Pologne : 215</i></p>

<p><i>« et puis VU QUE je suis au lycée de {école internationale} dans la SECTION POLONAISE, j'ai SEPT heures de polonais par semaine, donc j'ai un TRES fort apport de la culture polonaise, et c'est VRAIMENT.. »</i></p>
<p><i>Dobroslaw, Pologne, Strasbourg : 27</i></p>

En ce qui concerne Francfort, nous n'avons pas eu de témoignages directs sur ces dispositifs. Cependant, lors d'une journée d'étude à Francfort (« Mehrsprachigkeit in der Schule, Herausforderungen und Chance » - « Plurilinguisme à l'école, défis et chances », notre traduction), figuraient les stands de plusieurs sections bilingues des écoles et aussi des jardins

d'enfants : « Nezabudka » pour le russe, « Le jardin » pour le français », « Pinnocchio » et « Bilis » pour l'italien, « 2SonMas » pour l'espagnol par exemple.

Mais toutes les langues ne sont pas proposées dans ce cadre :

« très peu.. TRES PEU..[uhum] alors en Allemagne, à Francfort il y a probablement 500-600 jardins d'enfant, parmi lesquels 40-44 bilingues, et parmi eux plus de la moitié – allemand/anglais..[ah ok] combien de personnes comme travailleurs immigrés avons-nous des pays anglophones ? »	« ganz wenig..GANZ WENIG..[uhum] also in Deutschland, in Frankfurt, gibt es vielleicht 500-600 Kindergarten, davon nur 40-44 bilinguale, und davon, über die Hälfte – Deutsch/Englisch...[ah ok] wieviel wir aus Englischsprechende Lander als Gastarbeiter haben? »
Ertan, Turquie, Francfort : 163	

« après ils devaient regrouper tout ça, je pense, dans un MEME ensemble, parce que ce qu'il faut savoir aussi les {école internationale} n'ont PAS TOUTES les langues, après je ne sais pas si c'est par faute de place ou quelque chose d'autre, ça doit certainement être lié à ça.. »
Dobrosław, Pologne, Strasbourg : 216

Ainsi, nous rejoignons le constat fait par Hélot et Young qui soulignent que :

« Si depuis 2002, les langues dites *étrangères* et même *régionales* font partie intégrale des programmes scolaires du primaire, on constate que la question des langues de l'immigration reste en suspens et que les dispositifs instaurés dans les années soixante-dix n'ont pas été repensés, ceci malgré plusieurs rapports qui rendent compte de l'inefficacité de ces enseignements (Sabatier, 2004). De plus, la culture dominante, que reproduit la culture scolaire, est parfois bien éloignée des nombreuses cultures qui composent aujourd'hui la société française (Castany, 2003). »

(Hélot et Young, 2006 : 4, nous soulignons)

A part les enseignements bilingues, il existe aussi d'autres possibilités d'apprendre les langues à l'école, comme dans le cadre des cours de langues étrangères. Ainsi, certains élèves peuvent avoir accès à l'enseignement de leur langue d'origine dans ce cadre-là. A titre d'exemple, on peut citer notamment les cours d'espagnol (entretien avec Rosalina, Mexique, Strasbourg)

Nous remarquons ainsi, qu'à la différence des années 1970, les enseignements des langues d'origine sont proposés en tant que cours de « langues étrangères » et ils sont donc ouverts à tous les enfants, immigrés ou pas.

Le témoignage de Tadeusz, Pologne, Strasbourg souligne que la possibilité d'apprendre les langues d'origine comme langues étrangères existe aussi en dehors de l'école, à différents âges et étapes de la vie, comme par exemple plus tard à l'université :

« bah, par rapport à l'apprentissage des langues dans d'autres pays en Europe, le choix des langues est assez vaste, il y a BEAUCOUP de langues..on peut apprendre, déjà à l'Université de Strasbourg il y a 22 langues.. »

Tadeusz, Pologne, Strasbourg : 181

Bien que le choix des langues mentionné par B est grand, il semble cependant que certaines langues d'origine n'en font pas forcément partie.

De plus, la différence que nous notons par rapport aux dispositifs des années 1970, est que désormais il existe des cours proposés par des associations, des organismes culturels et autres structures (cours gratuits ou privés payants). A titre d'exemple, voici ce qu'en témoigne Chan, d'origine cambodgienne et résidant à Strasbourg :

« C : oui oui.. mais moi j'ai par exemple ma nièce.. ma soeur est mariée avec un Algérien. Mais malheureusement ma soeur parle français, elle parle pas le Cambodgien, ni l'arabe, mais là à l'école maternelle, elle apprend l'arabe..

M: et l'école maternelle c'est tout en arabe?

C: non non, pas à l'école maternelle directement, ce sont les cours d'arabe qu'elle prenne, c'est dans une école, mais ce n'est pas une école maternelle... C'est les samedi matin. Et là-bas elle apprend l'ARABE... »

Chan, Cambodge, Strasbourg : 468

Le développement de ces actions témoigne pour nous de l'importance accordée à la transmission des langues d'origine, que ce soit au niveau individuel, familial ou sociétal. Par ailleurs, et là nous rejoignons les constats faits par différents chercheurs (Hélot, 2007 ; Filhon, 2000) il devient de moins en moins évident pour les parents de transmettre les langues d'origine dans différentes sphères de la vie sociale dans le contexte de la dominance de la langue du pays d'accueil.

Pour résumer, nous constatons qu'en ce qui concerne les actions vis-à-vis de l'apprentissage des langues d'origine par les enfants il existe des actions proposées dans le cadre des « politiques publiques » ou « politiques institutionnelles », des actions associatives et des actions relevant du secteur privé.

Lors de notre recherche nous avons constaté que les politiques envers les langues d'origine concernent non seulement les actions d'« apprentissage » (Rokita-Jaskow, 2015), mais aussi d'« acquisition » (idem) et de pratique de ces langues lorsque les parents transmettent ces langues à leurs enfants dans leurs interactions quotidiennes, et que les enfants les acquièrent de manière informelle et naturelle. Nous analyserons ces politiques envers la transmission des langues dans les familles ci-dessous.

7.1.5 Les politiques de pratique de la langue d'origine par les adultes et de transmission des langues entre les parents et les enfants

Selon les témoignages que nous avons collectés, dans les années 1970 il n'y avait pas vraiment de politiques « explicites » (Spolsky, 2004, notre traduction) au regard de la transmission des langues d'origine dans les familles immigrées. Tout de même notre analyse nous fait penser qu'il y avait une politique « implicite » (idem) - et que les Etats français et allemand étaient plutôt « pour » cette transmission, puisqu'elle allait dans le sens de l'idée du « retour au pays d'origine ». Ainsi, même si elle n'est pas explicite, on peut parler d'orientation « valorisante » ou « encourageante » vis-à-vis des transmissions des langues d'origine dans les familles.

En revanche, aujourd'hui les orientations politiques sont différentes. Selon Filhon, depuis les années 1950s s'amorce la reconnaissance des autres langues avec la législation sur les langues minoritaires et régionales (Leclerc, 2007, cité par Filhon, 2000).

De son côté Rokita-Jaskow souligne que l'apprentissage précoce des langues étrangères est l'un des enjeux clé des politiques européennes en termes d'enseignement de langues. Les objectifs de ces politiques sont d'augmenter la compétitivité de l'économie de l'Union européenne vis-à-vis des Etats-Unis en investissant dans le capital humain. Ces politiques assument aussi que l'apprentissage précoce de langues étrangères contribue à l'ouverture d'esprit, curiosité, tolérance, attitude positive envers d'autres cultures (Rokita-Jaskow, 2015).

Dans notre recherche nous avons constaté d'un côté le discours valorisant, et d'un autre côté le discours « dévalorisant » qui décourage les parents de transmettre les langues d'origine, en apportant comme arguments les effets négatifs possibles sur la réussite scolaire de l'enfant

par exemple. Ertan, Turquie, Francfort témoigne et souligne à ce sujet qu'il est important d'apprendre la langue du pays d'accueil, mais que cela se passe parfois au détriment des langues d'origine qui sont ainsi dévalorisées :

<p><i>« alors, là, là, c'est comme ça, CHACUN participe au cours d'intégration où il peut apprendre allemand.. de l'autre côté c'est juste.. mais aujourd'hui, aujourd'hui beaucoup BEAUCOUP S'EST FAIT AU DETRIMENT DES LANGUES D'ORIGINE, ça veut dire que le système, que nous avons ici, n'est pas intégratif, mais assimilatif.. »</i></p>	<p><i>« also da, da ist so, JEDER an eine Integrationskurs, wo sie die deutsche Sprache lernen teilnehmen..das ist in anders richtig.. aber heute, heute wird das viele, VIELE AUF DIE KOSTE DER MUTTERSPRACHE GEMACHT, das heist, das System, dass wir hier haben, ist nicht integrativ, sondern ASSIMILATIV.. »</i></p>
<p><i>Ertan, Turquie, Francfort : 135</i></p>	

De plus dans l'idée de l'installation au pays d'accueil, les parents sont plus influencés dans leurs choix par d'autres acteurs, tels que l'école, les centres socioculturels, les pédiatres, et bien d'autres acteurs professionnels et associatifs qui travaillent avec les familles. A ce sujet Castellotti parle notamment des injonctions sociales de la part des acteurs sociaux (Castellotti, 2009).

En effet, c'est à travers les interactions avec ces acteurs que les parents ressentent les effets des politiques linguistiques. Dans la section suivante nous analyserons donc parmi d'autres les effets de ces discours valorisant/dévalorisant de différents acteurs sur les transmissions des langues dans les familles et les politiques linguistiques familiales.

7.2 Les effets des politiques linguistiques sur la parentalité

En analysant les effets des politiques linguistiques institutionnelles, de même que ceux des politiques linguistiques familiales, nous distinguerons entre les effets linguistiques et les effets non-linguistiques. Ainsi nous analyserons d'un côté les effets qui passent à travers les rapports aux langues (bilinguisme asymétrique et insécurité linguistique), et d'un autre côté, les autres effets, les effets « secondaires » des politiques linguistiques :

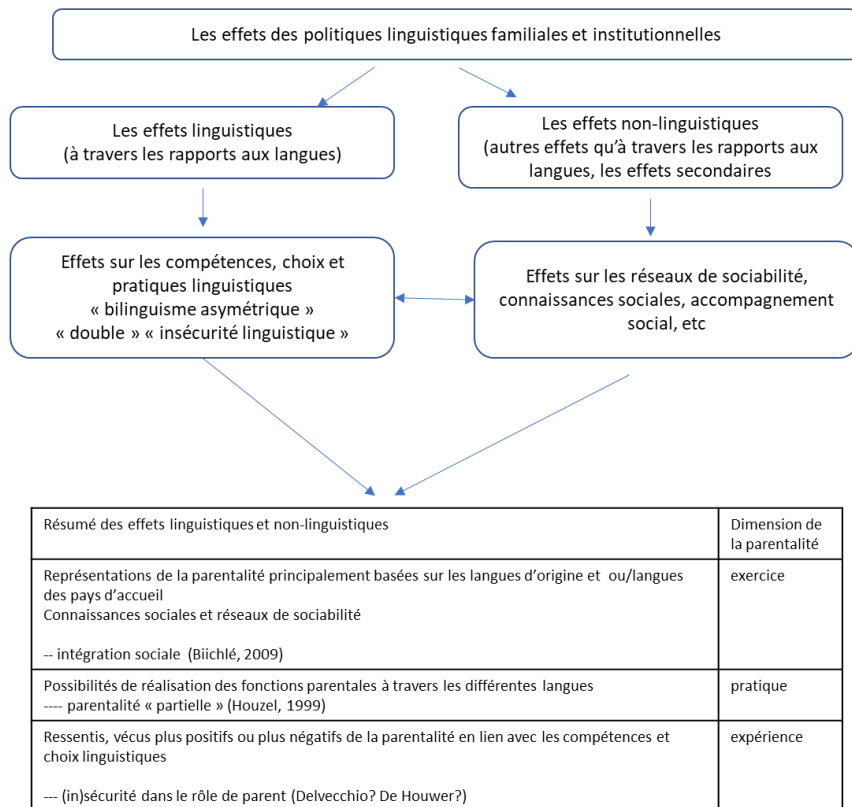


Figure 15 Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques, en lien avec les concepts-clé de « bilinguisme asymétrique », « insécurité linguistique », « intégration sociale », « parentalité partielle », « (in)sécurité dans le rôle de parent » (voir Annexes)

7.2.1 Les effets « linguistiques » des politiques linguistiques sur la parentalité

Pour l'analyse des effets linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles nous nous appuyerons avant tout sur les concepts de « bilinguisme asymétrique » et de « double insécurité linguistique »

7.2.1.1 Les effets des politiques linguistiques institutionnelles sur les compétences et pratiques linguistiques des parents et des enfants immigrés : « bilinguisme asymétrique » et « double insécurité linguistique »

Comme nous venons de l'annoncer en introduction à cette partie, pour analyser les effets «linguistiques» des politiques linguistiques, nous allons chercher à voir en quoi les situations de bilinguisme asymétrique et de l'insécurité linguistique peuvent être associées aux effets

des politiques institutionnelles. Autrement dit, nous chercherons à voir si les politiques linguistiques (institutionnelles et celles des autres acteurs sociaux) peuvent être une des «causes» des situations de «bilinguisme asymétrique» et de «l'insécurité linguistique».

En ce qui concerne les effets des politiques des années 1970, la situation est assez similaire à Strasbourg et à Francfort.

Aussi bien à Strasbourg qu'à Francfort, les parents arrivent avec des connaissances dans leurs langues d'origine. Cependant, bien souvent les parents n'ont pas ou peu été scolarisés dans leur pays – ce qui fait qu'il s'agit souvent des compétences de la langue «orale».

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents, il faut noter que la majorité des personnes n'ont acquis que des connaissances basiques. Mis à part les facteurs individuels (migration perçue comme provisoire, priorité au travail et manque de temps pour aller en cours), plusieurs facteurs peuvent être cités comme étant la cause de ces connaissances basiques du côté des politiques institutionnelles.

Tout d'abord il faut souligner que comme l'immigration de travail était envisagée par la France et l'Allemagne comme provisoire, il n'y avait pas vraiment de politiques institutionnelles d'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les immigrés adultes, et dans les cours proposés par les entreprises ou les associations, le niveau de langue restait souvent basique.

De plus, bien souvent au travail on faisait recours aux traductions, plutôt qu'à l'apprentissage. Ces traductions étaient souvent faites par des compatriotes. Il faut aussi souligner que les travailleurs immigrés ont souvent été logés entre compatriotes et les réseaux de sociabilité ainsi créés n'encourageaient pas forcément la pratique et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

En ce qui concerne les enfants immigrés, la scolarisation est obligatoire pour tous les enfants, quel que soit leur statut, qu'ils envisagent ou pas de retourner dans les pays d'origine. Pour cette raison les enfants immigrés ont suivi la scolarité dans le pays d'accueil, et à travers cette scolarisation ont appris la langue du pays d'accueil qui est aussi la langue de l'école. (Filhon, 2000)

Comme nous venons de le mentionner, les enfants immigrés devaient tous être scolarisés dans les écoles des pays d'accueil où ils suivaient leur scolarité dans la langue de ce pays, comme tous les enfants. Cependant, dans notre recherche nous avons vu que des cours de langues d'origine ont également été proposés à ces enfants. En suivant Varro, nous pouvons supposer que ces politiques se basaient sur l'idée de faciliter le retour au pays d'origine de ces enfants par la suite (Varro, 2012). De plus, nous avons également constaté qu'il n'y avait pas de politiques explicites au regard des politiques linguistiques familiales. Cependant, si nous analysons tout le contexte que nous venons de décrire, nous pouvons supposer que les politiques «implicites» (Spolsky, 2004, notre traduction) allaient plutôt en faveur de la transmission des langues d'origine. Pour résumer, ce qui nous intéresse pour notre analyse des effets des politiques, c'est de constater que suite à ces politiques les enfants ont continué à progresser dans l'apprentissage des langues d'origine.

On peut donc en déduire, par rapport aux effets des politiques, que la tendance allait vers plus de symétrie des connaissances des parents et des enfants dans la langue d'origine.

Si nous passons maintenant à l'analyse des effets des politiques linguistiques des années 2000, nous constatons que des divergences commencent à apparaître entre la France et l'Allemagne.

Si les politiques des années 1970 ont été globalement similaires en France et en Allemagne selon notre étude, c'est dans les politiques des années 2000-2000 que nous constatons le plus de divergences.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les immigrés adultes, il faut souligner tout d'abord le développement des politiques institutionnelles explicites telles que les Contrats d'intégration dans différents pays européens, aussi bien en France qu'en Allemagne. Cependant, bien que dans les deux pays ces politiques linguistiques soient fortement liées aux politiques d'intégration, leur mise en place présente des divergences, et elles s'inscrivent différemment dans l'ensemble des politiques linguistiques des différents acteurs. Nous constatons qu'en France, malgré les efforts de coordination, l'offre des cours est assez dispersé parmi différents acteurs, tandis qu'en Allemagne l'offre semble être principalement centrée autour des «Integrationskurse» – qui est une politique coordonnée par

le BAMF. Ainsi, en ce qui concerne l'orientation des personnes immigrées vers les cours, il semble qu'elles aient plus de difficultés à se repérer et à trouver un cours adéquat, tandis qu'en Allemagne différents acteurs nous ont à chaque fois orienté de la même manière vers la BAMF et par leur biais vers les «Integrationskurse».

De plus, en Allemagne pratiquement toutes les catégories d'apprenants (voir section précédente) peuvent participer aux cours de langue allemande dans le cadre des «Integrationskurse». La seule chose qui change est le montant de la contribution que les personnes doivent apporter au coût des cours. A titre d'exemple, les cours sont pris en charge à 100% pour les demandeurs d'emploi, ou sont partiellement payants si les personnes ou leur conjoint travaillent. En revanche, en France, il semble que les politiques linguistiques ciblent des catégories d'apprenants plus spécifiques: par exemple le CAI/CIR est destiné aux réfugiés ou aux membres du regroupement familial, tandis que par exemple les demandeurs d'emploi ont des formations spécifiques à travers Pôle Emploi. Ce qui fait qu'en France une personne doit correspondre à une «catégorie sociale» spécifique afin d'avoir accès à un cours, ce qui peut rendre cet accès plus difficile.

Au regard de l'accès aux cours, nous avons également constaté d'autres divergences entre la France et l'Allemagne. En effet, avec les Integrationskurse les apprenants ont droit à un maximum de 600h de cours, divisés en modules de niveau. Ainsi, en commençant par le niveau A1 selon le CECR – Cadre européen commun de référence pour les langues ⁻⁵⁷, les apprenants peuvent aller jusqu'au niveau B1, et puis continuer encore avec une formation de niveau B1+ associée à un métier. Tandis qu'en France, avec le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) le niveau des cours proposés n'allait initialement que jusqu'au niveau A1.1, puis a été augmenté jusqu'au niveau A1 avec le Contrat d'intégration républicaine. Le Contrat d'intégration républicaine donnait initialement droit à un maximum de 200h de cours, qui a ensuite été doublé pour atteindre 400 heures:

«La durée de ces parcours a été doublée et varie entre **100h, 200h et 400h**, proposée en format intensif, semi-intensif ou extensif. Un enseignement d'une durée de **600 heures** a été conçu pour les non-lecteurs, non-scripteurs, pas ou peu scolarisés dans le pays d'origine. Ces

⁵⁷ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

quatre parcours visent une progression vers le niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). »⁵⁸ (nous mettons en gras)

Ainsi, pour plusieurs de ces raisons il semble qu'en Allemagne les personnes immigrées aient plus de possibilités pour apprendre la langue du pays d'accueil dans le cadre des politiques linguistiques institutionnelles.

Il est vrai qu'il y a davantage de politiques linguistiques pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour adultes dans les années 2000 que dans les années 1970. Cependant, bien que l'offre semble plus développée à Francfort qu'à Strasbourg, nous avons eu des témoignages de longue attente pour pouvoir accéder aux cours dans les deux villes. Il semble en effet que dans les deux contextes, la demande pour les cours dépasse l'offre.

De même que dans les années 1970 tous les enfants de 6 à 16 ans suivent une scolarisation obligatoire aussi bien en France qu'en Allemagne, et c'est dans ce cadre-là qu'ils apprennent la langue du pays d'accueil.

En effet, plusieurs actions se sont développées, de même que le discours dévalorisant sur la transmission des langues d'origine aux enfants. Il faut également prendre en compte les contextes familiaux, où dans les années 1970 la transmission des langues d'origine est souvent plus facile car les parents sont fréquemment de même origine, tandis qu'aujourd'hui les situations sont plus diverses. Mais en ce qui concerne les effets des politiques linguistiques, malgré les possibilités d'apprendre les langues d'origine, leur transmission dans les familles est souvent remise en question ce qui fait qu'elle n'est pas évidente. Bien que les situations individuelles soient variées, notre analyse nous fait penser que globalement les politiques linguistiques mènent à un niveau plus bas des langues d'origine par comparaison avec les années 1970. Si nous prenons la France et l'Allemagne, il semblerait tout de même qu'en Allemagne on observe plus d'actions envers les langues d'origine. Ainsi, nous pouvons supposer que les politiques linguistiques en Allemagne peuvent aboutir à un niveau de compétences des enfants en langues d'origine supérieur à celui de la France.

⁵⁸ <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique>

Pour résumer notre analyse, nous proposons de présenter le sens de l'action de ces différentes politiques linguistiques de manière schématique, en nous appuyant sur les schémas de « bilinguisme asymétrique » présentés dans le chapitre 6.

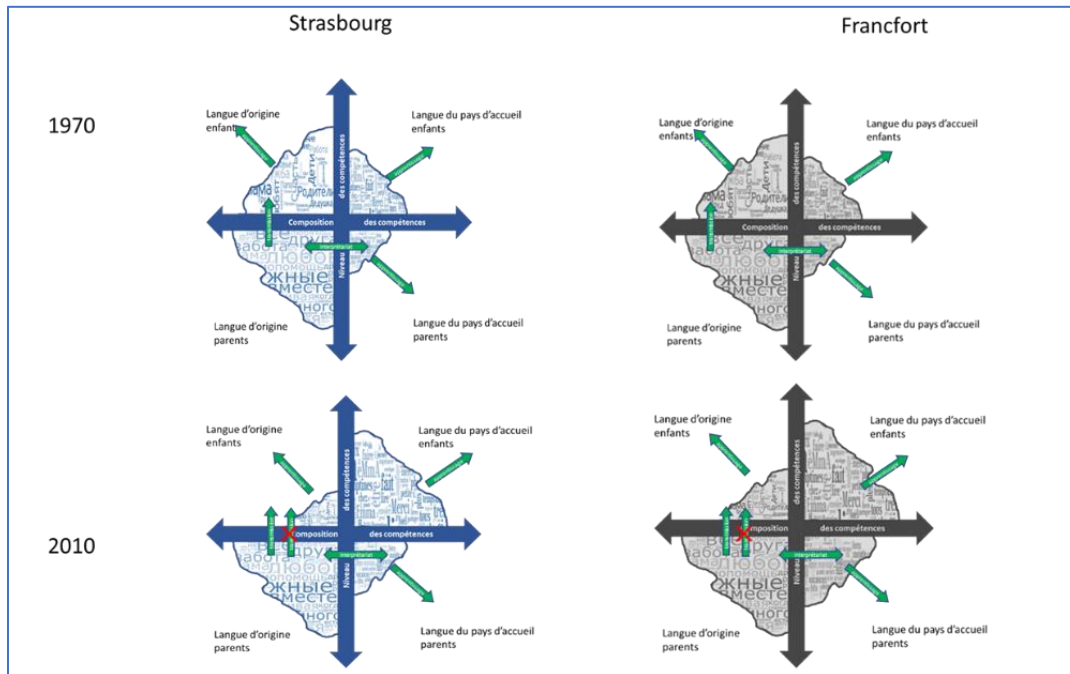


Figure 19 Résumé des effets linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles à Strasbourg et à Francfort en 1970 et en 2000 (voir Annexes)

Si nous résumons les effets «linguistiques» des politiques de langues, nous constatons que les termes de «bilinguisme asymétrique» et de «double insécurité linguistique» sont pertinents pour décrire aussi bien les effets des politiques linguistiques dans les années 1970 que dans les années 2000-2000, et ils sont aussi pertinents pour la France que pour l'Allemagne.

7.2.1.2 Effets des politiques linguistiques institutionnelles sur le «bilinguisme asymétrique» et «l'insécurité linguistique», et par conséquent sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité

En faisant suite à l'analyse que nous venons de présenter, nous chercherons à comprendre en quoi le fait que les politiques linguistiques institutionnelles influencent le bilinguisme asymétrique et la double insécurité linguistique peut avoir des effets sur les différentes dimensions de la parentalité.

7.2.1.2.1 Les effets des politiques linguistiques institutionnelles sur l'exercice de la parentalité: représentations de la parentalité, connaissances sociales et intégration sociale

Dans la partie conceptuelle de ce travail, nous avons émis l'hypothèse que les compétences linguistiques et la socialisation linguistique dans telle ou telle langue ou dans tel ou tel pays jouent sur la manière dont les parents acquièrent des connaissances et normes sociales et construisent leurs représentations de la parentalité.

Nous avons aussi supposé que, étant socialisés une grande partie de leur vie dans le pays et dans leur langue d'origine, c'est sur cette langue et sur les connaissances acquises à travers cette langue que les parents s'appuient en premier lieu. Ces connaissances et expériences sociales sont importantes pour les parents, puisque c'est à travers elles qu'ils ont construit leur personnalité:

« c'est que les Français demandent ce qu'on nous S'ASSIMILE, c'est-à-dire que nous on fasse comme EUX, mais.. il faut savoir que mes parents n'allaient CERTAINEMENT pas..ils n'allaient certainement pas.. s'asseoir sur 20 ans de culture ou 30 ans de culture..[oui]..c'est évident.. »

Naim, Maroc, Strasbourg : 179

Ainsi, si les politiques linguistiques découragent le maintien des langues d'origine, cela peut déboucher sur ce que Biichlé appelle «marginalisation» ou «ségrégation» (Biichlé, 2009).

Cependant, une fois dans le pays d'accueil, les parents peuvent s'imprégner aussi dans différentes mesures des normes et connaissances du pays d'accueil, mais cette imprégnation est fortement liée avec leur socialisation linguistique et l'apprentissage de la nouvelle langue:

« Il y a vraiment des parties de la culture que je n'ai jamais rencontré. Quand tu grandis dans une société, tu auras les références culturelles dans l'éducation, comment ça se passe, ça ça veut dire ça – c'est pas des trucs que tu peux apprendre si tu fais des cours... et je me suis dit, ah, si un jour j'ai un enfant, si peut être on sera ici en France, je sais pas, ces choses là, il va falloir, il s'agit pas des concepts très compliqués, mais il faut quand même les approprier, les apprendre..»

Istvan, Hongrie, Strasbourg: 149

Et si les politiques linguistiques n'encouragent pas l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, les parents vont construire leurs représentations de la parentalité uniquement sur la base de leurs connaissances et expériences dans la langue d'origine. Si nous reprenons de nouveau l'idée de continuum intégrationnel de Biichlé, cela peut aussi aboutir à la «marginalisation» ou la «ségrégation» (Biichlé, 2009).

En comparant ainsi les effets des politiques linguistiques des années 1970 et 2000 sur les représentations, ou autrement dit l'exercice de la parentalité, voici ce que nous retrouvons dans les témoignages:

«donc en fait NOUS, déjà d'une nos parents venaient pour travailler, mais ils gardaient quand même leurs cultures, leurs coutumes, et surtout les émissions télé...[15min] c'est-à-dire que nous, même pour les faits divers, un train qui déraile ou une explosion dans le monde on était MEME PAS AU COURANT...parce que nous on savait ce qui se passait AU MAROC ..[oui]..mais on ne savait PAS ce qui se passait EN FRANCE... on était mais c'est vrai qu'on était plus au courant de ce qui se passait en scène politique dans le pays de Maroc c'est la France..»

Naim, Maroc, Strasbourg: 138

Ainsi, comme dans les années 1970 les politiques n'encourageaient pas vraiment l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, nous constatons que les parents s'appuyaient davantage sur leur socialisation dans la langue d'origine.

Mais, si nous nous basons sur les différents schémas du bilinguisme asymétrique que nous avons présenté auparavant, nous pouvons en déduire qu'aujourd'hui dans les années 2000, les politiques linguistiques contribuent davantage au maintien des langues d'origine et à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les personnes immigrées.

Cependant, en ce qui concerne les effets des politiques françaises comparées à celles de l'Allemagne, en suivant toujours le modèle de Biichlé, nous en venons à la conclusion que les effets des politiques allemandes des années 2000 se rapprochent plus de ce que Biichlé appelle «intégration», ou «insertion sociale» (Biichlé, 2009).

7.2.1.2.2 Les effets des politiques linguistiques institutionnelles sur la pratique de la parentalité: la possibilité de réaliser différentes fonctions parentales

En analysant les rôles des langues sur la pratique de la parentalité, nous avons fait ressortir les rôles des langues pour différentes fonctions parentales, telles que:

Les fonctions parentales en lien avec l'attachement personnel, identitaire et affectif à la langue (la communication quotidienne, les interactions affectives lors desquelles les parents expriment leurs personnalités, la transmissions des éléments culturels, des appartenances et des connaissances, l'intégration sociale et la filiation familiale et intergénérationnelle)

Les fonctions parentales en lien avec l'intégration sociale, la réussite éducative et l'avenir professionnel

Autres fonctions parentales: accompagner au quotidien et subvenir aux besoins (le fait de subvenir aux besoins matériels, d'accompagner les enfants et de réaliser diverses démarches administratives et autres)

Comme nous avons pu le voir, bien que parfois une langue soit plus utilisée qu'une autre pour une fonction particulière, en général les rôles des langues des pays d'accueil et des langues d'origine restent complémentaires.

A titre d'exemple, rappelons le témoignage de Samantha, Etats-Unis qui parle des rôles des langues pour l'expression de sa personnalité:

<i>« l'anglais américain donne la voix à un côté de ma personnalité, le français donne la voix à un côté de ma personnalité..vous le savez [oui, ((rire))].c'est presque comme s'il y a des rues différentes, vous savez.. et vous êtes là.. mais cette route vous amènera vers un côté particulier de vous-mêmes, et cette route vous amènera vers une autre partie de vous-mêmes »</i>	<i>«American English gives voice to part of my personality, French gives voice to another part of my personality...you know that [yeah, ((rire))]. it's almost like there are different streets, you know... and you are here... but this road will take you to a particular part of you, this road takes you to another part of you»</i>
<i>Samantha, Etats-Unis, Strasbourg : 123</i>	

Mais qu'en est-il des effets des politiques linguistiques? Dans quelle mesure prennent-ils en compte cette complémentarité des rôles des langues pour les fonctions parentales?

En revenant sur nos graphiques illustrant les effets des politiques linguistiques sur le bilinguisme asymétrique et l'insécurité linguistique dans les familles immigrées, nous pouvons dire que dans les années 1970, aussi bien en France qu'en Allemagne, les parents réalisaient la plupart de leurs fonctions parentales à travers la langue d'origine. En effet, c'était aussi possible grâce au fait que les enfants maîtrisaient mieux les langues d'origine qu'aujourd'hui. Même en ce qui concerne les fonctions où les parents devaient interagir avec d'autres acteurs sociaux, il était souvent possible de faire recours à l'interprétariat ou de se contenter de connaissances basiques dans la langue du pays d'accueil.

Nous pouvons donc dire que globalement les politiques linguistiques ne devaient pas «empêcher», «freiner» les parents dans la réalisation de leurs fonctions parentales, quelles que soient ces fonctions et les langues dans lesquelles les parents les réalisaient.

En revanche, aujourd'hui, dans les années 2000-2000, comme nous avons pu le voir, il semblerait que les politiques linguistiques accentuent davantage le bilinguisme asymétrique et l'insécurité linguistique en France qu'en Allemagne, aussi bien vis-à-vis de la langue du pays d'accueil que des langues d'origine. D'un côté, les enfants maîtrisent parfois moins bien la langue d'origine, et de l'autre les parents ne maîtrisent pas suffisamment la langue du pays d'accueil pour par exemple pouvoir exprimer leurs émotions et leur personnalité dans cette langue, ou aider les enfants pour les devoirs. Il en est de même pour la réalisation des fonctions parentales qui nécessitent des interactions avec d'autres acteurs sociaux. En effet, aujourd'hui on s'attend plus à ce que les parents communiquent avec l'école. Ou encore, dans le milieu du travail, il peut être plus difficile de subvenir aux besoins de la famille car les exigences linguistiques sur le marché de l'emploi ont augmenté.

Ainsi, nous pouvons dire qu'aujourd'hui il est plus difficile pour les parents de réaliser leurs fonctions parentales que dans les années 1970. De plus, nous pouvons donc en déduire qu'à cause des effets des politiques institutionnelles linguistiques il peut être plus difficile pour les parents immigrés en France de réaliser leurs fonctions parentales, quelles que soient ces fonctions, et quelle que soit la langue dans laquelle ils réalisent chaque fonction.

Ainsi, en nous référant aux travaux de Didier Houzel, nous pouvons dire qu'aujourd'hui, par rapport à l'Allemagne, les politiques linguistiques en France peuvent davantage accentuer ce que Houzel appelle la «parentalité partielle» – ou autrement dit la possibilité(impossibilité) de réaliser les différents aspects de la parentalité (Houzel, 1999; Guérin, 2000)

7.2.1.2.3 Les effets des politiques linguistiques institutionnelles sur l'expérience de la parentalité: différents ressentis, (in)sécurité dans le rôle de parent et bien-être des parents

Dans notre analyse des rôles des langues pour l'expérience de la parentalité, nous avons pu voir que les parents témoignent de sentiments très variés: honte, fierté, regret, reconnaissance, estime de soi, etc.

Si nous prenons la perspective historique, nous remarquons qu'en effet, dans les années 1970, les politiques linguistiques familiales et institutionnelles étaient assez similaires auprès des différents acteurs: apprentissage basique de la langue du pays d'accueil et transmission des

langues d'origine dans les familles. Ce qui fait que les parents étaient plus ou moins explicitement «approuvés» dans leurs choix linguistiques et leurs politiques familiales, et ils étaient ainsi plus ou moins explicitement «confortés» dans leurs rôles de parents.

C'est avec le développement et la diversification des politiques linguistiques dans les années 2000-2000, articulées à d'autres politiques, que nous constatons également la diversification des ressentis témoignés par les parents au regard de leurs expériences de la parentalité. En effet, par exemple les parents attribuent désormais plus d'importance à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil que ce soit pour eux ou pour leurs enfants. Ainsi, les politiques linguistiques qui leur permettent d'apprendre la langue du pays d'accueil contribuent à ce que ces parents prennent de l'assurance et gagnent de la confiance en eux. Cependant, comme par exemple dans le contexte français notamment, l'accès aux cours de langues n'est pas toujours évident et le niveau proposé dans ces cours reste souvent basique; cela peut jouer aussi sur l'estime de soi des parents et accentuer leur insécurité dans le rôle de parent. Par ailleurs, les politiques qui découragent la transmission des langues d'origine remettent en question les choix des parents et peuvent aussi être une source du sentiment d'insécurité dans le rôle de parent. Si les parents suivent l'orientation de ces politiques, ils peuvent par la suite être fiers d'avoir par exemple contribué selon eux à la réussite scolaire de leurs enfants, ou au contraire avoir des regrets de ne pas avoir transmis les langues d'origine. En revanche, lorsqu'ils réussissent quand même à transmettre les langues d'origine dans le contexte de la dominance de la langue du pays d'accueil, cela peut accentuer chez eux le sentiment de fierté d'avoir réussi cette transmission.

Pour résumer, nous pouvons dire que les effets des politiques des années 1970 sur la parentalité ont été assez similaires et «confortaient» les parents dans leur rôle de parents. Tandis qu'aujourd'hui autant en France qu'en Allemagne certaines politiques remettent en question les choix et politiques linguistiques familiales des parents, tandis que d'autres politiques les soutiennent. C'est ainsi que dans les années 2000 nous constatons la diversification des ressentis des parents, et les politiques linguistiques ont des effets aussi bien positifs que négatifs sur la parentalité.

Cependant, ce qu'il faut souligner, c'est que telle ou telle politique ou situation linguistique ne peut pas forcément être associée à une expérience plus positive ou plus négative de la

parentalité. Par exemple, comme nous avons pu le voir, l'asymétrie des connaissances des parents et des enfants dans la langue du pays d'accueil peut être source de dépendance (Ayoub, Maroc; Elodie, France) ou de remise en question de l'estime de soi des parents (Tadeusz, Pologne), tandis que dans d'autres familles la même asymétrie peut créer un espace d'apprentissage dans un climat de confiance (Djamila, Maroc, Strasbourg) ou rapprocher les parents et les enfants dans une relation de solidarité (Agnieszka, Pologne Dobroslaw, Pologne).

7.2.2 Les effets « non-linguistiques » des politiques linguistiques institutionnelles sur la parentalité.

De même que les politiques linguistiques familiales, les politiques linguistiques institutionnelles ont des effets indirects, « non-linguistiques », sur la parentalité. Nous présenterons ces effets ci-dessous

7.2.2.1 Les effets des politiques linguistiques institutionnelles sur l'exercice de la parentalité : représentations de la parentalité, connaissances sociales et intégration sociale

Parmi les effets non-linguistiques des politiques de langues sur l'exercice de la parentalité, nous avons pu identifier des effets de ces politiques sur les représentations, connaissances sociales et intégration sociale des parents. Ci-dessous nous les présenterons plus en détail.

7.2.2.1.1 Contenu des cours : « il n'y a pas d'apprentissage sans contexte » - Acquisition des connaissances sociales, développement des compétences (emploi, intégration, éducation et connaissances autres domaines)

Tout d'abord pour saisir les effets non-linguistiques des politiques de langues, nous nous sommes inspirés de l'idée qu'il n'y a pas d'« apprentissage sans contexte » :

« La théorie de socialisation linguistique va à l'encontre de la vision d'une langue qui serait uniquement une représentation et un développement cognitif intrapsychique. Elle argumente en faveur du fait que les connaissances, y compris les connaissances linguistiques, ne sont pas seulement transmises, mais aussi utilisées et créées à travers

des pratiques interactives concrètes dans des contextes historiques, politiques et socioculturels spécifiques. Comme le note Watson-Gegeo (2004), « il n’y a pas d’apprentissage sans contexte » (p 340) »

(Shi, 2007 : 232, notre traduction)

Ce « contexte » des apprentissages peut notamment être constitué par les supports thématiques utilisés dans les cours. En effet, l’objectif principal des cours de langues est d’amener les élèves à développer des compétences linguistiques. Cependant, ces cours se basent sur des supports texte, audio, visuels. Les contenus linguistiques de ces supports sont porteurs de sens sur différents sujets sociaux.

Ainsi, en plus de la langue, les personnes peuvent acquérir des connaissances sociales en lien avec les thématiques abordées.

Notre analyse nous amène à penser que dans les années 1970 les politiques de langues étaient celles des entreprises, et les connaissances que les personnes pouvaient acquérir étaient surtout liées au domaine de travail.

En revanche, dans les années 2000 les politiques linguistiques se sont diversifiées en termes d’acteurs qui les mettent en place et des contenus de ces cours.

Certaines personnes ont témoigné aussi par exemple que lorsqu’elles ont suivi une formation linguistique, celle-ci a été liée à des apprentissages dans le domaine professionnel :

« M : oui, d’accord.. très bien... et quand vous avez commencé chercher, COMMENT VOUS AVEZ TROUVE LES COURS DE FRANÇAIS ICI?

A : c’est une ma copine m’a conseillé /ehm/ de venir ici, dans cette association..[oui].. après j’ai cherché sur internet..j’ai pris formation 1 mois en Alliance française..[oui]... ensuite, je me inscris à Pole Emploi et j’ai obtenu la formation en../ehm../l’ANEF.. ANEF..[oui]../ehm/ c’était pendant 4 mois, oui..

M : mais c’est formation de ?

A : de langue

M : langue..français, avec Pole Emploi ?

A : oui..ca c’est Pole Emploi qui m’a..[oui]..qui m’a envoyé

M : mais c’est pas formation professionnelle POUR UN METIER, ou c’est juste le français ?

A : non, non..c’est avec un STAGE..j’ai fait un stage dans un salon de coiffure..[uhum].. pour apprendre aussi le..

M : vocabulaire

A : vocabulaire de METIER, comment..oui.. »

Angela, Lituanie, Strasbourg : 90

En ce qui concerne la parentalité, nous pouvons dire que ces genres de formation peuvent permettre aux parents non seulement d'apprendre la langue, ce qui va faciliter la réalisation des différentes fonctions parentales, mais aussi par exemple d'acquérir des compétences professionnelles, trouver un travail et ainsi pouvoir subvenir aux besoins des enfants et de la famille.

D'autres personnes ont également cité par exemple la confiance en soi, les compétences rédactionnelles, ou encore la compréhension de l'humour local :

« ah oui, oui, la CONFIANCE EN SOI, effectivement... et aussi le côté REDACTIONNEL, j'essayais de, de mieux rédiger.. »

Derya, Turquie, Strasbourg : 340

« For Brian it was very interesting to discover the German sense of humor.. »

Synthèse entretien avec Brian, Angleterre, Francfort : 41

Ces connaissances et compétences peuvent jouer un rôle aussi bien pour l'exercice de la parentalité (comprendre l'humour par exemple fait partie de la découverte de la nouvelle culture, et la rencontre avec cette nouvelle culture peut par la suite faire repenser leurs représentations de la parentalité par les parents) que pour la pratique (savoir rédiger une lettre à un enseignant, à une administration, par exemple) ou encore pour l'expérience (plus de confiance en soi par rapport à l'utilisation de la langue peut augmenter la confiance dans le rôle de parent) à l'opposé de l'insécurité linguistique et l'« insécurité dans le rôle de parent » (De Houwer, 2016, notre traduction).

7.2.2.1.2 Echanges avec les autres personnes dans le groupe : développement des réseaux de sociabilité et de nouvelles connaissances peut jouer sur l'environnement et les possibilités qu'on peut imaginer pour les enfants

Notre observation de différents cours nous a progressivement amené à les voir non seulement comme un lieu où on acquiert la grammaire, le vocabulaire, mais aussi comme un lieu de socialisation – le lieu où on rencontre d'autres personnes (immigrés et non), on échange et on interagit avec elles.

Voici ce qu'en témoigne par exemple Derya, Turquie, Strasbourg :

« et après ils ont aussi une salle de couture..[uhum]..où ils apprennent à coudre..ils font des ACTIVITES AUSSI des fois..fin, d'après ce que j'ai vu, des fois ils font aussi des animations.. c'est aussi pour leur FACILITER un peu l'apprentissage de la langue.. »

Derya, Turquie, Strasbourg : 205

Cependant, ces lieux de socialisation peuvent se construire de manière différente.

