



HAL
open science

Alyah et transmission linguistique : le cas des olim français en Israël

Blandine Rozier

► **To cite this version:**

Blandine Rozier. Alyah et transmission linguistique : le cas des olim français en Israël. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2020. Français. NNT : 2020MON30049 . tel-03267499

HAL Id: tel-03267499

<https://theses.hal.science/tel-03267499>

Submitted on 22 Jun 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.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'**Université Paul-Valéry Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale
ED 58 « LANGUES, LITTÉRATURES, CULTURES,
CIVILISATIONS »,
Et de l'unité de recherche DIPRALANG - EA 739

Spécialité : **SCIENCES DU LANGAGE**

Présentée par **Blandine Rozier**

***Alyah et transmission linguistique : le cas
des *olim* français en Israël.***

Soutenue le 14/12/2020 devant le jury composé de

Madame Silvia ADLER, Professeure, Université Bar-Ilan	Co-directrice
Madame Carmen ALEN GARABATO, Professeure, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Directrice
Monsieur Henri BOYER, Professeur émérite, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Président du jury
Monsieur Shahzaman HAQUE, Maître de conférences, INALCO	Examineur
Monsieur Christian LAGARDE, Professeur, Université de Perpignan – Via Domitia	Rapporteur
Madame Marinette MATTHEY, Professeure, Université de Grenoble-Alpes	Rapporteur



À la famille de Gaëlle, terreau où des enfants s'épanouissent en deux langues : à Maïa et Timoteï.

À mon mari, Nicolas , sans le soutien duquel cette thèse n'aurait jamais vu le jour.

À D., présent dès le début de cette recherche.

Remerciements

Tout d'abord, je souhaiterais remercier mes deux directrices, Carmen Alén Garabato et Silvia Adler. Toutes les deux ont été les deux faces d'une même pièce, complémentaires. Chacune a su m'apporter une aide précieuse et un regard toujours encourageant sur mon travail. Sans elles, je ne serais jamais parvenue à l'issue de ce travail. Merci pour votre expertise à l'une et à l'autre, votre écoute et vos encouragements ainsi que votre disponibilité tout au long de ces cinq années. Je suis toujours ressortie encouragée de nos échanges et prête à avancer plus loin.

Je voudrais également remercier chacun des membres du jury, Henri Boyer, Christian Lagarde, Marinette Matthey ainsi que Shahzaman Haque d'avoir accepté d'évaluer ma thèse et de faire partie du jury de soutenance. Merci pour votre regard sur mon travail.

Cette thèse n'aurait jamais pu voir le jour sans la participation de chacun des témoins de cette enquête. Je les remercie tous chaleureusement pour leur participation. Merci de m'avoir ouvert vos portes et d'être partis avec moi sur le chemin de vos souvenirs. Même si ne nous sommes vus que quelques heures, vous m'avez tous fait me sentir à l'aise et m'avez accueillie, moi l'inconnue, comme une amie. Merci aussi pour tous les délicieux repas que vous m'avez fait goûter les uns et les autres, vous m'avez touchée par votre hospitalité. Cette thèse s'est élaborée grâce à vous et a pris des chemins que je n'avais pas imaginés en débutant, alors merci !

Je tiens également à remercier le département de culture française de l'université Bar-Ilan, son ancienne secrétaire, Shoshi, les différentes enseignantes qui m'ont aidée à un moment ou à un autre, je pense notamment à Isabelle ainsi qu'à Galia. Merci aussi à Karina, de la bibliothèque de français et d'arabe de l'université Bar-Ilan qui m'a aussi permis de passer des entretiens dans l'enceinte de la bibliothèque et qui m'a aidée dans ma recherche. Vous avez facilité chacun de mes séjours en Israël, m'avez accueillie avec tant de gentillesse et m'avez fait me sentir chez moi dans un pays qui n'était pas le mien, alors merci !

De même, malgré la distance, chacun de mes passages à l'université de Montpellier lors de colloques et autres journées de rencontre ont été, malgré le stress en amont, des moments de remotivation et d'encouragements. Les questions des uns et des autres lors de mes communications ainsi que les échanges enrichissants m'ont permis de réfléchir à des aspects de mon travail que je ne voyais plus et permis d'avancer plus loin. Merci à chacun !

Bien sûr, je veux remercier tous les petits yeux attentifs qui ont relu patiemment mon travail d'une façon ou de l'autre : Adèle, Annaëlle, Aurélie, Bernard, Candice, Christian, Emmanuel, Gaëlle,

Geoffrey, Déborah, Geneviève, Gwladys, Marion, Michel, Michèle, Nadine, Naomie, Nicolas et Priscille. Sans vous, je ne sais combien de fautes j'aurais laissé passer...

Je terminerai avec une pensée reconnaissante pour ma famille. Ils ont été là dès le départ de cette aventure et ont su trouver les mots quand je n'en voyais plus le bout. Ils ont été des supporters fidèles ! Je remercie tout particulièrement mon conjoint pour sa patience, lui qui m'a toujours connue en doctorante. Il a été là dans les moments de doute comme ceux d'excitation. Son soutien et son amour m'ont permis d'arriver jusqu'au bout.

Sommaire

1. Introduction générale.....	15
2. Le contexte de la recherche : migration et langues en Israël	19
2.1. L'alyah : une immigration originale ?	19
2.1.1. L'alyah comme ascension.....	19
2.1.2. Alyah et sionisme	22
2.1.3. La galout et la yerida	25
2.1.4. L'alyah et son application politique : la politique d'immigration israélienne et le « droit au retour »	29
2.2. Les Juifs français et l'alyah	32
2.2.1. L'alyah de France et l'alyah mondiale.....	32
2.2.2. L'immigration française des années quatre-vingt aux années deux mille	34
2.3. Israël, une société plurilingue	37
2.3.1. L'hébreu, unique langue officielle depuis 2018	39
2.3.2. L'anglais	42
2.3.3. La place du français dans la société israélienne	43
2.4. Pourquoi s'intéresser à la transmission du français en contexte d'alyah ?	46
3. Cadre théorique.....	49
3.1. Sociolinguistique à l'échelle de la famille.....	49
3.2. Migration et transmission	52
3.2.1. La notion de transmission	53
3.2.2. La transmission linguistique	54
3.3. La question du bilinguisme.....	57
3.3.1. Définition du bilinguisme	57
3.3.2. Le bilinguisme dans le cadre familial.....	60
3.4. La politique linguistique familiale.....	61
3.4.1. Le concept de politique linguistique	62

3.4.2.	L'application au cadre familial.....	63
3.5.	La notion d'identité	65
3.5.1.	L'identité administrative	65
3.5.2.	L'identité comme construction (de sens, de conscience de soi...).....	66
3.5.3.	La relation à l'autre dans la construction identitaire	67
3.5.3.1.	Identité et appartenances	68
3.5.3.2.	Identité et perception de soi par l'autre	69
3.5.4.	L'identité, un objet multiple.....	70
3.5.5.	Quelques strates de l'identité	72
3.5.5.1.	L'identité linguistique	72
3.5.5.2.	L'identité nationale.....	73
3.5.5.3.	L'identité culturelle	75
3.5.5.4.	L'identité ethnique et religieuse	76
3.5.6.	Conclusion sur l'identité	77
3.6.	L'étude des représentations.....	77
3.6.1.	Les représentations	78
3.6.2.	La construction des représentations.....	80
3.6.3.	Représentations et transmission.....	80
4.	Cadre méthodologique et présentation de l'enquête de terrain	83
4.1.	Choix de la communauté francophone	83
4.2.	Les outils d'enquête	86
4.2.1.	Recherche exploratoire : les questionnaires.....	86
4.2.2.	Pistes de réflexion proposées par la recherche exploratoire.....	89
4.2.2.1.	Les parcours migratoires familiaux.....	89
4.2.2.2.	Les motivations de l' <i>alyah</i>	91
4.2.2.3.	Représentations sur les langues	93
4.2.3.	Entretiens	96
4.2.3.1.	Entretiens de parents franco-israéliens	98

4.2.3.2.	Entretiens auprès d'adultes nés en Israël de parents francophones	99
4.2.4.	L'approche biographique	100
4.3.	Présentation des participants	102
4.3.1.	Constitution du groupe d'enquêtés	102
4.3.1.1.	Canaux officiels.....	103
4.3.1.2.	Les réseaux sociaux	103
4.3.1.3.	Les réseaux relationnels	103
4.3.2.	Critères de constitution du corpus.....	104
4.3.2.1.	Critère du pays d'origine	104
4.3.2.2.	Critère du nombre d'années passées en Israël	104
4.3.3.	Tableau des témoins par famille	105
5.	La première génération	107
5.1.	La volonté de ne pas transmettre le français : analyse de récits et de discours sur la non-transmission.....	108
5.1.1.	Béatrice et Sylvain : une immigration en rupture	109
5.1.1.1.	Sylvain G : ne pas transmettre la langue pour ne pas transmettre l'exil	109
5.1.1.2.	Béatrice G. : Une coupure avec la France.....	113
5.1.1.3.	Une volonté de s'intégrer.....	118
5.1.2.	Marion H. : une immigration comme « retour ».....	123
5.1.2.1.	« Des VRAIS Israéliens »	123
5.1.2.2.	L'hébreu, la langue sainte.....	127
5.1.3.	Myriam M. : le français, une langue associée au passé	132
5.1.4.	Synthèse au désir de non-transmission.....	136
5.2.	La volonté de transmettre le français : analyse de récits et de discours sur la transmission.....	137
5.2.1.	Présentation des témoins-parents ayant eu le désir de transmettre le français.....	137
5.2.1.1.	Martine A.....	137
5.2.1.2.	Céline B.....	138

5.2.1.3.	Hanna C.	138
5.2.1.4.	Ruth F.....	138
5.2.1.5.	Léa et Alain I.	139
5.2.1.6.	Claire K.....	139
5.2.1.7.	Sophie O.	140
5.2.1.8.	Johanna P.....	140
5.2.2.	Transmettre le français comme seule possibilité : Céline B.....	140
5.2.3.	Transmettre le français car « c'était MA langue » : Martine A.	146
5.2.4.	Un héritage à transmettre : Martine A.....	147
5.2.5.	La transmission du français, quelque chose qui s'est fait « naturellement » tout en étant un « effort » : Léa et Alain I. et Hanna C.....	148
5.2.6.	Une évolution du désir de transmission du français : Sophie O.....	150
5.2.7.	Une volonté de transmettre le français influencée par les représentations sur les langues.....	151
5.2.7.1.	Le français, « c'est quand même une jolie langue », « subtile » et « utile » : Ruth F.	151
5.2.7.2.	Le français, une langue plus riche que l'hébreu : Claire K.....	154
5.2.7.3.	Ne pas transmettre le français c'est « du gâchis » : Martine A.....	155
5.2.7.4.	Transmettre le français, un enrichissement : Johanna P.	157
5.2.8.	Synthèse du désir de transmission.....	158
5.3.	Diagramme récapitulatif du désir de transmission et de non-transmission du français	159
5.4.	Identités, appartenances et transmission.....	161
5.4.1.	Identité linguistique et transmission.....	161
5.4.2.	Coupure et non-appartenance dans la volonté de ne pas transmettre le français	164
5.4.3.	Une double appartenance avant tout israélienne	167
5.4.4.	Une double appartenance comme entre-deux.....	169
5.4.5.	Espaces et appartenances	172
5.4.6.	Une identité qui se construit à travers les compétences linguistiques.....	176

5.4.7.	Synthèse des identités présentes dans les récits des témoins	180
5.5.	Que transmettre ?	182
5.5.1.	Transmission du langage oral et écrit.....	182
5.5.2.	Transmettre « un bon français »	182
5.5.3.	Transmission d’objets linguistiques et culturels	184
5.5.4.	La transmission de codes culturels.....	187
5.5.5.	Transmettre la nationalité.....	189
5.6.	Politique linguistique familiale et transmission	189
5.6.1.	Hétérogénéité à l’œuvre dans la politique linguistique familiale	190
5.6.1.1.	Différences au sein du couple	190
5.6.1.2.	Différences de politique linguistique familiale entre les enfants d’une même famille.....	192
5.6.1.3.	Evolution de la politique linguistique familiale dans le temps.....	194
5.6.1.4.	Les enfants face à la politique linguistique familiale.....	195
5.6.2.	Aménagements linguistiques	198
5.6.2.1.	La présence de supports culturels et linguistiques	198
	• Bandes dessinées et livres en français	199
	• Films et télévision.....	199
	• Musiques	201
5.6.2.2.	Jeux linguistiques.....	203
5.6.2.3.	Communication écrite en français	204
5.6.2.4.	Voyages en France.....	205
5.6.2.5.	Choix d’un environnement linguistique	210
5.6.3.	Vecteurs de transmission et relais linguistiques et culturels	211
5.6.3.1.	Les camps scouts en France	211
5.6.3.2.	Cours de langue	216
5.6.3.3.	La famille élargie.....	218
5.7.	Synthèse de la politique linguistique familiale.....	219

6.	La deuxième génération	221
6.1.	Regards rétrospectifs : une enfance entre les langues	221
6.1.1.	Présentation des témoins-enfants	222
6.1.1.1.	Sarah A. et Esther A.	222
6.1.1.2.	Ouriel B.	222
6.1.1.3.	Linoy B.	223
6.1.1.4.	Shirel I.	223
6.1.1.5.	Chloé J.	223
6.1.2.	Sarah A. : le français, langue de la maison	224
6.1.3.	Ouriel B. : divergences et récit des langues personnelles	229
6.1.4.	Linoy B. : l'évaluation d'une transmission incomplète.....	235
6.1.5.	Shirel I. : un rapport aux langues en constante évolution	240
6.1.6.	Chloé J. : une médiatrice entre l'hébreu et le français.....	244
6.2.	Les langues de la deuxième génération	245
6.2.1.	Une deuxième génération multilingue.....	245
6.2.2.	La place de l'hébreu	249
6.2.3.	La place du français	252
6.2.4.	La place des langues dans la famille.....	254
6.2.5.	S'exprimer en français.....	257
6.2.5.1.	Perception des compétences à l'oral	257
6.2.5.2.	Un répertoire linguistique moins étendu en français qu'en hébreu.....	261
6.2.5.3.	Des mots en français qui « s'échappent ».....	266
6.2.5.4.	Expression orale en français et insécurité linguistique	267
6.2.5.5.	La réactivation des savoirs lors des voyages en France	269
6.2.5.6.	L'accent en français	270
6.2.5.7.	Les compétences perçues à l'écrit en français	273
6.2.5.8.	Le rapport à l'écrit en français.....	274
6.2.6.	Quelques marques du français de deuxième génération	278

6.2.6.1.	Les influences de l'hébreu	278
6.2.6.2.	Marques transcodiques : formulations transcodiques et alternances-codiques	281
6.2.6.3.	Stratégies de communication.....	282
6.2.7.	Le développement d'un répertoire linguistique bilingue dominant en hébreu	284
6.3.	Identités en discours	284
6.3.1.	Transmission linguistique et identités linguistiques construites.....	285
6.3.1.1.	Une prééminence de l'hébreu dans l'identité linguistique : Linoy B., Sarah A. et Shirel I.	285
	• Linoy B.	285
	• Sarah A.....	287
	• Shirel I.....	290
6.3.1.2.	Une identité linguistique bilingue : Ouriel B. et Chloé J.	291
6.3.2.	Transmission linguistique et culturelle, identité et sentiment d'appartenance	296
6.3.2.1.	Linoy B. : un ancrage identitaire israélien et l'affirmation d'une identité religieuse.....	297
6.3.2.2.	Sarah A. : une identité avant tout israélienne composée de référents identitaires culturelles français	299
6.3.2.3.	Shirel I. : sans appartenance au groupe, pas d'identification possible	303
6.3.2.4.	Ouriel B. : l'identité israélienne comme addition de communautés différentes.	308
6.3.2.5.	Chloé J. : Une construction identitaire double.....	310
6.3.3.	Synthèse : Des identités à la croisée de deux langues et de deux cultures	315
6.4.	Quelle(s) transmission(s) ?	315
6.4.1.	Quelle transmission linguistique et culturelle ?	316
6.4.1.1.	La présence de la langue française au sein de la cellule familiale	316
6.4.1.2.	Une acquisition et un maintien du français extra-familial	317
	• Le français dans la famille élargie.....	318
	• Le français dans les structures extérieures à la famille.....	319
	• Les allers-retours France-Israël	320

6.4.1.3.	L'hébreu, une transmission à « rebrousse-poil »	321
6.4.1.4.	La présence de la culture française	323
6.4.2.	Quelle construction de représentations dans la transmission ?	326
6.4.2.1.	Tableau des représentations, des attitudes, des comportements face aux langues, aux pays et à la transmission	326
6.4.2.2.	Attitudes et représentations face à la transmission	330
6.4.2.3.	Vers une transmission à la troisième génération ?	335
7.	Conclusion et perspectives.....	341
	Bibliographie.....	349
	Annexe 1 : Conventions de retranscription.....	361
	Annexe 2 : Transcription de l'hébreu	363
	Annexe 3 : Glossaire des mots hébreux les plus fréquents.....	365

1. Introduction générale

Transmettre. Une question qui se pose à chaque génération. Transmettre, oui mais quoi ? Transmettre un nom, une fossette, une teinte, un titre, une demeure, une chanson, une danse, un rire. Transmettre l'intangible, l'indicible et transmettre la pierre, l'immuable et le solide. Transmettre un mot. Transmettre une langue. Mais qu'est-ce que transmettre une langue ? Comment quantifier ou caractériser une telle transmission ? Car au-delà des mots emprisonnés dans les encyclopédies, d'une grammaire que l'on voudrait invariable et des prestigieuses académies de langues, transmettre une langue c'est transmettre des usages, des graphies, des sonorités, des tintements caractéristiques, des expressions uniques. C'est transmettre du langage, du vécu. C'est transmettre de la vie, ce que l'on considère faire partie de nous.

Or, la transmission n'engage pas seulement le transmetteur. Elle engage aussi celui qui la reçoit, qui n'est, non un simple récepteur mais un « acteur » de cette transmission (Unterreiner, 2014 : 99 ; voir aussi Blanchet, 2017). Celui à qui est destinée la transmission a besoin de s'accaparer, de faire sien ce qui lui est transmis, voire de le transformer.

Dans ce travail de thèse nous nous sommes penchés sur des expériences singulières de la transmission. Des expériences qui ont pris corps dans un cadre original, celui de l'*alyah*, cette migration si particulière considérée *du retour*. Retour au pays, retour par les sillons creusés par les générations précédentes. Une émigration à rebrousse-poil, dirait-on. Mais est-ce une émigration si différente de toutes celles qui parcourent le globe terrestre ? Nous sommes encore ici dans un déplacement d'un espace familier et connu vers un autre ailleurs, neuf, rêvé, idéalisé et, hérité dans les mots transmis de générations en générations : « l'an prochain à Jérusalem »¹. Un changement qui amène son lot de bouleversements, de renversements, d'adaptations et de tissages entre la vie de là-bas et la vie d'ici. Et puis tous ces allers-retours verbaux et dans l'intérieur de leur être pour apprivoiser ce nouveau lieu. Et, quand les enfants viennent à naître, l'éternelle question rejaillit : que leur transmettre ? (Merle, Matthey, Bonsignori et Fibbi, 2010) Le neuf qui semble si familier car tant de fois raconté depuis des siècles ou l'ancien, ce qui a été quitté, laissé en arrière mais qui est tout autant imprimé dans la mémoire et si entremêlé dans l'être ? Comme le dira au cours d'un entretien l'une des personnes rencontrées : « c'est un sujet [...] qui nous touche à tous ».

C'est la question posée par cette recherche : qu'est-ce qui est transmis par les Français ayant fait leur *alyah* en Israël ? Et plus encore, en se plaçant dans la lignée des recherches en sociolinguistique : qu'est-ce que ces Franco-Israéliens cherchent à transmettre en termes

¹ Mots prononcés lors de la fête juive de Pessah.

linguistiques et culturels ? En effet, l'expérience de la transmission sera avant tout abordée par le prisme du langage. Comme cela sera expliqué plus loin, les notions langue, langage, culture et identité seront articulées ensemble. Toutefois, ce questionnement ne s'arrête pas là. Au travers des mots (qui peuvent parfois traduire des maux) de la deuxième génération, l'expérience de la première génération sera comparée à l'expérience cette deuxième génération. Au regard de ce qui a été transmis, quelles identités se construisent les générations nées en Israël de parents français ?

Ces questionnements prennent leur source en Israël, à l'occasion d'un stage de master au sein du département de culture française de l'université Bar Ilan. Ce stage m'a mise en contact avec le terrain sociolinguistique israélien qui m'a frappée par sa richesse. Venant d'un pays avec une idéologie monolingue très forte, j'avais été en contact, certes, avec des personnes plurilingues mais pas avec un plurilinguisme aussi répandu et surtout assumé, à l'instar du souvenir d'une conversation téléphonique. A cette occasion, ma maîtresse de stage, conversant avec une personne partageant les mêmes compétences linguistiques qu'elle, échangea en hébreu, ensuite en espagnol puis enfin en français avec son interlocutrice. En plus de l'hébreu et de l'arabe, la majorité des personnes rencontrées pouvait converser avec moi en anglais voire même en français. Dans les rues, il était possible d'entendre et de lire (sur les devantures des magasins ou encore sur les panneaux de signalisation ou publicitaires) toutes sortes de langues : hébreu, arabe, anglais, russe, amharique, français, espagnol... Quant à moi, je faisais face à l'étonnement de mes interlocuteurs lorsque je m'exprimais en anglais : « Comment ? tu es française et tu parles anglais ? », démontrant que la représentation qui considérait les français comme des mauvais « linguistes » était encore bien tenace. De même, à la fin des quatre mois de stage j'avais provoqué le rire d'un employé de la Poste, sachant que j'étais là depuis quelques mois déjà, face à mon hébreu balbutiant voire incompréhensible. Ces expériences semblaient m'indiquer toutes que le plurilinguisme était la norme dans cet espace et que la méconnaissance de l'hébreu pouvait être stigmatisante.

Ce stage au département de culture française m'a également fait découvrir la communauté francophone en Israël car l'une de mes missions était dédiée au tutorat d'un projet : « Conservation et documentation des récits de vie de personnes francophones âgées en Israël »². Par ce projet, des étudiants, francophones ou non, étaient chargés de récolter, retranscrire et mettre en forme les récits de personnes âgées francophones (Rozier, 2015). Au travers du travail des étudiants, j'ai pu ainsi appréhender, pour la première fois, la complexité de cette communauté linguistique³. Cette

² Adler et Yanoshevsky exposent ce projet dans l'article « Documentation and Conservation of Life Stories of French-Speaking Elderly in Retirement Homes and in the Community », publié en ligne dans les Cahiers de l'AFSL (2017).

³ E. Ben-Rafael parle des « francophonies israéliennes » plutôt que d'une francophonie israélienne (Ben-Rafael, 2013 : 3).

communauté avait alors été décrite en partie dans le mémoire clôturant ce stage, en se basant notamment sur les travaux de Miriam et Eliezer Ben-Rafael.

Ces diverses expériences m'ont amenée à vouloir consacrer ce doctorat à la communauté francophone pour approfondir ce que j'avais commencé à découvrir par mes observations, mes lectures et les témoignages de ses membres. Le département de culture française de l'université Bar Ilan offrait également une porte d'entrée qui serait ensuite utile à la poursuite de mes recherches.

Les premières questions qui jaillirent de ce terrain foisonnant furent : en Israël, y a-t-il ou non transmission du français aux enfants dans les familles où au moins l'un des parents ou grands-parents a fait son *alyah* depuis la France ? Quelles sont les raisons de cette transmission ou de cette non-transmission ? Dès le départ, il était important pour moi de prendre en considération dans ces questions non seulement les parents, les transmetteurs, mais également les enfants, ces récepteurs loin d'être passifs (Deprez, 1994 ; Deprez-de Heredia et Varro, 1991). C'est en ayant ces questions à l'esprit que commença l'enquête où je pris rapidement conscience qu'au-delà de la transmission ou de la non-transmission, se dessinait tout un spectre de représentations qui différaient d'une famille à l'autre et qui se traduisait, dans les pratiques déclarées, de manière différente. Cela aboutit à la problématique plus générale de **qu'est-ce qui est transmis en termes linguistiques et culturels aux enfants dans les familles où au moins l'un des parents a fait son *alyah* de France ?** Cette problématique englobant les volontés de transmettre ou de ne pas transmettre mais également le point d'arrivée, les enfants et ce qu'eux considéraient comme ayant été transmis.

Pour répondre à cette question, il faudra revenir, tout d'abord, au contexte de la recherche, celui de la société israélienne ainsi que de ses langues mais aussi celui de cette migration particulière qu'est l'*alyah*. Comprendre les représentations qui entourent le concept d'*alyah*, permettra aussi de mieux saisir certains facteurs de la transmission du français. Ce premier chapitre de contextualisation (2. *Le contexte de la recherche : migration et langues en Israël*) sera suivi de deux autres chapitres : 3. *Cadre théorique* et 4. *Cadre méthodologique et présentation de l'enquête de terrain*. La présentation du cadre théorique dans le chapitre 3. sera l'occasion d'exposer les concepts et les notions clés qui ont contribué à l'élaboration de cette thèse tels que la transmission, l'identité, le bilinguisme ou encore la politique linguistique familiale. Le chapitre 4., quant à lui, dévoilera la méthodologie utilisée mais présentera également la communauté à laquelle est consacrée cette enquête, les *olim* de France, ainsi que le groupe de témoins ayant pris part à la recherche. Deux outils ont été exploités : le questionnaire comme recherche exploratoire et l'entretien qui a permis d'accéder aux représentations, aux pratiques déclarées ou encore aux stratégies déclarées de transmission des enquêtés (Hélot, 2007).

Dans le chapitre 5. *La première génération*, je partirai, tout d'abord, du point de vue des parents. Dans cette partie sera évoquée le désir de transmettre ou non le français, le désir étant le premier moteur de la transmission linguistique. De ce premier pas vers l'étude de la transmission linguistique découlera une nouvelle partie, 5.4. *Identité, appartenances et transmission*, qui étudiera l'influence de l'identité sur le désir de transmettre la langue d'origine au sein d'une société différente de celle d'origine. Mais parler du désir de transmettre le français, conduit à se questionner sur ce qu'ont voulu transmettre les témoins-parents. C'est ce que je ferai dans la partie 5.5. *Que transmettre ?*. De là, la partie 6.5 *Politique linguistique familiale et transmission* m'amènera à considérer les facteurs évoqués par les témoins-parents de la réussite ou non de la transmission linguistique. Ainsi, la politique linguistique familiale (Deprez, 1996b.; Shohamy, 2006; Spolsky et Shohamy, 1999) décrite par les témoins-parents sera observée ainsi que les vecteurs de transmission et les relais linguistiques aidant à cette transmission (5.6.3. *Vecteurs de transmission et relais linguistiques*).

De là, nous arriverons au sixième chapitre (6. *La deuxième génération*) dans laquelle les discours des témoins-enfants seront étudiés. Ces enfants sont adultes au moment des entretiens, et sont donc capables d'apporter un regard rétrospectif de leur parcours parmi les langues (6.1. *Regards rétrospectif : une enfance entre les langues*). À l'âge adulte, quelles sont les langues de cette deuxième génération qui s'est construite au carrefour de plusieurs langues ? C'est la question à laquelle tentera de répondre la partie 6.2. *Les langues de la deuxième génération*. Évoquer les langues de cette deuxième génération sera également l'occasion de s'arrêter plus longuement sur le français et de recueillir ce que les témoins-enfants perçoivent de leur français et de leurs pratiques linguistiques ainsi que d'observer quelques marques du français de cette deuxième génération. Après s'être penché sur leurs langues, les identités développées par les témoins-enfants et exprimées dans leurs discours seront discutées (6.3. *Identités en discours*). Quelles identités ont-ils élaborées en grandissant à la croisée de plusieurs langues et cultures ? Sont-elles similaires à celles des parents ? Enfin, la transmission linguistique sera questionnée (6.4. *Quelles transmissions ?*) en évaluant, à travers les dires de cette deuxième génération, ce qui a été transmis et si eux, à leur tour, ont transmis quelque chose à leurs parents. Je répondrai également à la question de savoir si les représentations des parents sur les langues et la transmission ainsi que le désir de transmettre le français se sont ancrés dans cette génération avec une transmission possible à la troisième génération.

2. Le contexte de la recherche : migration et langues en Israël

Cette recherche prend corps dans un contexte particulier, celui de l'*alyah*. Particulier, car ce terme couvre une réalité spécifique, limitée à un groupe ainsi qu'à un espace géographique et national. De fait, l'*alyah* est la seule migration juive régie par une politique migratoire visant à permettre une implantation juive sur un territoire donné, à savoir celui qui se situe dans les frontières de l'État d'Israël.

Pour parler d'une transmission linguistique dans le cadre de l'*alyah*, il me faut donc revenir au contexte dans lequel s'inscrit cette transmission. Je parlerai, tout d'abord, de l'*alyah*, ce terme entouré de représentations fortes, et comment *alyah* et sionisme se retrouve mêlés. Évoquer l'*alyah* m'amènera également à évoquer son pendant, la *yerida*, ainsi que de la *galout*, tout autant chargées de représentations que l'*alyah*. Comprendre comment ces termes se construisent les uns par rapport à l'autre permettra de saisir encore mieux ce que représente l'*alyah* pour une partie des personnes qui l'effectuent. De là, je détaillerai plus précisément l'*alyah* française ainsi que les périodes migratoires qui m'intéressent tout particulièrement, à savoir celles des années quatre-vingt-dix aux années deux mille. Enfin, je m'arrêterai sur le contexte sociolinguistique et migratoire globale israélien, en mettant en avant la place des langues dans la société israélienne et plus particulièrement la place du français ainsi que le regard porté sur les langues de la migration par la société israélienne.

2.1. L'*alyah* : une immigration originale ?

Dans la partie suivante, je questionnerai le concept d'*alyah*, au niveau des représentations qu'il véhicule. Ainsi, cet éclairage conceptuel permettra de mieux comprendre l'application politique et juridique de l'*alyah* mais aussi d'en appréhender les implications au niveau individuel qui pourront influencer également la transmission linguistique de la langue du pays de départ.

2.1.1. L'*alyah* comme ascension

Il existe un terme en hébreu pour parler de migration (aussi bien traduit en français par migration, émigration ou immigration) : *hagira*⁴. Or, ce n'est pas ce terme qui est utilisé en Israël et par ceux qui expérimentent ce processus pour parler de la migration des Juifs vers Israël. On parle alors d'*alyah*. Ce terme d'*alyah* (ou parfois d'*aliyah*) est un terme hébraïque passé dans le langage courant. En France, il est tout aussi bien utilisé au sein des communautés juives que dans le reste de

⁴ הגירה.

la société ou encore dans les médias (presse audiovisuel, écrite et orale) en lieu et place de « la migration en Israël » comme en témoigne l'article du Figaro, en date du 7 mars 2015 titré « Israël : les embuches de l'*alyah* » (Louis, 2015 : 15), et cela, sans être toujours expliqué. Pourtant, utiliser ce terme hébraïque d'*alyah* plutôt que de parler d'une émigration juive vers Israël n'est pas anodin. De fait, ce terme recouvre d'autres représentations que celles renfermées par le mot « migration ». En effet, au lieu de parler de migration, qui fait référence à un déplacement d'un endroit à un autre, le terme *alyah* évoque une notion d'ascension. C'est le terme qui est utilisé dans la liturgie juive pour parler de « monter à Jérusalem », en référence aux pèlerinages effectués à Jérusalem lors des fêtes juives principales. Par ailleurs, il « renvoie au retour à Sion » (Berthomière, 2015 : 256) et par là-même rejoint le concept de sionisme. L'*alyah* n'est donc pas perçue comme un déplacement horizontal mais bien comme un déplacement vertical et elle est souvent même associée à une élévation spirituelle. En immigrant en Israël, le Juif effectue une ascension, une montée vers quelque chose de supérieur, Israël étant considéré comme le lieu suprême, le lieu au-dessus de tous les autres lieux. Par l'utilisation de ce terme, l'immigration juive en Israël est auréolée de représentations positives et se retrouve profondément liée à l'histoire de l'État d'Israël comme le souligne Berthomière en rappelant un « principe clairement énoncé par David Ben Gourion, le premier de ses Premiers ministres : "L'avenir de l'État d'Israël dépend de l'immigration" » (2015 : 256).

Par ailleurs, en écho à cette notion d'ascension, d'autres expressions connotent de manière positive l'immigration juive en Israël comme par exemple celle de « retourner en Israël ». L'*alyah* n'est donc pas perçue comme une migration où l'on quitterait un lieu d'origine pour aller vers un lieu nouveau mais comme un retour. *De facto*, faire son *alyah* n'est pas considéré par ceux qui passent par ce processus comme une immigration. La preuve en est des réactions découlant d'un message écrit dans un groupe Facebook consacré à l'*alyah*. Voici ce message :



Blandine Blanc

10 novembre 2016



Shalom lekoulam !

Je m'appelle Blandine et je suis actuellement en doctorat entre la France (université Paul Valéry) et Israël (université Bar Ilan).

Mes recherches s'intéressent à la transmission de la langue française chez les migrants francophones et parmi leurs enfants et petits-enfants.

Je suis donc très intéressée par rencontrer :

- des olim français (qu'ils soient en couples avec des Français ou des Israéliens) ayant des enfants
- des enfants d'olim français
- des petits-enfants d'olim français

Si c'est votre cas et que cette thématique vous intéresse, n'hésitez pas à me contacter ! Je suis en Israël jusqu'au 24 novembre.

Toutes aides ou conseils sont les bienvenus 😊

Shabat shalom !



et 2 autres personnes

16 commentaires

Ce message avait été écrit pour inciter des personnes à répondre à mon questionnaire. C'est la raison pour laquelle j'ai utilisé une terminologie spécifique en ayant recours à des termes hébraïques. Sur les seize commentaires, quinze étaient neutres ou positifs mais le premier commentaire était quant à lui négatif comme le souligne l'utilisation abondante de points d'exclamation et les guillemets entourant le terme « migrants » pour reprendre mes mots et souligner que l'auteur du commentaire rejette l'identification à cette notion :



Les quatre « j'aime », visualisés par les pouces blancs cerclés de bleu en bas du message, montrent également qu'il récolte quelques adhésions quand bien même les personnes qui ont aimé le message ne l'ont pas commenté à leur tour. La réaction négative est liée à l'utilisation du mot « migrant ». La personne ayant réagi ne considère pas que les Juifs immigrant en Israël se retrouvent dans les représentations qu'elle associe au terme « migrant ». Cela démontre également que dans ses représentations, l'*alyah* n'est pas associée à une migration mais plus à un droit, et par extension à un « retour » (« ce sont des juifs dans leur pays »), il ne peut donc y avoir de migration. Cette personne ne se retrouve dans la catégorie créée par le nom « migrant ». Cela voudrait dire qu'elle aurait immigré dans un pays étranger et non dans un pays qu'elle considère comme le sien avant même que l'acte d'immigrer soit effectué.

Par l'utilisation du terme « juif », nous voyons donc que parler d'*alyah*, c'est aussi délimiter le phénomène de migration. Au lieu de le situer dans une immigration générale vers Israël (de Juifs, mais aussi de travailleurs etc.), il se place sur le plan de l'immigration exclusivement juive (il est impossible de parler d'*alyah* pour un non-Juif). Il est vrai que sur un plan légal, l'*alyah* concerne également les familles non-juives de personnes juives jusqu'à la troisième génération mais celles-ci sont concernées par l'*alyah* uniquement par le lien à une personne juive. Ainsi, le terme *alyah* crée un lien entre les Juifs et un lieu géographique précis, Israël, puisqu'il renvoie dans son utilisation à un déplacement uniquement juif vers un seul lieu, Israël. L'*alyah* a donc une charge représentationnelle forte qui ne se limite pas à une valeur positive accordée au terme mais qui prend également en compte un phénomène qu'il circonscrit précisément. C'est pourquoi, en entendant le mot *alyah*, c'est aussi l'idéologie⁵ du sionisme qui résonne.

⁵ Il serait plus correct de dire les idéologies du sionisme puisque le sionisme se divise en plusieurs courants idéologiques.

2.1.2. *Alyah* et sionisme

Les concepts d'*alyah* et de sionisme sont étroitement liés. Pourtant, avant même les débuts du sionisme en tant qu'idéologie et mouvement politique modernes, différentes « montées », mais aussi pèlerinages, ont eu lieu vers l'actuel Israël, de manière individuelle ou collective. Mais, ces déplacements vers ce territoire ne l'étaient ni dans les proportions du vingtième et de la fin du dix-neuvième siècles (Charbit, 2007) ni même dans la portée politique et idéologique insufflée par le sionisme moderne⁶. En effet, les *alyot*⁷ modernes, sont bien plus importantes et surtout très différentes d'un point de vue politique. De fait,

« avec le sionisme, l'aliya change radicalement de nature. Désormais, il ne s'agit plus seulement de gagner la Terre promise pour mieux y sacrifier aux prescriptions culturelles – notamment y prier et s'y faire inhumer là où se manifesterait Mashiah, le Messie – mais pour y bâtir très prosaïquement, et indépendamment des injonctions rabbiniques, un yishouv (littéralement, « installation collective », qui prend le sens de « foyer national » dès les années 1910-1920) – une société pérenne, viable, laborieuse et autonome. » (Encel, 2019 : 159)

Ainsi, même si des *alyot* (dans le sens d'immigrations ou de pèlerinages) existaient déjà avant les débuts du sionisme moderne, l'*alyah* a pris une impulsion nouvelle avec la diffusion de cette idéologie. Le sionisme joue donc un rôle important dans l'*alyah* telle qu'elle s'exprime à l'époque moderne et contemporaine. En effet,

« L'immigration occupe une place centrale dans le projet sioniste dès ses origines, dans la mesure où la constitution d'un foyer national juif en dehors des grands foyers de peuplement de la diaspora nécessitait de recourir au déplacement massif de population pour occuper la « terre sans peuple » appelée à devenir Israël » (Berthomière, 2004 : 31)

L'*alyah* est le résultat de l'immigration juive vers l'espace identifié comme la terre d'Israël et de là, sionisme et *alyah* sont liés l'un à l'autre puisque l'un a besoin de l'autre pour s'exprimer. Cette relation entre sionisme et *alyah* est visible dès le début de cette recherche, dans les données de l'enquête exploratoire par questionnaires (voir la sous-partie 4.2.2.2. pour l'analyse des motivations à faire l'*alyah* apparues dans les questionnaires). Sur cinquante-cinq personnes ayant fait leur *alyah*, trente-six disent l'avoir fait, entre autres, par motivations sionistes. Ce résultat reste, bien sûr, à interroger, puisque le concept de sionisme, comme je vais l'exposer dans les paragraphes suivants, est protéiforme.

Il me faut revenir ici plus longuement sur ce que renferme le concept de sionisme et des liens qu'il entretient avec l'*alyah*. Pour Charbit, le sionisme se décompose en cinq dimensions qu'il expose

⁶ J'utiliserai soit le terme de sionisme moderne, soit celui de sionisme politique pour parler du sionisme qui s'est développé à partir du dix-neuvième siècle.

⁷ *Alyot* (אליות) est le pluriel d'*alyah*.

dans son ouvrage *Qu'est-ce que le sionisme ?* (2007). Le sionisme est, pour lui, un « projet territorial », « national », « politique », « culturel » et « humanitaire » (*ibid.* : 20). Selon lui, les quatre premiers axes⁸ se traduisent dans les événements du vingtième siècle par « la réappropriation d'Eretz Israël (la terre d'Israël) » (la dimension territoriale), « la formation d'une nation juive » (la dimension nationale), « la création d'un État indépendant » (la dimension politique), « la renaissance⁹ de la langue et de la culture hébraïques »¹⁰ (la dimension culturelle) (*ibid.*). Ainsi, le sionisme est donc à la fois une idéologie nationale et territoriale comme je le présenterai dans le chapitre suivant (cf. 3.5.5.2. *L'identité nationale*) et, bien sûr, politique (l'appareil politique permettant l'auto-détermination), ainsi que culturelle et humanitaire. Le sionisme, dans ses différentes dimensions, était l'une des réponses au « problème juif » : en voulant doter les Juifs d'un territoire et d'un État où ils pourraient s'auto-déterminer, ils gagneraient donc en normalité et en sécurité car ils seraient, dès lors, semblables aux autres nations et non un « peuple sans terre » (Muhlmann, 2012).

L'*alyah*, quant à elle, concerne la dernière dimension du sionisme selon Charbit, à savoir celle « humanitaire » présentée comme étant « la vocation à rassembler les Juifs dispersés à travers le monde, et notamment ceux qui sont en détresse » (Charbit, 2007 : 20). Donner un territoire où les Juifs pourraient vivre sans crainte était l'un des objectifs du sionisme politique moderne qui s'est incarné en la personne de Théodor Herzl¹¹ et par l'organisation politique qu'était le Congrès sioniste. Le premier s'est tenu du 29 au 31 août 1897 à Bâle, en Suisse. Président de ce premier Congrès sioniste, Herzl n'a eu de cesse de trouver un espace où les populations juives, notamment celles d'Europe de l'Est, ne seraient plus menacées comme elles l'étaient alors à la fin du dix-neuvième siècle¹². C'est ainsi que

« la question centrale des premières années du mouvement sioniste (1897-1905) ne fut pas le Retour à Sion, la réalisation de prophéties bibliques, mais

⁸ Je laisse volontairement de côté le dernier axe sur lequel je reviendrais dans le prochain paragraphe.

⁹ Par rapport au terme « renaissance », Yatziv-Malibert va plutôt parler de « réactivation » ou de « vernaculisation » de l'hébreu (Yatziv-Malibert, 2014).

¹⁰ Ce n'est pas une « renaissance » de la religion juive que de la culture juive, les sionistes de la première heure rompant généralement avec la tradition.

¹¹ Il n'est bien sûr par la seule figure du sionisme moderne et d'autres avant lui l'ont précédé (Charbit, 2007, 2011 ; Trigano, 2015) mais Théodore Herzl marque un tournant dans le sionisme en étant l'instigateur du premier Congrès sioniste. Il est aussi l'auteur de plusieurs ouvrages fondateurs du sionisme dont *Der Judenstaat* (1896) traduit en français par « l'État des Juifs » ou « l'État juif » et le roman *Altneuland*, (1902) traduit en français par « nouveau pays ancien » ou « terre ancienne, terre nouvelle » selon les éditions française Pour d'autres figures du sionisme, voir l'article « Chronologie du sionisme et de l'État d'Israël » de Charbit (2011) mais aussi l'ouvrage de Muhlmann précédemment cité (2012) et l'article d'Eisenzweig « Aux origines du sionisme politique » (1983) pour un autre pan de l'histoire du sionisme.

¹² Parmi les événements qui ont mis en lumière les menaces subies par les populations juives et ont agi comme un catalyseur, je citerai l'affaire Dreyfus mais aussi les pogroms en Europe de l'Est, notamment celui à Kichinev en 1903 (Muhlmann, 2012) qui a eu un grand retentissement dans la communauté juive et internationale.

bien l'acquisition d'un territoire et le rêve d'une autonomie comme solution au problème posé par l'antisémitisme dans la diaspora. » (Eisenzweig, 1983, 4-5)

Ce n'est pas tant l'aspect religieux qui a déterminé la création du premier Congrès sioniste que la nécessité de trouver une solution aux problèmes rencontrés par les Juifs.

Je noterai que les différents objectifs du sionisme sont interdépendants : sans projet territorial, pas de possibilité d'*alyah* à grande échelle, sans les premières *alyot* pas de possibilité de « former de nation juive » car ceux identifiés comme juifs sont plus nombreux à l'extérieur de la nation juive qu'à l'intérieur¹³, et sans « la création d'un État indépendant » la migration juive aurait été encore soumise à des quotas comme elle a pu l'être sous le mandat britannique et donc limitée. Néanmoins, malgré son nom renfermant le mot Sion qui désigne par métonymie la terre d'Israël, le sionisme, dans ses différentes formes exprimées, n'a pas toujours été un projet territorial relié à l'emplacement de l'actuel État d'Israël même si c'est finalement ce territoire qui a été désigné comme seul possible par les Congrès sionistes successifs. Parallèlement, d'autres projets politiques et territorialistes juifs ont vu le jour sans survivre dans la durée comme ce fut le cas avec l'État juif du Birobidjan en URSS¹⁴. Si le sionisme, dans ses débuts, n'était pas toujours relié à l'emplacement géographique d'Israël, l'*alyah*, elle, dans ce qu'elle est l'expression d'une ascension vers Sion, est reliée intrinsèquement à Sion, donc à Israël. L'*alyah*, dans sa forme physique, ne peut donc se réaliser que par rapport à Israël.

Le sionisme n'est ni un projet, ni une idéologie uniforme, et ses expressions sont multiples allant d'un sionisme socialiste, qui pourrait presque être qualifié de « laïc », à un sionisme religieux. Ce sionisme socialiste pourrait être « presque » être qualifié de laïc puisque l'aspect religieux n'est jamais bien loin, en témoigne l'utilisation d'un vocabulaire religieux au sein du mouvement sioniste (Collu-Moran, 2011 ; Benbassa, 2010). Chacune de ces expressions du sionisme va mettre l'accent sur des dimensions différentes de cette idéologie. C'est pourquoi, par exemple, dès la création du Congrès sioniste, deux courants vont s'opposer : pour les uns, c'est le projet territorial avec un établissement en Palestine qui prévalait sur toutes les autres dimensions (c'est le cas notamment des opposants à Herzl), tandis que pour d'autres, comme Herzl, c'est la dimension humanitaire qui prévalait sur le projet territorial avec la nécessité de la création d'un espace où les Juifs seraient à

¹³ À l'heure actuelle, il y a d'ailleurs toujours plus de Juifs à l'extérieur de l'État qu'à l'intérieur, mais Israël représente le plus grand rassemblement de Juifs au sein d'un même État (DellaPergola, 2014a ; Encel, 2019).

¹⁴ Voir le travail de Muhlmann (2012) présenté dans ouvrage *Territoires de l'exil juif : Crimée, Birobidjan, Argentine*. Ceux appelés les « territorialistes » ne sont pas toujours considérés comme des sionistes car ils n'envisageaient pas la Palestine comme le seul lieu possible de l'établissement d'une nation juive alors que le nom même de « sioniste » renvoie à Sion, et donc à un emplacement géographique précis.

l'abri des persécutions¹⁵. Ces deux positions opposées dans l'application du sionisme mais non dans « une même vision territorialisée du destin juif, en rupture avec la condition diasporique » (Muhlmann, 2012 : 15), finiront par se séparer à la mort d'Herzl.

Pour certains auteurs comme Charbit, il est difficile de parler de sionisme en ne le rattachant qu'aux mouvements nationalistes et d'émancipation du dix-neuvième et du vingtième siècles, même si ceux-ci y jouent un rôle primordial. En effet, le sionisme, dans sa forme moderne, est également le fruit d'une longue histoire de diverses tentatives et de courants de pensées protéiformes laïques et religieux où la terre est un élément central dans plusieurs courants de pensées du judaïsme¹⁶. Tout comme les nationalismes européens qui ne sont pas nés non plus *ex-nihilo* au dix-neuvième siècle même s'ils ont « pris corps et force sur le vieux continent suite aux révolutions populaires de 1848 » (*ibid.* : 17), le sionisme s'est concrétisé à la fin du dix-neuvième siècle dans sa forme moderne mais dans la continuité d'une histoire intellectuelle et religieuse où déjà le désir du « retour à Sion » était présent sous diverses formes. Charbit appréhende l'aspect diachronique du sionisme ainsi :

« Toute l'histoire juive peut être, en effet, appréhendée comme une succession d'exils et de retours dont le sionisme est la phase ultime à ce jour. Le sionisme récapitule tout ce qui l'a précédé ; il est l'estuaire auquel tous les fleuves de l'exil doivent conduire. » (2007 : 16)

Un autre point central concomitant à la question du sionisme et de l'*alyah* apparaît ici. Il s'agit de la notion d'exil, *galout*¹⁷ en hébreu. Si l'on considère l'*alyah* comme un retour¹⁸, c'est qu'avant, dans les représentations entourant ce terme, il y a un exil.

2.1.3. La *galout* et la *yerida*

La *galout* et la *yerida*¹⁹ sont deux autres concepts gravitant autour de celui d'*alyah*. La *galout*, tout comme la *yerida*, peuvent apparaître dans les discours entourant l'*alyah* ou faire partie des représentations qui en découlent. Dans cette sous-partie, je développerai tout d'abord la notion de *galout* puis ensuite celle de *yerida*.

Comme cela a été évoqué dans le dernier paragraphe de la sous-partie précédente (2.1.2.), le concept d'*alyah* peut donc se retrouver lié dans les discours et les représentations avec celle de

¹⁵ Comme le souligne Charbit, Herzl a bien fait « mentionner la Palestine dans le manifeste fondateur *L'État des Juifs*, mais celle-ci était une option possible, pas un impératif catégorique » (Charbit, 2007 : 40).

¹⁶ Les positions religieuses sur le retour à Sion, le sionisme moderne et la place du territoire d'Israël dans le spirituel se situent et se construisent entre deux pôles opposés, d'une part un refus du sionisme dans sa réalisation moderne, d'autre part une représentation du sionisme comme un premier pas vers le rétablissement du peuple juif et la délivrance messianique attendue (voir par exemple Stern, 2017).