Dans l'aperçu des différentes politiques nous avons mentionné que selon les données de notre recherche, dans les années 1970 aussi bien en France qu'en Allemagne, les politiques linguistiques regroupaient les personnes issues des mêmes catégories sociales. Aujourd'hui nous constatons que les profils des migrants se sont diversifiés, mais il y a cependant plus de mixité dans les profils des personnes assistant aux cours organisés à Francfort qu'à Strasbourg :

« je dois comme ici en Allemagne, que les gens sont MELANGES..et ça ici en Allemagne c'est PARFAIT..[uhum]..ça doit vraiment être comme ça..ici c'est mélangé..car SEULEMENT COMME CA que l'intégration peut fonctionner.. »

« ich muss wie hier in Deutschland, dass die Leute DURCHMISCHT sein..und das ist hier in Deutschland PERFEKT..[uhum]..so muss es eigentlich sein..hier ist durchmischt..weil NUR SO kann die Integration funktionieren.. »

Ayoub, Maroc, Francfort : 563

Ce qui nous intéresse est de savoir quels peuvent être les effets de cette mixité des profils des personnes dans les cours de langues. En suivant le témoignage de Naim, Maroc, Strasbourg, nous pouvons avoir une idée des effets possibles :

« donc le problème, c'est comment t'expliquer..que là tu rentres dans un système, où c'est PAS DYNAMIQUE, c'est-à-dire que comme les gens ne sont pas mélangés, t'as pas ce mouvement de..de vouloir faire progresser l'autre, tu vois..[oui].. donc les demandeurs d'emploi on va..on va peut-être, on va peut-être mettre un mec, je sais pas, un mec qui fait du ménage, on va regrouper avec des mecs qui font du ménage, alors peut-être que demain le mec qui fait du ménage,..[oui]..tu le mets avec un mec comme moi, ingénieur, et je vais peut-être parler avec le mec qui fait du ménage, en lui disant, tiens, t'as peut-être des opportunités,t'as pas envisagé de faire une formation pour

arrêter de faire ça..[oui].. alors qu'un mec qui fait du ménage va te dire, tiens, il y a encore un autre poste de ménage, ça t'intéresserait de faire du ménage ?.. »

Naim, Maroc, Strasbourg : 539

Nous pouvons en déduire que dans les années 1970 en France et en Allemagne, et en partie en France aujourd'hui, si toutes les personnes ont des profils similaires, cela peut leur permettre d'échanger plus en profondeur sur les problématiques communes. Comme, par exemple, dans le cadre d'une formation qui associe l'apprentissage de la langue et d'un métier les personnes peuvent discuter des problématiques de recherche d'emploi. Par contre dans un autre cours, ce ne serait peut-être pas le cas. Cela peut permettre aux gens de trouver des solutions pour les difficultés qu'ils rencontrent sur le moment.

Par ailleurs comme aujourd'hui il semble y avoir plus de mixité sociale en Allemagne, le cercle de contacts des parents peut s'élargir et leur apporter des connaissances supplémentaires sur le fonctionnement de la société d'accueil, les différents domaines de vie. Ainsi, leur réflexion sur leur manière d'être parent, sur leurs aspirations éducatives et leurs choix vis-à-vis de leurs enfants peut être élargie et enrichie.

7.2.2.2 Les effets des politiques linguistiques institutionnelles sur la pratique de la parentalité : possibilité de réaliser différentes fonctions parentales

En termes de pratique de la parentalité, nous avons identifié les effets des politiques linguistiques institutionnelles sur l'accompagnement social, l'acquisition des compétences sociales et professionnelles, les réseaux de sociabilité des parents immigrés et d'autres effets que nous présenterons plus en détail ci-dessous.

7.2.2.2.1 Compétences/formation linguistiques et obtention d'un titre de séjour : possibilités de stabiliser la situation sociale et familiale

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le contexte de l'étude et dans la présentation des politiques, les politiques linguistiques sont, surtout depuis les années 2000, étroitement articulées avec les politiques d'intégration des populations immigrées, aussi bien en France qu'en Allemagne

En ce sens, comme nous le voyons depuis ce témoignage, le fait de maîtriser la langue du pays d'accueil peut contribuer à l'obtention d'un titre de séjour, voire de la nationalité.

Comme on a pu le voir dans les nombreux témoignages, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil permet globalement aux personnes d'améliorer leurs conditions de vie, d'accompagner la scolarité de leurs enfants, de trouver un travail, de gérer les questions du quotidien. Ainsi l'apprentissage de la langue du pays d'accueil peut permettre à ces personnes d'améliorer leur situation sociale.

Cependant, lorsque les personnes apprennent la langue du pays d'accueil dans le cadre des cours, d'autres effets sur leur situation sociale en tant qu'immigrés peuvent apparaître:

« alors ça pose un vrai problème quand on veut demander la nationalité..et même au-delà ..mais c'est un peu plus en France on ne peut pas ..[oui]..demander la nationalité et en même temps ne pas être capable..en ce moment là indépendamment du parcours qu'on a eu on passe par un.. surtout si on n'a pas de diplôme ..[uhum]..si on n'a pas de diplôme Master je ne sais pas quoi voilà..là on passe un examen à la Préfecture ..[oui, oui]..qui montre comme quoi que voilà vous maîtrisez le français..il ne s'agit pas de parler voilà..[oui, oui, oui].... c'est la vie quotidienne..la vie de tous les jours.. »

Victor, Roumanie, Strasbourg : 353

Quelle peut être l'implication pour la parentalité de cette articulation des politiques ? En effet, lorsque les personnes arrivent à obtenir un titre de séjour, voire la nationalité, cela leur permet de stabiliser leur situation sociale. Par conséquent, cela peut jouer sur la situation sociale de toute la famille, améliorer les conditions de vie, avoir plus de droits sociaux par exemple.

Ainsi, le fait que les personnes suivent des cours de langue est considéré comme un «plus» dans le traitement de leurs demandes de titres de séjours, et l'obtention du titre de séjour peut ouvrir des droits et des possibilités aux personnes, comme par exemple le droit de travailler.

Pour résumer, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil peut directement mais aussi indirectement aider les personnes à améliorer leur situation sociale.

7.2.2.2 Accompagnement social – accès à d’autres services dans les structures qui proposent des formations linguistiques

En ce qui concerne les acteurs des politiques linguistiques, nous avons observé que plusieurs d’entre eux proposent également d’autres services, d’autres activités pour les personnes immigrées. De ce fait, si une personne s’inscrit dans une structure pour suivre un cours de langues, elle peut aussi se voir proposer un accompagnement social par exemple.

Déjà dans les années 1970 ce jeune d’origine Cambodgienne témoigne que ses parents pouvaient avoir accès aux cours de langues dans des cellules d’aide spécialement conçues pour accueillir les travailleurs migrants et leurs familles :

« voilà..par exemple mon père, lui il est en France, et bein lui il a APPRIS le français..il y avait des cellules d’aide..[uhum]..voilà.. »

Chan, Cambodge, Strasbourg : 114

Ce jeune n’en dit pas davantage, mais nous pouvons tout de même supposer que si ces structures s’appelaient « cellules d’aide » - elles devaient fort probablement proposer d’autres services pour les personnes immigrées.

Aujourd’hui cette offre de services d’accompagnement social s’est élargie et développée. Les personnes immigrées peuvent se voir également proposer des activités sociales ou des animations :

« et après ils ont aussi une salle de couture..[uhum]..où ils apprennent à coudre..ils font des ACTIVITES AUSSI des fois..fin, d’après ce que j’ai vu, des fois ils font aussi des animations.. c’est aussi pour leur FACILITER un peu l’apprentissage de la langue.. »

Derya, Turquie, Strasbourg : 205

Ces activités peuvent permettre aux personnes de développer leurs réseaux de sociabilité, de s’épanouir personnellement et professionnellement, d’avoir accès à une aide sociale, etc. Tous ces éléments peuvent les soutenir dans leur exercice, pratique et expérience de la parentalité.

Ainsi, les cours de langues dans le cadre de différentes politiques linguistiques sont des espaces de socialisation et d’interaction non seulement avec d’autres apprenants, mais aussi

avec d'autres personnes impliquées dans l'organisation des cours ou travaillant dans les mêmes structures.

Dans la section suivante nous analyserons encore un autre effet de ces interactions des parents avec les acteurs des politiques linguistiques.

7.2.2.2.3 Interactions avec les acteurs des politiques linguistiques – interactions avec les acteurs éducatifs et de la parentalité : co-éducation

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la présentation des rôles des langues pour les différentes fonctions parentales, dont notamment les fonctions éducatives, la communication entre les parents et d'autres acteurs éducatifs (comme l'école) n'est pas toujours évidente, et ceci aussi bien pour les parents immigrés que non immigrés. (Androulakis et al., 2016). Parmi les différents facteurs qui influencent cette communication, la maîtrise de la langue du pays d'accueil est un des facteurs qui est spécifique aux parents immigrés (ORIV, 2012)

Ce que nous avons cependant trouvé d'intéressant dans notre étude, ce sont des politiques qui articulent ces deux dimensions de la communication entre les parents et les autres acteurs éducatifs :

<i>« quand on vit dans un pays étranger la moindre des choses c'est toujours la langue..[uhum]..alors il faut la parler par tous les moyens possibles..[oui] c'est pas pour rien c'est dans l'école de mes enfants on propose de cours de français AUX PARENTS.. »</i>	
<i>Victor, Roumanie, Strasbourg : 341</i>	

<i>« M : ... par exemple il y a des cours pour les parents dans une école, dans la même école où sont les enfants..[d'accord]..</i>	<i>« M : ...zum Beispiel es gibt Kurse für die Eltern in die Schule, in die gleiche Schule wo die Kinder sind..[genau]..</i>
<i>C : ça existe aussi ici, c'est Maman parle allemand, ça existe aussi ici, oui.. »</i>	<i>C: gibt es auch hier, das ist Mama spricht Deutsch, gibt auch hier, ja.. »</i>
<i>Carla, Italie, Francfort : 121</i>	

Il s'agit notamment des politiques « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » à Strasbourg et de « Mama lernt Deutsch » en Allemagne - où les cours de langue ont lieu dans l'enceinte même des espaces éducatifs, comme l'école.

Ainsi, en plus de la maîtrise de la langue qui peut faciliter les interactions avec différents acteurs éducatifs, ces politiques permettent aux parents de mieux connaître le fonctionnement des structures éducatives, et les encouragent à rencontrer les enseignants ou d'autres personnels éducatifs. En ce sens, le fait que les politiques linguistiques soient articulées avec les politiques éducatives et celles visant la parentalité peut encourager la démarche de co-éducation de deux côtés, que ça soit celui des parents ou celui des enseignants.

S'agissant des politiques vis-à-vis des langues d'origine, nous avons également eu des témoignages où la volonté des parents que leurs enfants apprennent les langues d'origine les amène à coopérer avec les établissements éducatifs :

<p><i>«S: Nous pensons fortement que garder les familles BILINGUES dans le système PUBLIC est un moyen de continuer l'éducation internationale à Strasbourg, et c'est quelque chose où nous souhaitons contribuer..</i></p> <p><i>M: pas dans une école PRIVEE mais</i></p> <p><i>S: oui, nous voudrions soutenir le système PUBLIC, nous voudrions soutenir LA SECTION INTERNATIONALE PUBLIQUE [oui].. nous sommes une TRES BONNE famille pour ça, nous avons des enfants bilingues, Franco-Américains..[uhum]..nous pensions que nous pouvons RENFORCER ce programme..»</i></p>	<p><i>«S: we feel strongly that keeping BILINGUAL families in the PUBLIC system is the way to continue the international education in Strasbourg, that it is something we CONTRIBUTE to..</i></p> <p><i>M: not in a PRIVATE school but</i></p> <p><i>S: yeah, we wanted to support the PUBLIC system, we wanted to support the PUBLIC INTERNATIONAL SECTION..[yes]..and WE're a GREAT family for that, we got BILINGUAL KIDS, French-American. ...[uhum]...we thought that we could make that program STRONGER..»</i></p>
<p><i>Samantha, Etats-Unis, Strasbourg: 23</i></p>	

Ainsi, sur ce point nous rejoignons le constat fait par Young et Hélot (Young et Hélot, 2007) que les actions et projets impliquant aussi bien les parents que les enseignants et les autres acteurs sociaux et éducatifs peuvent être bénéfiques aussi bien pour les parents, les enfants, ainsi que pour toute la communauté éducative. En effet, selon Young et Hélot, ce type d'actions peut permettre de reconnaître et accepter les langues des familles et par ce biais valoriser les identités et les personnalités et des enfants et des parents, de donner plus de confiance aux parents pour participer aux activités de l'école, et d'améliorer les relations parents-enseignants (Young et Hélot, 2007)

Pour résumer, nous constatons qu'aussi bien les politiques linguistiques vis-à-vis des langues d'origine, que de la langue du pays d'accueil, les politiques vis-à-vis des parents ou des enfants – toutes ces politiques peuvent inciter la coopération entre les différents acteurs éducatifs et les parents, ce qui va forcément jouer sur l'ensemble des trois dimensions de la parentalité.

Plus brièvement, en plus d'encourager l'apprentissage/pratiques des langues, les politiques linguistiques peuvent soutenir les parents par d'autres moyens et ainsi les aider à réaliser plus pleinement leurs fonctions parentales.

7.2.2.3 Les effets des politiques linguistiques institutionnelles sur l'expérience de la parentalité: différents ressentis, (in)sécurité dans le rôle de parent et bien-être des parents

Comme nous l'avons déjà mentionné, les trois dimensions de la parentalité, exercice, pratique et expérience sont interconnectées. Ainsi, les effets non-linguistiques des politiques de langues sur l'exercice et pratique de la parentalité se répercutent sur l'expérience plus ou moins positive de la parentalité. Au regard des ces effets non-linguistiques, nous n'avons observé que des effets qu'on peut considérer comme positifs et qui contribuent par exemple à plus d'insertion sociale ou qui soutiennent les parents dans la réalisation de leurs fonctions parentales. A titre d'exemple, nous pouvons citer le témoignage de Aysima, une jeune femme d'origine turque, qui note que le fait d'aller aux cours de langues lui a permis de progresser au niveau de la langue et ainsi d'avoir plus de confiance en soi:

« Aysima dit que quand elle sente qu'elle progresse, quand elle fait mieux en français, elle se sent bien, elle gagne de la confiance en elle, elle est contente d'elle-même.. »

Synthèse entretien avec Aysima, Turquie, Strasbourg: 30

7.2.3 Résumé des effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles: exercice de la parentalité vs intégration sociale, pratique vs parentalité partielle, expérience vs insécurité dans le rôle de parent et bien-être

Pour résumer les effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité, nous proposons des schémas graphiques synthétiques (Figures 20-23) selon le modèle suivant:

Effets linguistiques	Effets non-linguistiques	Résumé des effets	Dimension de la parentalité
niveau basique des cours de la langue du pays d'accueil	contenu des cours - connaissances basiques de la vie quotidienne Regroupement des personnes de même origine/langue d'origine	Représentations de la parentalité principalement basées sur les langues d'origine Pas ou peu d'intégration sociale (plutôt ségrégation)	exercice
l'insécurité linguistique dans la langue du pays d'accueil ressenti à long terme	accompagnement social - besoins basiques de la vie quotidienne	Réalisation des fonctions parentales principalement à travers les langues d'origine + interprétariat Parentalité partielle	pratique
	Les politiques linguistiques familiales ont été implicitement approuvées, car allaient dans le même sens que les politiques linguistiques institutionnelles (transmission des langues d'origine, dans l'idée de retour au pays)	Langue du pays d'accueil: Insécurité dans le rôle de parent (surtout à long terme, ex: dépendance des parents sur leurs enfants) Langue d'origine: sécurité dans le rôle de parent	expérience

Figure 20 Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles, en articulation avec d'autres politiques, sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité. Strasbourg. 1970

Ainsi nous pouvons dire que dans les années 1970, aussi bien en France qu'en Allemagne les politiques linguistiques n'encourageaient que très peu l'intégration sociale. En effet, d'un côté le niveau des cours de la langue du pays d'accueil a été basique et d'un autre côté le contenu des cours de langues ne visait que les connaissances basiques de la vie quotidienne. De plus, que ce soit dans les cours, au travail ou dans la vie quotidienne, les personnes étaient souvent regroupées avec d'autres personnes de même origine et de même langue d'origine. Ce qui fait que dans les années 1970 les parents s'appuyaient principalement sur les connaissances sociales dans leurs langues d'origine pour construire leurs représentations de la parentalité. En reprenant les termes de Biichlé, pouvons-nous dire que l'effet des politiques était d'augmenter la ségrégation ? Dans les années 2000 il y a plus actions vis-à-vis de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, et il y a également la possibilité d'acquérir des connaissances sociales très diverses (emploi, éducation, vie sociale, etc) - ce qui peut encourager l'intégration sociale. Cependant, l'importance des langues d'origine dans le processus d'intégration n'est pas toujours prise en compte dans les politiques linguistiques. C'est ainsi que dans les années 2000 la situation aussi bien en France qu'en Allemagne se situe entre l'intégration et l'assimilation. Il faut tout de même noter qu'en France les politiques

linguistiques visent souvent des publics assez spécifiques (demandeurs d'asile, demandeurs d'emploi, par exemple), tandis qu'en Allemagne les profils des apprenants dans les cours de langues affichent plus de mixité. Il semble ainsi que les effets des politiques linguistiques en Allemagne se rapprochent plus de l'intégration qu'en France.

Au regard des effets des politiques linguistiques sur la pratique de la parentalité, nous constatons que dans les années 1970, aussi bien en France qu'en Allemagne, les parents réalisaient leurs fonctions parentales majoritairement à travers la langue d'origine. Leurs connaissances dans la langue du pays d'accueil n'étaient pas suffisantes notamment pour interagir pleinement avec différents acteurs sociaux. De plus, en ce qui concerne les effets non-linguistiques, l'accompagnement social proposé aux familles se résumait souvent aux besoins basiques de la vie quotidienne. Pour ces raisons nous pouvons dire que les politiques linguistiques des années 1970 pouvaient avoir pour effet la parentalité « partielle ». En ce qui concerne les années 2000, il y a plus de possibilités d'apprentissage de la langue du pays d'accueil aussi bien en France qu'en Allemagne. Le fait d'être inscrit dans ces formations linguistiques joue désormais un rôle important dans l'obtention des titres de séjour, et peut ainsi permettre de stabiliser la situation sociale de la personne et de sa famille. De plus, dans les structures qui proposent les cours de langues il y a également plus de possibilités d'accompagnement social ou d'échanges avec des acteurs éducatifs par exemple. Nous pouvons en déduire qu'aujourd'hui, les politiques linguistiques peuvent avoir pour effet de faciliter, soutenir les parents dans la réalisation de leurs fonctions parentales. Cependant, comme certaines politiques vis-à-vis des langues d'origine sont encourageantes et que d'autres sont décourageantes, nous pouvons en déduire que les parents peuvent avoir plus ou moins de facilité pour réaliser leurs fonctions parentales en lien avec leurs langues d'origine (comme par exemple l'expression de leur personnalité ou les transmissions). Ainsi, nous pouvons dire qu'aujourd'hui, les politiques linguistiques ont moins pour effet la parentalité partielle que dans les années 1970, mais que ce terme reste pertinent pour décrire les effets de ces politiques du fait des différentes attitudes vis-à-vis des langues d'origine. De même que pour l'exercice de la parentalité, nous remarquons que les politiques linguistiques en Allemagne semblent être plus développées et soutiennent ainsi plus les parents dans leurs fonctions parentales, aussi bien dans la langue d'origine que dans la langue du pays d'accueil.

En ce qui concerne l'expérience de la parentalité, le bien-être des parents et leur (in)sécurité dans le rôle de parent, notre analyse nous amène à penser que dans les années 1970, aussi bien en France qu'en Allemagne, les parents étaient plutôt à l'aise dans leur rôle de parents. En effet, d'un côté ils arrivaient à réaliser plusieurs de leurs fonctions parentales dans leur langue d'origine (en communiquant dans la langue d'origine au sein de la famille et en ayant recours aux traductions dans les interactions avec différents acteurs sociaux), et d'un autre côté leurs politiques linguistiques familiales n'ont pas été remises en question puisqu'elles allaient souvent dans le même sens que les politiques linguistiques institutionnelles (transmission des langues d'origine dans l'idée de retour au pays d'origine). Cependant, ce qu'il est important de noter, c'est qu'avec l'installation progressive au pays d'accueil, le sentiment d'insécurité linguistique s'est accentué plus tard pour les parents immigrés (notamment avec leur vieillissement et plus de dépendance vis-à-vis de leurs enfants). C'est ainsi que les politiques linguistiques des années 1970 ont pu avoir des effets plus positifs sur l'expérience de la parentalité à cette époque, et des effets plus négatifs à long terme.

En ce qui concerne les effets des politiques linguistiques des années 2000, nous avons pu voir qu'avec le développement de différentes politiques se sont aussi diversifiés les ressentis et expériences de la parentalité dont témoignent les parents. Nous constatons qu'une même politique peut avoir des effets aussi bien positifs que négatifs.

Cependant, ce qu'il faut souligner, c'est que telle ou telle politique ou situation linguistique ne peut pas forcément être associée à une expérience plus positive ou plus négative de la parentalité. Par exemple, comme nous avons pu le voir, l'asymétrie des connaissances des parents et des enfants dans la langue du pays d'accueil peut être source de dépendance (Ayoub, Maroc; Elodie, France) ou de remise en question de l'estime de soi des parents (Tadeusz, Pologne), tandis que dans d'autres familles la même asymétrie peut créer un espace d'apprentissage dans un climat de confiance (Djamila, Maroc, Strasbourg) ou rapprocher les parents et les enfants dans une relation de solidarité (Agnieszka, Pologne Dobroslaw, Pologne).

Cependant, nous constatons également que si les politiques encouragent les deux (voire plus) langues, elles ont tendance à avoir plus d'effets positifs que négatifs dans l'ensemble. Par exemple, dans le cas de Agnieszka, Pologne, et de son fils, ils ont pu certes avoir des doutes

sur les effets du bilinguisme, notamment pour la réussite scolaire de l'enfant, mais c'est aussi grâce aux politiques linguistiques institutionnelles encourageant et le français et le polonais (notamment à l'école) que Agnieszka témoigne de la fierté d'avoir réussi à transmettre les deux cultures, de ses espoirs pour l'avenir de ses enfants dans la formation et dans la vie professionnelle, de la proximité de relation avec ses enfants. Ainsi, nous avons tendance à conclure, que les effets positifs des politiques bi-, plurilingues sont plus nombreux, et contribuent ainsi davantage à la « sécurité dans le rôle de parent » et au « bien-être » des parents.

Résumé Chapitre 7

En faisant un aperçu des politiques linguistiques « institutionnelles », nous constatons que ces politiques ont surtout commencé à se développer avec le passage de la migration provisoire vers la migration d'installation, aussi bien en France qu'en Allemagne. En effet, dans les années 1970 il s'agissait surtout des actions linguistiques des entreprises ou des associations caritatives, qui étaient donc des actions de la société civile, et non pas des politiques « institutionnelles ». Nous observons également qu'aujourd'hui, les politiques linguistiques « institutionnelles » envers les immigrés s'articulent avec d'autres politiques institutionnelles envers les migrants, telles que, par exemple, les politiques d'intégration, d'emploi, ou des politiques de formation.

Un autre constat que nous avons pu faire est celui de la particularité des politiques linguistiques « institutionnelles » envers les enfants et envers les parents immigrés. En effet, aussi bien en France qu'en Allemagne, depuis les années 1970 et aujourd'hui également, les politiques linguistiques envers les enfants passent principalement par l'école. Comme la scolarité est obligatoire à certain âge, tous les enfants peuvent avoir accès à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par le biais de l'école, indépendamment de leur catégorie socio-économique et de leur statut en tant qu'immigré. Cependant, en ce qui concerne les parents, qui sont des immigrés adultes, on observe une différenciation d'accès aux politiques de langues en fonction de catégories socio-professionnelles et de statut d'immigré. Cette différenciation semble toutefois être moins accentuée en Allemagne puisque les personnes de différents profils sont mélangées dans les groupes de niveaux, tandis qu'en France on peut retrouver des groupes composés uniquement par les demandeurs d'asile, par exemple, ou par des demandeurs d'emploi, avec des niveaux de langues parfois hétérogènes.

Nous avons également constaté qu'à Francfort le système de communication et d'orientation vers les cours est davantage structuré, tandis qu'à Strasbourg l'offre des cours est beaucoup plus dispersée, ce qui peut compliquer l'accès des personnes à ces cours.

En ce qui concerne les politiques linguistiques « institutionnelles » au regard des langues d'origine, aussi bien en France qu'en Allemagne, nous retrouvons des orientations qui

soutiennent les transmissions familiales des langues d'origine et qui proposent même certaines langues d'origine dans le cadre du cursus scolaire, déjà depuis les années 1970. Cependant, si dans les années 2000 il semble y avoir encore plus d'actions encourageant l'apprentissage des langues d'origine par les enfants (développement des actions associatives notamment), vers cette période se développe également un discours tout à fait contraire – en effet, nous avons également eu des témoignages sur les discours dévalorisants quant à la transmission des langues d'origine, aussi bien en France qu'en Allemagne.

Le but de notre analyse étant de saisir les effets des politiques linguistiques « institutionnelles » sur la parentalité des parents immigrés, nous avons pu identifier des effets de ces politiques que nous avons nommés « effets linguistiques » et « effets non-linguistiques ».

Pour les résumer, nous avons trouvé qu'aussi bien les effets linguistiques que les effets non-linguistiques des politiques de langues peuvent être regroupés dans l'idée :

- d' « **intégration sociale** » (Biichlé, 2009) des parents et des familles en ce qui concerne les effets sur les représentations de la parentalité ;
- de « **parentalité partielle** » (Houzel, 1999) en ce qui concerne la pratique de la parentalité ;
- de « **bien-être des parents** » et d'« **(in)sécurité dans le rôle de parent** » (De Houwer, 2016, notre traduction) en ce qui concerne l'expérience de la parentalité.

Suite à notre analyse nous avons pu voir que les politiques linguistiques institutionnelles des années 1970 provoquaient davantage de ségrégation/ marginalisation que l'intégration aussi bien en France qu'en Allemagne, puisqu'elles n'encourageaient que très peu l'apprentissage du français ou de l'allemand. Pour la même raison ces politiques rendaient la parentalité « partielle » du fait que les parents pouvaient avoir des difficultés à réaliser certaines de leurs fonctions parentales en français/allemand. En revanche, il semble que dans les années 1970 les parents se sentaient plutôt en « sécurité » dans le rôle de parent. Cela est dû au fait que les politiques linguistiques familiales allaient souvent dans le même sens que les politiques linguistiques institutionnelles, à savoir le maintien des langues d'origine dans l'optique du retour au pays d'origine. Ainsi, les politiques linguistiques familiales n'étaient pas remises en

question, mais plutôt approuvées (de manière plus ou moins explicite) par les différents acteurs sociaux

Dans les années 2000 les politiques linguistiques vis-à-vis des langues d'origine et des langues du pays d'accueil se sont différenciées, et ont permis de développer les connaissances linguistiques, mais ont également créé les possibilités d'acquérir des connaissances sociales très diverses (emploi, éducation, vie sociale, etc) et de réaliser ses fonctions parentales dans différentes langues. Ainsi, dans les années 2000, les effets des politiques linguistiques institutionnelles françaises et allemandes s'approchent plus de l'idée d'« l'intégration » et de parentalité « moins partielle » (Houzel, 1999 ; Biichlé, 2009) que dans les années 1970. Cependant, l'importance des langues d'origine dans le processus d'intégration n'est pas toujours prise en compte dans les politiques linguistiques. C'est la raison pour laquelle on peut encore retrouver des effets de ces politiques qui se situent entre « l'intégration » et « l'assimilation », et on peut encore identifier des situations de « parentalité partielle » aussi bien en France qu'en Allemagne. Il faut tout de même noter que selon les témoignages, aussi bien les politiques vis-à-vis des langues d'origine que des langues des pays d'accueil sont plus développées en Allemagne qu'en France. Il semble ainsi que les effets des politiques linguistiques en Allemagne se rapprochent plus de l'intégration qu'en France. Pour les mêmes raisons il semble que les politiques linguistiques allemandes facilitent plus pour les parents la réalisation des différentes fonctions parentales, et leurs apportent plus de « sécurité dans le rôle de parent » que les politiques linguistiques françaises.

Ainsi, notre analyse des effets des politiques linguistiques institutionnelles confirme le constat que nous avons fait au sujet des politiques linguistiques familiales. Bien que, quelle que soit la politique et le choix des langues, chaque politique peut avoir et des effets positifs, et des effets plus négatifs sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité. Cependant, nous constatons également que si les politiques encouragent les deux (voire plus) langues, elles ont tendance à avoir plus d'effets positifs dans l'ensemble.

CHAPITRE 8 : DISCUSSION DES RESULTATS CONCERNANT LES EFFETS DES POLITIQUES LINGUISTIQUES INSTITUTIONNELLES SUR LA PARENTALITE

Ce chapitre présente tout d'abord la mise en parallèle des témoignages des personnes immigrées (parents et enfants) avec ceux des personnes ressources. Cette mise en perspective nous a semblé intéressante pour notre démarche de construction progressive et de stabilisation de notre modèle d'analyse.

De plus, notre analyse nous a non seulement fait faire un état de l'art des effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles, mais a également fait ressortir, aussi bien de la part des personnes immigrées que des personnes ressources, des suggestions, des évolutions possibles des politiques. Il nous a donc semblé important de faire part de ces témoignages dans notre travail.

8.1 Questionnement des résultats de notre analyse : la mise en perspective des témoignages des parents et enfants immigrés avec ceux des personnes ressources

Lors de notre recherche sur le terrain, en plus des personnes immigrées, nous avons pu également interviewer des personnes ressources: des professeurs de langues professionnels et bénévoles, des coordinateurs d'actions linguistiques et d'actions envers les familles immigrées, des représentants des administrations, de l'école, des organismes de formation. Il nous a donc semblé que leurs témoignages pouvaient nous donner une perspective différente et intéressante sur le sujet de notre étude, et notamment nous permettre de questionner notre analyse et les éléments que nous avons trouvés dans les témoignages des parents et des enfants immigrés.

Dans cette partie nous verrons en quoi les discours de personnes ressources confirment, remettent en question ou complètent les résultats de notre analyse des témoignages des parents et enfants immigrés.

De même que pour les témoignages des personnes immigrées, nous analyserons ce qui ressort des témoignages des personnes ressources au sujet des effets linguistiques et non-linguistiques des politiques de langues.

8.1.1 Les témoignages des personnes ressources sur les effets linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles

Pour la suite de l'analyse des effets linguistiques des politiques de langues à travers les témoignages de personnes ressources, nous présenterons tout d'abord les effets sur les rapports aux langues (au travers des concepts de «bilinguisme asymétrique» et «insécurité linguistique»). Et deuxièmement, tout en continuant à nous appuyer sur les concepts de «bilinguisme asymétrique» et d'«insécurité linguistique» nous présenterons ce qui peut ressortir des témoignages des personnes ressources au sujet des effets des politiques linguistiques sur les trois dimensions de la parentalité.

8.1.1.1 Les effets des politiques linguistiques sur le «bilinguisme asymétrique» et la «double insécurité linguistique»

Les témoignages des personnes ressources ont fait allusion aux situations de «bilinguisme asymétrique» et d'«insécurité linguistique» aussi bien dans la langue du pays d'accueil que dans les langues d'origine.

Au regard des effets des politiques linguistiques sur le «bilinguisme asymétrique» et sur l'«insécurité linguistique», les témoignages des personnes ressources ont confirmé que les enfants apprennent la langue du pays d'accueil grâce à la scolarité:

« Et comme nous, Education Nationale, nous avons OBLIGATION de scolariser les enfants, nous savons à peu près où ils sont scolarisés, et nous essayons de mettre en place des structures «Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants», exactement..»

Beatrice, personne ressource, Strasbourg: 29

Cependant, en ce qui concerne les parents immigrés, comme nous avons également pu le voir dans la partie contextuelle, dans les années 1970 aussi bien en France qu'en Allemagne, beaucoup de personnes de cette génération n'ont pas ou peu appris la langue du pays d'accueil. Les témoignages des personnes ressources l'ont également confirmé:

<p>«C'était typique de la génération des travailleurs immigrés, qui sont en grande partie le public cible de ce projet, aujourd'hui ils sont très souvent confrontés à des pros, pourquoi ils sont en Allemagne depuis 30-40 ans, c'est comme ça, et ils parlent toujours pas bien allemande..et c'est bien sûr []..c'est aussi humiliant pour ces personnes..ils sont souvent venus avec le plan, et ça continuait comme ça, qu'ils, pour ainsi dire, travaillent et constituent un capital, pour développer par la suite des perspectives dans leur pays natal, ou encore pour monter de classe sociale dans le pays natal, c'est ça..mais cet objectif ne s'est pas réalisé et ils sont restés ici»</p>	<p>« Es war typisch für die Gastarbeiter generation, das ist ein Hauptzielgruppe dieses Projekt, sie werden ganz oft heute mit dem Vorwort konfrontiert, warum seid ihr 30-40 Jahre in Deutschland, das ist so, und ihr können immer noch kein Deutsch...und das ist natürlich [] auch beschämend zu gleiche diese Menschen... sie sind oft mit dem Plan gekommen, das immer vorüber gehen, ihre Plan, dass sie, so zu sagen, ein Kapital zusammen arbeiten, um im Heimatland wieder Perspektive zu entwickeln, oder in der Heimat auch die Schicht aufzeigen, ja.. diese Ziel hat nicht ausgegangen, die sind hier geblieben»</p>
<p>Maya, personne ressource, Francfort: 48</p>	

En effet, à cette époque, les dispositifs d'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les migrants adultes ont été limités aux actions des associations ou des entreprises, et il n'y avait pas vraiment de politiques linguistiques «institutionnelles»:

<p>«ça veut dire, à l'époque il n'y avait aucune mesure politique, pour proposer ces formations linguistiques, c'était quelques grands employeurs, entreprises, qui ont aussi propose des cours de langues pour leurs travailleurs»</p>	<p>«das heisst, damals gab es keine politische Massnahme, die diese Sprachforderung verstützt haben, es war manche grosse Arbeitsgeber, Betriebe, die auch Sprachkurse angeboten haben für ihre Landsleute»</p>
<p>Maya, personne ressource, Francfort: 62</p>	

Depuis, différentes politiques linguistiques «institutionnelles» ainsi que des actions linguistiques d'autres acteurs (privés ou société civile) ont été élaborées. Cependant, la plupart des personnes ressources témoignent qu'il y a encore de nombreuses problématiques.

En effet, l'offre des cours est inférieure à la demande, aussi bien à Strasbourg qu'à Francfort:

<p>«Dans le cadre de cette action, 27 groupes ont été créés*16 personnes max par groupe, donc au total 432 personnes. C'est beaucoup en termes de gestion de l'opération par la CCI, mais ce n'est pas beaucoup par rapports aux besoins à Strasbourg».</p>
<p>Mais:</p>
<p>« La formation FLE de la CCI a été une action exceptionnelle, suite à leur réponse à un appel d'offre dans le cadre de l'opération '1 million de formations » en 2016, l'opération lancé par François Hollande, président à l'époque. »</p>
<p>Martine, personne ressource, Strasbourg: 7, 5</p>

<i>«alors, c'est vrai que les cours sont PLEINS, et beaucoup de gens doivent attendre TRES LONGTEMPS, c'est vrai»</i>	<i>«also, es stimmt, dass die Kurse VOLL sind, und viele Leute müssen SEHR LANG warten, das stimmt»</i>
<i>Carla, personne ressource, Francfort: 140</i>	

Les organismes de formation n'ont pas beaucoup de moyens:

<i>«Parce que c'est un métier, on ne peut PAS IMPROVISER comme ça..[uhum].. Donc, on fait beaucoup avec les moyens du bord, mais on bricole, on bricole. Et c'est pour ça dans la réunion, qu'on a eu pour les parcours FLE j'ai eu un sentiment qu'on me demandait de faire MIEUX, mais avec des moyens CONSTANTS..[.]Moi, ça fait, je sais pas, moi, .1/50 de ma mission ..[uhum].. vous voyez, les deux sites, c'est juste, et je trouve ça DOMMAGE, parce que à temps complet je pourrais faire de sorte que les parents soient TOUJOURS LA ..[uhum]..ne serait-ce que la relance téléphonique.., des fois ça aide. Et on peut pas la faire systématiquement, et la formatrice, elle peut pas passer une heure à chaque fois à rappeler les personnes qui viennent pas. Et puis, on n'a pas non plus envie d'harponner, de harceler. Et on essaye, on dit, ben, on va rendre nos cours attractifs, ludiques, mais là aussi parfois, malgré ça, ça c'est DUR, quoi.»</i>	
<i>Gulsemir, personne ressource, Strasbourg: 195</i>	

<i>«et j'aurai bien aimé y être plus présente, parce que je voudrais bien motiver davantage les jeunes..mais je N'AI PAS CE TEMPS..je ne peux pas accompagner tous les cours de manière intensive..ça ne marche pas..le Bureau fédéral ne nous le paie pas..et ce N'EST PAS FACILE...»</i>	<i>«und da mochtete ich auch mehr gewesen, weil ich mochtete die junge Menschen motivieren..aber ich HABE DIESE ZEIT NICHT.. ich kann nicht alle Kurse so intensiv begleiten.. das geht nicht..Bundesamt bezahlt uns nicht.. und das ist NICHT EINFACH...»</i>
<i>Carla, personne ressource, Francfort: 311</i>	

Dans le contexte d'un manque de moyens il peut être difficile d'amener des personnes à un certain niveau de maîtrise linguistique et de répondre pleinement aux besoins des apprenants:

<i>« il y a dans les diagnostics, ils estiment un temps, un temps nécessaire, voilà, pour arriver à ce niveau...d'accord, d'après l'échelle de référence du Conseil de l'Europe on estime pour arriver à A1 – (?) heures de cours, pareil pour le A2, 300-400h pour le niveau B1, 500-600 heures pour le B2... mais ces échelles, elles ont été faites pour un public FLE scolarisé dans sa langue, comme si moi demain je vais en Allemagne, et il faut en gros 1000-1200 heures de formation juste linguistique pure pour arriver déjà à ce niveau, alors nous on va proposer peut-être 300 heures à des publics qui ont déjà des difficultés à la base, on a des publics qui sont entre guillemets « illettrés » déjà dans leur propre langue »</i>
<i>Amanda, personne ressource, Strasbourg : 123</i>

Face à la demande de la part des apprenants et au manque de moyens pour répondre à ces besoins de la part des organismes professionnels, de nombreuses initiatives bénévoles se développent pour proposer également des cours de langues. Selon les enseignants professionnels, ces initiatives sont une bonne chose, mais ont cependant leurs limites:

<i>« C'est très BIEN QU'IL Y A DES BENEVOLES..[d'accord].. MAIS C'EST QUAND MEME UN METIER, C'EST DE LA PEDAGOGIE...[uhum].. C'EST PAS PARCE QU'ON PARLE UNE LANGUE.. [oui].. ENTRE AUTRE NOTRE LANGUE MATERNELLE, qu'on PEUT la transmettre »</i>
<i>Solène, personne ressource, Strasbourg: 61</i>

« Le FLE c'est un vrai métier. Les associations sont obligées de pallier au manque de l'Etat. »

Martine, personne ressource, Strasbourg : 56

«La différence est que si quelqu'un fait quelque chose BENEVOLEMENT, il ne doit pas se justifier..[oui]..on vient, fait le cours et (?) Volkshochschule [oui]..les enseignants (?) une RESPONSABILITÉ ..[uhum]..ils doivent rendre des comptes, qu'il y ait des progress, oui, alors, que les élèves apprennent vraiment allemand»

«Die Unterschiede liegt darin wenn jemanden EHRENAMTLICH was macht, muss er nicht nachweisen..[ja].. Der kommt, macht Unterricht und die (?) Volkshochschule [ja].. die Lehrer (?) eine VERANTWORTUNG..[uhum].. Der muss nachweisen, dass er Erfolg damit hat, ja, also dass die Schuler tatsächlich Deutsch beigebracht wurde»

Ayoub, personne ressource, Francfort: 240

De plus, particulièrement à Strasbourg, lorsque les cours existent, les personnes ne trouvent pas toujours facilement les informations.

En effet, lorsque nous avons contacté plusieurs écoles de langues à Francfort, nous avons toujours reçu des réponses similaires. Pour pouvoir accéder à des cours de langues il fallait remplir un formulaire et l'envoyer au Bureau fédéral pour la migration et les réfugiés. Si la personne recevait une réponse positive, elle avait le droit de s'inscrire dans une école de langues accréditée par ce Bureau fédéral. Or, à Strasbourg, les informations et l'offre des cours sont beaucoup plus dispersées:

«il faut aussi savoir que ces personnes-là, quand elles arrivent, elles sont DESORIENTEES, aller où pour les cours de français, parce que là, maintenant l'OFII les prend en charge, et puis il les oriente dans des formations, mais la personne qui est arrivée là, moi j'ai mes mamans de Selestat dans le dispositif, quand on a fait le tour de table – comment ça se fait que vous n'avez pas pris de cours de français ? bein, quand on est arrivé, il y avait PAS des cours de français»

Roxana, personne ressource, Strasbourg: 49

Depuis, notamment à Strasbourg des efforts de coordination ont été faits:

«alors, ce qu'on a dit en amont de tout ça, c'est que nous, sur le secteur il y avait déjà l'offre des ateliers sociolinguistiques, moi j'ai pris contact avec les deux directeurs des CSCs pour leur expliquer qu'on lancerait le dispositif Ouvrir l'école aux parents, mais qu'il serait bien dans une DYNAMIQUE COMPLEMENTAIRE à l'offre existant, quitte à si on a des doutes concernant les doublons, qu'on puisse, qu'on puisse ECHANGER pour pas qu'il y aie des doublons, ou même dans les cas où les parents que eux ne peuvent plus accueillir parce qu'ils sont déjà arrivés à leur seuil maximal d'accueil, que nous on puisse les accueillir..[uhum].. en tout cas pour l'instant ça se passe en BONNE INTELLIGENCE ET EN BONNE COMPLEMENTARITE..»

Bertrand, personne ressource, Strasbourg : 72

L'articulation des politiques permet notamment de «couvrir tous les publics» – comme c'est le cas notamment pour l'accès aux cours de tous les parents avec «Ouvrir l'école aux parents»à Strasbourg:

«C'est un dispositif qui est financé, qui est co-financé par le Ministère de l'Intérieur et l'Education Nationale..[d'accord].. Les directives du Ministère de l'Intérieur c'est que nous devons prendre leur financement EXCLUSIVEMENT pour les parents d'élèves qui sont sur le territoire français depuis moins de 5 ans. Et du coup, l'Education Nationale dit, ce que vous avez dit tout à l'heure: «Il faut s'occuper de tous les parents.» ..[uhum].. Même ceux qui sont ici depuis 10 ans. Et PAS SEULEMENT issus de migration, parce que nous avons ici des ALSACIENS qui ont des problèmes, enfin, je vais dire, d'écriture..[ah oui].. Et, donc, du coup, le financement d'Education Nationale est pour couvrir TOUS les publics»

Beatrice, personne ressource, Strasbourg: 50

Cependant, dans certaines situations, les politiques ne s'articulent pas tout à fait – ce qui fait que par exemple, au lieu de pouvoir bénéficier de deux cours de langues, la personne est obligée de ne suivre qu'un de ces cours, et pas toujours le plus adéquat pour elle:

«A l'OFII les groupes sont hétérogènes. Certains élèves doivent quitter d'autres formations (notamment celle de la CCI), car la formation de l'OFII est obligatoire, et il faut le faire avant..»

Martine, personne ressource, Strasbourg : 17

Les témoignages des personnes ressources ont également confirmé qu'en Allemagne il y a aujourd'hui plus d'actions pour encourager l'apprentissage de l'allemand par les adultes immigrés :

« Et pourtant c'est deux pays côte à côte, européens, et on voit bien que les logiques sont DIFFERENTES. Et j'ai l'impression que, enfin, d'en suivant de loin, j'ai l'impression que l'Allemagne, elle essaye d'offrir un accueil un peu plus intéressant.»

Gulsemin, personne ressource, Strasbourg : 337

«il n'y a pas du tout en France la même politique qu'en Allemagne ... je sais par exemple, j'ai été à un séminaire à Kehl sur les migrants, et les Allemands offrent beaucoup plus d'heures aux nouveaux-venus que les nôtres... nous, y a pas, c'est 100-200h maximum, en Allemagne c'est 600 à 1000 heures, donc la différence est énorme... donc nous, on est tous, il y a beaucoup de bénévoles et on vous dirait qu'il y a pas beaucoup d'argent pour des personnes qui sont des vrais formateurs, qui ont déjà un niveau de formation et qui ont suivi, il y a une formation universitaire pour faire ça »

Isabelle, personne ressource, Strasbourg: 15

«chez nous les cours d'intégration, ce qui sont avec le Bureau federal – B1..[ok].. et maintenant nous proposons aussi B2..Les cours de langues B2 avec UNE ORIENTATION PROFESSIONNELLE..»

«bei uns die Kurse, die Integrationskurse, die von Bundesamt – B1..[ok]..und jetzt bieten wir auch die B2..BERUFSBEZOGENE Sprachkurse B2..»

Carla, personne ressource, Francfort : 214

Pour résumer, les témoignages des personnes ressources confirment qu'il existe un bilinguisme asymétrique dans la langue du pays d'accueil, que celui-ci était plus accentué dans les années 1970 qu'aujourd'hui, et qu'il est plus accentué en France qu'en Allemagne actuellement. Comme nous le constatons à partir de ces témoignages, l'asymétrie des

compétences linguistiques des parents et des enfants peut être associée aux effets des politiques institutionnelles de langues.

En ce qui concerne le bilinguisme asymétrique, les témoignages des personnes ressources ont confirmé que cette asymétrie existe également au regard des langues d'origine, et que les politiques linguistiques institutionnelles peuvent en être l'une des causes:

<p><i>«très peu... TRES PEU..[uhum]..alors en Allemagne, à Francfort, il y a peut-être 500-600 jardins d'enfants, et parmi eux seulement 40-44 bilingues, et parmi eux, plus de la moitié – allemand/anglais [ah ok]..alors combien de personnes avons-nous comme travailleurs immigrés depuis les pays anglophones ?..[c'est vrai]..alors à Francfort habitent 50 milles Turcs et qu'une seule, comment s'appelle..ce n'est pas peu..[oui]..les politiques doivent le RECONNAITRE»</i></p>	<p><i>«ganz wenig..GANZ WENIG..[uhum] also in Deutschland, in Frankfurt, gibt es vielleicht 500-600 Kindergarten, davon nur 40-44 bilinguale, und davon, über die Hälfte – Deutsch/Englisch...[ah ok] wieviel wir aus Englischsprechende Lander als Gastarbeiter haben? .. [stimmt]..also, in Frankfurt leben 50 Tausend Turken, und nur eine, was heisst ... das ist nicht wenig..[ja]dass müssen die Politiker, also, das ERKENNEN»</i></p>
<p><i>Ertan, personne ressource, Francfort : 163</i></p>	

Comme nous le voyons avec cet exemple, les structures éducatives telles que les écoles ont un rôle crucial à jouer dans les politiques linguistiques institutionnelles, y compris en termes d'apprentissage de la langue d'origine par les enfants.

Dans les témoignages des personnes ressources nous n'avons pas constaté d'exemples d'insécurité linguistique des parents en lien avec les politiques linguistiques dans les années 1970. Nous supposons que cela peut être dû au fait qu'alors, ni les parents ni les politiques n'attribuaient d'importance particulière à la maîtrise de la langue du pays d'accueil. En revanche, de même que nous l'avons vu dans les témoignages des personnes immigrées, les effets des politiques de langues des années 1970 sur l'insécurité linguistique commencent à apparaître plus tard. A Francfort, une personne ressource qui travaille avec les personnes âgées immigrées en témoigne:

<p><i>«nous observons que beaucoup de migrants ages, avec qui j'ai affaire à Francfort, ont des difficultés de prendre la parole dans les structures de soins ou les services sociaux, et c'est lié à des barrières du côté des migrants eux-mêmes, je parle bien sûr, par exemple, des connaissances linguistiques, qui ne sont pas [très développées], et aussi de s'orienter dans les informations écrites, mais aussi des connaissances sur le système, le système de soins, le système d'accompagnement des personnes âgées..»</i></p>	<p><i>«wir beobachten, dass viele altere Migranten, mit dem ich hier in Frankfurt bintatig, haben Schwierigkeiten mit Versorgungsstrukturen oder Sozialleistungen Anspruch zu nehmen, und das hat zu mit Barrieren sowohl auf die Seite den Migranten selbst, sprich natürlich, zum Beispiel, über Sprachkenntnisse, die nicht [ausreichend] sind, und auch in der schriftliche Information zu orientieren, aber auch die Kenntnisse über das System, Versorgungssystem, das Altensystem..»</i></p>
<p><i>Maya, personne ressource, Francfort: 7</i></p>	

Ainsi, nous constatons que la maîtrise de la langue du pays d'accueil est beaucoup plus importante aujourd'hui pour pouvoir interagir avec différents acteurs sociaux:

Même si comme le note Gulsemin, Strasbourg, il est possible de communiquer avec peu -

«Ben, en effet, moi, j'ai tellement été confrontée, déjà sensible à la question de la communication, avec ses famille qui ne parlent PAS français, et d'ailleurs on est venu me pour chercher ce poste-là, PARCE QUE j'avais développé des capacités, ..de COMMUNIQUER MEME AVEC PEU.... [uhum] .. Mais parce que ça vient d'ailleurs, en effet. C'est le langage du CONTEXTE, du COEUR..[oui].. Les éléments qu'on a au fur et à mesure de la connaissance de l'enfant, et eux - la CONFIANCE qu'ils ont en nous aussi..»

Gulsemin, personne ressource, Strasbourg : 166

- ce n'est pas toujours suffisant. En effet, les personnes ressources que nous avons interviewées nous ont fait part des difficultés de communication avec les parents, et que ces difficultés peuvent entre autres facteurs être liées à la maîtrise de la langue du pays d'accueil par ces parents.

Du côté de Francfort, le témoignage de cette personne ressource a également confirmé que les parents peuvent éprouver une insécurité linguistique dans les interactions avec différents acteurs sociaux:

« et ce système est orienté de manière très monoculturelle..ça veut dire, la langue et les supports d'information son ten allemand»

«und diese System sehr monokulturel orientiert ist... das heisst, Sprache und Informationsvermittlung lauft auf die deutsche Sprache »

«Chez les collaborateurs – très peu d'expérience et pas de compétence interculturelle..ça veut dire, on ne sait pas, comment il faut faire dans des situations pareilles..on se base sur ces propres visions, comment on peut établir la communication»

«Bei Mitarbeiter – zu wenig Erfahrung und keine interkulturelle Kompetenz... das heisst, mann weiss nicht, wie mann mit solche Situationen umgehen soll.. mann get aus eigenen Vorstellungen aus, wie mann Kommunikation gestalltet»

Maya, personne ressource, Francfort: 20, 24

Pour pallier à ces difficultés ils font parfois recours aux traductions:

«Et donc, on TRADUIT nos règlements intérieurs.. [uhum] .. Pour moi c'est HYPER important d'accueillir ces familles issues de migration avec DIGNITE. Alors, on leur balance PAS des textes comme ça, en français, alors qu'ils savent pas lire, c'est VIOLENT. Donc, on a traduit en trois langues récurrentes, donc: l'arabe, le russe et le turque. Et du coup, ça, rien que ça, ça tient ici. Qu'on a envie justement .. [uhum] .. Et puis, quand il y a des situations très très délicates, genre, orientation de l'enfant dans une classe spécialisée, ou gros problèmes d'exclusion avec barrière de la langue, là on fait appel aussi à des INTERPETES.. [uhum] .. Parce que pour moi, il y a quelque chose d'important qui se joue au niveau de la SCOLARITE de l'enfant. Il faut PAS que cette langue de communication soit un frein.. Mais, voilà, il faut qu'on demande des subventions, et c'est pas toujours évident.»

Gulsemin, personne ressource, Strasbourg: 171

Mais comme le note Gulsemin, les moyens pour faire les traductions sont également insuffisants pour surmonter l'insécurité linguistique et interagir pleinement.

Pour résumer, les témoignages des personnes ressources confirment que les parents immigrés peuvent être confrontés à des situations d'« insécurité linguistique » et que l'un des effets des politiques linguistiques institutionnelles peut être d'aboutir à de telles situations.

A l'égard des politiques des années 1970 nous n'avons pas eu de témoignages qui présentent explicitement les politiques vis-à-vis des langues d'origine à cette période.

En revanche, en ce qui concerne les politiques des années 2000, nous avons eu aussi bien des témoignages sur celles qui encouragent que sur celles qui découragent l'apprentissage des langues d'origine, en portant un regard dévalorisant sur leur transmission:

<p>«alors nous avons LUTTÉ POUR (?) et il y a toujours eh euh euh il y a toujours des collègues à moi, qui ont ramené les enfants au jardin d'enfant et a dit euh euh euh à l'éducatrice que l'enfant peut aussi parler italien, ne fait rien ou euh cet enfant ne sait pas parler a dit l'éducatrice, comment ça, l'enfant parle russe, même s'il ne parle pas allemande, il SAIT PARLER, oui (rire) »</p>	<p>«also wir haben GEKÄMPFT FÜR (?) und es gibt immer ..[uhum]..euh euh euh es gab eine eine Kollegin von mir, die hat das Kind in der Kindergarten gebracht und hat euh euh euh der der Erzieherin gesagt, das Kind kann auch Italienisch, macht nicht oder euh diese Kind kann nicht sprechen sagt eine Erzieherin. wieso das Kind spricht Russisch, kann doch kein Deutsch, also es KANN SPRECHEN ja, ..[uhum].. (rire)»</p>
<p>Bianca, personne ressource, Francfort: 423</p>	

Ou encore:

<p>«alors vous avez un enfant de 3 ans, que vous mettez dans un jardin d'enfant, où c'est l'allemand qui est parlé, jusqu'à 3 ans la mère avec l'enfant a parlé alors la langue maternelle, et SOUDAINEMENT, dans le jardin d'enfant la langue maternelle est INTERDIT..[ça alors]..oui oui..et la mère pense, alors j'aide mon enfant, avec qui moi aussi je vais parler allemand, alors là l'enfant est IRRITE, alors soudainement la langue, avec laquelle il a appris à communiquer— de côté!»</p>	<p>«also, Sie haben 3 Jahrige Kind, der schicken sie in Kindergarten, wo Deutsch gesprochen ist, bis 3 Jahre hat die Mutter mit dem Kind also die Muttersprache gesprochen, und PLOTZLICH, in Kindergarten, Muttersprache sprechen VERBOTEN..[ah so]..ja ja..und die Mutter denkt, also ich helfe mein Kind, mit dem noch auch ich Deutsch spreche, also dann ist dan Kind IRRITIERT, also plotzlich die Sprache, mit dem er sich verstandigt hat – weg! »</p>
<p>Ertan, personne ressource, Francfort: 150</p>	

Ainsi les témoignages des personnes ressources confirment que l'insécurité linguistique des parents peut être «double».

De plus, comme nous le voyons bien avec cet exemple, il s'agit de «l'intériorisation» (Castellotti, 2009) par les parents des injonctions venant de la part des acteurs éducatifs. Ainsi, les témoignages des personnes ressources confirment que les situations de «double insécurité linguistique» peuvent être associées aux effets des politiques linguistiques entre autre éducatives.

8.1.1.2 Les effets des politiques linguistiques sur le «bilinguisme asymétrique» et sur l'«insécurité linguistique» et par ce biais sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité

De même que durant toute notre démarche d'analyse, nous reprendrons ici les effets des politiques sur les trois dimensions de la parentalité: l'exercice, la pratique et l'expérience.

Les témoignages des personnes ressources ont confirmé que la maîtrise de la langue du pays d'accueil est cruciale, afin que les parents puissent accéder à des informations sur le fonctionnement du pays d'accueil, et acquérir des connaissances sociales:

« en tout cas, on peut dire que le dispositif pour l'instant PORTE SES FRUITS..[uhum].. et sur le quartier comme le nôtre c'est FONDAMENTAL ...voilà, ces mamans-là, SANS PARLER FRANÇAIS, elles sont relativement PERDUES..[oui]..ou alors le risque c'est qu'elles se replient sur elles-mêmes...donc l'idée c'est qu'il y aie l'esprit d'ouverture, l'esprit de partage, et qu'elles prennent leur part dans la vie démocratique en France...et la langue, ça OUVRE LES CLES DE TOUTES LES PORTES.. »

Bertrand, personne ressource, Strasbourg : 178

Si nous revenons sur les témoignages des personnes ressources au regard du bilinguisme asymétrique et de l'insécurité linguistique dans les années 1970 et 2000 en France et en Allemagne, nous pouvons en déduire que les politiques des années 1970 ne permettaient pas ou peu l'accès aux connaissances sociales. En revanche, le développement des politiques dans les années 2000 permet aux parents d'aller plus loin dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, et ainsi de développer ces connaissances sociales. Voici ce qu'en dit par exemple Beatrice, Strasbourg:

«Alors, un autre intervenant, qui intervient régulièrement ici, surtout sur les valeurs de la République, c'est un éducateur juriste, qui, en fait, fait du théâtre aussi et qui présente, par exemple, ce que c'est que racisme.. [c'est bien ça].. PAS FACILE quand on est face à un parent qui ne parle PAS bien ..., la notion du racisme, de la discrimination. Et alors, en fait, j'ai déjà vu, il est habillé en petit garçon de café avec sa serviette blanche... et évidemment il y a des mamans voilées..[uhum].. En ben, il sert un verre d'eau à toutes les mamans qui ne sont pas voilées, et pas aux autres. Ou alors, il donne de l'eau que aux mamans et aux papas qui sont noirs, il donne pas aux blancs..[uhum].. Et, du coup, il y a des discussions, et ils ARRIVENT A COMPRENDRE la notion de racisme et de discrimination. Voilà, par exemple..»

Beatrice, personne ressource: 106

Ces compétences et connaissances sociales mentionnées peuvent jouer sur la manière dont les parents construisent leurs représentations de la vie dans le pays d'accueil, de leurs interactions sociales, et aussi de la manière dont ils éduquent leurs enfants.

Ainsi, les témoignages des personnes ressources confirment que les politiques, notamment vis-à-vis de la langue du pays d'accueil jouent sur la manière dont les parents construisent leurs représentations de la parentalité.

En même temps, les personnes ressources confirment que les langues d'origine sont également importantes pour la construction des représentations et des connaissances sociales des parents:

«alors aujourd’hui nous vivons dans un monde liberal, qui profite alors aussi de la multiculturalité, multilinguisme, et alors la langue maternelle doit être un ENRICHISSEMENT, alors vous connaissez 5 langues, et dans notre culture on dit une langue – une personne, deux langues – deux personnes, cinq langues – cinq personnes, pour nous vous êtes perçus comme 5 personnes, qui peut se débrouiller dans 5 pays, et ça doit être comme ça.. ne pas casser les langues maternelles des gens, mais CONSTITUER LA-DESSUS»	«also heute, wir leben in eine liberale Welt, die von der, also, Mehrkulturalität, Mehrlingualität profitiert, und da muss die Muttersprache eine BEREICHERUNG sein, also sie können 5 Sprachen, und nach unsere Kultur sagt man, eine Sprache – ein Mensch, zwei Sprachen – zwei Menschen, fünf Sprachen – fünf Menschen, sie sind für uns gleich gedacht wie 5 Menschen, die in 5 Länder durchkommt, und das soll so sein..nicht die Muttersprache der Mensch kaput machen, DARAUFGEBAUEN»
Ertan, personne ressource, Francfort : 140	

En effet, nous voyons dans ce témoignage, que les langues d’origine contribuent non seulement à la construction des connaissances sociales, mais plus généralement à la construction de la personnalité des parents.

L’extrait suivant du témoignage de Ertan résume bien l’importance et la complémentarité des deux langues:

«aujourd’hui on a bien sûr appris, aussi par rapport aux réfugiés, alors là, là c’est, CHACUN participe au cours d’intégration, où il peut apprendre allemande.. de l’autre côté c’est juste..mais aujourd’hui, aujourd’hui beaucoup, BEAUCOUP EST FAIT AU DETRIMENT DE LA LANGUE MATERNELLE, ça veut dire, le système que nous avons, n’est pas intégratif, mais ASSIMILATIF..L’Etat doit voir les langues maternelles des gens NON PAS COMME UN FREIN mais COMME UN ENRICHISSEMENT»	«heute hat man natürlich gelernt, auch sogar die Flüchtlinge, also da, da ist so, JEDER an eine Integrationskurs, wo sie die deutsche Sprache lernen teilnehmen..das ist in anders richtig.. aber heute, heute wird das viele, VIELE AUF DIE KOSTE DER MUTTERSPRACHE GEMACHT, das heist, das System, dass wir hier haben, ist nicht integrativ, sondern ASSIMILATIV..der Staat muss die Muttersprache der Menschen NICHT ALS HINDER.., sondern ALS BEREICHERUNG»
Ertan, personne ressource, Francfort: 135	

Pour résumer, nous pouvons dire que les témoignages des personnes ressources confirment les phénomènes de bilinguisme asymétrique et d’insécurité linguistique. Elles confirment également que dans les années 1970 les politiques linguistiques ne permettaient que l’acquisition des connaissances basiques de la langue du pays d’accueil, ce qui fait que les parents construisaient leurs représentations de la parentalité principalement sur la base des langues d’origine. Aujourd’hui les parents ont plus accès à l’apprentissage de la langue du pays d’accueil, ce qui leur permet également d’accéder à des connaissances sociales dans cette langue. Les témoignages des personnes ressources mentionnent aussi que les politiques d’apprentissage de la langue du pays d’accueil sont plus développées en Allemagne. On peut donc s’attendre à ce que grâce à ces politiques, les parents immigrés en Allemagne pourront avoir un meilleur accès également aux connaissances sociales.

Nous avons eu plusieurs témoignages de personnes ressources concernant les rôles des langues sur la pratique de la parentalité et sur les différentes fonctions parentales. En faisant

le lien avec les témoignages des personnes immigrées, nous avons surtout cherché à savoir si les personnes ressources confirmaient la complémentarité des rôles de la langue du pays d'accueil et des langues d'origine pour les différentes fonctions parentales, et si oui, à leur avis, si cette complémentarité des langues était prise en compte dans les politiques linguistiques.

Au regard de la complémentarité des langues, les personnes ressources à qui cette question a été posée, ont confirmé que selon elles, les deux langues restent importantes. Voici, à titre d'exemple le témoignage de Sandra, personne ressource de Strasbourg:

«Et puis Sandra pense que la langue maternelle à la maison – ce n'est pas un problème pour la réussite des enfants à l'école. De son expérience, les enfants distinguent bien le français et la langue maternelle à partir de l'école maternelle et primaire. Même si avant d'aller à l'école l'enfant ne parlait que la langue maternelle à la maison, ils apprennent très vite à l'école maternelle et primaire.»

Sandra, personne ressource, Strasbourg: 47

Cependant, les personnes ressources témoignent aussi que la complémentarité des rôles des langues pour les fonctions parentales n'est pas toujours prise en compte dans les politiques linguistiques des différents acteurs. En suivant d'autres témoignages de personnes ressources, nous pouvons voir les effets de ces orientations politiques sur la pratique de la parentalité:

«C'est bien d'aider les enfants en français, mais si les parents ne parlent pas français bien eux-mêmes, ça va être difficile... déjà pour comprendre les devoirs... autant qu'ils aident leurs enfants en langue maternelle»

Sandra, personne ressource, Strasbourg: 46

«Moi, je parle de mon expérience, qui n'est pas une expérience d'enseignant. Alors, si on oblige les parents à parler français à la maison, alors ce sont les parents qui n'ont pas appris le français ou qui ont appris le français dans le cadre professionnel. Si les parents parlent mal le français, je sais pas ce qu'il vont transmettre comme français à leurs enfants.»

Patrick, personne ressource, Strasbourg: 167

Sur ces exemples nous constatons que ce type d'orientation des politiques linguistiques peut freiner les parents notamment dans la réalisation des fonctions éducatives. Ainsi, les témoignages des personnes ressources confirment que les politiques linguistiques peuvent avoir des effets sur le côté plus ou moins «partielle» de la parentalité des parents immigrés (Houzel, 1999).

Dans notre analyse des témoignages des parents nous avons constaté que les politiques linguistiques ont des effets très différents, - plutôt positifs ou plutôt négatifs- sur l'expérience de la parentalité. Nous en sommes également arrivés à la conclusion qu'on ne peut pas associer les effets positifs à une politique en particulier, et les effets négatifs à une autre.

Notre analyse des témoignages des personnes ressources tend à confirmer ce constat. Nous avons pris à titre d'exemple la politique «Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants», dont voici quelques extraits illustrant les différents effets de cette même politique:

«Je pense que la difficulté qui peut y en avoir .. c'est qu'en fait, il n'y a pas à {nom du quartier}...{nom d'un collège} est un COLLEGE . Et les parents, PLUS les enfants grandissent, MOINS les enfants ACCEPTENT que les parents viennent au collège..[ah oui d'accord].. Alors, qu'en fait, tous les dispositifs qui sont en école MATERNELLE et en école ELEMENTAIRE, on a 20 – 25, qui ne sont pas toujours là, bien sûr, parce qu'il y a un problème d'ASSIDUITE. Et donc, ça c'est vraiment un problème qu'on a..»

Beatrice, personne ressource, Strasbourg: 134

«Ensuite, là avait aussi un parcours MUSEES .. [uhum] .. Et ce qui est bien, c'est que j'ai réussi à négocier avec le service éducatif des musées de Strasbourg une gratuité. Parce que c'est gratuit pour les enfants, mais je leur ai expliqué si on veut une démocratisation de l'accès au musée, il fallait aussi la gratuité pour ces parents-là, pour qui c'est pas naturel. Et donc, on est allé, c'était il y a quelques semaines. .elles étaient mais RAVIES !. avec des LARMES de joie..»

Gulsemin, personne ressource, Strasbourg: 115

Dans le premier témoignage nous constatons les effets de cette politique de langues sur les relations parents-enfants (les enfants ont honte), sur l'estime de soi des parents (insécurité dans le rôle de parent, honte de la non-maîtrise de la langue), ainsi que sur l'apprentissage de la langue par les parents (l'articulation des politiques envers les enfants et les parents devient en quelque sorte un frein). Cependant, avec le deuxième témoignage nous constatons que cette même politique a des effets très positifs sur l'expérience des parents de leur parentalité.

De plus, nous avons pu observer dans les témoignages des personnes ressources, de même que dans ceux des personnes immigrées, que ce sont les politiques qui encouragent l'apprentissage/transmission d'une langue, quelle qu'elle soit, qui ont tendance à avoir plus d'effets positifs, même si leur portée est limitée. En revanche, les politiques qui découragent ou n'encouragent que très peu l'apprentissage/transmission de telle ou telle langue tendent à avoir plus d'effets négatifs. A titre d'exemple, nous avons pu voir que la politique «Ouvrir l'école aux parents» peut avoir des effets négatifs sur les relations parents enfants, car les

enfants peuvent «avoir honte» de leurs parents quand ils viennent à l'école (témoignage de DBM que nous venons de citer). Cependant, à côté de ce seul témoignage sur les effets négatifs, nous avons vu que cette même politique crée plusieurs effets positifs: connaissances sur la vie en France, le fonctionnement de l'école, développement des réseaux de sociabilité.

8.1.2 Les témoignages des personnes ressources sur les effets non-linguistiques des politiques des langues

En analysant attentivement les témoignages des personnes ressources sur les effets non-linguistiques des politiques linguistiques nous avons pu identifier des effets non-linguistiques sur l'exercice, la pratique et l'expérience de la parentalité.

8.1.2.1 Les effets des politiques linguistiques sur l'exercice de la parentalité : développement de connaissances sociales et des réseaux de sociabilité

Dans les témoignages des personnes ressources nous avons aussi pu repérer la mention d'effets «non-linguistiques» des politiques de langues, liés à l'articulation des politiques de langues à d'autres politiques.

Parmi ces effets, nous retrouvons globalement les mêmes que ceux mentionnés dans les discours des parents et enfants immigrés: apporter d'autres connaissances, élargir les réseaux de sociabilité, stabiliser la situation sociale, accompagnement social et co-éducation. Nous nous pencherons cependant plus en détail sur ces témoignages, pour voir s'il y a des effets qui n'ont pas forcément été identifiés dans les témoignages des personnes immigrées.

Au regard des politiques linguistiques des années 1970, nous n'avons pas eu de témoignages de personnes ressources qui évoquent l'acquisition de connaissances sociales par les personnes bénéficiaires de ces politiques.

En revanche, en ce qui concerne les politiques des années 2000, nous avons eu plusieurs témoignages à ce sujet. Par exemple, le témoignage de Françoise mentionne que les thématiques telles que la santé, le travail, la vie quotidienne sont abordées dans les cours et

permettent aux personnes d'améliorer leurs connaissances de la langue, tout en développant des connaissances sur la vie sociale:

« Les cours de français c'est 2 fois 2 heures par semaine, à l'heure actuelle c'est ça... le stage intensif – c'est beaucoup plus de cours, ça concerne le français, c'est toujours à visée quotidienne avec les thématiques de la vie quotidienne, et puis on commence aussi à introduire les notions de santé, santé au travail, l'informatique, du coup avec l'utilisation des cyber centres, et dans le but de les amener progressivement à mieux se débrouiller dans la vie de tous les jours, mais aussi peut-être pour certains d'envisager un travail... par exemple, dans les cyber centres la thématique ça va être de rédiger un CV..»

Françoise, personne ressource, Strasbourg: 52

Martine, travaillant dans le domaine des formations pour adultes, témoigne des liens entre les formations linguistiques et les formations professionnelles:

« Introduire une réflexion sur le travail, la recherche d'emploi, ça fait partie de la formation. C'est même inscrit dans le Cahier de charges avec Pôle Emploi : apprentissage du français, aide à définir le projet professionnel..»

Martine, personne ressource, Strasbourg: 37

Une personne du milieu scolaire témoigne également que les cours organisés dans leur école permettent aux parents de développer des connaissances linguistiques, mais aussi du fonctionnement de l'école, de la société et du pays:

«Nous on va continuer notre dispositif, ça touche PLEIN DE PARENTS, C'EST UTILE, ça permet aux familles de progresser, aux femmes de progresser, aux hommes aussi, d'atteindre les 3 objectifs, comme j'ai dit on a 3 objectifs : L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE, LA CONNAISSANCE DU SYSTEME EDUCATIF, LA CONNAISSANCE DES VALEURS DE LA REPUBLIQUE... donc ces trois domaines là, on a fait encore le bilan hier et ce matin ..ça marche plus ou moins bien selon les personnes.. mais globalement c'est ça..»

Bertrand, personne ressource, Strasbourg: 63

Par exemple, il s'agit notamment des actions linguistiques organisées autour de la scolarité, mais qui abordent également d'autres thématiques liées à la parentalité.

Voici le témoignage d'une professionnelle sur le projet «Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants» (OEPRE) à Strasbourg:

«Après, ce qui est valorisé aussi, c'est que il y les chefs d'établissement, les inspecteurs, les coordinateurs d'éducation prioritaire comme Alain, par exemple... les conseillers pédagogiques qui interviennent SUR LEUR TEMPS DE TRAVAIL pour montrer l'école, pour parler du livret scolaire, etc, voilà..[..]

Le chef d'établissement, quand il intervient, le principal du collège, quand il intervient pour venir faire la visite du collège avec les parents d'élèves pour leur parler du règlement intérieur et tout ..[uhum].. Les parents des élèves, ils sont «AH!» Ils sont impressionnés, parce que le PRINCIPAL il vient, c'est CHOUETTE, quoi..»

Beatrice, personne ressource, Strasbourg: 70, 77

A Francfort, une personne ressource a témoigné également d'un projet similaire pour les parents immigrés «Mama lernt Deutsch»:

«M: par exemple il y a des cours pour les parents dans une école, dans la même école où sont les enfants..[oui]	«M: zum Beispiel es gibt Kurse für die Eltern in die Schule, in die gleiche Schule wo die Kinder sind..[genau]..
C: ici aussi il y en a, il y a Maman parle allemande, ça existe aussi ici, oui..»	C: gibt es auch hier, das ist Mama spricht Deutsch, gibt auch hier, ja ..»
Carla, personne ressource, Francofort: 121	

Si toutes ces actions linguistiques peuvent apporter en même temps des connaissances sociales, une professionnelle du milieu scolaire strasbourgeois souligne qu'il est tout de même nécessaire d'adapter les supports afin de les rendre accessibles pour les personnes de différents niveaux linguistiques:

«PAS FACILE quand on est face à un parent qui ne parle PAS bien ..., la notion du racisme, de la discrimination. Et alors, en fait, j'ai déjà vu, il est habillé en petit garçon de café avec sa serviette blanche... et évidemment il y a des mamans voilées..[uhum].. En ben, il sert un verre d'eau à toutes les mamans qui ne sont pas voilées, et pas aux autres. Ou alors, il donne de l'eau que aux mamans et aux papas qui sont noirs, il donne pas aux blancs..[uhum].. Et, du coup, il y a des discussions, et ils ARRIVENT A COMPRENDRE la notion de racisme et de discrimination. Voilà, par exemple..»
Beatrice, personne ressource, Strasbourg: 107

Pour résumer, les témoignages des personnes ressources confirment que plus particulièrement les politiques des années 2000, aussi bien en France qu'en Allemagne, contribuent à l'acquisition des connaissances sociales par les participants.

Le développement des réseaux de sociabilité est important pour ouvrir d'autres possibilités à ces personnes et leur familles, mais aussi pour contribuer à plus de cohésion sociale.

Cependant, comme le note ce professionnel de Francfort, le contact avec des personnes d'autres catégories sociales n'est pas toujours évident:

«Cette question des classes sociales est une question centrale, car aussi après des études ces barrières de classe sociale sont plus importantes que les barrières linguistiques ou ethniques»	« Diese Schichtfrage ist eine zentrale Frage, weil auch nach Studium sind diese Schicht-barriere grosser, als die sprachliche und die ethnische Barriere»
Albert, personne ressource, Francfort: 44	

Ainsi, comme les cours de langues sont également des espaces de socialisation, ils peuvent faciliter les rencontres et les interactions entre les personnes de différentes catégories sociales. (à condition bien sûr, qu'il y ait une mixité des profils dans les groupes)

Si dans les années 1970 les personnes immigrées ont été souvent regroupées entre elles, que ce soit par le travail ou le logement, aujourd'hui la situation semble évoluer. Voici ce qu'en dit Gulsemin, personne ressource de Strasbourg:

«Et alors, du coup, on fait justement pas mal de «cafés parents». On ouvre à tout le monde. Et on propose aux parents de l'OEPRE de venir. Et du coup, on a la MIXITE. On a les parents, qui sont Français, qui sont là depuis des années, puis d'autres, ben, eux qui apprennent le français, puis d'autres qui ont appris le français. Donc, c'est bien. Parce que sinon, ils sont toujours ENTRE EUX..»

Gulsemin, personne ressource, Strasbourg: 138

Avec l'exemple de ces deux témoignages nous constatons que, bien que l'apprentissage d'une langue soit associé à la socialisation, la construction des réseaux de sociabilité ne va pas toujours de soi. Ainsi, la manière dont les politiques linguistiques envisagent les cours comme lieu de socialisation peut encourager ou pas le développement des réseaux de sociabilité chez les apprenants.

8.1.2.2 Les effets des politiques sur la pratique de la parentalité: stabilisation de situation sociale, accompagnement social, interactions avec des acteurs éducatifs et sociaux

Les témoignages des personnes ressources ont confirmé notre constat que les politiques linguistiques peuvent avoir des effets sur les différentes fonctions parentales faisant partie de la pratique de la parentalité, comme par exemple la stabilisation de la situation sociale, l'accompagnement social, le développement des réseaux de sociabilité et d'autres, que nous préciserons ci-dessous.

Dans les témoignages des personnes immigrées nous avons pu voir que le développement des politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil dans les années 2000 a été lié notamment au développement des politiques d'intégration aussi bien en France qu'en Allemagne.

Les témoignages des personnes ressources ont également confirmé cette articulation des politiques linguistiques et d'intégration, et ont aussi mentionné que la maîtrise de la langue devient l'un des facteurs d'obtention du titre de séjour notamment.

Ainsi, une enseignante de français pour adultes immigrés a souligné que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est considéré comme la preuve d'une démarche d'intégration dans la société d'accueil:

«Sandra connaît par exemple aussi une amie, son compagnon n'avait pas les papiers. Il était là depuis déjà 4 ans, mais parlait toujours très mal le français. On lui dit : mais quand tu es à la Cour pour tes papiers et tu parles toujours aussi mal le français depuis 4 ans... on ne voit pas ta motivation..»

Sandra, personne ressource, Strasbourg: 15

A Francfort, nous avons également eu le témoignage d'une professionnelle confirmant l'importance de la maîtrise de la langue du pays d'accueil pour la situation sociale des personnes:

«et quand les participants ce B1 et ce cours d'orientation, PASSENT les deux tests, après 8 ans qu'ils habitent ici..et qu'ils travaillent bien sûr, après 8 ans... ils peuvent DEMANDER LE PASSPORT ALLEMAND..»

«und wenn die Teilnehmer diese B1 und diese Orientierungskurs, beide Tests SCHAFEN, können nach 8 Jahre, das hier leben..und ein Arbeit haben, natürlich, in 8 Jahre..können sie den DEUTSCHEN PASS BEEINTRAGEN..»

Carla, personne ressource, Francfort: 228

Ainsi, les témoignages des personnes ressources confirment que les politiques linguistiques des années 2000 peuvent avoir des effets sur la «stabilisation» -ou non- de la situation sociale des personnes immigrées et de leurs familles. Par ce biais, les politiques linguistiques peuvent soutenir les parents dans la réalisation de leurs fonctions parentales.

L'analyse des parcours des parents immigrés nous a fait repérer que les actions linguistiques qui leur sont proposées sont souvent associées à de l'accompagnement social. Cependant, c'est dans les entretiens avec les personnes ressources que cette idée d'accompagnement social ressort de manière plus explicite.

Voici ce qu'en dit l'une des personnes impliquées dans l'organisation des cours de langues à Francfort :

«alors nous ne pouvons pas proposer tout, puisqu'en effet notre tâche est seulement d'organiser, ce que nous faisons EN PLUS, c'est parce que {nom structure} est un mouvement SOCIAL..[ok].. nous faisons tout pour eux..nous proposons un moment d'échange tout au long de la journée.[oui]..et nous remplissons des formulaires, pour ces gens..nous envoyons les formulaires au Bureau federal, nous faisons TOUT pour eux..[oui, je vois]..ce qui est chez Volkshochschule N'EST PAS COMME CA..[ok]..vous recevez un formulaire dans les mains, et c'est ça..nous faisons tout ça, pour nous c'est clair, comment doivent ils faire s'ils ne maîtrisent pas la

«also wir können nicht alles leisten, weil eigentlich unsere Aufgabe ist nur die Kurse zu organisieren, was wir EXTRA machen, ist weil {nom structure} ist eine SOZIAL Bewegung..[ok]..wir machen alles für die..wir bitten eine Sprechstunde den ganzen Tag aus.. [ja] und wir füllen die Formulare aus, für die Leute..wir schicken die Formulare für das Bundesamt, wir machen ALLES für sie..[ja, ich sehe]..was bei der Volkshochschule NICHT SO ist.[ok]..sie bekommen der Formular in der Hand, und das ist es..wir machen das alles, für uns das ist klar, wie sollen sie das machen, wenn sie die Sprache nicht beherrschen, wie können sie das lesen, die

<i>langue, comment peuvent-ils le lire, remplir le formulaire..nous le faisons..nous le faisons en plus en tant que {nom structure}..»</i>	<i>Formular ausfüllen..das machen wir..das machen wir extra als {nom structure}..»</i>
<i>Carla, personne ressource, Francfort : 300</i>	

Il en est de même à Strasbourg, certaines structures qui proposent des cours de langues, proposent également de l'accompagnement social, qui est l'une de leurs missions.

<i>« Ils ont commencé avec les cours de principalement français langue étrangère...alors, comme on est éducateurs spécialisés, on faisait aussi une aide dans les démarches administratives, de l'accompagnement social, qu'on fait toujours aujourd'hui »</i>
<i>Françoise, personne ressource, Strasbourg :17</i>

Il peut aussi s'agir d'accompagner la construction d'un projet professionnel :

<i>« Donc la dame a fait ce STAGE INTENSIF, bon, ça s'est relativement bien passé, malgré les lacunes ...[uhum].. et puis ce qu'on lui a proposé, je l'ai revu et je lui ai proposé, est-ce que tu veux pas faire un STAGE DE MOBILISATION VERS L'EMPLOI, donc ça c'est l'association {association partenaire} qui les mène, en lien avec la Ville de Strasbourg, et du coup, pareil, c'est un stage de 3-4 mois, où il y a des cours, et puis sur ces 3-4 mois il y a 2 fois 3 semaines de stage qui permet VRAIMENT DE TRAVAILLER UN VRAI PROJET PROFESSIONNEL... et du coup elle a participé à ce stage-là, et à l'issu du stage...[uhum].. bein, là, où elle a fait le stage professionnel, elle a été retenue et elle a pu avoir un poste de travail...».</i>
<i>Françoise, personne ressource, Strasbourg : 65</i>

Une bénévole de la même structure témoigne plus particulièrement de l'accompagnement des parents dans leur communication avec l'école de leurs enfants :

<i>« En fin de compte, il y avait des problèmes, et vraiment, elle disait que son enfant, elle lui enseignait plusieurs langues, elle avait des visions extraordinaires pour son fils... et après on s'est rendu compte que c'était un problème de compréhension entre l'institutrice et cette maman, et à partir de là l'AJEEP a servi de médiateur et a essayé d'expliquer les choses entre la maman et..alors, il n'y a pas eu de, il n'y a pas eu de traducteur en tant que tel, mais il y a eu quand même une aide qui a été apportée, parce que c'était une aide qui a été apportée en fin de compte, parce qu'ils avaient des jeunes enfants, donc ils sont intervenus pour les aider dans ce sens-là.. donc y a des associations qui font un peu ce travail.. »</i>
<i>Isabelle, personne ressource, Strasbourg : 5</i>

Nous constatons donc que l'accompagnement social proposé par différentes structures peut avoir des impacts sur certaines fonctions parentales, comme par exemple subvenir aux besoins de l'enfant, réaliser des démarches administratives, communiquer avec l'école, et d'autres.

Nous constatons cependant que les personnes ressources mettent beaucoup plus en exergue l'accompagnement social que les parents et enfants immigrés. Nous supposons que ce doit être lié au fait que pour ces personnes cet accompagnement social constitue leur travail quotidien.

Nous avons déjà souligné à plusieurs reprises que la parentalité amène les parents à interagir avec différents acteurs sociaux et que cela peut avoir des effets très différents sur la parentalité. Les témoignages des personnes ressources ont confirmé que, lorsque ces interactions se développent, elles peuvent aboutir à un vrai travail en commun, ou en d'autres mots à des initiatives de co-éducation:

«Là, on a des projets, on aimerait bien dans le cadre de CO-EDUCATION qu'on propose à tous les parents d'élèves, pourquoi pas une chorale du monde, avec des parents qui pourraient aussi chanter, ou les associer à des projets de classe .. [uhum] .. voilà l'interculturalité, mais voilà, il faut encore que ça murisse dans l'esprit des enseignants..»

Gulsemin, personne ressource, Strasbourg: 132

En plus des politiques linguistiques «institutionnelles» à différents niveaux (Etat, structures éducatives publiques), les témoignages des personnes ressources ont également fait ressortir le développement des politiques linguistiques «associatives» ou celles de la «société civile».

Voici un exemple de ce type d'actions à Francfort:

«alors nous faisons maintenant, nous l'avons fait tout au long de l'année euh euh que nous avons écrit aux parents des enfants nouveaux-nés et proposons de faire des formations pour les parents, pour qu'ils éduquent leurs enfants de manière bilingue, même s'ils ne maîtrisent pas les deux langues parfaitement..»

«also wir machen jetzt, das hatten wir jahrelang gemacht euh euh dass wir den Eltern von neugeborenen Kindern geschrieben haben und angeboten haben Elternbildung zu machen, damit sie ihre Kinder zweisprachig erziehen, auch wenn sie die zwei Sprachen nicht perfekt können..»

Bianca, personne ressource, Francfort: 199

A Strasbourg, nous avons également pu observer des actions similaires, comme notamment celles menées par l'association «Familingues», «Le Furet», et leurs partenaires.

Pour résumer, bien que les interactions entre les familles et d'autres acteurs sociaux ne soient pas toujours évidentes, c'est justement l'articulation des politiques linguistiques avec d'autres politiques impliquant ces mêmes familles et ces mêmes acteurs sociaux qui peut servir de levier pour encourager les interactions. Comme on a pu le voir, et comme les personnes ressources l'ont confirmé, dans certaines conditions, les politiques de langues peuvent ainsi contribuer à des initiatives de co-éducation.

8.1.2.3 Les effets des politiques sur l'expérience de la parentalité: le bien(mal)-être et l'(in)sécurité dans le rôle de parent

Comme nous l'avons déjà mentionné, les trois dimensions de la parentalité, exercice, pratique et expérience sont interconnectées. Ainsi, les effets non-linguistiques des politiques de langues sur l'exercice et la pratique de la parentalité se répercutent sur l'expérience plus ou moins positive de la parentalité. Au regard de ces effets non-linguistiques, nous n'avons observé que des effets que l'on peut considérer comme positifs et qui contribuent par exemple à plus d'insertion sociale ou qui soutiennent les parents dans la réalisation de leurs fonctions parentales. A titre d'exemple on peut citer le témoignage de Bertrand, personne ressource du milieu éducatif de Strasbourg:

« mais en tout cas, on peut dire que le dispositif pour l'instant PORTE SES FRUITS..[uhum].. et sur le quartier comme le nôtre c'est FONDAMENTAL ...voilà, ces mamans-là , SANS PARLER FRANÇAIS, elles sont relativement PERDUES..[oui]..ou alors le risque c'est qu'elles se replient sur elles-mêmes...donc l'idée c'est qu'il y aie l'esprit d'ouverture, l'esprit de partage, et qu'elles prennent leur part dans la vie démocratique en France...et la langue, ça OUVRE LES CLES DE TOUTES LES PORTES...»