¹⁷ גלות.

¹⁸ Alors que d'autres comme Eisenzweig envisage le sionisme et l'immigration vers Israël comme un « départ » et non comme un retour (1983).

¹⁹ ירידה littéralement descente en hébreu. Désigne l'émigration juive d'Israël.

galout, d'exil. Ainsi, dans les premiers temps du sionisme moderne et au début de l'État d'Israël, on parlait de « *kibboutz galouyoth* », c'est-à-dire du « rassemblement des exilés »²⁰ ou encore de « *mizzog galouyoth* »²¹, la « fusion des exilés » (Berthomière, 1996, 2003). De même, les termes d'exil ou de *galout* (donc soit en français soit en hébreu) sont présents dans certains entretiens de cette recherche, donnant lieu à des expressions telles que « les Juifs vivaient [...] en *galout* », « on a fini avec la *galout* ».

C'est un terme issu du domaine religieux à l'instar de celui d'*alyah* mais qui, lui, est peu connu hors de la communauté juive. De même, tout comme l'*alyah*, quand le mot *galout* est utilisé, c'est par rapport à Israël. Cependant, à la différence de l'*alyah*, la *galout* fait référence à un état hors d'*Eretz Israel*, de la terre d'Israël. La *galout*, dans l'imaginaire religieux, c'est l'exil imposé aux Juifs par Dieu qui se traduit par leur dispersion sur la surface de la terre. C'est un concept fort qui vient projeter un éternel exil sur la condition du Juif hors d'Israël. L'*alyah* est seule perçue comme pouvant mettre un terme à cet exil. Si la vie hors Israël est considérée comme un exil, faire son *alyah* est représenté comme un retour comme l'a montré l'échange sur la page Facebook consacré à l'*alyah* décrit en 2.1.1. C'est en cela que l'*alyah* peut être ambivalent. Considérée comme retour en *Eretz Israel*, lieu entouré de projection de désirs, de représentations et faisant partie de l'imaginaire collectif, il est pour autant, dans les faits, un lieu de vie inconnu, si ce n'est entraperçu lors de séjours plus ou moins courts, mais auréolé de représentations et de possibles.

Concernant cette représentation du retour, la pensée philosophique de Trigano transcende la portée géographique et religieuse du retour. Ainsi, « les Juifs qui font leur *alyah* ne sont jamais partis concrètement, dans leur biographie, du pays, Israël, auquel ils "retournent" » (Trigano, 2014 : 233). Mais ce retour n'est pas un retour, comme on l'entendrait, d'un lieu qu'on a quitté. Dans la démarche de quitter l'exil,

« les individus comme le peuple ne sont pas censés retourner à la civilisation qu'ils quittent alors [...] Ainsi faut-il comprendre le « retour », non pas comme un retour au point de départ, à une origine antérieure mais comme l'entrée dans une terre nouvelle. » (Trigano, 2014 : 233).

dessine métaphoriquement Trigano en évoquant deux départs d'exil de l'histoire biblique (celui du patriarche Abraham et celui du peuple hébreu quittant l'Égypte). C'est un « un retour de l'ordre du symbolique » (*ibid.*), « un retour à l'originel » (*ibid.* : 235) et non « à l'originare » (*ibid.*). Pour Trigano,

²⁰ Qui sont ces exilés ? DellaPergola rappelle la difficulté à délimiter le peuple juif ou la « peuplitude » juive (2014).

²¹ מִצְגַּ גְּלוּיוֹת.

« Avant de constituer une réalité, l'exil est une conscience, une façon d'approcher la dispersion objective qui a frappé le peuple juif à la suite d'une série de tragédies historiques. La dispersion a ainsi été vécue comme un « exil », c'est-à-dire, selon toutes les apparences, comme une relation dynamique entre un départ, un ancrage d'origine, une situation intermédiaire, vécue, elle, comme « exil », et un aboutissement prévu ou souhaité et mobilisateur : un retour à cette origine. Bien qu'il naisse quelque part dans le monde, un Juif de l'exil se vivra non point comme un autochtone, ce qu'il pourrait être objectivement, mais comme un « exilé », temporairement là et en attente de départ ultime. L'exil implique ainsi une condition existentielle temporaire et limitée, précaire, instable. » (Trigano, 2012 : 147)

Pour certains, cette *alyah* comme retour qui rompt avec l'exil devient le premier pas vers la *geoula*²² (mot également relevé dans un entretien), la délivrance. Ainsi Stern explique que pour les sionistes religieux²³, « le renouveau national est seulement la première étape, qui sera suivie par un renouveau religieux dans le cadre du plan de rédemption qui rapprochera la venue du Messie »²⁴ (ma traduction, 2017 : 188). Cette représentation de l'*alyah* a une portée religieuse car la *geoula*, c'est la délivrance messianique qui est attendue²⁵. Dans cette représentation, sans coupure avec l'exil, la *geoula* ne peut se faire, car la coupure d'avec l'exil amène à un renouveau religieux. Par conséquent, avec le concept de *galout*, c'est tout un pan de représentations à teneur religieuse ou métaphysique qui peut se dévoiler dans les discours²⁶.

Pourquoi s'intéresser à l'*alyah* en tant que fin de la *galout* dans ce travail sur la transmission linguistique ? Les représentations du pays d'émigration, qu'elles soient positives ou négatives, et les raisons de l'immigration vers Israël vont influencer les choix de transmission parentale. De fait, si l'immigration en Israël est perçue comme la fin d'un exil, donc une condition souvent chargée de représentations négatives, comment, dès lors transmettre la langue du pays d'origine qui est associée à un exil non désiré ? La langue d'avant devient, alors, la langue de l'exil, un exil devenu impossible à transmettre.

²² גאולה.

²³ Comme expliqué précédemment, les religieux juifs ne sont pas tous sionistes.

²⁴ « The national revival is only the first stage, to be followed by a religious revival as part of the redemption plan that draws nearer the coming of the Messiah ».

²⁵ C'est pourquoi certains religieux se sont opposés au sionisme ainsi que l'explique Abitbol : « En se fixant pour but ultime de « normaliser » les Juifs et en voulant les doter d'un État, « comme tous les peuples », dans la terre de leurs ancêtres, le sionisme a aspiré, en effet, à dédramatiser la question juive en la « sécularisant ». Elle est devenue ainsi pour ses idéologues autant que pour les penseurs modernistes des Lumières juives (*Haskala*) un simple problème humain de régénération sociale ou de construction nationale alors qu'il s'agit – soutiennent les milieux religieux – d'une question métaphysique de premier plan, mettant en jeu les notions eschatologiques de « *Galut* » (Exil) et de « *Gueoula* » (Rédemption) et celle de *Kibbutz Galouyot* ou « rassemblement des Exilés » qui est l'apanage de la « Fin des Temps » messianiques » (Abitbol, 2002).

²⁶ Pour d'autres, l'avènement messianique aura lieu avant le rassemblement des exilés. Pour un aperçu de la pensée religieuse sur l'avènement messianique et le rassemblement des exilés, voir l'article de Maruani « Le rassemblement des exilés et la confrontation à l'archaïque » (2014).

En regard de l'*alyah* comme retour et fin de la *galout*, un autre concept apparaît, celui de *yerida*. Comme tout phénomène migratoire, l'*alyah*, en tant qu'immigration juive vers Israël, fait également écho à l'émigration juive d'Israël. C'est ce qui est appelé la *yerida*. S'intéresser à l'*alyah* ne peut se faire qu'en se penchant également sur la *yerida*. La *yerida* et l'*alyah* sont comme les deux faces d'une même pièce. Alors que le mot *alyah* englobe une notion de monter, la *yerida*, elle, effectue un mouvement contraire, de descente. Nous sommes toujours dans une conception verticale de la notion de migration, mais là, le retour au pays d'origine, ou le départ dans tout autre pays autre qu'Israël, est perçu comme négatif, puisque l'élévation suit un chemin contraire qui mène à une descente. Ce phénomène est d'ailleurs peu documenté même s'il est présent, avant même la création de l'État d'Israël, comme le mouvement de reflux faisant contrepoint à l'*alyah* (Pacalet, 2015). C'est un phénomène d'émigration qui existe en parallèle au mouvement d'immigration, en miroir, et dès les grandes vagues d'*alyah*. Par exemple, Berthomière fait mention de « nombreux [départs] » lors de la vague d'*alyah* de 1904 à 1914 (1996) alors qu'en 1949, c'est « 5000 migrants [qui] auraient quitté le tout nouveau pays » (Pacalet, 2015 : 114). Ce mouvement de flux et de reflux n'est bien sûr pas propre à l'immigration en Israël, puisque ce même constat est fait pour l'immigration internationale (Pacalet, 2015). De même, Della Pergola, avance que l'émigration « s'est manifestée plutôt comme un sous-produit de la normalisation de l'expérience juive dans son propre État » (1996 : 28). Mais, ici, l'originalité tient aux représentations entourant les termes miroirs d'*alyah* et de *yerida*, deux termes ne faisant référence qu'à une immigration vers Israël et une émigration d'Israël.

La *yerida* fut d'abord perçue, au début de la création de l'État d'Israël, comme extrêmement négative car considérée comme une trahison (Meyers, 2001 ; Pacalet, 2015). Les émigrés étaient alors vus comme « des ennemis du sionisme coupables d'irresponsabilité par leur lâcheté alors que l'effort commun tout entier était dirigé vers la construction d'un État stable et sûr » (Pacalet, 2015 : 116). Ainsi que le rappelle Encel, à cette époque, « l'*aliya* devient un impératif moral, extrêmement valorisé, auquel on oppose un terme nouveau, la *yerida*, la descente (les *yordim*²⁷ incarnent l'inverse des *olim*), honteuse voire vilipendée » (Encel, 2019 : 163). De même, Berthomière exprime que « le *yored*²⁸, celui qui "descend", est par définition mal perçu puisqu'il « conteste » le projet national, même si une totale liberté de mouvement prédomine en Israël » (Berthomière, 2003 [en ligne]). Au vingt-et-unième siècle, la *yerida* est moins chargée de représentations négatives (Pacalet, 2015) même si elle reste une possibilité de jugements négatifs et de stigmatisation comme en témoigne certains échanges sur les réseaux sociaux par rapport à l'aveu d'*alyah* « ratée ». L'émigration est

²⁷ יורדים.

²⁸ יורד.

dorénavant plutôt associée à un échec du gouvernement israélien à intégrer les nouveaux migrants (Deligdisch, 2008 ; Pacalet, 2015).

Ce mouvement de flux et de reflux est présent tout au long des entretiens, certains témoins ayant vécu les premières années de leur vie en Israël. De même, la présence de membres de la famille élargie fluctue au gré des mouvements d'émigration et d'immigration.

La *galout* et la *yerida* amènent un éclairage supplémentaire nécessaire à la compréhension de ce que représente l'*alyah*, à la fois dans ses représentations et dans son expérimentation individuelle et collective.

2.1.4. L'*alyah* et son application politique : la politique d'immigration israélienne et le « droit au retour »

En utilisant le terme *alyah*, plutôt que celui de *hagira*, pour parler de l'immigration juive, le gouvernement israélien oriente dès lors sa politique de migration. De fait, l'immigration juive est perçue par l'État d'Israël de manière positive voire même nécessaire comme l'a construit la fin du discours du premier ministre israélien Benyamin Netanyahou à la grande synagogue de Paris suite aux attentats de janvier 2015 où, après avoir parlé des dangers du terrorisme, ce dernier a affirmé que les Juifs immigrant en Israël seraient accueillis à « cœur chaleureux », traduit par « avec les bras ouverts »²⁹. De même,

« tous les Premiers ministres israéliens successifs, lors de leurs visites aux communautés juives diasporiques d'Occident, les appellent à revenir babayit, c'est-à-dire littéralement à la maison. Car depuis la déclaration d'indépendance de 1948, il ne s'agit plus de venir en Israël mais bien d'y revenir, en d'autres termes d'y effectuer non pas une venue mais un retour, temporel par-delà les siècles, spatial par-delà les terres et les mers. » (Encel, 2019 : 163)

Le site internet de l'ambassade israélienne à Paris est un autre exemple d'une politique israélienne très favorable à l'immigration juive. Voici ce qu'il s'y trouve écrit « les Juifs **rentrant** en Israël sont considérés comme des gens qui étaient **hors d'Israël** – ou que leurs ancêtres étaient **hors d'Israël** - et **rentrent** maintenant **dans leur pays** »³⁰ [c'est moi qui souligne]. Ici, le vocabulaire utilisé met en exergue les représentations par rapport à l'immigration juive en Israël portées par les termes d'*alyah* et de *galout*. Les Juifs faisant leur *alyah* ne sont pas considérés par les représentants israéliens comme des migrants, mais comme des personnes revenant dans leur pays d'origine.

²⁹ Pour voir l'intégralité du discours (traduit en français), voir la page <https://embassies.gov.il/Bruxelles/NewsAndEvents/Pages/Netanyahu-Sinagogue-Paris.aspx> (consultée le 28/09/2020).

³⁰ Page internet de l'ambassade israélienne à Paris, <http://embassies.gov.il/paris/ConsularServices/Pages/local-visa-information.aspx>, consultée le 27/09/2018.

Dès lors, ces représentations qui influent aussi sur la politique israélienne, se traduisent également de manière juridique. La première application juridique de la politique migratoire israélienne en faveur des Juifs s'incarne dans la « loi du retour » (Article de loi 51, 5710) adoptée au parlement le 5 juillet 1950, soit deux ans après la création de l'État d'Israël. L'article 1 de cette loi établit que « tout Juif a le droit de venir dans ce pays [Israël] en tant qu'*oleh*³¹ »³² tandis que l'article 3 continue en disant que « tout Juif qui a immigré dans ce pays, avant l'entrée en vigueur de cette loi, et tout Juif qui est né dans ce pays, que ce soit avant ou après l'entrée en vigueur de cette loi, devra être considéré comme une personne qui est venue dans ce pays en tant qu'*oleh* sous le régime de cette loi »³³. De ce droit sont exclus dans l'article 2 toute personne « engagée dans une activité dirigée contre le peuple Juif »³⁴ (alinéa b1.) ou « susceptible de mettre en danger la santé publique ou la sécurité de l'État »³⁵ (alinéa b2). Nous remarquons d'emblée l'utilisation non-traduite du terme hébreu « *oleh* » et non de celui d'immigrant ou de migrant mettant en relief le caractère perçu comme spécial de cette migration juive.

Cette première loi sera suivie de plusieurs amendements prévoyant plusieurs aménagements. Ainsi, l'amendement de 1954 a également exclu de ce droit toute personne « avec un passé criminel susceptible de mettre en danger le bien-être public »³⁶. En 1970, le « droit au retour » s'élargit aux conjoints, aux enfants, petits-enfants et leurs conjoints, de toute personne juive, par l'amendement n° 2 approuvé le 10 mars par la Knesset, ce qui permettra l'immigration de deux familles de l'enquête. Exception ici est faite de personne « qui était juive et a volontairement changé sa religion »³⁷. Ce nouvel amendement apporte également un éclaircissement sur la définition légale (et non religieuse) de ce qu'est être juif avec l'alinéa 4b. : « pour les besoins de cette loi, « un Juif » signifie une personne née d'une mère Juive ou qui s'est convertie au judaïsme et qui n'est membre d'aucune autre religion »³⁸.

³¹ Le terme *oleh* (pluriel *olim*) est un terme hébreu désignant les personnes ayant fait leur *alyah*, c'est-à-dire ayant immigré en Israël.

³² Ma traduction : « Every Jew has the right to come to this country as an *oleh* », page en anglais de la Knesset, <https://www.knesset.gov.il/laws/special/eng/return.html>.

³³ Ma traduction : « Every Jew who has immigrated into this country before the coming into force of this Law, and every Jew who was born in this country, whether before or after the coming into force of this Law, shall be deemed to be a person who has come to this country as an *oleh* under this Law », *ibid.*

³⁴ Ma traduction : « engaged in an activity directed against the Jewish people », *ibid.*

³⁵ Ma traduction : « is likely to endanger public health or the security of the State », *ibid.*

³⁶ Ma traduction : « with a criminal past, likely to endanger public welfare », *ibid.*

³⁷ Ma traduction : « who has been a Jew and has voluntarily changed his religion », *ibid.*

³⁸ Ma traduction : « For the purposes of this Law, « Jew » means a person who was born of a Jewish mother or has become converted to Judaism and who is not a member of another religion », *ibid.*

L'application de l'idéologie de la politique migratoire israélienne repose sur cette « loi du retour » suivie de ces deux amendements. Pour aider à l'application de sa politique migratoire, l'État israélien possède plusieurs instances politiques et organismes publics :

- L'agence juive
- Les ambassades israéliennes à l'étranger
- Le ministère de l'*Alyah* et de l'intégration
- Le ministère de l'Intérieur

Créée en 1929 par l'Organisation sioniste mondiale, l'Agence Juive fut d'abord une instance politique puis, en 1948, elle devient un organisme consacré à l'immigration juive. Sur la page internet en français de l'Agence Juive, la mission de cet organisme est ainsi définie : « Notre mission aujourd'hui est de faire en sorte que chaque juif soit relié à Israël, peu importe où il se trouve dans le monde, afin qu'il puisse continuer à jouer un rôle majeur dans l'histoire du peuple juif »³⁹. Par cette phrase, Israël est désigné comme le centre de la communauté juive auquel il est nécessaire d'être relié pour en être participant. Les quatre pôles d'intervention de l'Agence Juive sont les suivants⁴⁰ : faire visiter Israël (« Faites l'expérience d'Israël »), maintenir un lien avec les communautés juives dans le monde (« Israël dans votre communauté »), l'action sociale (« Action sociale juive ») et favoriser et aider l'immigration en Israël (« *Alyah* »). L'agence a donc pour mission de faire le lien entre les Juifs du monde entier⁴¹ et Israël mais aussi de favoriser et d'accompagner l'immigration en Israël. C'est elle qui est également en charge des personnes candidates à l'*alyah*. En effet, l'*alyah* n'est possible qu'après recommandation de l'Agence Juive même si c'est l'ambassade israélienne dans le pays de résidence qui délivrera le visa d'immigration.

Tout comme l'Agence Juive, les ambassades israéliennes, en tant que représentantes du gouvernement, font également le lien entre les Juifs étrangers et Israël. Ce sont elles également qui délivrent les visas et sont les organes juridiques précédant toute immigration. Parallèlement, *Bait Israli* (aussi appelé *Israeli Home*), qui émane à la fois du ministère des affaires étrangères et du ministère de l'*Alyah* et de l'intégration, cherche à maintenir le lien entre les citoyens israéliens à l'étranger et Israël, ainsi qu'à favoriser leur retour en Israël.

Les ministères œuvrent sur plusieurs niveaux allant de la prolongation des visas à la renonciation à la nationalité israélienne pour le ministère de l'Intérieur, à des missions de

³⁹ The Jewish Agency. *L'agence juive pour Israël*, [en ligne] <http://www.jewishagency.org/fr/>, consultée le 04/10/2018

⁴⁰ The Jewish Agency. *Inside the Jewish Agency*, [en ligne] <http://www.jewishagency.org/fr/insideja>, consultée le 04/10/201

⁴¹ Donc, en un sens, créer un sentiment d'appartenance à une identité globale juive.

promotions de *l'alyah* pour le ministère de *l'Alyah* et de l'intégration. Ce dernier a pour mission également d'aider et d'accompagner l'arrivée de nouveaux immigrants en Israël comme par exemple par l'attribution d'aides financières mais aussi de mise en place de cours d'hébreu⁴² pour le nouvel arrivant. La présence d'un tel ministère, centré non pas sur l'immigration en général mais celle spécifiquement juive, dénote d'une politique forte en matière d'immigration juive.

Ainsi, *l'alyah* est promue, encouragée et aidée par la politique migratoire israélienne. Dès lors, les *alyot* de cette recherche se déroulent dans ce contexte particulier où l'immigration juive vers Israël, ce « retour », est considérée comme un mouvement positif et valorisée aussi bien dans les représentations que par les politiques migratoires mises en place et leurs applications.

2.2. Les Juifs français et *l'alyah*

C'est dans ce contexte représentationnel et dans ce cadre institutionnel que se déroule l'émigration juive de France. Cette émigration concerne le groupe linguistique auquel s'intéresse cette recherche, il faut donc s'arrêter plus longuement sur la migration de ce groupe en particulier au milieu du reste de *l'alyah* mondiale. Dans les sous-parties suivantes, *l'alyah* française sera donc plus longuement abordée, d'abord en regard de *l'alyah* mondiale. Ensuite, plus spécifiquement, *l'alyah* française des années quatre-vingt aux années deux mille sera développée car c'est dans ces années-là qu'ont immigré les témoins de cette recherche.

2.2.1. *L'alyah* de France et *l'alyah* mondiale

L'alyah de France fait partie de mouvements migratoires plus larges, à savoir celui de *l'alyah* mondiale ainsi que celui de la migration juive à travers le monde. Nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux mouvements migratoires juifs dès la fin du dix-neuvième siècle car les témoins de cette enquête ont immigré vers Israël dès 1970, mais leurs parents ainsi que leurs grands-parents ont pu également passer par d'autres pays avant cette immigration des témoins vers Israël. Pour ceux ayant participé aux entretiens, ils ont immigré en Israël entre 1980 et 2007.

Della Pergola a comptabilisé les volumes migratoires dans le monde de la communauté juive de 1880 à 1995. Il avance les nombres d'environ quatre millions de migrants juifs à travers le monde entre 1881 et 1918, d'environ un million six cent mille entre 1919 et 1948, d'environ un million trois cent mille entre 1948 et 1960, d'environ un million et demi entre 1961 et 1988, tandis qu'ils étaient d'environ un million cent mille entre 1989 et 1995 à immigrer (Della Pergola, 1996 : 9-10). Pour Della

⁴² Ministère de *l'Alyah* et de l'Intégration. <http://archive.moia.gov.il/French/About/Pages/AreasOfActivity.aspx>, page consultée le 05/01/2020.

Pergola, « un tel taux de mobilité, étendu sur une période de plus de cent ans, est peut-être sans égal parmi d'autres populations ou sociétés, à part les cas de déportations collectives ou d'autres types de déstructurations violentes du cadre social normal » (*ibid.* : 9)

Dans ces statistiques, la Palestine, puis l'État d'Israël a représenté une partie des pays de destination principaux des migrants Juifs avec ce que Della Pergola appelle les « pays occidentaux » (*ibid.* : 12) et qui englobent des pays tels que les Etats-Unis, des pays d'Amérique Latine, les pays d'Europe de l'ouest (mais certains pays ont basculé pour une période dans les pays d'émigration comme l'Allemagne pendant la période du nazisme). Face à ces pays d'immigration principaux se dessinent des pays d'émigration constitués de pays d'Europe orientale ainsi que d'Asie et d'Afrique. Avant la première guerre mondiale, l'immigration juive se déroulait avant tout en direction des pays occidentaux. Ainsi, de 1880 à 1918, les Juifs ont immigré à quatre-vingt-quinze pour cent vers des pays occidentaux dont quatre-vingt-cinq pour cent vers les Etats-Unis. Puis, entre les deux guerres mondiales, Della Pergola souligne que l'immigration s'est diversifiée avec quarante pour cent des migrants choisissant les Etats-Unis comme destination, trente pour cent la Palestine ainsi que trente pour cent divers pays occidentaux⁴³. Israël va devenir ensuite, à partir de 1948, le principal pays de migration, comme le souligne Della Pergola (*ibid.*). Le Central Bureau of Statistics, en charge des statistiques en Israël et créé en 1949, dénombre ainsi 3 258 077 entrées en Israël dans le cadre de l'*alyah* entre 1948 et 2018. En comparant les chiffres du Central Bureau of Statistics et ceux (approximatifs) de Della Pergola, un constat s'établit. Entre 1948 et 1990, plus de la moitié des déplacements migratoires de personnes juives s'est faite en direction d'Israël. Par ailleurs, les chiffres du Central Bureau of Statistics pourraient peut-être être revus à la hausse puisqu'ils prennent seulement en compte les arrivées dans le cadre de l'*alyah*. Or, il y a également d'autres déplacements migratoires de personnes juives en direction d'Israël sans qu'il y ait *alyah* au sens juridique du terme à chaque fois.

De son côté, Berthomière avance le nombre de dix mille à trente mille arrivées de Juifs en Israël pour chaque mois de juillet de 1948 à 1951 (Berthomière, 1996). En totalisant les entrées sur cette période, Berthomière parle de 685 000 personnes, nombre quasi similaire à celui donné par le Central Bureau of Statistics (687 624). Au fil du vingtième siècle, ce sont des vagues migratoires en provenance de différents pays qui vont se succéder de manière hétérogène avec des phases de grandes vagues d'*alyot*, comme dans les années quatre-vingt-dix (de 1990 à 1999, décennie avec le plus fort taux d'immigration et marquée par l'émigration de Russie suite à l'ouverture des frontières, le Central Bureau of Statistics comptabilise 956 319 entrées) et des phases où le flux migratoire

⁴³ Le détail de ces statistiques est consultable dans l'article de Della Pergola, « Le système de migration juive en perspective mondiale » (1996).

diminue, comme dans les années quatre-vingt (de 1980 à 1989, le Central Bureau of Statistics dénombre seulement 153 833 entrées, faisant de cette décennie la plus basse du vingtième siècle en terme d'entrées). Ce flux variable s'explique par plusieurs paramètres, que ce soit les crises rencontrées par les pays de départ ou celles existantes en Israël mais aussi les lois, quotas et interdictions d'immigration mis en place par les pays d'émigration (Berthomière, 1996 ; Della Pergola, 1996a).

Pour les *alyot* en provenance de France, Franck Leibovici (2003), en compilant des chiffres du Central Bureau of Statistic, fait état d'un premier pic migratoire entre 1948 et 1951 (pic migratoire somme tout relatif puisqu'après le pic de 1968-1972, l'émigration française ne redescendra plus en dessous de mille entrées par an), expliqué par la disparition des quotas suite à la création de l'État d'Israël ainsi que d'un pic bien plus important entre 1968 et 1972, qui fait suite au traumatisme de la guerre des Six jours (voir aussi DellaPergola, 2014). En effet, « la guerre des Six jours (1967), en faisant rejaillir la crainte d'un nouveau génocide, a créé un fort mouvement de solidarité au sein de la diaspora, concrétisé par un net sursaut de l'*alyia* » (Berthomière, 2002 : 38). Hors de ces deux pics, les années de 1952 à 1960 connaissent le taux d'immigration le plus bas (1 662 immigrants en provenance de France) et les années deux-mille le plus haut, avec une comptabilisation de plus de 42 000 *olim* de 2000 à 2018 en provenance de France (Central Bureau of Statistics, 2019a, 2019c). À l'heure actuelle, la France apparaît comme l'un des pays principaux d'émigration aux côtés de la Russie, de l'Ukraine et des États-Unis (Central Bureau of Statistics, 2019b). En termes de chiffres, en Israël, sur les 33 247 immigrants juifs en 2019, ceux en provenance de France représentaient 2 227 migrants, soit 6,8 % des *alyot* pour l'année 2019. En comparaison, les *olim* des trois autres pays principaux d'émigration, étaient de 2 481 pour les États-Unis, de 6 190 pour l'Ukraine et de 15 821 pour la Russie (respectivement 7,6 %, 18,9 % et 48,2 % du total des immigrants juifs). Bien sûr, d'une année à l'autre, ces chiffres varient et la France a parfois été un réservoir plus important que celui des États-Unis comme par exemple en 2014, où 6 547 des immigrants provenaient de France contre 2 439 des États-Unis (Central Bureau of Statistics, 2020 : 4). La France apparaît donc comme un pays important d'immigration vers Israël.

2.2.2. L'immigration française des années quatre-vingt aux années deux mille

Dans cette recherche, l'intérêt est porté plus particulièrement aux années quatre-vingt, quatre-vingt-dix et deux mille. En effet, les témoins ayant participé aux entretiens ont fait leur *alyah* entre 1980 et 2007, âgés de 13 à 30 ans. Aucune de ces immigrations n'a été faite lors du pic migratoire de 1968 à 1972, mais il est important de détailler un peu plus les contextes migratoires dans lesquels ont eu lieu ces immigrations en Israël.

Témoïn	Année d'immigration	Âge du témoïn
Martine A.	1980	23 ans
Hanna C.	1982	18 ans
Léa I.	1982	28 ans
Alain I.	1982	
Juliette L.	1987	18 ans
Céline B.	1988	30 ans
Béatrice G.	1989	
Sylvain G.	1989	
Johanna P.	1989	15 ans
Sophie O.	1992	18 ans
Marion H.	1995	18 ans
Myriam M.	1995	13 ans
Claire K.	2001	18 ans
Ruth F.	2007	23 ans
Ayelet N.	2001 (2000)	18 ans

Tableau 1. Année de l'immigration et âge des témoins

Tout d'abord, le premier constat à la lecture de ce tableau est que, sur quinze personnes interrogées, dix ont immigré avant vingt-cinq ans dont six à dix-huit ans. Ces personnes ont donc fait le choix de partir dès leur majorité (seulement deux d'entre elles ont immigré suite à la décision de leurs parents) ou peu de temps après. C'est souvent une période où ils n'ont pas encore commencé leurs études supérieures ou bien où celles-ci sont en cours. La majorité des personnes interrogées ont donc effectué ou terminé leurs études supérieures en Israël et, par conséquent, généralement en anglais ou en hébreu, leur permettant ainsi souvent d'acquérir l'hébreu plus rapidement.

Ensuite, neuf des témoins ont fait leur *alyah* dans les années quatre-vingt et respectivement trois dans les années quatre-vingt-dix et deux mille. En termes de flux migratoire global en Israël, les années quatre-vingt ont été marquées par le taux d'immigration le plus bas du vingtième siècle. Ainsi

le Central Bureau of Statistics comptabilise seulement 153 833 entrées pour cette décennie. Cela sans compter le solde migratoire réel (la différence entre le nombre d'entrées et de sorties) que Berthomière estime à 22 000 (1996 : 42). La société israélienne connaît donc une rupture dans son flux migratoire, accentuée par un basculement au niveau de la population israélienne où les personnes nées en Israël deviennent majoritaires, ce qui n'était pas le cas les décennies précédentes (*ibid.*). Or, de 1972 à 1992, c'est l'année 1982 où il y a eu le plus d'immigration vers Israël à partir de la France. Cela s'expliquerait en partie par la fin de la première guerre du Liban (Leibovici, 2003), agissant comme un catalyseur sur la migration française. Par conséquent, les migrants de cette décennie ont fait leur *alyah* dans un contexte sociétal où la figure de l'*oleh* était moins présente.

Au contraire de la décennie quatre-vingt, les années quatre-vingt-dix, elles, ont été marquées par la vague d'immigrants en provenance de Russie amorcée en 1989 avec l'ouverture des frontières, avec un pic en 1990 et 1991. Ces deux années sont caractérisées par un fort taux d'immigration russe. Rien que pour l'année 1990, ce sont 185 200 Russes qui font leur *alyah* (Berthomière, 1995) dépassant ainsi le total des entrées de la décennie quatre-vingt-dix entière. Cette arrivée massive russe, après des années où les migrants étaient moins nombreux en termes d'arrivées, va amener également un basculement en termes d'intégration des nouveaux migrants, qui deviennent, de fait, plus nombreux. C'est ainsi que le témoin Ouriel B., arrivé en 1988, raconte être le seul nouvel immigrant dans sa classe lors de sa première année de scolarité, ce qui ne sera très vite plus le cas une fois les premières vagues de migrants russes passées. Il exprime alors être moqué pour son accent, stigmatisations qui se déplaceront vers les nouveaux immigrants russes une fois ces derniers arrivés.

Par ailleurs, lors des *alyot* des années quatre-vingt au début des années deux-mille, internet et les moyens de communications actuelles n'étaient pas développés. Dès lors, les contacts avec la France étaient moindres par rapport à ceux possibles à l'heure actuelle. Les *alyot* de ces années-là sont donc différentes en termes de relation à la France, par rapport aux immigrations des années deux mille. Ces faits sont soulignés par plusieurs des témoins ayant immigré dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, faisant état d'un manque de médias français (livres, journaux, émissions télévisées) ainsi que de l'absence démocratisée d'internet, qui auraient pu être autant de supports à la transmission. Blanchet explique cela ainsi :

« Les personnes, en situation de migration et leurs descendants, gardent souvent des liens forts avec les sociétés de départ. Ces liens s'expriment, aujourd'hui, à travers des moyens technologiques modernes de communication, comme les réseaux sociaux, Internet, Skype, les forums de discussion... Ils permettent de renforcer la vie en diaspora en demeurant en contact entre émigrés et avec la communauté d'origine, de se parler ou de s'écrire en ayant conscience qu'on appartient à un même groupe humain. »

Cette communication continue sur des supports spécifiques permet également de transmettre et de transformer les ressources linguistiques. » (Blanchet, 2017 : s. p.)

De plus, ce qui distingue la décennie deux-mille des deux précédentes est un flux d'arrivées de Français plus important. De 2000 à 2006, ils étaient ainsi entre 1 144 et 3 005 Français à immigrer en Israël chaque année (Sebbane, 2008 : 87-88 ; en se basant sur les chiffres de l'Agence Juive)⁴⁴. Cet accroissement pourrait être expliqué par plusieurs facteurs dont notamment la sensation d'un antisémitisme grandissant mais également un renforcement des incitations à l'immigration par l'Agence Juive, comme avec la mise en place de parrainages entre des anciens et des nouveaux migrants (*ibid.*). Plusieurs autres initiatives sont spécialement centrées sur les personnes de moins de trente ans. Ainsi, le programme Massa qui existe depuis 2004 est à destination des dix-huit trente ans, tout comme le programme Bac Blanc Bleu, depuis 2003, a été conçu pour les élèves de terminale.

La présence de nouveaux immigrants associée à la présence de ceux arrivés les deux décennies précédentes ont permis de créer un contexte favorable, de par le nombre de francophones présents en Israël, à l'élaboration de médias français dans ce pays. C'est ainsi qu'en 2002 une chaîne de télévision en français voit le jour, Gysen TV. Même si la chaîne sera rachetée en 2013 et deviendra I24news, une chaîne non plus exclusivement francophone mais également arabophone et anglophone, l'apparition d'un tel média en langue française, à l'aube des années deux-mille, est le signe d'un changement au sein de la communauté francophone israélienne, où l'accès à des médias en français devient de plus en plus possible. Des journaux en langue française font également leur apparition et la diffusion du cinéma français se développe aussi peu à peu. Tous ces changements, offrant la possibilité d'une présence plus grande du français dans la société israélienne, vont influencer, dès lors, sur la transmission du français dans les familles de migrants.

2.3. Israël, une société plurilingue

Dans le paysage urbain israélien, trois langues sont avant tout visibles ainsi que le décrivent Troen, Azaryahu et Golan :

⁴⁴ Chiffres que Sebbane considère sous-évalués « car de plus en plus de "jeunes" retraités autour de 55 ans arrivent dans le pays, s'installent sans rien demander aux services israéliens d'immigration, et donc passent inaperçus. Ils suivent la plupart du temps leurs enfants scolarisés dans les universités du pays. Il faudrait aussi tenir compte des couples qui se sont installés en Israël et dont au moins l'un des membres (le plus souvent le mari) conserve son activité professionnelle en France comme le font nombre de pharmaciens, médecins, cadres supérieurs, petits patrons, commerçants... Leurs enfants sont scolarisés en Israël mais ils gardent un pied-à-terre en France. Beaucoup d'entre eux ne se font pas enregistrer comme nouveaux immigrants » (2008, 88).

« Les panneaux de signalisation dans l'Israël contemporain sont habituellement multilingues avec une hiérarchie claire : l'hébreu, langue majoritaire, au-dessus ; l'arabe, la langue minoritaire au milieu ; et une transcription anglaise du nom en-dessous. Les plaques de rue, d'un autre côté, reflètent les conditions locales. Dans les villes juives ou les villes mixtes avec une majorité juive comme Jérusalem, Haïfa et Tel Aviv-Yafo, l'hébreu est au-dessus de l'arabe. Dans les villes arabes, comme Umm el Fahm ou Kafr Kassem, l'arabe est au-dessus de l'hébreu. L'anglais apparaît aussi souvent et sert de lieu de rencontre entre les deux cultures distinctes et souvent compétitives »⁴⁵ (ma traduction, Troen, Azaryahu et Golan, 2017 : 20)

Les photographies ci-dessous sont un exemple de la présence de ces trois langues dans le paysage urbain, avec une prééminence de l'hébreu.



Photographie 1. Panneau signalant un abri en hébreu, anglais et arabe



Photographie 2. Panneau autoroutier dans la région de la Vallée du Jourdain

Mais d'autres langues apparaissent également comme le montre la photographie sur la page suivante.

⁴⁵ « Road signs in contemporary Israel are usually multilingual with a clear hierarchy: Hebrew, the majority language, above; Arabic, the minority language in the middle; and an English transcription of the name below. Street signs, on the other hand, reflect local conditions. In Jewish cities or mixed cities with a Jewish majority such as Jerusalem, Haifa and Tel Aviv-Yafo, Hebrew is above Arabic. In Arab towns, such as Umm el Fahm or Kafr Kassem, Arabic is above Hebrew. English also often appears and serves as the meeting ground between the two distinct and often competitive cultures ».



Photographie 3. Panneau publicitaire en quatre langues à Tel Aviv

Ici, quatre langues sont présentes sur le panneau publicitaire : l'anglais, le français, le russe et l'hébreu. Bien que dans un français approximatif et anglicisé, cette publicité est à destination également de personnes francophones, révélant une présence francophone à Tel Aviv (qui plus est, non pas de simples touristes mais des propriétaires de biens immobiliers, donc potentiellement établis en Israël ou du moins entretenant des relations économiques avec Israël). Le français a donc également sa place sur le marché israélien des langues (à l'instar de l'anglais et du russe).

Je partirai de ce premier constat mis en valeur par ces trois photographies pour décrire le contexte sociolinguistique israélien dans lequel va s'insérer la transmission du français.

2.3.1. L'hébreu, unique langue officielle depuis 2018

Jusqu'au 19 juillet 2018, Israël reconnaissait deux langues comme officielles : l'hébreu et l'arabe⁴⁶. Depuis cette date, l'hébreu est devenu l'unique langue officielle, au détriment de l'arabe. Pourtant, bien que ces deux langues fussent considérées comme des langues officielles, elles n'avaient pas le même statut comme nous le démontre l'exemple du système éducatif israélien. En effet, au niveau des langues de communication, le primaire et le secondaire sont séparés en deux cursus distincts : un hébréophone à destination de la population juive et l'autre arabophone à destination de la population arabe (Spolsky et Shohamy, 2000). Dans le premier cursus, la langue d'enseignement est l'hébreu et l'arabe est considéré comme une langue étrangère. Au contraire, dans le second cursus, la langue de l'enseignement est l'arabe tandis que l'hébreu n'est pas considéré comme une langue étrangère mais comme une langue seconde (Landau, 2010, 167)⁴⁷. Ainsi il existait déjà une hiérarchie entre ces deux langues officielles avant même que la loi fondamentale *Israël, État-nation du peuple juif* soit adoptée. Depuis l'adoption de cette loi, l'arabe

⁴⁶ Aucune nouvelle loi concernant les langues officielles n'a été promulguée suite à la déclaration d'indépendance d'Israël, mais l'article 82 de la constitution de la Palestine mandataire (*the Palestine Order-in-Council*, consultable sur la page internet de l'ONU <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-196295/>) qui désignait l'anglais, l'arabe et langues comme langues officielle de la Palestine mandataire, a été repris en excluant l'usage de l'anglais. Sans exclusion formelle de l'arabe, cette langue est donc restée deuxième langue officielle jusqu'en 2018 (Deutch, 2005).

⁴⁷ Il décrivait déjà ce déséquilibre en 1988 (Landau, 1988).

est passé de langue officielle à une langue au « statut spécial »⁴⁸ (ma traduction). Toutefois, ce « statut spécial » n'a pas été plus défini par cette loi fondamentale qui stipule que l'usage de l'arabe sera légiféré par d'autres lois⁴⁹. L'arabe est donc une langue minoritaire dans le sens expliqué par Matthey et Fibbi :

« Le terme minoritaire pourrait induire à penser que le statut minoritaire d'une langue soit imputable à sa (faible) diffusion. En fait, le statut majoritaire ou minoritaire se définit en premier lieu dans le rapport au politique: c'est le pouvoir politique qui donne l'investiture de majoritaire à une langue en dépit parfois de sa diffusion effective; est/sont minoritaire/s la/les langue/s qui n'a/ont pas bénéficié de cette investiture. » (Matthey et Fibbi, 2010 : 2)

À l'heure actuelle, l'hébreu est parlé par la majorité des israéliens juifs nés en Israël, mais aussi par une partie des Arabes israéliens ainsi que des Palestiniens (Troen et Fish, 2017 ; Ben-Rafael, 2003). C'est une langue fortement marquée par l'identité juive puisqu'elle est également la langue de la liturgie juive et est également apprise et parlée par des Juifs en dehors de l'État d'Israël. Perçue comme la langue unificatrice de la nation juive, elle était pourtant, avant le vingtième siècle, une langue surtout présente dans la tradition et la religion juive⁵⁰ (Fishman, 1991) ainsi que dans la littérature à partir de la fin du dix-huitième dix-neuvième siècle par l'utilisation qu'en a fait la Haskala, le mouvement des Lumières juives (Dieckhoff, 2009 ; Ben-Rafael, 2003). Comme l'affirme Spolsky, « alors qu'il n'y avait pas de locuteur natif [de l'hébreu], il y en avait eu un apprentissage actif en tant que langue seconde et une utilisation littéraire durant les siècles où la langue n'avait pas été parlée » (2003 : 555. Voir également Spolsky, 1991). Toutefois, l'apprentissage approfondi de l'hébreu était limité avant tout aux hommes religieux de classe supérieure et « le degré de facilité en hébreu textuel acquis par l'homme juif typique et traditionnel durant toute cette période, variait selon la *classe social* [...], le *sexe* [...] et l'*orthodoxie* » (ma traduction, Fishman, 199 : 289)⁵¹. L'hébreu a donc perduré de manière scripturaire et religieuse malgré l'absence de locuteur natif mais de façon hétérogène.

La réapparition de l'hébreu au vingtième siècle comme langue première d'individus (et même plus, de toute une société), a interpellé plus d'un auteur. Elle a été tour à tour qualifiée d'« émergence » (Izre'el, 2003), de « (re)vernaculisation » (Yatziv-Malibert, 2014 ; Fishman, 1991,

⁴⁸ « The Arabic language has a special status in the State ».

⁴⁹ « arrangements regarding the use of Arabic in state institutions or vis-à-vis them will be set by law ».

⁵⁰ Spolsky rappelle que « le judaïsme a régulièrement développé des rôles religieux pour d'autres langues [...] bien que l'hébreu ait gardé sa position centrale en tant que langue du religieux et de la littérature » (ma traduction, 2003 : 85) (« Judaism has regularly developed religious roles for other languages [...] although, Hebrew maintained its central position as the religious and literary language »).

⁵¹ « The degree of facility in textual Hebrew acquired by the typical, traditional Jewish male during all of this time varied with social class [...], sex [...], and Orthodoxy ».

1993)⁵², de « (re)vitalisation » (Spolsky et Shohamy, 2001 ; Spolsky, 1991), de « *revival* » (Hofman et Fisherman, 1971 ; Nahir, 1998) ou de « renouveau » (Ben-Rafael, 2003), de « renaissance » (Dieckhoff, 2009 ; Blau, 1981), de « *nativization* » ainsi que de de « normalisation » (Glinert, 1991 ; Bar-Adon, 1977 uniquement pour le terme de « *nativization* ») ou encore de « *full return to hebrew* » (Shur, 1996. Il traduit l'expression hébraïque « *hashivah ham'leah le'ivrit* » proposé par Morag [1990] à la place de « *revival* »). Chacun de ces qualificatifs envisageant la réutilisation de l'hébreu⁵³ comme langue première sous un angle différent et avec un positionnement théorique qui diffère. Toujours est-il que l'affirmation de l'hébreu comme langue de la nation juive ne s'est pas fait sans débat ni difficulté, l'hébreu étant à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle en concurrence avec d'autres langues, notamment le yiddish, à la fois en Palestine et en Europe (Spolsky, 1991 ; Spolsky et Shohamy, 1999 ; Dieckhoff, 2009 ; Ben-Rafael, 2003).

Fishman (1991) tout comme Nahir (1998) et Spolsky (2003) évoquent le rôle joué par les enseignants sionistes au début du vingtième siècle dans le développement de l'hébreu en tant que langue première. Voici les quatre étapes décrites par Nahir dans le « renouveau » ou la « renaissance »⁵⁴ de l'hébreu en Palestine. Lors de la première étape, les enfants sont exposés à des attitudes linguistiques positives vis-à-vis de l'hébreu (alors qu'eux-mêmes, explique Nahir, sont généralement locuteurs du yiddish tout comme le yiddish est dominant dans la société dans laquelle ils grandissent). Dans la deuxième étape, le code linguistique « est présenté » aux enfants et « acquis » par eux (ma traduction, *ibid.* : 346)⁵⁵. Pendant la troisième étape, « les enfants transfèrent l'hébreu, devenu une langue seconde, et les attitudes inculquées HORS DES ÉCOLES » (ma traduction, *ibid.*)⁵⁶. Enfin, l'étape finale peut se réaliser : à l'âge adulte, ces enfants transmettent l'hébreu comme langue première à leurs propres enfants.

Malgré la présence de multiples langues (langues des « minorités »⁵⁷ arabes ou langues issues de la migration sur lesquelles je m'arrêterai un peu plus longuement dans la sous-partie 2.3.3. *Les autres langues de la société israélienne*), l'hébreu a gardé un statut dominant dans la société israélienne comme en témoigne l'offre de cours de langue hébraïque dès l'arrivée des *olim*. De

⁵² Fishman perçoit la revernaculisation de l'hébreu comme un des exemple de ce qu'il appelle « reversing language shift » (1991)

⁵³ Voire pour certains auteurs, l'apparition de l'hébreu moderne.

⁵⁴ Il parle, en anglais, de « revival » (Nahir, 1998).

⁵⁵ « The children were presented with and acquired the CODE, the Hebrew language ».

⁵⁶ « The children transferred Hebrew, nom a second language, and the attitudes instilled in them OUT OF THE SCHOOLS ».

⁵⁷ Je mets le terme minorité entre guillemets, car comme l'ont fait remarquer Spolsky et Shohamy « en hébreu, le mot *me'utim* (minorités) est utilisé uniquement pour les non-Juifs arabophones – Arabes palestiniens, Bédouins, Druzes et Circassiens » (ma traduction, 1999 : 20) (« In hebrew, the word *me'utim* (minorities) is used only for the Arabic-speaking non-Jews – Palestinian Arabs, Bedouin, Druze and Circassians. »). L'utilisation de ce terme véhicule donc des représentations en Israël.

même, les attitudes, les comportements et les représentations vis-à-vis de l'hébreu sont très positifs, créant un climat propice à son acquisition pour les nouveaux migrants. Toutefois, certaines configurations communautaires permettent aux nouveaux arrivants de ne pas être forcés de développer des compétences poussées en hébreu car ils ont la possibilité d'utiliser leur langue d'origine dans de multiples contextes de communication comme c'est le cas, par exemple dans la communauté russophone⁵⁸.

2.3.2. L'anglais

Toutefois, parmi les autres langues présentes en Israël, l'anglais garde un statut particulier. Comme énoncé dans la sous-partie précédente (2.3.1.), la Palestine sous le mandat britannique avait trois langues officielles, parmi lesquelles l'anglais avait la primauté. Après la création de l'État d'Israël, cette langue perdra son statut officiel mais restera malgré tout ce que j'appellerai une langue privilégiée. En effet, dans le système éducatif, c'est une des matières obligatoires⁵⁹ au baccalauréat israélien (*bagrouit*) (Ben-Rafael, 2003) au moment duquel un lycéen devrait avoir atteint le niveau B2 du CECR (Revised English Curriculum : 65). De plus, c'est une langue nécessaire à l'entrée à l'université, et ce à un niveau B2 pour plusieurs départements universitaires (Ben-Rafael, 2003 ; Dotan, 2017). Dans le *Revised English Curriculum* publié par le ministère de l'Éducation de l'éducation en janvier 2018, l'anglais est appelé une « langue internationale »⁶⁰. Par ailleurs, dans plusieurs documents à destination des personnes travaillant dans le domaine de l'enseignement de l'anglais et émanant du ministère de l'Éducation et du service d'inspection académique, l'importance de l'anglais est mise en avant. C'est le cas par exemple de la phrase suivante tirée de « Teaching English in the Israeli School System » d'août 2016 : « A cause de l'importance de l'anglais dans la société globale d'aujourd'hui, il est impératif que nos étudiants rencontrent les standards que nous avons mis en place dans le programme d'anglais national »⁶¹. De par cette considération, la demande en enseignants est importante. C'est pourquoi, dès leur arrivée les nouveaux immigrants qui étaient enseignants d'anglais dans leur pays d'origine sont encouragés à entrer dans un processus pour valider leurs acquis et avoir la possibilité d'enseigner en Israël⁶².