Bertrand, personne ressource, Strasbourg: 178

Sur la base de ce témoignage nous pouvons dire que si les parents ne se sentent plus «perdus» cela crée plus de sécurité pour eux dans leur rôle de parent. D'un autre côté, le fait qu'il y ait un esprit de partage, d'ouverture leur permet aussi de développer leurs réseaux de sociabilité, d'acquérir de nouvelles connaissances, mais aussi d'avoir plus de confiance en eux-mêmes. Comme nous le voyons également, la langue peut «ouvrir d'autres portes», c'est-à-dire permettre aux parents de s'épanouir et d'avoir différentes perspectives de développement en tant que parent et aussi en tant que personne. Ces différentes perspectives d'épanouissement et de développement peuvent aussi contribuer à ce qu'ils se sentent plus en sécurité dans leur rôle non seulement en tant que parent, mais aussi en tant que membre de la société à part entière.

Ainsi, pour résumer, nous pouvons dire que les témoignages des personnes ressources confirment les effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques sur l'exercice, la pratique et l'expérience de la parentalité. Faisant mention de la complémentarité des rôles des langues d'origine et des langues des pays d'accueil, nous pouvons dire que ces témoignages confirment également que les politiques linguistiques qui encouragent le bi-,

plurilinguisme peuvent avoir plus d'effets positifs sur l'exercice, la pratique et l'expérience de la parentalité des parents immigrés.

8.2 De nouvelles orientations pour les politiques linguistiques institutionnelles ? Les suggestions issues des entretiens et de notre analyse

En suivant la méthodologie de l'évaluation biographique des politiques nous avons cherché à saisir les effets des politiques linguistiques sur la parentalité des parents immigrés. Cependant, dans notre recherche plusieurs personnes, qu'elles soient parents, enfants ou personnes ressources, ont fait part non seulement de ces effets, mais aussi de ce qui selon elles pourrait être développé, modifié, approfondi. Face à ces témoignages, nous avons décidé d'approfondir notre analyse et de chercher à saisir les « suggestions d'amélioration des politiques », que nous présenterons ci-dessous.

8.2.1 Les améliorations proposées par les personnes interviewées (personnes immigrées et personnes ressources)

Les personnes immigrées, parents et enfants, ainsi que les personnes ressources ont fait des suggestions quand à l'évolution des politiques aussi bien vis-à-vis des langues des pays d'accueil que des langues d'origine.

8.2.1.1 Suggestions pour des politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, nous commencerons par ces témoignages qui soulignent que de manière générale il est important de mettre en place des politiques qui soutiennent les personnes dans leurs apprentissages :

« je dois FAIRE AVEC les gens, je DOIS LEUR PROPOSER QUELQUE CHOSE..[uhum]..et après quand je propose quelque chose et leur dit, il y a une possibilité, d'apprendre la langue chez moi dans ce pays,

« ich muss die Leute MITNEHMEN, ich MUSS SIE ETWAS ANBIETEN..[uhum].. und dann was ich etwas anbiete und sage, es gibt die Möglichkeit, Sprache zu lernen bei mir hier im Land,

<p><i>c'est autre chose que de dire, tu dois t'en occuper tout seul, si tu veux apprendre la langue, tu dois t'en occuper tout seul..[oui]..parce que dans ce cas-là je vais INTERROMPRE l'intégration..je l'ai vécu, parce que pour moi en 1979 ce N'ETAIT PAS UNE INTEGRATION [...] et c'est pourquoi j'ai toujours dit, ça doit se faire TOUJOURS DE DEUX COTES – je dois DONNER la possibilité, et les autres doivent la PRENDRE..[uhum]..et CA c'est pour moi l'intégration..oui..mais je ne peux pas voir les choses d'un seul côté..»</i></p>	<p><i>dann ist es etwas anderes als zu sagen, du muss dich selbst davon kümmern, wenn du die Sprache lernen willst, muss du selbst davon kümmern..[ja]..weil dann werde ich die Integration UNTERBRECHEN..ich habe es erlebt, weil war in 1979 für mich KEINE INTEGRATION [...]und deswegen, habe ich immer gesagt es gehört IMMER ZWEI DAZU – ich muss die Möglichkeit GEBEN, und die andere müssen sie NEHMEN..[uhum]...und DAS ist für mich Integration..ja..aber ich kann nicht einseitig sein..»</i></p>
<p><i>Ayoub, Maroc, Francfort : 524</i></p>	

<p><i>« C : je pense que ce qui serait bien, c'est de créer des centres, des centres d'AIDE... Je sais aussi je ne te l'ai pas encore dit, J'ai un ami qui s'est marié avec une Cambodgienne...</i></p> <p><i>M : lui il est Cambodgien et elle aussi elle est Cambodgienne ?</i></p> <p><i>C : lui il est d'origine Cambodgienne, il est né en France comme moi, et sa femme, il l'a ramené du pays il y a quelques années. Lui c'est mon voisin, c'est un ami d'enfance..et voilà..et il voulait que sa femme APPRENNE le français... Bein il m'a dit que apparemment ces centres d'aide n'existent PLUS..[1h55min]..pour trouver des cours il y a des cours qui coûtent EXTREMEMENT cher... Ca coûte c'est de genre entre 500 et 1000 euros pour apprendre le français. Et même la personne la conseillère de mon ami lui a dit – apprenez-lui VOUS-MEMES..ça serait plus simple..[uhum]... donc voilà.. ces choses-là n'existent PLUS... Il faudrait faire des centres qui pourraient aider les personnes qui souhaiteraient justement à apprendre le français... on dit pas de devenir pro de la langue française, mais juste apprendre des BASES: à lire et à écrire, avec des mots simples... voilà.. et il faudrait faire ça non pas dans un seul endroit mais dans PLUSIEURS petits endroits, dans plusieurs quartiers... Ca permettrait aux gens de mieux s'EXPRIMER, pour ne pas les laisser toujours entre eux, confinés entre leurs propres amis et leur propre langue...»</i></p>
<p><i>Chan, Cambodge, Strasbourg : 483</i></p>

Comme nous le voyons sur la base de ces témoignages, cette suggestion vaut autant pour la France que pour l'Allemagne, même si en Allemagne l'offre semble déjà être plus développée qu'en France.

D'autres personnes ont souligné les améliorations possibles dans l'organisation des cours, comme faire des groupes de niveau ou proposer plus d'heures de cours :

<p><i>« mais je pense que ce qui est dommage, c'est que..fin, qu'il n'y PAS DE, DE NIVEAU.. même s'il y en a, mais je veux dire, par rapport aux cours que l'on propose.. avoir un niveau qui puisse permettre, fin, PLUSIEURS niveaux qui puissent permettre à chacun d'en bénéficier selon leur niveau..»</i></p>
<p><i>Derya, Turquie, Strasbourg : 206</i></p>

<p><i>« M : ou peut-être qu'est-ce que vous pensez qu'est-ce qui peut être fait différemment, que peut-être que si les cours c'est seulement 1 fois par semaine, [ouaih].. peut-être c'est bien d'avoir plus d'heures par semaine..</i></p> <p><i>D : oui plus, je veux avoir PLUS..parce que 2 fois par semaine c'est PAS beaucoup..»</i></p>
<p><i>Djamila, Maroc, Strasbourg : 104</i></p>

S'agissant du niveau de la langue, Elodie, France, souligne également qu'il est important d'avoir des politiques qui permettraient aux personnes d'atteindre un meilleur niveau:

« mais quand j'ai fini mon stage et je me suis inscrite à Pôle Emploi ici..[oui].. mais jamais ils ne m'ont proposé de cours d'allemand... alors que je suis étrangère..[oui].. ils ne m'ont pas fait de test d'allemand et ne se sont même pas posé la question si c'est DIFFICILE POUR MOI DE TROUVER UN TRAVAIL parce que je suis Française et donc je ne parle pas très bien allemand... [oui oui]..et ça je n'ai pas compris pourquoi ... je le parlais, certes, mais ENTRE PARLER ET POUVOIR TRAVAILLER...[30min].. car par rapport aux diplômés que j'ai c'est clair que je ne vais pas vendre des Brotchen dans la Bakerei, tu vois ..[bah oui].. donc c'était clair que j'avais besoin d'un NIVEAU PLUS ELEVE pour pouvoir travailler en tout cas dans la branche dans laquelle j'ai étudié... et on ne m'a pas proposé de cours de langue... »

Elodie, France, Francfort : 194

Le témoignage de Beatrice souligne aussi l'importance non seulement de l'apprentissage de la langue, mais aussi de la « socialisation linguistique » :

« Voilà, donc, il faudrait, c'est qu'on arrive à faire, donc, il y a les cours de français - c'est une chose, mais surtout ce qui serait intéressant c'est qu'il y ait des moments de CONVERSATION..[oui].. Ou, en fait, on pourrait se retrouver autour de faire la cuisine, de couture, avoir des discussions sur je sais pas quoi, sur la météo, de façon à ce que ils aient ENVIE DE PARLER français, et pas forcément JUSTE D'APPRENDRE le français.. »

Beatrice, personne ressource, Strasbourg : 41

Ainsi les personnes pourraient réaliser plus pleinement leurs projets et leur potentiel, que ce soit au travail ou dans d'autres domaines de leur vie. Au regard de la parentalité cela est important, puisqu'un niveau de langue plus élevé peut lui permettre de trouver un travail et ainsi subvenir aux besoins de la famille. Mais aussi, un meilleur niveau de langue peut aider la personne à réaliser son potentiel, et à s'épanouir non seulement professionnellement mais aussi personnellement. Pour les parents cela a son importance, puisque comme le note Pierre, les parents et les enfants interagissent les uns avec les autres en tant que personnalités (Pierre, in Moro, 2011).

8.2.1.2 Suggestions pour des politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants, aussi bien du côté de Strasbourg que de Francfort nous avons eu des suggestions concernant plutôt la socialisation linguistique des enfants :

« ..L'ECOLE C'EST VACHEMENT IMPORTANT..[oui]..dans une école d'avoir une CLASSE quand t'as dans une classe Mamadou, Traouré, Abdoulaye, Mohamed, Rachid, Karim et que tu as une seule et même nationalité qui est représentante et que t'as pas de Français, le problème c'est que.. ces gens-là.. qui se côtoient dans le quartier.. qui ont des parents qui ne connaissent PAS BIEN français, qui ne parlent pas bien français, tu peux PAS leur demander après de, à l'école.. ils se fréquentent ENTRE EUX, d'avoir un BON langage ou de BIEN

APPRENDRE à l'école...[oui] par contre.. si tu prends 4 élèves.. et tu les mets dans une école performante, avec une classe de 25 et les 25 parlent bien, tu vas voir que dans un cadre d'intégration qu'ils VONT se mettre à bien parler... »

Naim, Maroc, Strasbourg : 259

« alors, les jeunes chez qui enseigne {une personne de sa connaissance}, la plupart sont sans parents ..[oui]..et ils habitent aussi ENSEMBLE, cuisinent sous accompagnement..et ils sont comme si (?)..et ils apprennent allemand, et ils vont à l'école..[ok]..l'école normale probablement..ou apprentissage professionnel..[uhum]..ensuite viennent les entreprises, les entreprises allemandes probablement..ou ça..comme ça ils sont pratiquement entre eux..(inaudible) ne pas partager cete appartenance, oui..[ok]..quand les gens (inaudible)..viennent de (inaudible) plus facile que pour les autres..mais avec les Allemands ils ont TRES PEU DE CONTACT.. »

« also, die Jugendliche, die meine {une personne de sa connaissance} unterrichtet, sind die meisten ohne Eltern..[ja]..und sie leben auch ZUSAMMEN, kochen unter Betreuung.. und sie sind so wie so (?) ..und sie lernen Deutsch, und sie gehen in die Schule..[ok]..Normalschule vielleicht..oder in Beruflernen..[uhum].. dann kommen die Betriebe, die deutsche Betriebe vielleicht..oder so... so wie so sind sie ungehalten unter sich..(inaudible) diese Zugehörigkeit nicht teilen, ja...[ok].. wenn die Leute aus (inaudible) kommen.. (inaudible) leicht als für die andere.. aber mit Deutschen haben sie SEHR WENIG KONTAKTE... »

Sara, Israel, Francfort : 283

Ainsi, les politiques linguistiques peuvent non seulement créer des cours de langue (apprentissage), mais aussi contribuer à la création des espaces de socialisation qui favorisent l'acquisition de la langue, et le développement des réseaux de sociabilité.

8.2.1.3 Suggestions pour des politiques d'apprentissage des langues d'origine par les enfants et les effets des politiques institutionnelles sur les politiques linguistiques familiales

Nous avons pu voir que les politiques vis-à-vis des langues d'origine peuvent concerner l'apprentissage de ces langues dans différents lieux, ainsi que la transmission familiale de ces langues.

Qu'il s'agisse de l'apprentissage ou de la transmission, Ertan, Turquie, Francfort, souligne qu'avant tout il faut que les politiques reconnaissent l'importance de ces langues d'origine :

« L'Etat doit voir les langues maternelles NON PAS COMME UN FREIN.., mais COMME UN ENRICHISSEMENT, ça veut dire, il faut avoir un système éducatif, où nous prenons soin des langues maternelles et des langues d'origine de ces gens, étendre, et construire la langue allemande LA-DESSUS... c'est TRES IMPORTANT.. »

« der Staat muss die Muttersprache der Menschen NICHT ALS HINDER.., sondern ALS BEREICHERUNG, das heisst, wir müssen hier eine Bildungssystem haben, wo wir die Muttersprache, die Herkunftssprache dieser Kinder, dieser Menschen schützen, ausbauen, und DARAUf die deutsche Sprache aufbauen...das ist SEHR WICHTIG.. »

Ertan, Turquie, Francfort : 137

Comme nous le voyons avec cet exemple, cela doit passer avant tout par la reconnaissance des langues d'origine dans le système éducatif selon Ertan.

En poursuivant sa réflexion il note que, bien que certaines langues soient présentes dans le système éducatif, il s'agit souvent de langues étrangères comme l'anglais. Ainsi des politiques doivent encore être développées au regard d'autres langues, et plus particulièrement les langues d'origine des migrants :

<p>« très peu... TRES PEU..[uhum]..alors en Allemagne, à Francfort, il y a peut-être 500-600 jardins d'enfants, et parmi eux seulement 40-44 bilingues, et parmi eux, plus de la moitié – allemand/anglais [ah ok]..alors combien de personnes avons-nous comme travailleurs immigrés depuis les pays anglophones ?..[c'est vrai]..alors à Francfort habitent 50 milles Turcs et qu'une seule, comment s'appelle..ce n'est pas peu..[oui]..les politiques doivent le RECONNAITRE.. »</p>	<p>« ganz wenig..GANZ WENIG..[uhum] also in Deutschland, in Frankfurt, gibt es vielleicht 500-600 Kindergarten, davon nur 40-44 bilinguale, und davon, uber die Halfte – Deutsch/Englisch...[ah ok] wieviel wir aus Englischsprechende Lander als Gastarbeiter haben? .. [stimmt]..also, in Frankfurt leben 50 Tausend Turken, und nur eine, was heisst ... das ist nicht wenig..[ja]dass müssen die Politiker, also, das ERKENNEN.. »</p>
<p>Ertan, Turquie, Francfort : 163</p>	

Du côté français, Dobrosław, Pologne, Strasbourg, fait un constat et une suggestion similaire :

<p>« par rapport à ça, oui, c'est au, c'est le rôle de l'EDUCATION de travailler de ce côté-là...c'est vrai que, FORCÉMENT s'il n'y a PAS un côté SCOLAIRE, il n'y a pas l'arabe à l'école qui est enseigné en tant que matière à part, mais à niveau EGAL que le français, bein, forcément ça va PAS être VALORISÉ, mais après il faut TOUT faire pour que ça SOIT.. »</p>
<p>Dobrosław, Pologne, Strasbourg : 293</p>

Ce témoignage souligne également l'importance des liens entre les politiques linguistiques et les politiques éducatives.

8.2.1.4 Autres suggestions – travailler ensemble, co-éducation et éducation multilingue

En faisant le lien avec les effets non-linguistiques des politiques de langues, nous avons eu des témoignages soulignant l'importance des interactions entre différents acteurs des politiques linguistiques, comme par exemple les parents et l'école :

<p>« oui, alors, le système doit être changé..[uhum].. alors, oui, quand on apprend les avantages qu'on a, oui, alors on trouve toujours une solution..oui..ça veut dire alors que LES JARDINS D'ENFANT, OUI, DOIVENT TRAVAILLER ENSEMBLE AVEC LES PARENTS.. »</p>	<p>« ja, so, dass muss die System geandert werden..[uhum] also, ja, wenn man die Vorteile, die man hat, lernt, ja, dann findet mann immer eine Losung.. ja..das heisst, also, das MUSSEN DIE KINDERGARTEN, JA, MIT DEN ELTERN ZUSAMMENARBEITEN.. »</p>
<p>Ertan, Turquie, Francfort : 195</p>	

<p>« .. IL FAUT CONTINUER, il faut continuer à entretenir tout ça en fait, cette structure où il y a une MULTIPLICITE de langues, je pense vraiment que c'est le MEILLEUR moyen d'entretenir tout ça, justement parce qu'il n'y a pas une école polonaise, une école française, il y a UNE école qui est liée, et ça je trouve que c'est la MEILLEURE chose qui puisse se faire.. »</p>
<p>Dobrosław, Pologne, Strasbourg : 232</p>

Cette suggestion de la part de personnes immigrées a été mentionnée aussi bien pour la France que pour l'Allemagne, et propose ainsi d'encourager la co-éducation plurilingue.

En nous appuyant sur ces suggestions des personnes immigrées, nous proposons notre réflexion sur le développement possible des politiques linguistiques, au regard de leurs effets sur la parentalité dans la section suivante.

8.2.2 Les suggestions du développement des politiques linguistiques issues de notre analyse

Comme nous avons pu le voir, les rapports aux langues jouent sur la parentalité dans les familles immigrées. Parmi d'autres facteurs, les politiques linguistiques ont des effets différents sur ces rapports aux langues et sur la parentalité. Nous avons constaté qu'une même politique linguistique institutionnelle peut avoir des effets « positifs » ou « négatifs » - par exemple si les politiques encouragent plus l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les enfants que pour les parents, il peut en résulter une dépendance des parents vis-à-vis des enfants, ou au contraire la solidarité et l'entraide familiale s'en trouvent renforcées. Ainsi, on ne peut pas dire que telle ou telle orientation des politiques linguistiques n'aura que des effets positifs ou que des effets négatifs.

Cependant, ce qui selon notre analyse joue un rôle crucial, est la manière dont les différentes politiques s'articulent entre elles.

Si nous revenons sur les politiques linguistiques en France et en Allemagne, nous constatons qu'aujourd'hui, dans les deux pays, ces politiques visent séparément l'apprentissage des langues par les parents et par les enfants, et qu'elles visent aussi séparément l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et celui des langues d'origine.

Dans cette perspective, nous pouvons nous retrouver face à une situation où d'un côté les politiques vis-à-vis des enfants les découragent d'apprendre la langue d'origine, et de l'autre les politiques vis-à-vis des parents ne créent pas suffisamment de possibilités pour eux d'apprendre la langue du pays d'accueil. Le risque dans cette situation est que toutes les interactions entre les parents et les enfants peuvent être limitées du fait de cette asymétrie

des compétences linguistiques dans les deux langues – affectant ainsi la réalisation des différentes fonctions éducatives, ainsi que les relations affectives entre les parents et les enfants. En revanche, si les politiques linguistiques s’articulent entre elles, et sont construites dans l’idée de ce que Blanchet appelle «glottopolitique» – cela peut avoir des effets positifs. Par exemple, si d’un côté on encourage l’apprentissage de la langue du pays d’accueil par les parents et que de l’autre on encourage l’apprentissage et la transmission des langues d’origine pour les enfants, cela peut permettre - et nous trouvons l’expression de Ofelia Garcia particulièrement pertinente à ce sujet – cela peut permettre de «maximiser leur potentiel de communication»(Garcia, 2009:140, notre traduction).

Il faut noter que nous avons tout de même trouvé des politiques linguistiques qui visent aussi bien les parents que les enfants, et qui traitent aussi bien de l’apprentissage de la langue du pays d’accueil que des langues d’origine. En effet, à Strasbourg nous avons fait connaissance de la politique «Ouvrir l’école aux parents pour la réussite des enfants», et à Francfort il s’agit de la politique «Mama lernt Deutsch». Comme nous l’avons déjà mentionné, dans les deux cas il s’agit de cours de français/allemand pour les parents, mais ces cours ont lieu dans les mêmes établissements éducatifs que ceux où sont scolarisés les enfants. De plus le programme et le contenu des cours est construit de manière à accompagner les parents et à échanger avec eux sur l’éducation de leurs enfants, la parentalité, la vie économique, administrative, sociale dans le pays d’accueil. Dans les cours notamment de OEPRE auxquels nous avons pu assister, il était également question des politiques linguistiques familiales et de la transmission des langues d’origine. En effet, les animateurs du cours ont proposé aux parents de discuter de la manière dont ils peuvent accompagner la scolarité de leurs enfants aussi bien dans la langue du pays d’accueil que dans les langues d’origine.

Il est également important de noter qu’il y a des initiatives associatives aussi bien à Strasbourg qu’à Francfort, pour travailler à la fois avec les parents et avec les enfants, dans la perspective de l’éducation plurilingue. Le but de ces initiatives n’est pas de faire des injonctions sur la manière de faire et quelles politiques linguistiques familiales doivent être menées, mais plutôt d’échanger sur les expériences des différents parents afin que chacun puisse approfondir et développer sa propre réflexion à ce sujet. A titre d’exemple nous pouvons mentionner pour Strasbourg les actions de l’association Fa Mi Langues qui propose des groupes de jeux en

différentes langues aux enfants et aux parents, ainsi que des cafés discussions, des lectures multilingues parents-enfants. Du côté de Francfort, Bianca, Italie, avait également cité des actions associatives où sont organisées des actions de formation pour les parents sur l'éducation bi-, plurilingue. Ainsi, nous pouvons dire que le but de ces actions est d'accompagner les familles dans ce que De Houwer appelle «harmonious bilingual development» – «le développement bilingue harmonieux» (De Houwer, 2016, notre traduction)

Nous remarquons cependant, que ces types de politiques linguistiques qui recouvrent aussi bien les actions vers les parents, les enfants, les différents acteurs éducatifs, ainsi que celles qui articulent les langues d'origine, les langues des pays d'accueil, voire d'autres langues ne sont pas encore nombreuses à Strasbourg et à Francfort.

Ainsi, notre analyse nous amène à penser qu'il y a encore un potentiel à explorer, pour mettre en place notamment les politiques linguistiques suivantes :

- Des actions visant les pratiques des enfants aussi bien dans la langue d'origine que dans la langue du pays d'accueil, ce qui peut par exemple permettre des transferts de compétences entre les deux langues au sein d'une même « compétence plurilingue et pluriculturelle » (Coste, Moore & Zarate, 2009 ; Castellotti et Moore, 2011)

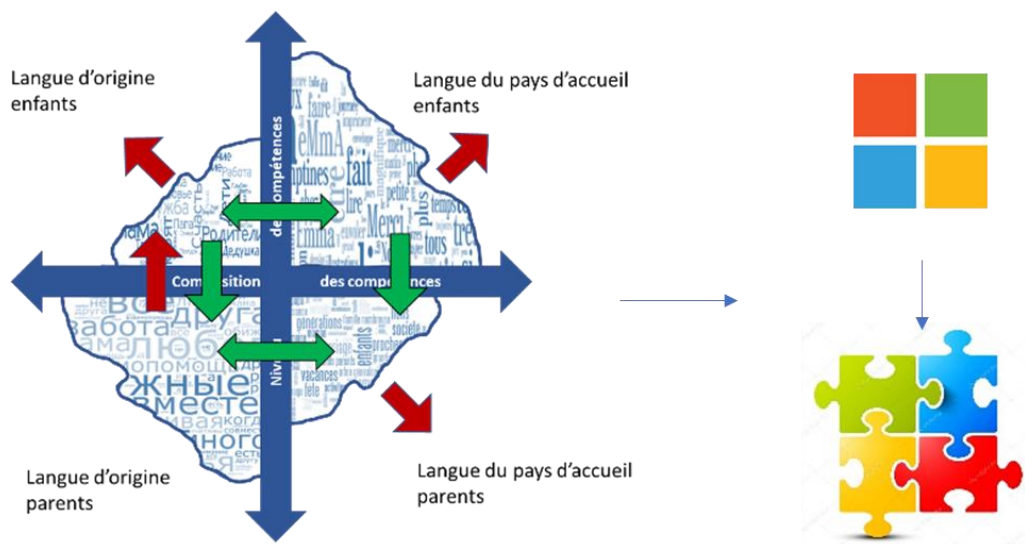
- des actions visant les pratiques des parents aussi bien dans la langue d'origine que dans la langue du pays d'accueil, ce qui permettrait de valoriser les ressources linguistiques que les parents possèdent déjà dans la langue d'origine et de se baser sur ces ressources pour une meilleure appréhension de la nouvelle langue

- des actions dans les langues d'origine pour les parents et les enfants, ce qui favoriserait des transferts de compétences et des connaissances des parents vers les enfants. Comme nous avons cherché à le démontrer, c'est grâce à la transmission des langues aux enfants que les parents pratiquent davantage leurs langues d'origine dans le contexte du pays d'accueil. Cela pourrait avoir des effets sur le développement langagier non seulement des enfants, mais aussi des parents. Ainsi ils pourraient mieux accompagner les enfants dans différents apprentissages et développer aussi bien leurs propres personnalités que celles de leurs enfants.

- des actions dans la langue du pays d'accueil entre les parents et les enfants, qui permettraient des transferts de compétences et de connaissances des enfants envers les parents. Comme nous avons pu le voir, bien souvent les enfants maîtrisent mieux la langue du pays d'accueil que leurs parents. Dans certains cas cela crée de la solidarité entre les parents et les enfants (Agnieszka et Dobrosław, Pologne, Strasbourg) mais dans d'autres cas cela peut remettre en cause l'estime de soi des parents (Tadeusz, Pologne, Strasbourg). Ainsi, les politiques valorisant les transmissions des enfants vers les parents peuvent être un levier de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les parents.

Pour résumer, l'objectif principal de ces suggestions d'actions linguistiques est de permettre des transferts de compétences et de connaissances d'une langue à l'autre et vice-versa, et des parents aux enfants et vice-versa.

En revenant sur notre schéma de bilinguisme asymétrique où nous avons cherché à montrer le sens des actions des différents politiques linguistiques, nous pouvons représenter ces nouvelles pistes possibles de manière suivante (les flèches rouges et vertes indiquant le sens d'action des politiques) :



Extrait Figure 23 Présentation graphique des suggestions d'évolution possible des politiques linguistiques institutionnelles à Strasbourg et Francfort-sur-le-Main (sur la base des suggestions des personnes interviewées et nos suggestions issues de notre analyse (voir Annexes)

Pour résumer notre approche, nous estimons qu'il est important de considérer les différentes politiques linguistiques dans leur ensemble, dans l'idée de ce que Blanchet appelle « glottopolitique ».

Ainsi, au lieu de considérer les parents et les enfants, ainsi que les différentes langues de manière séparée, nous proposons de les voir plutôt de manière articulée.

Comme nous l'avons déjà montré, le bilinguisme asymétrique peut avoir des effets différents, plus positifs ou plus négatifs sur la parentalité. Il ne s'agit donc pas de chercher une symétrie absolue dans les politiques linguistiques (en effet, comme nous l'avons déjà expliqué, le « bilinguisme symétrique » ou le « bilinguisme parfait » est rarement possible). En revanche, notre analyse nous amène à la conclusion que l'articulation des différentes politiques peut permettre de mieux comprendre les effets de l'ensemble de ces politiques sur les parcours des personnes et de prendre les décisions politiques en conséquence.

Résumé Chapitre 8

En discutant les résultats des effets des politiques linguistiques sur la parentalité, nous avons cherché à les mettre en perspective avec les témoignages des personnes ressources, pour voir si ces derniers confirment, complètent ou remettent en question nos résultats.

Tout d'abord il convient de souligner que parmi les personnes ressources que nous avons rencontrées, certaines sont elles-mêmes immigrées, ce qui peut en partie expliquer les convergences de quelques témoignages. Cependant, si nous prenons également en compte les témoignages des personnes ressources «autochtones», nous pouvons dire globalement que les discours des personnes ressources confirment les éléments que nous avons pu repérer dans les discours des personnes immigrées.

Les témoignages des personnes ressources ont aussi mis en lumière l'articulation des politiques linguistiques avec d'autres politiques: politiques économiques, politiques d'intégration, politiques éducatives et en rapport avec la parentalité.

Au regard des effets linguistiques des politiques de langues, les témoignages des personnes ressources ont confirmé que les politiques linguistiques peuvent avoir pour effet le bilinguisme asymétrique et la double insécurité linguistique, et par ce biais impacter l'intégration sociale et les représentations de la parentalité, la réalisation des fonctions parentales (parentalité partielle), ainsi que le bien-être et l'(in)sécurité dans le rôle de parent. Ces témoignages soulignent également que le bilinguisme asymétrique et la double insécurité linguistique sont plus accentués dans les années 1970 qu'aujourd'hui, et qu'actuellement ces deux phénomènes sont plus marqués en France qu'en Allemagne.

En ce qui concerne les effets non-linguistiques des politiques de langues, les personnes ressources mettent également en lumière qu'ils se sont davantage développés vers les années 2000. En effet, les personnes ressources mentionnent le contenu des cours et les réseaux de sociabilité, le rôle des connaissances linguistiques pour le titre de séjour, ainsi que les effets des politiques linguistiques sur l'accompagnement social et la co-éducation.

Comme nous venons de le mentionner, les témoignages des personnes ressources ont globalement confirmé les résultats de notre analyse des effets des politiques de langues sur la parentalité. Ainsi, nous n'avons pas trouvé de «cas négatifs» qui auraient contredit nos résultats. Le seul point de divergence que nous avons cependant pu relever est qu'en effet, les personnes ressources ont davantage mis l'accent sur le fait que plusieurs structures proposant des cours de langues proposent également de l'accompagnement social. Cette attention accrue à l'accompagnement social peut être expliquée par le fait que pour certaines de ces personnes ressources, leur travail quotidien consiste à accompagner les personnes immigrées dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil

En poursuivant la discussion des résultats, nous avons également cherché à repérer les suggestions des personnes immigrées et des personnes ressources au regard des améliorations possibles des différentes politiques linguistiques. Parmi ces suggestions nous retrouvons par exemple l'augmentation du nombre d'heures et du niveau des cours de la langue du pays d'accueil, multiplier les actions pour l'apprentissage et la valorisation des langues d'origine, ou encore intensifier le travail en commun entre différents acteurs, comme les projets de co-éducation entre les parents et l'école.

S'agissant des améliorations possibles des politiques, nous avons constaté dans notre analyse que les politiques institutionnelles de langues visent séparément les parents et les enfants. Nous avons également constaté que ces politiques visent souvent séparément l'apprentissage et la pratique de la langue du pays d'accueil et ceux des langues d'origine. Il nous semble que mener des politiques impliquant aussi bien les parents que les enfants, et en y intégrant à la fois les langues des pays d'accueil et des langues d'origine pourrait être une nouvelle piste de développement des politiques de langues. Notre hypothèse implique que ce type d'action peut permettre des transferts de compétences d'une part entre les compétences de chaque personne dans différentes langues et d'autre part entre les compétences des parents et des enfants.

Conclusion

Avant de faire la conclusion de ce travail, rappelons tout d'abord ses objectifs et sa problématique. En effet, l'objectif de ce travail a été de saisir les effets des politiques linguistiques familiales et des politiques linguistiques institutionnelles sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité des parents immigrés à Strasbourg et à Francfort. Ainsi, en mettant les parents au centre de l'attention nous avons souhaité apporter une contribution aux recherches sur les politiques linguistiques familiales, et en réalisant une évaluation biographique des politiques de langues nous avons cherché à contribuer aux études sur l'évaluation des politiques linguistiques institutionnelles.

En ce qui concerne tout d'abord les politiques linguistiques familiales, nous avons pu voir que tous les parents prennent leurs décisions et font leurs choix linguistiques avec l'idée de faire au mieux possible pour leurs enfants. C'est ainsi qu'ils se basent sur des aspirations éducatives similaires : l'épanouissement de l'enfant, la transmission à l'enfant de connaissances et de valeurs, son inscription dans la famille et dans la société, sa réussite éducative, personnelle, professionnelle. Cependant les parents ont tous des manières de faire très différentes pour réaliser ces aspirations, et par conséquent les politiques linguistiques familiales qui en résultent sont très variées. Dans le cadre historique franco-allemand, nous avons pu voir que les politiques linguistiques familiales ont été assez similaires en France et en Allemagne dans les années 1970 : beaucoup de couples de parents étaient de même origine et envisageaient le retour au pays. Par conséquent, dans les années 1970, selon les témoignages que nous avons recueillis, les parents utilisaient majoritairement les langues d'origine avec leurs enfants. Vers les années 2000, avec le passage à la migration d'installation, la diversification des profils des migrants en termes de compétences linguistiques, pays d'origine, catégories socioprofessionnelles et autres, les politiques linguistiques familiales se sont également beaucoup diversifiées. La diversification de ces politiques commence par le choix des langues, et s'accroît encore davantage du fait de l'inscription spatio-temporelle différente en fonction de chaque famille (différentes langues dans différents espaces privés et publics, évolution dynamique des politiques au fil du temps), ainsi que du fait de l'implication de

différents acteurs (parents, enfants, familles élargie – coparentalité, école, structures petite enfance et autres acteurs sociaux – co-éducation).

En analysant les politiques linguistiques familiales nous nous sommes également rendu compte que les liens entre langues et parentalité sont réciproques : non seulement les rapports aux langues des parents ont des effets sur la parentalité, mais réciproquement le fait d'être parent a des effets sur les compétences et pratiques linguistiques des parents. Ainsi, nous avons mis en lumière le fait que la réalisation de différentes fonctions parentales prend du temps et de l'énergie et peut empêcher les parents de suivre des cours de langues (la parentalité est ainsi un frein pour l'apprentissage formel de la langue du pays d'accueil). En revanche, la réalisation de ces différentes fonctions parentales encourage les parents à entrer en interaction avec différents acteurs sociaux et à pratiquer la langue du pays d'accueil (en ce sens, la parentalité est un levier pour l'acquisition de la langue du pays d'accueil en milieu informel/naturel). Au regard des langues d'origine, nous avons vu que dans le contexte de la migration et de la dominance de la langue du pays d'accueil en tant que langue nationale dans différentes sphères de la vie publique, les parents peuvent avoir tendance à diminuer la pratique de leurs langues d'origine. Cependant, lorsque les parents décident de transmettre leurs langues d'origine à leurs enfants, ils sont amenés à les pratiquer régulièrement. Ainsi, nous pouvons dire que les parents maintiennent les langues d'origine non seulement pour les enfants, mais aussi grâce aux enfants.

En ce qui concerne les politiques linguistiques institutionnelles, nous avons pu faire ressortir différents types de politiques linguistiques à partir des témoignages, à savoir en termes de : 1) interprétariat et traduction ; 2) apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents ; 3) apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants ; 4) apprentissage des langues d'origine par les enfants ; 5) politiques prenant en compte les transmissions des langues dans les familles et les politiques linguistiques familiales. Au regard de la dimension historique franco-allemande dans les années 1970, il s'agissait de la migration de travail perçue comme provisoire aussi bien en France qu'en Allemagne. Par conséquent, il n'existait pas vraiment de politiques institutionnelles visant l'apprentissage de la langue française/allemande pour les immigrés adultes. Mais il y avait cependant des cours de niveau basique proposés par des associations caritatives et les entreprises, ces dernières ayant dans nombre de cas mis en place

des politiques de traduction plutôt que d'apprentissage. Concernant les enfants, ils avaient la possibilité d'apprendre le français/allemand à l'école, mais les politiques éducatives n'attachaient pas d'importance particulière à la réussite de ces apprentissages. Les politiques étaient plutôt en faveur de l'apprentissage/transmission des langues d'origine aux enfants, puisque cela s'inscrivait dans l'idée de migration provisoire et de retour au pays d'origine pour les parents et les enfants. En revanche, avec la prise de conscience de la présence permanente des populations immigrées sur leur territoire, aussi bien la France que l'Allemagne ont élaboré notamment des politiques d'intégration avec une importance particulière accordée à la question linguistique. C'est ainsi que de nouvelles politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents et les enfants ont été élaborées. A côté de nouvelles initiatives favorisant l'apprentissage/transmission des langues d'origine, dans les années 2000 se développe également le discours inverse, à savoir un discours et des politiques plus ou moins explicites qui voient le maintien des langues d'origine comme un frein à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, et en conséquence comme un frein à l'intégration sociale, à la réussite scolaire, etc. Si dans les années 1970 les politiques linguistiques institutionnelles ont été assez similaires en France et en Allemagne, nous observons dans les années 2000 que les politiques aussi bien d'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les adultes, que celles favorisant l'apprentissage et la transmission des langues d'origine semblent plus développées en Allemagne qu'en France.

Au regard des effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles sur l'exercice, la pratique et l'expérience de la parentalité, nous avons pu identifier aussi bien des effets linguistiques ainsi que des effets non-linguistiques de ces politiques.

Nous avons résumé les effets linguistiques par les concepts de « bilinguisme asymétrique » et « insécurité linguistique », en proposant le concept de « double » « insécurité linguistique » (pour parler aussi bien de l'insécurité vis-à-vis des compétences que des choix linguistiques)

Puis nous avons pu résumer les effets non-linguistiques par le concept d'« intégration sociale » (Biichlé, 2009) en ce qui concerne les effets sur l'exercice de la parentalité », de « parentalité partielle » (Houzel, 1999) en ce qui concerne la réalisation des fonctions parentales et la pratique de la parentalité, d'« (in)sécurité dans le rôle de parent » (De Houwer, 2016) et de « bien-être parental » en ce qui concerne l'expérience de la parentalité.

En analysant les effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles, nous avons pu voir des effets plus spécifiques à une étape du parcours de la parentalité (comme par exemple la scolarité), des effets transversaux qu'on peut retrouver tout au long de la vie (comme par exemple l'importance des langues pour la communication parents-enfants, l'expression de la personnalité et des émotions), ou encore des effets qui ne se manifestent que dans la durée (par exemple la gratitude d'un enfant adolescent pour la transmission de la langue d'origine, le choix étant fait par les parents quand l'enfant était en bas âge)

Ainsi, conformément à la démarche d'évaluation biographique des politiques, nous avons pu identifier les effets réellement ressentis, les effets cumulatifs des politiques, les effets des politiques à long terme, les effets attendus et les effets non-attendus des politiques, ainsi que les conséquences et les effets de l'absence de certaines politiques.

En ce qui concerne Strasbourg et Francfort, nous avons trouvé dans les deux contextes une grande diversité des politiques linguistiques familiales, et ainsi de leurs effets. Face à cette diversité nous avons élaboré 4 schémas, démontrant la différente évolution possible des situations de bilinguisme asymétrique et d'insécurité linguistique et leurs effets. L'analyse de ces schémas nous fait penser que les politiques encourageant aussi bien les langues d'origine que les langues du pays d'accueil à la fois chez les parents et chez les enfants peuvent avoir plus d'effets positifs dans l'ensemble que les politiques qui donnent la préférence à une langue en particulier.

Au regard des politiques linguistiques institutionnelles, nous pouvons dire qu'elles étaient assez similaires dans les années 1970 pour la France et l'Allemagne. Ces politiques n'encourageaient que très peu l'apprentissage des langues des pays d'accueil (français et allemand) et pouvaient ainsi avoir pour effet le manque d'intégration sociale des parents, les difficultés dans la réalisation des différentes fonctions parentales (« parentalité partielle »). En revanche, comme les politiques linguistiques familiales allaient souvent dans le même sens que les politiques linguistiques institutionnelles, à savoir le maintien des langues d'origine dans l'idée d'un retour au pays, on peut en déduire que les politiques des parents étaient ainsi approuvées (de manière plus ou moins explicites) et qu'ils pouvaient ainsi se sentir plus en « sécurité dans le rôle de parent ».

Dans les années 2000 nous constatons qu'il y a davantage de politiques aussi bien pour les langues d'origine que pour les langues des pays d'accueil. Ainsi, nous pouvons dire qu'aujourd'hui les effets des politiques linguistiques institutionnelles se rapprochent plus de l'idée de l'intégration sociale, facilitent plus la réalisation des fonctions parentales dans les deux langues, et permettent aux parents de se sentir plus en sécurité dans leur rôle de parent. Cependant, il faut noter que de 1970 jusqu'aujourd'hui s'est progressivement développé un discours valorisant d'un côté mais aussi parfois dévalorisant pour les différents acteurs de la transmission des langues d'origine dans les familles immigrées (ainsi il y a parfois des convergences, et parfois des divergences d'orientation des politiques linguistiques familiales et des politiques linguistiques institutionnelles). Pour ces raisons aujourd'hui encore nous pouvons retrouver des situations où les politiques linguistiques institutionnelles ont plus pour effet l'assimilation que l'intégration. Ces politiques peuvent également limiter les possibilités pour les parents de réaliser les différentes fonctions parentales en lien avec les langues d'origine, questionner leurs choix et ainsi leur faire éprouver une « insécurité dans leur rôle de parent ». Au regard du contexte français et allemand, nous avons constaté dans les témoignages qu'aujourd'hui il semble que les politiques vis-à-vis des langues d'origine et des langues des pays d'accueil sont plus développées en Allemagne qu'en France. Nous pouvons en déduire que les politiques linguistiques allemandes encouragent plus l'intégration sociale, une parentalité « moins partielle » et la « sécurité dans le rôle de parent » des parents immigrés que ne le font les politiques françaises.

Comme nous avons pu le voir, les politiques linguistiques familiales et les politiques linguistiques institutionnelles peuvent s'articuler et prendre des orientations similaires en termes de choix linguistiques par exemple. Cependant, dans d'autres cas, ces politiques peuvent prendre des orientations différentes, voire opposées, ce qui a pour conséquence des effets plus ou moins positifs ou négatifs sur l'exercice, la pratique et l'exercice de la parentalité.

Ce que nous avons tout de même noté, aussi bien au sujet des politiques linguistiques familiales qu'institutionnelles, c'est que chaque politique linguistique, quelle qu'elle soit, peut avoir et des effets positifs, et des effets négatifs. Cependant, les politiques familiales et

institutionnelles qui encouragent les deux langues ont tendance à générer plus d'effets positifs que négatifs dans l'ensemble.

A la fin de ce travail, nous avons cherché à questionner nos résultats, en mettant en parallèle les témoignages des parents et enfants immigrés avec ceux des personnes ressources. Nous pouvons dire que globalement les témoignages des personnes ressources ont confirmé la présence des phénomènes de bilinguisme asymétrique et d'insécurité linguistique, et les effets des politiques linguistiques sur les trois dimensions de la parentalité. Ces témoignages ont également confirmé que ces phénomènes sont moins accentués par les politiques linguistiques en Allemagne, et que par conséquent les politiques allemandes ont plus d'effets positifs sur l'intégration sociale, la réalisation des fonctions parentales et le bien-être des parents. Nous n'avons pas trouvé de divergences entre les témoignages des parents et enfants immigrés et ceux des personnes ressources. Cependant, les personnes ressources ont davantage mis en lumière l'accompagnement social proposé en plus des cours de langues dans de nombreuses structures qui accueillent les migrants.

Comme nous l'avons mentionné, les témoignages des personnes immigrées et des personnes ressources ne se sont pas limités à décrire les différentes politiques linguistiques et leurs effets. Ces témoignages nous ont également fourni des suggestions d'évolutions possibles de ces politiques.

Parmi les améliorations suggérées nous retrouvons par exemple l'augmentation du nombre d'heures et du niveau des cours de la langue du pays d'accueil, plus d'actions en faveur de l'apprentissage et de la valorisation des langues d'origine, ainsi que des suggestions pour intensifier le travail en commun entre différents acteurs, comme par exemple dans le cas de projets de co-éducation entre les parents et l'école.

De plus, en ce qui concerne les améliorations possibles des politiques, de notre côté, lors de notre analyse nous avons constaté que les politiques institutionnelles de langues visent séparément les parents et les enfants. Nous avons également constaté que ces politiques visent souvent séparément l'apprentissage et la pratique de la langue du pays d'accueil et des langues d'origine. Il nous semble que la mise en œuvre de politiques impliquant aussi bien les parents que les enfants, et en y intégrant aussi bien les langues des pays d'accueil que les

langues d'origine peut être une nouvelle piste de développement des politiques linguistiques. Dans les grandes lignes, nous proposons :

- Des actions visant les pratiques des enfants aussi bien dans la langue d'origine que dans la langue du pays d'accueil
- des actions visant les pratiques des parents aussi bien dans la langue d'origine que dans la langue du pays d'accueil
- des actions dans les langues d'origine pour les parents et les enfants, ce qui permettrait des transferts de compétences et de connaissances des parents vers les enfants.
- des actions dans la langue du pays d'accueil entre les parents et les enfants, qui permettraient des transferts de compétences et de connaissances des enfants vers les parents.

Notre hypothèse implique que ce type d'action peut permettre des transferts de compétences d'une part entre les compétences de chaque personne dans différentes langues et d'autre part entre les compétences des parents et des enfants.

Bibliographie

- ADAMI Hervé. Parcours migratoires et intégration langagière. In MANGIANTE J.M. (dir.). *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Artois : Presses université, 2011, pp.37-54
- ADAMI, Hervé. *Le droit à quelle langue pour les immigrés ? Savoirs et Formation*, décembre 2003, n°55-56, pp. 31-33
- ADAMI, Hervé. Le rôle de l'acculturation linguistique dans le processus d'intégration des immigrés. In FERRY, Vincent, GALLORO, Piero-D., NOIRIEL, Gérard (ed.), *20 ans de discours sur l'intégration*. Paris : l'Harmattan, 2005, pp. 31-39
- AKINCI, Mehmet-Ali. *Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. Langage et société*, [en ligne],2006/2 (n° 116), [consulté le 14 février 2020], p. 93-110. URL : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2-page-93.htm>
- ALBA, Richard D., FONER, Nancy . *Strangers No More: Immigration and the Challenges of Integration in North America and Western Europe*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2015.
- ANDROULAKIS, George, GKAINARTZI, Anastasia, KITSIOU, Roula, TSIOLI, Sofia. Parents-Schools' Communication and Albanian as a Heritage Language in Greece, in TRIFONAS P.P., ARAVOSSITAS, T. (eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Springer International Handbooks of Education, 2016
- ANDROULAKIS, George, GKAINARTZI, Anastasia, KITSIOU, Roula, TSIOLI, Sofia. Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. In BEACCO, Jean-Claude, KRUMM Hans-Jurgen, LITTLE David (ed.), *The linguistic integration of adult migrants: lessons from research. Abstracts of the Council of Europe Symposium*. Strasbourg : Council of Europe, 2016
- APITZSCH, Ursula, INOWLOCKI, Lena, KONTOS, Maria (ed), *Self-Employment Activities of Women and Minorities: Their Success or Failure in Relation to Social Citizenship Policies*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- ARCHAMBAULT, Edith, PRILLER, Eckhart, ZIMMER, Annette. *Associations et fondations en France et en Allemagne: traditions et convergence. Revue Internationale de l'Economie Sociale, Institut de l'économie sociale*, [en ligne], 2013, n 92 (329), pp.92-106, [consulté le 5 avril 2020]. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00831017/document>
- ARCHIBALD, James, CHISS, Jean-Louis. *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris : L'Harmattan, 2007, 403 p.
- ARCHIBALD, James, GALLIGANI. Stéphanie, *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris : l'Harmattan, 2009, 289 p.
- ARETZKI Abdenour. *L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive ? Synergies Algérie*, 2008, n° 2, pp. 191-198
- ATIENZA, José Luis (éd.), *Appropriation des langues et attitudes linguistiques. Éla*. Paris: Klincksieck [u.a.], 2006.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine. Rapports de générations et parcours de vie. Enquête [En ligne], 1989, n 5, mis en ligne le 27 juin 2013, [consulté le 30 septembre 2016]. URL : <http://enquete.revues.org/82> ; DOI :10.4000/enquete.82

- AUDEMAR, Aurélie. *La biographie langagière Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités. Journal de l'Alpha*, [en ligne], 2017, n°207, [consulté le 24 juin 2019]. URL : http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja207_p038_audemar.pdf
- BALDAQUI ESCANDELL, Josep M. *Relations between formal linguistic insecurity and the perception of linguistic insecurity. A quantitative study on linguistic insecurity in an educational environment at the Valencian Community (Spain). Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2011, issue 4, Volume 32
- BATTAGLINI, Alex, GRAVEL, Sylvie, POULIN, Carole, FOURNIER, Michel, BRODEUR, Jean-Marc. *Migration et paternité ou réinventer la paternité. Nouvelles pratiques sociales*, 2002, vol.15, n°1, pp. 165-179.
- BAUBY, Colette, COLOMBO, Marie-Christine. *Être parents aujourd'hui : un jeu d'enfants? Les professionnels de PMI face aux enjeux de la parentalité* [en ligne], Toulouse : ERES, 2014, 286 pages. [consulté le 12 octobre 2019]. URL : <https://www.cairn.info/etre-parents-aujourd-hui-un-jeu-d-enfants--9782749242606.htm>
- BEACCO Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2009.
- BEACCO, J-C., BYRAM, M. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2003.
- BEACCO, Jean-Claude, KRUMM, Hans-Jurgen, LITTLE David, THALGOTT Philia. *Intégration linguistique des migrants adultes, les enseignements de la recherche*. Pour le Conseil de l'Europe, De Gruyter, 2016
- BEAUCHEMIN, Cris, HAMEL, Christelle, SIMON Patrick. *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats octobre 2000. Documents de travail de l'INED*, 2000, n°168
- BERCHE Mercè Pujol. *Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues. Acquisition et interaction en langue étrangère*, [en ligne], 1993, n 2, [mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 10 avril 2016]. URL : <http://aile.revues.org/4866>
- BERTAUX Daniel, DELCROIX Catherine. *Transmissions familiales et mobilités. Migrations Société*, [en ligne], 2009/3 (N° 123-124), p. 87-96. DOI 10.3917/migra.123.0087
- BERTAUX Daniel. *Le récit de vie: l'enquête et ses méthodes*. Paris : Collin, 128 Sociologie, Anthropologie, 2000.
- BERTUCCI Marie-Madeleine. *Le récit de vie : lieu d'expression de la pluralité linguistique et culturelle. Proposition pour une méthodologie de la recherche. Cahiers internationaux de sociolinguistique*, [en ligne], 2014, n 5(1), pp 41-47, [consulté le 10 septembre 2017], doi:10.3917/cisl.1401.0041
- BERTUCCI Marie-Madeleine. *Le récit de vie, un processus réflexif à l'œuvre dans la production des savoirs. Cahiers internationaux de sociolinguistique*, [en ligne], 2012/1 (N° 2), p. 85-102, [consulté le 3 juillet 2018], URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2012-1-page-85.htm>
- BESKI, Chahla. *Intervention de Chahla Beski. Fonction parentale et rapports interculturels*. Eaubonne : Edition du Pôle de Ressources Départemental du Développement social du Val d'Oise, juillet 2000, n 4
- BIGOT, Violaine, BRETEGNIER, Aude, VASSEUR, Marité (dir). *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après*. [en ligne], Paris : Editions des archives contemporaines, 2013, 386 p, [consulté le 24 avril 2014].

URL :

https://www.academia.edu/11077505/Vers_le_Plurilinguisme_Vingt_ans_après._Sous_la_direction_de_Violaine_Bigot_Aude_Bretegnier_Marité_Vasseur?swp=rr-rw-wc-11733882

- BIICHLE Luc. *Le plurilinguisme c'est l'intégration. Savoirs et formation*, 2009, pp.32-35.
- BIICHLE, Luc. *Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes maghrébines dans la tourmente. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2011, n 44, pp 13-25
- BILLIEZ, Jacqueline. *La langue comme marqueur d'identité. Revue européenne des migrations internationales*, [en ligne], décembre 1985 vol. 1, n°2, pp. 95-105, [consulté le 4 novembre 2019], URL : https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982
- BILLIEZ, Jacqueline, TRIMAILLE, Cyril. *Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. Langage et société*, [en ligne], 2001/4 (n° 98), pp. 105-127, [consulté le 23 novembre 2016]. URL : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2001-4-page-105.htm>
- BLAIR, Sampson Lee. *Parental Involvement and Children's Educational Performance: A Comparison of Filipino and U.S. Parents. Journal of Comparative Family Studies*, 2014, n 45(3), pp 351-366.
- BLANCHET Philippe. *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. Base documentaire du Gerflint*, [en ligne], 2015, [consulté le 15 décembre 2017] URL : <https://www.gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>
- BLANCHET, Alain. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Armand Collin, 2007, 128 p
- BLANCHET, Ph., CLERC, S., RISPAIL, M. *Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique: Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. Études de linguistique appliquée*, [en ligne], 2014, n 175(3), 283-302, [consulté le 6 octobre 2016]. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-3-page-283.html>
- BLANCHET, Philippe (dir). *Éléments pour une analyse sociopolitique des pratiques linguistiques, Revue d'Études d'Oc*, 2016, n°163, 162 p.
- BLANCHET, Philippe (dir.) *Politiques linguistiques et enseignement-apprentissage de français : quelles perspectives pour la pluralité linguistique ? Dialogues et cultures*, [en ligne], n 62, Paris : l'Harmattan, 2016, [consulté le 30 novembre 2016]. URL : https://www.researchgate.net/publication/322144396_Politiques_linguistiques_et_enseignement-apprentissage_de_francais_quelles_perspectives_pour_la_pluralite_linguistique/link/5bcb3455458515f7d9ccd047/download
- BLANCHET, Philippe. *La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs. Les Cahiers du GEPE*, [en ligne], 2008, n 1, [consulté le 5 octobre 2016], URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=898#tocto1n1>.
- BLOUET, Guenièvre. *Le portrait langagier, un outil pour comprendre la relation langue-identité*. Mémoire de Master, Université de Strasbourg, 2014, 80p
- BOISSON, Marine, VERJUS, Anne. *La parentalité, une action de citoyenneté. Une synthèse des travaux récents sur le lien familial et la fonction parentale (1993 – 2004). Dossier d'étude de la CAF*, novembre 2004, n 62, 84p
- BOLZMAN, Claudio, VAGNI, Giacomo. *Égalité de chances ? Une comparaison des conditions de vie des personnes âgées immigrées et «nationales». Hommes et Migrations*, [en ligne], 2015/1 (n°

1309), p. 19-28, [consulté le 30 octobre 2018], URL : <https://www.cairn.info/revue-hommes-et-migrations-2015-1-page-19.htm>

- BONNARD, Jean-Baptiste, DASEN, Véronique, WILGAUX, Jérôme. *Famille et société dans le monde grec et en Italie du Ve au IIe siècle av. J.-C.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2017, 552 p
- BOTBOL, Michel, LECOUTRE, Caroline. XI – Les parents, l'enfant et l'école. In SOLIS-PONTON, Leticia. *La parentalité. Défi pour le troisième millénaire.* Paris : Presses Universitaires de France, 2002, p. 193-206.
- BOUCHER, Manuel. *Gouverner les familles. Les classes populaires à l'épreuve de la parentalité.* Paris : L'Harmattan, 2011, 471 p.
- BOURDIEU Pierre. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques.* Paris: Fayard, 1982.
- BOURDIEU, Pierre, BOLTANSKI, Luc. *Le fétichisme de la langue. Actes de la recherche en sciences sociales*, [en ligne], juillet 1975, Vol. 1, n°4, pp. 2-32, [consulté le 17 janvier 2016], URL : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_4_3417
- BRESSON, Nancy, MELLIER, Denis. *La parentalité en souffrance à l'école. Dialogue*, [en ligne], 2015/1 (n° 207), p. 83-96, [consulté le 12 février 2019], DOI : 10.3917/dia.207.0083. URL : <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2015-1-page-83.htm>
- BRINBAUM, Yaël, DELCROIX, Catherine. *Les mobilisations familiales des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants. Un nouveau questionnaire sur l'investissement éducatif des milieux populaires. Migrations Société*, 2016, vol 26, n 164, pp 75-97
- BÜRKI, Yvette. *Connecting micro and macro sociolinguistic processes through narratives. A glottopolitical Gaze. Journal of Multilingual and Multicultural Development*, [en ligne], 2019, n 41-1, pp 12-24, [consulté le 30 mai 2018], DOI: 10.1080/01434632.2019.1621876
- BYRAM, M. (ed). *La compétence interculturelle.* Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2003, 156p
- CADET Lucie, GOES Jan, MANGIANTE, Jean-Luc. *Langue et intégration: dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire.* Peter Lang, 2000, 423p
- CALINON, Anne-Sophie. *L'«intégration linguistique » en question. Langage et société*, [en ligne], 2013/2 (n° 144), p. 27-40, [consulté le 3 décembre 2018], DOI : 10.3917/lis.144.0027. URL : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-2-page-27.htm>
- CAN UNVER O. *Current discussions in the German integration debate. Revue européenne des migrations internationales* [en ligne], 2006, vol. 22, n°3, mis en ligne le 31 décembre 2009, [consulté le 07 septembre 2015], URL : <http://remi.revues.org/3241> ; DOI : 10.4000/remi.3241
- CASTELLOTTI, Véronique. Au delà du bilinguisme: Quelle place en France pour une éducation plurilingue? In ERFURT, J. et al. (dir.) *Ecoles plurilingues – Multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure.* Frankfurt : Peter Lang, Collection «Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel », [en ligne], 2008, n° 7, pp169-189, [consulté le 5 février 2016]. URL : https://www.academia.edu/22811877/Au_delà_du_bilinguisme_Quelle_place_en_France_pour_une_éducation_plurilingue_dans_Erfurt_J._et_al._dir._Ecoles_plurilingues_Multilingual_schools_Konzept_Institutionen_und_Akteure_Frankfurt_Peter_Lang_Collection_Sprache_Mehrsprachigkeit_und_sozialer_Wandel_n_7_169-189?swp=rr-rw-wc-11077505
- CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle. La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept. In BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, (dir). *Guide*

pour la recherche en didactique des langues et des cultures. *Approches contextualisées*. France : Editions des archives contemporaines, 2011, pp.241-252

- CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle. Le bilingue était presque parfait. In LAMBERT, P., MILLET, A., RISPAIL, M., TRIMAILLE, C. (éds). *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : l'Harmattan, 2007, pages 227-235
- CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle. *Social representations of languages and teaching. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education Reference Study*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2002, 28p
- CASTELLOTTI, Véronique. *Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? Le français aujourd'hui*, 2009, n 164, pp 109–114.
- CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International, Collection D. L. E, 2001, 124p
- CHAMPION, François. *Parole de migrant: le mot et ses indices*. Paris : L'Harmattan, 2009, 260p
- CHARRETTE, J. *Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école*. *Alterstice*, [en ligne], 2016, n 6(1), 121–132, [consulté le 5 avril 2016]. doi:10.7202/1038284ar
- CHARTON, Laurence, LEVY, Joseph (dir). *Génération et cycles de vie. Au carrefour des temps biologiques et psychosociaux*. Québec : Presses universitaires du Québec, 2009, 235p
- CHATELET, Noelle, HELEZ, Serge, KAUFMANN, Jean-Claude. *Les nouveaux parents : autorité, transmission, éducation : comment ils s'en sortent*. Montrouge : Bayard, 2011, 126p
- CHRIST, Ingeborg. *Un ancrage réussi. L'enseignement des langues en Allemagne*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [en ligne], septembre 2003, n 33, mis en ligne le 12 avril 2012, [consulté le 10 mars 2020]. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1646> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1646>
- CLAES, M., COMEAU, J. *L'école et la famille : deux mondes ? Lien social et Politiques*, 1996, n 35, pp75–85
- CLOT, Yves. *L'autre illusion biographique. Enquête* [en ligne], 1989, n 5, mis en ligne le 27 juin 2013, [consulté le 30 septembre 2016]. URL : <http://enquete.revues.org/99> ; DOI : 10.4000/enquete.99
- COGNIGNI, Edith. Se raconter en migration : du récit biographique langagier à la co-construction de la relation interculturelle. In GOHARD-RADENKOVIC, Aline, RACHEDI Lilyane. *Récits de vie, récits de langues et mobilités: nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : l'Harmattan, 2009, 275 p, pp 19-34
- COLLANI, Tania, GIANICO, Marilina. L'italien langue nationale et régionale. Évolutions et enjeux du dispositif ELCO en Alsace (1977-2015). *Colloque "Langues nationales, dialectes/Langues régionales, langues des migrants", Freiburg, Allemagne, 19-20 novembre 2015*. [en ligne], 2015, [consulté le 30 janvier 2018]. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02006904>
- COLLET, Beate, VARRO, Gabrielle, DEPRES, Christine (dir.). *Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues. Langage et société*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, n° 147, 2014, 177p
- COLLET, Beate, VEITH, Blandine. *Les faits migratoires au prisme de l'approche biographique*. *Migrations Société*, 2013/1, n 145, pp. 37-48
- Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL). *La sécurité des données personnelles. Guide de la CNIL*, [en ligne], 2000, [consulté le 6 novembre 2016]. URL : <https://www.cnil.fr/fr/principes-cles/guide-de-la-securite-des-donnees-personnelles>

- CONDON, Stéphanie, REGNARD, Corinne. *Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. Hommes et migrations*, 2000, n 1288, pp 44-56
- CORAY, Renata. Biographies langagières : les Romanches et l'allemand, récits- témoignages d'un rapport ambigu. In GOHARD-RADENKOVIC, Aline, RACHEDI Lilyane. *Récits de vie, récits de langues et mobilités: nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : l'Harmattan, 2009, 275 p, pp 35-50
- COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. [en ligne], Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2009, pp ?, [consulté le 10 janvier 2017]. URL : https://www.researchgate.net/profile/Daniele_Moore2/publication/272747782_Compétence_plurilingue_et_pluriculturelle/links/5544f8df0cf24107d397adfd/Compétence-plurilingue-et-pluriculturelle.pdf
- COSTE, Daniel. *Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ? Les Cahiers du GEPE*, [en ligne], 2008, n 1, [consulté le 15 octobre 2015]. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=696>
- COUETOUX-JUNGMAN, Francine et al.. *Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. Devenir*, 2000/4, Vol. 22, p. 293-307.
- CREAL, CRIAS. *Immigrés vieillissants. Note de synthèse. Accompagnement des migrants âgés : repères et pratiques innovantes. Les Cahiers thématiques de CREAL et CRIAS*, juin 2015, n 1, 52p
- CRONIN, Ann, EARTHY, Sarah. Narrative analysis. In GILBERT N, (ed). *Researching Social Life*. London: Sage, 2008, pp 420-439
- CUMMINS, Jim. *Language Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon, 2000
- CUMMINS, Jim. *Should Schools Undermine or Sustain Multilingualism? an Analysis of Theory, Research, and Pedagogical Practice. Sustainable Multilingualism*, [en ligne], décembre 2019, [consulté le 30 mai 2020]. URL : [https://content.sciendo.com/configurable/contentpage/journals\\$002fsm\\$002f15\\$002f1\\$002farticle-p1.xml](https://content.sciendo.com/configurable/contentpage/journals$002fsm$002f15$002f1$002farticle-p1.xml)
- CUNNINGHAM, Wendy V. *Breadwinner or Caregiver? How Household Role Affects Labor Choices in Mexico. Policy Research Working Papers*, [en ligne], décembre 2001, [consulté le 3 février 2020]. URL : <https://doi.org/10.1596/1813-9450-2743>
- CYR Paul, GERMAIN Claude. *Les stratégies de l'apprentissage*. Paris : Clé international, 1998, 181p
- DAGENAIS, Diane, DAY, Elaine. *Home Language Practices of Trilingual Children in French Immersion. The Canadian Modern Language Review*, [en ligne], 1999, Volume 56, Issue 1, mise en ligne en 2006, [consulté le 24 avril 2020]. URL : <https://utpjournals.press/doi/10.3138/cmlr.56.1.99>
- DAGENAIS, Diane, JACQUET, Marianne. *Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue dans des familles immigrantes. Journal of International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, [en ligne], 2012, vol 1, pp 389-404, [consulté le 24 avril 2020]. URL : https://www.researchgate.net/publication/225364607_Valorisation_du_multilinguisme_et_de_l'education_bilingue_dans_des_familles_immigrantes/citation/download

- DE HOUWER Annick, BORNSTEIN Marc H. *Bilingual Mothers' Language Choice in Child-directed Speech: Continuity and Change*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, [en ligne], 2016 ; 37(7), pp 680–693, [consulté le 23 janvier 2020]. URL : doi:10.1080/01434632.2015.1127929.
- DE HOUWER Annick. Minority language parenting in Europe and children's well-being. In CABRERA, N., LEYENDECKER B. (eds.). *Handbook of Positive Development in Minority Children*. [en ligne], Berlin : Springer, 2016 , [consulté le 6 novembre 2018]. URL : <https://www.researchgate.net/publication/284550282>
- DE SWAN, Abram. *Words of the World*. Polity Press, 2001, 272 p
- DELCROIX Catherine, MISSAOUI Leila. *Familles, destins personnels et appartenances collectives en migration*. *Revue européenne des migrations internationales*, 2005, n 3 , pp 7-8
- DELCROIX Catherine. *Transmission de l'histoire familiale et de la mémoire historique face à la précarité*. *Migrations Société*, 2009/3, n 123-124, pp. 141-158
- DELCROIX, Catherine, LORCERIE, Françoise. *Ombres et lumières de la famille Nour comment certains résistent face à la précarité*. Paris : Éd. Payot et Rivages, 2013, 304p
- DELVECCHIO, Elisa, DI RISO, Daniela, SALCUNI Silvia. *Self-Perception of Parental Role, Family Functioning, and Familistic Beliefs in Italian Parents: Early Evidence*. *Frontiers in Psychology*, [en ligne], 2016, [consulté le 5 mai 2019]. URL : doi: 10.3389/fpsyg.2015.01983
- DEMAZIERE, Didier. *L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui*. *Recherches Qualitatives*, ARQ Association pour la Recherche Qualitative, 2011, 30 (1), pp.61 - 83.
- DEPRez-DE HEREDIA Christine, VARRO Gabrielle. *Le bilinguisme dans les familles*. *Enfance*, [en ligne], 1991, tome 45, n°4, pp. 297-304, [consulté le 27 avril 2017]. URL : doi : 10.3406/enfan.1991.1985
- DEWAELE Jean Marc. *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013, 264p
- DI LUCCA, Lucia, MASIERO, Giovanna, PALLOTTI, Gabriele. *Language socialization and language shift in the 1b generation: a study of Moroccan adolescents in Italy*. *International Journal of Multilingualism*, 2008, n 5, pp. 53-72.
- DIMINESCU, Dana. *Le migrant connecté : pour un manifeste épistémologique*. *Migrations société*, 2005, n 102, pp 275-292
- DOMERGUE, Florent, JOURDAIN, Virginie. *L'intégration sur le marché du travail des signataires du Contrat d'accueil et d'intégration en France en 2009*. *Dossier de l'Insee, Immigrés et descendants d'immigrés en France*. INSEE, 2012
- DONEGANI, Jean-Marie, DUCHESNE, Sophie, HAEGEL, Florence. Sur l'interprétation des entretiens de recherche. In DONEGANI, Jean-Marie, DUCHESNE, Sophie, HAEGEL, Florence (éd). *Aux frontières des attitudes*. Paris : L'Harmattan, 2002, pp.272-295
- DUBAR, Claude. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin, 2015, 256p
- DUCHESNE, Sophie. *Citoyenneté à la française*. Paris : Presses de Sciences Po, 1997, 330 pages
- DUCHESNE, Sophie. Pratique de l'entretien « non-directif ». In BACHIR, M (dir). *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*. PUF, 2000, pp 9-30
- DUMASY, Anne. *Quelle intégration pour les populations immigrées en Allemagne ? Hommes et Migrations*, Janvier-février 2000, n°1223, pp. 48-62

- DUPONT, Sébastien. *La famille aujourd'hui. Entre tradition et modernité*. Auxerre : Sciences humaines Editions, 2017, 224p
- DURKHEIM, Émile. *Introduction à la sociologie de la famille. Extrait des Annales de la Faculté des lettres de Bordeaux*, [en ligne], 1888, n 10, pp. 257 à 281, [consulté le 3 octobre 2015]. URL : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_3/textes_3_1/socio_de_la_famille.html
- DURU-BELLAT, Marie, MINGAT, Alain. *Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »*. *Revue française de sociologie*, 1988, n 29-4. pp. 649-666.
- DUSI, Paola, STEINBACH, Marilyn. *Voices of children and parents from elsewhere: a glance at integration in Italian primary schools*. *International Journal of Inclusive Education*, 2016, n 20 :8, pp 816-827
- ETIENNE, Sophie, LECLERCQ, Véronique (coord). Les aspects sociopolitiques et institutionnels de la formation des populations peu scolarisées et peu qualifiées. *Savoirs et Formation – Recherches et Pratiques*, février 2014, n°4, 70p
- ETIENNE, Sophie. *Compétence linguistique, charnière des débats sur l'immigration : Lorsque les droits se transforment en devoirs*. *Diversité ville école intégration*, décembre 2007, n°151, pp. 57-60
- EXTRAMIANA, Claire. Des politiques publiques de formation en français. In MANGIANTE, J.M. (dir.). *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Artois : Presses Université, 2011, 144p
- EXTRAMIANA, Claire (coord). *Langues et migrations*. *Hommes et migrations*, 2000, n 1288, 182p
- EXTRAMIANA, Claire. *Learning the Language of the Host Country for Professional Purposes. Outline of Issues and Educational Approaches*. [en ligne], Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, [consulté le 17 mars 2019]. URL : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802faa70>
- FALGA, Bernard, WIHTOL DE WENDEN, Catherine, LEGGEWIE, Claus (éd). *Au miroir de l'autre: de l'immigration à l'intégration en France et en Allemagne. Actes Du Colloque de Francfort-Sur-Le-Main, 15 et 16 Mai 1993*. Paris: Editions du Cerf, 1994, 431p
- FANECA, Rosa Maria, ARAUJO, E Sá Maria Helena, MELO-PFEIFER, Silvia. *Le rôle des langues d'origine dans la compétence plurilingue des jeunes issus de l'immigration : une étude de cas dans les écoles au Portugal*. *Migrations Société*, 2015, n 162(6), pp 101-120.
- FILHON, Alexandra. *Linguistic Practices in Migration Models of Integration, Language Policies and Establishment of Social Hierarchy of Languages*. *INTERACT RR 2013/02*. Robert Schuman Centre for Advanced Studies, San Domenico di Fiesole (FI), European University Institute, 2013
- FILHON, Alexandra. *Transmission familiale des langues en France: évolutions historiques et concurrences*. *Annales de démographie historique*, 2000, n 119,(1), pp 205-222.
- FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram. *Life story beyond illusion and events past. Enquête*, [en ligne], 1989, n 5, [consulté le 1 octobre 2016]. URL : <http://enquete.revues.org/110> ; DOI : 10.4000/enquete.110
- FRANCESCHINI, Rita. Les Romanches et l'allemand - récits-témoignages d'un rapport ambigu. In GOHARD-RADENKOVIC Aline, RACHEDI Lilyane, (éd). *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité. Espaces interculturels*. Paris: L'Harmattan, 2009, pp 35-49
- FREY, Yves, (ed.) *Ces Alsaciens venus d'ailleurs: cent cinquante ans d'immigration en Alsace*. Nancy : Place Stanislas, 2009, 190p

- FUCHS, Mathias. *Perspektiven der Orientierung. Einer Integrationskurs aus der Sicht seiner Teilnehmenden*. Abschlussarbeit zur Erlangung des Magister Artium, Goethe Universität Frankfurt-am-Main, 2007, 110p
- GALLIGANI, Stéphanie. *De l'entretien au récit de vie. Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien. Ecart d'identité*, 2000, n 92, pp 21-24
- GARCIA, Guillaume, VAN INGELGOM Virginie. *Étudier les rapports des citoyens à l'Europe à partir d'entretiens collectifs : une illustration des problèmes de la comparaison internationale en méthodologie qualitative. Revue internationale de politique comparée*, [en ligne], 2000/1, Vol. 17, p. 131-163, [consulté le 5 avril 2018]. URL : DOI 10.3917/ripc.171.0131
- GARCIA, Ofelia, WEI, Li. *Translanguaging and Education*. In GARCIA Ofelia, WEI Li. *Translanguaging*. London: Palgrave Macmillan UK, 2014, pp 63-77.
- GARCIA, Ofelia. *Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century*. In GARCIA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford : Basil/Blaclwell, 2009, pp140–158
- GENELOT, Sophie, NEGRO, Isabelle, PESLAGES, Dominique. *Compétences langagières acquises en milieu familial et acquisitions scolaires en cycle 2 : Le cas du créole et du français en contexte martiniquais*. [Rapport de recherche] Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies. 2006, 89 p.[en ligne], {consulté le 20 mars 2020. URL : fffhshs-00218159f
- GIANESINI, G. *Smiling, Laughing or Crying in the Face of Adversity? How Our Emotions Impact us and those around Us*. *Rivista di studi familiari*, 2011, n 1 (1), pp 124-131
- GKAINARTZI, Anastasia, CHATZIDAKI, Aspasia, TSOKALIDOU, Roula. *Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language?*, *International Multilingual Research Journal*, 2014, n 8:4, pp 291-308
- GOFFMAN Erving. *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de Minuit, 1974,240p
- GOFFMAN, Erving. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Penguin Psychology. London: Penguin, 1990, 173p
- GOHARD RADENKOVIC, Aline. *L'approche autobiographique dans la formation de futurs médiateurs linguistiques et culturels : de mobilités géographiques vers des déplacements identitaires*. In GOHARD-RADENKOVIC Aline, RACHEDI Lilyane, (éd). *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité. Espaces interculturels*. Paris: L'Harmattan, 2009, pp 143-162
- GREGORY, Eve. *Sisters and brothers as language and literacy teachers: synergy between siblings playing and working together*. *Journal of early childhood literacy*, 2001, Vol 1, Issue 3, pp. 301 – 322
- GRIGOR Iuliia. *The impact of bilingualism on acquiring second language vocabulary: a case study*. Trabalho de projecto do Mestrado em didáctica de inglês, [en ligne], Université de Lisbonne, octobre 2012, [consulté le 5 mars 2020]. URL : <https://run.unl.pt/bitstream/10362/12077/1/capa.pdf>
- GROSJEAN, François, BYERS-HEINLEIN, Krista. *Bilingual adults and children: A short introduction*. In GROSJEAN, François, BYERS-HEINLEIN, Krista (éd.), *The listening bilingual: speech perception, comprehension, and bilingualism*. [en ligne], Hoboken, NJ: John Wiley et Sons, 2018, pp. 4–24, [consulté le 15 novembre 2019]. URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118835722>
- GRUNHAGE-MONETTI, Matilde, SVET, Anna. *Also, ich glaube, das Reden ist das Allerwichtigste. Kommunikation und berufliche Handlungskompetenz im Migrationskontext*. In KIEFER, Karl-Hubert et al (ed), *Berufsfeld-Kommunikation Deutsch*. Berlin : Peter Lang, 2013, 257 p

- GUERIN, Anne. *Intervention de Anne Guérin. Fonction parentale et rapports interculturels*. Euabonne : Edition du Pôle de Ressources Départemental du Développement social du Val d'Oise, juillet 2000, n 4
- GUILBERT, Lucille. Le projet dans le récit de vie; le récit de vie comme projet. In GOHARD-RADENKOVIC, Aline, RACHEDI Lilyane. *Récits de vie, récits de langues et mobilités: nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : l'Harmattan, 2009, 275 p, pp 77-94
- HAMURCU-SUVERDEM, Büsra, AKINCI, Mehmet-Ali. *Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle*. *Revue française de linguistique appliquée*, [en ligne], 2016/2 (Vol. XXI), pp. 81-93, [consulté le 3 février 2016]. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-2-page-81.htm>
- HARALAMBOS, Michael, HOLBORN, Martin. *Sociology: Themes and Perspectives*. Collins Educational, 2013, 1104 p
- HARDING, Edith, RILEY, Philip. *The bilingual family. A handbook for parents*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986
- HELOT, Christine, YOUNG Andrea. *Education à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle2*. *LIDIL (revue de linguistique et de didactique des langues)*, 2003, hors série, , pp 187-200
- HELOT, Christine, YOUNG Andrea. 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 HELOT, Christine et al (ed), *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Francfort : Peter Lang, 2006, pp 207-226
- HELOT, Christine. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan, Paris, 2007
- HENRIOT-Van ZANTEN, A. *Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques*. *Lien social et Politiques*, [en ligne], 1996, n 35, pp 125–135, [consulté le 23 septembre 2016]. URL : doi:10.7202/005124ar
- HIRSCH, Tijana, KAYAM, Orty. *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*, [en ligne], 2012, Vol 4, n 4, pp 622-635, [consulté le 4 octobre 2018]. URL : 10.5296/ijl.v4i4.2631.
- HOHL, Janine. *Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école*. *Lien social et Politiques*, 1996, n 35, pp 51–62.
- HOUZEL, Didier et al. *Les enjeux de la parentalité*. Toulouse : ERES, 1999, 200p
- HOUZEL, Didier. IV – Les enjeux de la parentalité. In SOLIS-PONTON Leticia (éd.), *Parentalité. Défi pour le troisième millénaire*. [en ligne], Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France, 2002, pp. 61-70, [consulté le 24 mars 2018]. URL : <https://www.cairn.info/la-parentalite--9782130530534-page-61.htm>
- HU, Adelheid. *Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen*. Luxembourg : Editions du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, SCRIPT, Université du Luxembourg, 2015, 171p
- HU, Adelheid. On regarde une langue à travers l'autre. Mehrsprachigkeit als Wert und Herausforderung. In KELLETAT A F et al. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies. Band 38, Literarisches Übersetzen*. Munchen : ludicium, 2012, pp 15-29
- HUCK Dominique, BOTHOREL-WITZ, Arlette, GEIGER-JAILLET, Anemone. *L'Alsace et ses langues. Éléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière*, [en ligne], 2007,

73p, [consulté le 21 mai 2019]. URL : <http://ala.u-strasbg.fr/documents/Publication%20-%20L%27Alsace%20et%20ses%20langues.pdf>

- HUMANN, Patricia, BROUTECHOUX, Geneviève. *Être parent immigré en France. Quelle relation avec l'Ecole pour les parents venus de l'étranger ? Etude qualitative de l'Union nationale des associations familiales*, [en ligne], 2015, n 11, [consulté le 3 février 2018]. URL : <https://www.unaf.fr/spip.php?article18971>
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES (INSEE). *Education et maîtrise de la langue, Fiche thématique, Immigrés et descendants d'immigrés en France*. [en ligne], Editions de l'INSEE, 2012, [consulté le 27 octobre 2015]. URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1374021?sommaire=1374025>
- JEAMMET, Philippe. *Réflexions sur la parentalité. Adolescence*, [en ligne], 2006/1, n 55, p. 69-77, [consulté le 29 novembre 2019]. URL : DOI 10.3917/ado.055.0069
- JOHNSTONE, Richard. *A propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. [en ligne], Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2002. [consulté le 26 octobre 2015]. URL : <https://rm.coe.int/a-propos-du-facteur-de-l-age-quelques-implications-pour-les-politiques/1680886e93>
- JOURNET, N. *Le langage selon Noam Chomsky. Sciences Humaines*, [en ligne], 2000, n 218(8), pp 52-52, [consulté le 3 octobre 2016]. URL : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2000-8-page-52.htm>.
- KARSZ, Saul. *Mythe de la parentalité, réalité des familles*. Paris : Dunod, 2014, 320p
- KENNER, Charmian, RUBY, Mahera, JESSEL, John, GREGORY, Eve, ARJU, Tahera. *Intergenerational learning between children and grandparents in East London. Journal of Early Childhood Research*, October 2007, Vol 5, Issue 3, pp. 219 – 243
- KIHLESTEDT, Maria. *Les avantages du bilinguisme précoce*. [en ligne], 2017, 5p, [consulté le 26 avril 2020]. URL : <http://arcanel.com/wp-content/uploads/2017/12/Les-avantages-du-bilinguisme-precoce-M.-Kihlstedt.pdf>
- KING, Kendall A, FOGLE Lyn. *Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2006, v9, n6, pp 695-712
- KING, Kendall A, FOGLE Lyn, LOGAN-TERRY, Aubrey. *Family Language Policy. Language and Linguistics Compass 2*, [en ligne], 2008, pp 1-16, [consulté le 30 juin 2019]. URL : http://www.aubreyloganterry.net/uploads/7/1/7/5/71755411/family_language_policy.pdf
- KING, K.A., FOGLE, L.W. Family Language Policy. In MCCARTY T., MAY S. (eds) *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.). Springer, Cham, 2017, 563p
- KUPELIKILINC, Nicola, TASAN OZBOLUK, Meryem. *Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätte und Schule. Aktionen und Projekte*. Frankfurt am Main : Stadt Frankfurt, Amt für interkulturelle Angelegenheiten, Februar, 2016, 116p
- LAHIRE, Bernard. *Risquer l'interprétation. Enquête* [en ligne], n 1996, n 3, mis en ligne le 11 juillet 2013, [consulté le 30 septembre 2016]. URL : <http://enquete.revues.org/373> ; DOI : 10.4000/enquete.373
- LALLEMENT, Michel, SPURK, Jan (dir.). *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris : CNRS Éditions, 2003, 378p
- LALLEMENT, Michel. *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris : CNRS, 2016, 378p

- LAMBOY, Béatrice. *Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept. Devenir*, [en ligne], 2009/1, Vol. 21, p. 31-60, [consulté le 7 décembre 2019]. URL : <https://www.cairn.info/revue-devenir-2009-1-page-31.htm>
- LANDRY, Susan H. *Le rôle des parents dans l'apprentissage des jeunes enfants. Habiletés parentales, Encyclopédie sur le développement de jeunes enfants*, [en ligne], décembre 2014, pp 1-6, [consulté le 17 novembre 2019]. URL : <http://www.enfant-encyclopedie.com/habiletés-parentales/selon-experts/le-rolé-des-parents-dans-l'apprentissage-des-jeunes-enfants>
- LANZA, Elisabeth. *Input parental et différenciation linguistique chez une bilingue de deux ans : interactions dyadiques et triadiques. Acquisition et interaction en langue étrangère*, [en ligne], n 6, 1995, mis en ligne le 17 juillet 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4939>
- LANZA, Elisabeth. Selecting individuals, groups and sites. In WEI Li, MOYER, Melissa (eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, 2008, pp73-88
- LANZA, Elisabeth. Multilingualism and the family. In WEI Li, AUER P. (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007, pp 45 – 67.
- LANZA, Elisabeth. The family as a space for language / languaging. In ASLA, *ASLA biennial symposium Book of abstracts, Karlstad, 12-13 April 2018*. [en ligne], 2018, pp1-2, [consulté le 24 novembre 2018]. URL : https://www.kau.se/files/2018-04/ASLA%202018%20Book%20of%20Abstracts%20FINAL_0.pdf
- LATCHOUMANIN, Michel, MALBERT, Thierry (dir). Familles et parentalité : rôles et fonctions entre tradition et modernité. In *Actes du Colloque international organisé par le CIRCI et l'AMAFAR-EPE, Ile de la Réunion, novembre 2015*. Paris : l'Harmattan, 2007, 302p
- LE QUENTREC-CREVEN, Gérane. *L'impact des cours de français pour les nouveaux migrants. Infos migrations*, 2013, n 55 avril 2013, pp1-4
- LECONTE, Fabienne. *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formations*. Paris : Riveneuve éditions, 2016, 321 p
- LEE, J, BUCHOLTZ, M. Language socialization across learning spaces. In *Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. [en ligne], UC Santa Barbara, 2015, [consulté le 20 janvier 2018]. URL : <https://escholarship.org/uc/item/4h89b3z0>
- LEFRANC, Yannick. *L'apprenant, sa faculté de langage et la classe de langue. Etudes de linguistique appliquée*, 2004, n 133, pp 79-95
- LEVASSEUR, Catherine. *Moi, j'suis pas francophone ! Paroles d'élèves de francisation à Vancouver. Québec français*, [en ligne], 2012, n 167, pp 55–57, [consulté le 23 avril 2020]. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n167-qf0344/67713ac/>
- LIMA, Léa, STEFFEN, Monika. *Comparaisons internationales en politiques publiques : stratégies de recherche, méthodes et interprétation. Revue internationale de politique comparée*, [en ligne], 2004/3, Vol. 11, pp. 339-348, [consulté le 3 février 2016]. URL : <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2004-3-page-339.htm>
- LITTLE, David. *L'intégration linguistique des migrants adultes: Démarches pour l'évaluation des stratégies et des pratiques*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2000, 64p
- LITTLE, David. *The Linguistic Integration of Adult Migrants and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2012, 10p
- LORCERIE, Françoise. *Intégration : la refondation enlisée. Migrations Société*, 2014/5, n 155, pp 47–66.