⁵⁸ Pour comprendre les raisons pour lequel le russe a perduré en Israël de manière transgénérationnelle voir par exemple Ben-Rafael (2003) ou Spolsky et Shohamy (1999).

⁵⁹ Dès 1960, l'anglais est une matière obligatoire à l'école (Aronin et Barkon, 2007).

⁶⁰ « international language ».

⁶¹ « Because of the importance of English in today's global society, it is imperative that our students meet the standards that have been set in the national English Curriculum »

⁶²http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/English/InspectoratesDesk/Teaching_English.html.

Ben-Rafael qualifie l'anglais de « langue non-étrangère » (Ben-Rafael, 2003 : 121) tandis que Shohamy parle d'une « langue à haut statut »⁶³ (ma traduction, Shohamy, 2006 : 71) ou bien avec Spolsky de « la seconde langue de tous » (ma traduction, 1999 : 156)⁶⁴, tous deux soulignant le rôle prédominant joué par cette langue dans la société israélienne. C'est une langue qui n'a donc pas le même statut que les autres langues étrangères présentes en Israël qui peuvent pourtant, comme le français ou encore l'espagnol, avoir un rayonnement international. En outre, les attitudes positives envers cette langue ne sont pas récentes comme le démontre une étude de Cooper et Fishman conduite en 1973 sur les attitudes envers l'anglais de lycéens hiérosolymitains (Cooper et Fishman, 1977). Par ailleurs, l'anglais peut même se retrouver en compétition avec l'hébreu comme l'ont démontré Aronin et Barkon en se basant sur les résultats d'une recherche de Lang et Siniver (2006) auprès d'immigrants russes et de natifs israéliens.

Les raisons de la présence forte de l'anglais sont de plusieurs ordres. Tout d'abord, je parlerai d'une injonction communicative. En effet, l'hébreu, langue dominante en Israël, n'est que très peu parlé hors de ce pays. Par conséquent, une autre « langue de communication internationale » (Ben-Rafael, 2003 : 115) est nécessaire pour communiquer au niveau académique, économique voire même politique de par les relations entretenues avec d'autres pays. L'une des raisons pour lesquelles ce choix s'est porté vers l'hébreu se situe également sur le plan historique. Comme nous l'avons vu précédemment, c'était l'une des langues officielles sous le mandat britannique aux côtés de l'arabe et l'hébreu. Cette présence historique a donc facilité son maintien au détriment d'autres langues à rayonnement international.

2.3.3. La place du français dans la société israélienne

Malgré une langue érigée en langue officielle, l'hébreu, une langue minoritaire, l'arabe, et une langue privilégiée, l'anglais, Israël reste une société plurilingue. Ainsi se côtoient des langues juives et des langues issues de l'immigration⁶⁵ (Kopeliovich, 2020) telles que le yiddish⁶⁶ et le ladino (Spolsky et Shohamy, 1999) aussi appelé judezmo (Ben-Rafael, 2003)⁶⁷ pour les premières et le russe, l'amharique ou encore l'espagnol pour les deuxièmes. À la création de l'État d'Israël, l'hébreu a été très vite imposé comme langue de la société, nécessaire à l'unité nationale : « En Israël, dans les années 1950-1970, l'idéologie dominante avait, cependant, érigé l'adoption de l'hébreu comme

⁶³ « language of high status ».

⁶⁴ « Everybody's Second Language ».

⁶⁵ Cette immigration est tout aussi bien juive que non-juive

⁶⁶ Pour le yiddish, voir aussi la contribution de Fleischer (2018) ainsi Beider (2018) à l'ouvrage *Languages in Jewish communities, past and present*.

⁶⁷ Pour le ladino/judezmo, voir la contribution de Bunis (2018) à l'ouvrage *Languages in Jewish communities, past and present*.

langue nationale exclusive en exigence impérative » (Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2014 : 67). Même si l'hégémonie de l'hébreu a tendu à faire disparaître les langues juives et les langues de la migration (Spolsky et Shohamy, 1999), plusieurs langues ont perduré et certains se sont même transmises aux générations nées en Israël. En outre, à chaque vague migratoire, les *olim* arrivent avec d'autres langues. Parmi les plus importantes se trouvent le russe, l'amharique et également le français.

C'est pourquoi, en 1999, Shohamy et Spolsky comptaient déjà le français dans les langues ayant plus de 200 000 locuteurs en Israël (1999) au côté du russe et du roumain. Spaëth (2000), elle, évaluait le nombre de francophones en Israël à 500 000 environ et sept ans plus tard, Sitbon (2007) estimait entre 600 000 et un million le nombre de francophones en Israël tandis qu'en 2003, Ben-Rafael minorait ce nombre à un maximum de 300 000 francophones en ne comptabilisant que ceux qu'il qualifie de « véritablement francophones » (2003 : 123). La comptabilisation des francophones varie donc grandement d'un auteur à l'autre.

D'où viennent ces francophones ? Tout d'abord, ils proviennent des différentes vagues migratoires. Même si ce sont les *alyot* en provenance de France qui sont le sujet de cette recherche, d'autres vagues francophones ont eu lieu au vingtième siècle. Ainsi, Ben-Rafael et Ben-Rafael (Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2014, 2013) dessinent quatre modèles principaux de francophonie dont trois sont issus de l'immigration. Ils évoquent notamment l'arrivée en Israël d'immigrants juifs issus des pays du Maghreb à partir des années cinquante et soixante⁶⁸. Le français avait dans ces pays une aura de prestige auprès des Juifs. De fait, le français pouvait être utilisé comme langue familiale, que ce soit ou non en plus du judéo-arabe, la langue juive de cette région⁶⁹. Si le français ne faisait pas partie des langues familiales, il était au moins une langue connue qui « leur était souvent pleinement [acquise] pour plusieurs raisons possibles : c'était la langue de l'environnement et des médias; celle enseignée à l'école, celle qui était attachée au statut social; celle, aussi, des études secondaires et supérieures » (Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2014 : 66).

Parallèlement, dans une moindre mesure, il y eut d'autres vagues de migrants francophones de pays d'Europe, des Balkans et du Moyen-Orient (Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2011, 2014). C'est le cas par exemple d'émigrants d'Égypte ou de Roumanie qui avaient pour deuxième ou première

⁶⁸ « Les vagues d'immigration vers Israël en provenance de ces pays ont été les plus fortes entre 1948 et la fin des années 60 suite à la fin du protectorat au Maroc en 1952 et à l'indépendance de l'Algérie en 1962. » (Rozier, 2017). Les flux migratoires juifs en provenance d'Afrique du Nord n'ont pas tous eu pour lieu d'arrivée Israël. Ils se sont également dirigés vers la France et le Canada (Spaeth, 2000). C'est pourquoi nous retrouvons chez les témoins de cette recherche des parents et des grands-parents ayant immigré en France en provenance de cette région comme cela sera développé dans la partie 5.1. DellaPergola estime que la France, après Israël, est le deuxième pays d'immigration juive des pays d'Europe orientale, d'Asie et d'Afrique (DellaPergola, 2016). Leibovici évoque également les Juifs d'Afrique du Nord ayant immigré en France de 1950 à 1979 (2003).

⁶⁹ Le judéo-arabe connaît, bien sûr, des variations d'un pays à l'autre.

langue le français. À ceux-là s'ajoutent les *olim* de pays ou de régions francophones comme, bien sûr, la France mais aussi la Belgique, la Suisse ou encore le Québec au Canada.

Alors que le français s'est difficilement transmis lors des premières *alyot*, les migrations françaises des dernières décennies (à partir de la fin des années quatre-vingt) ont été marquées par un basculement⁷⁰. Les derniers *olim* de France⁷¹ sont plus enclins à maintenir des liens avec la France et ce grâce au développement des technologies qui permettent des échanges soutenus malgré la distance. Ben-Rafael et Ben-Rafael qualifie ses nouveaux immigrants de « diaspora transnationale » (2011 : 90) et font partie du quatrième modèle de francophonie qu'ils ont élaboré (Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2014, 2013). Ils décrivent ainsi cette « diaspora transnationale » : ces « nouveaux venus [...] s'insèrent dans la société tout en souhaitant se regrouper dans des espaces qu'ils ont choisis et en maintenant des relations avec leur pays et leur communauté d'origine. Ces nouveaux venus manifestent leur volonté d'apprendre l'hébreu et sa culture sans renoncer au français. » (Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2011 : 90). Amit et Bar-Lev utilise également le terme de transnationalisme pour décrire les immigrants français. Ils définissent ainsi le transnationalisme :

« Le transnationalisme est définie comme la tendance parmi les migrants à maintenir des liens avec leur pays d'origine tout en s'intégrant aussi dans le pays de destination (Bartram, Poros et Monforte, 2014). Dans ce processus, l'identité de l'immigrant est une combinaison de l'identité du pays d'origine et de la nouvelle identité locale (Clarke, Gilmour et Garner, 2007 ; Lev Ari, 2013) » (ma traduction, Amit et Bar-Lev, 2016 : 110)⁷²

Non seulement la présence du français est le résultat de vagues migratoires mais elle découle aussi de raisons historiques et politiques comme l'ont développé Spolsky et Shohamy dans l'ouvrage *The languages of Israel* (1999 ; voir aussi Spaeth, 2000 ; Miles, 1995). Par ailleurs « le français arrive régulièrement dans l'opinion publique nationale en troisième position après l'hébreu et l'anglais comme langue préférée » (Ben-Rafael, 2003 : 123). En effet, le français, au-delà du nombre de ses locuteurs, représente un « capital linguistique » (bien plus qu'un capital culturel) (Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2014). Comme l'a montré le sondage réalisé auprès d'une cinquantaine d'étudiants de l'université Bar-Ilan, la première raison d'étudier le français pour ces étudiants était par « besoins académiques ou autres » à 35% suivi de près par la « beauté de la langue » à 34% (Adler et Dotan, 2018, 12). Ainsi que l'affirme Ben-Rafael et Ben-Rafael « Le français attire ses étudiants en raison

⁷⁰ « En 2014, on peut estimer que plus de 50 000 personnes résidant en Israël sont issues de cette immigration. » (Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2014 : 72).

⁷¹ Mais le phénomène n'est pas propre aux immigrants français.

⁷² « Transnationalism is defined as the tendency among immigrants to maintain ties with their country of origin while also integrating in the destination country (Bartram, Poros and Monfort, 2014). In this process, the immigrant's identity is formed as a combination of the origin country's identity and the new local identity (Clarke, Gilmour, and Garner, 2007; Lev Ari, 2013) ».

surtout de son utilité comme langue de communication, d'opportunités d'emploi ou d'affaires, ou encore de facilités touristiques » (2014 : 70).

Plusieurs établissements scolaires (principalement dans la région de Jérusalem et de Tel Aviv) ont pour langue d'enseignement le français et proposent de suivre un cursus préparant au baccalauréat français. Par exemple, le collège Français de Tel Aviv Marc Chagall⁷³ reçoit des enfants de la classe maternelle à la sixième, tandis que le Collège Lycée Franco-Israélien Marcel et Lucette Drahi accueille des enfants de la cinquième à la terminale⁷⁴. Il est donc possible en tant que parents francophones ou non-francophones de faire le choix d'une scolarité en français en Israël si l'on habite à proximité de l'un de ces établissements. Par ailleurs, le français est enseigné à l'école comme langue étrangère, même si l'offre de cours n'est pas la même d'un établissement à un autre et que le français est en concurrence avec d'autres langues étrangères (après l'anglais bien sûr). De plus, ces dernières années, de moins en moins de lycées proposent le français comme langue étrangère ainsi que la possibilité de passer cette matière au bac israélien. Néanmoins, apprendre le français comme langue étrangère reste une possibilité dans le cursus scolaire israélien au primaire et au secondaire tout comme à l'université⁷⁵. L'institut français est également présent sur le territoire israélien, principalement à Tel Aviv, mais également à Haïfa et Nazareth. Enfin, le programme FLAM existe également en Israël. Tous ces différents éléments montrent que la langue française est présente en Israël, non seulement du fait de l'immigration de personnes francophones mais parce qu'elle attire aussi un public hétéroclite intéressé par son apprentissage. Même si l'intérêt pour le français fluctue avec les événements géopolitiques et notamment les liens diplomatiques qu'Israël entretient avec la France, le français reste une langue avec un capital linguistique important.

2.4. Pourquoi s'intéresser à la transmission du français en contexte d'*alyah* ?

C'est dans ce contexte particulier qui vient d'être présenté tout au long de ce chapitre que se déroule cette recherche. Bien qu'Israël ne fasse pas partie de l'Organisation internationale de la francophonie (Sitbon, 2007 ; Spaeth, 2000), la communauté francophone en Israël compte des milliers d'individus. De même, malgré cette francophonie israélienne aux multiples visages et la place du français dans la société israélienne, la communauté des *olim* français, l'un des visages de cette

⁷³ L'établissement Marc Chagall est conventionné par l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger).

⁷⁴ Ce collège-lycée propose deux parcours scolaires : un qui répond au programme israélien et l'autre au programme français.

⁷⁵ Je noterai ici que seule l'université Bar-Ilan, à Ramat Gan dans la banlieue de Tel Aviv possède un département de culture française où le français est à la fois objet d'étude et médium d'enseignement selon les cursus proposés au sein du département.

francophonie, est pourtant peu étudiée (Bloomberg, Serdtse et Roer-Strier, 2020 ; Amit et Bar-Lev, 2015).

Des pages d'ouvrage sont, par exemple, consacrés au français comme dans les ouvrages sur les langues d'Israël, les langues de la Méditerranée ou encore les langues juives (Benor et Hary, 2018 ; Bistolfi Robert et Giordan Henri, 2003 ; Spolsky et Shohamy, 1999). Des revues telles que *Pardès* (sous-titré « études et culture juive ») ou *Archives Juives* peuvent évoquer les migrations juives francophones⁷⁶ ou même les français ayant immigré en Israël⁷⁷. Certains auteurs ont également écrit sur les migrations juives et donc aussi sur les migrations françaises tels que le démographe Della Pergola (1996 ; 2016) ou le géographe Berthomière (1996). D'autres auteurs se sont intéressés plus spécifiquement aux phénomènes migratoires juifs français tels que Sebbane (2008) et Leibovici (2003)⁷⁸. Enfin, Amit et Bar-Lev ainsi que Raviv se sont penchés sur l'identité et l'intégration des Juifs français en Israël (Amit et Bar-Lev, 2016, 2015 ; Raviv, 2012a, 2012b.).

Cependant, en dehors des écrits de Ben-Rafael et Ben-Rafael, aucun ouvrage n'est consacré spécifiquement à la langue française en Israël ou à la francophonie israélienne. De fait, avec *Sociologie et sociolinguistique des francophonies israéliennes* (2013), Ben-Rafael et Rafael ont publié le premier ouvrage traitant spécifiquement des francophonies israéliennes. Ils ont, par leurs recherches nombreuses, permis de mieux cartographier la francophonie en Israël. Ils ont également observé et décrit les variétés de français que l'on y rencontre. Ces variétés linguistiques, dont fait partie le franbreu (Ben-Rafael, 2001 ; Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2013, 2018), sont un des résultats du contact entre les langues mais aussi de la transmission du français au sein de la famille. Toutefois, cette transmission en tant que telle n'est pas l'objet de recherche principale.

Or la transmission questionne comme le démontre les différentes interrogations posées par des parents désirant transmettre au cours des entretiens. Les difficultés rencontrées dans la transmission peuvent engendrer des souffrances et peuvent être autant d'entraves à communiquer. En outre, la transmission est le lieu de rencontre de plusieurs strates identitaires ainsi que de plusieurs appartenances.

Cette recherche a pour but, au travers le récit de parents et d'enfants, de retracer le parcours de la transmission linguistique dans les familles où l'un des parents est un *olim* français. A travers les entretiens, le récit laisse émerger plusieurs points. Que racontent les parents sur le désir de transmettre ? Quelles mécanismes à l'œuvre dans la transmission (représentations, identités) laissent entrevoir les récits des témoins ? Quelles sont les raisons évoquées de la transmission par les

⁷⁶ Voir le numéro 53 d'*Archives Juives* (2020).

⁷⁷ Voir les numéros 64-65 de *Pardès* (2019).

⁷⁸ Il s'intéresse également à l'identité de ce groupe.

parents qui considèrent avoir réussi à transmettre le français ? Et à la fin, au bout du parcours, quelles identités se construisent dans la transmission et de là, quels sont les éléments que la deuxième génération s'est accaparés ? Le but n'est pas de quantifier et de décrire le tissu linguistique transmis mais bien dévoiler les enjeux qui se jouent dans la transmission linguistique. En m'intéressant à la communauté des *olim* de France, je souhaite apporter un regard supplémentaire sur les Français en Israël et montrer ce qui se joue dans la transmission en contexte d'*alyah*.

3. Cadre théorique

Cette recherche sur la transmission linguistique en contexte d'*alyah* s'insère dans un cadre théorique précis qui va être présenté dans le chapitre suivant. La transmission linguistique pouvant être envisagée à travers plusieurs dimensions, j'ai dû faire le choix d'aborder ce sujet selon un angle précis. Le propos de ce travail ne sera pas de décrire le français transmis ni à quel point le français est transmis par des parents. A travers cette recherche, j'ai voulu saisir la transmission linguistique sous l'angle de la subjectivité des individus en m'intéressant aux récits qu'ils pouvaient en faire. Qu'est-ce qui pousse les individus à transmettre une langue ? Comment pensent-ils transmettre et que disent-ils transmettre ? Et leurs enfants ? Quels regards ont-ils sur la transmission et quelles identités disent-ils avoir développées ? Pour cela, je me suis placée du point de vue de la sociolinguistique, et même de la micro-sociolinguistique qui étudie les phénomènes de bilinguisme mais s'intéresse aussi aux représentations et aux identités en discours.

Dans la partie suivante seront également définis les concepts utilisés pour appréhender la transmission linguistique : la transmission bien sûr ; mais aussi le bilinguisme résultant de la transmission de langue des parents ; la politique linguistique familiale (désormais PLF), la volonté de transmettre une langue faisant partie d'une PLF globale ; l'identité, celle en jeu dans la transmission mais celle aussi que les parents veulent transmettre et que les enfants développent et enfin les représentations, par ce que à l'instar des identités revendiquées, elles influencent la transmission.

3.1. Sociolinguistique à l'échelle de la famille

Cette thèse s'inscrit avant tout dans le champ disciplinaire de la sociolinguistique et notamment dans la lignée des recherches sur le contact des langues et sur le bilinguisme (Lüdi et Py, 2003 ; Grosjean, 2015 ; Deprez, 1994 ; Hélot, 2007 ou encore Tabouret-Keller, 1991) ainsi que de celles sur les représentations (Py, 2004 ; Boyer, 2003 ; Blanchet, 2000 ou encore Morsly, 1990). Les phénomènes de bilinguisme et de contact de langues sont intéressants car la transmission linguistique, quand elle ajoute une langue d'héritage à celle de la société, amène des individus à développer des compétences dans plusieurs langues et donc conduit au bilinguisme. Quant aux représentations, elles sont essentielles pour comprendre le processus de transmission linguistique (Blanchet, 2017).

La sociolinguistique est envisagée au carrefour de plusieurs disciplines (bien sûr de la linguistique et de la sociologie, mais aussi de la psychologie ou encore de l'anthropologie), « hétérogène » par plusieurs aspects (Boutet et Maingueneau, 2005 : 23), « perméable aux ensembles disciplinaires connexes » (Boyer, 1996 : 9), elle est « interdisciplinaire dans ses

fondements mêmes » (Boutet et Maingueneau, 2005, 31). Elle permet de mettre en lumière la complexité de l'individu en tant qu'être parlant et interagissant socialement ainsi que celle des situations linguistiques et les singularités de ces dernières. Caractérisée comme une « linguistique de terrain » par Boutet et Maingueneau (2005 : 24) ou encore Dumont et Maurer (1995 : 4), la sociolinguistique se confronte au terrain et y fait le terreau d'où elle tire ses données. Elle cherche à comprendre des phénomènes langagiers, des interactions verbales ou encore des situations linguistiques non figées mais bien en perpétuelle évolution. Dès lors, cette discipline est pertinente pour approcher la transmission linguistique, processus en mouvement et au cœur de certains enjeux sociolinguistiques comme la revitalisation d'une langue ou le maintien d'une communauté linguistique au sein d'un espace géographique donné.

J'ai également eu recours à des champs disciplinaires transversaux pour éclairer les situations sociolinguistiques rencontrées tels que celui de la psychologie (pour les théories sur la migration, le concept de représentation et d'identité) ou encore celui de la sociologie (pour les concepts d'identité et de représentations mais également pour les théories sur la famille et sur la migration). Les détours par ces champs disciplinaires permettent d'apporter un autre éclairage sur les situations complexes rencontrées. Ils aident aussi à expliquer certains concepts qui traversent tout le champ des sciences sociales et humaines, non sans les réactualiser dans le champ spécifique de la sociolinguistique.

Par ailleurs, le choix a été fait d'étudier la transmission linguistique à un niveau micro-sociolinguistique : celui de la famille. En effet, « la famille est le lieu privilégié de la transmission des langues aux enfants » (Deprez, 1994 : 33) ainsi que celui de « la socialisation première, comprise comme les liens qui s'instaurent entre un bébé et l'entourage immédiat (parents, fratrie, famille élargie...) » (Matthey, 2017). De plus, le cadre familial est également le « lieu où l'enfant acquiert sa première langue, celle qui balisera son développement cognitif, lui formera une certaine vision du monde et lui servira de repère identitaire tout au long de sa vie » (Deprez, 1994 : 36). C'est donc, en premier lieu, au sein de la famille que l'enfant va développer la sphère du langage et par conséquent, sa relation aux langues.

Mais qu'est-ce que la famille ? La définition de ce concept retenue ici pour correspondre aux familles rencontrées dans cette étude sera celle de personnes liées par des liens de filiation (qu'ils soient ou non biologiques), de concubinage ou de mariage (pour le couple parental quand il existe) et ayant cohabité à un moment donné. En cela je reprends la définition que Mousset donne dans ses recherches sur la transmission linguistique au sein de la famille migrante :

« Un court détour par l'anthropologie nous rappelle qu'une famille est déterminée par le système de parenté à l'œuvre dans une société donnée. A minima, c'est un ensemble d'individus liés entre eux par les liens d'alliance et

de filiation et qui vivent généralement dans un même lieu et partageant des services (éducation, nourriture...). » (Mousset, 2011 : 31)

Toutefois, quand bien même la famille représenterait un groupe social, dans sa conception moderne, ce n'est pas un groupe homogène où une pensée commune serait le liant du groupe (Singly, 2014). Au contraire, la famille moderne est devenue « relationnelle » et « individualiste » (Singly, 2014 : 12-13). « Relationnelle » car

« la famille moderne s'est construite progressivement comme un espace « privé » où les membres de la famille ont apprécié davantage d'être ensemble et de partager une intimité, attentifs à la qualité de leur relation » (Singly, 2014 : 12)

et « individualiste » car

« [...] du fait des transformations historiques de la société, la famille et les relations intrafamiliales se transforment car les individus qui composent la famille changent en quelque sorte de nature sociale. L'affaiblissement de ce que [Durkheim] nomme le « communisme familiale » - ou encore la communauté - se traduit par une montée de l'individualisme. « La personnalité des membres de la famille » se dégage de plus en plus du cercle domestique. Les divergences individuelles « deviennent toujours plus nombreuses et plus importantes » [(Durkheim, 1921)] » (Singly, 2014 : 14)

La famille qui se dessine alors est un groupe d'individus singuliers reliés entre eux par des relations interpersonnelles et donc aussi par le langage. Dès lors, la parole de chacun sera analysée comme individuelle et non représentative du groupe familial ou du couple (*ibid.*, 2014). Par ailleurs, par soucis de conserver le regard subjectif des témoins, les dénominations données pour désigner les différents membres de leur famille (père, grand-mère, fils, sœur etc.) ne seront pas remis en question et les catégories proposées seront gardées telles quelles. De même, il ne sera inclus dans les familles respectives de l'enquête que les personnes incluses par les enquêtés eux-mêmes sans en modifier les limites. Par ailleurs, quand le terme de « famille » sera utilisé, il désignera les parents et les enfants, tandis que celui de « famille élargie » désignera également les membres de la famille en dehors de ce cercle restreint (grands-parents, oncles, tantes, cousins, etc.). Enfin, j'utiliserai les termes de première et de deuxième génération. J'entends le terme de génération comme celui de « génération familiale » qui « [différencie] les membres d'un groupe de parenté en fonction de leur position dans la parentèle » (Demazière, 2004 : 1). La première génération sera ainsi celle des parents ayant immigré en Israël, et la deuxième génération concernera les enfants de ces parents migrants (généralement nés en Israël⁷⁹). L'usage de la notion de génération est circonscrit à la place généalogique de chacun des témoins dans la cellule familiale mais ne recouvre pas, par exemple, un ensemble de personnes nées lors de la même décennie.

⁷⁹ Je reviendrais plus tard sur la raison pour laquelle deux des témoins-enfants ne sont pas nés en Israël mais en France.

Dans mon acception du terme, la famille représente une petite unité sociale où chaque membre, relié aux autres membres par des relations interpersonnelles, interagit avec eux et produit donc du langage. C'est un microcosme où se déroulent des événements langagiers observables. Comme l'expriment Lüdi et Py, « la famille est ainsi l'unité sociale la plus petite et la mieux structurée qui sert de contexte immédiat à la rencontre des langues chez l'individu » (2003 : 48). Ainsi, au sein même de la famille, nous retrouvons des situations de contacts de langue et donc aussi de bilinguisme ou de multilinguisme : par exemple, dans le cadre de la migration, il peut y avoir contact entre la ou les langue(s) des parents et celles introduites par les enfants scolarisés. C'est pourquoi, dans la lignée de Deprez, la famille sera perçue ici « comme un lieu d'interactions langagières spécifiques et diversifiées » (1994 : 35) mais aussi, dans le cas de familles de migrants, comme « le lieu d'une "double médiation" », c'est-à-dire « le lieu non pas de la transmission de la langue des parents mais celui d'un véritable *échange de langues* entre générations » (Deprez, 1999 : 35). L'attention sera donc plus particulièrement portée sur les dynamiques et les relations parents-enfants dans la transmission linguistique et culturelle en contexte migratoire.

Pour appréhender ces phénomènes de transmission au sein de la famille, une méthodologie qualitative (entretiens, récits de vie et observations) est avant tout privilégiée. Cela place cette recherche, dès lors, dans une approche micro-sociolinguistique aussi bien par le choix méthodologique que par celui d'étudier des phénomènes propres à la cellule sociale familiale. Le choix du qualitatif plutôt que celui du quantitatif permet de se consacrer à des situations et des individus singuliers et de mettre en avant cette singularité. Toutefois, le niveau macro-sociolinguistique sera également convoqué car il apporte un éclairage sur les particularités de ces situations. En effet, le contexte sociolinguistique général (politique linguistique, place des langues dans la société, etc.) influence sur ce qui se joue au niveau individuel car « le choix de la transmission ou de la non-transmission linguistique relève aussi bien d'une configuration affective que du contexte sociolinguistique » (Joshi, 2014 : 39). Des allers-retours entre les niveaux macro et micro seront donc nécessaires pour éclairer et expliquer les situations singulières rencontrées au sein des différentes familles de cette recherche.

3.2. Migration et transmission

L'objet principal de cette recherche est la transmission linguistique en contexte migratoire. Les phénomènes migratoires sont intéressants car ils « [induisent] une bifurcation profonde dans l'existence des sujets » (Reveyrand-Coulon et Guerraoui, 2011 : 16). Ils marquent un basculement, « une rupture » (Mousset, 2011 : 32), un avant et un après dans la vie du migrant. Celui-ci quitte un espace pour devenir un émigré et aller vers un autre espace, devenant alors un immigré. C'est le

passage physique d'un espace à un autre qui n'inclut pas *de facto* un renoncement, un oubli du premier espace. Les deux espaces peuvent continuer de cohabiter chez l'individu et il lui faut réorganiser ainsi que réapprivoiser l'ici et le là-bas, le nouveau et l'ancien. Il y a donc un basculement qui se joue dans la vie de l'individu que nous retrouvons explicité dans certains des entretiens. Ce basculement permet de mettre en exergue des phénomènes qui se dérouleront parfois sur toute une vie mais qui sont là exacerbés sur un moment court. En effet,

« migrer est une prise de risque immense, appuyée à un projet construit sur des fantasmes et des idéaux. Se vit, dans la réalisation de la migration d'une personne, d'une famille, un condensé de tensions, désarrois, ruptures ou réorganisations humaines au cours d'une existence » (Reveyrand-Coulon et Guerraoui, 2011 : 16)

En étudiant les phénomènes produits par la migration, le chercheur peut, dès lors, avoir accès à des processus qui prendront plus de temps à se réaliser dans d'autres contextes mais aussi, pour certains, qui n'ont lieu que dans ce contexte singulier. En sociolinguistique, ce sont les phénomènes linguistiques liés à la migration (mais qui ne sont pas seulement observables en contexte migratoire) sur lesquels se sont particulièrement penchés les chercheurs : contact de langues, bilinguisme engendré par la migration ou encore transmission linguistique dans un contexte migratoire. En effet, dans le déplacement d'un espace à un autre, l'individu vit également un « déplacement » de langue : d'une société dans une ou des langue(s) déterminée(s), il passe à une autre société dans une ou d'autre(s) langue(s). Quand bien même il passerait d'une société dominée par le français à une autre société dominée par le français, ce français posséderait des variations, des utilisations, qui différencieraient de celles connues. Ici, ce sont des phénomènes liés en partie à la migration de Juifs français vers Israël qui sont étudiés. Dans le cas de ces Juifs Français immigrant en Israël, deux langues au moins se retrouvent en contact : le français et l'hébreu, cette dernière n'étant jamais totalement inconnue de fait de sa présence comme langue religieuse dans le judaïsme. C'est dans ce contexte de migration que va prendre place cette recherche sur la transmission.

En m'intéressant à la migration et à ce qu'elle produit dans le cadre familial au niveau des langues, je ne veux pas faire abstraction du côté subjectif de la migration dont parle Varro : « le versant subjectif de la migration est une expérience sociale, dont le chercheur doit rendre compte, sans réduire les contradictions » (2003 : 9).

3.2.1. La notion de transmission

C'est dans cet espace de basculement que se tissent les enjeux de la transmission de la langue du pays d'origine qui devient le passage de l'élément de l'avant et le là-bas du pays d'origine, dans le maintenant et le ici issu de l'immigration. Si l'on regarde à la définition usuelle (*Larousse*) de

la transmission, la notion de transmission renvoie à celle de « faire passer », que ce soit un objet, un pouvoir ou encore un usage. Nous voyons bien ici qu'il est possible aussi bien de faire passer, transmettre, un objet avec une forme physique (comme c'est le cas du legs d'un bien immobilier) que quelque chose d'immatériel (comme c'est le cas de la royauté dans les monarchies). Dans la transmission, qui est « un acte fondamentalement social » (Mousset, 2011 : 30), il y a donc trois éléments importants : celui qui donne, celui qui reçoit et ce qui est donné (Mousset, 2011). Les deux premiers y jouent un rôle : le premier, en tant que donneur, va sélectionner et choisir quand il va donner le ou les objets (ici compris dans un sens large c'est-à-dire aussi bien matériel qu'immatériel) même si le projet de transmission peut être altérée dans sa forme initiale, mû par des éléments externes ; le deuxième, car le receveur est responsable de la manière dont il va recevoir l'objet et ce qu'il en fera ensuite. Il peut, en effet, dans la plupart des cas, choisir ou non de recevoir ce qui est transmis et, quand cela est permis, d'en prendre seulement une partie. Une fois la transmission effectuée, étant devenu le « propriétaire » de l'objet, il peut aussi décider de le modifier ou de le faire évoluer. Prenons le cas d'une maison : une personne décide de léguer, transmettre, une maison à une tierce personne. Ce projet initial peut être modifié par les lois en vigueur et le transmetteur va devoir s'y conformer. Dans un deuxième temps, l'héritier peut ou non décider de recevoir cette maison. Il pourra également, ensuite, entreprendre des travaux d'aménagement ou de décoration voire détruire certaines pièces ou même la maison entière. Quand bien même la transmission aurait été effectuée à l'aide d'un contrat stipulant que l'héritier s'engage à n'apporter aucune modification au bien reçu, il ne l'utilisera sûrement pas exactement de la même manière que le précédent propriétaire : par exemple, il utilisera les différentes pièces (cuisine, salle de bain, chambre à coucher) à des heures différentes ou pour des usages différents. Ainsi, il ne cuisinera pas les mêmes plats dans la cuisine et fera peut-être la sieste dans le salon à la différence de l'ancien propriétaire.

3.2.2. La transmission linguistique

Il en est de même de la transmission linguistique et culturelle. Un parent, père ou mère, peut formuler le projet de « léguer », « transmettre » sa langue et sa culture, donc de « faire passer ». Notons ici l'usage dans les entretiens du corpus des termes « transmettre mon héritage » par rapport à la transmission linguistique et culturelle, comme ce serait le cas d'un bien familial. Ici, plus encore que dans la transmission d'un bien physique, le donneur et le receveur sont acteurs du processus comme l'exprime Hélot en parlant des enfants de familles bilingues : « l'enfant aussi est partie prenante dans les stratégies linguistiques familiales et peut refuser de parler l'une des deux langues à

différents stades de son développement » (Hélot, 2007 : 69). De même, Deprez, en parlant de la politique linguistique familiale, terme que je définirai dans une autre partie, souligne que :

« l'enfant, dès son plus jeune âge, est partie prenante dans l'élaboration et l'adoption de cette politique. Bien souvent ses propres intérêts entrent en conflit avec ceux de ses parents, qui, bon gré, mal gré, doivent en tenir compte. » (Deprez, 1994 : 62)

Ainsi, d'un côté le parent pourra décider de ne transmettre qu'une partie de son « patrimoine » linguistique : les mots doux, les ordres, le langage de la vie quotidienne etc. De même, il impulsera le premier temps de la transmission : il pourra alors décider de commencer à transmettre sa langue quand son enfant aura atteint un certain âge ou au contraire dès la naissance. D'un autre côté, le receveur, l'enfant, pourra refuser de parler la langue du parent, ne faire sien que d'une partie de ce que le parent a voulu transmettre ou au contraire vouloir parler une langue que son géniteur n'aurait pas voulu transmettre. En effet,

« les processus de transmission impliquent une dynamique face à l'héritage, car le sujet, loin d'être un simple agent de son histoire, en est véritablement l'acteur » (Quérol, 2011 : 163)

C'est pourquoi, il y a toujours transformation de ce qui est reçu : l'enfant ne reçoit pas d'un bloc cette langue qui lui est transmise, mais il l'apprivoise et, quand il l'accepte, la fait sienne en la remodelant. Comme l'expriment Ali-Bencherif et Mahiedinne en parlant du patrimoine culturel et linguistique transmis par les parents, « ce patrimoine est toujours sujet, de la part des enfants, à des réinterprétations, des adaptations, des élisions voire des distorsions » (Ali-Bencherif et Mahieddine, 2019 : 203).

Par ailleurs, le projet de transmission (tout comme les pratiques langagières) peut différer d'un parent à l'autre, tout comme les stratégies mises en place, quand bien même les deux parents posséderaient le même répertoire linguistique comme le souligne plusieurs des entretiens. Deprez a ainsi démontré le rôle important que joue les femmes dans la transmission linguistique familiale dans les familles bilingues d'origine étrangère en région parisienne (Deprez, 1996b). Dès lors, la transmission sera différente d'un parent à l'autre au sein d'une même famille. De manière similaire, le désir de langue varie d'un enfant à l'autre et donc aussi sa transmission. Mais, la transmission linguistique ne va pas seulement fluctuer d'un membre à l'autre de la famille mais elle va aussi varier dans le temps. En effet, le temps joue également un rôle dans la transmission. De fait, à la différence de la transmission d'un objet physique qui se donne généralement en une seule fois et d'un seul tenant (ou à défaut en respectant un échancier), la transmission linguistique se fait et varie dans la durée (Unterreiner, 2014). C'est un processus et non un événement ponctuel car la transmission linguistique est liée à l'apprentissage et à l'éducation. L'éducation est un processus qui prend place

dans l'interaction, qu'elle soit verbale ou non, et ce tout au long de l'enfance et de l'adolescence. C'est pourquoi, il ne suffit pas de parler une langue à son enfant et que celui-ci veuille la parler pour que celle-ci soit transmise. L'apprentissage d'une langue prend du temps, entre dans un processus plus ou moins long et dépend de beaucoup de facteurs, à la fois internes et externes à la famille. Ces facteurs vont évoluer et influencer de manière plus ou moins forte la transmission tout au long du processus. C'est ainsi qu'on constate des différences dans la transmission linguistique chez les enfants d'une même fratrie (Unterreiner, 2014 ; Deprez, 1996 b. ; Filhon, 2010). Néanmoins, ces différences ne sont pas seulement liées au temps mais également à l'enfant lui-même et à son désir ou non de langue. De même, pour un même enfant, ce désir de parler une langue peut « évoluer au cours du temps » (Unterreiner, 2014 : 98 ; voir aussi Deprez, 1994).

En outre, il est possible que le projet de transmission initial soit modifié par des pressions externes telles que les représentations parcourant la communauté linguistique dans laquelle a lieu la transmission linguistique (Hélot, 2007 : 63), l'influence d'autres membres de la famille élargie (grands-parents, oncles, tantes etc.) ou encore le corps enseignant mais aussi des événements marquants (la naissance d'un nouvel enfant, un changement d'école, un déménagement...). De plus, la transmission linguistique prendra place avant tout dans l'interaction parent-enfant/enfant-parent mais aussi via des outils linguistiques ou des médiateurs comme l'ont souligné les entretiens effectués lors de cette recherche. J'appelle médiateurs des organismes ou des personnes extérieures au duo/trio parent(s)-enfant et auxquels les parents donnent ou laissent un rôle de relais linguistique dans la transmission. Ces relais peuvent être des membres de la famille (des grands-parents, des frères et sœurs etc.) mais ils peuvent être aussi extérieurs à la famille (professeur particulier, camp linguistique etc.) (Caldas, 2012).

Ces différents aspects de la transmission mettent en exergue que celle-ci est donc un processus complexe, long et influencé par différents facteurs et acteurs. Dès lors, il est intéressant d'aborder cette question dans une approche systémique de l'individu et non sous l'angle unique des représentations, en prenant en compte les apports du récit de vie notamment dans sa capacité à replacer le sujet dans une histoire globale.

Parler de transmission linguistique amène à se poser la question de ce qui est transmis. La langue française, certes, mais comment la qualifier ? De langue d'origine, de langue maternelle ? Blanchet réfute l'utilisation du terme de « langue maternelle » :

« Il est [...] plus pertinent de parler de langues familiales, de langues premières ou de première socialisation que de langues « maternelles ». C'est pourquoi, nous pouvons affirmer que les enfants n'ont pas de « langues maternelles », mais qu'ils disposent de langues de l'environnement social. » » (Blanchet, 2017 : s. p.)

En utilisant l'adjectif « maternelle » accolée au mot langue, il est sous-entendu, étymologiquement, que la langue vient de la mère. Or, la socialisation d'un enfant ne passe pas uniquement par la mère. C'est bien tout « l'environnement social » qui apporte la matière au développement linguistique de l'enfant et non seulement la mère. Pour ma part, je parlerai, non pas de langue maternelle (quand ce terme apparaît, c'est qu'il a été utilisé par le témoin lui-même) mais de langue familiale (quand la langue est l'une des langues utilisées dans la famille), de langue première (dans le sens acquise en premier), de langue d'héritage, de langue du pays d'origine ou de langue d'origine⁸⁰. Sur la qualification de « langue d'origine », Fibbi et Matthey, dans leurs recherches sur la transmission de la langue d'origine sur trois générations, justifient son utilisation notamment pour la première génération, celle qui immigré (Fibbi et Matthey, 2010). Parfois justifié également pour la deuxième génération (*ibid.*), ce terme n'est plus pertinent pour la troisième génération. Je garderai le terme de « langue d'origine » par rapport au français, pour les témoins ayant émigré de France mais j'aurai recours aux termes « langue transmise » ou de « langue héritée »⁸¹ pour les enfants nés en Israël ; ce dernier terme est également employé par Fibbi et Matthey. Cette dernière le définit ainsi : « Une langue héritée désigne [...] une (variété de) langue apprise dans l'entourage familial, généralement dans la socialisation primaire, qui est différente de la (variété de) langue locale. » (Matthey, 2010, 238). Quant à l'hébreu, les nominations de « langue locale » ou « langue du pays d'immigration » seront utilisées.

3.3. La question du bilinguisme

La question du bilinguisme se pose dans ce cadre de recherche car quand une langue est transmise dans une société dont la langue ou les langues de communication diffère(nt) de celle transmise, ces langues se retrouvent en contact et amènent à des situations de bilinguisme ou de multilinguisme tant au niveau individuel que familial. Pour traiter de la notion de bilinguisme, je me baserai notamment sur les travaux de Grosjean, de Deprez et également sur ceux de Py et Lüdi qui ont abordé, entre autres, le bilinguisme des personnes migrantes. Notons ici le chapitre « Bilinguisme et plurilinguisme » de Py et Gajo (2013) dans l'ouvrage collectif *Sociolinguistique du contact* (Simonin et Wharton, 2013) qui amène un éclairage définitionnel très intéressant.

3.3.1. Définition du bilinguisme

⁸⁰ Haque utilise également le nom de « langue native » pour parler des « langues qui sont enseignées, parlées et d'usage courant dans le pays d'origine [des] familles migrantes » (2010 : 226) de sa recherche.

⁸¹ Dans l'article « La famille comme lieu de transmission des langues minoritaires ou minorisées » publiée dans *Insaniyat*, Matthey rappelle que « langue héritée » provient de l'anglais « heritage language », aussi traduit par « langue patrimoniale, langue d'origine, langue ancestrale » (2017, s. p.).

Le bi- ou le plurilinguisme désigne chez un individu un répertoire linguistique où existent deux ou plusieurs langues qui peuvent interagir ensemble mais également l'usage régulier qu'il en fait (Py et Gajo, 2013). Ce répertoire linguistique « n'est pas décomposable » (Grosjean, 2015 : 33 et 48) ni il n'est pas non plus l'addition de deux unilinguismes. Ainsi que l'affirme Grosjean, « le bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, décomposable facilement en parties bien nettes [...] mais un être de communication à part entière » (2015 : 48). De leur côté, Lüdi et Py parlent d'un « répertoire double » (2003 : 83) concernant le bilingue. De fait, il existe bien des différences entre le répertoire linguistique d'un bilingue et d'un monolingue. Ainsi le répertoire d'un bilingue se différencie d'un répertoire unilingue par des langues qui entrent en résonance et se nourrissent mutuellement et qui peuvent être aussi utilisées ensemble dans une même conversation. Comme Deprez l'exprime :

« la particularité du répertoire verbal du bilingue vient uniquement du fait que certains de ses éléments sont identifiables comme appartenant à la langue A et d'autres à la langue B. Le répertoire se présente comme un ensemble de possibilités. Le champ de ses possibilités n'est pas définissable comme résultant de l'addition de deux répertoires monolingues ; il se présente plutôt comme une sorte d'éventail où, entre le pôle A et le pôle B, une zone intermédiaire [...] trouve sa place. » (1994, 26)

Chacune des langues d'un répertoire bilingue peut être bien sûr évaluées séparément, mais à la différence d'un unilingue, la compétence bilingue qu'elles créent est aussi à évaluer. On parle alors de parler bilingue (Lüdi et Py, 2003 ; Grosjean, 2015) que Deprez définit comme « les situations où le locuteur fait usage de ses deux langues en même temps, soit en les alternant, soit en les mélangeant » (1994 : 27) et qui peuvent être également des « emprunts de mots ou d'expressions » à l'autre langue (2015, 33).

Par ailleurs, la personne bilingue développe une compétence communicationnelle propre aux bilingues qui lui permet de faire fluctuer son bilinguisme entre plusieurs pôles ou « modes » (Grosjean, 2015 : 56). Par exemple, si elle se trouve avec une personne monolingue, elle utilisera une partie seulement de son répertoire linguistique ne faisant appel qu'à une seule langue de ses langues. Cependant, avec une autre personne ayant les mêmes compétences bilingues qu'elle, elle pourra utiliser son répertoire linguistique dans sa totalité ou faire le choix d'utiliser seulement l'une des langues qui composent ce répertoire en fonction de la situation de communication. Par ailleurs, même en optant pour l'usage de seulement l'une des langues de son répertoire, elle pourra avoir recours à une autre des langues de ce répertoire

« si l'un des deux interlocuteurs ne connaît pas très bien l'autre langue, s'il préfère ne pas utiliser telle langue pendant l'échange, ou si la communication doit avoir lieu dans une langue mais qu'il n'est pas possible

de tout dire dans celle-ci car le vocabulaire technique n'est accessible que dans l'autre langue » (Grosjean, 2015 : 58)

La personne bilingue a ainsi la capacité de passer d'un monolinguisme apparent à une conversation bilingue en fonction des situations de communication qui se présentent à elle tout en ayant recours à tout moment aux autres langues de son répertoire linguistique (ce que Grosjean appelle un « mode intermédiaire » [2015 : 58]). Son bilinguisme représente un même continuum linguistique dans lequel elle peut piocher les mots, les expressions, les langages qu'elle choisit d'utiliser en fonction de la situation de communication. La compétence bilingue est « non seulement la connaissance de deux langues *mais aussi la capacité de passer de l'une à l'autre* » (Depez, 1994 : 27).

Comme Lüdi et Py (2003), Grosjean (2015) ou encore Hélot (2007), en utilisant la notion de bilinguisme, je ne veux pas parler d'un bilinguisme qui serait parfait⁸², mais bien d'un bilinguisme fonctionnel. Comme l'exprime Hélot, « l'approche fonctionnelle pose les questions suivantes : quand, où, avec qui et pourquoi telle langue est utilisée dans telle contexte ? » (2007, 24). Ce qui importe n'est pas d'évaluer les compétences linguistiques en telle ou telle langue pour caractériser le bilinguisme d'une personne mais « [d'envisager] le fonctionnement langagier des individus bilingues en tenant compte des contextes d'utilisation des deux langues et des dimensions culturelles propres à ces contextes » (*ibid.* : 24-25). C'est l'utilisation des langues et les raisons de leur utilisation qui prévaut dans l'analyse. Le bilinguisme des différentes personnes interrogées pour cette recherche sera également envisagé sous l'angle fonctionnel du bilinguisme. Pour parler de la distribution des langues selon les situations de communication, j'utiliserai aussi le « principe de complémentarité » (Grosjean, 2015 : 41-48). Ce principe prend en compte que « les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes avec des personnes variées, pour des objectifs distincts » (Grosjean, 2015, 41). Ainsi, un enfant bilingue franco-hébreu utilisera, avant tout, l'hébreu en milieu scolaire tandis qu'il privilégiera le français dans le contexte familial. Dès lors, les compétences développées dans chacune de ses langues différeront car cet enfant n'aura pas, par exemple, le besoin de réaliser des problèmes mathématiques en français et il développera donc un langage mathématiques uniquement en hébreu tandis que certains mots du quotidien comme « essuie-tout » ne lui viendront qu'en français (ce dernier exemple a été rencontré au cours d'un entretien).

⁸² Blanchet affirme ainsi, concernant la compétence plurilingue : « la compétence plurilingue signifie aussi qu'être bi/tri/quadrilingue, ce n'est pas comme le voudrait la croyance, être un locuteur « parfait » ou un locuteur comparable au « natif » dans différentes langues. En effet, dès que l'on dispose de capacités pour entretenir des relations humaines avec des ressources linguistiques autres, on est déjà plurilingue. » (2017 : s. p.).

Pour rendre compte du bilinguisme d'un individu, Lüdi et Py utiliseront plusieurs variables pertinentes⁸³ (2003 : 7-11) : « **nature des langues en contact** » (elles « peuvent être articulées diversement, selon la distance typologique qui les sépare, le prestige et la portée communicative de chacune d'elles » [*ibid.* : 7]), « **degré de maîtrise** » (dans chacune des langues, en prenant en compte les compétences orales, écrites etc., en « [cherchant] plutôt à déterminer le degré d'équilibre entre les maîtrises différentes des langues en contact, ainsi que le degré d'autonomie mutuelle des systèmes en contact » [*ibid.* : 8]), « **mode d'apprentissage** » (quand et comment les différentes langues ont été apprises) et « **pratiques langagières, besoins personnels et sociaux** » (quelles sont les besoins langagiers de la personne bilingue ? Quand parle-t-elle telle ou telle langue ? etc. C'est avec cette variable que s'exprime le plus l'aspect fonctionnel du bilinguisme). Avec ces différentes variables se dessine non plus un bilingue parfait mais « un système de coordonnées pluridimensionnel où chaque individu bilingue peut être situé » (*ibid.* : 6-7). En prenant en compte ces différents critères, il sera possible de mieux décrire le bilinguisme des témoins de cette recherche.