- LUYKX, Ayrolyn. Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift. In COHEN, James et al (ed), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, Arizona State University, April 30th- May 3d, 2003*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, p 1407-1414
- MAGIOGLU, Thalia. *L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions*. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2008/2, n 78, pp. 51-65.
- MAIRE SANDOZ, Marie-Odile. *Professionaliser les relations école-famille*. *Administration et Éducation*, [en ligne], 2017/1 (N° 153), pp. 37-42. [consulté le 23 avril 2020]. URL : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-1-page-37.htm>
- MAIRE SANDOZ, Marie-Odile, SIMON Diana Lee, LAMBERT, Patricia. *Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s*. *L'Autre*, [en ligne], 2011/2 (Volume 12), pp. 169-177, [consulté le 25 avril 2020]. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-autre-2011-2-page-169.htm>
- MARTIN, Claude. *La parentalité en question, perspectives sociologiques. Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille*. Haut Conseil de la Population et de la Famille, janvier 2003
- MARY, Latisha, YOUNG Andrea S. *Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion*. *Language and Intercultural Communication*, [en ligne], 2017, n 17:4, pp 455-473, [consulté le 30 septembre 2019]. URL : DOI: 10.1080/14708477.2017.1368147
- MARY, Latisha, YOUNG, Andrea S. *Parents in the playground, headscarves in the school and an inspector taken hostage: exercising agency and challenging dominant deficit discourses in a multilingual pre-school in France*. *Language, Culture and Curriculum*, [en ligne], 2018, n 31, pp 1-15, [consulté le 30 septembre 2019]. URL : DOI : 10.1080/07908318.2018.1504403.
- MC ANDREW, M, GARNETT, B., LEDENT J, UNGERLEIDER, C., ADUMATI-TRACHE, M., AIT-SAID R. *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? Éducation et francophonie*, 2008, n 36(1), pp 177–196
- MELLIER, Denis, GRATTON, Emmanuel. *Éditorial. La parentalité, un état des lieux*. *Dialogue*, [en ligne], 2015/1, n 207, pp. 7-18, [consulté le 3 mars 2020]. URL : <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2015-1-page-7.htm>
- MENGUELLAT, Hakim. *Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues*, *Synergies Pays Riverains du Mékong*, 2012, n 4, pp. 153-169
- MESTRE, Claire. *Parentalité, migration et exil, comment prendre soin des parents ?*. *Spirale*, [en ligne], 2015, n 73(1), pp 206-216, [consulté le 25 janvier 2019]. URL : doi:10.3917/spi.073.0206.
- MICHELAT, Guy. *Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie*. *Revue française de sociologie*, 1975, n 16-2. pp. 229-247
- MIKHALCHENKO, V. Y., (éd) *Glossaire des termes sociolinguistiques*. Moscou : Institut de Science du Langage RAN, 2006. 312 p. / МИХАЛЬЧЕНКО, В.Ю., (ред). *Словарь социолингвистических терминов*. Москва : Институт языкознания РАН, 2006, 312с
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche (MENER). *La place et le rôle des parents dans l'école, Rapport n 2006-057*. MENER, octobre 2006
- MINOR, A. Y. *Histoire de la langue allemande, programme de travail et travaux pratiques, manuel*. Saratov : Editions de l'Université de Saratov, 2011, 103p / МИНОР, А. Я. *История немецкого языка, рабочая программа и практические занятия, учебное пособие*. Saratov : Издательство Саратовского университета, 2011, 103с

- MIROKVASIC, Mirjana. *L'(in)visibilité continue. Cahiers du Genre*, [en ligne], 2011/2, n 51, pp. 25-47, [consulté le 30 mars 2016]. URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2011-2-page-25.htm>
- MOLINIE, Muriel, (dir). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde, Recherches et applications*, [en ligne], 2006, n 39, 142p, [consulté le 25 septembre 2015]. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document>
- MOLINIE, Muriel. *Recherche biographique en contexte plurilingue: cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve éditions, 2015, 231p
- MORO, Marie Rose (dir). *Parentalités. L'autre, Revue transculturelle*. Vol 12, n 3, 2011
- MORO, Marie Rose, MESTRE, Claire. *Editorial. Les enfants de migrants à l'école : une chance !* In MORO, Marie Rose (dir). *Parentalités. L'autre, Revue transculturelle*. Vol 12, n 3, 2011
- MORO, Marie Rose, GIRAUD, François. XX – Parentalité et migrations. In SOLIS-PONTON, Leticia. *La parentalité. Défi pour le troisième millénaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002, pp. 325-338.
- MORO, Marie Rose. *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*. Paris : Odile Jacob, 2007, 262p
- MORO, Marie Rose. *Être et faire : se construire parents et enfants dans la migration. Le Coq-héron*, [en ligne], 2017/3, n 230, pp. 87-96, [consulté le 25 mai 2019]. URL : DOI 10.3917/cohe.230.0087
- MORO, Marie-Rose, AHOVI, Jonathan. *Apaiser les enfants. Une fonction parentale singulière et universelle. L'autre, Revue transculturelle*, Vol 12, n 3, 2011, pp 266-304
- MORVAN, Anne, VERJUS, Anne. *La famille. Etat des savoirs en sciences sociales.*, France. 2014, 139p
- MULLER, Laurent. *Les résidents étrangers à Strasbourg*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2009, 287p
- MURAT, Fabrice. *Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents. Economie et statistique*, [en ligne], 2009, n 424-425, 2009, pp. 103-124, [consulté le 29 janvier 2017]. URL : doi : <https://doi.org/10.3406/estat.2009.8033>
- MURAT, Fabrice. *Les difficultés des adultes face à l'écrit. INSEE Première*, avril 2004, n 959, 4 p.
- NAGY, Stephen-Robert. *National exclusion, local inclusion: examining the disconnect between national immigration policies and local integration policies. Revue européenne des migrations internationales*, [en ligne], 2008, vol. 24, n 3, pp 31-51, mis en ligne le 01 décembre 2011, [consulté le 10 octobre 2016]. URL : <http://remi.revues.org/4833> ; DOI : 10.4000/remi.4833
- NOSSIK, Sandra. *Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle. Corpus*, [en ligne], 2011, n 10, pp 119-135, mis en ligne le 14 juin 2012, [consulté le 06 août 2018]. URL : <http://journals.openedition.org/corpus/2045>
- NYEMBA, Florence, CHITIYO, Rufaro A. *An examination of parental involvement practices in their children's schooling by Zimbabwean immigrant mothers in Cincinnati, Ohio. Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, [en ligne], 2018, n 12:3, pp 124-138, [consulté le 6 février 2019]. URL : DOI: 10.1080/15595692.2017.1408585
- OBSERVATOIRE DE LA FAMILLE DE LA GARD. *Etre parents aujourd'hui. Enquête Parentalité*. [en ligne], 2014, 72 p, [consulté le 30 mars 2019]. URL : http://www.udaf30.fr/Home/25/Redaction/Fichier/Rapport_enqun_te_parentalite__0.pdf

- OBSERVATOIRE REGIONAL D'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV). *Agir auprès des personnes âgées immigrées : un défi pour les politiques publiques. Actualités de l'ORIV*, avril 2013, 4p
- OBSERVATOIRE REGIONAL D'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV). *Formation linguistique des immigrés : Retour sur la constitution d'une politique publique. Bulletin d'information de l'ORIV*, mai 2000, n 56, 4p
- OBSERVATOIRE REGIONAL D'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV). *L'impact de la migration sur la parentalité : réalité ou représentations. Dossier thématique de l'ORIV*. Strasbourg, juillet 2012, 69p
- OBSERVATOIRE REGIONAL D'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV). *La présence étrangère en Alsace et l'enjeu linguistique. Note statistique*. Strasbourg : Editions de l'ORIV, 2007, 7p
- OBSERVATOIRE REGIONAL D'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV). *Parcours linguistique : significations et enjeux. Bulletin d'information de l'ORIV*, 2000, n 60, pp
- OBSERVATOIRE REGIONAL D'INTEGRATION ET DE LA VILLE (ORIV). *Réussite éducative et rôle des parents. Journée des professionnels de la ville, compte rendu de la séance du 9 novembre 2006 à Mulhouse*. Strasbourg : Editions de l'ORIV, 2006, 34p
- OCHS, Elinor, SCHIEFFELIN, Bambi B. *Language socialization. Annual Review of Anthropology*, [en ligne], 1986, n 15, pp 163-191, [consulté le 24 octobre 2019]. URL : http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/Schieffelin_Ochs_1986_Language_Socialization.pdf
- OCHS, Elinor, SCHIEFFELIN, Bambi B. Language Socialization: An Historical Overview. In DUFF, P.A., MAY, S. (eds.), *Language Socialization, Encyclopedia of Language and Education*. Springer International Publishing, 2017, 464 p
- OPOCZYNSKI, Marie. *Noam Chomsky, Sur la nature et le langage. Lectures, les comptes rendus*, [en ligne], 2011, [consulté le 26 juin 2019]. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/5781>
- ORIS, Michel, BURTON-JEANGROS, Claudine, (eds). *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*. Lausanne : PPUR, 2009, 436p
- PARENT, Claudine, DRAPEAU, Sylvie, BROUSSEAU, Michèle, POULIOT, Eve. *Visages multiples de la parentalité*. Québec : Presses universitaires du Québec, 2008, 490p
- PAUGAM Serge (dir.). *L'enquête sociologique*. Paris : PUF, 2000, 458p
- PAUZET, Anne (coord). *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère*. Paris, Angers: L'Harmattan, Éditions de l'UCO, 2003, 180p
- PAVLENKO, A. *Autobiographic narratives as data in applied linguistics. Applied linguistics*, 2007, n 28.2 pp 163-188
- PAYET, Jean Paul, GIULIANI, Frédérique, LAFORGE, Denis. *La voix des acteurs faibles de l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008, 246p
- PAYET, Jean-Paul, ROSTAING, Corinne, GIULIANI, Frédérique. *La relation d'enquête : la sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2000, 248p
- PENEFF, Jean. *La méthode biographique : de l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Collin, 1990, 144p
- PERREGAUX, Christiane. *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 2004, n 29, pp. 147-166
- PIAN, Anaïck. La fabrique de l'interprétariat auprès d'immigrés et d'étrangers atteints de cancer : la place des proches en question. In PENNEC S., LE BORGNE-UGUEN F., DOUGUET, F. (dir). *Les*

négociations du soin. Les professionnels, les malades et leurs proches. Rennes : PUR, 2014, pp. 193-203.

- PIERRE, Danièle. *Karim et son premier « fix »*. *L'autre. Revue transculturelle*, 2011, Vol 12, n 3, pp 316-326
- PILLER, Ingrid, GERBER, Livia Gerber. *Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, [en ligne], 2018, pp [consulté le 23 avril 2020]. URL : DOI: 10.1080/13670050.2018.1503227
- PONTY, Janine. *Les étrangers et le droit d'association au XXe siècle. Regard sur les associations*, [en ligne], 2003, n 69, pp. 24-25, [consulté le 30 avril 2019]. URL : https://www.persee.fr/doc/mat_0769-3206_2003_num_69_1_402433
- POT, Anna. Aging in an L2 context : the well-being of Turkish migrants in the Netherlands. In BEACCO, Jean-Claude, KRUMM Hans-Jurgen, LITTLE David (ed.), *The linguistic integration of adult migrants: lessons from research. Abstracts of the Council of Europe Symposium*. Strasbourg : Council of Europe, 2016
- PUNGIER, Marie-Françoise. Traces d'expérience de la langue dans des journaux d'étudiants japonais en mobilité ou le récit d'une métamorphose. In GOHARD-RADENKOVIC, Aline, RACHEDI Lilyane. *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : l'Harmattan, 2009, 275 p, pp 51-74
- QIAN, Zhenchao, BLAIR, Sampson Lee. *Racial/Ethnic Differences in Educational Aspirations of High School Seniors*. *Sociological Perspectives*, 1999, Vol 42, n 4, pp 605-625
- RACHEDI, Zineb. *Travail et transmissions familiales en contexte migratoire : Regards croisés père-fille*. *Migrations Société*, 2009/3, n 123-124, p. 159-175.
- RAMOS, Elsa. *L'entretien compréhensif en sociologie. Usages, pratiques, analyses*. Paris : Armand Colin, 2015, 176p
- RAYMOND, Henri. *Analyse de contenu et entretien non-directif : application au symbolisme de l'habitat*. *Revue française de sociologie*, 1968, n 9-2. pp. 167-179.
- REA, Andrea, TRIPIER Maryse. *Sociologie de l'immigration*. Paris : La Découverte, 2008, 128 p
- RIECKE, Günter. *Qualitätsmanagement und prekäre Beschäftigung in den Integrationskursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*. München: GRIN Verlag GmbH, 2014, 60p
- RIEMANN, G. *Ethnographies of practice - practising ethnography: resources for self-reflective social work*. *Journal of Social Work Practice*, 2005, n 19(1), pp 87-101
- ROKITA-JASKOW, Joana. *Parental visions of the children's future as a motivator for an early start in a foreign language*. *Studies in second language learning and teaching*, [en ligne], 2015, vol. 5 (3), pp.455- 472, [consulté le 5 octobre 2018]. URL : doi:10.14746/sslit.2015.5.3.6
- ROSELLI, Mariangela, VICHE, Carole. *Les dispositifs linguistiques pour les étrangers à l'heure du contrat d'accueil et d'intégration : analyse des processus d'invisibilisation et de minorisation linguistique*. *Relief*, novembre 2006, n 17, pp. 83-90
- RUEST, Colette. *Vous avez dit compétences langagières? Définitions de concepts et de notions autour des compétences langagières. Définitions autour des compétences langagières*. [en ligne], Québec : Editions du Réseau Repfran, avril 2013, [consulté le 24 novembre 2017]. URL : http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2017/03/2013_04_cruest_definitions-concepts-notions-competences-langagieres.pdf

- SABATIER, C. *Les relations parents-enfants dans un contexte d'immigration. Ce que nous savons et ce que nous devrions savoir. Santé mentale au Québec*, [en ligne], 1991, n 16(1), pp 165–190, [consulté le 3 juillet 2017]. URL : doi:10.7202/032209ar
- SANTELLI, Emmanuelle. *La mobilité sociale dans l'immigration : transmissions familiales chez les algériens. Migrations Société*, 2009/3, n 123-124, pp. 177-194.
- SCHNAPPER, Dominique. *La France de l'intégration: sociologie de la nation en 1990. Bibliothèque des sciences humaines*. Paris: Gallimard, 1991, 367p
- SCHNAPPER, Dominique. *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris: Gallimard, 2007, 256p
- SCHNITZER, Anna. Sprich mit mir – zur Rolle der Sprache für die Integration von Familien mit Migrationshintergrund. In GEISEN, T., STUDER, T., YILDIZ, E. (eds) *Migration, Familie und soziale Lage*, [en ligne], Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013, pp 125-144, [consulté le 20 octobre 2019]. URL : 10.1007/978-3-531-94127-1_7.
- SCHÜTZE, Fritz. *Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyze Autobiographical Narrative Interviews. Part I and II*. [en ligne], University of Magdebourg, 2008, [consulté le 30 janvier 2017]. URL : <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/projekt/biographical/>
- SCHWARTZ, Mila, VERSCHIK, Anna (eds), *Successful family language policy: parents, children and educators in interaction*. Springer Science+Business Media Dordrecht, 2013, 295p
- SHI, Xingsong. *Intercultural language socialization: theory and methodology. Intercultural Communication Studies*, 2007, n 16 : 1, 230-242
- SHOHAMY, E. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006, 185p
- SIMMEL, Georg (traduction de JOLY, Frédéric). *L'Étranger*. Payot, 2019, 96p
- SIMON, Diana Lee, MAIRE SANDOZ, Marie-Odile. *Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social . Éla. Études de linguistique appliquée*, [en ligne], 2008, n 3 (151), pp. 265-276, [consulté le 24 avril 2020]. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm>
- SINGLETON, David. *Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. Acquisition et interaction en langue étrangère*, [en ligne], 2003, n 18, pp 3-15, [consulté le 30 septembre 2016]. URL : <http://aile.revues.org/2163>
- SKUTNABB-KANGAS, T., TOUKOMAA, P. *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO, 1976
- SMOLICZ, Jerzy J., SECOMBE, Margaret J., HUDSON Dorothy M. *Family Collectivism and Minority Languages as Core Values of Culture among Ethnic Groups in Australia, Journal of Multilingual and Multicultural Development*, [en ligne], 2001 Vol 22:2 [consulté le 11mai 2020]. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434630108666430>
- SOLIS-PONTON, Leticia. La construction de la parentalité. In SOLIS-PONTON, Leticia. *La parentalité. Défi pour le troisième millénaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002, pp 23-47
- SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, 250 p
- TANNENBAUM, Michal. *Family language policy as a form of coping or defence mechanism. Journal of Multilingual and Multicultural Development*, [en ligne], 2011, n DOI:10.1080/01434632.2011.638074
- TAZOUTI, Youssef, JARLEGAN, Annette. *Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. La revue internationale de*

l'éducation familiale, [en ligne], 2000/2, n 28, p. 23-40, [consulté le 25 avril 2019]. URL : DOI 10.3917/rief.028.0023

- THOMAS Hélène. *De la servilité des concepts: trois remarques (intempestives) sur l'usage des concepts en sociologie*. *Revue de la recherche juridique droit prospectif*, [en ligne], 2013, pp. 2209-2225, [consulté le 25 mars 2020]. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01191078>
- THÜRMAN, Eike. *Herkunftssprachenunterricht*. In BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert, KRUMM, Hans-Jurgen (éds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Francke, 2003, pp 163-168.
- TOOHEY, Kelleen, DAGENAIS, Diane, FODOR, Andreea, HOF, Linda, NUNEZ, Omar, SINGH, Angelpreet, SCHULZE, Liz. « *That Sounds So Cooool* »: *Entanglements of Children, Digital Tools, and Literacy Practices*. *TESOL Quarterly*, [en ligne], 2015, n 49, [consulté le 24 avril 2020]. URL : https://www.researchgate.net/publication/281963488_That_Sounds_So_Cooool_Entanglements_of_Children_Digital_Tools_and_Literacy_Practices/citation/download
- TOURAINE, Alain. *Le retour de l'acteur: essai de sociologie*. Paris: Fayard, 1984, 348p
- TOURAINE, Alain. *Nous, sujets humains*. Paris: Éditions du Seuil, 2015, 416p
- TRACY, Rosemarie. *Language testing in the context of migration : pro and con from a (psycho)linguistic perspective*. In BEACCO, Jean-Claude, KRUMM Hans-Jurgen, LITTLE David (ed.), *The linguistic integration of adult migrants: lessons from research. Abstracts of the Council of Europe Symposium*. Strasbourg : Council of Europe, 2016
- TRUCHOT, Claude. *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer*. *Les Cahiers du GEPE*, [en ligne], 2008, n 1, [consulté le 30 octobre 2015]. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>
- VAN AVERMAET, Piet, GYSEN, Sara. *From Needs to Tasks : Language Learning Needs in a Task-Based Perspective*. In VAN DEN BRANDEN, K (éd). *Task-Based Language Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006, pp 17–46
- VAN CAMPENHOUDT, Luc, QUIVY, Raymond. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod, 2011, 262p
- VAN DEN BRANDEN, K (éd). *Task-Based Language Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006
- VAN T'ROOD, Rogier, NIEUWBOER, Christa. *Learning language that matters. A pedagogical method to support low educated migrants in their social integration in Western countries*. In BEACCO, Jean-Claude, KRUMM Hans-Jurgen, LITTLE David (ed.), *The linguistic integration of adult migrants: lessons from research. Abstracts of the Council of Europe Symposium*. Strasbourg : Council of Europe, 2016
- VARRO, Gabrielle. *Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français. Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française*. *Cahiers du GEPE*, [en ligne], 2012, n 4, [consulté le 15 novembre 2016]. URL : <http://cahiersdugepe.misha.fr/index.php?id=2055>
- VASQUEZ, Ana. *Le bilinguisme chez les enfants d'exilés, affectivité et stratégies d'identité*. *Enfance*, 1991, tome 45, n 4, pp. 279-290
- VILLE DE FRANCFORT-SUR-LE-MAIN. *Statistisches Jahrbuch Frankfurt-am-Main 2014*, [en ligne], 2015, [consulté le 30 mai 2016]. URL : <https://frankfurt.de/service-und-rathaus/zahlen-daten-fakten/publikationen/statistisches-jahrbuch?page=1>

- VILLE DE FRANCFORT-SUR-LE-MAIN. *Statistisches Jahrbuch Frankfurt-am-Main 2016*, [en ligne], 2017, [consulté le 15 juin 2018]. URL : <https://frankfurt.de/service-und-rathaus/zahlen-daten-fakten/publikationen/statistisches-jahrbuch?page=1>
- WATIER, Patrick. *Une introduction à la sociologie compréhensive*. Belfort: Circé, 2002, 182p
- WEI Li, MOYER Melissa. *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Hoboken : Blackwell Publishing, 2008, 424p
- WIHTOL DE WENDEN, Catherine. *Convergences et divergences des politiques d'immigration entre la France et l'Allemagne. Hommes et migrations*, 2009, n 1277, pp 6-11
- WOLF-FEDIDA, Mareike et al. *Bilinguisme et monoparentalité*. Paris : MJW Edition, , 2013, 131p
- WOOLARD, Kathryn A. *Language ideology: issues and approaches. Pragmatics*, [en ligne], 2000, n 2:3, pp 235 -249, [consulté le 5 février 2016]. URL : <https://journals.linguisticsociety.org/elanguage/pragmatics/article/view/225.html>
- YAGMUR, Kutlay. Resources are more important than ideologies: Dynamics of FLP in Immigrant Families. In PALVIAINEN, Åsa. *The 2nd Symposium of Language Policy in the Family, the Preschool and the School. Heading for the future!* [en ligne], University of Jyväskylä, April 7-8, 2017, [consulté le 30 mars 2019]. URL : https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/henkilosto/henkilosto/palviainen-asa/program_language_policy_7-8-4-2017.pdf
- YOFFE, Léo. Linguistic integration of adult migrants in France, policy and practice following the introduction of the Reception and Integration Contract (CAI). *The Cultural review*, [en ligne], 2000, n 36, pp 171-188, [consulté le 5 novembre 2015]. URL : http://www.waseda.jp/w-com/quotient/publications/pdf/bun36_03.pdf
- YOUNG, Andrea S, HELOT, Christine. Parent Power : Parents as a Linguistic and Cultural Resource at School. In CAMILLIERI, Antoinette (éd). *Ensemble : promoting linguistic diversity and whole-school development*. Strasbourg : European Centre for Modern Languages (ECML), 2007, pp 17-32
- YOUNG Andrea S. La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, [en ligne], 2011, n 55, pp 93-110, [consulté le 30 mai 2019]. URL : https://www.researchgate.net/publication/260020087_La_diversite_linguistique_a_l'ecole_handicap_ou_ressource_Linguistic_diversity_at_school_handicap_or_resource
- YOUNG, Andrea S. *Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. Language Awareness*, 2014, n 23:1-2, pp 157-171
- ZEHAOUI, Ahsène. *Transmissions intergénérationnelles au sein des familles franco-maghrébines : portée et limites. Migrations Société*, 2009/3, n 123-124, pp. 195-204
- ZEIN, Subhan. *Language policy in superdiverse Indonesia*. Routledge, 2020, 268p

Sites web :

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) / Bureau fédéral pour la migration et les réfugiés, [consulté à plusieurs reprises, dernière consultation le 30 mars 2020]. URL : www.bamf.de
- Bundestag, site du gouvernement allemand, [consulté le 5 avril 2020]. URL : www.bundestag.de
- Conseil de l'Europe, plateforme « Intégration linguistique des immigrés adultes » (ILMA), [consulté à plusieurs reprises, dernière consultation le 3 avril 2020]. URL : www.ilma.coe.int

- Conseil des résidents étrangers de Strasbourg (CRE), [consulté le 30 novembre 2015]. URL : www.cre.strasbourg.eu
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), [consulté à plusieurs reprises, dernière consultation le 5 mars 2020]. URL : www.insee.fr
- Francfort Accueil, association, [consulté le 15 octobre 2015]. URL : www.francfortaccueil.de
- Kommunale Ausländer- und Ausländerinnenvertretung (KAV), [consulté le 5 janvier 2016]. URL : <https://www.vielfalt-bewegt-frankfurt.de/de/angebot/kommunale-auslaendervertretung>
- Landesausländerbeirat Hessen (AGAH). [consulté le 5 janvier 2016]. URL : <https://www.agah-hessen.de/>
- Légifrance, le site web officiel du gouvernement français pour la diffusion des textes législatifs et réglementaires et des décisions de justice des cours suprêmes et d'appel de droit français, [consulté le 5 avril 2020]. URL : www.legifrance.gouv.fr
- Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche (MENER), [consulté à plusieurs reprises, dernière consultation le 4 mars 2020]. URL : www.education.gouv.fr
- Ministère de l'Intérieur, [consulté à plusieurs reprises, dernière consultation le 4 mars 2020]. URL : www.interieur.gouv.fr
- Office français pour l'immigration et l'intégration (OFII), [consulté à plusieurs reprises, dernière consultation le 26 mars 2020]. URL : www.ofii.fr
- Office pour la langue et la culture d'Alsace, [consulté le 3 mai 2018]. URL : www.olcalsace.org
- Trajectoires et origines, site web de l'enquête, [consulté à plusieurs reprises, dernière consultation le 4 avril 2020]. URL : <https://teo.site.ined.fr/>
- Ville de Strasbourg, [consulté à plusieurs reprises, dernière consultation le 26 mars 2020]. URL : www.strasbourg.eu
- Ville de Francfort-sur-le-Main, [consulté à plusieurs reprises, dernière consultation le 26 mars 2020]. URL : www.frankfurt.de

Tableau 1. Profils des personnes interviewées. Strasbourg

Personnes immigrées. Strasbourg								
Prénom	Pays d'origine	Genre	Age au moment de l'entretien	Date d'arrivée des parents dans le pays d'accueil	Type de migration	Situation socio-professionnelle le jour de l'entretien	Etape de la parentalité (p/r âge parents et enfants)	Langue(s) d'origine
Agnieszka	Pologne	F	40	1974	Regroupement familial	Employée, tourisme	Parents adultes, enfants adolescents	Polonais
Dobrosław	Pologne	H	17	1974	Enfant d'immigrés	étudiant	Parents adultes, enfants adolescents	français Polonais
Victor	Roumanie	H	35	2004	Regroupement familial	Employé, philosophie	parents adultes, enfants âge scolarité	roumain
Istvan	Hongrie	H	34	2009	Travail	Employé, électronique	Futur parent	hongrois
Chan	Cambodge	H	32	1977	Enfant d'immigrés	Manager petite	parents âgés, enfants adultes	cambodgien
Constantin	Russie	H	18	2009	Asile	étudiant	Parents adultes, enfants adolescents	Russe
Anastassia	Moldavie	F	50	1999	Pour des raisons de	Employée, secteur	Parents adultes, enfants jeunes adultes	Russe
Karina	Arménie	F	40	2014	Pour des raisons de	femme au foyer	Parents adultes, enfants âge scolarité	Russe, arménien
Rosalina	Mexique	F	60	1980	Regroupement familial	Enseignante	Parents adultes, enfants adultes	espagnol
Naim	Maroc	H	30	1970	Enfant d'immigrés	Manager, bâtiment	Parents âgés, enfants adultes	Arabe
Aysima	Turquie	F	35	2013	Regroupement familial	femme au foyer	Parents jeunes adultes, enfants en bas âge	Turc
Djamila	Maroc	F	30	2011	Regroupement familial	femme au foyer	Parents jeunes adultes, enfants en bas âge	arabe
Samantha	Etats-Unis	F	50	2013	Regroupement familial	Enseignante	Parents adultes, enfants adolescents	Anglais
Tadeusz	Pologne	H	35	1997	Regroupement familial	militant associatif	Parents âgés, enfants adultes	Polonais
Angela	Lituanie	F	40	2011	Pour des raisons de	Auto-entrepreneur,	Parents adultes, enfants adolescents	Lithuanien, Russe
Derya	Turquie	F	25	?	Regroupement familial des	étudiante	Parents jeunes adultes avec enfants en bas-âge	Turc, Kurde
Personnes ressources Strasbourg								
Prénom	H/f	Rôle						
Patrick	H	Enseignant bénévole FLE dans une association						
Amanda	F	Professionnelle d'orientation						
Alexandra	F	Membre de l'équipe, association pour demandeurs d'asile						
Sandra	F	Enseignante-stagiaire FLE, école privée de langues						
Isabelle	F	Enseignant bénévole FLE dans une association						

Tableau 2. Profils des personnes interviewées. Francfort-sur-le-Main

<i>Personnes immigrées. Francfort-sur-le-Main</i>								
<i>Prénom</i>	<i>Pays d'origine</i>	<i>Genre</i>	<i>Age au moment de l'entretien</i>	<i>Date d'arrivée des parents dans le pays d'accueil</i>	<i>Type de migration</i>	<i>Situation socio-professionnelle</i> <i>le jour de l'entretien</i>	<i>Etape de la parentalité (p/r âge parents et enfants)</i>	<i>Langue(s) d'origine</i>
<i>Brian</i>	<i>Angleterre</i>	<i>H</i>	<i>55</i>	<i>1991</i>	<i>Travail</i>	<i>Manager, secteur politique économique</i>	<i>Parents adultes, enfants âge scolarité</i>	<i>anglais</i>
<i>Sara</i>	<i>Israel</i>	<i>F</i>	<i>60</i>	<i>1979</i>	<i>Regroupement familial</i>	<i>retraîtée</i>	<i>Parents âgés, enfants</i>	<i>hébreu</i>
<i>Ertan*</i>	<i>Turquie</i>	<i>H</i>	<i>50</i>	<i>1970</i>	<i>Regroupement familial</i>	<i>Coordinateur associatif</i>	<i>Parents adultes</i>	<i>Turc, Kurde</i>
<i>Ayoub*</i>	<i>Maroc</i>	<i>H</i>	<i>54</i>	<i>1979</i>	<i>Regroupement familial</i>	<i>Entreprise de nettoyage</i>	<i>Parents adultes</i>	<i>Arabe</i>
<i>Elodie</i>	<i>France</i>	<i>F</i>	<i>30</i>	<i>2013</i>	<i>Travail, famille</i>	<i>Employée transport sector</i>	<i>Parents adultes, enfants</i>	<i>français</i>
<i>Dalia</i>	<i>Italie</i>	<i>F</i>	<i>55</i>	<i>1967</i>	<i>Travail, famille</i>	<i>enseignante</i>	<i>Parents adultes, enfants</i>	<i>Italien</i>
<i>Bianca*</i>	<i>Italie</i>	<i>F</i>	<i>60</i>	<i>1968</i>	<i>études, famille</i>	<i>enseignante</i>	<i>Parents âgés, enfants</i>	<i>Italien</i>
<i>Carla*</i>	<i>Italie</i>	<i>F</i>	<i>50</i>	<i>1974</i>	<i>Travail</i>	<i>Coordinatrice projets éducatifs</i>	<i>Parents adultes, enfants</i>	<i>Italien</i>

<i>Personnes ressources Francfort</i>		
<i>Prénom</i>	<i>H/F</i>	<i>Rôle</i>
<i>Maya</i>	<i>F</i>	<i>Membre de l'équipe d'une association caritative</i>
<i>Albert</i>	<i>H</i>	<i>Bénévole de l'association caritative</i>
<i>Ertan*</i>	<i>H</i>	<i>Coordinateur associatif</i>
<i>Ayoub*</i>	<i>H</i>	<i>Membre actif de différentes associations</i>
<i>Carla*</i>	<i>F</i>	<i>Coordinatrice cours de langues</i>
<i>Bianca*</i>	<i>F</i>	<i>Membre de l'équipe association culturelle</i>

* témoigne en même temps en tant que personne immigrée et personne ressource

Tableau 3. Evolution des politiques linguistiques institutionnelles de 1970 à 2000. Strasbourg

	1970s-1980s	1980s-1990s	1990s-2000s	2000s-2010s
Politiques de traduction			Etat : interprétariat lors des entretiens pour demande d'asile (OFPRA) / Demandeurs d'asile	
	?		Associations: Interprétariat associatif subventionné par l'Etat – par exemple dans le domaine de santé/ tout public migrant	
	?		Interprétariat associatif et accompagnement dans la préparation des dossiers/ demandeurs d'asile	
	Associations caritatives: défense des droits des travailleurs, vie quotidienne/ travailleurs immigrés		Aide pour les courriers administratifs, du français plus soutenu vers plus simple- bénévolat (par exemple Ecrivain public) / tout public migrant	
			Bénévolat ponctuel dans d'autres structures: traductions de certains documents dans certaines écoles /parents d'élèves immigrés, tout public	
	Privé: Entreprises (syndicats) compréhension des consignes au travail / travailleurs immigrés		Non recensé	
	Privé: bureaux de traduction - non recensé			
Apprentissage de la langue du pays d'accueil par les adultes			Etat intégration : cours de français avec le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI), remplacé par le Contrat d'intégration républicaine (CIR) à partir de 2016/ pas tous les publics: primo-arrivants (moins de 5 ans sur le territoire), hors Union européenne, regroupement familial et réfugiés, ayant pas ou peu de connaissances du français	
			Etat emploi : subventions aux associations et organismes professionnels de formation linguistique et de formation des adultes/ Demandeurs d'emploi, Travailleurs immigrés en reconversion ou au chômage	
			Etat: éducation: Subventions structures, par exemple les cours pour les parents d'élèves dans les écoles (OEPRE) / Parents d'élèves immigrés (hommes et femmes)	
	Associations (bénévoles): plus d'accompagnement social que de cours, défense des droits des travailleurs, vie quotidienne/ travailleurs immigrés		Associations (bénévoles): ateliers sociolinguistiques, connaissances basiques pour la vie quotidienne, accompagnement social /travailleurs immigrés, femmes du regroupement familial	
	Associations (bénévoles): cours et ateliers sociolinguistiques, accompagnement social / tout public			
	Entreprises: cours financés par les entreprises pour leurs salariés/ travailleurs immigrés		Existent probablement, mais non recensé	
	Privé: cours particuliers avec professeurs indépendants ou en écoles de langues (payants) / tout public			
Apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants	Etat: classes spéciales d'accueil avec apprentissage intensif de la langue du pays d'accueil, dans les écoles/ enfants migrants primo-arrivants (moins de 5 ans sur le territoire)			
	Etat: Système scolaire général / tous les enfants, migrants et non-migrants			
	Cours privés/ tous les enfants			
Apprentissage des langues d'origine par les enfants	Etat: enseignement des langues et cultures d'origine dans les écoles (ELCO)/ enfants migrants			
	Certaines langues d'origine disponibles dans le cadre des enseignements de langues vivantes dans les écoles (ex: espagnol) / tous les enfants, migrants et non migrants			
			Développement de sections internationales bilingues dans certaines écoles / tous les enfants, migrants et non-migrants	
			Cours/ateliers proposés par les associations (parfois payant) / tous les enfants	
	Cours privés dans les écoles de langues (payant) / tous les enfants			
Regard des politiques linguistiques institutionnelles sur les politiques linguistiques familiales	Etat: notamment à travers les écoles (interactions des parents et enfants avec les acteurs éducatifs) / toutes les familles, migrantes ou pas			
	Associations culturelles (de même origine ou pas) / toutes les familles, migrantes ou pas			
	Autres acteurs: animateurs, éducateurs, médecins/ toutes les familles, migrantes ou pas			

Tableau 4. Evolution des politiques linguistiques institutionnelles de 1970 à 2000. Francfort-sur-le-Main

	1970s-1980s	1980s-1990s	1990s-2000s	2000s-2010s	
Politiques de traduction			Etat: interprétariat lors des entretiens pour demande d'asile (BAMF) / Demandeurs d'asile		
	?		Associations: Interprétariat associatif subventionné par l'Etat – par exemple pour les personnes âgées immigrées		
	?		Interprétariat associatif et accompagnement dans la préparation des dossiers/ demandeurs d'asile		
	Associations caritatives: défense des droits des travailleurs, vie quotidienne/ travailleurs immigrés		Aide pour les courriers administratifs, les formulaires et autres démarches. de l'allemand plus soutenu vers plus simple- bénévolat / tout public migrant		
				Bénévolat ponctuel dans d'autres structures: traductions de certains documents dans certaines écoles / parents d'élèves immigrés	
	Privé: Entreprises (syndicats) compréhension des consignes au travail / travailleurs immigrés		Non recensé		
	Privé: bureaux de traduction - non recensé				
Apprentissage de la langue du pays d'accueil par les adultes				Etat: subventions aux écoles de langues et d'autres structures pour l'organisation des Integrationskurse/ tout public, les personnes qui ont vocation à résider en Allemagne	
				Etat: éducation: Subventions structures, par exemple les cours pour les parents dans les structures éducatives (écoles, structures de garde-enfant) (Mama lernt Deutsch) / Parents immigrés – surtout femmes (qui ne peuvent pas participer aux Integrationskurse)	
				Etat: subventions des actions associatives (par exemple action d'apprentissage d'allemand pour les personnes âgées immigrées subventionné par l'AMKA	
	Associations : cours de langues proposés aux migrants - existent probablement, mais non-recensés. Ont été recensés uniquement les cours proposés par les entreprises (voir ci-dessous) et du côté des actions bénévoles des associations – juste l'accompagnement social et l'aide dans les démarches administratives et de la vie quotidienne (voir ci-dessus)		Associations (bénévoles): accompagnement social (voir politiques traduction) Cours de langues dans les associations recensés uniquement dans le cadre de subventions pour Integrationskurse (voir ci-dessus) Cours de langues proposés par des bénévoles des associations – probablement existent, mais non recensés dans cette étude		
	Entreprises: cours financés par les entreprises pour leurs salariés/ travailleurs immigrés				
	Privé: cours particuliers avec professeurs indépendants ou en écoles de langues (payants) / tout public				
Apprentissage de la langue du pays d'accueil par les enfants	Etat: classes spéciales d'accueil avec apprentissage intensif de la langue du pays d'accueil, dans les écoles/ enfants migrants primo-arrivants (moins de 5 ans sur le territoire)				
	Etat: Système scolaire général / tous les enfants, migrants et non-migrants				
	Cours privés/ tous les enfants				
Apprentissage des langues d'origine par les enfants	Etat: cours des langues d'origine dans les écoles/ enfants migrants				
	Certaines langues d'origine disponibles dans le cadre des enseignements de langues vivantes dans les écoles (ex: espagnol) / tous les enfants, migrants et non migrants				
			Développement de sections internationales bilingues dans certaines écoles / tous les enfants, migrants et non-migrants		
			Cours/ateliers proposés par les associations (parfois payant) / tous les enfants		
	Cours privés dans les écoles de langues (payant) / tous les enfants				
Regard des politiques linguistiques institutionnelles sur les politiques linguistiques familiales	Etat: notamment à travers les écoles (interactions des parents et enfants avec les acteurs éducatifs) / toutes les familles, migrantes ou pas				
	Associations culturelles (de même origine ou pas) / toutes les familles, migrantes ou pas				
	Autres acteurs: animateurs, éducateurs, médecins/ toutes les familles, migrantes ou pas				

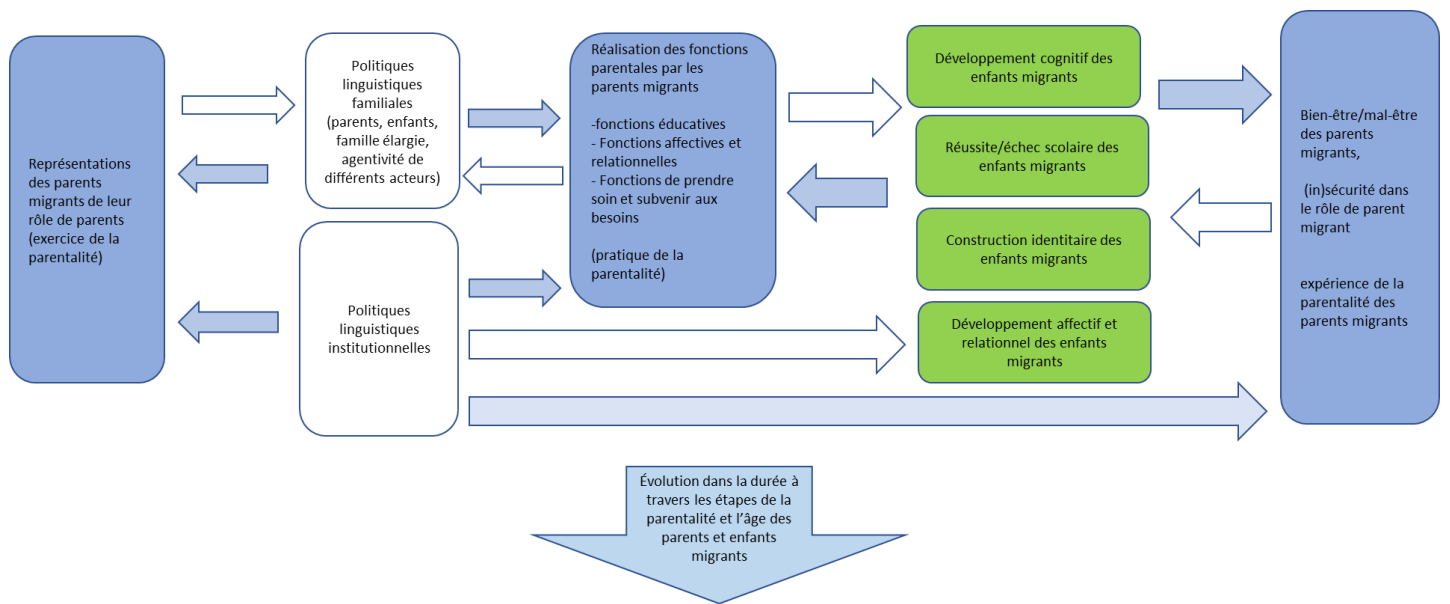


Figure 1. Présentation schématique de notre approche pour analyser les effets des politiques linguistiques familiales et institutionnelles sur la parentalité

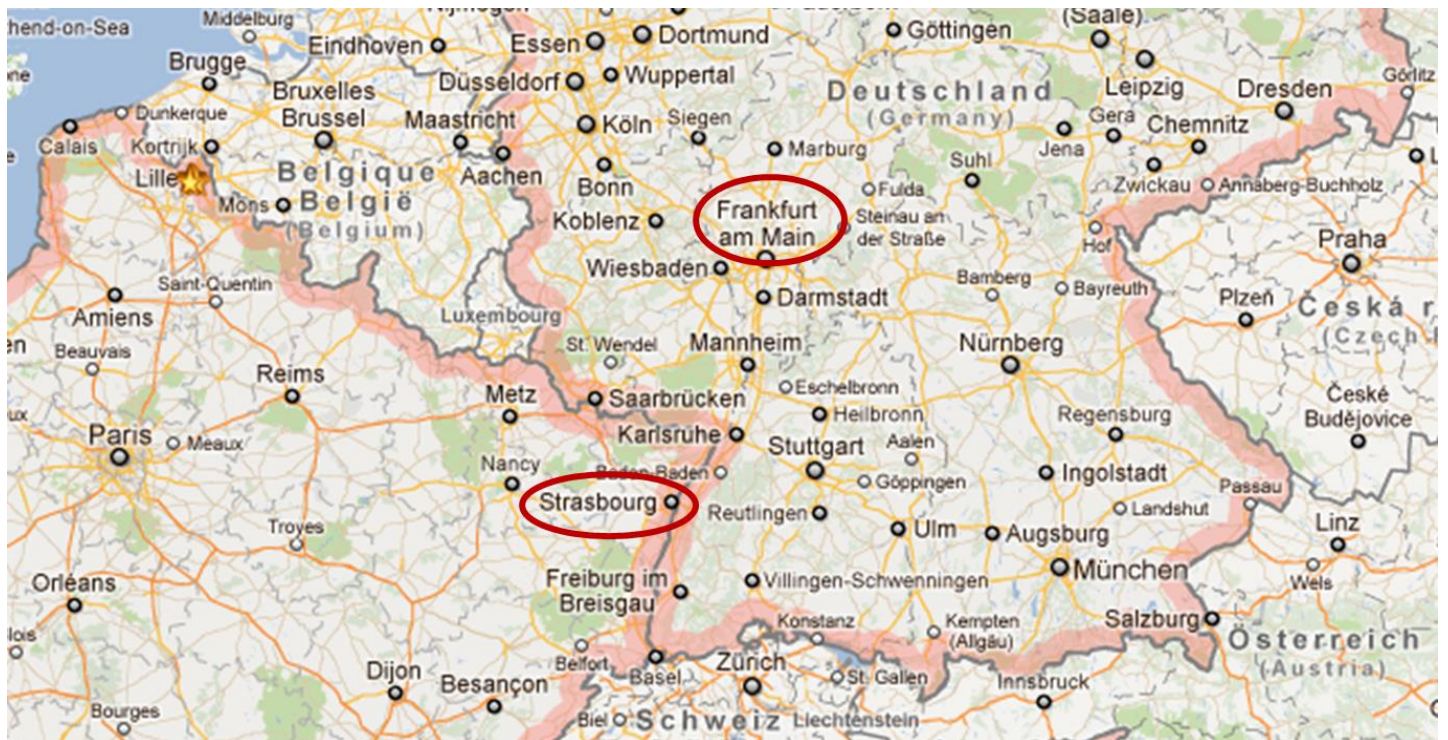
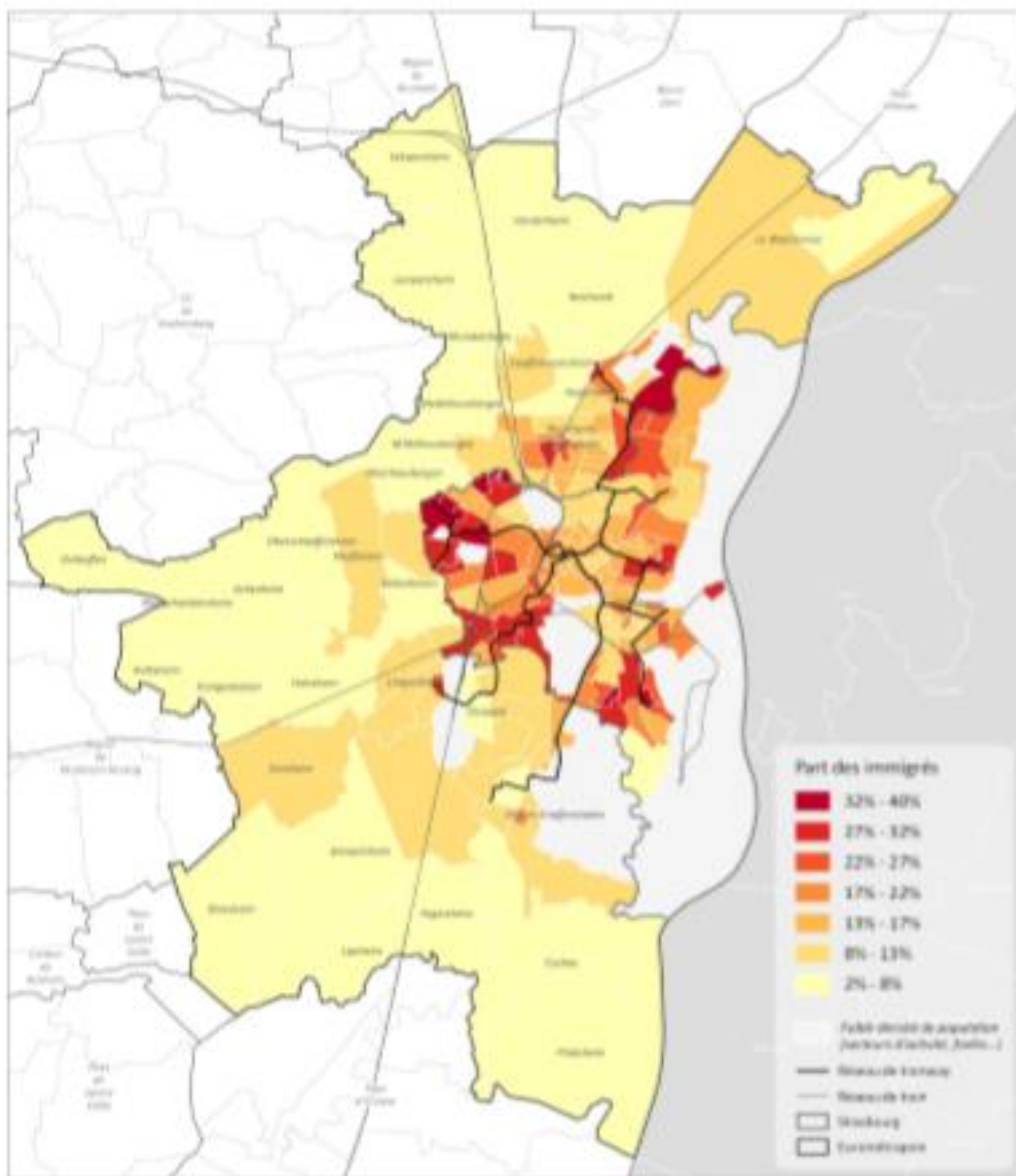


Figure 2. Situation géographique de Strasbourg et de Francfort-sur-le-Main.

Source : Google Maps

Part des immigrés dans la population en 2013



Strasbourg.eu



Source : INSEE RP 2013
Modulation : DMS/SMT/SCT/ST/UMG

Figure 3. Part de la population immigré dans différents quartiers de Strasbourg

Source : Ville de Strasbourg : http://www.cartotheque.strasbourg.eu/pdf_maps/115/

4. Grundinformationen zur Zusammensetzung und Vielfalt der Frankfurter Bevölkerung

Anteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit:

- ☐ unter 22%
- ▒ 22% - 24%
- ▓ 24% - 26%
- 26% - 34%
- über 34%

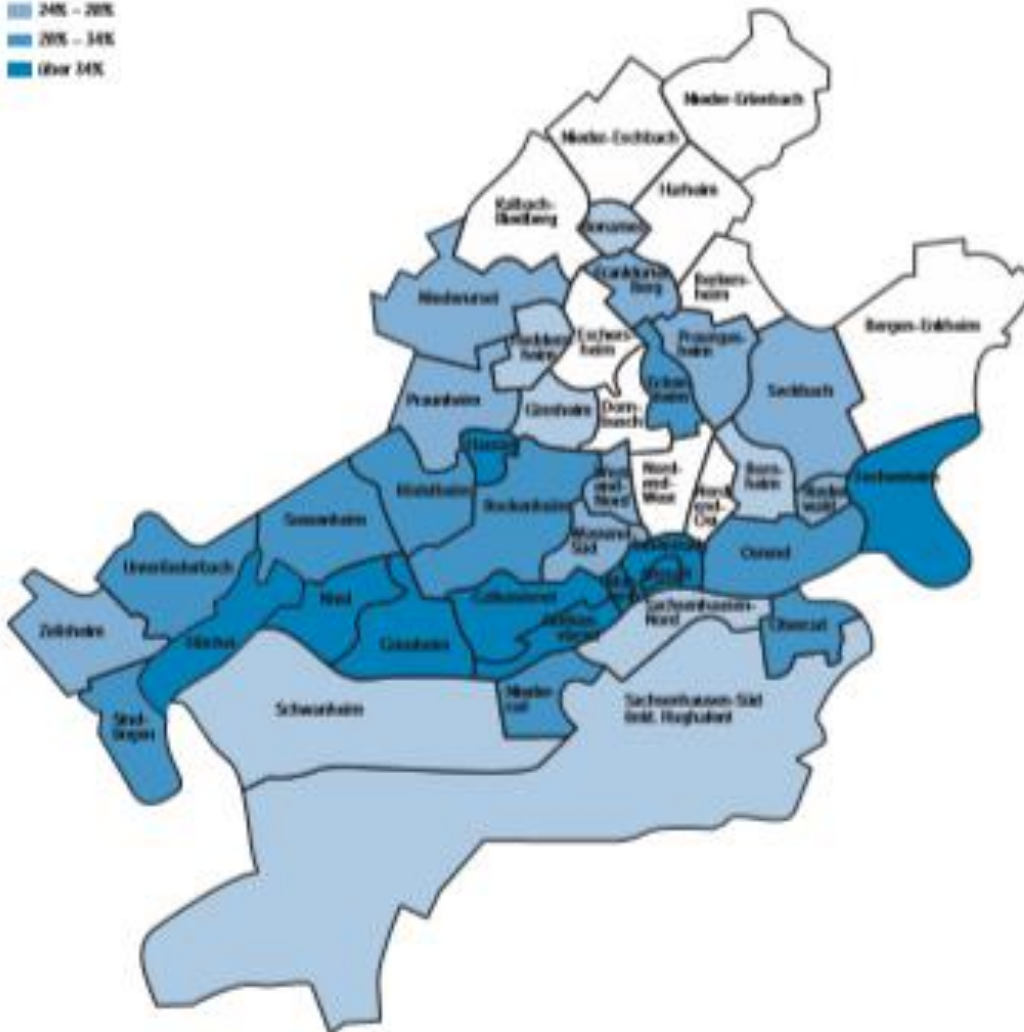


Abbildung 17
 Anteil der Einwohnerinnen und Einwohner mit ausländischer Staatsangehörigkeit in den Frankfurter Stadtteilen im Jahr 2014
 source: Statistik, Statistik und Wahlen (www.statistik.frankfurt.de)
 Anmerkung: Umrechnung der Wähleranteile auf Grundlage von Quotenverfahren.

Figure 4. Part de la population étrangère dans différents quartiers de Francfort-sur-le-Main

Source : <https://frankfurt.de/service-und-rathaus/verwaltung/publikationen/amt-fuer-multikulturelle-angelegenheiten/berichte-und-statistik/frankfurter-integrations--und-diversitaetsmonitoring-2017>

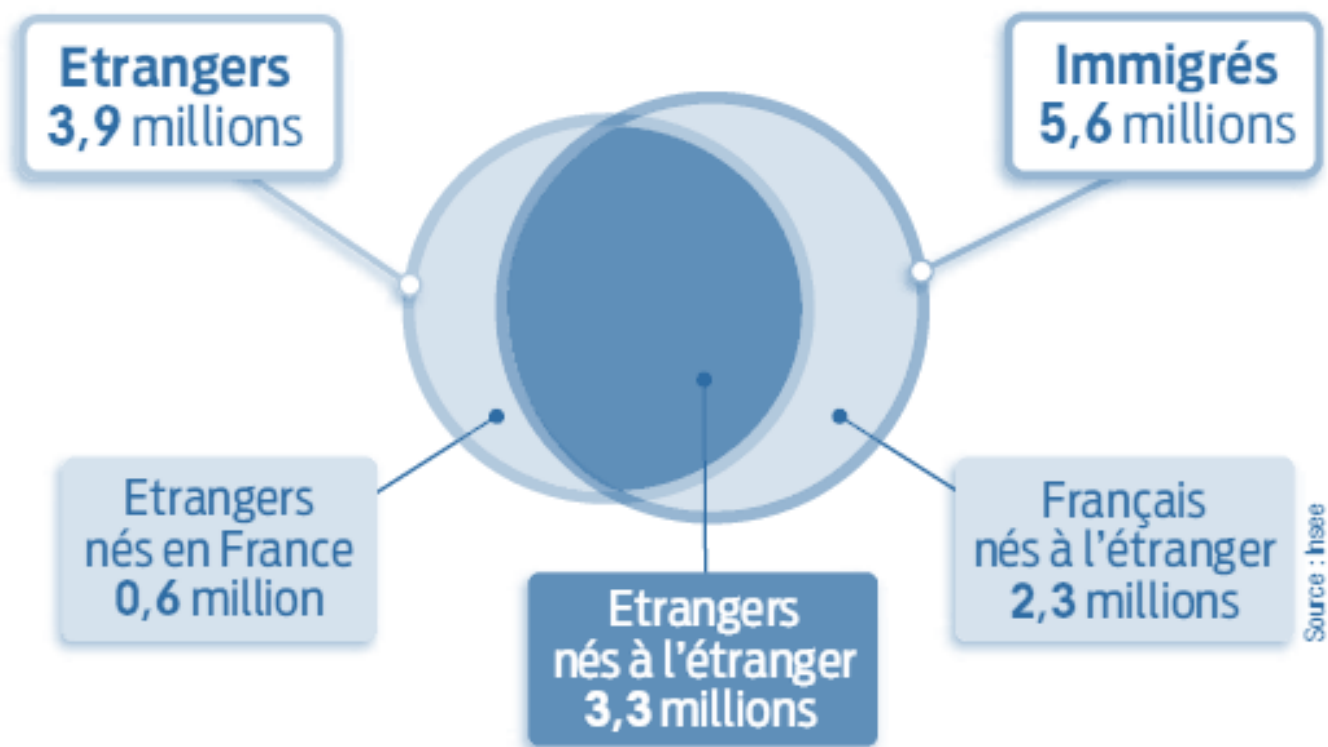


Figure 5. Présentation graphique de la différence entre "étranger" et "immigré "

Source : INSEE /(insee.fr) / Alternatives Economiques (<https://www.alternatives-economiques.fr/etrangers-immigres-population-francaise-2011-millions-0102201567628.html>)

Cadre européen commun de référence pour les langues - Grille d'autoévaluation

	A1 Utilisateur élémentaire	A2 Utilisateur élémentaire	B1 Utilisateur indépendant	B2 Utilisateur indépendant	C1 Utilisateur expérimenté	C2 Utilisateur expérimenté			
Comprendre	 Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	 Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	 Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	 Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	 Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Parler	 Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et de aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire entendre aisément pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire entendre aisément pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
Écrire	 Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux écrire dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.	Je peux écrire dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR): © Conseil de l'Europe

Figure 6. Cadre européen commun de références pour les langues. Source: <https://portailalphfle.be/fr/cecr/>

Le continuum intégrationnel

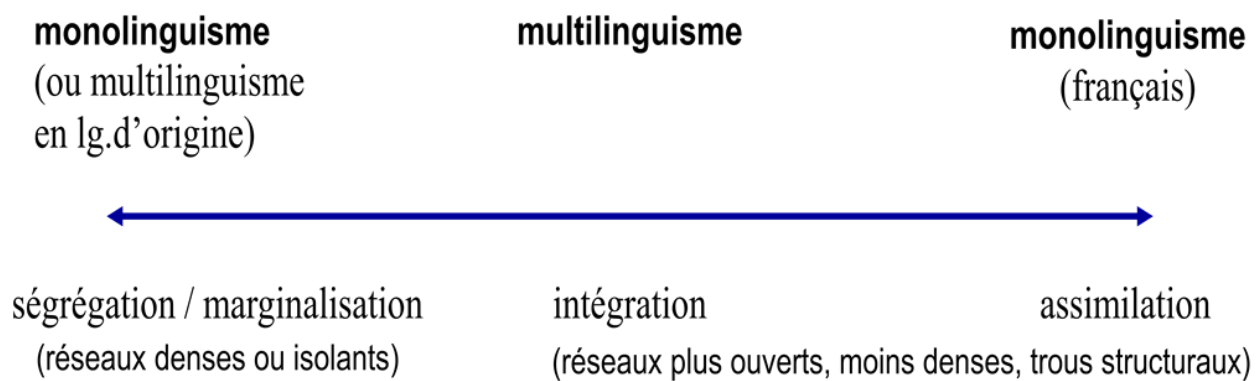


Figure 7. Continuum intégrationnel et plurilinguisme. Source: Biichlé, 2009

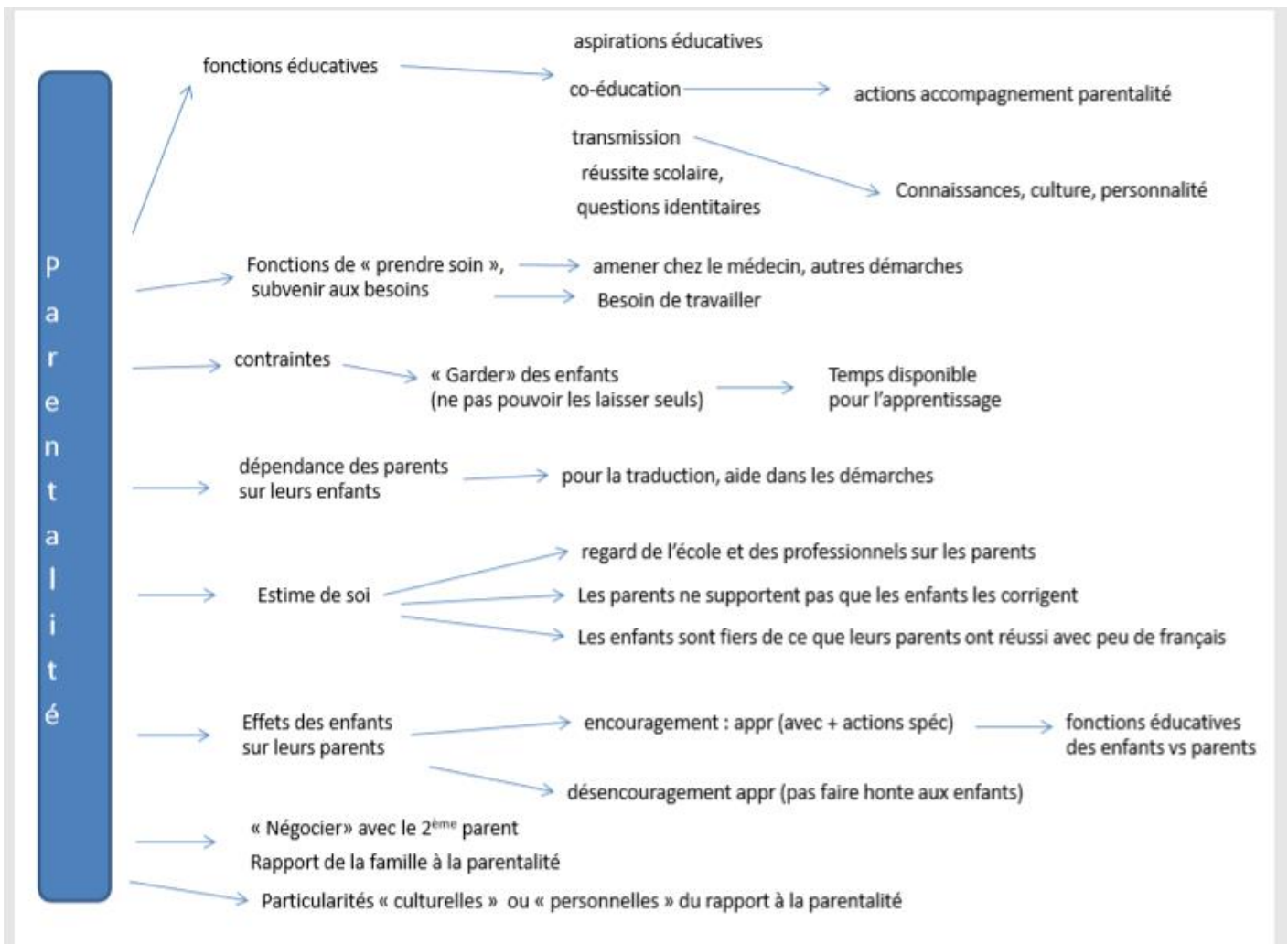


Figure 8. Formulation du concept de parentalité à partir des entretiens

LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE

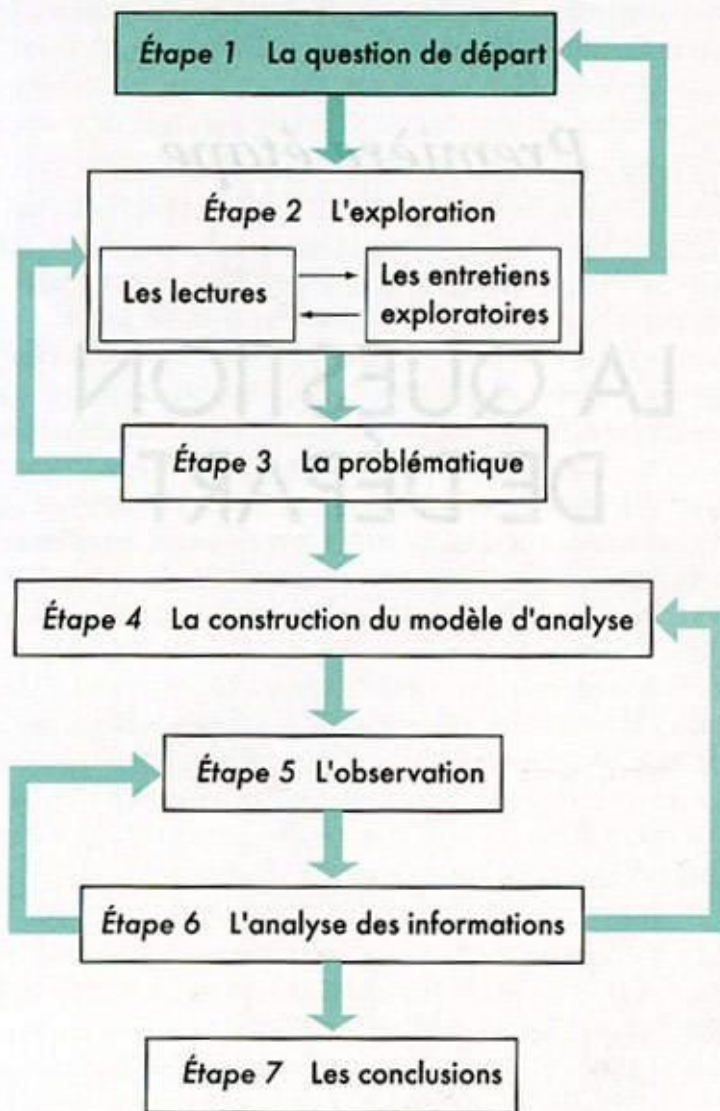


Figure 9. Les étapes de la démarche de recherche. Source: Van Campenhoudt et Quivy, 2011

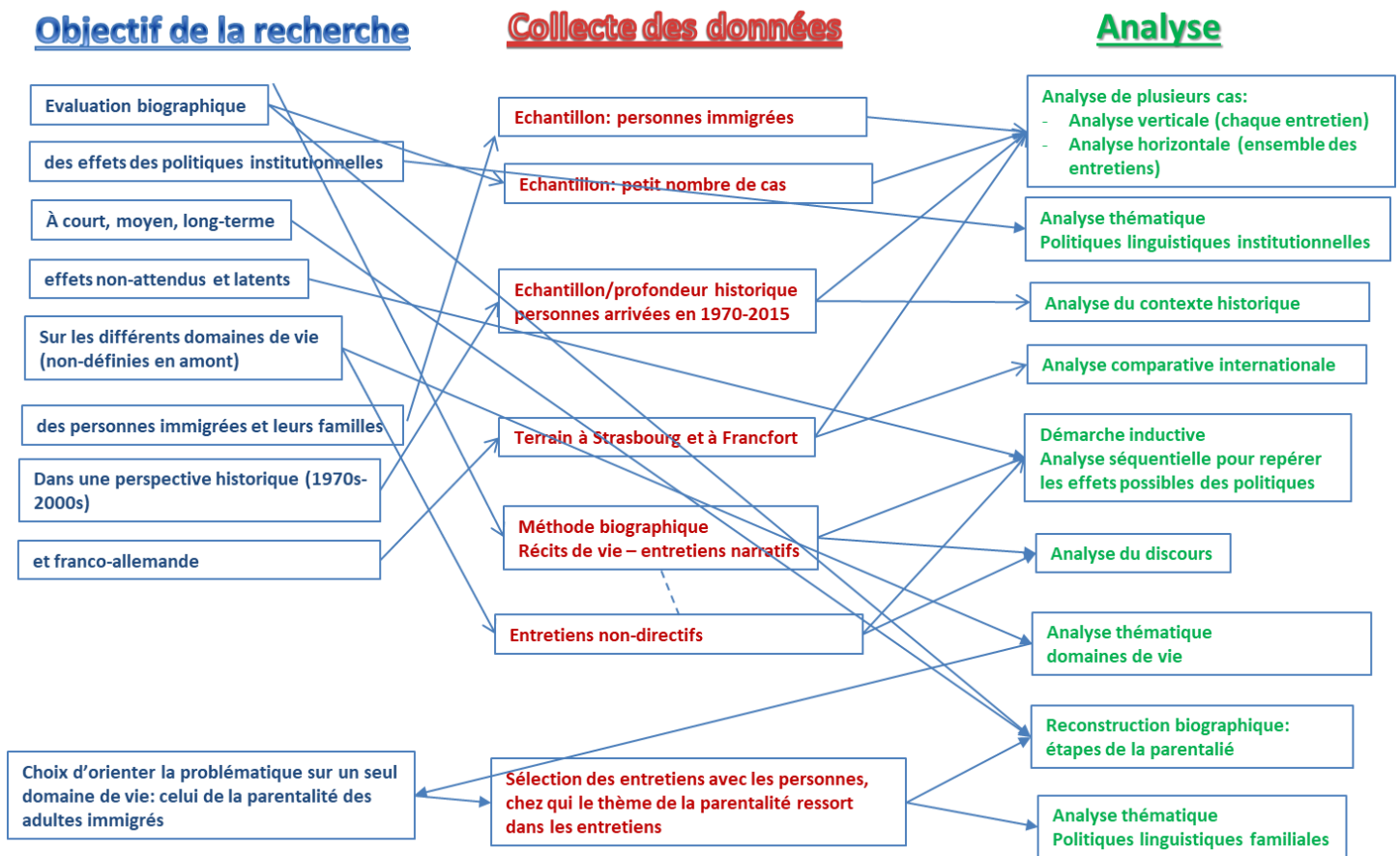


Figure 10. Présentation de notre démarche de la recherche et des liens entre les différentes étapes

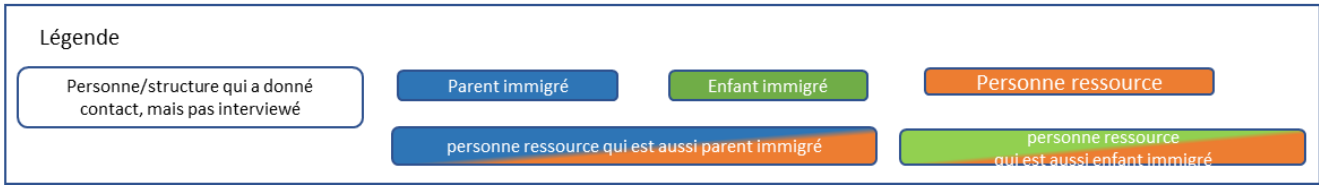
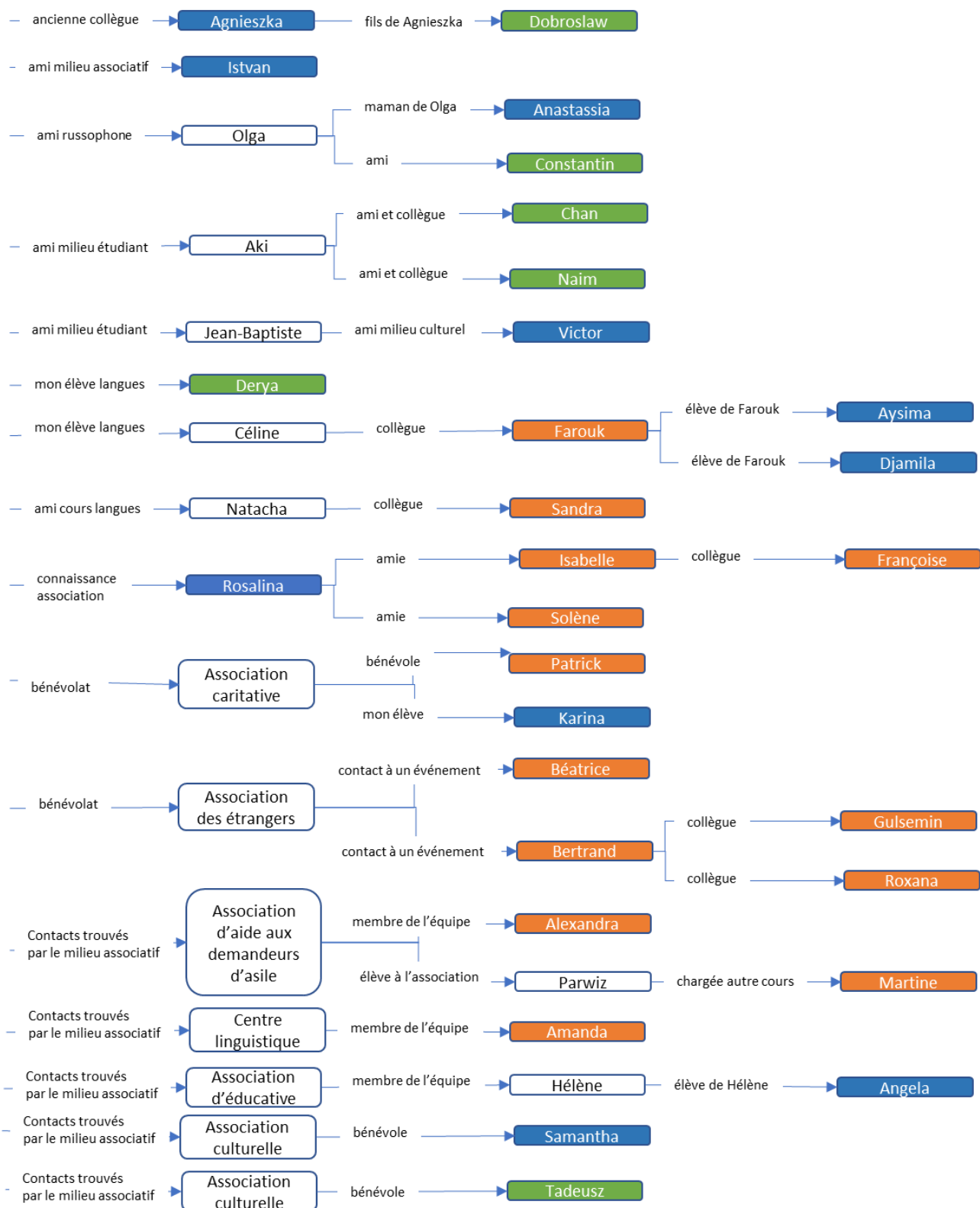


Figure 11. Présentation graphique de la démarche de diversification de l'échantillon qualitatif. Strasbourg

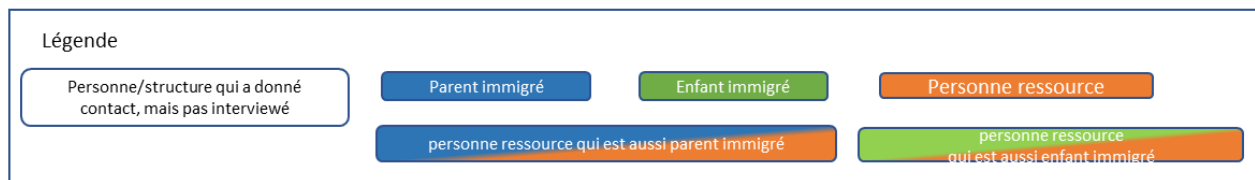
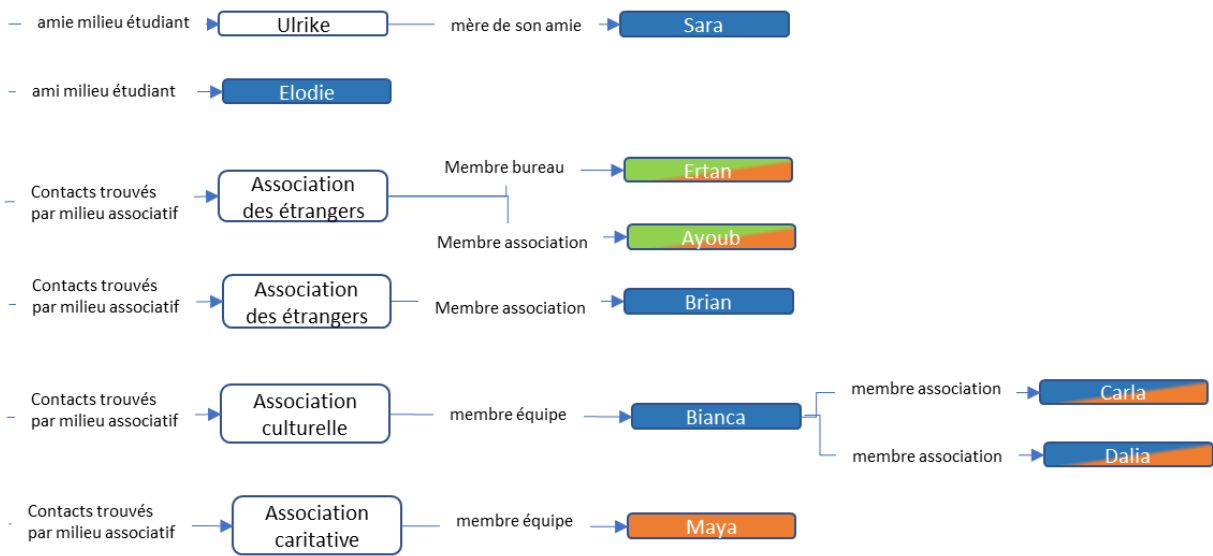
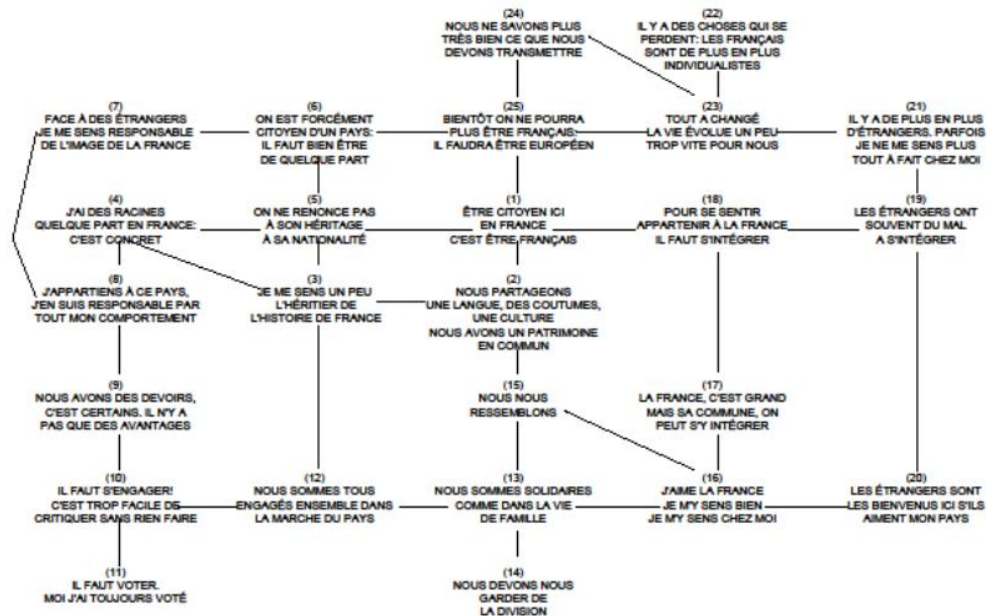
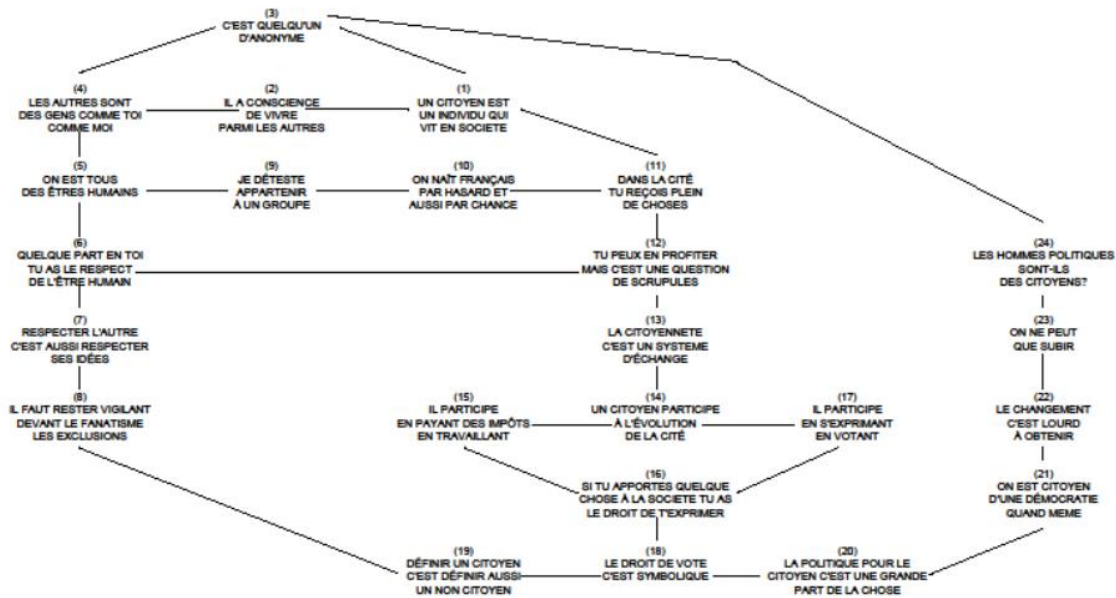


Figure 12. Présentation graphique de la démarche de diversification de l'échantillon qualitatif. Francfort-sur-le-Main



MODÈLE 1
L'HÉRITAGE



MODÈLE 2
LES SCRUPULES

Figure 13. Exemple de présentation graphique du contenu des entretiens non-directifs. Source: Duchesne, 1997

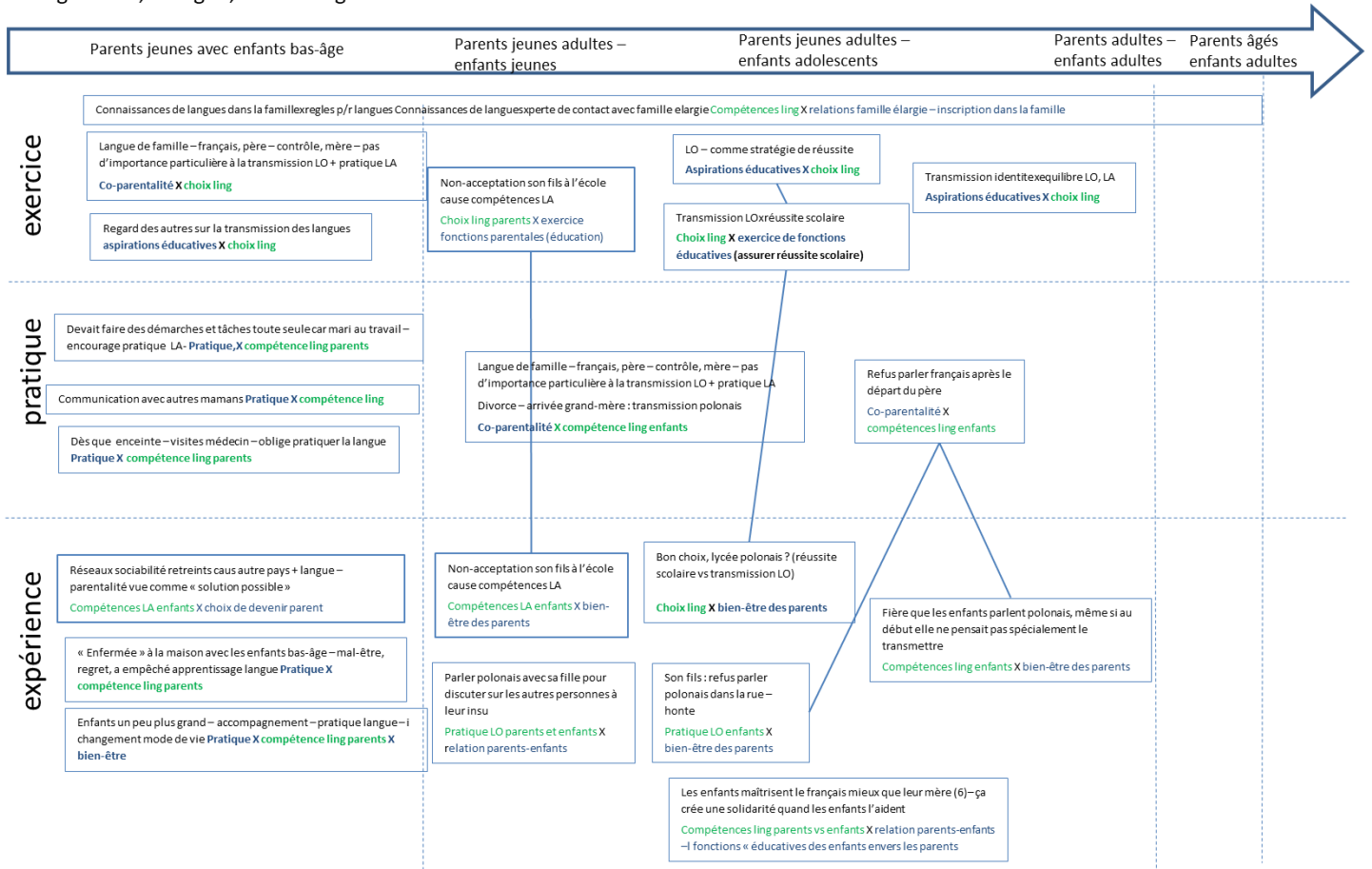


Figure 14. Exemple de l'élaboration de notre modèle de la présentation graphique des entretiens

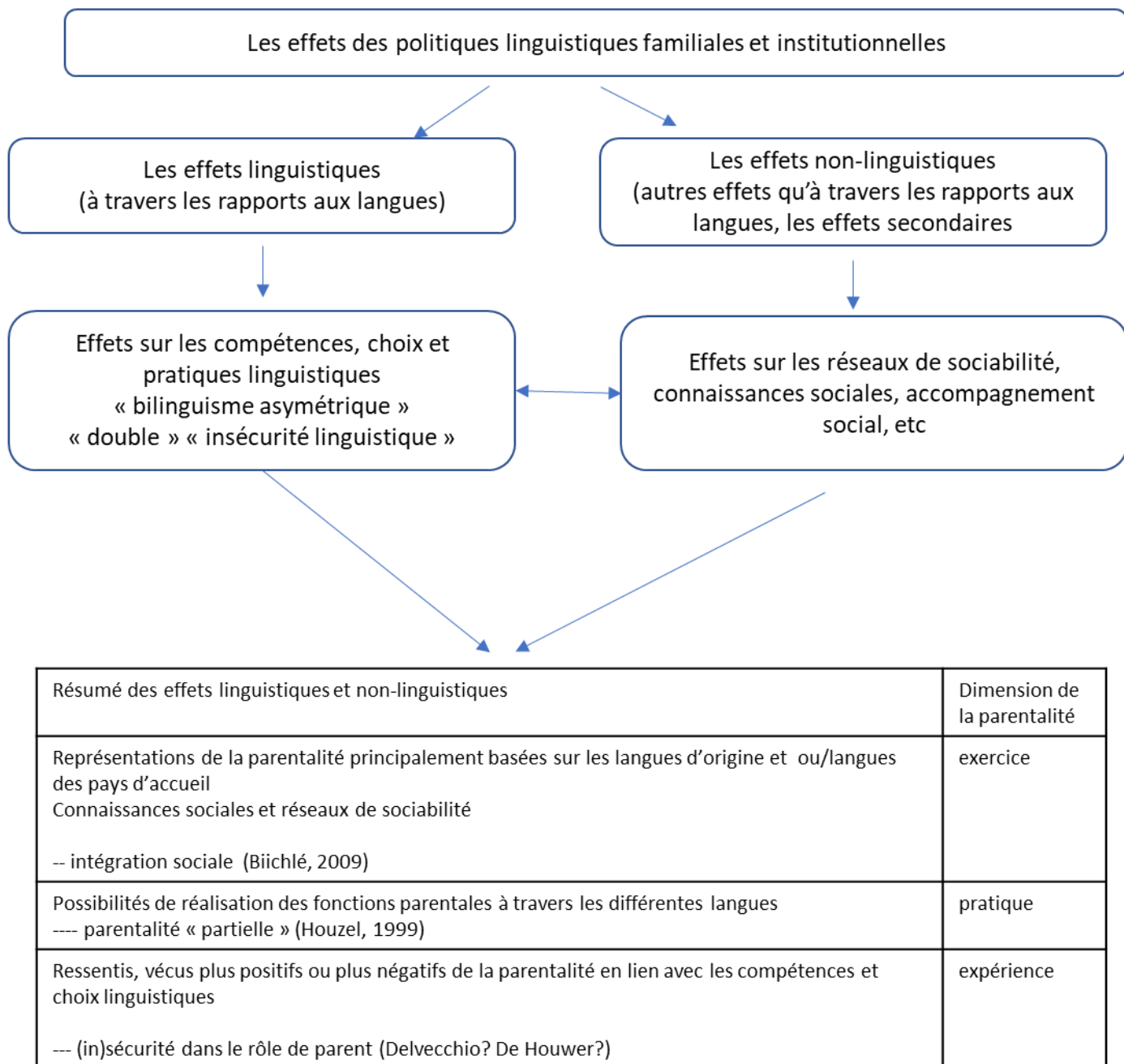


Figure 15. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques, en lien avec les concepts-clé de « bilinguisme asymétrique », « insécurité linguistique », « intégration sociale », « parentalité partielle », « (in)sécurité dans le rôle de parent »