Pour terminer, il est important de souligner que le bilinguisme d'un individu n'est pas un « état stable » (Py et Gajo, 2013 : 85) mais est un « processus dynamique » (Grosjean, 2015 : 48 ; voir aussi Hélot, 2007). Par conséquent, le bilinguisme d'un individu ne peut être décrit qu'à un moment donné précis car il évolue. Cet aspect évolutif du bilinguisme se retrouve dans les entretiens de cette recherche et le bilinguisme des témoins sera donc aussi étudié en diachronie par les récits qu'ils font de leurs pratiques langagières à différents moments de leur vie.

3.3.2. Le bilinguisme dans le cadre familial⁸⁴

Dans le cas des Français ayant fait leur *alyah*, quand les deux parents sont tous les deux français, le bilinguisme familial⁸⁵ le plus évoqué par les parents est celui qui met en contact l'hébreu et le français. Ce bilinguisme s'explique d'une part par une volonté de conserver ou de transmettre le français ou bien par une méconnaissance de l'hébreu, et d'autre part l'apparition, souvent progressive, dans les conversations familiales, de l'hébreu, généralement introduit par les enfants scolarisés et qui utilisent généralement l'hébreu pour communiquer avec leurs frères et sœurs. En schématisant, c'est donc avant tout les parents qui cherchent à garder la langue du pays d'origine comme l'une des langues familiales tandis que ce sont les enfants qui vont amener la langue locale au sein de la famille. C'est cette même répartition entre la langue locale et la langue du pays

⁸³ Ce ne sont pas les seules mais celles-ci sont importantes.

⁸⁴ Voir Christine Hélot (2007 : 59-61) pour un survol de différentes recherches dans le domaine.

⁸⁵ Sur le bilinguisme dans la famille, voir l'article de Heredia-Deprez, « Comment est-on bilingue en famille ? Eléments de méthodologie » (1991).

d'origine que soulignent Lüdi et Py dans leurs recherches sur le bilinguisme (voir également Deprez, 1999 ; Hélot, 2007 ; Grosjean, 2015). Ainsi,

*« les enfants servent de médiateurs entre leurs parents et la société d'accueil. Inversement, ce sont les parents qui maintiennent un contact minimum entre leurs enfants et la région d'origine, sa langue et sa culture. »
(Lüdi et Py, 2003 : 48)*

La famille devient alors, comme cela a déjà été cité, « le lieu d'une "double médiation" » (Deprez, 1999 : 35) à la fois des parents vis-à-vis de leur langue première et des enfants vis-à-vis de la langue du pays de migration. Toutefois, le rôle de médiateur des enfants est moins important⁸⁶ pour les familles de notre étude car la plupart des parents acquièrent assez rapidement l'hébreu, voire en ont déjà une certaine connaissance avant d'immigrer, et le choix du français comme langue familiale se fait alors par volonté de maintien et de transmission du français aux enfants.

Par ailleurs, une autre observation faite à partir de l'analyse des entretiens est que les compétences linguistiques en hébreu et en français des parents et des enfants diffèrent. Nous retrouvons la même observation chez Deprez mais dans un contexte différent, à savoir celui d'une migration vers la France :

« Les compétences linguistiques des parents et de leurs enfants bilingues sont toujours un peu différentes car elles sont le produit de conditions d'acquisition et d'emplois différents. Les jeunes nés, en France, sont dominants en français ; leurs parents restent dominants dans leur langue maternelle et leur français conserve longtemps les marques de ses conditions particulières d'apprentissage (il s'agit le plus souvent d'une langue seconde apprise à l'âge adulte) » (Deprez : 1994, 15)

De même, les témoins de mon enquête (aussi bien des parents que des enfants) soulignent des compétences asymétriques entre parents et enfants. D'un côté, les parents sont garants du français mais parlent généralement avec « un accent » ou font des « fautes » en hébreu. De l'autre, les enfants corrigent et relèvent les erreurs en hébreu de leurs parents, tandis que leurs parents soulignent les leurs en français.

3.4. La politique linguistique familiale

Du bilinguisme découle un autre concept qui sera développé dans la partie suivante : celui de politique linguistique familiale, le bilinguisme faisant partie des PLF les plus répandues (Caldas, 2012). Nous verrons dans un premier temps ce que recouvre le terme de politique linguistique. Puis, dans

⁸⁶ Même si ce rôle reste malgré tout visible dans certains aspects des relations intrafamiliales présentés dans les entretiens comme cela sera exposé dans la sous-partie 6.4.1.3 *L'hébreu, une transmission à « rebrousse-poil »*.

un second temps, nous nous intéresserons à son application au cadre familial et à sa place dans la transmission linguistique.

3.4.1. Le concept de politique linguistique⁸⁷

Pour commencer, je reprendrai la définition d'Henri Boyer de la politique linguistique :

« l'expression "politique linguistique" appliquée à l'action d'un État, désigne les choix, les orientations, les objectifs qui sont ceux de cet État en matière de gestion de sa pluralité linguistique (ou de sa seule langue officielle), dans certains cas inscrits dans la Constitution même, parfois suscités par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique, ou même tendue, voire violente. » (2017 : 108)

La politique linguistique peut être ainsi perçue comme la « pensée » d'un État en matière de langue. Par exemple, en Israël, la politique linguistique est visible dans le choix, en 2018, de faire de l'hébreu l'unique langue officielle du pays au détriment de l'arabe alors auparavant langue officielle avec l'hébreu. Dans cet exemple, la politique linguistique est inscrite dans les lois fondamentales de l'État. Or, la politique linguistique n'est pas toujours visible au niveau législatif mais elle est présente dans les discours, « les pratiques langagières ou les croyances »⁸⁸ (Spolsky, 2004 : 8, ma traduction). Spolsky organise le concept de politique linguistique selon trois aspects : les « pratiques langagières », les « croyances ou l'idéologie langagière » et enfin « tous les efforts de modifier ou d'influencer les pratiques par toutes sortes d'intervention linguistiques, planification ou aménagement »⁸⁹ (2004 : 5, ma traduction). Cette division est intéressante car elle permet un balayage large du concept. L'approche de Boyer permet de compléter ce faisceau d'actions de la politique linguistique. Il énumère ainsi trois aspects de la politique linguistique quelque peu différents de Spolsky. La politique peut agir sur l'« identité structurale » d'une langue et sur « les fonctionnements socioculturels » de cette langue face à une autre langue et ce avec une « double visée : linguistique et sociolinguistique » (2017, 109).

Si la politique linguistique est l'appareil réflexif de l'État en matière de langues, la planification ou l'aménagement linguistique⁹⁰, en anglais *language planning* (par exemple Haugen, 1961) ou *language management* (par exemple Spolsky, 2004) en est l'appareil d'action, la politique linguistique en application. Haugen écrit ainsi :

⁸⁷ Pour un survol du concept, voir le chapitre de Philippe Blanchet « 4 – Politique linguistique et diffusion du français dans le monde » dans l'ouvrage qu'il a écrit avec Thierry Bulot *Une introduction à la sociolinguistique* (2013).

⁸⁸ « language practice or belief ».

⁸⁹ « language practices », « language beliefs or ideology » et « any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management ».

⁹⁰ Voir Boyer (2017, 109 et 2010 : 67 et 68) pour l'origine des trois termes.

« La planification implique une tentative de guider le développement d'un langage dans une direction désirée par les planificateurs. Cela signifie non seulement prédire le futur sur la base des connaissances disponibles sur le passé, mais aussi un effort délibéré de l'influencer. » (1961 : 68, ma traduction)⁹¹

Pour certains auteurs, comme Robillard (1997), l'aménagement domine le modèle. Je ferai le choix, pour ma part, de diviser la politique linguistique en discours et idéologies, aménagement linguistique (ou planification linguistique) ainsi qu'en pratiques linguistiques selon les catégories de Bernard Spolsky.

3.4.2. L'application au cadre familial

À l'instar des états, il existe d'autres « domaines sociolinguistiques »⁹² (Spolsky : 2004 : 42, en s'appuyant sur le travail de Fishman sur le sujet, 1971 et 1972, ma traduction) auxquels s'applique la notion de politique linguistique. La famille est l'un de ces domaines (et est même le premier selon Spolsky [2004]). Comme plusieurs auteurs tels que Deprez (1996), Haque (2019 ; 2012) ou encore Joshi (Joshi, 2014), je fais le choix également d'appliquer le concept de politique linguistique au cadre de la famille qui « se concrétise dans les choix des langues et les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leurs propos, notamment par les parents » (Deprez, 1996 : 36). En effet, les familles bilingues, ce qui est le cas de toutes les familles de ma recherche, du moins du point de vue des parents, sont « un lieu central évident pour l'étude de la politique linguistique familiale »⁹³ (Spolsky, 2004 : 43).

Comme la politique linguistique des États, la PLF se traduit d'une part en choix, directions, volonté, qui transparaissent dans les discours, et d'autre part en aménagements. Ces aménagements vont d'un ou des deux parents parlant une langue en particulier à ses enfants, à l'envoi des enfants dans des pays (par exemple dans des colonies de vacances ou dans la famille élargie) où la langue cherchant à être transmise est parlée.

Il est impossible de parler d'une PLF commune à tous les membres d'une même famille, même en prenant en compte seulement le noyau restreint des parents-enfants (frères et sœurs), non seulement dans l'opposition parents-enfants même également au sein même du couple parental. Ainsi l'un des parents militera pour un rejet total du français au sein de la cellule familiale tandis que

⁹¹ « Planning implies an attempt to guide the development of a language in a direction desired by the planners. It means not only predicting the future on the basis of available knowledge concerning the past, but a deliberate effort to influence it ».

⁹² « sociolinguistic domains ».

⁹³ « is an obvious locus for the study of family language policy ».

l'autre désirera le maintenir comme cela a été le cas dans la famille G. Deprez fait une observation similaire dans son étude sur les familles bilingues à Paris de :

« [...] il faut bien voir qu'il n'y a pas nécessairement consensus, homogénéité dans la famille autour de cette politique. Il y a des différences et parfois des divergences d'intérêts, de motivation, de projets entre les membres du groupe. » (Deprez, 1994 : 61)

De même, Spolsky avance que chacun des membres d'une même famille

« peut avoir des pratiques langagières différentes, des croyances différentes sur les valeurs des variétés qui fondent l'écologie sociolinguistique de la communauté, et chacun peut tenter d'aménager ou d'influencer les pratiques langagières et les croyances des autres. »⁹⁴ (2019 : 26, ma traduction)

Chaque membre de la famille est, dès lors, à prendre en considération en tant qu'individu subjectif et donc à même d'avoir des discours qui diffèrent des autres membres de sa famille. Notons également que les parents ne sont aussi pas les seuls garants de la politique linguistique de la famille mais tous les membres de la famille sont acteurs de cette PLF comme le rappelle le survol de Légise sur les recherches sur la PLF (2019). Les enfants, chacun à leur manière, jouent aussi un rôle dans cette politique linguistique à l'instar du rôle qu'ils jouent dans la transmission linguistique, la transmission étant l'un des phénomènes faisant partie de la PLF.

Par ailleurs, cette PLF varie également dans le temps : « une politique linguistique familiale, même consciente, explicite, raisonnée, est sujette à évolution » (Deprez, 1994 : 76). Ainsi l'un des témoins de cette recherche explique avoir voulu transmettre le français dans un premier temps puis, dans un second temps, être revenu sur cette décision et avoir arrêté de parler le français à ses enfants. La PLF est également influencée par des facteurs externes et par le contexte sociolinguistique dans lequel vit la famille. Le projet initial peut dès lors évoluer. C'est le cas par exemple lors de propositions d'aménagements linguistiques faites par le corps enseignant pour remédier à ce qui est identifié comme des « retards de langue ». Ces propositions sont ensuite suivies par les familles, comme dans plusieurs familles de cette étude, amenant ainsi une modification de la PLF, non à l'initiative des parents mais à celle de personnes extérieures à la cellule familiale.

Toutefois, il n'y a souvent pas d'aménagements linguistiques conscientisés ou qui transparaissent dans les discours (Caldas, 2012). La place est alors laissée au « "laisser-faire" » (Deprez, 1994 : 61). Les choix linguistiques se font sans réflexion consciente, mais chaque membre de

⁹⁴ « may have different language practices, different beliefs about the values of the varieties that make up the sociolinguistic ecology of the community, and each may attempt to manage or influence the language practices and beliefs of others. »

la famille influence les pratiques linguistiques, « participent de fait à l'élaboration des stratégies familiales de communication » (*ibid.*). Ainsi, certains témoins rencontrés affirment que le choix de la langue française comme langue de communication avec leurs enfants s'est fait « naturellement » tout comme l'arrivée de l'hébreu ou encore son utilisation exclusive dans l'aide apportée aux enfants lors des devoirs scolaires. Il n'y a pas eu de choix réfléchis mais des pratiques linguistiques dictées par les circonstances, l'environnement immédiat familial ou encore les préférences linguistiques de chacun.

Néanmoins, il est possible également de rencontrer dans les familles une PLF forte. Ainsi, ce qui ressort aussi de cette enquête est que les parents ayant une volonté très marquée de transmettre ou de ne pas transmettre la langue française à leurs enfants ont également des discours forts quant à cette transmission ou cette non-transmission amenant alors une PLF forte. Cependant, dans le cadre de cette recherche, la majorité des parents rencontrés (mais pas les enfants) ont des discours sur la transmission et une réflexion sur les choix linguistiques faits. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ce sont avant tout des personnes se sentant concernées par la question de la transmission (et donc ayant eu une réflexion dessus) qui ont répondu à ma demande de témoignage. Il est possible d'imaginer que pour ceux pour qui la transmission ou la non-transmission du français n'était pas une question les intéressant, ils n'ont pas eu non plus le désir de proposer leur témoignage.

Pour conclure, la PLF est un élément important dans la transmission des langues au sein des familles d'*olim* français puisque elle va permettre d'expliquer certains comportements langagiers mais également parce que d'elle dépend souvent de la transmission effective ou non du français comme nous le verrons dans le cinquième chapitre.

3.5. La notion d'identité⁹⁵

Le sentiment d'appartenance à une communauté se forge notamment à partir des identifications de l'individu et de sa construction identitaire. Les identités se retrouvent non seulement dans la construction des appartenances mais également au cœur des stratégies éducatives. Elles jouent donc un rôle dans la transmission en l'influençant mais aussi en la justifiant. Ce sont des variables importantes dans la transmission et qui transparaissent dans les entretiens. Mais qu'est-ce que l'identité et comment se construit-elle ?

3.5.1. L'identité administrative

⁹⁵ Moore et Brohy font un rapide survol de la notion d'identité ainsi que décrivent quelques différentes approches pour appréhender ce concept dans le chapitre « identités plurilingues et pluriculturelles » de l'ouvrage *Sociolinguistique du contact: dictionnaire des termes et concepts* (2013).

Si quelqu'un nous questionne sur notre identité, les premières réponses qui pourraient nous venir sont les éléments administratifs qui nous définissent : nom, prénom, date de naissance, sexe, etc. Ce sont justement les premiers aspects par lesquels nous apprenons à nous définir dans une classe de langue classique (« Comment t'appelles-tu ? », « Quel âge as-tu ? », etc.). Tous ces éléments sont ce que l'on appellerait l'identité administrative ou « l'identification administrative » (Kaufmann, 2014 : 12). Ces éléments sont attrayants car ils semblent avoir une stabilité, une permanence et une universalité. Il est vrai qu'à la naissance nous pouvons recevoir un prénom, une nationalité ou encore un ancrage familial avec une ascendance. Or, cela n'est pas vrai pour chacun d'entre nous comme le montre l'exemple des apatrides ou encore celui des personnes nées de parents inconnus. De même, ces éléments de l'identité sont variables d'une société à l'autre et d'une époque à l'autre. Ainsi, un certain État identifiera ses citoyens par leurs origines ethniques tandis qu'un autre ne le fera pas. Ces éléments administratifs ne sont donc pas universels. Par ailleurs, ils sont sujets à variations, aussi minimes soient-elles. Un nom peut être modifié tout comme l'inscription de l'individu dans une ascendance peut ne plus être biologique et se redéfinir par l'adoption. Quant à la question « Qui êtes-vous ? », elle est polyphonique. De fait, la réponse à cette question dépendra grandement du contexte. Ainsi, une rencontre informelle au cours d'un repas organisé par des connaissances amènerait à donner son nom et à définir les relations que nous entretenons avec les hôtes tandis que cette même question posée dans un service administratif aboutirait à la justification de sa présence dans ce service. Au contraire, une réponse très différente sera attendue lors d'un entretien d'embauche. Dès lors, dépendant du contexte de communication, la question « Qui êtes-vous ? » prend différentes significations et, en répondant, nous ne présentons pas la même facette de notre identité (ou dirais-je, de nos identités). C'est pourquoi Kaufmann distingue l'identité administrative « conduite par l'État » et qui « consiste à repérer, fichier, classer des individus, en se fondant sur des données biologiques ou les traces objectives de leur histoire » (2014 : 12), de l'identité en propre qui

« au contraire travaille avec ces éléments hérités mais en les reformulant sans cesse. D'autant plus fortement que nous n'avons pas une seule histoire mais mille, enchevêtrées en nous et contradictoires. C'est nous qui choisissons une part de notre passé, ou une appartenance, pour faire sens à un moment donné » (ibid.).

3.5.2. L'identité comme construction (de sens, de conscience de soi...)

Ce qui ressort des recherches actuelles sur l'identité est que celle-ci n'est pas un tout donné une fois pour toutes et immuable, comme quelque chose que nous recevons d'un bloc à la naissance, un don (Charaudeau, 2009 ; Prieur, 2006 ; Riley, 2007 ; Vinsonneau, 2000). Ainsi, l'identité est loin d'être acquise une fois pour toutes dès la naissance ou d'être formée « *ex nihilo*, ou à travers

une quelconque parthénogenèse »⁹⁶ (Riley, 2007 : 16, ma traduction). Au contraire, comme l'affirme Coianiz, « les ancrages identitaires [sont] pluriels, évolutifs, changeants, adaptables, construits dans et par les interactions » (2005 : 21) rendant l'identité d'un individu également mouvante. Kaufmann souligne lui aussi le caractère fluctuant de l'identité : « entendue comme processus ouvert à des reformulations, l'identité n'est jamais une "essence" ou une "substance", c'est-à-dire une entité fermée, homogène et stable » (2014 : 13). Cette idée de « processus » se retrouve également chez Vinsonneau qui, par rapport à l'identité, parle de « dynamique » (2002 : 12) et d'« un processus d'élaboration d'un système signifiant » (*ibid.*). L'identité est ainsi un processus, une construction qui ne s'interrompt qu'à la mort de l'individu.

L'individu est au centre de cette construction. Kaufman met ainsi en avant la subjectivité de l'individu dans la construction identitaire : pour lui, l'identité est le « [résultat] d'une subjectivité à l'œuvre, en vue de produire du sens » (2014 : 11). Coianiz rappelle, lui aussi, la place de l'individu dans cette construction. En effet, les identités sont pour lui « des constructions symboliques qui sont le fait d'individus, à partir des cadres, eux, partagés » (2005 : 21). De même, Charaudeau souligne, dans la lignée de la phénoménologie, que « l'identité est ce qui permet au sujet de prendre conscience de son existence » (2009 b. : s. p.).

3.5.3. La relation à l'autre dans la construction identitaire

Or, cette construction identitaire ne se fait pas sans l'autre. C'est ce que rappelle Riley en affirmant que « la source de l'identité personnelle est sociale »⁹⁷ (2007 : 16, ma traduction) mais aussi Coianiz, cité précédemment, en énonçant que « les ancrages identitaires [sont] [...] construits dans et par les interactions » (2005 : 21) donc dans la relation à l'altérité. Vinsonneau, elle, déclare que ce « processus d'élaboration d'un système signifiant » qu'est l'identité se fait « chez un acteur » mais qui « interagit à la fois avec d'autres acteurs et avec le système symbolique avec lequel ils évoluent ensemble » (2002 : 12).

La rencontre avec l'autre est un point central de la théorie sur l'identité de Charaudeau. Il décrit, en effet, l'identité comme une « prise de conscience de soi » (2009 b. : s. p.). Cependant, cette prise de conscience ne peut se faire que dans leur rencontre avec l'autre, celui qui est différent de soi (*ibid.*). Sans l'autre, pas de distinction de soi, pas de conscience de soi car :

« Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité qui devient alors un : "être ce que

⁹⁶ « ex nihilo, or through some kind of parthenogenesis ».

⁹⁷ « the source of personal identity is social ».

n'est pas l'autre". Dès lors, la conscience de soi existe à proportion de la conscience que l'on a de l'existence de l'autre. Plus cette conscience de l'autre est forte, plus fortement se construit la conscience identitaire de soi. Il s'agit là de ce que l'on appelle le principe d'altérité. » (Charaudeau, 2009 b.)

De ce « principe d'altérité » découle une reconnaissance de l'autre comme « semblable » (« pour qu'une relation existe entre les êtres humains il faut que ceux-ci partagent, du moins en partie, des mêmes motivations, des mêmes finalités, des mêmes intentions ») mais aussi comme « différent » (« chacun joue des rôles qui lui sont propres et que, dans sa singularité, il a des visées et des intentions qui sont distinctes de celles de l'autre ») (Charaudeau, 2009 b.). Cette polarité entre reconnaissance du semblable et du différent de l'autre amène alors à un « double mouvement » de « rejet » et d'« attirance » (Charaudeau, 2009 a. : 27). « Rejet » produit par les différences constatées chez l'autre et « attirance » découlant de ce qui est identifié comme similaire. L'identité se construit ainsi dans le contact à l'autre, dans un processus « d'attirance » et de « rejet » pour résoudre la différence de l'autre (que l'on pourrait aussi appeler « le *même* et l'*autre* » (*ibid.* : 28), le « tout contre » et la « distance »).

3.5.3.1. Identité et appartenances

C'est dans cette dialectique du même et de l'autre que se construit également l'appartenance à un groupe. Tout comme, pour être soi, le sujet se doit d'être différent de l'autre, il ne veut pas non plus être seul :

« la construction identitaire du sujet se fait dans une contradiction entre le désir d'être singulier, unique, spécifique, et le désir d'appartenance collective. Car comment se sentir exister si ce n'est en se référant à un absolu unique, mais comment se sentir exister si l'on est seul, sans appartenance à un groupe? » (ibid. 30)

Ce jeu de « rejet » et d'« attirance », que nous retrouverons dans les entretiens, amène donc l'individu à vouloir faire partie d'un groupe, ou de plusieurs groupes, dans les membres duquel il pourra se reconnaître par le semblable qu'ils partagent (ou du moins qu'il pense partager). L'identité est donc liée, *en partie*, à l'appartenance. Cette appartenance est possible par le partage d'éléments identitaires perçus comme semblables mais aussi par l'exclusion d'autres éléments. Blanchet dit ainsi que (j'élargis l'idée suivante aux autres groupes [linguistiques, nationaux etc.]) : « le groupe ethnologue se définit plus par ses frontières symboliques (donc par le rapport à l'Autre), que par des caractéristiques internes spécifiques » (Blanchet, 2012 : 134). Pour qu'un groupe existe et ne disparaisse pas au milieu des autres groupes, il a besoin de limites (avant tout symboliques comme le rappelle Blanchet) pour se définir en opposition au reste des autres groupes. Dès lors, « l'appartenance à un groupe, c'est d'abord la non-appartenance à un autre groupe, et la quête du groupe, en tant qu'entité collective, c'est également la quête du "non-autre" » (Charaudeau, 2009 a.

: 26). La construction identitaire individuelle est liée à la construction identitaire du groupe et la construction identitaire individuelle se fait par rapport au groupe. Toutefois, comme je le disais ci-dessus, l'identité n'est liée qu'en partie à l'appartenance car la construction identitaire se fait continuellement entre ces deux pôles de l'«attirance » et du « rejet » et l'identité se construit donc entre le « je » du subjectif et le « nous » du collectif (Lafontant, 2000 : 53). L'appartenance n'empêche en rien l'émergence des sujets. C'est ce que reconnaît également Vinsonneau en disant d'une manière différente que

« [l'identité] autorise l'émergence des particularités individuelles – donc l'affirmation de la singularité du sujet – et la conformité de l'individu avec le groupe (celui auquel il appartient et/ ou celui auquel il se réfère) – donc l'uniformité sociale » (2002 : 12).

Par ailleurs, les appartenances, tout comme l'identité, sont mouvantes et non immuables. Ainsi que le rappelle Lagarde,

« l'appartenance à un groupe n'est irréversible, [...] l'individu dispose a priori de la possibilité, à partir d'un groupe d'appartenance originel, de se choisir un groupe de référence différent et d'en faire, s'il le souhaite, son nouveau groupe d'appartenance. » (Lagarde, 2008 : 49)

Ces changements d'appartenance peuvent justement apparaître dans la migration quand le migrant décide d'abandonner une appartenance d'origine pour embrasser une nouvelle appartenance proposée au sein de la société d'accueil.

3.5.3.2. Identité et perception de soi par l'autre

Non seulement l'identité se construit dans cette rencontre avec l'autre mais elle est aussi le produit « autant du regard des autres que de notre propre fabrication »⁹⁸ (Riley, 2007 : 87, ma traduction). De fait, l'identité « n'est pas seulement l'affaire de soi, mais aussi l'affaire des autres, ou plus exactement, l'affaire de soi à travers le regard des autres » (Charaudeau, 2009 a. : 24). Elle est, ainsi, à la fois l'identité que nous pensons projeter dans notre interaction avec autrui, mais aussi l'identité que l'autre perçoit et interprète de nous. En effet, il arrive que l'individu laisse échapper sans le vouloir certaines facettes de son identité ou que son interlocuteur interprète d'une autre manière ce qu'il lui donne à voir. L'identité est donc prise dans ce jeu de projections et d'interprétations que l'individu ne peut contrôler. De même, le regard de l'autre, mais aussi du groupe, peut enfermer l'individu dans une catégorie à laquelle, à son tour, il finit par s'identifier.

Ces identités, celle que nous pensons être la nôtre, celle que nous projetons, celles que les autres perçoivent et que nous percevons des autres, sont visibles (en partie) et se négocient dans l'interaction. J'envisagerai donc ici l'identité comme un ensemble d'éléments qui transparaissent

⁹⁸ « as much the product of the gaze of the others as it is of our own making ».

dans les discours et l'interaction (Coianiz, 2005), par rapport auxquels l'individu se construit en opposition ou en adhésion (Charaudeau, 2009) et qui forge ses appartenances. Elle ne peut se percevoir qu'à un instant défini car elle est en constante construction/déconstruction/reconstruction (Kaufmann, 2014). Plus encore, le contexte de la migration va accentuer ce processus de construction / déconstruction / reconstruction et proposer de nouvelles configurations identitaires, de nouvelles manières de s'identifier en tant qu'individu mais également par rapport au groupe. En effet, l'individu se retrouve pris dans un nouveau jeu d'interactions, jusque-là inconnu. Un accent, par exemple, peut dès lors l'identifier comme un nouveau venu au sein du groupe voire comme un étranger au groupe, statut qu'il n'avait pas alors dans le pays d'origine, reconfigurant ainsi certaines facettes de son identité.

3.5.4. L'identité, un objet multiple

Par ailleurs, au-delà des identités perçues et projetées, notre identité est un conglomérat de multiples facettes qui nous insère différemment au sein du groupe. Elle se décline ainsi en plusieurs domaines : identité (ou identités) religieuse, nationale, ethnique, linguistique, professionnelle ou encore politique. L'identité est donc un objet protéiforme et multiple. Pour Riley, l'identité (il parle d'identité sociale) est « faite de la configuration d'appartenances à des groupes »⁹⁹ (2007 : 113, notre traduction) mettant en avant les appartenances multiples des individus. Un homme s'identifiera ainsi comme appartenant au groupe des personnes travaillant dans l'industrie, à celui des pères, à celui des végétariens, à celui des personnes parlant breton ou encore à celui des trentenaires. Ces inscriptions identitaires ne sont bien sûr pas immuables et l'individu fait le choix ou non de revendiquer une appartenance ou au contraire de s'en détacher : il « n'est défini par ses appartenances (ou plus exactement par telle ou telle de ses diverses appartenances) que dans la mesure où il les réactive et les affiche » (Kaufmann, 2014 : 22).

L'identité (l'identité de l'individu mais aussi celle du groupe) peut être aussi perçue comme une « poupée gigogne » (Brousseau, 2011 : 6). L'identité est « une réalité imbriquée, stratifiée » (*ibid.*). L'individu choisit de montrer tel ou tel aspect de son identité plus qu'un autre en fonction du contexte de communication (avec qui il communique, où, sur quels sujets, etc.) et à quel groupe il veut s'identifier et être identifiés. Mais ces multiples couches de l'individu ne sont pas sans contradictions. Prieur, en parlant des situations de contacts de langues comme révélateurs de « la logique disjonctive de la subjectivité », exprime ainsi que :

« [les sujets s'inscrivent] dans une expérience de mobilité, de déplacement, sur les limites elles-mêmes instables et mobiles entre langues et parlars, à

⁹⁹ « made up of memberships ».

l'intérieur donc d'une "géographie" linguistique et symbolique hétérogène, où ils font l'épreuve d'une discontinuité de positions subjectives, et qui autorise à des saisies différentes de la réalité par la coexistence ou la combinaison d'univers symboliques différents » (2006 : 113)

Par cette imbrication des identités et la « logique disjonctive de la subjectivité », l'identité est donc mouvante, évolutive, insaisissable dans sa totalité que ce soit par soi-même ou par les autres. Je reprendrais ici ce que Prieur appelle « la problématique de l'agencement »¹⁰⁰ en parlant de la subjectivité dans les situations de bi et plurilinguisme. Cette « problématique de l'agencement » « oppose une pensée de la structure, du type, de la forme, une pensée de la discontinuité, de la fluctuation, de la multiplicité » (Prieur, 2006 : 115). L'individu n'est pas un bloc homogène. Sa manière de s'insérer dans le monde, de s'identifier par rapport à ce qui l'entoure fluctue et varie, non seulement dans le temps mais aussi dans sa construction-même. L'individu est constitué de différentes couches qui s'agencent différemment selon les moments et les situations. Dès lors,

« il s'agit de donner toute leur valeur aux discours des sujets eux-mêmes, à ce qu'ils disent de leurs langues, des noms de leurs langues, de leurs relations aux langues, de ce à quoi ils s'identifient, ou s'imaginent qu'ils s'identifient. Il importe donc de mettre en évidence ce qui opère à la fois comme un symbole et un ancrage de l'existence humaine, à savoir la subjectivisation des langues et des pratiques linguistiques, par laquelle les sujets peuvent donner un sens à leur expérience, ou au contraire faire l'épreuve du malaise dans l'identification. » (Prieur, 2006 : 115)

L'analyse des entretiens se penchera donc sur cette « subjectivisation » des langues par les témoins et la manière dont ils s'identifient par rapport aux langues en présence, l'hébreu et le français.

Par ailleurs, dans le cadre de la migration, l'identité, cet objet aux frontières floues, rencontre l'altérité : c'est la « rencontre interculturelle ». Cette possible rencontre n'est bien sûr pas limitée à la migration et se joue dans de multiples autres contextes. Comme le souligne le préfixe *-inter*, cette rencontre fait s'entrechoquer deux cultures différentes (qui nourrissent certaines des strates identitaires), deux identités culturelles différentes. Cette rencontre amène à un « métissage, à des degrés divers, entre les polarités culturelles en présence » (Blanchet, 2000 : 135). Nous verrons ainsi que, dans le corpus de cette recherche, les réactions à la rencontre avec l'autre, qui se jouent par exemple dans la migration, peuvent osciller entre deux pôles soit en allant vers un « syncrétisme » (défini par Blanchet ainsi : « construction d'une culture mixte, interférentielle, métisse » [*ibid.*]) où les diverses appartenances à différents groupes ne s'excluent pas mutuellement, soit en allant vers « la coupure » (définie par Blanchet comme la « dissimulation relative de l'une ou plusieurs appartenances culturelles » [*ibid.*]) avec le rejet ou le silence de l'une des appartenances. Daure parle, quant à lui, de « double-appartenance » ou de « non-appartenance » (Daure, 2011 : 45). Nous

¹⁰⁰ Il s'inspire ici des travaux de Deleuze et notamment des ouvrages *Dialogues* (Deleuze et Parnet, 1977) et *Mille plateaux* (Deleuze, Guattari, 1980).

verrons que les témoins oscillent entre ces deux pôles entraînant alors ou non la transmission de l'identité française et ainsi également de la langue et de la culture françaises.

3.5.5. Quelques strates de l'identité

Dans cette recherche, plusieurs strates de l'identité seront évoquées car elles forgent les appartenances aux groupes et influencent la transmission linguistique.

3.5.5.1. L'identité linguistique

La langue ou plutôt le langage, l'expression en contexte de la langue, permet d'exprimer l'identité, de l'actualiser, que ce soit dans le choix du vocabulaire ou d'une langue plutôt qu'une autre ou encore par l'utilisation de formules de politesse marquées culturellement. Comme l'exprime Abdallah-Preteceille, la langue est le « médiateur de l'identité » (1991 : 306). L'identité linguistique est la ou les langues (terme pris dans son sens le plus large) auxquelles se réfère un individu pour parler de soi et communiquer, les langues qu'il revendique et/ou qu'il utilise. L'identité linguistique influence la transmission. En effet, une langue dont la relation à l'individu est difficilement définie par celui-ci est révélatrice d'un malaise vis-à-vis de cette langue. Dès lors, c'est une langue qui pourrait ne pas être transmise car vue comme en « disjonction » (Prieur 2006 : 116) avec la subjectivité du sujet. Nous retrouverons ce malaise par rapport à la langue française dans l'un des entretiens du corpus.

Par ailleurs, la langue est révélatrice des groupes auxquels un individu se rattache quand ce dernier l'utilise comme marqueur identitaire. Or, elle est aussi un élément qui permet à son interlocuteur de le catégoriser et de le relier à son tour à des groupes auxquels l'individu pourrait ne pas revendiquer l'appartenance. Dès lors, la langue devient un stigmaté que le locuteur veut rendre invisible comme nous le verrons dans certains entretiens.

Les témoins de cette enquête ont généralement une identité linguistique bilingue, français-hébreu, même si l'une des deux langues est souvent préférée à l'autre ou que l'une est minorée voire dissimulée. Les questions que cela a amenées dans la recherche sont les suivantes : quelle(s) langue(s) les sujets considèrent être la (ou les) leur(s) ? Quelle(s) langue(s) considèrent-ils comme faisant partie d'eux ? Il est évident que, comme l'identité s'exprime de manière différente selon le cadre de l'interaction, ma présence en tant que chercheuse s'intéressant à la transmission du français a pu influencer l'expression de cette strate de l'identité des sujets dans l'interaction de l'entretien. C'est pourquoi je serai particulièrement attentive aux éléments linguistiques non contrôlés, à ce qui échappe aux témoins.

3.5.5.2. L'identité nationale

« The Israeli Declaration of Independence in 1948 established the character of Israel as a nation-state. Reading the Declaration of Independence, one cannot fail to discern the importance accorded to the revival of the state as the Jewish homeland. The Declaration has no less than 20 references to the national character of Israel, such as: 'Jews', the 'Jewish people', 'the Jewish state', 'the Israelite people', 'every Jew' etc. There is also one direct reference to the Hebrew language mentioning its revival as part of the return to the homeland. This salient nation-state orientation of the Declaration of Independence was compatible with the United Nations' Partition Resolution 1947 which envisioned two nation- states side by side, a Jewish state and an Arabic state. » (Deutch, 2005 : 264)

Dans cette recherche, les identités nationales mises en présence sont l'identité française et l'identité israélienne compte tenu du statut de migrant des *olim* de France. Ce sont par ces identités que les *olim* peuvent être rattachés à la fois au groupe des Israéliens et au groupe des Français.

L'identité nationale fait écho au concept de nation. Elle ne se limite pas au fait d'avoir un passeport ou une nationalité au niveau administratif comme le montreront les entretiens. Elle englobe aussi le fait que les personnes « se considèrent » être, « se sentent » appartenir ou s'identifient dans le discours comme françaises, israéliennes ou les deux à la fois.

Je noterai qu'identité nationale et identité linguistique, et leurs pendants nation et langue, sont souvent confondues comme cela est le cas pour les nations européennes (Baggioni, 1997). Nous verrons donc que les deux notions se retrouvent parfois associées dans les entretiens. Même si cela reste un « préjugé populaire » (*ibid.* : 19), Baggioni démontre dans son ouvrage *Langues et nations en Europe* que cela se vérifie en partie pour les nations européennes. Le sionisme, l'idéologie à la base de la création de la nation d'Israël, tire en partie¹⁰¹ ses racines du continent européen et de la montée des nationalismes du dix-neuvième siècle. Le nationalisme israélien peut donc être comparé, partiellement, aux nationalismes européens. Concernant la langue nationale, l'hébreu, hors des frontières d'Israël, elle n'est la langue officielle d'aucun autre pays mais elle est la langue de la pratique religieuse du judaïsme. Les écrits religieux (la torah, le talmud, etc.) sont rédigés dans cette langue et les rituels religieux se déroulent dans cette langue. Par ailleurs, depuis l'adoption de la loi

¹⁰¹ Charbit démontre dans son ouvrage *Qu'est-ce que le sionisme ?* que le sionisme tire ses racines des mouvements culturels et philosophiques européens avec les Lumières et le romantisme mais également d'« un passé ancien même antique ». Par ailleurs, Encel relève une différence fondamentale entre les nationalismes européens et le sionisme, du fait de l'*ayah* : « l'émigration des citoyens ou sujets juifs hors des États où ils vivent vers *Eretz Israël* [...] constitue l'une des principales originalités du sionisme au regard des différentes formes de nationalisme qui se manifestent en Europe et ailleurs, ces autres mouvements nationalistes et/ou indépendantistes cherchant en général à ramener au sein d'un espace abritant la grande majorité des "nationaux" une minorité située en dehors, ou à augmenter, recouvrer ou raffermir les frontières de l'espace déjà peuplé. » (2019 : 160).

fondamentale *Israël - État-nation du peuple juif* (notre traduction¹⁰²) en 2018, l'hébreu est devenu la seule langue officielle de l'État d'Israël. Cette loi souligne les éléments, dont la langue, qui constituent une nation selon l'État d'Israël : des symboles (article 2. un nom, un drapeau, un emblème et un hymne), une capitale (article 3), une langue (article 4), un territoire (articles 1 et 7), un peuple au-delà de la nationalité (articles 5 et 6), un calendrier officiel (article 8), des jours de commémoration (article 9) et des jours fériés (article 10). Ce sont ici certains de ces mêmes éléments également mis en avant dans les nations européennes. Par ailleurs, l'idée de nation et certains des éléments cités ci-dessus étaient déjà évoqués lors de la déclaration d'indépendance du 14 mai 1948, premier document officiel de l'État d'Israël. Dès la création de l'État d'Israël, l'idée de nation était ainsi présente comme le souligne Neuberger (2009). La création de la nation d'Israël est plutôt proche de la conception romantique (Charbit, 2007) de la nation présentée par Baggioni dont le modèle est la nation allemande. Toutefois, il existe des différences. Dans la nation allemande la langue est l'« essence même de la nation » et les territoires où cette langue est utilisée jouent un rôle (Baggioni, 1997 : 230). Au contraire, dans le concept de nation juive à l'origine de l'État d'Israël, c'est d'abord l'identité juive (dans son acceptation multiple) qui est le fondement de la nation. C'est ce que montre le projet sioniste, incarnant l'idéologie nationaliste juive, de la fin du dix-huitième siècle et du début du dix-neuvième siècle. Les Juifs sont alors identifiés comme un peuple éparpillé de par le monde ayant une même langue de culte (pour les Juifs pratiquant le culte israélite) mais ayant de multiples langues vernaculaires. Même si le territoire et la langue seront présents de manière implicite dès la déclaration d'indépendance d'Israël et jouent un rôle dans l'idéologie sioniste, ils ne sont pas le fondement du projet sioniste à son départ. En effet, ce n'est ni une langue commune, ni un territoire caractérisé par une identité linguistique dominante qui est le fondement du projet sioniste mais l'appartenance commune à l'identité juive et la nécessité d'un territoire où il sera possible d'exprimer cette identité juive et de s'auto-déterminer en tant que peuple juif. Ce territoire sera identifié par certains comme ne pouvant être que la Palestine, alors sous mandat britannique. Pour d'autres, l'importance reposait sur le fait, avant tout, de pouvoir s'auto-déterminer sur un territoire quelconque afin de mettre en sécurité le plus vite les populations juives persécutées, notamment celle d'Europe de l'est. Ce fut le cas de Theodor Herzl, premier chef de file du mouvement sioniste. L'important, dans un premier temps, n'était pas pour lui, un emplacement géographique précis mais d'avoir un territoire sur lequel la nation juive s'autodéterminerait, libre de la domination des autres nations. C'est ainsi que, par exemple, l'Ouganda fut envisagé comme nécessaire refuge du peuple juif. Ce n'est que plus tard que la langue hébraïque sera perçue, comme un nécessaire liant du peuple juif et de la nation naissante donnant lieu à de revitalisation ou sa

¹⁰² « israel - the nation state of the jewish people ».

revernaculisation (Yatziv-Malibert, 2014). Depuis, la nation d'Israël est généralement associée à la langue hébraïque.

Face à l'identité nationale, la notion d'étranger et le sentiment d'être étranger qui apparaît dans certains entretiens sera aussi analysée car elle permet de dessiner, en ombre chinoise, l'identité nationale. L'étranger, en effet, est rattaché à une autre appartenance nationale que celle de celui qui le catégorise en tant qu'étranger.

3.5.5.3. L'identité culturelle

L'identité culturelle est composée des traits culturels et des groupes culturels auxquels un individu se réfère, qu'il affiche ou revendique. Mais qu'est-ce que la culture ? Dans son ouvrage *Language, Culture and Identity*, Riley fait l'historique du terme culture. Il montre que, par son origine (« terre cultivée »), le mot culture est opposé à « nature » et renferme donc notamment l'idée de « produit de l'activité humaine, la somme des connaissances que l'humanité a produites, accumulées, mémorisées et transmises à travers l'histoire »¹⁰³ (2007 : 22, ma traduction). Cette idée, soulignant que la culture n'est pas donnée de manière innée, a perduré jusqu'à maintenant. C'est ce qu'avance Vinsonneau en disant que « la culture est une production humaine, directement dépendante des acteurs sociaux et de leurs interactions. Elle ne se confond pas avec une entité immanente, à la fois transcendante et causale » (2002 : 12). De même, Blanchet affirme que la culture est « une construction sociale permanente [...] un processus complexe, et non un produit fini, homogène et tranché » (2012 : 132). Ainsi, la culture est une construction sociale mais c'est aussi, à l'instar de l'identité, un objet non figé, aux frontières floues et qui évolue sans cesse. Identité et culture, bien que deux processus différents, entrent en résonance. La culture nourrit ainsi, en partie, l'identité dans sa construction. En effet, dans la construction identitaire :

« la culture offre des ressources symboliques quasi inépuisables. Elle est un vivier de significations, élaborées et partagées, à la fois par des individus et par des groupes que rallient des perspectives communes. Le sujet en quête de cohérence y recherche des repères utiles à l'édification du sens de son être et de sa pratique. » (Vinsonneau, 2002 : 13)

Culture et identité sont donc liées dans ce que la culture peut apporter à la construction identitaire. La culture joue également un rôle dans les appartenances dont se réclame un individu. Elle participe à la construction identitaire par rapport au groupe. De fait, même s'il se réclame d'un groupe, l'individu doit être également reconnu par ce même groupe. Pour cela, il lui faut connaître les règles et les caractéristiques de ce groupe et savoir les utiliser. Il lui faut donc connaître la culture de ce groupe spécifique, autrement il sera identifié comme extérieur au groupe (Riley, 2007) ou

¹⁰³ « product of human activity and effort, the sum of knowledge which humanity has produced, accumulated, stored and transmitted throughout history ».

s'identifiera lui-même comme extérieur au groupe car en décalage. L'aspect culturel est mis en avant dans certains entretiens notamment comme étant l'une des choses les plus difficiles à acquérir pour l'individu migrant. C'est aussi l'une des strates identitaires, à l'instar de la langue, considérées comme stigmatisantes et désignant l'individu comme hors du groupe auquel il cherche à appartenir. Les *olim* de France, comme pour la langue, construisent une identité bi-culturelle nourrie de la culture française et de la culture israélienne (acquise à l'âge adulte).

3.5.5.4. L'identité ethnique et religieuse

J'associe sciemment ces deux termes car le mot « juif » en français fait aussi bien référence à l'identité religieuse qu'ethnique, seul la lettre J, écrite en majuscule ou en minuscule, différencie les deux. Ainsi, lorsque le terme apparaît sans majuscule, il désigne une personne de culte israélite. Or, à l'oral cette distinction n'existe pas. Alors qu'il est assez facile de reconnaître quand ce terme fait appel à l'identité religieuse (en faisant mention de traditions religieuses, de cultes, de coutumes etc.), il est difficile de savoir quand il ne se mêle pas à l'identité ethnique. Juif, est-ce un peuple ou est-ce une religion comme se questionne Benbassa (2010). De même, quand une personne juive se désigne comme juive, sous-entend-elle qu'elle l'est par l'ascendance (par exemple : « mes parents étaient juifs alors je le suis ») et comme appartenant à un peuple ; ou parce qu'elle suit le culte israélite ? De fait, pour certains, comme c'est le cas des juifs ultra-orthodoxes, n'est juif que celui qui pratique la religion juive (Neuberger, 2009) alors que pour d'autres, « les Juifs sont d'abord et avant tout une nation, un peuple — et pas seulement, ou pas nécessairement, une communauté religieuse » (*ibid.* : 28). Cette tension entre les pôles ethnique et culturel révèle ce lien intrinsèque entre l'ethnie et l'aspect religieux :

« Il reste, cependant, que le code juif original qui lie les notions de peuple et de foi garde toujours une vigueur indéniable : rares sont les Juifs non religieux qui accepteraient comme membres du peuple juif des personnes appartenant à une autre religion que le judaïsme. Il leur est plus facile de se présenter eux-mêmes comme "non religieux" que comme "sans religion", souscrivant au principe selon lequel "ce peuple n'a qu'un Dieu, et ce Dieu n'a qu'un peuple". » (Ben-Rafaël, 2009 : 228)

De même, André Neher, philosophe juif, dans son ouvrage sur l'identité juive, met en exergue cette impossibilité à distinguer l'aspect ethnique et religieux car « ils sont, dans le va-et-vient de leur relation réciproque, indissociables » (Neher, 1994 : 11). Moi-même, j'ai observé que les Juifs rencontrés en Israël étaient plus à même de se qualifier comme laïcs par opposition à religieux plutôt que comme athées. Face aux frontières floues de ces acceptations différentes du terme juif et de l'identité juive ainsi que, des multiples représentations qui s'entrecroisent et de cette identité où l'ethnique et le religieux se mêlent, j'ai donc fait le choix de garder la majuscule et de l'enlever

seulement dans les cas où ce terme est uniquement associé à la religion juive et non à l'identité juive dans son ensemble.

Par ailleurs, notons que l'identité juive elle-même est plurielle et se fractionne en plusieurs autres identités juives, par exemple, selon les origines territoriales (sépharade, ashkénaze, irakienne, etc.) ou encore selon des critères religieux (loubavitch, hassidique, etc.).

Ces différentes strates de l'identité présentées ici sont mêlées et plus ou moins présentes et revendiquées par les témoins de notre enquête. Il est souvent difficile de les démêler les unes des autres. C'est le cas notamment pour les identités religieuses et ethniques comme nous venons de le voir mais cela concerne également toutes les autres strates de l'identité. Par ailleurs, par leur parcours migratoire, les *olim* de France se situent à la croisée de plusieurs appartenances et construisent leurs identités en naviguant entre les différents pôles de ces appartenances.

3.5.6. Conclusion sur l'identité

En résumé, l'identité est ici considérée comme ce qui constitue l'individu en tant que « soi » et qui se construit et s'exprime dans l'interaction et dans le dialogue entre le « même » et l'« autre ». Elle est caractérisée comme étant en perpétuelle évolution et faite d'un empilement de couches qui se dévoilent ou non selon le contexte de communication et les stratégies communicatives des individus pris dans l'interaction mais aussi qui « échappent » aussi à l'individu ou qu'il tente de dissimuler. L'actualisation identitaire lui permet de se revendiquer, de se rattacher à un groupe plutôt qu'à un autre. Les *olim* de France, en tant que communauté issue de l'immigration, se construisent entre plusieurs identités et donc plusieurs appartenances, forgeant ainsi une communauté spécifique. L'un des témoins affirme, ainsi, se situer « à la couture » entre les deux appartenances, ayant « un pied là, un pied là ».

Dans les chapitres suivants, ce qui révèle les identités linguistiques des locuteurs ainsi que les mots par lesquels ces derniers s'inscrivent dans le groupe (social, national etc.) et dans le réel seront analysés. J'expliquerai en quoi ces identités qui transparaissent dans les discours influencent ou soutiennent la transmission ou le refus de transmission. Enfin, nous verrons le rôle joué par la transmission parentale dans la construction identitaire des enfants et si, à l'instar des parents, les enfants construisent une identité en forme de trait d'union entre la France et Israël.

3.6. L'étude des représentations

De même que les identités révèlent les appartenances aux groupes et donc aux communautés, les représentations partagées constituent un élément révélateur des communautés linguistiques. À l'instar de l'appartenance à des groupes et de l'identité, les représentations (partagées ou non), influencent également la transmission.

3.6.1. Les représentations

Le notion de représentation nous vient principalement du champ de la sociologie avec le concept de « représentations collectives » développé par Durkheim¹⁰⁴ ainsi que celui de « représentations sociales »¹⁰⁵ de Moscovici nourri du travail de Durkheim mais aussi celui de Lévy-Bruhl, Piaget ou encore celui de Freud (Moscovici, 2003). Moscovici « [donna] sa teneur conceptuelle et son opérativité contemporaines » (Boyer, 2003 : 10) à la notion de « représentation » qui traverse l'ensemble des disciplines des sciences humaines et sociales et qui se décline en représentations culturelles, représentations linguistiques, représentations sociolinguistiques etc.

Vaste notion aux frontières floues, je reprendrai d'abord une première définition de la représentation sociale donnée par Jodelet (1989 : 36)¹⁰⁶ : les représentations sont des « systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres ». Elles structurent notre pensée sur le monde et parce qu'elles sont des « systèmes d'interprétation », donc « dans un "rapport" de symbolisation » avec ce qu'elles interprètent, elles « [confèrent] des significations » à ce qu'elles interprètent (Jodelet, 2003 : 61). Dès lors, la représentation devient « une "construction" et une "expression" du sujet » (Jodelet, 2003 : 61) mais aussi du groupe. Les représentations construisent, en effet, « une réalité commune » à un groupe donné car elles sont une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003 : 53).

Cette « forme de savoir » (Jodelet, 2003 : 61) permet de catégoriser¹⁰⁷ mais aussi d'appréhender ce qui nous entoure et d'interagir avec. Sans les représentations, nous vivrions comme dans un flou permanent marqué du sceau de l'incompréhension. Ainsi pour Py, les

¹⁰⁴ Même si les premières utilisations du terme de représentation sont antérieurs à Durkheim (Moscovici cite par exemple Simmel et Weber et leurs travaux respectifs [2003 : 81]), celui-ci est considéré comme « véritable inventeur » par Moscovici (2003 : 81) car « il en fixe les contours et lui reconnaît le droit d'expliquer les phénomènes les plus variés dans la société » (2003 : 81). De même, Boyer souligne sa responsabilité dans l'« entrée décisive dans l'analyse des phénomènes sociétaux » (2003 : 9).

¹⁰⁵ Pour le passage des représentations collectives aux représentations sociales, voir le chapitre de Moscovici « des représentations collectives aux représentations sociales » (2003 : 79-103) dans l'ouvrage collectif dirigé par Jodelet Les représentations sociales (2003).

¹⁰⁶ Cette même définition est citée par Boyer (Boyer, 2017 : 62).

¹⁰⁷ L'une des étapes de la fabrication des représentations passe par un « processus de catégorisation » (Moliner, 1996 : 15).

représentations « font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale » (Py, 2004 : 8). Pour lui « une [représentation sociale] est [...] une microthéorie prête à l'emploi. C'est une microthéorie "économique" en ce sens qu'elle réunit en elle une grande simplicité et un vaste domaine d'application ». Les représentations « ont pour fonction de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours, qu'il s'agisse d'activité technique (prendre une décision au cours d'une action) ou symbolique (argumenter dans le cadre d'une discussion) » (Py, 2004 : 8). Les représentations sont donc essentielles pour interagir avec ce qui nous entoure mais aussi pour agir (Jodelet, 2003b). Elles font, dès lors, partie intégrante de notre vie sociale et portent sur tous les domaines de notre existence, à commencer par les représentations que nous nous faisons de nous-mêmes. Toutefois, par leur caractère simplificateur et disponible instantanément, les représentations peuvent se figer et devenir des stéréotypes, voire des stigmatisations. Ainsi, pour Boyer, le stéréotype est une

« représentation qui a mal tourné, ou qui a trop bien tourné, [...] d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et donc univoque et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du groupe/de la communauté concerné(e) » (Boyer, 2003 : 15).

Notons que Blanchet va plus loin en affirmant même que les représentations ne sont pas juste une « forme de savoir » mais bien qu'elles « sont les connaissances » car, elles « sont tout bonnement la principale modalité sociocognitive de connaissance chez l'humain (voire celle qui est à la base de toutes les autres) » (2000 : 167). Il présente donc aussi les connaissances scientifiques comme des « représentations mentales/sociales parmi les autres, parmi les connaissances "usuelles", dont elles se différencient partiellement par les modalités de construction et d'exposition, et non de façon radicale ». Sa définition de la représentation se base notamment sur les travaux réalisés en psychologie du développement mais aussi sur les théories constructivistes. Cet élargissement de la notion questionne également la position du chercheur qui construit aussi des représentations sur les données qu'il récolte, sur la parole du témoin (Blanchet, 2000). Nous pouvons retrouver une idée similaire chez Sperber dans son traitement des représentations culturelles (Sperber, 2003). Il affirme, en effet, que :

« on ne peut, en pratique, représenter le contenu d'une représentation qu'au moyen d'une autre représentation ayant un contenu similaire. On ne décrit pas le contenu d'une représentation, on la paraphrase, on la traduit, on la résume, on la développe, en un mot on l'interprète. Une interprétation c'est la représentation d'une représentation par une autre en vertu d'une similarité de contenu » (Sperber, 2003 : 136)

Le travail du chercheur sur les représentations passe donc lui-même par un processus d'interprétation et donc de représentations.

3.6.2. La construction des représentations

Les représentations se construisent, se co-construisent et se diffusent dans et par l'interaction car elles sont « socialement élaborées et partagées » (Jodelet, 2003b, 53). Moliner met en avant cette place centrale des représentations dans l'interaction en affirmant que, « par définition, la représentation [se situe] au cœur de l'interaction sociale » (1996 : 27). Les représentations font partie intégrante de l'interaction et donc de l'acte de communication. Comme l'exprime Coïaniz : « Communiquer, c'est co-construire des représentations, c'est s'installer dans la négociation des représentations (parfois le conflit), c'est accepter le risque, l'aventure, le pari. » (2005 : 27). De son côté, Py avance que « le discours est le milieu naturel par excellence des RS [représentations sociales] », que « c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social » et que « le discours est plus spécifiquement le lieu où les RS se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent » (2004 : 6). De par leur place dans l'interaction, les représentations jouent un rôle important dans les échanges. C'est à travers eux qu'elles existent mais qu'elles se dévoilent aussi. C'est donc dans les entretiens du corpus que seront appréhendées les représentations des témoins.

3.6.3. Représentations et transmission

Les représentations vont jouer un rôle dans la transmission car il existe des représentations concernant spécifiquement les langues et leurs usages, tout comme il en existe sur la transmission. Puisque les représentations forgent notre compréhension du monde et donc notre manière d'y agir ainsi que d'interagir avec autrui, elles vont aussi influencer la transmission d'une langue. Les représentations, notamment sur les langues, « influent [...] les comportements linguistiques » (Morsly, 1990 : 77). En effet, c'est de ces représentations que vont découler des attitudes face aux langues et à leur transmission. Ces attitudes vont mener à des opinions puis à des comportements (Boyer, 2003 : 18) et donc également à des comportements par rapport à la transmission linguistique. C'est pourquoi l'étude des représentations est essentielle dans la recherche sur la transmission linguistique car elles influencent, de concert avec d'autres facteurs, la transmission en prenant part à ce processus de transmission. L'étude des représentations apportera un éclairage supplémentaire sur certains des comportements linguistiques liés à la transmission d'une langue. De fait,

« étudier la question de la transmission des langues dans les familles conduit nécessairement à étudier, d'une manière approfondie, la question des représentations de chacun des agents glottopolitiques de la famille et de l'environnement macro-sociolinguistique, car pour l'essentiel c'est ce qui va déterminer ce qui se passe. » (Blanchet, 2017 : s. p.)

Les représentations sont également liées à l'insécurité linguistique (Bretegnier, 2002 ; LeBlanc, 2011), notamment dans le fait qu'elles peuvent projeter certaines normes sur les langues. La notion d'insécurité linguistique nous vient des États-Unis avec les recherches de Labov à New-York.

L'insécurité linguistique se retrouve dans cette recherche tout particulièrement par rapport au français des enfants de la deuxième génération, mais également, dans une moindre mesure par rapport à l'hébreu pour la première génération. Bretegnier explique ainsi l'insécurité linguistique :

« Le sentiment d'IL apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours au regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ; et, partant, à la peur que ce discours ne délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif » (Bretegnier, 2002 : 9)

Dans le cadre de cette recherche, les cas rencontrés d'insécurité linguistique seront surtout dû à la perception de la transgression de la norme linguistique. Cormier définit ainsi l'insécurité linguistique : elle « se définit comme une impression que l'on parle mal sa langue et que l'on ne pourra jamais bien la parler » (Cormier, 2011, 15). C'est cette impression qu'on certains des témoins de deuxième génération de cette enquête (voir les sous-parties 6.1.4. et 6.2.5.4.).

Biichlé identifie trois principales expressions de l'insécurité linguistique : « l'hypercorrection (Labov, 1976), l'auto-(d)évaluation (Billiez et al., 2002), voire le mutisme dans les cas les plus extrêmes (Gadet, 2003)¹⁰⁸ » (Biichlé, 2011 : 15). Ce sont les deux premières expressions qui seront le plus rencontrée dans l'analyse des entretiens.

L'insécurité, ou au contraire la sécurité linguistique, influencera la transmission d'une langue à la fois chez celui qui transmet (par exemple, s'il est déjà, dans le cadre de la migration, un locuteur de deuxième génération) et celui qui hérite de la langue transmise. Si ce dernier est en insécurité linguistique vis-à-vis de la langue héritée, cela pourrait le mener à ne plus vouloir l'utiliser et donc cela ne lui permettra pas de développer plus loin ses compétences à l'oral dans cette langue. Ainsi, représentations et insécurité linguistique sont des éléments déterminants de la transmission.

¹⁰⁸ Gadet donne la définition suivante de l'insécurité : « attitude de locuteurs peu sûrs de leur façon de parler, pour des raisons diastatiques ou diatopiques, entraînant l'hypercorrection, l'auto-dévaluation et le silence » (2003 : 174). Elle énumère donc les même trois signes principaux d'insécurité linguistique que Biichlé énonce.

4. Cadre méthodologique et présentation de l'enquête de terrain

Cette enquête s'est déroulée en Israël entre 2016 et 2017 auprès de locuteurs de la communauté francophone. Le cadre de cette recherche va être détaillé dans la partie qui suit. Tout d'abord la communauté choisie, celle des *olim* de France sera décrite. Les outils pour appréhender la transmission dans cette communauté seront ensuite détaillées, d'une part la recherche exploratoire par questionnaires, d'autres la collecte de récit par les entretiens. Je m'arrêterai plus longuement sur la recherche exploratoire par questionnaires pour présenter les points qu'elle a permis de faire ressortir, points de départ de la recherche. Ce chapitre se clora par la présentation des témoins et de la manière dont le groupe a été constitué.

4.1. Choix de la communauté francophone

Le projet doctoral de départ était de comparer la transmission linguistique dans deux communautés linguistiques différentes, celle anglophone et celle francophone. C'était deux communautés dont l'utilisation des langues de communication, d'une part l'anglais et d'autre part le français, ne posait pas de difficultés. La comparaison des deux groupes aurait été très intéressante, car, comme nous le verrons, l'anglais a un statut privilégié en Israël tandis que le français garde encore une aura de prestige mais ces deux langues n'ont pas la même place sur le marché des langues. Toutefois, ces pistes de recherche se sont rapidement montrées trop vastes et il fut nécessaire de se limiter à une seule communauté.

Mon choix s'est alors porté sur la communauté francophone pour plusieurs raisons. D'une part, étant française, cette communauté me paraissait plus facile à aborder notamment car j'en maîtrisais déjà la langue (même si les variations en terrain israélien m'étaient moins familières), ainsi que certains codes. Je possédais donc certains éléments de compréhension pour analyser cette communauté, ce qui me permettrait d'en comprendre plus aisément les implicites. D'autre part, il était plus facile d'accéder à des individus de cette communauté car j'y avais déjà quelques contacts notamment grâce au département de culture française de l'université Bar-Ilan. Enfin, mon travail de Master était déjà consacré, en partie, à ce groupe. Les observations et les connaissances développées à ce moment-là m'ont donc été utiles dans le cadre du travail préliminaire précédant cette recherche sur la transmission.

Cette recherche sur la transmission linguistique dans le cadre familial s'inscrit donc dans une communauté linguistique spécifique, celle des francophones en Israël et plus précisément celle des Français ayant fait leur *alyah*. Les communautés francophones en Israël ont plusieurs visages comme le souligne si bien l'utilisation du pluriel dans le titre de l'ouvrage d'Eliezer Ben-Rafael et Miriam Ben-

Rafael : *Sociologie et sociolinguistique des francophonies israéliennes* (2013) ainsi que l'usage de l'adjectif « pluriel » que ceux-ci font pour caractériser la francophonie dans l'article « Une Francophonie plurielle: Le cas d'Israël » (2011). Il est donc utile de distinguer et de délimiter la communauté francophone dans laquelle cette étude prend place, même si, comme l'affirme Mahmoudian , « le découpage d'une communauté ne peut être conçu comme unique ni immuable » (1990 : 66).

Tout d'abord, je reviendrai sur le concept de communauté linguistique, concept qui, comme le soulignent Alén Garabato et Kis-Marck (2015) dans le numéro 866 de *Lengas*, est difficile à délimiter. Je retiendrai ici trois points par rapport à ce concept que m'évoque l'article d'Alén Garabato et Kis-Marck. Tout d'abord, et malgré son nom, une communauté linguistique ne se définit pas que par rapport à une langue partagée mais aussi par rapport à des représentations partagées qui se combinent à d'autres éléments variables d'une communauté à l'autre. La communauté linguistique se construit alors dans les différences relevées avec les autres groupes ainsi que par rapport aux groupes plus larges dans lesquels elle s'inscrit. Ensuite, ce concept se définit le mieux en le confrontant au terrain sociolinguistique de la communauté car d'une communauté à l'autre les éléments les définissant varient. Enfin, une personne peut revendiquer ou être rattachée à plusieurs communautés (cf. aussi l'article de Joshi dans le même numéro [2015]). J'ajouterai à ces trois points ce que souligne Deprez dans son article qui recense plusieurs recherches sur la transmission linguistique. Elle rejette le terme de « communauté linguistique » car trop « englobant » et met en relief, à travers les différentes recherches qu'elle expose, que parler la même langue ne signifie pas « [partager] les mêmes normes, ni les mêmes valeurs » mais que les locuteurs de telle ou telle langue « parlent des variétés sensiblement différentes, qui témoignent de leur parcours et de leur histoire » (2005 : 10). C'est pourquoi les Français ayant fait leur *alyah* ne parlent pas le même français que les Français ayant immigré aux Etats-Unis ou que les Canadiens ayant immigré en Israël. Le parcours spécifique de ces migrants français est à prendre en compte dans la délimitation de la communauté linguistique étudiée.

Concernant le terrain israélien, la communauté des Français ayant fait leur *alyah*, que j'appellerai à partir de maintenant la communauté des *olim* de France pour la différencier des autres communautés francophones et des Israéliens natifs, s'inscrit dans d'autres groupes plus larges.

Dans un premier temps, les *olim* de France, de par leur immigration, sont liés au groupe national des Israéliens. Par la loi, ils sont reconnus Israélien : ils ont la nationalité israélienne, ils vivent en Israël et ils sont tenus de respecter les lois israéliennes comme tout Israélien. Cette appartenance découle d'un choix, celui de l'*alyah*. Sans cet *alyah*, ils seraient, par exemple, des Juifs

français en vacances ou des employés d'une entreprise internationale, mais non des Israéliens. Tous les témoins de cette recherche se rattachent à ce groupe national même si ce sentiment d'appartenance est variable et n'est souvent pas total. De même, la nationalité israélienne ne suffit pas pour que les *olim* de France soient perçus comme appartenant au groupe des Israéliens et ce sont leurs autres appartenances qui peuvent être vues en premier. En effet, en tant que migrants, les *olim* de France s'inscrivent également dans le groupe plus large des *olim*. Ils peuvent être donc considérés par certains non comme des Israéliens natifs, mais comme des personnes ayant fait leur *alyah*. Par ailleurs, cet *alyah* sous-entend deux autres appartenances. D'une part, la possibilité de l'*alyah* induit un rattachement à la communauté juive (d'un point de vue religieux ou ethnique) au moins de manière symbolique par la filiation. D'autre part, par leur parcours de vie et leurs pratiques langagières, les *olim* sont rattachés à un ou plusieurs autres groupes nationaux et linguistiques. Les *olim* de France sont ainsi reliés aux Français¹⁰⁹ même si cette appartenance n'est pas toujours revendiquée par les témoins de cette enquête. Enfin, par leur appartenance au groupe des Français et à l'usage du français, les *olim* de France appartiennent également au groupe plus large des francophones qui englobe plusieurs communautés linguistiques.

Pour résumer, les différents groupes auxquels appartiennent les *olim* de France sont les suivants :

- ➔ celui des Israéliens
- ➔ celui des Juifs
- ➔ celui des migrants juifs en Israël (les *olim*)
- ➔ celui des Français
- ➔ celui des francophones

La communauté linguistique des *olim* de France se définit donc en termes linguistiques, nationaux, religieux et ethniques ainsi que par le parcours migratoire de ses membres. Cependant, tous les témoins rencontrés ne s'inscrivent pas eux-mêmes dans cette communauté. Tandis que certains s'identifient, voire se revendiquent, en tant que français, d'autres, au contraire, bien qu'issus de la communauté francophone par leur parcours, sont en rupture avec cette appartenance et se situent en périphérie de la communauté. Les éléments ci-dessus ne sont donc pas les seuls critères permettant de délimiter la communauté. L'inscription de ces membres dans des appartenances identitaires, mais aussi des représentations partagées ainsi que des pratiques linguistiques, est en effet nécessaire pour définir cette communauté.

¹⁰⁹ 59% de la communauté juive française vivait à Paris en 2013 (Lev Ari, 2013 : 205 ; citant DellaPergola, 2014), ainsi parmi les *olim* de France, beaucoup viennent de la région parisienne.

4.2. Les outils d'enquête

Pour étudier la transmission au sein de cette communauté, deux types d'outils ont été mis en place : les questionnaires et les entretiens. Ces outils m'ont paru pertinents pour aborder la question de la transmission linguistique car ils ont notamment été utilisés ensemble ou séparément lors d'autres recherches sur la transmission ou sur le bilinguisme dans d'autres contextes migratoires (Deprez, 1994 ; Haque, 2012 ; Joshi, 2014 ou encore Lüdi et Py, 2003). Le premier outil, le questionnaire, est intéressant car il permet de récolter des données d'un échantillon plus large que lors des entretiens ainsi que de servir d'enquête préliminaire dans la communauté étudiée. Cela m'a ainsi permis de me rendre compte que les personnes les plus susceptibles de répondre étaient celles qui avaient cherché à transmettre la langue. En effet, évoquer le sujet de la transmission a éveillé chez elles un intérêt. L'entretien, quant à lui, est un moyen d'accéder aux représentations des témoins ainsi qu'à leurs récits de transmission.

Les observations participantes ainsi que des enregistrements de conversations familiales sont également régulièrement utilisés dans ce type de recherche mais je n'en ai pas spécifiquement fait car le but de la recherche n'était pas de récolter des productions verbales pour vérifier la transmission effective ou non mais de percevoir la transmission du point de vue des locuteurs, de comprendre leurs représentations et de saisir l'expression des identités. Cependant, j'ai recueilli les micro-événements langagiers qui échappaient au cadre de l'entretien et qui donnent des indices supplémentaires sur la place des langues chez les témoins ainsi que l'utilisation qu'ils peuvent en faire. Je travaille à partir des pratiques déclarées des familles et non des pratiques effectives. Ces pratiques déclarées ont pu être croisées lorsque les entretiens des enfants et des parents d'une même famille ont été effectués. Ainsi lorsqu'un témoin affirmait que ses enfants ne parlaient pas français, si un entretien n'était pas effectué auprès de ses enfants, sa déclaration n'était pas vérifiée. Mais une telle déclaration était intéressante car elle était révélatrice de la perception subjective du témoin de la transmission.

4.2.1. Recherche exploratoire : les questionnaires

Les questionnaires ont été la première phase de cette enquête. Ils ont servi de recherche exploratoire pour mieux appréhender la communauté auprès de laquelle cette enquête allait être effectuée. Quarante-sept questionnaires ont été recueillis : vingt-six ont été écartés car l'immigration était trop récente, ne s'était pas faite en provenance de France ou bien parce que les questionnaires concernaient des parents dont tous les enfants étaient nés hors d'Israël.

Ces questionnaires m'ont permis de récolter des données avant tout d'ordre factuel et de faire émerger quelques éléments importants qui seront exposés dans la sous-partie 4.2.2. De plus, à la fin des questionnaires, il était proposé aux enquêtés d'être recontactés pour approfondir les questions développées par le questionnaire. Par ce biais, j'ai pu trouver une partie des témoins de mon enquête.

Le principal reproche fait à cet outil est son caractère biaisé de par la position subjective du chercheur et de ses présupposés. Cependant, la majorité des questions du questionnaire élaboré dans cette étude ne porte pas sur les représentations des témoins et concerne des faits (dates, nombres, actes...). Seules les questions portant sur les langues et la transmission pourraient être biaisées, notamment celles portant sur les langues des parents et des grands-parents. En effet, elles reposent tout d'abord sur les souvenirs et les perceptions des témoins. Plus encore, en fonction des représentations du témoin sur les langues (quelles langues considèrent-ils comme des langues et quelles langues exclue-t-il de cette dénomination ?), certaines langues ont pu être exclues de leurs réponses. Cette partie du questionnaire sera donc prise en compte comme des souvenirs et exprimant une vision personnelle de l'histoire linguistique familiale. Elle permet surtout de constater si le français semblait être déjà présent ou non dans la famille dans les générations précédant celle du témoin. De même, même pour les questions plus factuelles, elles seront considérées comme le regard personnel de l'individu, soumis à sa subjectivité sauf pour les questions ayant trait à des réponses chiffrées (nombre d'enfants, date d'*alyah* etc.) et aux endroits où leur famille et eux-mêmes sont nés et ont vécu.

Constitué de quatre grandes parties « Histoire personnelle », « Histoire familiale », « Les langues et vous », le questionnaire était construit de sorte que les deux groupes concernés par la recherche puissent y répondre. En effet, les différentes questions posées concernaient à la fois des personnes ayant émigré de France et dont les enfants étaient nés en Israël et à la fois des personnes nées en Israël d'un ou de deux parents français.

Un questionnaire court a été privilégié. Il était composé de 85 questions et tenait sur quatre pages une fois imprimé. Il suffisait d'environ une quinzaine de minutes pour y répondre. Une version en ligne a été également proposée.

Les questions étaient principalement des questions fermées pour lesquelles il suffisait à l'enquêté de cocher une case ou bien des questions qui attendaient des réponses courtes comme une date, une langue, un chiffre. Quelques rares questions étaient plus ouvertes comme les questions sur les motivations de la transmission linguistique (« Pour vous transmettre votre langue à vos enfants est... ») ou sur l'inscription des enfants dans une association francophone (« Si oui, pour

quelles raisons ? »). Par ailleurs, les questions étaient formulées pour ne pas induire de présupposés. Ainsi, nous avons fait le choix de ne pas utiliser l'expression « votre langue maternelle » mais le terme plus neutre de « votre ou vos langue(s) », permettant aux enquêtés d'indiquer plus d'une langue et pas nécessairement d'indiquer la langue parlée dans la petite enfance.

Le questionnaire était proposé en français et en anglais. Il n'a été rempli qu'une fois en anglais. Il n'a pas été proposé en hébreu même si nous l'avions souhaité au départ. En effet, l'importance de l'anglais est telle en Israël que la traduction du questionnaire dans une langue que je ne maîtrisais pas assez nous paraissait moins pertinente, notamment dans le traitement des données. Toutefois, il aurait été intéressant de le proposer en hébreu et en français car le choix de remplir le questionnaire dans une langue ou une autre aurait pu peut-être nous renseigner sur les attitudes et comportements linguistiques des personnes interrogées.

- « Histoire personnelle »

Les premières questions concernaient l'identité de la personne (« Êtes-vous... ? une femme / un homme », « Quelle est votre profession ? », « Quelle est votre année de naissance ? », « Quel est votre pays de naissance ? », « Dans quels autres pays avez-vous vécu ? »). Les questions suivantes abordaient le sujet de l'*alyah* (auxquelles seules les personnes non-nées en Israël devaient répondre) notamment par rapport à la date, le pays de provenance mais aussi les raisons cet *alyah*. Ensuite, il était demandé si la personne était en couple, l'origine du conjoint ainsi que les langues parlées avec lui.

Les sous-catégories qui suivaient étaient « Enfants » (avec notamment des questions sur les langues parlées avec les enfants), « Education » (les questions étaient ici plutôt en direction de personnes nées en Israël car elles abordaient le sujet de l'enseignement du français et d'autres langues à l'école et en dehors de l'école). Le but de cette dernière sous-catégorie était de voir si au niveau éducatif des moyens avaient été mis en place dans les familles pour transmettre le français. De même, dans la catégorie « Enfants », il était demandé si les enfants avaient été inscrits dans une association francophone, dispositif existant en Israël, et quelles en avaient été les raisons.

- « Histoire familiale »

La catégorie « histoire familiale » recensait le parcours migratoire des parents et des grands-parents de la personne répondant au questionnaire ainsi que les langues parlées par et avec les membres de la famille. La seconde sous-partie s'intéressait à la fratrie et aux langues parlées dans la fratrie.

- « Les langues et vous »

Dans cette catégorie, l'accent était mis sur les langues connues et utilisées par la personne interrogée ainsi que le niveau qu'elle considérait avoir dans ces langues à l'oral et à l'écrit. Deux autres questions permettaient de récolter les quatre mots principaux qu'elles associaient aux langues française et hébraïque. Ces questions ont permis de faire émerger, dès le questionnaire, des représentations dominantes associées aux langues.

4.2.2. Pistes de réflexion proposées par la recherche exploratoire

Sur les 55 personnes ayant répondu en tant qu'*olim* français¹¹⁰, il y avait 7 hommes et 48 femmes, nés entre 1945 et 1990¹¹¹. Par ailleurs, ce sont avant tout des personnes considérant comme « important » de parler français à leurs enfants qui ont répondu au questionnaire (« assez important » pour 7%, « important » 19%, « très important » pour 29%). Ainsi, seules 3 personnes ont répondu « sans importance » (1) ou « peu important » (2) à la question n°33 « Pour vous, quel est le degré d'importance de parler français à vos enfants ? ».

Ces questionnaires ont permis de mettre à jour des éléments intéressants concernant les *olim* de France. Ces éléments seront présentés dans les sous-parties suivantes. Il m'a paru pertinent de développer trois points principaux. Tout d'abord, les questionnaires ont révélé des parcours migratoires familiaux où se reflétaient les événements historiques du vingtième siècle ainsi que les différents visages de la francophonie. Dans un deuxième temps, les motivations de l'*alyah* ont été également observées et ce par décennies. Enfin, l'un des derniers items du questionnaire concernait les représentations sur le français et l'hébreu des enquêtés. Les mots pour chacune des langues ont révélé des motifs récurrents concernant les deux langues.

4.2.2.1. Les parcours migratoires familiaux

Par parcours migratoires familiaux, j'entends les pays dans lesquels les parents et les grands-parents des enquêtés sont nés ou vers lesquels ils ont immigré. Pour l'analyse des parcours, je ne garderai que les questionnaires auxquels ont répondu les personnes de première génération. Ces questionnaires sont au nombre de cinquante-cinq.

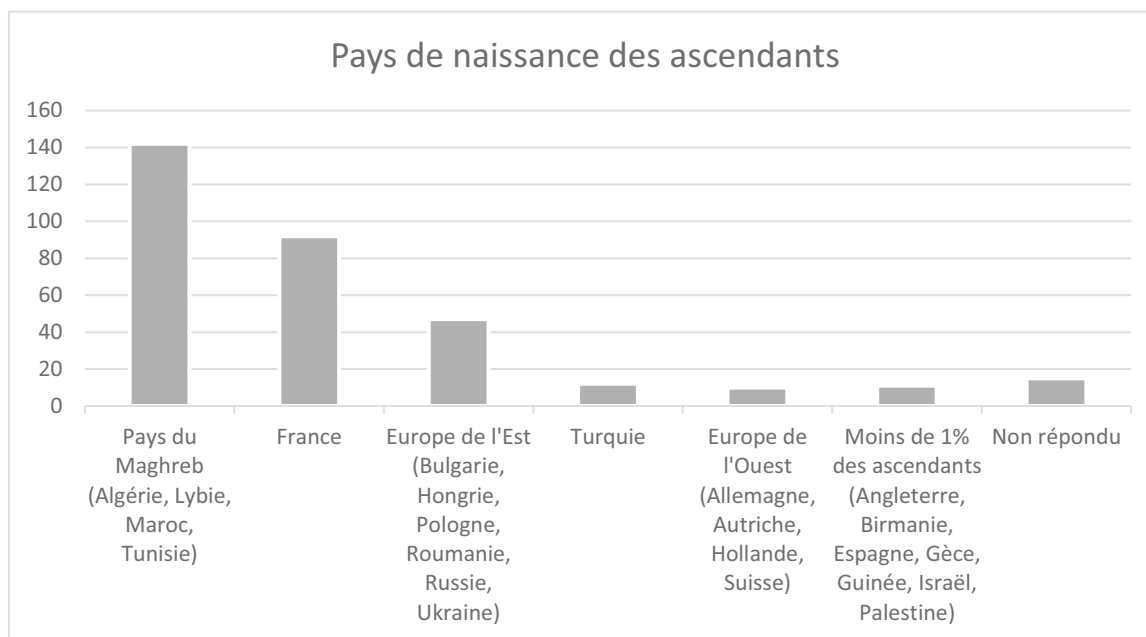
Sur les cinquante-cinq personnes interrogées, seules deux avaient leurs deux parents et leurs quatre grands-parents nés en France (3,6%). Tous les autres avaient au moins l'un de leurs parents ou grands-parents qui avaient immigré en France et venaient donc d'un autre pays et six des personnes interrogées étaient même nés hors de France (cinq dans l'un des pays du Maghreb et une en Angleterre). Sur ces 96,4%, 32% avaient leurs deux parents nés en France. Pour les 68 % restant

¹¹⁰ Les six enquêtés restant sont des enfants d'*olim* français.

¹¹¹ Est-ce révélateur du fait que les femmes se sentent plus concernées par la transmission linguistique ?

au moins l'un de leurs parents était né hors de France. Ces chiffres traduisent des flux migratoires importants. Avec l'immigration vers Israël des enquêtés, la France apparaît comme une étape dans le parcours migratoire familial, plus encore quand ils représentent la première génération à être née en France.

Quand on observe les pays de naissances des ascendants des enquêtés, une tendance apparaît. Avant même la France, c'est dans les pays du Maghreb que le plus d'ascendants sont nés comme le montre le graphique à la page suivante.



Graphique 1. Distribution des ascendants selon leur région de naissance

Ce graphique permet de retrouver les flux migratoires des communautés juives du vingtième siècle. Ainsi, tandis qu'une partie de la communauté juive des pays du Maghreb a immigré vers Israël à partir des années cinquante (voir la sous-partie 2.3.3.), une autre a immigré vers la France et le Canada. De même que différentes vagues migratoires ont amené des francophones d'Europe de l'Est en Israël, des Juifs d'Europe de l'Est se sont déplacés vers la France. Or, malgré tous ces déplacements, sur les 68% des personnes dont au moins un de leurs parents n'était pas né en France, uniquement 12% ne considéraient pas le français comme étant l'une des langues du parent né hors de France. En outre, seulement un enquêté sur ces 12% a également affirmé ne pas parler en français avec l'un de ses parents. Bien sûr, ces données sont des pratiques déclarées, qui, donc, si elles étaient vérifiées en observant les pratiques effectives pourraient différer. Toutefois, ce résultat est révélateur d'une présence du français dans les familles des enquêtés, et ce, quand bien même une partie des ascendants seraient nés hors de France. Cela s'explique, en partie, car certains des ascendants des enquêtés sont nés au Maghreb. Ainsi que cela a été expliqué, le français était utilisé, ou du moins connu, par une grande partie de la communauté juive des pays du Maghreb (voir la

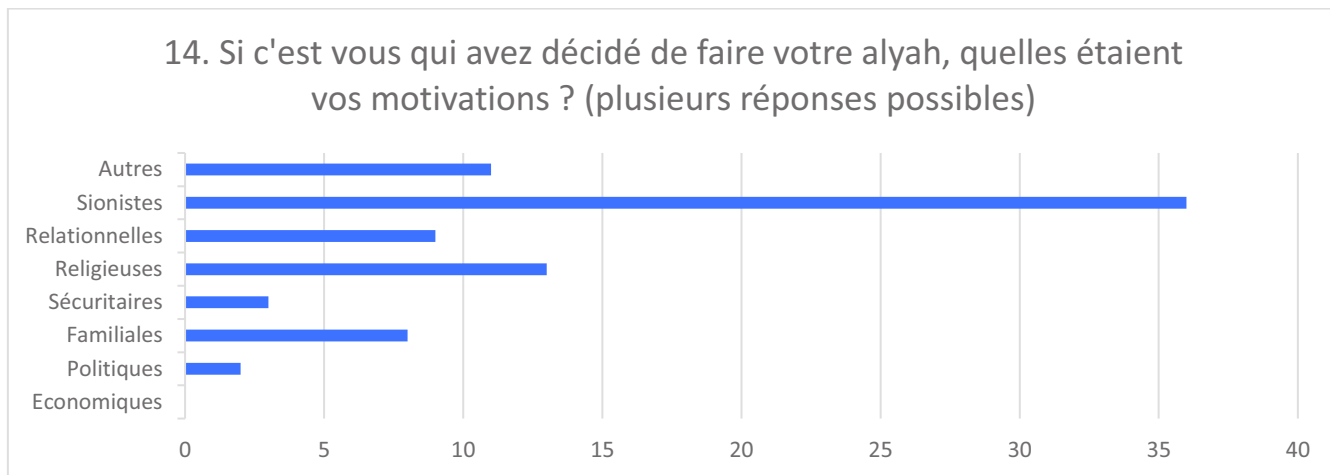
sous-partie 2.3.3.). Mais ce ne sont pas les seuls pays d'origine des parents des enquêtés. Par ailleurs, concernant leurs grands-parents nés hors de France, les enquêtés ont affirmé à 70% que le français faisait partie de leurs langues, dont 17% l'ont associé à d'autres langues comme le judéo-arabe ou le yiddish. Par conséquent, même si une grande partie des ascendants des enquêtés sont nés dans un autre pays que la France, le français reste une langue de communication au sein de la famille.

4.2.2.2. Les motivations de l'*alyah*

Une autre variable qui a été observée est celle des motivations de l'*alyah*. Les motivations de l'*alyah* sont diverses, allant de l'idéologie sioniste au regroupement familial en passant par les conditions climatiques. Ces motivations varient également dans le temps. Les motivations fluctuent d'une vague à l'autre mais également d'un individu à l'autre.

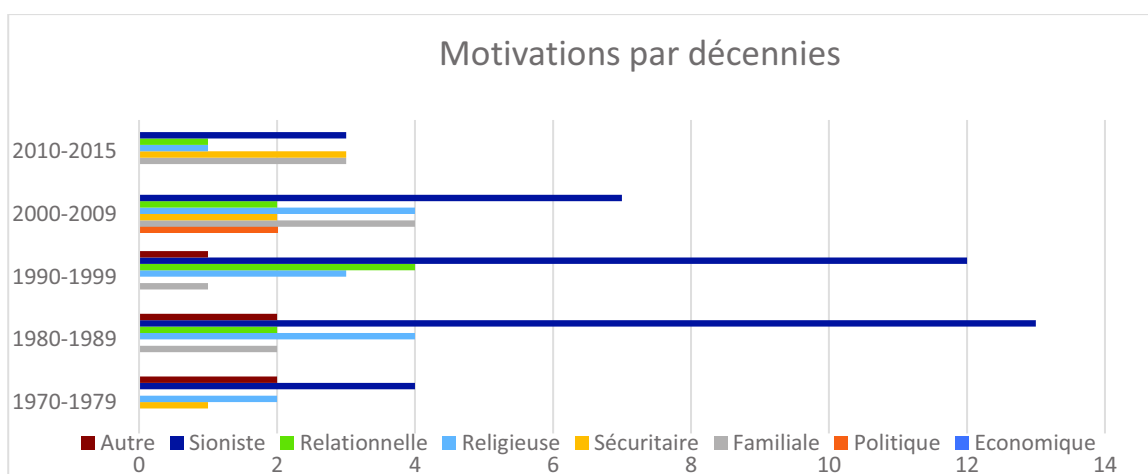
Sur cinquante-cinq personnes ayant répondu à la question des motivations de l'*alyah*, trente-six ont répondu pour des raisons sionistes, huit pour des raisons familiales, douze pour des raisons religieuses, neuf pour des raisons relationnelles, trois pour des raisons sécuritaires, une pour des raisons politiques et trois n'ont pas répondu à la question. Dans la catégorie « autres », des raisons comme celles du climat (deux personnes) ou encore celle de la « curiosité » et de « l'expérience » ont été évoquées. Personne n'a répondu pour des raisons économiques. Nous retrouvons ici ce qu'avance Leibovici qui exprime, par rapport aux Juifs français ayant fait leur *alyah*, : « ces gens n'ont pas fui mais sont partis volontairement, soit pour des motifs religieux, soit pour des raisons politiques, culturelles ou identitaires » (2003 : 3). De même, Amit et Bar Lev ont découvert que les motivations des Juifs français à immigrer en Israël¹¹² étaient avant tout des motivations sioniste et religieuse (Amit et Bar-Lev, 2015). C'est également les deux principales qui ressortent de l'analyse du questionnaire. Il est intéressant de noter que très peu de personnes ont répondu avoir immigré pour des raisons politiques (seulement une personne) alors que le sionisme est aussi une idéologie politique. Cela dénote que dans le cas des personnes interrogées, celles-ci font soit une différence entre sionisme et politique, soit elles considèrent le sionisme pas uniquement comme une idéologie politique.

¹¹² L'étude concernait 188 immigrants français et 161 de l'ex-Union soviétique (Amit et Bar-Lev, 2015).



Graphique 2. Répartition des réponses à l'entrée 14 du questionnaire

En croisant les motivations avec la décennie de l'*alyah*, nous constatons qu'à partir des immigrations des années deux mille, le sionisme est moins évoqué que dans les décennies précédentes. Ainsi, pour les *alyot* de 1970 à 1999, sur trente-quatre personnes, vingt-neuf ont parlé du sionisme comme raison d'immigrer vers Israël. Plus encore, si l'on élargit à la décennie deux-mille-dix (non pris en compte dans les autres calculs), nous remarquons que la raison du sionisme est autant invoquée que les motivations familiales et sécuritaires. De même, à partir de l'année deux mille, la raison familiale est proportionnellement plus présente que dans les décennies précédentes (voir le graphique 2). Même si ces chiffres sont à prendre en considération avec parcimonie car le nombre de répondants au questionnaire n'est pas assez grand pour dessiner les tendances en jeu dans la communauté française, nous retrouvons certains aspects évoqués par des enquêtes quantitatives portant sur les motivations de l'*alyah*.



Graphique 3. Motivations de l'*alyah* par décennies

Concernant les personnes ayant participé aux entretiens, j'ai fait le choix de présenter un tableau reprenant les motivations de chaque personne plutôt que de dénombrer combien de

personnes correspondaient à telle ou telle motivation. Ainsi, pour chaque témoin, apparaît clairement chaque motivation exprimée et cela permet de comprendre quels facteurs ont influencé la migration. Il est en effet important de les souligner, car ils pourront jouer un rôle dans les choix faits en matière de pratiques linguistiques et donc de transmission du français.

Témoin	Motivations	Autres motivations	Année de l'alyah
Martine A.		Retour aux sources	1980
Céline B.	Religieuse, sioniste		1982
Hanna C.	Sioniste		1982
Ruth F.	Relationnelle		1982
Béatrice G.			1987
Sylvain G.			1988
Marion H.	Sioniste		1989
Léa I.	Sioniste		1989
Alain I.	Sioniste		1989
Claire K.		Idéologique	1992
Juliette L.	Religieuse, relationnelle, sioniste	Besoin d'aventure	1995
Myriam M.			1995
Ayelet N.	Religieuse	Climatique	2001
Sophie O.	Sioniste		2007
Johanna P.	Sioniste, familiale		2001 (2000)

Tableau 2. Croisement de l'année d'alyah avec les motivations

Comme dans les réponses aux questionnaires, la motivation du sionisme prédomine (7 personnes) tandis que les motivations sécuritaires et politiques disparaissent.

4.2.2.3. Représentations sur les langues

Les questionnaires ont également permis de mettre en exergue des représentations ayant cours sur le français, langue d'origine, et l'hébreu, langue locale. Pour cela, deux des items, le n°119 et le n°120, demandaient aux enquêtés de donner quatre mots pour définir l'hébreu et quatre mots pour définir le français. Je vais développer dans cette partie les résultats globales de la recherche exploratoire. Néanmoins, quand cela sera pertinent à l'analyse, je reprendrai de manière détaillée, dans le chapitre suivant, les mots donnés par les témoins ayant participé aux entretiens. Voici les nuages de mots créés à partir des réponses des enquêtés :



Nuage de mots 1. Les occurrences concernant le français



Nuage de mots 2. Les occurrences concernant l'hébreu

Pour aider à leur analyse, les mots donnés par les enquêtés ont été classés en plusieurs groupes thématiques. Pour le français, les deux groupes thématiques avec le plus de mots sont « difficulté » et « beauté ». C'est le groupe « difficulté » qui arrive en premier (21 mot sur 161 mots) avec les adjectifs suivants : « compliqué » (10 fois), « difficile » (6 fois), « complexe » (2 fois), « très dur » (1 fois), « traître » (1 fois), « très difficile pour les étrangers » (1 fois). Pour le groupe « beauté », les adjectifs sont les suivants : « beau/belle » (14 fois), « agréable » (3 fois), « élégant » (2 fois), « jolie » (1 fois).

En comparaison, pour l'hébreu, le thème « difficulté / défi » n'apparaît que 7 fois sur 147 mots à travers les adjectifs et le nom suivants : « difficile » (3 fois), « défi » (2 fois), « difficulté » (1 fois), « dur » (1 fois). Alors que l'hébreu est une deuxième langue pour les enquêtés, la difficulté fait bien moins partie des représentations que pour le français. De plus, le nom « défi » (2 fois) pouvant être aussi perçu de manière positive et hors de la catégorie « difficulté », le groupe pourrait se réduire à 5 mots. Plus encore, la catégorie « facilité » comporte 8 mots : « facile » (6 fois) et « simple » (2 fois). Pour le français, ces mots n'apparaissent que 2 fois (« simple » (1 fois), « facile » (1 fois)). Il existe donc bien une opposition entre le français et l'hébreu par rapport à la facilité et à la difficulté. Le français est jugé plus difficile que l'hébreu, alors que celui est la langue du pays d'origine des personnes interrogées et que donc cette langue a été apprise dans les premières socialisations. Toutefois, il n'y a que 6 mots dans la catégorie « beauté » en hébreu (« belle/beau » (4 fois),

« agréable » (1 fois), harmonieux (1 fois) » contre 20 en français. Le français est donc considéré comme plus difficile que l'hébreu mais également plus beau.

Par ailleurs, au contraire du français, l'hébreu est également associé à la culture juive et au judaïsme avec 17 mots sur cette thématique :

Occurrences	Fréquence
Biblique	4
Accès à la culture juive	2
Torah	2
Langue avec une très longue histoire	1
Culture	1
Langue de mon peuple	1
Langue de D... ¹¹³	1
Langue de la bible	1
Langue biblique	1
Le langage coutumier	1
Prière	1
Saint	1
Groupe 2 (culture, judaïsme)	17

Tableau 3. Fréquence des occurrences hébraïques dans la catégorie 2, « culture juive et judaïsme »

De même, la sonorité des deux langues est perçue différemment comme le montre le tableau comparatif ci-dessus.

Occurrences pour le français	Fréquence	Fréquence	Occurrences pour l'hébreu
Poétique	6	1	Poétique
Mélodieux	2	1	Criante
Chanson	2	1	Image
Chantant	1	1	Chantant
Douce	1	1	Guttural
Musical	1	1	Sonnant
Groupe 3 (sonorité, poésie)	13	6	Groupe 11 (sonorité, poésie)

Tableau 4. Comparatif de la fréquence des mots de la catégorie « sonorité, poésie »

Le français est considéré comme plus poétique que l'hébreu (6 fois contre 1 fois) mais aussi plus « doux » et « mélodieux » alors que l'hébreu est qualifié de « chantant » 1 fois mais aussi de « criant », « sonnant » et « guttural ».

¹¹³ Je note exactement les mots donnés par les enquêtés : le « D. » est une manière de décrire Dieu sans écrire son nom, la prononciation du tétragramme (l'écriture du nom de Dieu) étant inconnu.

Par ailleurs, l'hébreu est la langue apprise ou à apprendre tandis que le français est la « langue maternelle ». De façon similaire, l'hébreu est associé aux « enfants » (4 fois), à la « famille » (1 fois) et à la « maison » (1 fois) ainsi qu'au quotidien 6 fois (« journalier » 1 fois, « usuel » 1 fois, « quotidien » 1 fois, « vie quotidienne » 2 fois). C'est aussi la « langue d'adoption » (une fois). De son côté, le français est lié à l'« enfance » (2 fois), à la « langue maternelle » (6 fois) et à l'adjectif « maternel » (4 fois). L'hébreu est la langue nouvelle et le français celle du passé.

L'hébreu est vu de manière plus positive que le français. En effet, seuls 9 mots pourraient être considérés comme négatif : les 7 mots de la catégorie « difficulté / défi » (le mot « défi », deux fois, pourraient aussi bien être un mot positif) et les mots « criante » et « brut » (chacun une fois) qui peuvent être perçus comme négatifs. Or, pour le français, il est possible de comptabiliser 28 mots, ceux également de la catégorie « difficile » mais aussi 8 autres adjectifs que voici : « ampoulé », « caduc », « vieux », « distordu », « illogique », « inerte », « pauvre » ainsi que « traître ». Cette série d'adjectifs renforce l'idée selon laquelle le français appartient au passé. Au contraire, l'hébreu est « concis » (4 fois), « direct » (2 fois), « exact » (1 fois), « franc » (1 fois), « pratique » (2 fois), « souple » (1 fois), « *zorem* »¹¹⁴ (une fois). Le français est considéré comme une langue à laquelle on ne peut se fier et qui est dépassé, tandis que l'hébreu est direct, va droit au but et facile d'utilisation.

Par conséquent, l'hébreu et le français véhiculent des représentations différentes. Les représentations décrites dans cette partie ne sont pas toujours celles des témoins et des représentations plus positives sont aussi envisagées pour le français. Dans la transmission linguistique, ce sont ces représentations positives qui vont contribuer au désir de transmettre le français.

4.2.3. Entretiens

Dans la continuité de ce questionnaire, trente-deux entretiens ont été effectués en s'inspirant des méthodes de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2016) et de l'entretien autobiographique (Deprez, 1996a). Seuls dix-huit entretiens constituent le corpus de cette recherche pour correspondre aux critères cités plus bas mais également parce que j'ai fait le choix d'écarter les entretiens réalisés auprès d'enfants âgés de moins de quinze ans.

Toutes personnes ayant participé à ces dix-huit entretiens, exceptés les enfants non majeurs, avaient préalablement rempli le questionnaire ou le remplissaient en début d'entretien. Cela a souvent fait émerger des réponses qui dépassaient le cadre du questionnaire. Dans ces cas-là, le

¹¹⁴ זורם, mot hébreu signifiant « fluide ».

questionnaire servait de base de départ à l'entretien même si d'autres thématiques, non-abordées dans le questionnaire, étaient ensuite développées.

Ces entretiens se sont déroulés avant tout dans la région de Tel Aviv, Ashdod et Jérusalem. Au choix du témoin, ils avaient lieu soit à son domicile, soit dans un lieu familier tel un restaurant ou un café, ou soit encore à la bibliothèque de l'université Bar Ilan (notamment pour les personnes avec lesquelles j'étais entrée en contact par le biais du département de culture française de l'université). Ce choix était laissé au témoin pour qu'il puisse vivre l'entretien dans un cadre connu et rassurant au contraire d'un lieu impersonnel que, en tant qu'enquêtrice, j'aurais choisi. Cela facilitait ainsi la parole mais aussi rendait moins formel l'exercice. Pour rééquilibrer la hiérarchie témoin / chercheur créée et casser le cadre trop formel de l'entretien, j'ai cherché à ne pas lire une série de questions mais plutôt à utiliser un « style conversationnel » (Kaufmann, 2016 : 46). Même si l'entretien débutait parfois par le questionnaire, nous nous en éloignons rapidement et retrouvons un rythme plus conversationnel faisant parfois jusqu'à oublier à certains moments mon rôle d'enquêtrice comme dans ce que souligne Kaufmann :

« Parfois, ce style conversationnel prend réellement corps, le cadre de l'entretien est comme oublié : on bavarde autour du sujet. De tels moments indiquent qu'on a réussi à provoquer l'engagement et jouent un rôle positif de respiration, pour l'enquêteur comme pour l'enquêté » (2014 : 46).