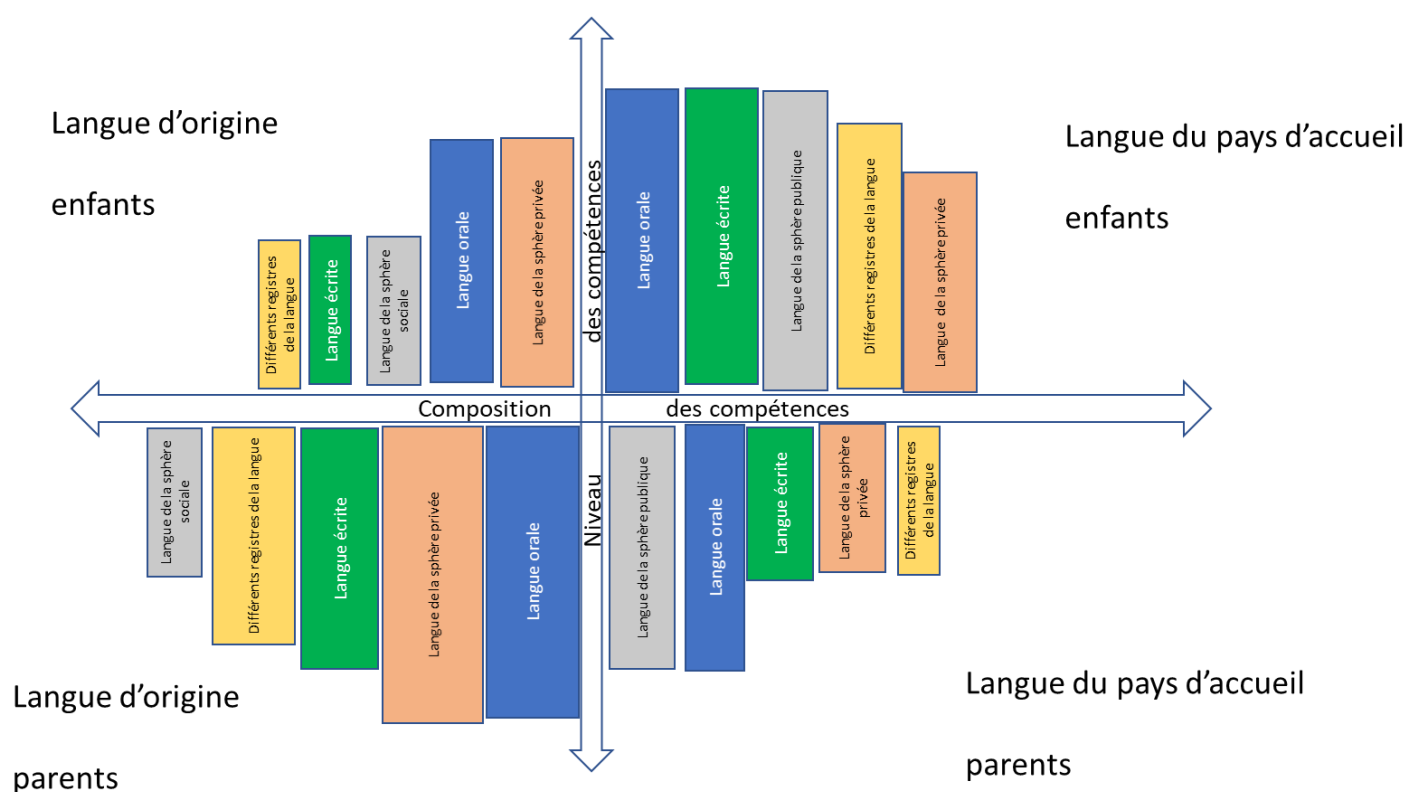


Figure 16. « Bilinguisme asymétrique » : exemple du développement possible des différentes compétences linguistiques des parents et des enfants dans les familles immigrées

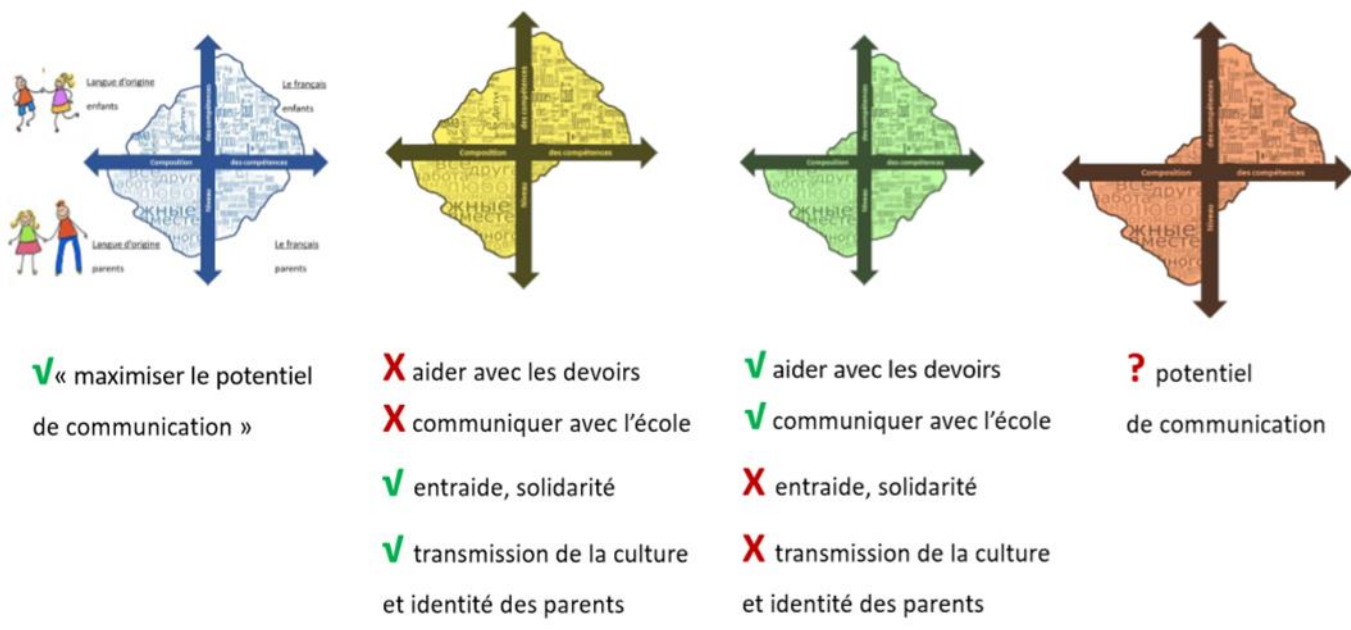


Figure 17. Les scénarios du développement possible du "bilinguisme asymétrique" chez les parents et enfants immigrés

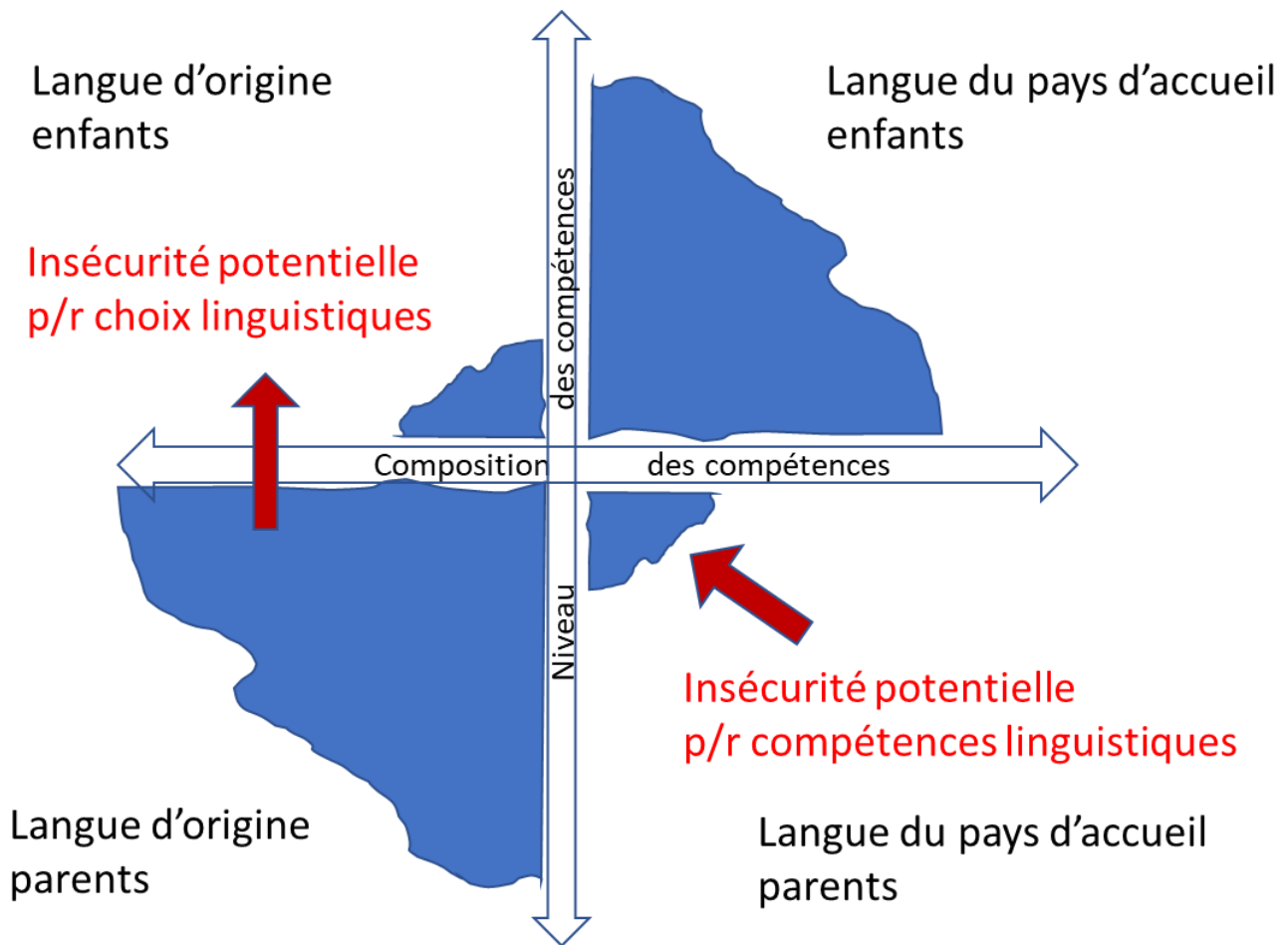


Figure 18. Exemple du développement possible de "double" "insécurité linguistique"

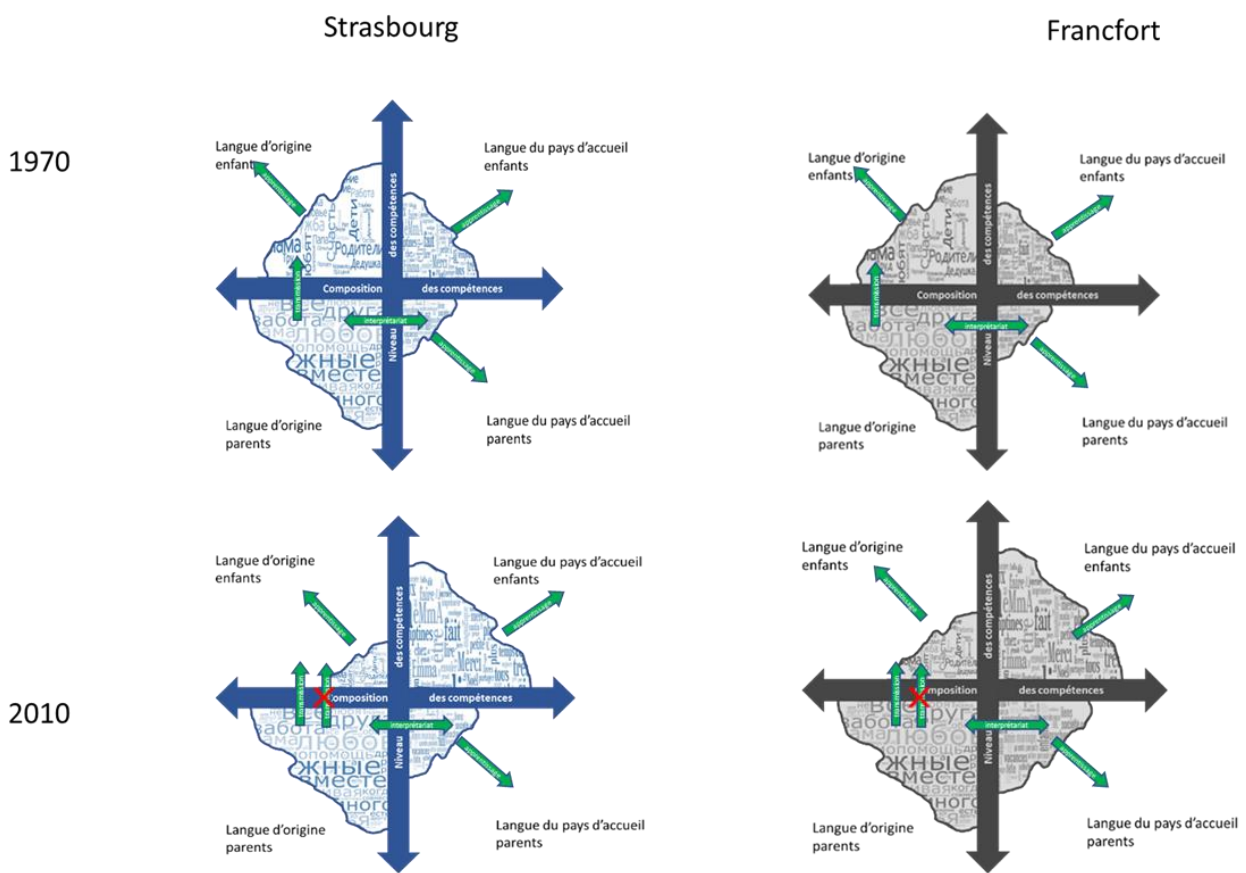


Figure 19. Résumé des effets linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles à Strasbourg et à Francfort en 1970 et en 2000

Effets linguistiques	Effets non-linguistiques	Résumé des effets	Dimension de la parentalité
niveau basique des cours de la langue du pays d'accueil	contenu des cours - connaissances basiques de la vie quotidienne Regroupement des personnes de même origine/langue d'origine	Représentations de la parentalité principalement basées sur les langues d'origine Pas ou peu d'intégration sociale (plutôt ségrégation)	exercice
l'insécurité linguistique dans la langue du pays d'accueil ressenti à long terme	accompagnement social - besoins basiques de la vie quotidienne	Réalisation des fonctions parentales principalement à travers les langues d'origine + interprétariat Parentalité partielle	pratique
	Les politiques linguistiques familiales ont été implicitement approuvées, car allaient dans le même sens que les politiques linguistiques institutionnelles (transmission des langues d'origine, dans l'idée de retour au pays)	Langue du pays d'accueil: Insécurité dans le rôle de parent (surtout à long terme, ex: dépendance des parents sur leurs enfants) Langue d'origine: sécurité dans le rôle de parent	expérience

Figure 20. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles, en articulation avec d'autres politiques, sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité. Strasbourg. 1970

Effets linguistiques	Effets non-linguistiques	Résumé des effets	Dimension de la parentalité
niveau basique des cours de la langue du pays d'accueil	contenu des cours - connaissances basiques de la vie quotidienne Regroupement des personnes de même origine/langue d'origine	Représentations de la parentalité principalement basées sur les langues d'origine Pas ou peu d'intégration sociale (plutôt ségrégation)	exercice
	accompagnement social - besoins basiques de la vie quotidienne	Réalisation des fonctions parentales principalement à travers les langues d'origine + interprétariat Parentalité partielle	pratique
l'insécurité linguistique dans la langue du pays d'accueil ressenti à long terme	Les politiques linguistiques familiales ont été implicitement approuvées, car allaient dans le même sens que les politiques linguistiques institutionnelles (transmission des langues d'origine, dans l'idée de retour au pays)	Langue du pays d'accueil: Insécurité dans le rôle de parent (surtout à long terme, ex: dépendance des parents sur leurs enfants) Langue d'origine: sécurité dans le rôle de parent	expérience

Figure 21. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles, en articulation avec d'autres politiques, sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité. Francfort-sur-le-Main. 1970

Effets linguistiques	Effets non-linguistiques	Résumé des effets	Dimension de la parentalité
<p>plus actions vis-à-vis de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil que dans les années 1970s</p> <p>Plus de possibilités pour les enfants d'apprendre les langues d'origine que dans les années 1970s, mais l'importance des langues d'origine dans le processus d'intégration n'est pas toujours prise en compte</p>	<p>connaissances sociales très diverses (emploi, éducation, vie sociale, etc)</p> <p>Cours comme réseaux de sociabilité: souvent personnes de même catégorie sociale (ex: demandeurs d'emploi, demandeurs d'asile)</p>	<p>Les parents construisent leurs représentations de la parentalité aussi bien sur la base de la langue du pays d'accueil que des langues d'origine</p> <p>Entre intégration et assimilation</p>	exercice
	<p>rôle langue pour le titre de séjour – possibilité stabiliser sa situation</p> <p>Accompagnement social plus développé</p> <p>Interactions avec les acteurs des politiques linguistiques et éducatives – co-éducation</p>	<p>Plus facile de réaliser les fonctions parentales à travers la langue du pays d'accueil</p> <p>Plus ou moins de facilité de réaliser les fonctions parentales à travers les langues d'origine</p> <p>Parentalité moins « partielle » que dans les années 1970s, mais reste « partielle »</p>	pratique
	<p>Approbation/désapprobation des politiques linguistiques et d'autres choix éducatifs des parents cf les acteurs</p>	<p>Plus ou moins de bien-être et de sécurité dans le rôle de parent, en fonctions des politiques dont les parents font face. Même politique – effets « positifs » et « négatifs », mais plus d'effets positifs quand valorisation des deux langues</p>	expérience

Figure 22. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles, en articulation avec d'autres politiques, sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité. Strasbourg. 2000

Effets linguistiques	Effets non-linguistiques	Résumé des effets	Dimension de la parentalité
<p>plus actions vis-à-vis de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil que dans les années 1970s, et plus d'actions qu'en France dans les années 2000s</p> <p>Plus de possibilités pour les enfants d'apprendre les langues d'origine que dans les années 1970s, et plus de possibilités qu'en France dans les années 2000s</p> <p>mais l'importance des langues d'origine dans le processus d'intégration n'est pas toujours prise en compte</p>	<p>connaissances sociales très diverses (emploi, éducation, vie sociale, etc)</p> <p>Cours comme réseaux de sociabilité: mixité des profils des personnes et des catégories sociales</p>	<p>Les parents construisent leurs représentations de la parentalité aussi bien sur la base de la langue du pays d'accueil que des langues d'origine</p> <p>Entre intégration et assimilation, mais s'approche plus d'intégration qu'en France</p>	exercice
	<p>rôle langue pour le titre de séjour – possibilité stabiliser sa situation</p> <p>Accompagnement social plus développé</p> <p>Interactions avec les acteurs des politiques linguistiques et éducatives – co-éducation</p>	<p>Plus facile de réaliser les fonctions parentales à travers la langue du pays d'accueil</p> <p>Plus ou moins de facilité de réaliser les fonctions parentales à travers les langues d'origine</p> <p>Parentalité moins « partielle » que dans les années 1970s, mais reste « partielle »</p>	pratique
	<p>Approbation/désapprobation des politiques linguistiques et d'autres choix éducatifs des parents cf les acteurs</p>	<p>Plus ou moins de bien-être et de sécurité dans le rôle de parent, en fonctions des politiques dont les parents font face. Même politique – effets « positifs » et « négatifs », mais plus d'effets positifs quand valorisation des deux langues</p>	expérience

Figure 23. Effets linguistiques et non-linguistiques des politiques linguistiques institutionnelles, en articulation avec d'autres politiques, sur l'exercice, pratique et expérience de la parentalité. Francfort-sur-le-Main. 2000

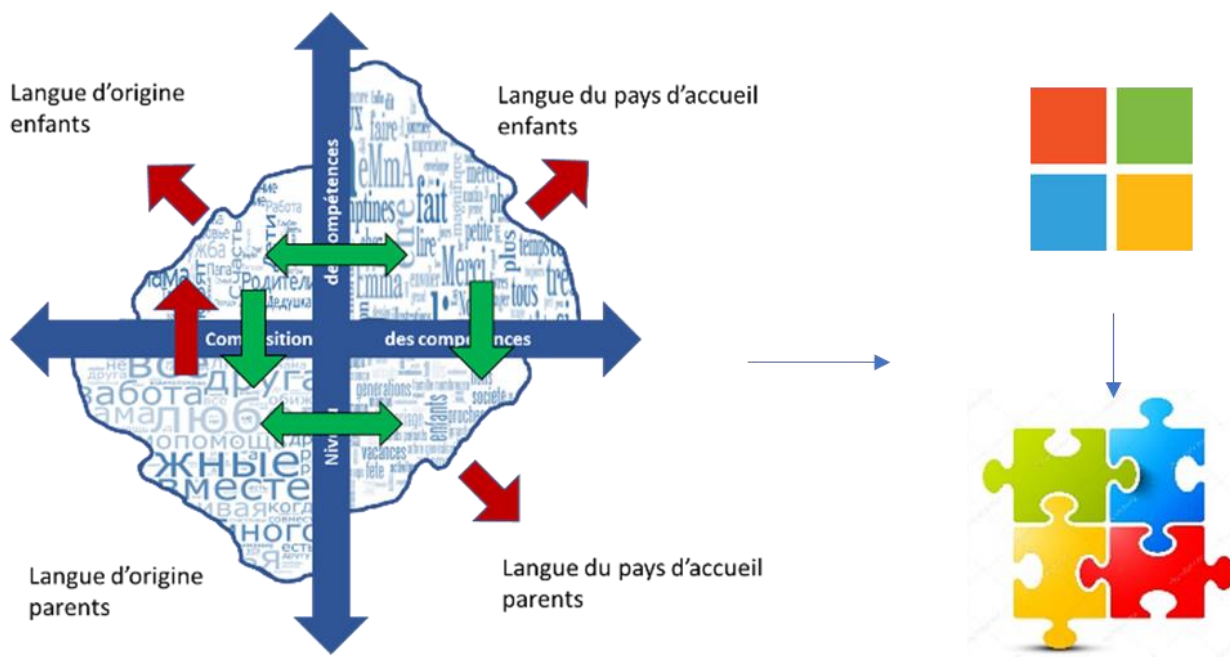


Figure 24. Présentation graphique des suggestions d'évolution possible des politiques linguistiques institutionnelles à Strasbourg et à Francfort-sur-le-Main (sur la base des suggestions des personnes interviewées et nos suggestions issues de notre analyse

Annexe 1. Protocole des retranscriptions

Modalités de retranscriptions :

Exemple extrait entretien (entretien réalisé en français)

V.: *Ok...je ne sais pas si finalement mon expérience est très valorisant..?*

M: *si.., si, si bien sûr, oui, oui bien sûr »*

Victor, Roumanie, Strasbourg : 265

V. – initiales de la personne interviewée, nom d’anonymat (Victor)

M. – initiales du chercheur (M pour Maria)

:265 – référence au numéro de ligne dans retranscription d’entretien

Exemple extrait entretien (entretien réalisé dans une autre langue (ici russe) avec la traduction vers le français par le chercheur)

on lui a toujours dit: “ tu parles russe. tu parles bien anglais. Tu DOIS POSTULER POUR LES LANGUES ETRANGERES”.. [oui]..c'est pourquoi j'ai compris que CETTE faculté sera la plus facile pour elle. Il n'y a pas de mathématiques, de physique..*

ей всегда говорили: “ты знаешь русский. ты хорошо знаешь английский. ты ДОЛЖНА ИДТИ НА ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ ”..[да].. поэтому я поняла. что для нее ЭТОТ факультет будет самый легкий. там нет математики. физики..

Anastassia, Roumanie, Strasbourg: 27

A droite : version originale ; à gauche – traduction vers le français

Autres modalités retranscription

Retranscription intégrale mot à mot : avec les répétitions, avec les erreurs grammaticales, avec : /euh/, /ehm/, /bah/

[minutes] - (pour pouvoir retrouver l’extrait et le réécouter) – marquage environ toutes les 5 minutes (un peu plus ou un peu moins – mettre le marquage à la fin d’une phrase) ex : [5min10]

[commentaires] – commentaires sur le contexte, situation, interruption (si par exemple l’entretien a lieu dans un bureau, et il y a une autre personne qui est rentrée, ou il y a eu un coup de fil, etc)

Pauses :

.. pause courte (entre deux propositions par exemple)

... pause un peu plus longue

.... pause longue

(n sec) pause très longue, ex : pause 5 secondes (5)

Parties inaudibles, incompréhensibles

Mot inaudible : (?)

Parties inaudibles, avec durée de l'extrait inaudible : (? 3 sec) (? 5 sec)

Mots, parties où on n'est pas sûr de ce que l'interviewé a dit : (?)

Tour de parole

M : -pour Maria

K : L : N : - première lettre du prénom de l'interviewé(e)

/ pour marquer l'interruption de l'interviewé par l'interviewer et vice-versa, ex :

N :.. et puis j'ai/

M : fait des études ?

[uhum], [mhm], [ah ok] – quand une personne « intervienne un peu » dans le discours de l'autre : ex :

Interviewé : et puis je suis arrivé à Paris [ah ok] et après je suis venu à Strasbourg --- [ah ok] est dit par l'interviewer

mot – en gras les mots prononcés en même temps par l'interviewer et l'interviewé (même mot ou pas), ex :

L : et puis je suis venue **en France**

M : **en France**

L : et puis je suis venue **en France**

M : **faire les études ici**

Intonations :

((rire)), ((souples))

TRES intéressant : en majuscules mots ou parties des mots soulignés par la personne, sur lesquels la personne met l'accent

! intonation exclamative

? intonation interrogative

Anonymisation

{nom anonymisé} – ex : Strasbourg – {nom ville} ou {ville en Alsace}

[XXX] partie non-retranscrite pour préserver l'anonymat

APPEL D'OFFRES IDEX 2015 CONTRATS DOCTORAUX

Intitulé du projet de recherche :

L'apprentissage des langues parmi les descendants de migrants. Un regard franco-allemand

En collaboration avec l'UHA : OUI NON

Renseignements administratifs:

Responsable de la demande – directeur de la thèse NOM et prénom	Catherine Delcroix
Qualité (titre et date de nomination)	Professeure des universités
Date d'obtention de l'HDR	2003
Téléphone	03 68 85 61 25
Courriel	Catherine.delcroix@misha.fr
Identification de l'unité de recherche principale (ex : UMR, UPR, EA, ...)	UMR7367
Signature du responsable de la demande	

Dans le cadre d'un projet de collaboration avec l'UHA

Partenaire du projet – codirecteur de la thèse NOM et prénom	
Qualité (titre et date de nomination)	
Date d'obtention de l'HDR	
Téléphone	
Courriel	
Identification de l'unité de recherche principale (ex : UMR, UPR, EA, ...)	
Signature du responsable de la demande	

Veuillez préciser la catégorie de projet (cocher la case concernée) :

- Complément d'un dossier « Attractivité »
 Le projet s'inscrit dans un contexte international et européen

- Mise en œuvre d'un Labex ou d'un « Projex »
- Projet à fort potentiel de développement

Renseignements généraux

Unité de recherche partenaire 1

Directeur de l'unité de recherche NOM et prénom	Catherine Delcroix
Avis argumenté du directeur de l'unité de recherche (peut faire l'objet d'une pièce annexe)	Cf lettre ci-jointe
Signature du directeur de l'unité de recherche	
Classement ou ordre de priorité de la demande par le directeur de l'unité (à compléter uniquement si plusieurs demandes sont présentées au sein de l'unité)	1

Collégium de rattachement de votre unité de recherche (cocher la case correspondante) :

- Collégium Arts – langues - lettres
- Collégium Education et formation
- Collégium Sciences humaines et sociales
- Collégium Droit – Administration - Sociétés
- Collégium Sciences économiques et management
- Collégium Journalisme et études politiques
- Collégium Sciences
- Collégium Sciences - Ingénierie - Technologie
- Collégium Vie et santé

Unité de recherche partenaire 2

Directeur de l'unité de recherche NOM et prénom	
Avis argumenté du directeur de l'unité de recherche (peut faire l'objet d'une pièce annexe)	
Signature du directeur de l'unité de recherche	
Classement ou ordre de priorité de la demande par le directeur de l'unité (à compléter uniquement si plusieurs demandes sont présentées au sein de l'unité)	

Collégium de rattachement de votre unité de recherche (cocher la case correspondante) :

- Collégium Arts – langues - lettres
- Collégium Education et formation
- Collégium Sciences humaines et sociales
- Collégium Droit – Administration - Sociétés
- Collégium Sciences économiques et management
- Collégium Journalisme et études politiques
- Collégium Sciences
- Collégium Sciences - Ingénierie - Technologie
- Collégium Vie et santé

Renseignements scientifiques :

Descriptif du projet (en 2 pages maximum, le projet peut être présenté dans un document annexe) accompagné le cas échéant du curriculum vitae du candidat pressenti

Le projet de recherche doctoral s'inscrit dans un projet international soutenu par l'Université Franco-Allemande sur la question de l'évaluation biographique des politiques en matière d'apprentissage des langues par les migrants et leurs descendants. Le ou la jeune chercheur(e) bénéficiera du soutien de ce réseau thématique. L'idée est de renforcer les échanges franco-allemands par le travail doctoral entre les différentes unités partenaires. Grâce au soutien de l'Idex, un doctorant provenant d'une des deux universités partenaires pourrait réaliser son doctorat à Strasbourg. Dans ce cas, une cotutelle serait envisagée.

Le projet de recherche s'inspire de la méthodologie suivante. L'évaluation biographique est une forme d'évaluation des politiques développée au cours des dernières années par U.Apitzsch, M.Kontos, C. Delcroix et L.Inowlocki. Elle permet, plutôt que de partir d'une approche « par le haut » qui considère souvent les différents domaines politiques de façon séparée (politique de la santé, politique de l'éducation, etc.), d'évaluer la façon dont ces secteurs s'imbriquent dans la vie des individus, affectent leur parcours de vie, et de décrire les stratégies que les personnes déploient pour s'adapter à ces politiques (ou pour leur résister). Une évaluation des politiques en partant des migrants eux-mêmes semble particulièrement pertinente, car les politiques mises en place sont souvent expérimentées sur les populations migrantes avant d'être élargies à d'autres populations.

L'étude se concentrera sur les effets de la *politique des langues*. La question des langues est une clé d'entrée particulièrement pertinente dans l'étude des migrations (mais aussi, de manière plus vaste, dans l'étude des sociétés contemporaines). L'apprentissage de la langue du pays d'accueil est actuellement au cœur de la politique européenne d'intégration. Depuis le milieu des années 2000, différents pays membres de l'Union Européenne, dont la France et l'Allemagne, ont mis en place des contrats d'intégration fondés sur la connaissance de la langue du pays d'accueil.

Le ou la doctorant(e) débutera ses travaux d'étude par une recherche exploratoire : cinq familles immigrées à Strasbourg et cinq à Francfort. Il ou elle réalisera des récits de vie avec les membres des différentes générations de ces familles (environ cinq par famille) et à partir de ces récits il/elle effectuera une évaluation biographique des politiques en matière de langue, en étudiant la manière dont ces dernières ont touché les différentes étapes de la vie familiale des personnes. Les récits de membres de ces familles mais de sexe, d'âge et de génération familiale différents lui permettront de remonter dans le temps, et ainsi d'atteindre une profondeur temporelle et d'évaluer des politiques dans la durée. De plus,

il/elle ne se concentrera pas uniquement sur les politiques d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, mais aussi sur les dispositifs existant en France et en Allemagne pour l'apprentissage des langues en général. Ceci lui permettra d'une part de réfléchir à la manière dont les politiques linguistiques en France et en Allemagne situent ces deux pays sur un échiquier linguistique et international, et sur le rapport que ces deux pays entretiennent avec l'image de l'Etat-nation. D'autre part, il/elle étudiera la manière dont ces politiques encouragent ou non l'apprentissage des langues des pays d'origine des migrants, et les choix des familles rencontrées quant à leurs pratiques linguistiques familiales. Ce point est particulièrement central en ce qui concerne les pratiques transnationales des familles, qui forment souvent un contraste avec les politiques assimilationnistes des pays d'accueil, basées sur un modèle de monolinguisme et de mono-appartenance nationale. On constate cependant depuis quelques années l'introduction de cours de langues maternelles des migrants dans les écoles primaires et secondaires en France et en Allemagne.

En partant de récits de familles migrantes, il/elle effectuera ainsi une évaluation des politiques de langues dans la durée. Il/elle étudiera l'impact de ces politiques sur plusieurs étapes de la vie familiale des migrants. Ceci lui permettra également d'en savoir plus sur d'autres domaines politiques liés à celui des langues (par exemple les domaines de l'éducation, de la santé, du regroupement familial, de l'emploi, etc.).

Il/elle s'intéressera aux questions suivantes :

- Les tests de langue à l'arrivée en France et en Allemagne : ont-ils joué un rôle dans l'arrivée des migrants en France et en Allemagne et dans le regroupement familial (il/elle contrastera les cas de deux familles, l'une arrivée depuis longtemps, l'autre beaucoup plus récemment parmi l'ensemble des familles enquêtées en France et Allemagne) ?
- Les cours de langue pour les migrants après leur arrivée en France et en Allemagne : Vers quels dispositifs les personnes ont-elles été orientées à leur arrivée ? Quelles sont leurs expériences par rapport à ces cours ? En quoi les dispositifs d'apprentissage de langues ont-ils évolué au cours des dernières années ? Comment les différentes générations familiales évaluent-elles ces évolutions ?
- Le rôle de la langue dans la recherche d'emploi : Dans quels secteurs les personnes rencontrées sont-elles employées ? Quelles sont les exigences en termes de connaissances linguistiques des secteurs dans lesquels ces personnes sont employées ? Les employeurs mettent-ils des cours de langue à disposition de leurs salariés migrants ? Les langues maternelles des migrants sont-elles valorisées, voire requises, dans leur emploi ?
- L'apprentissage éventuel de la langue du pays d'accueil avant l'entrée à l'école primaire : Les enfants sont-ils allés, vont-ils à la crèche ou à la maternelle ? Quel est le rôle de la langue dans le choix des parents à ce niveau-là ? (Dans certaines familles marocaines interviewées en France, les parents inscrivaient leurs enfants de trois et quatre ans à des activités ludiques en arabe avant de les scolariser à cinq ans en dernière section de maternelle). Ici, on peut s'attendre à des différences sensibles entre la France et l'Allemagne en raison des différences des systèmes éducatifs.
- Quel est l'impact des structures de la petite enfance sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les parents immigrés ?
- Quel est, de manière plus vaste, l'impact du genre sur l'apprentissage des langues du pays d'accueil ? On constate par exemple en France que les Politiques de la Ville

développent des lieux d'apprentissage du français pour les femmes, mais que cela n'est pas le cas pour les hommes sur leur lieu de travail.

- Quel est l'impact des langues sur la santé des migrants et sur leur accès aux soins médicaux? Les langues maternelles des migrants sont-elles comprises et/ou parlées par les professionnels de la santé? Les enfants des migrants les accompagnent-ils chez le médecin pour tenir lieu d'interprète?
- Quel est l'impact des réseaux de sociabilité et des loisirs des personnes sur l'apprentissage des langues? Inversement en quoi les connaissances linguistiques ont-elles un impact sur ces domaines de la vie quotidienne ?
- Quelles langues les enfants apprennent-ils durant leur parcours scolaire ? La langue de leur pays d'origine est-elle enseignée dans leur établissement ? Quelles langues vivantes choisissent-ils ? Ce choix se fait-il en fonction de membres de leur famille élargie vivant dans d'autres pays d'Europe ? (En effet, il est fréquent que les parents immigrés aient des cousins établis dans un autre pays européen, et que de ce fait leurs enfants aient envie d'apprendre cette langue.)
- En quoi le plurilinguisme des familles permet-il un mode de vie transnational, et en quoi au contraire la non transmission de la langue du pays d'origine entrave-t-elle leurs projets de mobilité transnationale ?

Contexte du projet au sein de l'unité de recherche (publications récentes de l'unité d'accueil et du/des responsable(s) de la demande en rapport avec le projet de recherche doctorale...) et curriculum vitae du/des responsables de la demande

Créée en 2014, l'UMR Dynamiques Européennes (DynamE) étudie la construction d'une Europe plus unifiée comme un processus social non linéaire, à envisager à la fois « par le bas » (à partir des acteurs des sociétés civiles) et « par le haut » (à partir des institutions et des cultures politiques) en combinant et en croisant différentes échelles d'observation. Le projet de recherche commence par envisager le processus d'unification progressive de l'Europe à partir des forces qui s'y opposent. Il apporte une contribution originale aux débats sur l'identité européenne, et les prolonge par l'analyse des circulations et transferts de savoirs et de normes et la circulation des personnes dans l'espace européen. L'importance pour l'Europe des migrations internationales est analysée avec des approches empiriques nouvelles et en employant les focales théoriques les plus innovantes. Dans son centre Construction(s) de l'Europe, Mobilités, Frontières, plusieurs spécialistes de l'immigration (Catherine Delcroix, Smaïn Laacher, Anaik Pian, Stéphane De Tapia, Laurent Muller) et de nombreux doctorants animent les débats sur les questions de migration et de l'Europe. Le ou la doctorante pourra bénéficier de toute cette expertise.

Contexte du projet au plan international et européen (notamment franco-allemand)

Ce projet s'inscrit dans le cadre du projet soutenu par l'Université Franco-Allemande obtenu en 2014. Ce programme de mise en réseau thématique étudie la question de l'évaluation biographique des politiques en matière d'apprentissage des langues par les migrants et leurs descendants.

A savoir que ce groupe de chercheur anime séminaire franco-allemand depuis 2007. Depuis cette date, et toujours avec le même succès, le séminaire s'est toujours renforcé jusqu'à devenir un réseau reconnu en 2014. Trois langues sont utilisées en alternance, l'anglais, l'allemand et le français (avec des traductions simultanées le cas échéant), la priorité étant donnée à la compréhension mutuelle. Les doctorants qui figuraient à sa fondation ont soutenu leur thèse mais plusieurs d'entre eux continuent à participer activement aux rencontres ultérieures en tant que post-doctorants ; leurs conseils sont d'ailleurs très appréciés des nouveaux doctorants qui ont rejoint le séminaire. L'an dernier la décision a été prise de proposer à une revue de méthodologie sociologique allemande, la *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (ZQF), un ensemble d'articles co-rédigés en anglais par des tandems composés chaque fois d'un doctorant français et d'un doctorant allemand. Dix articles ont été ainsi mis en chantier, et réécrits plusieurs fois : l'un des objectifs de cette opération ambitieuse, qui se trouve actuellement en voie d'achèvement, était précisément d'« enseigner par la pratique » aux doctorants à écrire un article pour une revue professionnelle en les mettant en situation de le faire non pas dans la solitude - comme c'est le plus souvent le cas dans les sciences sociales - mais avec le soutien d'un groupe familier en lequel ils avaient confiance.

De plus la qualité des thèses soutenues par des membres de ce réseau a été reconnue par les Université de Strasbourg, de Francfort et de Venise. (Prix de thèse de l'Université de Strasbourg décerné à Elise Pape en 2013 ; Prix de l'Université de Venise décerné à Laura Odasso en 2014). Cette dernière a obtenu la même année un post-doc Marie Curie en lien direct avec la sociologie des migrations internationales.

Articulation de la demande avec les autres instruments de l'IDEX

A faire parvenir en un exemplaire original, avec les éventuelles annexes
pour le vendredi 7 novembre 2014 (dernier délai)

à la Direction de la Recherche de l'Université de Strasbourg
Département Administration de la recherche
4 rue Blaise Pascal
CS 90032 – 67081 Strasbourg cedex

Envoyez également le dossier complet par messagerie
anne.morel@unistra.fr

Annexe 3. Graphiques et Recriptions des entretiens

Pour les textes des recriptions des entretiens, voir le fichier PDF joint à la thèse.

<i>Entretien</i>	<i>Graphique entretien (page)</i>	<i>Recription (page)</i>
<i>Entretien avec Agnieszka</i>	3	27
<i>Entretien avec Dobrosław</i>	4	44
<i>Entretien avec Victor</i>	5	50
<i>Entretien avec Istvan</i>	6	59
<i>Entretien avec Chan</i>	7	66
<i>Entretien avec Constantin</i>	8	75
<i>Entretien avec Anastassia</i>	9	81
<i>Entretien avec Karina</i>	10	85
<i>Synthèse entretien avec Rosalina</i>	11	96
<i>Entretien avec Naim</i>	12	97
<i>Synthèse entretien avec Aysima</i>	13	109
<i>Entretien avec Djamila</i>	14	111
<i>Entretien avec Samantha</i>	15	117
<i>Entretien avec Tadeusz</i>	16	124
<i>Entretien avec Angela</i>	17	132
<i>Entretien avec Derya</i>	18	137
<i>Synthèse entretien avec Patrick</i>	<i>personne ressource</i>	143
<i>Synthèse entretien avec Amanda</i>	<i>personne ressource</i>	146
<i>Synthèse entretien avec Alexandra</i>	<i>personne ressource</i>	149
<i>Synthèse entretien avec Sandra</i>	<i>personne ressource</i>	152
<i>Synthèse entretien avec Isabelle</i>	<i>personne ressource</i>	153
<i>Synthèse entretien avec Françoise</i>	<i>personne ressource</i>	156
<i>Synthèse entretien avec Solène</i>	<i>personne ressource</i>	160
<i>Synthèse entretien avec Martine</i>	<i>personne ressource</i>	162
<i>Entretien avec Béatrice</i>	<i>personne ressource</i>	164
<i>Entretien avec Gulsemin</i>	<i>personne ressource</i>	168
<i>Entretien avec Bertrand et Roxana</i>	<i>personnes ressource</i>	174
<i>Synthèse entretien avec Brian</i>	19	179
<i>Entretien avec Sara</i>	20	181
<i>Entretien avec Ertan</i>	21	188
<i>Entretien avec Ayoub</i>	22	194
<i>Entretien avec Elodie</i>	23	204
<i>Entretien avec Dalia</i>	24	209
<i>Entretien avec Bianca</i>	25	215
<i>Entretien avec Carla</i>	26	222
<i>Entretien avec Maya et Albert</i>	<i>personnes ressource</i>	229