Dans cette logique, nous avons laissé également les personnes interviewées nous poser toutes les questions qu'elles souhaitaient, nous faisant ainsi parfois sortir de notre rôle symbolique institutionnel. Cela établissait également une relation de confiance mutuelle propice à la parole confiée. Néanmoins, le danger était de tomber dans une vraie conversation et par conséquent, de sortir du cadre l'entretien pour entrer dans un « échange mou » (Kaufmann, 1996 : 47).

Toutefois, le but n'était pas de faire totalement disparaître le cadre formel de l'entretien car l'entretien reste une interaction créée de manière non-spontanée. Il serait illusoire de croire que ce type d'interaction est semblable à une interaction quotidienne où les rôles de témoin et de chercheur disparaîtraient complètement. Ainsi,

« la situation explicite et plus ou moins formelle de l'enquête développe des attitudes et des discours d'ajustement de l'informateur à cette situation même et à l'enquêteur (paradoxe de l'enquêteur) ; l'informateur est ainsi conduit à dissimuler certaines pratiques privées, à présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle qu'il joue, à proposer des réponses qu'il présuppose attendues par l'enquêteur, sollicitant même souvent de ce représentant institutionnel du « savoir » la confirmation qu'il a effectivement fourni la bonne réponse »... et ceci même si le chercheur se met dans une posture d'empathie/ de sympathie » (Blanchet, 2000 : 52)

Il faut donc prendre en considération ces aspects méthodologiques de l'entretien et avoir conscience que « l'entretien n'est pas la voie royale d'accès à la parole mais un moyen commode de provoquer sa production – et donc sa récolte – dans un cadre particulier de : l'interaction de l'interview » (Bres, 1999 : 75). Dès lors, au moment de l'analyse, il faudra aussi analyser ce qui se « dit » au-delà des mots en observant notamment tout ce qui pourrait être considéré comme des parasites du langage (les hésitations, les reprises de parole, les phrases en suspens, les silences etc.). Ils sont autant des indices que le discours verbal du témoin. A la fois marqueurs de la réflexion et de la subjectivité du sujet, ces éléments seront considérés, en premier lieu, comme « des traces de l'affectivité en jeu et de l'élaboration d'une pensée qui prend conscience d'elle-même dans l'acte de parole » (Deprez, 1996a : 159). En second lieu, seront envisagés des évitements, des allusions, des détours permettant au témoin de projeter de l'« image de soi » (*ibid.* : 157) ou des identités qu'il se représente et veut construire dans l'interaction. Comme le souligne Deprez, « nous construisons une image de nous-mêmes avec nos interlocuteurs et pour eux, image qu'à leur tour ils nous renvoient » (*ibid.*).

Les micro-événements langagiers sortant du cadre de l'entretien seront également pris en compte dans l'analyse. En effet, malgré une interaction au départ non spontanée parce que convoquée dans le cadre de l'entretien, ces entretiens ont été aussi l'occasion d'observer des moments de parole spontanée. Ainsi sont retranscrits non seulement les échanges entre l'enquêtrice et les enquêtés mais également les échanges spontanés avec d'autres personnes pénétrant l'espace de l'entretien et créant ainsi des interactions reposant sur des règles différentes. Par exemple, un échange peut s'engager entre le témoin et un serveur ou le témoin peut recevoir un appel téléphonique d'un membre de sa famille. Ces échanges sont généralement courts. Pourtant, ils apportent des éléments spontanés et authentiques sortant du cadre artificiel de l'entretien. Ces éléments seront donc analysés au même titre que les échanges et constitueront des indices linguistiques ainsi que des indices sur les représentations du témoin à l'instar des échanges propres à l'entretien.

Les entretiens ont été réalisés auprès de groupes de témoins différents, d'une part des parents, d'autre part des enfants adultes. Comme Deprez dans son utilisation de l'entretien autobiographique, dans sa recherche sur le bilinguisme (1996), il n'y a pas de réelle grille d'entretien comme en élabore Kaufmann pour ses entretiens compréhensifs (2016), mais plutôt une liste de sujets qui doivent être traités au cours de l'entretien avec pour thématique principale la transmission. Ces sujets seront donnés dans la description des différents groupes d'entretiens.

4.2.3.1. Entretiens de parents franco-israéliens

Le premier groupe concerné par les entretiens était celui des personnes ayant fait leur *alyah* de France et ayant des enfants nés en Israël. Les entretiens de ce groupe, au nombre de treize et concernant quinze parents, étaient les plus nombreux. Ils étaient de longueur variable allant de trente minutes à plus de deux heures et se déroulaient soit avec seulement l'un des deux parents (le plus souvent la mère) soit avec les deux parents, que ce soit au même moment ou qu'ils se succèdent dans l'entretien. Les entretiens en présence des deux parents ont ouvert une parole différente que lors des entretiens individuels. De fait, ils corrigeaient, atténuaient, reprenaient, précisaient la parole de l'autre, mêlant leurs deux subjectivités.

Le déroulement de l'entretien était très variable. Souvent, il n'y avait pas vraiment de question de départ, les témoins commençant à parler de la transmission avant même que l'entretien (et donc l'enregistrement) ne débute. Pour trois d'entre eux, le questionnaire a été la base première de l'entretien. Pour les autres, lorsqu'ils n'avaient pas d'eux-mêmes commencé à partager leur expérience de la transmission, la question de départ portée sur leur *alyah* entraînait généralement le récit de leur migration. Le reste des thématiques abordées tout au long de l'entretien portait avant tout sur la transmission, leur volonté de transmettre ou non, ce qu'ils avaient fait pour transmettre (la politique linguistique familiale), les pratiques déclarées au sein de la famille, la relation à la France et à Israël ainsi qu'à la culture française et israélienne, la place du français et de l'hébreu, et comment ils s'identifiaient par rapport à la France et à Israël.

4.2.3.2. Entretiens auprès d'adultes nés en Israël de parents francophones

De manière similaire, nous avons effectué des entretiens auprès de six personnes nées en Israël (ou ayant immigré avant l'âge de dix ans quand ceux-ci avaient des frères et sœurs nés en Israël), dont les deux parents avaient émigré de France et à qui le français avait été transmis. Cinq de ces témoins était de la même famille que d'autres témoins de l'enquête. Les entretiens ont duré entre quarante minutes et plus de deux heures. Ces entretiens ont été l'occasion de questionner les témoins sur leurs pratiques langagières pendant l'enfance et au moment de l'entretien, leurs préférences langagières, comment ils évaluaient leurs compétences langagières, leurs relations à la langue française, à la culture française et à la France tout comme à l'hébreu, à Israël et à la culture israélienne mais aussi d'aborder des questionnements d'ordre identitaire.

Ces entretiens se sont déroulés avant tout en français mais dans quelques cas en ayant recours à l'anglais voire à quelques mots d'hébreu. Ma présence a poussé les témoins à utiliser le français comme langue de communication alors que certains auraient plutôt utilisé l'hébreu si cette langue avait été une langue commune de communication. L'utilisation du français comme langue de l'entretien a permis d'observer le français transmis (dans une situation orale asymétrique et portant

sur des sujets connus). J'ai pu ainsi accéder à des productions linguistiques d'enfants de deuxième génération à qui le français avait été transmis. Cela m'a permis de voir quelles étaient les particularités de ce français de deuxième génération marqué, notamment, par l'influence de l'hébreu.

Par ailleurs, les entretiens avaient été prévus comme des entretiens individuels, mais celui de Linoy B. s'est déroulé en partie en présence d'une de ses amies francophones, Chloé J., puis sa mère, Céline B., s'est également ajoutée à l'entretien. De même, la sœur Sarah A., Esther A., est arrivée dans la deuxième partie de l'entretien et a pris part à sa fin. La présence de ces personnes supplémentaires n'était pas prévue mais elle a provoqué des nouvelles interactions intéressantes à analyser. Ces personnes ont également apporté d'autres éléments de réponse et enrichi l'entretien.

4.2.4. L'approche biographique

Pour aborder la transmission linguistique dans une perspective sociolinguistique, j'ai privilégié une approche biographique en donnant aux témoins l'opportunité de faire le récit de leur transmission et en leur demandant de retracer certaines parties de leur parcours de vie, notamment les moments clés comme celui du basculement de la migration. Dans la plupart des cas, répondre à la question de « pourquoi vouloir transmettre » ou de « pourquoi ne pas vouloir transmettre » a amené les témoins à devoir se raconter car les raisons se trouvaient la plupart du temps dans leur histoire personnelle et non liées à un seul facteur. En outre, la transmission est, comme nous le verrons dans la prochaine sous-partie, un processus dynamique qui se déroule sur plusieurs années. Dès lors, décrire la transmission passe par le récit de la transmission dans le temps. Toutefois, ce ne sont pas des récits de vie complets que j'ai cherché à récolter mais des récits de transmission ainsi que les récits de moments clés dans le parcours de vie des témoins ayant eu des répercussions sur la transmission.

L'entretien autobiographique permet aux témoins de reconstruire des événements passés (le désir et le processus de transmission) en apportant un regard rétrospectif et réflexif sur ce qu'ils ont vécu. Deprez a utilisé l'entretien autobiographique dans ses recherches sur le bilinguisme. Elle explique que ce regard réflexif « favorise la distanciation, la prise de conscience des paradoxes, des ambivalences, des contradictions, des tensions, des rééquilibres permanents, tout ce qui participe à la complexité du sujet » (1996 : 157). Ce type d'entretien « réintroduit la dimension temporelle du sujet et de l'action » (*ibid.*), le réinscrit dans la dimension diachronique de son histoire globale, de laquelle il n'est pas détaché mais, au contraire, dont il est dépendant. Cette mise en perspective de la temporalité du témoin « [facilite] la compréhension des changements qui ont eu lieu et des raisons ayant conduit aux choix effectués par l'enquêté(e) » (Amary, 2014 : 62). S'intéresser aux choix des

parents en matière de transmissions linguistiques, c'est inclure ces choix dans une chronologie, qui, bien sûr de concert avec d'autres éléments, apporte une compréhension plus globale des trajectoires familiales et individuelles.

Parler de temps et de temporalité, c'est aussi prendre en compte l'inscription du récit du témoin dans deux temps, celui de l'entretien, de l'interaction, d'une part et celui du récit raconté, d'autre part, en distinguant « ce qui est la parole du sujet (participant de sa propre construction identitaire), de ce qui constitue son interaction avec l'enquêteur » (Varro, 2008 [en ligne]). Cela se traduit notamment dans l'utilisation des temps grammaticaux par le témoin : « le passé composé établit la succession des événements, les autres temps se répartissent entre les fonctions de cadrage et d'évaluation » (Varro, *ibid.*).

De plus, par l'approche biographique, l'affect du témoin n'est pas ignoré car celle-ci « opère une réunification du sujet en permettant (aussi) l'expression des affects » (Deprez, 1996a). De fait, les sentiments projetés sur les langues, ainsi que les représentations qu'elles peuvent induire ou renforcer, jouent un rôle dans la transmission linguistique. En effet,

« l'amour de la langue ou le rejet, ou encore la "honte", sont [...] au cœur de [...] la transmission, de la conservation de la langue, car, de fait, les langues sont indissociablement liées aux personnes et aux groupes de locuteurs qui les parlent. » (Deprez, 1996a : 156)

Ainsi l'un des témoins parlera d'une relation ambiguë à la langue française car considérée comme une « langue traître », adjectif qu'il associe également aux Français. La même représentation est associée à la fois à la nation et à la langue qui lui est reliée. Par ailleurs, en laissant une place à l'affect, cela permet également d'inscrire le témoin dans la dimension d'être singulier et non de simple informateur. Cela donne alors de la place à la singularité de sujet dans l'entretien. Les émotions et sentiments exprimés par les témoins seront donc pris en compte dans l'analyse des entretiens comme reflet de l'expression du sujet mais aussi de ses représentations.

Toutefois, on pourrait reprocher à cette approche un manque d'objectivité, une distance trop grande avec les faits décrits entraînant alors une réécriture des événements *a posteriori*. L'approche biographique ainsi que le récit autobiographique n'ont pas pour vocation à être objectifs puisqu'ils laissent la place au subjectif du sujet ainsi qu'à une construction (de la réalité, de l'identité, de la chronologie (Varro, 2008 : [en ligne]). Or, ce n'est pas un récit de fiction pour autant. Comme le souligne Bertucci (2014), le récit de vie, dans sa composante autobiographique, se différencie du récit de fiction. Il n'est pas un récit de fiction car il n'a pas de fin mais il est une « possibilité événementielle ouverte » (Bertucci, 2014 : 44) et il est « fragmentaire, incomplet » (*ibid.*). Le témoin peut décider de reprendre tel événement significatif pour lui plutôt qu'un autre et ce choix en lui-

même est révélateur de la construction qu'il fait de l'événement. De même, le récit de vie n'est pas fiction mais il n'est pas non plus une caméra venant du passé et redonnant au chercheur l'événement dans son objectivité la plus parfaite. En effet, nous sommes « dans autre chose qu'un compte rendu factuel ou « objectif » » (Varro, 2008 : [en ligne]). Ce n'est justement pas une objectivité des événements que je désire produire lors des entretiens. Je ne suis pas à la recherche d'une parole objective car cette objectivité ne peut exister dans cette configuration témoin-chercheur si ce n'est dans quelques éléments factuels tels qu'une date de naissance, des prénoms de parents ou encore le nom d'une ville où le témoin a résidé. Mais par le récit de la transmission c'est ce que dit le témoin sur lui, les représentations que laisse émerger son discours, les actes identitaires qu'il pose, le sens qu'il donne à des événements passés qui sont intéressants. Le récit de vie « donne sens à ce qui est raconté, et en fait une histoire. Par le biais de l'activité narrative, les événements ponctuels et hétérogènes sont pris ensemble et configurés en une intrigue cohérente et signifiante » (Nossik, 2011 : 124-125). En redonnant un sens, une cohérence aux événements passés, le témoin projette des éléments de son identité, dévoile à son interlocuteur le sens qu'il construit et ainsi la signification qu'il se donne en tant que sujet agissant. En cela, il devient acteur de sa propre histoire. Je reprendrais l'hypothèse de Bertucci : « c'est parce qu'il se raconte que le sujet se construit en tant que sujet. Par un retour réflexif sur lui-même, il prend conscience d'un certain nombre de traits identitaires, qui se structurent par la mise en récit. » (2014 : 44). Dans ce processus réflexif, le témoin « cherche avant tout à être [compris] : il explique le comment et le pourquoi » (Deprez, 1996a) et c'est ce « comment » et « pourquoi » que j'ai voulu découvrir.

Dès lors, dans ce travail réflexif et de signifiante, le chercheur n'est pas un acteur effacé de l'échange. Au contraire, il est actif en tant que déclencheur de la parole et parce qu'il est celui qui convoque ce dispositif artificiel dans lequel le témoin va se raconter. Il est aussi celui qui écoute et qui relance la parole quand celle-ci est interrompue ou se trouve dans une impasse. C'est pourquoi, le choix des questions, mais aussi l'écoute active du chercheur, ont leur importance dans l'approche biographique, comme le met en exergue Deprez (1996). Cette place active du chercheur n'est pas toujours évidente à trouver et demande des tâtonnements et des ajustements à chaque entretien.

4.3. Présentation des participants

4.3.1. Constitution du groupe d'enquêtés

La recherche des participants à l'enquête réalisée dans cette thèse s'est faite par plusieurs canaux.

Ces méthodes de récoltes de participants ne prétendent pas réussir à réunir un échantillon représentatif de la communauté francophone en Israël mais elles ont permis de réunir des personnes très différentes que ce soient par leur arrière-plan socio-économique, leurs âges, leurs lieux de résidence ou encore par leur choix en matière de transmission. Elles permettent donc d'avoir tout un large spectre de représentations individuelles.

4.3.1.1. Canaux officiels

Nous avons utilisé plusieurs canaux officiels pour nous aider dans notre recherche. C'est ainsi que le département de culture française de l'Université Bar Ilan a transmis l'annonce de recherche sur ses réseaux sociaux. Il a aussi recherché dans ses étudiants et professeurs des profils qui correspondraient à ma recherche puis transmis leurs contacts. J'ai pu ainsi être mise en relation avec une personne travaillant avec les Francophones au centre communautaire d'Ashkelon. Cette personne a pu transmettre notre questionnaire aux francophones du centre et elle m'a également dirigée vers des franco-Israéliens établis à Ashkelon pour nos entretiens. Par ailleurs, les bureaux d'aide aux migrants francophones des municipalités (Jérusalem etc.) ont été également contactés mais très peu ont donné suite à ma demande notamment parce qu'ils n'en avaient pas l'autorisation. Seul celui de Jérusalem a débouché sur un entretien.

4.3.1.2. Les réseaux sociaux

L'une des manières qui a été des plus efficaces pour trouver des volontaires a été d'utiliser les réseaux sociaux et tout particulièrement la plateforme Facebook. Des annonces ont été postées sur différents groupes (anglophones et francophones) pour demander la participation de parents francophones ou d'enfants de parents francophones. Des annonces ont été aussi postées à ma demande par des enquêtés sur des groupes auxquels je n'avais pas accès. Tous ces groupes étaient soit en rapport avec une ville israélienne (« Secret Tel Aviv » ou « Secret Jerusalem ») soit thématiques (« Tu sais que tu as fait l'*alyah* quand... », « Entraide entre EI¹¹⁵ » ou encore « Tinokland » une page consacrée aux parents francophones vivant en Israël).

Les annonces étaient à la fois publiées en français et en anglais. La plupart du temps, la première approche était de proposer de remplir le questionnaire et les personnes qui le souhaitaient étaient ensuite recontactées pour un entretien.

4.3.1.3. Les réseaux relationnels

Par ailleurs, nous avons également demandé aux personnes interrogées s'ils connaissaient d'autres personnes qui pourraient correspondre aux critères de l'enquête et qui seraient prêts à y

¹¹⁵ EI est le sigle pour Eclaireurs Israélites, un groupe de scouts juifs.

participer. L'avantage d'utiliser les réseaux relationnels d'un témoin est que les personnes contactées étaient mises en confiance. Le nom du témoin était comme un sésame qui enlevait certaines barrières que peuvent constituer le fait d'être contacté par une personne inconnue pour parler de sujets propres à la cellule familiale et donc propre à l'intimité familiale.

4.3.2. Critères de constitution du corpus

Les participants aux entretiens ont été choisis selon plusieurs critères : pays d'émigration, nombre d'années passées en Israël et s'ils avaient des enfants, ou bien si l'un de leurs deux parents était français d'origine.

4.3.2.1. Critère du pays d'origine

Tout d'abord, ma thèse portant sur la transmission du français, j'aurais pu faire le choix de m'intéresser à toute la communauté francophone. Toutefois, en cours d'enquête, j'ai décidé de limiter ma recherche à un cadre plus restreint en ne m'intéressant qu'uniquement à des personnes ayant immigré en provenance de la France. Multiplier le nombre de pays d'émigration aurait multiplié le nombre de paramètres à considérer et donné un cadre trop large à cette étude. C'est pour cette raison que les questionnaires remplis par des personnes ayant émigré depuis la Suisse, des pays du Maghreb, le Canada ou encore la Belgique ont été écartés de nos analyses de même que les entretiens réalisés auprès de ces personnes.

4.3.2.2. Critère du nombre d'années passées en Israël

Par ailleurs, l'enquête se limite à des personnes ayant immigré en Israël depuis au moins dix ans. En effet, les expériences de la migration et de la transmission linguistique ne se vivent pas et ne s'expriment pas de la même manière pour les personnes ayant immigré récemment que pour celles qui sont installées depuis plusieurs années. L'approche biographique retenue pour notre étude demande également la possibilité d'un certain recul pour qu'il puisse y avoir récit et réflexion. Quand bien même le choix du nombre de dix années minimum est arbitraire et ne représente pas un basculement particulier dans cette expérience, il nous paraissait intéressant que les personnes interrogées aient une certaine distance temporelle avec leur arrivée en Israël. Ainsi, certaines d'entre elles étaient là depuis plus de vingt ou trente ans. Dès lors, le regard sur l'immigration (ou l'émigration) ainsi que sur la transmission est rétrospectif et devient alors également introspectif.

Finalement, ce nombre de dix années a également été choisi car l'*alyah* de cette dernière décennie n'est pas la même que celle des années quatre-vingt, quatre-vingt-dix ou même du début des années deux mille. Des phénomènes comme « l'*alyah* de groupe » (l'émigration de France est

vécue à plusieurs plutôt que de manière individuelle ou à l'échelle d'une famille uniquement) ou « l'*alyah* Boeing » (en référence à l'avion car ce sont des personnes qui vivent en Israël une partie de la semaine et travaillent en France l'autre partie et donc qui utilisent régulièrement ce moyen de transport) sont des phénomènes récents. Ces phénomènes vont influencer sur la transmission car, notamment, les liens transnationaux sont plus forts que pour les *alyot* précédentes.

4.3.3. Tableau des témoins par famille

Ce tableau permet de voir les relations entre les différents individus de notre recherche. Le choix a été fait d'attribuer des noms d'emprunt pour les prénoms plutôt que des lettres ou des numéros pour faciliter la lecture. Ces prénoms d'emprunt répondent à la logique suivante : les prénoms à sonorités francophones ont donné lieu à des prénoms d'emprunt à sonorités francophones à l'instar des prénoms hébraïques qui ont donné lieu à des prénoms d'emprunt à sonorités hébraïques. En effet, le choix d'un prénom plutôt français ou plutôt israélien raconte aussi quelque chose sur les choix de transmission. Les cases vides indiquent que la personne n'a pas été interrogée ou qu'elle n'a pas été citée par son prénom lors des entretiens. Le gras indique les personnes ayant participé à un entretien. La barre (/) indique qu'il n'y a pas d'enfant 2, 3 ou 4.

Famille	Père	Mère	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 4
Famille A.		Martine	Sarah	Esther		/
Famille B.		Céline	Ouriel	Alon	Linoy	Maayan
Famille C.		Hanna				
Famille F.		Ruth	Oren	Shira	/	/
Famille G.	Sylvain	Béatrice				
Famille H.		Marion	Avital			
Famille I.	Alain	Léa	Shirel	Dvora	Adina	Bina
Famille J.			Chloé		/	/
Famille K.		Claire				
Famille L.		Juliette				
Famille M.		Myriam				

Famille N.		Ayelet				
Famille O.		Sophie	Dalia	Gad	Hadar	Ilan
Famille P.		Johanna				

Tableau 5. Composition des familles des témoins

5. La première génération

Ce chapitre va permettre l'analyse des entretiens effectués auprès des témoins-parents. La cellule familiale est le premier lieu de socialisation pour l'enfant comme cela a été rappelé dans la partie dans la partie *3.1 Sociolinguistique à l'échelle de la famille*. Il en découle qu'elle est aussi le lieu du premier contact aux langues. De fait, dans la plupart des cas, la ou les premières langues entendues par l'enfant seront celle(s) des membres de la famille proches et plus encore, celle(s) des parents. Il pourrait ainsi, dans les premiers mois de sa vie, n'avoir contact qu'avec la langue ou les langues de ceux qui sont en charge de lui.

Comme l'ont montré les entretiens, parler ou ne pas parler sa langue est le premier pas vers la transmission ou la non-transmission d'une langue. Il est vrai que vouloir parler ou ne pas parler sa langue avec ses enfants est un premier révélateur d'une volonté de transmission ou non. De même, ne pas parler sa langue à ses enfants, que ce soit un choix conscient ou non, entraîne une absence de transmission. Cependant, le contraire n'est pas pour autant vrai. En effet, la transmission, comme je l'ai déjà évoqué, est un processus complexe soumis à de multiples variables indépendantes de la volonté de transmettre. Par ailleurs, bien que l'absence d'une langue dans la famille entraîne une non-transmission, celle-ci n'est pas révélatrice d'une volonté de ne pas transmettre. Ainsi, comme le souligne Unterreiner dans sa recherche sur la transmission linguistique chez les enfants de couples mixtes, « les "référents identitaires" effectivement transmis aux enfants de couples mixtes, la langue notamment, peuvent différer du projet de transmission des parents » (2014 : 98). De manière similaire, la présence d'une langue d'héritage au sein de la famille ne signifie pas toujours qu'il y a eu volonté de transmission de cette langue. En effet, le choix d'une langue comme langue familiale peut être motivé par d'autres facteurs.

Notons que le désir de transmission ou de non-transmission se nuance, s'intensifie voire disparaît dans le temps. Il n'est pas immuable ni figé comme l'ont démontré dans leurs recherches Deprez et Varro (1991) ou encore Unterreiner (2014). De même, comme l'ont dévoilé les entretiens, au sein d'un couple parental, les désirs des deux parents ne coïncident pas forcément et ne s'exprime pas de la même manière en termes de pratiques linguistiques ou de politiques linguistiques familiales. Chaque parent est donc à considérer dans son unicité et non comme porte-parole d'une entité « couple ». L'aspect diachronique et unique du désir sera donc pris en compte.

Schwartz, en se référant à plusieurs études sur la transmission linguistique en contexte migratoire (Pease-Alvarez, 2003, sur la première et deuxième génération d'immigrants mexicains en Californie ; Horenczyk et Ben-Shalom, 2006 et Lissitsa, 2007, sur les migrants juifs de Russie),

souligne que parfois l'abandon par les parents de la langue et de la culture premières se fera « dans un effort d'améliorer leur statut social et nouvelle identité culturelle »¹¹⁶ (Schwartz, 2012 : 119, ma traduction). Elle précise aussi que « l'insertion dans une nouvelle société [peut] être caractérisée par une forte tendance à s'intégrer en combinant à la fois le maintien de la langue de la maison et l'acquisition de la langue du pays d'accueil »¹¹⁷ (Schwartz, 2012 : 119, ma traduction). Le choix du maintien ou non de la langue du pays d'origine est ainsi modelé par la volonté d'intégration ou tout autre projet migratoire mais une même volonté d'intégration peut se traduire de manière différente dans les pratiques linguistiques. Cependant, le choix de transmission linguistique est également influencé par les représentations, par exemple celles sur les langues ou les pays d'origine ou d'accueil, tout comme d'autres facteurs externes à la famille. De même, l'affect et la subjectivité influencent également ce choix.

Sur les seize parents rencontrés lors des entretiens, quatre parents m'ont fait part de leur volonté de ne pas transmettre le français ou de l'impossibilité pour eux de transmettre le français tandis que les douze autres ont parlé du désir de transmettre. Chacun a motivé sa volonté de transmettre ou non sa langue d'origine par diverses raisons allant du projet migratoire aux représentations sociolinguistiques. Dans cette partie, je m'intéresserai à la transmission linguistique dans le milieu familial en partant de ce désir de transmission des parents, tout en soulignant l'influence des représentations, du projet migratoire ainsi que de l'identité. Je me pencherai également sur la politique linguistique familiale découlant de la volonté ou non de transmettre le français ainsi qu'aux pratiques linguistiques déclarées notamment dans les premiers temps de la transmission ou de la non-transmission linguistique.

5.1. La volonté de ne pas transmettre le français : analyse de récits et de discours sur la non-transmission

Le désir de non-transmission a été exprimé à plusieurs reprises au cours des différents entretiens de cette recherche. Parfois, le désir de non-transmission s'entend comme rupture avec le pays d'origine ou le passé de l'individu. D'autres fois, il traduit une prévalence accordée à l'hébreu. Cette volonté de ne pas transmettre le français ne coïncide pas exclusivement avec l'absence de cette langue dans cette étude. Le français reste ainsi souvent la langue de communication déclarée du couple, quand bien même les deux parleraient couramment hébreu. De même, quand des liens existent avec la famille élargie (oncles, tantes, cousins, les cousines ou encore grands-parents) vivant

¹¹⁶ « in an effort to improve their social status and new cultural identity ».

¹¹⁷ « the insertion in a new society might be characterized by a strong tendency to integrate by combining both the maintenance of the home country language and the acquisition of the host country language ».

en France, le français est la langue déclarée de cette partie de la famille. Le français peut être donc présent par ce biais-là également.

Le désir de non-transmission de sa langue, celle dans laquelle on a grandi, qu'elle soit « langue maternelle », « langue du pays d'origine » ou « langue de la famille », entraîne une rupture avec celle-ci, si ce n'est au niveau de l'individu du moins au niveau de sa descendance.

Dans les sous-parties 5.1.1., 5.1.2., 5.1.3. et 5.1.4., je développerai le cas de quatre témoins qui n'ont pas voulu transmettre : le couple G. avec Béatrice et Sylvain, Marion H. ainsi que Myriam M. Je me pencherai sur les raisons de cette volonté de ne pas transmettre qu'ils ont évoqué, tout comme sur les représentations sur les langues ainsi que sur la France et Israël qui ont transparu dans les entretiens. Je m'intéresserai aussi basculement de la migration et ce que ce moment de la migration a pu représenter pour eux.

5.1.1. Béatrice et Sylvain : une immigration en rupture

Sylvain et Béatrice G. se sont rencontrés puis mariés en France. Sylvain avait immigré de Tunisie à l'âge de trois ans. Quant à Béatrice G., elle avait vécu trois ans et demi en Israël vers l'âge de six ou sept ans. Elle était donc déjà familière avec la langue hébraïque avant même qu'ils décident d'immigrer en Israël. Encore sans enfant, Sylvain était âgé de 29 ans et Béatrice de 25 ans lorsqu'ils ont immigré en Israël en 1989. Au bout d'un an, en 1990, ils se sont installés dans un kibboutz socialiste non religieux dans lequel ils vivaient encore au moment de l'entretien. Ils ont eu quatre enfants âgés de dix-sept, vingt, vingt-quatre et vingt-six ans lors de notre rencontre. Les quatre enfants parlent, selon leurs parents, peu français et la communication parents-enfants se fait exclusivement en hébreu.

5.1.1.1. Sylvain G : ne pas transmettre la langue pour ne pas transmettre l'exil

Sylvain. alors pour en arriver aux enfants// il y a beaucoup de choses à dire là-dessus [léger rire de Blandine] mais// je vais commencer par euh/// par dire euh/ un truc c'est que/ à mes débuts je voulais à tout prix que les enfants parlent français/ et Béatrice ne voulait pas

C'est ainsi que Sylvain introduit son récit concernant ses enfants et la transmission du français. Ce passage, entrecoupé de silences, met en exergue, dès le départ, un désir contraire au sein du couple concernant la transmission du français. Béatrice viendra plus tard nuancer ses propos en affirmant qu'elle aussi avait essayé dans les premiers temps de, par exemple, lire des livres en français à ses enfants, et donc de transmettre. Cependant, même si celle-ci n'a pas perduré et s'est peu à peu étioyée, la volonté que Sylvain reconstruit *a posteriori* est forte (« je voulais à tout prix »).

Cette volonté, comme le démontrent les deux extraits suivants, concernait à la fois la langue orale et la langue écrite :

Premier extrait :

Sylvain. je voulais/ je voulais qu'ils aient le français [...]

Deuxième extrait :

Sylvain. parce que je voulais aussi qu'ils qu'ils lisent et écrire [...]

Or, dans son récit, Sylvain finit par expliquer les raisons qui l'ont amené à passer du désir de transmission au désir de non-transmission. En effet, bien que Sylvain ait, contrairement à son épouse, voulu transmettre le français au tout début, il a peu à peu « arrêté » la transmission. C'est-à-dire que dans son cas, il a arrêté d'utiliser le français comme langue de communication avec ses enfants. Voici comment il l'explique :

Sylvain. [...] bon je suis né à Tunis je suis même pas né en France [...] MÊME LA FRANCE c'était un pays de passage pour moi/ tu vois ? euh donc euh/ si tu veux tu tu dis que c'était plus important pour moi le français mais moi

Béatrice. ouais bon enfin c'était/ c'était TA langue/ quand même

Sylvain. c'est ma langue maternelle/ mais/ si tu veux/ la France ELLE-MÊME/ la culture française/ je l'ai ADOPTÉE mais ce n'est pas ma culture originelle

Béatrice. ouais t'es venu jeune QUAND même c'est

Sylvain. je suis venu ENFANT/ je suis ENFANT ouais

Béatrice. t'as pas vécu euh quinze ans à Tunis/ t'es quand même ton

Sylvain. NAN C'EST-À-DIRE QUE le le/ y a plusieurs aspects/ c'est-à-dire que/ j'étais moi-même fils d'immigrés de de rapatriés de Tunis/ on a quitté un pays une culture une mentalité [...] mes parents parlaient un français un peu PAUVRE/ c'était pas un français très très euh/ très sophistiqué [...] je suis arrivé comme étranger en France/ même si j'étais français/ que mon père a combattu euh dans l'armée pendant la seconde guerre

Blandine. d'accord

Sylvain. et j'étais euh étranger en France/ et cette/ CE SENTIMENT DE// d'é/ d'étrangéité/ ce sentiment d'être DIFFÉRENT/ j'ai/ au bout d'un moment j'ai voulu l'éviter à mes enfants/ tu vois parce que même si ils sont nés en Israël ils ont reçu une éducation à la française/ ils ont

Blandine. c'est vrai

Sylvain. ils sont polis [rires de Blandine]/ [avec un sourire] ils savent dire « merci »/ ils savent dire « s'il vous plaît »/ ils SAVENT tu vois dire « bonjour » quand ils rentrent dans une pièce/ ce qui n'est pas toujours évident pour un Israélien [Blandine rit] que/ tu vois ?/ ET ET/ ET DONC/ et des fois aussi j'ai j'avais des des des CÔTÉS/ euh TRÈS euh qui LEUR FAISAIENT HONTE/ tu vois ? par exemple quand je/ euh euh/ y a un un enfant appelait au téléphone/ et il se présentait pas je di/ je ré/ je je voulais pas répondre tant qu'il se me dis pas qui il/ qui il est quoi tu vois ? et et euh/ tu/ C'EST PAS LE XX DES DES REGLES DE BASE/ ET/ au bout d'un moment je me suis rendu compte que si tu veux si j'insiste trop là-dessus/ L'EXIL/ va passer aussi à mes enfants/ le sentiment de l'exil/ de la GALOUT¹¹⁸

Béatrice. d'être différent ouais

¹¹⁸ גלות : exil.

Sylvain. tu vois ? de la diaspora

Béatrice. ouais

Sylvain. et DONC/ j'ai/ petit à petit// ACCEPTÉ si tu veux de leur parler en hébreu/ et/ euh/ MAIS/ TOUT EN EUH/ C'EST/ J'AI/ J'AI UN PEU renoncé si tu veux un peu au français

Le fil conducteur qui revient tout au long de cet extrait est la thématique de l'étrangéité et plus encore de l'exil, comme en témoignent les mots suivants : « étranger » (deux fois), « étrangéité », « différent » (utilisé à la fois par Sylvain et à par Béatrice), « *galout* » (qui signifie exil en hébreu), « exil » (deux fois) et « diaspora ». Deux mots sont propres à la culture juive : celui de *galout*, qui, comme cela a été décrit précédemment (voir la sous partie 2.1.3 La *galout* et la *yerida*), recouvre des représentations spécifiques de l'exil, et celui de diaspora. Même si ce terme n'est plus utilisé uniquement pour qualifier les diasporas juives, il a été, à l'origine, utilisé pour définir des populations juives. À ces mots faisant référence à l'exil et à l'étrangéité, vient s'ajouter l'idée de migration, de passage, avec l'expression « pays de passage » pour qualifier la France et l'identification personnelle de Sylvain en tant que « fils d'immigré », « de rapatrié de Tunis » et non en tant que fils de français. Sylvain s'est senti « comme étranger en France », malgré le fait qu'il soit de nationalité française (« même si j'étais français/ que mon père a combattu euh dans l'armée pendant la seconde guerre »). Le sentiment d'appartenance vis-à-vis à la France est vu comme peu présent. Il admet même s'identifier comme tunisien plus loin dans l'entretien lors d'un échange avec Béatrice :

Béatrice. toi tu reconnais comme

Sylvain. comme Tunisien ouais

Béatrice. « je suis tunisien » quoi

Sylvain. hum

Ce sentiment d'être étranger, d'être en exil, ressenti en tant qu'enfant en France, devient un élément qu'il serait possible de « passer », de transmettre :

Sylvain. L'EXIL/ va passer aussi à mes enfants/ le sentiment de l'exil/ de la *GALOUT*¹¹⁹

Béatrice. d'être différent ouais

Sylvain. tu vois ? de la diaspora

La langue du pays d'origine est investie du poids de l'étranger, de la différence. La langue appelée « ma langue maternelle » devient la langue étrangère, celle qui marque du sceau de la différence. Pour ne pas « passer » l'exil à ses propres enfants, c'est-à-dire pour que ses enfants soit de vrais « *sabra*¹²⁰ » (des Juifs né en Israël) et non des « *galouti* » (des exilés) il lui fallait taire la langue de l'autre, celle du pays d'émigration. Nous retrouvons ici ce que soulignent Guerraoui et Reveyrand-

¹¹⁹ גלות : exil

¹²⁰ צבר.

Coulon dans l'introduction à l'ouvrage *Transmission familiale et interculturelle : Ruptures, aménagements, créations* :

« Fréquemment, à bas bruit, frémit l'exil avec ses pertes et ses deuils, ses souvenirs enfouis, que les parents ne peuvent [...] ou ne veulent pas (afin d'épargner les enfants ou encore parce que cela est supposé ne pas les intéresser) transmettre à leurs enfants » (2011 : 19)

Ce n'est plus seulement une langue que Sylvain ne veut pas transmettre mais ce que lui y projette à savoir le souvenir l'exil en tant que tel mais aussi la volonté « d'épargner » à ses enfants ce sentiment d'être différent. Dans ses propos, il exprime être identifié comme français, et donc comme étranger, par la langue mais avant tout par des aspects culturels : « l'éducation à la française », la politesse (« bonjour », « merci », « s'il-vous-plaît ») et ce qu'il appelle « des règles de base ». Dans son discours, nous retrouvons que ce n'est pas la nationalité qui fait de quelqu'un un non-étranger mais la culture familiale dans laquelle il a été élevé et donc les codes culturels qu'il maîtrise. Tout au long de l'entretien, Sylvain insiste à plusieurs reprises sur l'importance de connaître la culture et non seulement la langue. Ici, l'arrêt de l'utilisation de la langue française dans la communication familiale semble marquer pour lui l'arrêt la transmission d'attitudes et de comportements français « honteux » voire stigmatisants car différents (« j'avais des des des CÔTÉS/ euh TRÈS euh qui LEUR FAISAIENT HONTE »). Dès lors, pour Sylvain, la langue est l'outil de transmission d'une façon de concevoir et d'interagir avec le monde environnant et donc de représentations. Cela pourrait se traduire ainsi : transmettre une langue c'est transmettre tout un faisceau de représentations ainsi que d'attitudes, d'opinions et de comportements qui en découlent de ces représentations.

Non seulement la langue est porteuse de l'exil et de la différence mais le pays d'origine le devient également. En effet, Sylvain exprimera plus loin dans l'entretien en écho à ce que dira sa femme :

Sylvain. moi je crois que le [...] le le sentiment de l'exil il c'est qui/ c'est ça qui qui qui qui conditionne beaucoup de choses tu vois ?/ parce que/ si tu VEUX: euh: la France pour moi c'est l'exil

La France, ce lieu géographique, devient alors aussi le lieu fantasmé où se projette la signification de l'exil et ses représentations. Il est ce lieu entaché des souvenirs douloureux de l'enfance. Même si Sylvain ne dit pas d'où il se sent exilé (est-ce de la Tunisie, son pays de naissance, ou d'Israël, son pays d'élection ? Ou est-ce encore un sentiment sans lieu d'origine ?), la sensation d'exil était présente et reste associée à la France.

Toutefois, l'arrêt du désir de transmission n'est pas brutal mais progressif comme Sylvain le décrit :

Sylvain. et DONC/ j'ai/ petit à petit// ACCEPTÉ si tu veux de leur parler en hébreu/ et/ euh/ MAIS/ TOUT EN EUH/ C'EST/ J'AI/ J'AI UN PEU renoncé si tu veux un peu au français

Le processus se fait « petit à petit », il renonce d'abord « un peu » seulement au français. Ce sera le temps qui finira d'éroder ce désir de transmission. L'abandon du français ne se fait donc pas brusquement mais, au contraire, dans un processus d'arrêt.

5.1.1.2. Béatrice G. : Une coupure avec la France

Béatrice G. est, elle, beaucoup plus tranchée dans la reconstruction de son désir de non-transmission. Elle évoque ainsi une relation compliquée voire conflictuelle à la France et au français. Pour exprimer son refus de transmission, elle utilise le mot « anti » comme le montrent ces deux extraits d'entretien :

Premier extrait :

Béatrice. [...] MÊME-MOI qui étais un petit peu anti [...]

Deuxième extrait :

Béatrice. [...] j'étais TRÈS ANTI

À l'instar de Sylvain qui associe au verbe « vouloir » un terme fort pour exprimer son ancienne volonté de transmission (« à tout prix »), elle utilise un adjectif fort pour formuler son refus de transmettre. Elle nuancera par deux fois son propos en soulignant que malgré cela, elle a, elle aussi, mais dans une moindre mesure que Sylvain, parlé français à ses enfants ainsi que lu des histoires en français jusqu'à ce que le français ne soit plus « naturel » dans la communication. Dans un premier temps, les deux aînés seront ainsi exposés à la langue française même si le désir de transmission est absent chez elle.

Béatrice explique ce refus en relatant ce qu'elle ressent par rapport à la langue française et la France. Son récit se découpe en deux phases. Tout d'abord, une première phase où elle part des différences entre son rapport et celui de Sylvain au français pour reconstruire sa propre relation aux langues. C'est dans les oppositions relevées qu'elle dessine son histoire personnelle avec les langues. Ensuite, une deuxième phase où elle relate les conséquences de la première phase lors de son arrivée en Israël.

Première phase :

Béatrice. [...] mais moi/ MOI JE VOIS ÇA UN PETIT PEU// POURQUOI LUI IL A/ IL A ÉTÉ COMME ÇA/ et pourquoi moi j'étais un peu différente

Blandine. oui

Béatrice. en fait c'est ça/ c'est ça que j'essaye de de/ d'analyser quoi [...] et euh/// SYLVAIN/ LUI/ LE FRANÇAIS c'est c'est SA langue/ moi aussi c'est ma langue maternelle/ mais c'est une langue que/ que/ chez moi aussi elle a été euh/ un petit

peu euh/ comment dire ça ? elle a été euh// c'est une langue que j'ai PARLÉ/ ensuite que j'ai oublié/ et ensuite que j'ai ré/ RÉappris/ en fait/ donc si tu veux c'est j'ai/ j'ai un rapport à cette langue qui est// qui est FAUSSÉE déjà

Blandine. ouais/ je comprends

Béatrice. qui est pas comme Sylvain/ bon c'est/ c'est/ c'est sa langue lui il est arrivé en Israël il savait pas un mot d'hébreu et

Blandine. ouais

Béatrice. et/ et c'était sa/ sa/ sa langue de de TOUT LE TEMPS/ pendant trente ans il a parlé cette langue

Blandine. d'accord

Béatrice. et donc c'est/ elle a une présence une euh importance beaucoup plus FORTE que/ c'est pour ça que je dis c'est/ je/ je crois que c'est aussi une question TRÈS TRÈS personnelle/ comme approche/ comment TOI tu vas réagir par rapport à tes enfants/ comme/ tu vas réagir en fonction de comment TOI tu/ tu vis ce/ LA LANGue

Blandine. bien sûr

Béatrice. que tu parles/ comment tu es a/ a/ attaché au PAYS/ auquel euh la/ cette langue appartient etcetera/ et moi personnellement/ [hé/et] c'est une langue qui m'a été donc effectivement/ qui est ma langue euh/ euh/ maternelle/ j'ai parlé jusqu'à l'âge de six sept ans

Blandine. d'accord

Béatrice. ensuite je suis venue en Israël et cette langue je l'ai/ COMPLÈTEMENT OUBLIÉE

Blandine. d'accord

Béatrice. j'ai parlé l'hébreu pendant trois ans et j'ai oublié la langue

Sylvain. trois ans et demi même

Béatrice. trois ans trois et demi/ j'ai oublié le français je suis rentrée en France après trois et demi/ sans savoir parler/ je L'AVAIS quelque part en moi parce que c'est ma langue maternelle/ donc il/ moi-même il a fallu que je RÉApprenne la langue/ et vu que c'est une langue qui est TRÈS difficile et que j'ai eu BEAUCOUP de mal/ enfin je l'ai réappris mais ça m'a coûté des ÉNORMES efforts par exemple dans euh/ à l'école/ au niveau scolaire/ au niveau social et tout ça donc c'est/ j'ai eu un/ j'imagine psychologiquement un truc un peu anti quoi

Blandine. d'accord

Béatrice. je l'ai fait parce que j'avais pas le CHOIX/ fallait que j'aie à l'école/ fallait que je parle avec les enfants etcetera/ mais quelque part ça m'a/ REbellée/ ça m'a [rire Sylvain] énervée/ ça m'a coûté énormément D'EFFORTS personnels pour rattraper le niveau etcetera

Blandine. ouais

Béatrice. et je L'AI FAIT

Très rapidement, Béatrice parle de rapport à la langue « faussée » contrairement à son mari. Elle justifie la non-transmission en comparant sa relation au français avec celle que son conjoint a par rapport à cette langue : « SYLVAIN/ LUI/ LE FRANÇAIS c'est c'est SA langue » et « j'ai/ j'ai un rapport à cette langue qui est// qui est FAUSSÉE déjà [...] qui est pas comme comme Sylvain ». Son comportement qu'elle qualifie d'« anti » par rapport à la langue n'est tant, ici, un rejet de la langue française et de la France mais une réaction face à ce qu'elle a vécu dans son parcours linguistique.

Elle affirme que c'est « psychologiquement » que ce rejet s'est développé, une réaction à cette langue, le français, qu'on lui a imposé alors qu'elle vivait dans une autre langue, l'hébreu.

Elle a également des difficultés à définir cette langue comme lorsqu'elle dit « c'est une langue qui m'a été donc effectivement/ qui est ma langue euh/ euh/ maternelle ». Elle multiplie les pauses et les hésitations. Par ailleurs, elle commence son explication par « c'est ma langue maternelle/ **mais** c'est une langue ». Ici, la conjonction de coordination souligne bien que la dénomination « langue maternelle » ne suffit pas à définir la place qu'elle donnerait au français dans sa vie. La suite de son intervention met encore plus en exergue cette difficulté à caractériser le français :

Béatrice. [...] mais c'est une langue que/ que/ chez moi aussi elle a été euh/ un petit peu euh/ comment dire ça ? elle a été euh// c'est une langue que j'ai PARLÉE ensuite que j'ai oubliée/ et ensuite que j'ai ré/ RÉapprise

Les pauses plus ou moins longues, les hésitations (« euh »), les reprises (« que/ que ») et la question « comment dire ça ? » sont révélateurs de la difficulté pour Béatrice à expliciter ce que représente pour elle cette langue. Elle finit par recourir aux différents niveaux de connaissance qu'elle a eu avec le français. Tout d'abord, c'est une langue qu'elle a « parlée », puis « oubliée » et enfin « réapprise ». Elle appuie trois autres fois sur le verbe « oublier » dans les phrases suivantes. Le participe passé de ce verbe apparaît associé à l'adverbe « COMPLÈTEMENT », lequel est accentué par Béatrice : « cette langue je l'ai/ COMPLÈTEMENT OUBLIÉE ». De même, les verbes « parler » et « réapprendre » sont aussi repris lorsqu'elle détaille son récit. Par ailleurs, notons que dans la dernière étape, elle utilise le mot « réappris » et non « parlé » comme dans la première. Ces deux étapes sont donc différentes. Le premier participe passé, « parlé », évoque une étape plus naturelle où elle ne souligne pas le processus d'apprentissage (qui a pourtant eu lieu) mais simplement la capacité à parler. Au contraire, le troisième participe passé, « réappris », caractérise une étape où cette fois-ci elle met en exergue le processus de réappropriation et d'apprentissage de la langue. Cette différence de verbes introduit combien la troisième phase ne lui a pas paru naturelle et lui a demandé des efforts.

Avec la suite de son récit, elle insiste à plusieurs reprises sur l'obstacle qu'a représenté le français à son retour en France : « une langue qui est TRÈS difficile », « j'ai eu BEAUCOUP de mal », « ça m'a coûté des ÉNORMES efforts », « ça m'a coûté énormément D'EFFORTS personnels ». C'est cet effort à entrer de nouveau dans la langue qu'elle identifie comme déclencheur du rejet du français (« un truc un peu anti », « ça m'a/ REbellée/ ça m'a énervée »). En entendant les difficultés que Béatrice affirme avoir rencontrées en français, on pourrait se demander, si, entre les lignes, Béatrice ne se sentirait pas en insécurité linguistique face au français. Ce qui, dès lors, aurait pu la pousser encore plus à l'abandon de cette langue une fois arrivée en Israël.

Deuxième phase :

Béatrice. et donc quand je suis venue en Israël// CETTE langue je la voyais PAS COMME UNE/ c'est/ c'est [claquement de langue] quelque part je voulais mettre/ la mettre/ la mettre de côté quoi/ c'est/ c'est/ elle est/ je/ je/ je [l'a/la] [claquement de langue]

Sylvain. bon tu avais un rejet aussi de la France euuh

Béatrice. EN PLUS/ EN PLUS DE ÇA/ voilà la France c'est pas/ c'est pas un endroit que/ qui/ qui/ m'a manqué/ ou que j'ai/ DONC TOUTE CETTE APPROCHE par rapport à la langue et par rapport au PAYS/ il est/ il est// plus ou moins négatif/ DONC/ ma/ ma réaction à moi c'était/ d'à la fois de ne pas parler avec mes enfants en français/ et qu'ils s/ qui qui qu'ils soient Israéliens à CENT pour cent/ ils sont nés ici et/ et/ c'était ma façon à moi de/ de ne pas leur/ peut-être de faire exprès de ne pas leur transmettre cette langue

Dans cette deuxième phase, elle justifie son arrivée en Israël comme une rupture avec la France. Nous voyons que ce n'est pas tant la non-transmission qui motive Béatrice mais la volonté de « mettre de côté » la langue française et la France. Ici, son rejet de la langue est plus clairement associé à un rejet également de la France.

Par ailleurs, de nouveau, Béatrice échoue à catégoriser la langue française : « CETTE langue je la voyais PAS COMME UNE/ c'est/ c'est [claquement de langue] ». Cette difficulté à catégoriser la langue révèle une impossibilité d'identification à cette langue pour Béatrice quand bien même elle affirme à trois reprises que le français est « ma langue maternelle » (non sans hésitation). La faible utilisation du déterminant possessif « ma » associé au mot « langue » (« ma langue » apparaît trois fois contre six fois pour « cette langue », quatre fois pour « une langue » et « langue » et trois fois pour « sa langue ») dénote également cette impossibilité d'identification par la mise à distance syntaxique de l'objet langue. Un autre extrait de l'entretien apporte un nouvel éclairage sur les identificateurs qu'elle emploie :

Béatrice. NAN Y AVAIT un peu de ça aussi ce besoin de de S'INTÉGRER/ tu sais moi j'étais comme/ dans mon enfance j'ai été TRÈS déracinée tout le temps/ on m'a prise de force on m'a mis en Israël de d'Israël on m'a enlevÉE on m'a remis en France et en France moi-même j'ai été: valdinguée dans: dix mille ENDROITS/ donc j'ai eu TELLEMENT BESOIN/ je savais que quand je venais en Israël je CRÉAIS mon/ JE CRÉAIS

Sylvain. d'appartenance/ un sentiment d'appartenance

Béatrice. ENFIN MA vie à moi/ MON LIEU de vie/ ma maison/ ma famille etcetera

Sylvain. oui ton identité

Béatrice. MON IDENTITÉ/ donc c'est vrai que peut-être/ et c'est venu aussi de ÇA quoi

Blandine. d'accord

Béatrice. d'un besoin TRÈS TRÈS fort d'appartenir à à/ QUELQUE chose À UNE SEULE CHOSE [rires de Sylvain] X arrêtez de me dire que je suis LÀ LÀ/ je parle comme ça je parle/ et/ et DONC c'est peut-être de là aussi/ enfin c'est vrai que c'est venu aussi du

fait que c'est VRAI que je j'ai/ j'étais/ la France pour moi c'est c'est pas des bon souvenirs/ c'est pas une/ des belles périodes dans ma vie etcetera quoi¹²¹

Ici, l'abondance de déterminants possessifs de première personne sert à souligner, par la proximité, cette nouvelle identité qu'elle s'accapare : « quand je venais en Israël je CRÉAIS mon/ JE CRÉAIS [...] ENFIN MA vie à moi/ MON LIEU de vie/ ma maison/ ma famille etcetera [...] MON IDENTITÉ ». L'immigration en Israël marque le pivot de l'arrêt du déracinement dans son récit. La vie avant l'*alyah* est caractérisée par une multiplication de lieux géographiques (« France », « Israël », « dix mille ENDROITS ») et par une accumulation de verbes où Béatrice subit l'action soit parce qu'elle n'en est pas le sujet soit parce qu'ils sont mis à la forme passive (« j'ai été TRÈS déracinée », « on m'a prise de force », « on m'a mis en Israël » « on m'a enlevÉE » « on m'a remis en France » « j'ai été: valdinguée »). Certains des verbes utilisés suggèrent même de la violence (« déracinée », « prise de force », « valdinguée »). Cette période est décrite comme une période où Béatrice n'a pas le contrôle et où ce qu'elle endure est, pour elle, brutal. Le verbe « créer » est un moment charnière dans son discours. Béatrice devient maître de l'action par ce verbe d'action dont elle est le sujet. En reprenant le contrôle (le choix d'immigrer), elle peut de nouveau s'identifier en se fabriquant une nouvelle identité choisie et non subie. Dès lors, en coupant avec cette langue et ce pays imposés auxquels elle ne parvient pas à s'identifier, associés à des représentations négatives, elle parvient à entrer de nouveau dans un système d'identification.

Ainsi, pour des raisons différentes, Béatrice et Sylvain finissent par décider de ne pas transmettre. Le récits qu'ils font tous deux montrent combien la transmission linguistique fait appel à des mécanismes subjectifs, liés à l'histoire personnelle mais aussi aux représentations personnelles sur les langues et les pays de résidence. Dès lors, s'intéresser à la transmission oblige à regarder l'individu dans son ensemble, de manière diachronique et non synchronique, dans sa complexité et ses contradictions, dans ce que Jean-Marie Prieur qualifie « d'agencements » (voir la partie 3.5.4). La relation de Béatrice et de Sylvain aux langues est faite de projections, de constructions identitaire, de désirs et de volontés d'appartenance qui évoluent. Finalement, après tous ces récits de non-transmission, Béatrice fait cet aveu :

Béatrice. aujourd'hui je m'en mords les doigts

Blandine. ok

Béatrice. aujourd'hui je le regrette

¹²¹ Je retrouve dans ce récit de Béatrice G. un peu ce que Alén Garabato et Boyer ont identifié comme une « déstabilisation de l'identité sociolinguistique » chez des jeunes galiciens qui avait grandi en Suisse jusqu'au retour en Galice à la fin du collège. Même si le temps passé en Israël par Béatrice G. n'est pas le même que ces jeunes ont passé en Suisse, la même « déstabilisation consécutive à une mobilité forcée qui a bouleversé, sur le plan des représentations comme celui des pratiques, le vécu langagier de ces jeunes francophones et défait l'équilibre de leur répertoire linguistique » (2005 : 73). Pour Béatrice G., ce bouleversement décrit par les auteurs se situe particulièrement au niveau langagier.

Blandine. pourquoi alors ?

Béatrice. JE REGRETTE PARCE QUE JE/ JE COMPRENDS que c'est c'est un/ un CADEAU donné à un enfant une langue sans l'apprendre à l'école/ sans comme ça c'est x c'est TELLEMENT difficile d'apprendre les langues/ moi/ je sais que je suis nulle en langue/ l'anglais je sais même pas le parler

Blandine. ouais

Béatrice. et euh je crois que c'est c'est un/ un/ un CADEAU de faire à enfant de lui donner une au/ euh une autre langue comme ÇA/ de/ il apprend/ de façon tellement naturel un/ un enfant tu lui mets des des choses dans la tête il retiendra TOUT

Le désir de transmission ou de non-transmission de langue continue d'évoluer. Par leurs récits, Béatrice et Sylvain redonnent un sens, une cohérence à leur histoire et à leurs expériences permettant ainsi de tracer une route dans les méandres de la mémoire et peut-être permettre, ainsi, une continuité de la subjectivité.

5.1.1.3. Une volonté de s'intégrer

Le désir de non-transmission entre également en résonance avec le projet de migration de Sylvain et Béatrice. En effet, leur projet de migration est porté par une intention de couper avec le sentiment d'errance et l'aspiration à fuir l'impossibilité de s'enraciner. De là découle une volonté forte d'intégration en réponse à ce sentiment d'incapacité à s'intégrer en France et à celui de s'y sentir comme des étrangers. L'envie de s'intégrer est une composante importante du discours du couple G. pour justifier leur non-transmission. En écho aux représentations de la France et du français qu'ils entretiennent, la volonté d'intégration est très forte, se substituant à tout dessein de transmission. C'est un motif récurrent, revenant sans cesse au cours de l'entretien, sans pour autant que celui-ci soit toujours évoqué par moi ou provoqué par l'une des questions. La thématique de l'intégration est abordée aussi bien par rapport aux enfants, au projet migratoire parental, qu'aux personnes extérieures à la cellule familiale. Ainsi, tout au long de l'entretien, nous retrouvons plusieurs occurrences renvoyant à cette thématique que ce soit par la mention du nom commun « intégration » ainsi que de ses dérivés ou que ce soit par des références à « être israélien ». Voici la liste de toutes ces occurrences par ordre d'apparition ainsi que par thématiques (enfants, parents, les autres) en rapport avec lequel elles ont été énoncées :

Sylvain :

1S. « C'ÉTAIT POUR/ s'intégrer/ c'était dans EN VUE d'intégration » (parents)

2S. tu les vois nos enfants tu peux pas imaginer qu'ils ont des parents français parce qu'ils sont COMPLÈTEMENT israéliens/ complètement intégrés » (enfants)

3S. « ils pouvaient pas deviner qu'on était français » (parents)

4S. « une volonté de s'intégrer » (parents)

5S. « on peut dire qu'on laisse une descendance israélienne » (enfants)

6S. « s'intégrer » (parents)

7S. « leur identité c'est avant tout euh/ israélien » (enfants)

8S. « y a des Français qu'ont du mal à s'intégrer/ du mal à s'intégrer » (autres)

- 9S. « cet effet de groupe il est pas bon pour l'intégration à mon avis » (autres)
 10S. « il faut s'intégrer ouais » (autres)
 11S. « le sentiment de d'intégration il est relatif c'est-à-dire que jamais on sera complètement Israéliens » (parents)
 12S. « elle est plus intégrée » (parents)

Béatrice :

- 1B. « qu'ils soient israéliens à CENT pour cent » (enfants)
 2B. « une intention de s'in/ de S'INTégrer » (parents)
 3B. « une euh décision TRÈS TRÈS nette de S'INTégrer au pays » (parents)
 4B. « PLUS/ les PARENTS [...] ils s/ ils sont intégrés/ plus ils parlent BIEN LA LANGUE » (autres)
 5B. « plus tu es/ tu es intégré/ plus T'AS DES AMIS israéliens pas forcément des Français » (autres)
 6B. « juste une question de S'INTÉGRER S'INTÉGRER tant qu'on peut » (autres)
 7B. « ce besoin de de S'INTÉGRER » (parents)
 8B. « pour quelqu'un qui veut vraiment s'intégrer » (autres)
 9B. « il faut c'est vrai s/ s'intégrER quoi » (autres)

Ce relevé souligne l'omniprésence en filigrane de cette thématique tout au long de l'entretien. L'intégration est autant évoquée par rapport au projet migratoire parental que par rapport à l'accomplissement de celui-ci dans la génération des enfants. Par ailleurs, en parlant des autres, Béatrice et Sylvain mettent aussi en relief l'importance de l'intégration comme le démontrent les extraits 10S et 9B :

Béatrice. mais il faut/ il faut c'est vrai s/ s'intégrER quoi
Sylvain. il faut s'intégrer ouais

L'un et l'autre se répondent en utilisant la même formulation impersonnelle « il faut s'intégrer ».

Cette obligation fait suite à une discussion sur les *alyot* de groupe¹²² :

Sylvain. par contre là maintenant [...] ceux qui viennent en alyah de groupe

Béatrice. C'EST VRAI c'est différent/ ouais/ c'est différent

Sylvain. des TRUCS/ tu vois y a des yichouvim¹²³ par exemple comme Eli ou Beit El [...] y a y a plein de Français qui viennent ENSEMBLE/ des fois une DIZAlne de familles qui viennent ensemble [...] et donc euh là ça fait

Béatrice. c'est vrai que ça change TOUT aussi

Sylvain. ça fait

Béatrice. bien sûr

Sylvain. ça fait euh::/ si tu veux l'a y a l'effet euh:/ l'effet de groupe/ et cet effet de groupe il est pas bon pour l'intégration à mon avis [rires]

Béatrice. ah oui

Blandine. [sourire] d'accord/ ouais

¹²² Voir la sous-partie 4.3.2.2.

¹²³ יישובים, terme hébraïque au pluriel signifiant « localité, peuplement ». Eli et Beit El sont des implantations ou colonies. Le terme implantation se traduit également en hébreu par *hitnakhalout*, התנחלות. Utiliser l'un de ces deux termes plutôt qu'un autre dévoile généralement un positionnement idéologique. Le terme *yichouv* étant neutre, il sous-entend que ces lieux sont non-contestés alors que le terme *hitnakhalout* sous-entend que ces endroits sont contestés.

Sylvain. pas très bon

Béatrice. PAS SEULEMENT chez les Français/ chez tout le monde [...] à mon avis euh:: [...] c'est vrai que: l'effet de groupe comme ça si/ pour quelqu'un qui veut vraiment s'intégrer [...] et::// bon ça veut pas dire que tu dois/ ça ça ça doit pas dire euh: REJETER ou euh:/ se/ se mettre à/ à part complètement/ mais il faut/ il faut c'est vrai s/ s'intégrer quoi

Sylvain. il faut s'intégrer ouais

Béatrice. avec tout ce que ça::

Parler de l'*alyah* de groupe, donc d'une *alyah* différente de la leur, leur permet d'appuyer sur cette nécessité de s'intégrer. Pour Sylvain, rester dans l'ancien, le « semblable », le groupe de français, « n'est pas bon pour l'intégration », et donc pour embrasser le « différent » qui devient le nouveau « semblable » dominant (pour cette tension entre le « semblable » et le « différent », voir Calvet, 1999 : 103). Toutefois, Béatrice nuance leurs propos : « ça doit pas dire euh: REJETER ou euh:/ se/ se mettre à/ à part complètement ». La coupure ne doit pas être totale. Cependant, elle laisse en suspens ce qu'elle envisage par « il faut s'intégrer » : « mais il faut/ il faut c'est vrai s/ s'intégrer quoi [...] avec tout ce que ça:: ».

Or, la volonté d'intégration seule n'explique pas la non-transmission. Il y a bien sûr, le vécu de Béatrice et Sylvain quant au français et à la France ainsi qu'aux représentations que ce vécu façonne. Mais, une volonté d'intégration peut mener aussi bien à la volonté de permettre un développement d'une « double-appartenance » chez les enfants (comme nous le verrons pour Sophie O.) qu'à celui d'une « non-appartenance » (Daure, 2011 : 45 ; voir la sous-partie 2.6.4 L'identité un objet multiple). De plus, d'une personne à l'autre, l'intégration ne revêt pas la même signification ni n'endosse les mêmes représentations. Analysons donc quelles représentations Sylvain et Béatrice ont de l'intégration. Dans le discours de Sylvain et de Béatrice, la même chose revient : l'intégration est réussie car leurs enfants sont identifiés comme totalement israéliens. Deux passages soulignent cette identification complète. C'est tout d'abord Sylvain qui en parle dans la continuité de son récit sur la non-transmission du français pour arrêter l'exil :

Sylvain. alors si tu veux grâce à ce renoncement aussi/ tu les vois nos enfants tu peux pas imaginer qu'ils ont des parents français [rires de Blandine] parce qu'ils sont COMPLÈTEMENT israéliens/ complètement intégrés euh/ bon ils veulent lorsque [la/là]/ ils ont fait l'armée/ le/ [la/là] le troisième il vient de s'engager/ y a deux jours/ donc/ si tu veux tu les vois et tu peux pas deviner/ mais/ quand nous on allait au conseil des parents « ah bah VOUS ÊTES FRANÇAIS ? » [léger rire de Blandine] [et/hé] [et/hé] xxxx ils pouvaient pas deviner qu'on était Français/ quoi/ donc on a RÉUSSI au moins/ ce côté-là c'est/ le côté justement du PASSAGE d'un d'un pays à l'autre/ on peut dire qu'on laisse une descendance israélienne/ et la/ à la/ c'était un choix si tu veux

Ici, Sylvain reprend la thématique du « passage » pour parler de l'immigration. Toutefois, à la différence de sa perception de lui en France, il ne voit pas ses enfants comme des étrangers dans le

pays où ils grandissent. Pour Sylvain, ce « renoncement » à la langue française a donc été utile pour servir son projet d'intégration. Ce projet a « réussi » car il « laisse une descendance israélienne ». L'importance est accordée à « être Israélien » et non à « être Français ». Il exclut ainsi l'héritage français dans l'identification de cette deuxième génération. Il n'y a pas de possibilité de double-appartenance dans cette terminologie. En effet, une double-appartenance serait le reflet pour lui d'une intégration qui n'a pas abouti car ils ne seraient pas en totalité israéliens. L'intégration réussie est considérée comme étant celle où l'identité tout entière est tournée vers une seule identification. Par conséquent, il y a une rupture dans l'identité française comme en témoigne « tu les vois nos enfants tu peux pas imaginer qu'ils ont des parents français » et « ils pouvaient pas deviner qu'on était français ».

Tout comme Sylvain énonce que ses enfants sont « COMPLÈTEMENT israéliens », Béatrice avance à son tour :

Béatrice. DONC/ ma/ ma réaction à moi c'était/ d'à la fois de ne pas parler avec mes enfants en français et qu'ils s/ qui qui qu'ils soient israéliens à CENT pour cent/ ils sont nés ici et/ et/ c'était ma ma façon à moi de/ de ne ne pas leur/ peut-être de faire exprès de ne pas leur transmettre cette langue

« Être israéliens à cent pour cent » et ne pas transmettre se retrouve sur le même plan pour Béatrice. Les deux découlent de sa relation avec le français. Ainsi, pour l'un comme pour l'autre, il n'y a pas de volonté de voir leurs enfants s'identifier ou être identifiés en tant que Français. Seule demeure l'identification israélienne, clé d'une intégration réussie. Dès lors, cela éclaire la volonté de non-transmission. En effet, puisque l'intégration passe par une exclusivité des identités, Sylvain et Béatrice ne peuvent, selon eux, laisser de place au français car il entraverait une intégration pleine et entière. Ici, l'on revient à ces particularités de l'*alyah* évoquée dans la sous partie 2.1 *L'alyah : une immigration originale ?*. L'*alyah* peut être perçue comme un retour dans le pays des ancêtres mais aussi comme un engagement sioniste. En laissant une descendance qu'ils qualifient de d'Israéliens à « cent pour cent », ils contribuent aussi au projet sioniste de créer un homme nouveau, une génération de *sabra*, qui ne vit plus dans la diaspora, en *galout*, mais sur la terre d'Israël.

Or, malgré cette volonté très forte d'intégration, Sylvain reconnaît que pour lui comme pour Béatrice, l'identification ne pourra jamais être totale (au contraire de leurs enfants) comme le met en exergue l'extrait S11 suivi de l'assentiment de Béatrice :

Sylvain. MAIS JE VAIS te dire/ le/ le/ voilà le le/ le sentiment de d'intégration il est relatif c'est-à-dire que jamais on sera complètement Israélien

Béatrice. ah: bien SÛR/ c'est vrai

Il évalue notamment ce sentiment d'intégration notamment sur le regard qu'il a l'impression que ses enfants portent sur lui :

Sylvain. [...] ils nous relèvent/ ils nous relèvent nos fautes encore:

Béatrice. OUAIS et puis aussi sur euh:: pas seulement DES FAUTES mais

Sylvain. enfin pas/ pas beaucoup moins/ de moins en moins quoi hein ? [...] parce que notre hébreu il est bon mais/ si tu veux:/ i i ils nous font/ i ils se moquent de nous des fois aussi/ surtout de moi/ bon/ plus que d'elle parce que

Béatrice. OUAIS nan mais MÊME mais:

Sylvain. elle est plus intégrée/ mais mais mais moi je/ si tu veux: sur ma manière de penser sur

Béatrice. ouais

Sylvain. euh:/ ma manière de/ de de de de d'analyser les choses

Béatrice. NAN MAIS JE CROIS QU'ILS ONT beaucoup de tolérance quand même ils ont BON ils/ peut-être qu'ils i/ d'abord

Sylvain. ouais:

Béatrice. ils vont pas tellement faire de remarques/ ils vont peut-être le penser/ effectivement/ mais ils sont TRÈS TOLÉRANTS de ce côté/ D'ABORD PARCE QUE c'est quelque chose de TRÈS::/ très courant ici hein: ? euh y a beaucoup beaucoup de d'enfants de jeunes qui

Sylvain. ils ont de la patience/ tu peux dire que les enfants ont de la patience

Béatrice. oui/ OUAIS ils ont beaucoup de patience

Sylvain. mais

Béatrice. DE TOLÉRANCE

Dans cet extrait, l'intégration est à la fois évaluée au niveau linguistique (« ils nous relèvent nos fautes »), et au niveau des représentations individuelles (« sur ma manière de penser sur [...] ma manière de/ de de de de de d'analyser les choses »). Sylvain se compare à Béatrice en estimant que celle-ci est « plus intégrée ». Elle appartient donc plus au groupe des Israéliens que lui. Il fait cette évaluation car il a l'impression que ses enfants relèvent plus ses propres erreurs que celles de Béatrice. Les erreurs qu'il souligne ne sont pas tant linguistiques (« notre hébreu il est bon ») que liés à ce qu'il appelle « la mentalité » et donc aux représentations (« sur ma manière de penser [...] sur ma manière d'analyser les choses »). Pour lui, ses représentations ne sont pas en adéquation avec les représentations collectives propre au groupe des Israéliens.

Pour Sylvain, comme nous venons de le voir, être bien intégré ne signifie pas seulement parler un hébreu sans faute mais relève également de la manière de penser, c'est-à-dire des représentations collectives. Ce n'est pas la première fois qu'il associe ces deux éléments. A plusieurs reprises, il parle de ce qui se situe au-delà du code linguistique :

Sylvain. [...] c'est beaucoup plus difficile d'apprendre la mentalité israélienne que d'apprendre l'hébreu/ et la mentalité israélienne ça nous a pris bien plus longtemps

Blandine. d'accord

Sylvain. de/ que pour apprendre la langue

Blandine. ok

Sylvain. [...] même quand tu comprends l'hébreu/ tu comprends pas toujours/
L'INTENTION qui est derrière les mots

Blandine. ouais

Sylvain. et// tu peux compren/ tu peux comprendre TOUT CE QUI SE PASSE/ mais/ tu
sais pas pourquoi on dit ça

Blandine. ouais d'accord

Sylvain. et pourquoi celui-là s'est fâché [rires de Blandine]/ et pourquoi celui-là a
rigolé [léger rire de Blandine]/ à un moment où c'était pas drôle

Blandine. [léger rire] d'accord

Sylvain. tu vois ?

Blandine. oui oui/ je/ d'accord

Sylvain. et et et et c'est/ c'est/ c'est PLUS que la langue

Sylvain parle ici de l'aspect culturel du langage et ce qui est au-delà du langage (« c'est PLUS que la langue »). C'est précisément à cela qu'il fait référence quand il parle de la « manière de penser » et « d'analyser les choses ». Bien qu'il ait acquis rapidement le code linguistique car il ne voulait « pas être analphabète dans [son] pays », il a mis plus de temps à acquérir les codes culturels du groupe et affirme même ne pas avoir complètement intégré cet aspect-là.

5.1.2. Marion H. : une immigration comme « retour »

Marion H. a fait son *alyah* en 1995. Âgée de dix-huit ans, elle a immigré seule. Elle dit ne pas connaître l'hébreu à son arrivée. Pendant un an, elle apprend donc l'hébreu dans un programme religieux, suivi d'une école intensive de langue pendant l'été. L'année d'après, elle commence des études en hébreu à l'université pour devenir guide. En 1998, elle se marie avec un francophone avec lequel elle s'installe dans un village dans la région de Jérusalem. Ils ont cinq enfants avec lesquels Marion parle seulement en hébreu. Malgré tout, elle affirme que son aînée a réussi à apprendre le français par elle-même. Par ailleurs, elle parle en français avec son mari et s'adresse aussi en français et en hébreu à son chien.

5.1.2.1. « Des VRAIS Israéliens »

À l'instar de Sylvain et Béatrice, Marion H. n'a pas voulu parler français à ses enfants pour plusieurs raisons qu'elle explique au cours de l'entretien. Tout comme dans les récits du couple G., Marion voulait que ses enfants acquièrent une langue qui leur permettrait de ne pas être catégorisés comme Français. Elle privilégie, elle aussi, le développement d'une « non-appartenance » plutôt que celui d'une « double appartenance » à l'identité française. Cependant, à la différence du couple, ce n'est pas une histoire douloureuse qui provoque ce désir comme nous le montre le récit suivant de Marion :

Première partie : les deux groupes de francophones

Marion. ON AVAIT/ ON AVAIT/ ON AVAIT DES DES REGARDS OBLIQUES comme ça/ d'abord parce que: c'est vraiment pas: euh:/ euh::/ u/ une::// [claquement de langue] comment dire ?/ mis à part à -----/ euh: le FAIT de de de pas parler français à ses enfants/ est TRÈS TRÈS TRÈS mal euh::/ reçu dans la communauté francophone [...] « QUOI: ? TU PARLES PAS FRANÇAIS À TES ENFANTS ? » alors xx « et les grands-parents: ?/ et:/ et la CULTURE: ? et l'héritAGE ? » et « blablabla »/ euh: pour nous tout ça c'est des bêtises/ hein ? je vais pas dire autre chose/ euh::/ euh: à --- dans le milieu francophone c'est des gens qui sont plutôt/ plutôt arrivés/ depuis très longtemps qui sont vraiment BIEN intégrés donc pour/ EUX/ pour nous c'est tout à fait naturel de:/ de parler hébreu à ses enfants

Blandine. d'accord

Marion. donc euh::

Blandine. ah c'est intéressant

Marion. ouais/ donc euh à --- uniquement c'est un endroit où vraiment j'ai vu que:/ euh::/ j'ai rencontré des gens qui pensaient comme nous

Tout d'abord, Marion construit son récit en opposant deux groupes de francophones¹²⁴. Le premier, la majorité des francophones, est favorable la transmission du français et a un jugement négatif sur ceux qui ne transmettent pas. Le deuxième groupe est constitué des francophones qui vivent « uniquement » là où Marion habite. Ils ont immigré il y a « très longtemps » et parlent hébreu à leurs enfants. Elle construit les deux groupes de manière antinomique quant à leur regard sur la transmission linguistique et culturelle. Tandis que le premier perçoit très mal la non-transmission (« le FAIT de de de pas parler français à ses enfants/ est TRÈS TRÈS TRÈS mal euh::/ reçu dans la communauté francophone »), pour le deuxième « c'est tout à fait naturel de:/ de parler hébreu à ses enfants ». Un entre-deux et des positions différentes ne sont pas évoqués. C'est au dernier groupe, ceux qu'elle considère « vraiment BIEN intégrés », qu'elle s'identifie comme en témoignent le « nous » juxtaposé à « pour/ EUX » ainsi que la phrase « j'ai rencontré des gens qui pensaient comme nous ». Tout comme Sylvain G., dans ses représentations, l'usage de l'hébreu et l'intégration au groupe sont interdépendants.

Cette première partie souligne également la valeur qu'elle accorde à la transmission linguistique et culturelle : « pour nous tout ça c'est des bêtises » (le « nous » désignant son mari et elle). Par ce jugement négatif, elle met en exergue sa position par rapport à la transmission linguistique et culturelle.

Deuxième partie :

Marion. [...] et il est VRAI qu'en général les/ parents qui parlent français à leurs enfants c'est que EUX-MÊMES/ ils ne parlent pas très bien hébreu ou pas suffisamment: ou: OU QUI y arrivent pas ou qui veulent pas ou:/ j'en sais rien

Blandine. d'accord

¹²⁴ Ces deux groupes sont propres à ses représentations et ne renvoie pas forcément à une réalité mais ils traduisent, néanmoins, le positionnement de Marion par aux représentations négatives sur la non-transmission du français.

Marion. donc euh::

Blandine. ouais

Marion. donc euh:/ et: et souvent: je/ je vois des:./ des familles où comme ça où:/ où les enfants ils ont des:/ ils ont des lacunes en hébreu/ où ils savent pas dire euh:./ ils vont faire une ma/ u u u une:/ une phrase en/ en hébreu/ puis ils voudront dire euh:: « *mishkha*¹²⁵ »/ en parlant de la crème/ je me souviens du: d'un: exemple comme ça/ alors ils vont dire euh:/ euh « *eifo: ha*¹²⁶ CRÈME ? »/ voilà/ et euh:/ MOI PERSONNELLEMENT ça :./ c'est pas// [claquement de langue] ça ça:/ le le fait de/ de parler uniquement en hébreu à mes enfants au/ AU-DELÀ des:/ des raisons euh:/ spirituelles et compagnie c'était aussi parce que je/ je voulais être sûre qu'ils seraient pas comme les/ les petits bougnoules en France

Blandine. d'accord

Marion. c'est-à-dire qu'ils parlent euh: un/ comme ils parlaient un français euh: comme ça euh: boiteux qu'ils parlent un hébreu boiteux/ je voulais absolument que:/ qui: qui soient des VRAIS Israéliens/ qui parlent un hébreu euh:./ euh: comment dire euh: ?/ pas/ BAH pas parfait mais euh:/ comme n'importe quel en ENFANT quoi/ mais pas « AH t'es un enfant de Français » machin

Dans cette deuxième partie, une fois encore, Marion construit son discours dans la comparaison. Ses enfants sont opposés à d'autres enfants en Israël à qui les parents parlent en français, ainsi qu'à des enfants d'immigrants en France. Les enfants israéliens à qui les parents parlent français sont considérés comme ayant « des lacunes en hébreu » tout comme les enfants d'immigrants en France sont considérés comme ayant un « français boiteux ». L'exemple donné pour les enfants israéliens (« *eifo: ha* CRÈME ? ») pourrait être la marque d'un français lacunaire mais aussi d'un parler bilingue où l'enfant connaîtrait aussi bien le terme hébraïque, « *mishkha* », que le terme français, « crème ». Toutefois, Marion perçoit cette occurrence comme un manque, une méconnaissance de l'hébreu et donc la marque de leurs origines françaises. De même, les enfants d'immigrants en France sont désignés par un syntagme stigmatisant, « les petits bougnouls », mettant en relief une perception négative de l'étranger. Cette perception peut tout aussi bien être la représentation de Marion sur les étrangers que des représentations qu'elle considère comme faisant partie de l'ethos du groupe. Dans tous les cas, cette perception exprime une représentation selon laquelle les enfants d'immigrants sont différents, notamment par leur langage, et peuvent, donc, être stigmatisés à cause de cette différence. Dès lors, dans les représentations de Marion, « un français boiteux » en France et un « hébreu boiteux » en Israël deviennent la marque de la différence et de l'incapacité à ressembler au reste du groupe. Par conséquent, pour être intégrés et devenir, selon les termes de Marion, de « VRAIS Israéliens », les enfants ne doivent parler qu'hébreu, langue de leur pays de naissance, et non le français, stigmata du pays des parents et qui les désignerait comme Français et non comme Israéliens. Pour Marion, un « hébreu boiteux » identifierait ses enfants comme étrangers, comme

¹²⁵ מִשְׁחָה *crème*.

¹²⁶ הַאִיפָה *où est la*.

différents et donc n'appartenant pas au groupe auquel elle veut qu'ils soient identifiés, celui des Israéliens natifs.

Troisième partie :

Marion. bon euh c'est:/ ça marche pas toujours/ [rires] avec les années on a vu que [rires] les:: les les:/ les petits Israéliens ils disent euh « AH tes parents sont Français alors t'es Français »/ bon ça les

Blandine. AH DONC Y A DES ENFANTS QUI LEUR DISENT ÇA ?

Marion. ça les énerve ÉNORMÉMENT mes enfants [léger rire]/ ils disent « je suis PAS FRANÇAIS » [léger rire]

Blandine. ah:

Marion. et: euh:/ mais:/ MAIS EN EFFET ils ont un hébreu parfait:/ ils font aucune faute d'orthographe: ils ont// vraiment un niveau euh:

Pourtant, Marion explique que malgré cette connaissance de l'hébreu (elle parle d'« un hébreu parfait »), ses enfants continuent à être catégorisés comme Français par le lien de filiation (« AH tes parents sont Français alors t'es Français »), quand bien même ils ne s'identifieraient pas eux-mêmes comme Français. Malgré tout, l'utilisation de l'hébreu comme langue de communication parents-enfants reste justifié par une volonté d'intégration. Ce désir d'intégration, de faire partie du groupe, est présent dès l'arrivée de Marion, et donc avant même que des enfants naissent. Ainsi, elle affirme :

Marion. bon c'est vrai qu'on est arri moi je suis arrivée à dix-huit ans mon mari il avait vingt/ vingt-TROIS ANS donc euh:/ mais/ mais c'était vraiment on VOULAIT/ on voulait faire partie de ce pays donc on se disait euh:/ [...] donc voilà on s'est trouvé euh:/ notre euh:/ OUAIS notre notre société

Cette volonté de ne pas être identifiée en tant que Française et en tant qu'étrangère va influencer la transmission comme elle le raconte ensuite :

Marion. [...] je pense que quand on était jeunes mariés on était très très très complexés/ euh:::/ on voulait ABSOLUMENT être: cent pour cent Israéliens: on voulait pas

Blandine. d'accord

Marion. qu'on: qu'on nous:/ traite de Français et tout ça/ bon maintenant on:: on s'en fiche on/ quand on rencontrait des Français ON VOULAIT PAS leur parler français/ euh:/ BON ON ÉTAIT JEUNES quoi/ mais on é/ on voulait/ VRAIMENT vraiment être euh:/ considérés comme des Israéliens:/ on voulait pas qu'on nous traite de *olim khadashim*¹²⁷/ de nouveaux immigrants/ euh::/ donc voilà/ donc euh:// donc euh: NOUS ENTENDRE PARLER FRANÇAIS euh: à nos ENFANTS/ ça ça/ ça nous aurait MIS UNE ÉTIQUETTE « OH VOUS LES FRANÇAIS vous parlez que français à vos enfants: vous êtes comme les Américains »/ les Américains ils en ont rien à foutre hein ? ils parlent anglais à leurs enfants

¹²⁷ עולים חדשים.

À l’instar de Béatrice et Sylvain, dès son arrivée, Marion a aussi eu la volonté de ne pas être considérée comme une Française, une immigrante, une étrangère. Au contraire, elle « voulait ABSOLument être: cent pour cent [Israélienne] », expression que nous retrouvons également dans l’entretien avec Sylvain et Béatrice. Le projet migratoire de Marion est donc aussi marqué par une volonté d’intégration forte. Être français est perçu comme un défaut voire une insulte : « on voulait pas qu’on: qu’on nous:/ traite de Français et tout ». De même, le terme hébraïque *olim khadashim*, nouveaux immigrants, devient une insulte dans la bouche des autres, une catégorie stigmatisante. C’est un terme qui met en relief la différence, la provenance non-israélienne. On remarque donc une très forte envie de faire un avec la culture du groupe dominant, de s’intégrer jusqu’à ce que l’identification française devienne invisible. Cette envie influence dès lors la transmission : « NOUS ENTENDRE PARLER FRANÇAIS [...] à nos ENFANTS [...] ça nous aurait MIS UNE ÉTIQUETTE « OH VOUS LES FRANÇAIS vous parlez que français à vos enfants: [...] ». Marion exprime ainsi qu’elle ne voulait pas parler français pour ne pas être identifiée en tant que Française.

De même, l’accent français devient un révélateur d’identité que Marion voulait à tout prix dissimuler :

Marion. c’était une TARE/ c’était quelque chose qui fallait absolument pas euh que ça se voit que ça se sache/ si on nous disait « HAN/ t’as un accent français » olala c’était la honte de la vie quoi

Blandine. d’accord/ parce qu’on vous a fait des commentaires comme ça ?

Marion. À MOI NON personnellement non parce QUE/ euh:: j’ai pas vraiment d’accent français/ mais euh:: mais si on me l’avait ou quand on le disait à mes copines qui ont vraiment des:/ un accent français à couper au couteau: c’était euh:/ C’ÉTAIT HONTEUX QUOI

L’utilisation à la fois l’expression « la honte de la vie », de l’adjectif « honteux » et du nom « tare » pour caractériser l’accent, renforce l’idée selon laquelle l’accent est un défaut, un poids à dissimuler. Pour Marion, l’accent était quelque chose qui ne devait surtout pas s’entendre. Toutefois, sa perception de l’utilisation du français en public a évolué dans le temps. En effet, Marion affirme maintenant que cela ne la dérange plus qu’on l’entende parler français comme elle le fait notamment avec sa chienne :

Marion. et euh:/ bon maintenant on s’en fiche/ on a dépassé ÇA/ donc c’est pour ça que ça nous dérange pas de lui parler en français à la chienne [rires]

Blandine. hum/ d’accord

Marion. et on peut m’entendre parler français à la chienne

5.1.2.2. L’hébreu, la langue sainte

Ainsi, ne pas parler français à ses enfants pour qu’ils soient identifiés comme de « VRAIS Israéliens », est l’une des raisons pour lesquelles Marion n’a pas voulu transmettre. Toutefois, ce

n'est pas sa seule motivation pour ne pas transmettre le français. Les représentations du français et de l'hébreu jouent également un rôle dans sa volonté de non-transmission. En effet, le français est considéré par elle comme une langue de communication parmi tant d'autres tandis que l'hébreu est vu comme une langue sainte. Cette opposition entre français et hébreu se constate aussi à travers les questions sur les langues qui font partie du questionnaire de la phase exploratoire (« Donnez quatre mots pour définir le français » et « donnez quatre mots pour définir l'hébreu »). Ce questionnaire a été réalisé un an avant l'entretien mais il révèle cette même construction contraire entre l'hébreu et le français présente dans l'entretien. Voici les réponses données à ces deux questions :

Hébreu : saint, évident, direct, évolution

Français : compliqué, traître, jeu de mots, caduc

La réponse de Marion nous révèle l'utilisation de trois termes négatifs pour désigner le français contre aucun terme négatif pour désigner l'hébreu. Seul le syntagme « jeu de mots » ne possède pas de connotation négative. Par ailleurs, le premier mot donné pour caractériser l'hébreu est « saint ». Il est suivi de trois autres mots sans connotation négative. Ainsi, déjà dans le questionnaire, nous constatons que l'hébreu est évalué positivement et le français négativement. L'entretien, un an plus tard, apportera un éclairage plus grand à ce premier constat.

Tout d'abord, Marion catégorise le français comme sa langue maternelle car « elle a grandi là-bas ». Cependant, c'est la seule fois qu'elle identifie le français ainsi et cette catégorisation est, avant tout, liée à des raisons géographiques et pragmatiques. Elle n'exprime aucun attachement particulier à la langue. Plus tard dans l'entretien elle catégorise le français comme un outil :

Marion. et puis après je me dis/ bon [claquement de langue] c'est un:: C'EST UN OUTIL pour/ pour nous le français l'anglais le chinois: c'est:: un outil/ je veux dire c'est/ du moment qu'on le sort du: du contexte: euh::// [en chantonnant] « ah douce France » [rire léger de Blandine] nanana/ nous c'est pas/ on est pas du tout comme ça/ on est un petit peu contre aussi/ donc si on vraiment on le considère: inte/ de façon inte/ intellectualisée/ pas de problème/ on pense que l'anglais c'est plus/ c'est plus imporTANT que le français mais BON/ d'un autre côté vu: la masse de Français qui arrivent:: voilà/ très bien

Dès lors, le français est mis, par Marion, au même niveau que d'autres langues ayant une influence internationale (« le français l'anglais le chinois ») et il est considéré dans sa fonction utilitaire (« c'est:: un outil ») et non affective. C'est pourquoi Marion en vient à comparer l'anglais et le français pour savoir laquelle de ses deux langues est plus utile sur le marché linguistique. Par ailleurs, cette représentation utilitaire est la seule acceptée par elle puisque, avance-t-elle, « si [...] vraiment on le considère: [...] de façon [...] intellectualisée/ pas de problème », sous-entendu que cela poserait problème si le français était perçu autrement.

Ensuite, à cette représentation utilitaire du français s'ajoute une représentation spirituelle de l'hébreu qui justifie plus encore la non-transmission du français pour que seul l'hébreu soit la langue des enfants de Marion. Dans son discours, la volonté de non-transmission est fortement marquée par cette représentation de l'hébreu :

Marion. [...] nous pour nous/ mon/ mon mari et moi c'était CLAIR qu'on voulait pas parler français à nos enfants: [...] pour nous c'était euh: TRÈS important le fait de:/ [claquement de langue] de:::/ qui/ qu'ils aient LA CH/ ILS/ ILS ONT LA CHANCE d'être nés en Israël ne pas être né en: en *galout*/ donc de pouvoir VRAIMENT grandir dans// dans ce qu'on appelle *lashon ha-kodesh*¹²⁸/ *keilo*¹²⁹ pour nous c'était le le/ vraiment:::/ DANS:::/ C'EST C'EST ÇA VEUT DIRE POUR NOUS L'HEBREU C'EST PAS SEULEMENT euh:: la langue pour parler mais pour s'exprimer mais vraiment euh: « la langue sainte » comme on dit et:

Blandine. d'accord/ ouais

Marion. que ça influence vraiment sur euh/ SUR LEUR PERSONNALITÉ sur leur *neshama*¹³⁰ sur leur bon c'est très mystique hein ? mais c'était euh: c'était vraiment euh: clair et net depuis le début

Les syntagmes « c'était CLAIR » et « c'était vraiment [...] clair et net depuis le début » mettent en exergue la volonté tranchée de la non-transmission. Ces deux syntagmes entourent l'explication de cette volonté, à savoir que l'hébreu est représenté comme une « langue sainte ». Pour Marion, c'est un point essentiel dans la non-transmission. Elle va tout d'abord donner l'expression hébraïque « *lashon ha-kodesh* » puis sa traduction « la langue sainte ». Elle associe à ces expressions une terminologie avant tout en hébreu (« *lashon ha-kodesh* », « *galout* », « *neshama* ») mais aussi en français (« mystique »). En utilisant l'article défini « la », Marion sépare et différencie l'hébreu de toutes les langues. De même, le terme saint / *kodesh* est peut-être envisagé dans son sens étymologique qui fait référence au fait « d'être mis à part, séparé de ». Ainsi, l'hébreu est mis au-dessus de toutes les langues et permet, pour Marion, une influence spirituelle sur la personne qui le parle. Dès lors, de telles représentations de l'hébreu influent grandement Marion dans sa volonté de non-transmission du français au profit de l'hébreu. On retrouve de nouveau cette thématique de l'élévation spirituelle plus loin dans l'entretien :

Marion. [...] élever son enfant dans: dans:/ dans l'hébreu c'était lui: lui permettre de:/ de de::/// QUE TOUT SON ÊTRE que/ son son physique et son spirituel soient/ soient dans la sainteté/ dans la sainteté du: du peuple/ dans la sain/ sainteté de la langue/ et:/ et justement pour se:/ se séparer du fait que les [Juifs/juifs] vivaient deux mille ans en exil deux mille ans en *galout*/ où/ la langue hébreu/ hébraïque était/ morte// donc tous les Juifs parlaient toutes les langues du monde// et:::/ quand ils sont on a comme les [Juifs/juifs] ont recommencés à venir en Israël/ euh: en

¹²⁸ לשון הקודש la langue sainte.

¹²⁹ כאילו. Ce mot à plusieurs sens discursif : il peut signifier « comme si », il peut marquer une hésitation et son emploi peut être similaire à « genre » (« il était genre, toujours à vouloir partir en vacances ») en français ou à « like » en anglais.

¹³⁰ נשמה âme.

Palestine à l'époque ça s'appelait/ euh:: la seule langue qu'ils avaient en commun c'était le yiddish// et donc quand euh::/ quand Eliezer Ben Yehuda a: commencé à:/ à RÉINVENTER l'hébreu euh::/ parler l'hébreu pour les JUIFS/ qui habitaient à l'époque c'était le SIGNE/ et ARRÊ/ et ne plus parler yiddish ou n'importe quelle autre langue:/ C'ÉTAIT VRAIMENT LE SIGNE de la rédemption du peuple/ juif sur sa terre ça veut que ça/ on on a FINI avec la *galout*/ on est le peuple juif unique avec SA LANGUE À LUI L'HÉBREU/ et on/ on/ on se DÉTACHE de de de ce/ de: de cette époque de: de *galout*/ d'EXIL/ où on était euh: des [Juifs/juifs] SOUMIS/ où on était des [Juifs/juifs] euh::// sans terre sans/ sans:/ sans armée:/ sans gouvernement: et où on était les/ le jouet des nations/ et: donc tous ce qui ressemble à la à la punition que/ que Dieu nous a infligée après la destruction du second temple/ donc c'est une vision/ MESSIANIQUE/ ça veut dire que/ nous les juifs euh::/ PRATIquants: et:/ et: croyants: attendons// l'avènement du *mashiakh*¹³¹/ l'avènement du messie/ et donc euh:/ donc c'est c'est la séparation entre la *galout* L'EXIL/ et la *geoula* le:/ la délivrance

Blandine. d'accord

Marion. donc c'est/ C'EST QUELQUE CHOSE DE TRÈS EUH:/ très spirituelle

Dans ce discours, nous pouvons noter plusieurs éléments. Tout d'abord, Marion utilise à plusieurs reprises des mots du domaine religieux. Ces mots sont à la fois en hébreu : « *galout* » (trois fois), « *mashiakh* » (une fois), « *geoula* » (une fois) ; et à la fois en français : « délivrance », « avènement du messie », « spirituel(le) » (deux fois), « sainteté » (trois fois), « rédemption ». Ces mots expriment des concepts religieux et donnent donc au discours une dimension avant tout religieuse et sainte. De plus, plusieurs représentations directrices à l'encontre de l'hébreu peuvent être relevées, dominées par une idéologie religieuse des langues. Ces représentations fonctionnent selon plusieurs axes et sont toutes reliées à la langue : celui de la sainteté et de la séparation, celui du messie, de la délivrance et de la rédemption, et enfin selon un axe non plus métaphysique mais géographique. L'hébreu devient la langue de la séparation, celle qui différencie les Juifs des autres et qui sépare les temps de l'exil de ceux du non-exil. Mais elle est aussi la langue qui marque un renouveau spirituel (« rédemption »), renouveau spirituel qui est aussi marqué par l'appropriation d'un emplacement géographique.

Dans le récit de Marion de la revitalisation de l'hébreu, nous partons d'un état initial à un état final et idéal. L'état initial est celui de l'exil (« les Juifs vivaient deux mille ans en exil deux mille ans en *galout* »), où les langues parlées sont celles des autres pays (« tous les Juifs parlaient toutes les langues du monde ») ou le yiddish. Le yiddish, langue juive, est, en effet, mis au même niveau que les autres langues dans le discours de Marion : « ne plus parler yiddish ou n'importe quelle autre langue ». Cet état initial est aussi marqué par l'absence de possessions traduit par la préposition « sans » : « on était des [Juifs/juifs] euh::// sans terre sans/ sans:/ sans armée:/ sans gouvernement ». Cette absence de possessions est considérée par Marion comme un état de privation d'autonomie et de dépendance aux autres : « on était euh: des [Juifs/juifs] SOUMIS », « on

¹³¹ משיח Messie.

était les/ le jouet des nations ». Il n’y a pas d’autodétermination. L’hébreu, quant à lui, est une langue « morte ».

L’état final est celui de la délivrance, « la *geoula* », et où la langue parlée est l’hébreu. Cette langue, selon Marion, distingue les juifs et leur permet de se constituer en tant que nation : « on est le peuple juif unique avec SA LANGUE À LUI L’HÉBREU ». Dans le récit de Marion, en se réappropriant une langue distincte des autres langues, les Juifs soulignent leur différence aux autres peuples et nations. L’hébreu marque ainsi, dans ce récit, la séparation entre ces deux états : « c’est la séparation entre la *galout* L’EXIL [...] et la *geoula* le:/ la délivrance », « on est le peuple juif unique avec SA LANGUE À LUI L’HÉBREU/ et on/ on/ on se DÉTACHE de de de ce/ de: de cette époque de: de *galout*/ d’EXIL ». Ce récit reprend la représentation d’une nation, une langue. Avant l’hébreu, ils étaient « sans gouvernement », après l’hébreu, ils deviennent le « peuple/ juif sur sa terre ». L’hébreu passe d’une langue « morte » à une langue « réinventée » par Eliezer Ben Yehuda. Cette revitalisation de l’hébreu, dans le récit, passe aussi par le « retour » à un lieu géographique (« les [Juifs/juifs] ont recommencés à venir en Israël »). Ce rapport au lieu géographique se retrouve plus loin dans le discours de Marion :

Marion. [...] en fait je pense qu’on a réussi/ À: à leur faire bien comprendre que/ pour eux/ le: le CENTre c’est Israël/ le centre c’est:: c’est ce pays c’est/ c’est: c’est la toRAH:/ c’est c’est la langue hébreu/ le/ le monde est LÀ et on va pas se cacher loin de là/ mais::/ mais euh: c’est:/ c’est deux choses diffÉRENTES et je pense qu’ils ont bien:/ ils ont bien compris donc euh: voilà

De nouveau apparaît l’idée selon laquelle l’hébreu se distingue des autres langues mais aussi qu’Israël est différent des autres nations du monde par la centralité qu’il incarne pour Marion.

Tout au long de l’entretien de Marion, c’est l’idéologie sioniste religieuse¹³² qui se discerne en filigrane. De fait, elle a affirmé dans le questionnaire exploratoire avoir immigré par motivation sioniste. Chez les sionistes religieux, la terre d’Israël et la langue hébraïque sont très importants. Le fait de revenir à la « terre de ses ancêtres », donc de faire son *alyah* est essentiel. La venue en Israël est vu comme un « retour » et non une migration vers un pays étranger. Pour eux, cet acte fait partie du plan divin et permet d’hâter la venue du messie. Greilsammer explique ainsi la vision des sionistes religieux du début du sionisme :

« Pour les sionistes religieux, comme le rav Reines, et plus tard le rav Kook, il s’agit bien de la fin de l’Exil, le processus messianique qui se trouve au cœur de la religion juive est en train de s’enclencher, et l’action de l’homme (le retour à la terre) doit compléter la volonté de Dieu de mettre un terme aux souffrances du peuple juif. Comme la fin de l’Exil s’annonce, comme on

¹³² Il serait plus juste de parler de l’idéologie de l’un des courants du sionisme religieux car cette branche du sionisme s’exprime de différente manière.

assiste à « l'enfantement » des temps messianiques, les Juifs doivent revenir en terre d'Israël pour y pratiquer les commandements divins et reconstruire une existence pleine et entière sur la terre de la promesse biblique. » (2011, 41-42)

Dès lors, l'hébreu, la langue du pays du retour est empreinte d'une importance toute particulière. Elle n'est pas une langue de la diaspora, du juif exilé, mais la « langue sainte » comme l'affirme. Partant de là, transmettre une autre langue à ses enfants, c'est ne pas transmettre la langue de la terre sainte, ce n'est pas contribuer à cette idéologie sioniste.

Tout cela met donc en avant l'importance et le pouvoir que Marion accorde à l'hébreu. Dès lors, ses représentations vont modeler ses attitudes et ses comportements vis-à-vis de la transmission. C'est l'hébreu qui est privilégié et valorisé tout comme le pays d'Israël.

Or, malgré cette importance donnée à l'hébreu ainsi que son identification en tant qu'Israélienne (« pour moi euh nan je me sens tout à fait Israélienne et pas du tout Française »), le français reste une langue de communication entre elle et son mari. Même s'ils n'utilisent pas seulement le français mais aussi l'hébreu (« c'est devenu on commence une phrase en français on la continue [...] en hébreu ») ainsi que l'anglais (« y a beaucoup de mots en anglais [...] qui viennent comme ça parce que c'est plus euh: donc/ UN PEU un mélange: un peu de toutes les langues »), le français, dans ses déclarations, conserve une place dans la communication du couple. De même, Marion dit préférer regarder des films en français plutôt qu'en hébreu (« mais c'est sûr que je préfère les voir en français/ c'est [...] PLUS:: AGRÉABLE pour moi ») et le français est aussi la langue de communication quand elle s'adresse à sa chienne. Par conséquent, dans les discours, le français garde une place au sein de la famille quand bien même il n'est pas la langue de la communication déclarée parents-enfants. Dès lors, malgré ce refus de transmettre le français, les enfants sont malgré tout exposés d'une manière ou d'une autre à cette langue.

5.1.3. Myriam M. : le français, une langue associée au passé

Myriam M. a fait son *alyah* avec ses parents en 1991 suite à la conversion au judaïsme de sa famille. Elle était alors âgée de 13 ans. L'immigration vers Israël n'a donc pas été initiée par elle. Arrivée à l'adolescence, elle explique avoir très vite acquis l'hébreu et s'être rapidement intégrée à la société israélienne. Mariée à un Israélien non-francophone, elle communique uniquement en hébreu avec lui ainsi qu'avec ses enfants et le reste de la famille de son mari. De même, quand les membres de la famille de Myriam sont présents, ils communiquent avec son conjoint en hébreu. Selon ses déclarations, ses enfants connaissent quelques mots en français comme « bonjour » et « merci ». Nous sommes donc dans un cas où il n'y a pas eu de transmission linguistique. Toutefois, à la

différence des trois témoins précédents, Myriam ne parle pas d'un refus de transmission ou d'avoir voulu arrêter la transmission mais plutôt d'une difficulté, voire d'une impossibilité à transmettre.

Au cours de l'entretien, Myriam va tout d'abord évoquer avoir parlé le français à son fils aîné pendant les six premiers mois de sa vie pour finalement s'être arrêtée face à la difficulté de passer continuellement de l'hébreu au français, l'hébreu étant, en effet, la langue de communication avec son conjoint ainsi que celle de son environnement proche.

Blandine. [...] quand tu dis « DIFFICILE » qu'est-ce qu'était vraiment difficile en particulier

Myriam. bah le le PASSAGE des langues QUOI

Blandine. d'accord

Myriam. je veux dire quand tu as un conjoint/ quand tu as un conjoint qui parle que l'hébreu tu euh: tu: tu parles en hébreu tu penses en hébreu/ et faire le passage de langues comme ça euh:: c'est: c'est: c'est: c'est très difficile/ SI Y A QUELQU'UN qui te répond c'est plus facile mais quand tu parles à un enfant qui parle pas encore/ c'est euh:/ c'est vraiment:// j'ai pas réussi

Ici, il semble, au premier abord, que le choix de ne pas transmettre sa langue est donc motivé par la difficulté engendrée par l'utilisation d'une langue différente de celle utilisée au sein du couple. Myriam est un exemple de l'utilisation des langues au sein d'un couple mixte où les langues de l'un et de l'autre varient. La disparition d'une des langues d'un des conjoints au profit de la langue dominante (ici l'hébreu, langue locale) est l'une des configurations possibles au sein d'un couple mixte comme l'ont montré Varro, Deprez ou encore Hélot (Deprez-de Heredia et Varro, 1991 ; Hélot, 2007). Par ailleurs, dans son étude sur les enfants bilingues en France, Deprez souligne que « la langue du conjoint marié à un(e) Français(e) se transmet nettement moins bien (25 %) que lorsque les deux parents ont la même langue maternelle ou même lorsque les deux parents ont des langues maternelles différentes du français » (Deprez, 1994). Myriam étant mariée avec une personne israélienne, sa situation est ainsi comparable aux migrants en France ayant des enfants avec une personne française et dont la langue d'origine se transmet moins bien que dans les couples ayant la même langue maternelle ou des langues maternelles différentes du français.

Or, l'entretien révèle également que, à l'instar de Sylvain et Béatrice G. ainsi que de Marion H., Myriam avait la volonté très forte de s'intégrer à son arrivée en Israël. Au moment de l'entretien, elle s'identifie comme Israélienne d'origine française et exprime que le désir d'être Israélienne était là dès le départ.

Myriam. NAN ET PUIS C'ÉTAIT/ C'EST EUH:/ c'est ce que je voulais hein ? à l'origine [...] j'ai j'ai tout fait pour être le plus israélienne possible

Plus loin, elle développe cette envie d'intégration.

Myriam. euh:: bah écoute je:/ je me suis adaptée très rapidement/ et puis euh: et puis j'avais justement la volonté de:/ d'être euh:/ d'être comme tout le monde le plus rapidement possible [...] donc euh:/ j'ai TOUT FAIT pour être comme tout le monde le plus rapidement possible [...] ça s'est fait très rapidement en fait hein ?

Blandine. même au/ dès que t'es arrivée dès que t'avais quatorze ans c'était ta volonté

Myriam. dès que:/ bah écoute j'ai mis un peu pas mal de temps à apprendre la lan/ enfin:/ à parler la langue vraiment correctement mais disons euh: [souffle] au bout d'une année euh:/ c'était euh:/ ça y est quoi j'étais:

Blandine. d'accord/ et tu sais pourquoi t'avais déjà cette v/ ce/ cette volonté-là dès que t'es arrivée à vraiment t'intégrer: et à laisser le reste ?

Myriam. PARCE QUE/ je voulais m'intégrer/ parce que j'a/ je je::/ c'est c'est:/ [claquement de langue] c'est pas drôle d'être euh::// d'être HORS euh:/ c'était c'était surtout cette volonté-là QUOI d'être euh:/ D'AVOIR DES AMIS d'être euh:/ partie du/ faire partie du: [...] de la société QUOI dans laquelle je vis quoi c'est:

Blandine. hum/ ok/ parce que quand t'es arrivée tu l'as senti ce décalage t'as senti que t'étais en décalage en arrivant ?

Myriam. bah oui/parce que je parlais:/ je parlais pas la langue euh: je comprenais pas ce qu'on me disait euh:/ enfin c'est/ c'est un peu:

Blandine. d'accord/ et du coup maintenant toi quand tu rentres en France tu te sens en décalage ? tu sens qu'y a quelque chose

Myriam. AH OUI OUI/ je suis: complètement euh: [...] je suis com/ je suis pas du tout euh:/ je me sens pas du tout chez moi

Dans ce récit se retrouve une idée similaire à celle évoquée par Sylvain G. Tout comme lui, mais elle l'exprime différemment, Myriam ne veut pas être « hors » du groupe. Elle a cette même volonté de faire partie du groupe des Israéliens. Une fois encore, l'appartenance au groupe passe par l'acquisition de langue de communication du groupe. Plus encore, à la fin de l'entretien, Myriam fait ressortir l'importance pour elle que ses enfants grandissent dans un environnement hébreophone plutôt que francophone. En effet, parler d'autres familles ayant fait le choix de mettre leurs enfants en contact avec un environnement avant tout francophone, devient l'occasion pour Myriam de mettre en relief ses croyances par rapport à ces politiques linguistiques familiales tournées vers la langue et la culture françaises comme le montre l'extrait ci-dessous :

Myriam. je sais pas si c'est une bonne chose d'élever comme ça des enfants parce que moi je/ enfin:/ je crois qu'il faut élever les enfants dans le contexte dans lequel tu vis quoi je sais pas: euh/ BON LA MAISON C'EST UNE CHOSE [...] mais je veux [...] dire euh:: faire TOUT ton environnement comme ça je sais c'est un peu:

Pour Myriam, elle accorde de l'importance à « élever les enfants dans le contexte dans lequel tu vis ». Ainsi, la PLF, quand elle est en faveur du français, doit se limiter, selon elle, au cadre familial et ne pas le dépasser.

Par ailleurs, être dans un couple mixte n'est pas la seule raison pour Myriam de sa difficulté à transmettre. Ce n'est pas un rejet de la France qu'elle exprime, comme cela a été le cas pour Béatrice G., ni une représentation négative du français, comme pour Marion H., mais plutôt quelque chose de

l'ordre de la séparation entre sa vie actuelle en Israël et sa vie d'avant l'immigration comme le met en exergue l'exemple suivant :

Myriam. ouais voilà donc euh: bon euh:/ c'est J'AI PAS: j'ai pas j'ai rien contre la France j'ai rien contre le français j'ai rien contre euh: [...] mais disons qu'à partir du moment où il faut que je parle un peu/ un peu de moi: et de: bon j'ai j'ai [claquement de langue] c'est des trucs qui sont trop c'est pour moi à mes yeux c'est trop personnel quoi j'ai:/ c'est pas le truc dont j'ai envie de parler

La langue devient le lien qui la rattache à un passé qui est de l'ordre de l'intime, qu'elle ne désire pas partager si ce n'est à des personnes qui lui sont proches comme son conjoint. Elle est dans la difficulté à relier ce qui est « intime » à ce qui est « publique », à joindre son histoire personnelle à l'image de soi qu'elle projette maintenant. Pour Myriam, le français, qu'elle considère comme sa langue, est associée au passé, un passé qu'elle a laissé derrière elle et qui diffère de son présent. En ne transmettant pas son « héritage » linguistique et culturel, elle met de côté un passé qui n'est plus en adéquation avec son identité présente comme le révèle l'extrait suivant :

Myriam. mais tu sais/ enfin aussi enfin bon je:/ je: je viens d'une famille chrétienne et euh:/ et maintenant euh: je veux dire je suis/ je suis mariée avec euh:/ j'ai un mari juif je veux dire les/ j'ai/ ça aussi c'est quelque chose que j'ai mis de côté parce que/ enfin/ c'est euh:// C'EST AUSSI ÇA QUI FAIT QUE: que j'ai un peu mis:/ laisser ma culture française de côté quoi parce que c'est pas:/ c'est plus la même religion donc je veux dire c'est plus:/ bah quelque part enfin [claquement de langue]

Blandine. hum// ah parce que dans ta tête en fait les deux sont/ enfin:/ les deux sont

Myriam. C'EST PAS/ C'EST PAS: euh enfin ça va pas ENSEMBLE OUI parce que je veux dire j'ai:/ m/ moi ma culture française c'est: une culture chrétienne

Blandine. d'accord/ ok/ oui je comprends alors/ oui du coup c'est:

Myriam. [claquement de langue]/ donc euh: donc c'est aussi: si ça fait partie aussi je dirais du fait que j'ai: euh:/ j'ai j'ai fait UN CHANGement euh:./ bon j'ai fait une conversion j'ai fait un changement euh:/ euh:./ j'ai fait un changement donc p du: de la religion ce qui fait que/ enfin je/ quelque part je me sens/ je me sens plus euh:/ MOI JE ME SENS plus chrétienne donc je me sens plus non plus euh: enfin/ [claquement de langue] ça: ça a joué aussi [...] je veux dire c'est aussi difficile de parler de:/ de parler de:/ de mon héritage quand je:/ quand j'élève des enfants donc dans:/ qui: qui sont: qui grandissent dans une famille juive/ et euh: on est: on: une famille juive et puis religieuse aussi/ on est pas/ on est pas laïques on est religieux dans la maison/ et donc euh:/ [claquement de langue] SI TU VEUX c'est un peu compliqué pour MOI de:/ de leur expliquer d'où je viens/ bon ils SAVENT hein ? ils savent/ en GROS ILS SAVENT/ ils savent que euh:/ que: mes parents étaient chrétiens qu'ils ont fait une conversion que moi j'ai fait une conversion ils/ ils savent mais bon:/ pas plus que ça quoi

Blandine. d'accord

Myriam. et euh:/ C'EST DIFFICILE de parler de euh: [claquement de langue]/ x de leur de leur montrer tout ce que:/ tout ce que j'étais quand j'étais gamine/ enfin c'est:/ c'est euh: c'est un peu TROP je crois pour eux pour le moment en tout cas

Le temps de la migration mais aussi surtout de la conversion marque une rupture intérieure, rendant inconciliable l'avant et l'après de la migration et de la conversion, marqués tous deux du sceau du

changement (mot répété à trois reprises) et de l'opposition (« ça ne va pas ENSEMBLE »). On retrouve ici ce que Jean-Marie Prieur décrit comme un « clivage radical de la subjectivité » et qui amène l'individu à être dans « l'incompatibilité [...] des expériences » :

« Mais cet entre-langues est aussi, et est souvent vécu comme un espace d'oppression psychique, comme la marque d'un clivage radical de la subjectivité, d'une disjonction exclusive et négative entre une langue « d'origine », intime, privée, enfouie, et une langue « publique », d'adoption et d'usage. Le sujet vit alors l'incompatibilité des langues, des discours, des expériences, qui ne peuvent ni s'agencer, ni s'articuler, ni se combiner, mais seulement se substituer l'une à l'autre » (Prieur, 2006 : 116)

Ce passé français chrétien de Myriam ne peut « ni s'articuler », « ni se combiner » avec son présent juif créant une coupure entre les deux. L'un remplace l'autre. Ce « clivage de la subjectivité », cette « disjonction » du sujet, dès lors, entraîne des difficultés à transmettre cette langue qui se retrouve enchâssée dans un passé en « disjonction » par le lien qu'il a avec la religion. Cette séparation du sujet se traduit en termes de difficulté à transmettre la langue mais aussi par un lien distendu à la France et à la culture française. Ainsi Myriam raconte qu'elle n'est allée qu'une fois en France en dix ans. Par ailleurs, elle apprécie regarder des films en français ou écouter de la musique française, comme cela était le cas avant d'immigrer en Israël, mais elle dit ne pas chercher à découvrir de nouvelles musiques françaises ou à regarder tous les films français qui se présenteraient. Par conséquent, ce lien distendu à langue et à la culture françaises renforce la mise à distance d'une identité française qui, dès lors, n'est pas transmise

5.1.4. Synthèse au désir de non-transmission

Ce premier survol du corpus permet de souligner l'importance du projet migratoire et la volonté de s'intégrer dans le désir de non-transmission comme dans l'exemple de Sylvain G. où l'intégration était vue comme incompatible avec une culture française stigmatisante. Les représentations (de l'intégration, des pays, des langues etc.) des individus, ainsi que les catégories créées qui en découlent, jouent également un rôle dans la volonté de non-transmission car ils influent sur les attitudes et les comportements linguistiques. De fortes représentations, comme dans le cas de Marion H., amènent à un fort refus de transmission. Par ailleurs, le parcours et l'histoire de vie jouent aussi un rôle dans ce désir de non-transmission car ils peuvent amener à une tension avec la langue et la culture d'origine qui pourra déboucher sur une rupture comme ce fut le cas pour Béatrice G. et Myriam M.

La particularité de l'*alyah*, en tant que « retour » et non migration, et relié au sionisme, résonne particulièrement dans cette partie. Béatrice et Sylvain G. comme Marion H. n'ont pas immigré n'importe où dans le monde. Ils ont choisi Israël comme pays où ils désiraient s'établir et

construire leur vie d'adulte. Ce choix n'est pas anodin puisqu'il s'inscrit pour l'une dans une idéologie du retour à la terre sainte et une espérance de l'avènement messianique et pour les autres de couper avec la *galout*, l'exil perpétuel (pour Sylvain G.), ou le déracinement (pour Béatrice G.), dont ils se sentaient frapper par leur histoire personnelle. Pour ces trois témoins, il est possible de parler de sionisme. Bien sûr dans une forme différente. Marion H. exprimerait plus un sionisme religieux par les valeurs et les représentations qu'elle laisse apparaître. De leur côté, Béatrice et Sylvain G. laisseraient plus entrevoir un sionisme avant tout socialiste où l'importance du travail de la terre et de créer un « nouvel israélien » résonnent. Leur lieu d'habitation respectif vient corroborer cette idée : pour Marion H. dans une implantation juive et pour Béatrice et Sylvain G., dans un kibboutz non-religieux et non-francophone. Par leur *alyah*, ils font également le choix d'embrasser cette identité israélienne à laquelle ils se sentent légitime de vouloir appartenir. Dès lors, ces positionnements viennent renforcer la volonté de pas transmettre le français à leurs enfants pour leur permettre de devenir de « vrais Israéliens ».

La partie suivante montrera que le sionisme et que la volonté d'intégration ainsi que d'appartenance à l'identité israélienne n'excluent pas la double appartenance pour d'autres témoins. Ainsi sur neuf des témoins suivants sept ont immigré en Israël pour des motivations sionistes (mais pas exclusivement).

5.2. La volonté de transmettre le français : analyse de récits et de discours sur la transmission

Après l'analyse de la volonté de non-transmission du français, la partie suivante va permettre d'explorer le désir de transmission de cette langue à travers les récits et les discours des témoins qui considèrent la transmission du français comme importante. Au contraire de la partie précédente, le basculement de la migration sera moins mentionné car, dans les entretiens effectués, il joue un rôle moins grand dans le choix de transmettre. Seront analysées ici surtout les identités revendiquées par les témoins ainsi que les identifications de l'hébreu et du français qu'ils font.

Les témoins ayant transmis étant plus nombreux, je commencerai par les présenter tous avant d'analyser leur désir de transmission.

5.2.1. Présentation des témoins-parents ayant eu le désir de transmettre le français

5.2.1.1. Martine A

Martine A. a immigré en Israël en 1980. Son mari, Pierre A., l'avait précédée. Les raisons qu'elle évoque de son *alyah* est un « retour aux sources » et « pour pas se sentir étrangère dans [...] le pays ». Plus jeune, en 1962, elle avait immigré en France depuis le Maroc.

Après avoir commencé ses études universitaires en France, elle les a poursuivies en Israël. Les langues déclarées de communication avec son mari sont le français et « un petit peu l'hébreu ». Ils ont trois filles âgées de trente-trois ans, trente ans et vingt-cinq ans au moment de l'entretien. Elle affirme qu'elle parle français et hébreu avec elles. Son frère, marié avec une francophone, ainsi que ses parents ont aussi fait leur *alyah*. Le frère et la sœur de Pierre sont également en Israël. Ils se sont, quant à eux, mariés avec des Israéliens.

5.2.1.2. Céline B.

Céline B. a immigré en 1988 à l'âge de trente ans. Elle était accompagnée de son conjoint et de ses deux fils aînés, Ouriel et Alon, alors âgés respectivement de dix ans et un an. Elle a maintenant six enfants âgés de trente-huit ans à seize ans au moment du premier entretien. Elle témoigne d'une communication familiale difficile où la majorité de ses enfants (surtout les quatre plus jeunes) ont des difficultés à communiquer en français et où elle-même se sent limitée dans son expression en hébreu et par conséquent dans sa capacité à communiquer dans cette langue avec ses enfants.

5.2.1.3. Hanna C.

Hanna C. est professeur de français et, de par son métier, elle se sent « à la couture » entre la culture française et la culture israélienne. Elle a immigré en Israël depuis la France à l'âge de dix-huit ans, en 1981. Cependant, elle est née au Maroc. Une fois arrivée en Israël, elle a refait son année de terminale puis, elle a poursuivi ses études supérieures. Avec son conjoint, qui a fait également son *alyah* depuis la France, elle déclare parler uniquement le français. De plus, transmettre le français est important pour elle. Toutefois, elle affirme que l'hébreu et le français sont les langues de communication au sein de la famille et que donc la communication parents-enfants se passe dans ces deux langues. Néanmoins, elle considère qu'elle parle avec ses enfants un peu plus en hébreu qu'en français (dans le questionnaire, elle estime parler français « occasionnellement » et hébreu « souvent »¹³³). Ses enfants sont âgés de vingt-sept, vingt-cinq et onze ans au moment de l'entretien.

5.2.1.4. Ruth F.

Ruth F. est la témoin de cette enquête ayant immigré le plus tard en Israël (en 2007). Au moment de l'entretien, en 2017, cela faisait tout juste dix ans qu'elle avait fait son *alyah* au terme de plusieurs allers-retours en Israël. Elle travaille dans un milieu hébreophone mais la langue et la culture françaises sont malgré tout très présentes dans son environnement. Ainsi, par exemple, ses amis sont en grande majorité francophones et la synagogue qu'elle fréquente est composée d'une

¹³³ Pour la question « Diriez-vous que vous parliez avec eux... ? », les enquêtés pouvaient cocher pour les deux langues : « jamais », « rarement », « occasionnellement », « assez souvent », « très souvent », « tout le temps ».

majorité de francophones. Bien qu'elle se considère bilingue français-hébreu dans son domaine professionnel, elle éprouve des difficultés en hébreu dans d'autres domaines de communication, comme celui de la politique. Dès lors, elle se sent en insécurité en hébreu et parler dans cette langue devient « un effort ». Le français est la langue de communication avec ses enfants, âgés de quatre et cinq ans au moment de l'entretien. Leur transmettre le français est « extrêmement » important pour elle. Du fait de leur jeune âge, elle n'a pas le même recul sur le processus de transmission que d'autres parents.

5.2.1.5. Léa et Alain I.

Léa et Alain I. ont fait leur *alyah* en 1982, accompagnés de leurs trois filles aînées, Shirel, Dvora et Bina, respectivement âgées de cinq, deux et un an. Leur fils Adam est né en Israël. Pour eux transmettre la langue française est très important et cela a été « naturel » de parler en français à leurs enfants durant leur enfance. Ils cherchent tous deux également à transmettre la culture française qu'ils affectionnent. Alain, quant à lui, parle d'un « rejet » de la société française.

Par ailleurs, tous les deux voient le français et l'hébreu comme leur langue (Alain ajoute l'anglais à ses langues car il travaille et lit beaucoup dans cette langue). Cependant, le français est la langue de communication déclarée du couple même s'ils remarquent qu'ils utilisent de plus en plus d'hébreu dans leurs échanges. Concernant la communication avec leurs enfants, Léa affirme qu'ils parlent « français à la maison » et elle considère qu'elle emploie le français « très souvent » et l'hébreu « rarement ». De son côté, Alain évalue qu'il recourt « assez souvent » au français et « très souvent » à l'hébreu. Le français est donc l'une des langues familiales auxquels est venu se rajouter l'hébreu. Notons que, l'un comme l'autre, ils reconnaissent avoir des pratiques langagières différentes en fonction de leurs enfants.

5.2.1.6. Claire K.

En 2001, âgée de dix-huit ans, Claire K. a immigré avec ses deux parents ainsi que ses deux frères (âgés de huit et dix ans). Cette immigration s'est faite à son initiative et non à celle de ses parents. L'hébreu était déjà une langue qu'elle connaissait à son arrivée et elle a pu suivre directement des études supérieures qui l'ont amenée à devenir enseignante de français. Son conjoint est israélien (de mère française arrivée à l'âge de quatorze ans) et il ne parlait pas français à leur rencontre. Ils parlent maintenant « franbreu » ensemble. Le franbreu est pour Claire une « langue du possible » avec sa famille, « un moyen de communication comme un autre ». L'utilisation des deux langues ensemble est donc acceptée.

Pour elle, la transmission du français reste « indispensable » et elle cherche à transmettre aussi bien la langue orale que la langue écrite à ses deux fils âgés de huit et dix ans. Elle dit communiquer en français avec ses fils en passant à l'hébreu sur certains sujets. Néanmoins, elle dit que le français reste la langue à laquelle elle a recours pour les devoirs à la différence de la majorité des parents de cette étude. Ses enfants lui répondent souvent en hébreu mais elle raconte également des inventions lexicales qu'ils font en mixant l'hébreu et le français.

5.2.1.7. Sophie O.

Sophie O. est arrivée en Israël en 1992 à l'âge de dix-huit ans. Elle a donc fait ses études supérieures en Israël. Elle est mariée avec un français avec qui elle communique avant tout en français mais aussi en hébreu car ce sont deux langues qu'elle dit maîtriser.

Sophie et son mari ont quatre enfants, âgés de dix-neuf, dix-sept, douze et six ans au moment de l'entretien. Pour Sophie, leur transmettre le français est « primordial », tout aussi bien d'un point de vue de la langue que de la culture. Elle affirme parler avec eux en français, sauf dans certains domaines comme celui des devoirs scolaires. Ses enfants s'expriment également en français avec elle, en mêlant également du franbreu. Entre eux, Sophie dit qu'ils communiquent en franbreu. Toutefois, elle relève une différence, entre son mari et elle, dans les pratiques langagières avec les enfants. Elle considère ainsi son mari comme quelqu'un qui accorde moins d'importance à l'utilisation du français avec leurs enfants.

5.2.1.8. Johanna P.

A l'initiative de ses parents, Johanna P. a fait son *alyah* en 1989, alors âgée de quinze ans. Elle a rejoint le système scolaire israélien où elle a donc continué sa scolarité en hébreu. Elle est maintenant mariée avec un Canadien anglophone qui a également fait son *alyah*. La langue du couple est l'anglais mais Johanna dit parfois utiliser aussi le français, que son conjoint a développé dans le cadre professionnel.

La famille P. est composée de cinq enfants âgés de seize à quatre ans. Trois langues se côtoient dans la famille : l'anglais, le français et l'hébreu. La transmission du français est importante pour Johanna. Elle et son conjoint ont donc fait le choix de parler chacun leur langue d'origine à leurs enfants mais elle raconte que chacun de ses enfants ne réagit pas de la même manière à cette politique linguistique.

5.2.2. Transmettre le français comme seule possibilité : Céline B.

Je commencerai mon analyse du désir de transmission du français en évoquant le cas de Céline B. Céline a participé à deux entretiens. Le premier a été réalisé en compagnie de sa fille et le deuxième par téléphone. Ces deux entretiens, effectués à plus de trois ans d'intervalle, ont permis de faire émerger des éléments similaires qui vont être analysés dans ce qui suit. Ainsi, à la question de savoir si elle avait voulu transmettre le français, à chaque fois sa réponse a consisté à raconter l'événement qu'elle d'identifie comme le moment décisif où les langues utilisées dans la communication familiale ont changé. Voici le début de ce récit avec la question déclencheuse :

Premier entretien :

Blandine. [...] quand/ tes enfants sont nés bon après je pense que d'un enfant à l'autre ça a été différent/ mais quand tes enfants sont nés à chaque fois tu as eu cette volonté de leur parler en français ? c'était euh:

Céline. alors c'est comme ça [claquement de langue] euh:/ ON PARLAIT FRANÇAIS à la maison

Deuxième entretien :

Blandine. du coup la question de TRANSMETTRE le français c'est/ PAS TROP posé pour toi parce qu'au final c'est la langue que tu maîtrisais/ donc c'est/ pour ça que t'as parlé français à tes enfants ?

Céline. voilà alors comment ça s'est passé ? euh:: les enfants parlaient en français avec nous

Les débuts des deux récits sont presque, au mot près, les mêmes. Ensuite, à chaque fois, Céline va raconter une histoire similaire : Alon, le deuxième de la famille, alors âgé d'une dizaine d'années, prend la décision que lui et son frère aîné, Ouriel, ne parleraient désormais qu'en hébreu aux plus jeunes à cause du contexte hébréophone dans lequel ils vivent. Le premier récit diffère un peu du deuxième par la présence de Linoy, la fille de Céline, qui vient compléter ou questionner ce que dit sa mère. Voici ces deux récits :

Premier récit (30/10/2017)

Céline. alors c'est comme ça [claquement de langue] euh:/ ON PARLAIT FRANÇAIS à la maison [...] les enfants nous RÉPONDAIENT en français/ ET UN JOUR/ Alon qui prend toujours des initiatives

Blandine. ouais

Céline. [avec un sourire] Alon il a toujours des idées tu sais/ euh: Alon c'est le SECOND dans la famille

Blandine. d'accord

Linoy. il a dit « maintenant on parle JUSTE hébreu »

Céline. voilà il a dit/ IL S'EN RAPPELLE PAS HEIN ? mais moi je me rappelle

Deuxième récit (07/01/2020)

Céline. voilà alors comment ça s'est passé ? euh:: les enfants parlaient en français avec nous

Blandine. d'accord

Céline. les: les grands nous parlaient en français: les petits aussi: euh: on parlait français à la maison/ et: quand on est arrivés ici à: dans cette maison où je suis maintenant c'est-à-dire y a VINGT ans

Blandine. wouah:

Céline. le deuxième fils/ qui s'appelle Alon

Blandine. Alon hum hum

Céline. d'accord ? c'est le deuxième enfant/ dans la famille a: s'est tourné

j'étais là [...] y avait Alon y avait Ouriel

Linoy. c'est dommage

Céline. et moi j'étais là/ et Alon a dit à Ouriel/ les enfants allaient au jardin d'enfants/ il a dit « mais regarde/ ils vont/ ils vont à l'école »

Linoy. oui

Céline. l'école hein ?

Blandine. ouais

Céline. « euh: ILS VONT À L'ÉCOLE ils parlent en HÉBREU: on est ISRAËL: quoi pourquoi on va parler en français ?/ on va parler en hébreu »

Blandine. c'est Alon qui a dit ça ?

Céline. ouais

Blandine. il avait quel âge ?

Céline. et Ouriel qui est toujours d'accord il a dit « oh D'ACCORD »/ Ouriel qui est toujours d'accord « D'ACCORD »/ et puis à:/ À PARTIR de ce jour-là/ OURIEL ET ALON ont arrêté de parler en français AUX PETITS

Blandine. d'accord [...]

Céline. OUAIS ON PARLAIT EN FRANÇAIS À LA MAISON/ DORON aussi était petit:

Linoy. Doron il parle pas/ du tout/ français

Céline. mais il PARLAIT/ quand il était petit il parlait EN FRANÇAIS

vers son grand frère Ouriel/ et il a dit « voilà/ on est en Israël les enfants vont au gan¹³⁴ »/ au jardin d'enfants tu vois ?

« on va arrêter de leur parler en français »/ c'est lui qui a pris cette décision « on va leur parler en hébreu » et: parce qu'avant on parlait tous en français à la maison

Blandine. d'accord

Céline. et Ouriel il a dit « oui »// et à partir de ce moment-là le français est parti/ des petits

Blandine. wouah

Céline. les petits se sont mis à parler parce que les grands leur parlaient en hébreu/ pas nous hein ? mais les grands

Blandine. d'accord

Céline. ça parlait en hébreu à la maison

Blandine. d'accord

Céline. et: donc le français est parti/ les grands ont continué à nous parler: c'est-à-dire Ouriel et Alon ont continué en français

Blandine. d'accord

Céline. jusqu'à maintenant

Blandine. ok

Céline. et les petits se sont mis à nous parler en hébreu

Dans ces deux histoires, la construction du récit se fait de la même manière. Tout d'abord, il y a un état initial marqué par la présence du français dans la famille (en vert dans le texte) : « on parlait français à la maison », « les enfants nous répondaient en français » (premier entretien), « les enfants parlaient en français avec nous » et « les grands nous parlaient en français [...] les petits aussi [...] on parlait français à la maison », « avant on parlait tous en français à la maison » (deuxième entretien). Il y a, ensuite, l'élément perturbateur, représenté par Alon et son intervention auprès de son frère Ouriel pour passer du français à l'hébreu dans la communication avec leur frère et leurs sœurs (en rouge dans le texte). Cet élément perturbateur est introduit par un ancrage temporel plus ou moins précis : d'une part « et un jour » (premier entretien), et d'autre part « et quand on est arrivés ici [...] dans cette maison où je suis maintenant c'est-à-dire y a VINGT ans » (deuxième entretien). Les paroles rapportées d'Alon se ressemblent dans les deux récits même si le premier est plus développé

¹³⁴ גן équivalent israélien du jardin d'enfants et de la crèche. Les enfants y vont jusqu'à l'entrée en *kita aleph*, l'équivalent du CP.

et que c'est l'adoption de l'hébreu qui est soulignée dans le premier tandis que c'est l'abandon du français dans le deuxième : « maintenant on parle juste hébreu » (paroles rapportées par Linoy, premier entretien), « mais regarde [...] ils vont à l'école [...] ils vont à l'école ils parlent en hébreu on est Israël quoi pourquoi on va parler en français ? **on va parler en hébreu** » (paroles rapportées par Céline, premier entretien) et « voilà, on est en Israël les enfants vont au *gan* [...] **on va arrêter de leur parler en français** » (deuxième entretien). A cet élément perturbateur s'ajoute l'assentiment de l'aîné (en violet dans le texte) : « et Ouriel qui est toujours d'accord il a dit "oh d'accord" » (premier entretien), « et Ouriel il a dit "oui" » (deuxième entretien). Enfin, les deux récits se terminent par un état final, à chaque fois introduit par « à partir de ». Cet état final est marqué par la disparition du français dans la communication des enfants les plus jeunes (en bleu dans le texte) : « à partir de ce jour-là, Ouriel et Alon ont arrêté de parler en français aux petits » (premier entretien), « et à partir de ce moment-là le français est parti des petits », « et donc le français est parti, les grands ont continué à nous parler c'est-à-dire Ouriel et Alon ont continué en français [...] jusqu'à maintenant [...] et les petits se sont mis à nous parler en hébreu » (deuxième entretien).

Même si Céline identifie d'autres facteurs dans la difficile transmission du français, cet évènement est fondateur pour elle comme le souligne la construction de son récit autour de ce basculement où le français semble disparaître du jour au lendemain du répertoire linguistique des plus jeunes enfants de la famille. De même, ce n'est pas la première fois que Linoy semble entendre cette histoire puisque c'est elle qui va compléter l'histoire de sa mère en disant « il a dit "maintenant on parle JUSTE hébreu" ». Or, elle était jeune au moment des faits (entre six et neuf ans) et elle ne dit pas se rappeler l'évènement. Elle va même demander à sa mère l'âge qu'avait à ce moment-là son frère Alon. Elle semble donc déjà connaître cette anecdote mais par le récit qu'on lui en aurait fait. Pourtant, Céline va également souligner, dans le deuxième entretien, que la disparition du français chez ses enfants est également liée au fait que la langue de communication à l'école était l'hébreu :

Céline. nous ils nous répondaient en hébreu parce qu'ils allaient au jar/ à L'ÉCOLE au jardin d'enfants et tout ça donc euh: c'était plus facile pour eux/ c'était une langue qu'ils maîtrisaient plus euh: qu'ils entendaient plus

Ici, l'évènement avec Alon n'est plus mentionné alors qu'il vient d'être raconté. Ce facteur de l'hébreu comme langue de l'école est donc également mis en avant par elle dans la présence de l'hébreu comme langue de communication familiale et non le basculement amené par Alon. C'est un ensemble de facteurs qui a peu à peu amené l'hébreu dans la famille. Par ailleurs, même si selon Linoy et Céline, Céline utilise avant tout le français, elle utilise également l'hébreu. Ainsi, dans le premier entretien, quand Linoy lui dit qu'elle aime bien parler en hébreu, Céline va dire que parfois elle utilise l'hébreu quand elle communique avec ses enfants, comme le montre l'extrait suivant :

Blandine. [...] et à la maison du coup: Linoy me disait:: que:/ toi et Fabrice vous parliez: en FRANÇAIS ?

Céline. oui

Blandine. et que vous leur parliez:/ que toi en tout cas tu leur/ que VOUS vous leur parliez en français parce que votre hébreu était pas toujours SAUF TOI QUI AIMAIT BIEN parlait hébreu aussi euh:

Céline. non enfin moi je non mon hébreu

Linoy. toi t'aimes parler l'hébreu

Céline. mais mon hébreu n'est pas bon

Linoy. c'est vrai// c'est vrai

Céline. tu crois que j'aime parler hébreu à la maison ?

Linoy. en France aussi t'aimes parler [dans un rire] hébreu [rire léger de Céline]

Céline. [avec un sourire] euh: en tout cas euh:/ ouais sinon

Linoy. NAN PARCE QUE TU VOULAIS APPRENDRE/ l'hébreu/ c'est ça que t'as parlé avec nous

Céline. oui

Linoy. des fois

Céline. ouais enfin je réfléchis pas ça vient comme ça hein ? des fois des fois j'ai l'impression qu'ils comprennent pas [...] alors je dis j'essaye de dire en hébreu:/ ou des fois j'arrive pas à le dire en hébreu je le dis en français c'est un peu un mélange hein ?

Blandine. d'accord

Céline. c'est un mélange [...]

De même, plus loin elle dira avoir commencé à mélanger les deux langues quand elle s'adressait aux enfants une fois que l'hébreu eut pénétré dans la famille :

Céline. on parlait TOUS EN FRANÇAIS les enfants répondaient en français/ et là le l'hébreu est venu

Blandine. d'accord ok

Céline. voilà/ et: Alon et Ouriel leur parlaient en hébreu [...] et les enfants répondaient en hébreu: et et/ l'hébreu est venu et nous on continuait moi et Fabrice à se parler en français/ à parler un peu alors on mélangeait un peu quoi [...] le français et l'hébreu avec les enfants

Toutefois, le français reste présent dans la famille malgré ce glissement vers l'hébreu. La présence du français dans la famille, bien que diminué par rapport aux premiers temps, est justifiée par Céline par sa connaissance de l'hébreu qu'elle évalue comme, « pas bon » (premier et deuxième entretiens), « pas terrible », « pas très très terrible », « assez petit » (deuxième entretien). Dans le deuxième entretien, elle considère son niveau en hébreu comme étant « un petit handicap » et elle a « vraiment honte » quand elle doit parler avec les parents de la conjointe de son fils Alon. De même, avec ses enfants, elle dit ne pas pouvoir « leur expliquer quelque chose de compliquée », s'« exprimer en hébreu » (deuxième entretien) et que la communication avec ses enfants est « un problème » (premier entretien). Toutes ces assertions soulignent son malaise par rapport à la langue hébraïque et la difficulté qu'elle ressent à s'exprimer dans cette langue. Ces affirmations ne permettent pas d'évaluer ses compétences réelles en hébreu mais elles mettent en exergue

l'insécurité linguistique ressentie par Céline face à la langue et donc les difficultés éprouvées à communiquer dans cette langue. Dès lors, cela explique, en partie, que le français soit toujours présent dans les communications familiales¹³⁵ même si cette langue ne permet pas d'exprimer tout ce que Céline aimerait dire à ses enfants du fait de leurs compétences inégales en français. Cela est reflété dans les deux entretiens :

Premier entretien :

Céline. j'ai/ je vois que y a vraiment un problème quoi/ parce quand je veux leur expliquer quelque chose de compliquée/ je peux pas m'exprimer en hébreu/ et:/ quand je/ quand je m'exprime en: français ils comprennent pas c'est: mon français le français que j'ai avec eux est TRÈS SIMPLE

Blandine. d'accord

Céline. euh: « arrête viens mange » euh: tu vois ?/ un français très très simple/ donc quand je veux exprimer/ des pensées/ aller un peu plus loin/ y a un problème

Blandine. d'accord

Céline. et là j'ai vraiment euh: je sens que vraiment maintenant il faut que j'apprenne/ il faut/ OU QUE EUX/ augmentent leur français ou que moi je: j'augmente mon hébreu [...] il faut qu'ils: il faut qu'on:/ il faut qu'il y ait quelque chose qui se passe quoi on peut plus rester à: AU NIVEAU où on a été jusqu'à maintenant/ et:./ et J'AIMERAIS euh:/ MOI J'AIMERAIS m'améliorer euh: améliorer mon hébreu

Deuxième entretien :

Blandine. maintenant qu'ils sont grands pour la plupart etcetera/ comment tu te sens face au fait que tu peux pas forcément:/ COMMUNIQUER à cent pour cent en français avec eux: comment/ qu'est-ce que ça te fait ?

Céline. c'est vraiment euh: une question très importante/ c'est un problème/ il faut: OU QUE les enfants progressent dans leur français ou que moi je progresse en hébreu/ ça c'est sûr/ parce que c'est plus le français que j'utilisais pour des petits comme euh:/ « MANGE » ou « VIENS » ou:: « fait dodo »/ voilà/ c'est plus/ il faut: il faut exprimer des choses un peu plus compliquées: un peu plus grosses [...]

Pour Céline, la communication avec ses enfants reste superficielle, bloquée à un niveau simple, ce qui consiste « problème » comme elle l'exprime dans les deux entretiens. Elle considère leur niveau respectif, à elle et ses enfants, comme asymétrique, ne permettant pas une communication totale.

Ces différents aspects apportent un éclairage intéressant sur la transmission du français, transmission qui est perçue par Céline comme incomplète et par Linoy comme non-effectuée (elle exprime à plusieurs reprises son incompréhension face au fait que sa mère ne lui ait pas appris le français). Les facteurs évoqués sont le contexte, pour justifier la présence de l'hébreu, mais également les compétences linguistiques, pour expliquer une présence toujours forte du français. La

¹³⁵ Dans son enquête sur les la transmission des langues régionales et de la migration en France, Alexandra Filhon fait des constats similaires par rapport à la concurrence entre le français (langue du pays de la migration) et les langues premières des parents migrants : « les parents qui ont le sentiment de ne pas bien parler français ou/et qui sont gênés dans son utilisation vont davantage se tourner vers leur langue première et la léguer à leur progéniture » (2010 : 212).

communication parents-enfants est décrite comme asymétrique et compliquée à la fois à cause de la transmission inachevée du français et à la fois par une acquisition lacunaire de l'hébreu. Mais, maintenant arrivés à l'âge adulte, Céline met en avant que certains de ses enfants, notamment Linoy et Dalia, cherchent à développer à leur tour leur français par d'autres moyens. Le besoin d'une manière communication linguistique tout comme l'envie de transmission, sont donc présent à la fois chez Céline mais aussi chez certains de ses enfants. Par conséquent, cela met en relief l'évolution que peut connaître le désir de transmission, aussi bien chez le parent que chez l'enfant.

5.2.3. Transmettre le français car « c'était MA langue » : Martine A.

Martine constitue un exemple différent du désir de transmission du français. À la question de savoir si transmettre sa langue était un choix conscient ou non, Martine A. m'a répondu :

Martine. c'était un choix// un choix d'abord parce que c'était MA langue que ça faisait trois ans que j'étais en Israël/ que je parlais mieux le français que l'hébreu [...] euh et puis que je voulais garder/ mais à l'époque mes parents étaient/ mes parents et mes beaux-parents habitaient encore en France/ et que je considérais que c'était important qu'elle puisse communiquer avec eux et qu'elle puisse euh// ET PUIS c'était la langue que je maîtrisais LE MIEUX

La langue, par le déterminant possessif, est ici perçue comme un élément constitutif de l'identité de Martine. Contrairement à Béatrice G., elle arrive à identifier le français et à définir la place qu'elle a par rapport à cette langue. De même, elle répond à la question de savoir quelle langue elle considérerait comme sa langue par « ma langue maternelle c'est le français ». Il n'y a aucune hésitation dans sa réponse et, de nouveau, Martine identifie le français comme sa « langue maternelle ».

L'utilisation du déterminant possessif devant le nom de langue met en exergue un point supplémentaire relatif au phénomène de transmission. Une personne transmet quelque chose parce qu'elle la possède. La langue est, dès lors, vue comme un objet physique et, en tant que tel, la langue peut être « gardée » ou perdue, comme cela est exprimé dans l'extrait : « c'était MA langue [...] que je voulais garder ». Le verbe « garder » associé à la langue apparaît dix fois dans l'entretien, comme par exemple à la page 4, « le français on le gardait encore un peu », ou encore « ils ont pas gardé la langue » à la page 34. Mais la langue, dans le discours de Martine, peut aussi être mise à l'écart jusqu'à un retour, comme le souligne son utilisation de verbes comme « revenir » (« revenir à l'hébreu ») et « retremper » (je me suis RETREMPÉE dans le français dans la civilisation franÇAISE », « je me suis RETrempée dans tout ça » et « J'AI APPRÉCIÉ me RETremper dedans »). C'est un objet qu'on peut conserver ou au contraire s'en éloigner. Un objet qui ne bougerait pas mais vers lequel on pourrait naviguer.

Mais parler en français à ses enfants c'est aussi, selon elle, faire le choix de transmettre la langue que l'individu parle le mieux (« ET PUIS c'était la langue que je maîtrisais LE MIEUX »), c'est-à-dire la langue dans laquelle il se sent le plus apte à communiquer et dans laquelle il se sent le moins en insécurité. C'est aussi la langue du reste de la famille (les grands-parents encore en France). C'est ainsi que Martine dit à un autre moment de l'entretien que le choix du français était « évident » car ses « parents à l'époque habitaient encore en France » et qu'elle-même « ça faisait pas si longtemps que ça que [elle était] en Israël ». Le désir de transmission est ainsi justifié aussi bien par des raisons affectives et subjectives (« c'est ma langue ») que par des circonstances externes (la langue locale toujours en acquisition et la famille encore présente dans le pays d'origine). Ces circonstances externes permettent une plus grande attache au français et appuient ainsi la volonté de transmission.

5.2.4. Un héritage à transmettre : Martine A.

Pour Martine, transmettre une langue c'est également transmettre un héritage, des racines, son histoire, comme elle l'indique pendant l'entretien :

Martine. euh je pense que/ la/ la langue ça fait partie de/ des racines euh/ familiales aussi importantes que/ que la cuisine/ ou que savoir qui était le grand-père et la grand-mère

Dans les représentations de Martine, le français n'est pas simplement perçu dans sa dimension utilitaire (comme par exemple pouvoir communiquer avec le reste de la famille francophone) mais elle projette sur la langue toute une dimension subjective. La langue serait un héritage familial à transmettre au même titre que des recettes de cuisine familiales ou l'histoire familiale. La langue devient un objet patrimonial. Cette conception de la langue reflète également une représentation selon laquelle la langue est constitutive de l'identité de l'individu et permet de mieux comprendre cet individu. Martine ne peut donc envisager de coupure avec le français car cela entraînerait une rupture avec l'identité qu'elle s'est construite.

En s'exprimant sur une situation extérieure à sa famille, la non-transmission du français par idéologie sioniste dans un kibboutz du nord, le kibboutz Sdé Eliahou, ainsi que sur les regrets liés à la non-transmission du français, Martine finit par parler de situations qui lui sont plus proches. De cette manière, elle dévoile son point de vue sur la non-transmission.

Martine. ils regrettent tous/ les parents/ les enfants/ ET DU COUP/ DES GRANDS-PARENTS SE SONT MIS à parler en français AVEC LES PETITS ENFANTS [léger rire de Blandine]// PARCE QU'ILS ONT PAS OUBLIÉ LE FRANÇAIS [...] parce que tout coup ils se sont dit « bah oui bah après tout c'est vrai on est/ on est sionistes on est idéalistes etcetera mais finalement la langue c'est autre chose c'est en dehors » [...] du coup/

c'est pas/ ça fait pas partie de de de de l'idéa/ de l'idéo/ IDÉologie// et puis les en/ CO/ COMME MES/ comme mes petits-neveux QUOI [...] qui REGRETTENT que leurs parents leur aient par/ leur aient pas parlé en français/ PARCE QUE ils veulent pouvoir communiquer avec leurs grands-parents/ PARCE QUE ils veulent comprendre/ le/ le/ les sources de ce que leurs grands-parents leur racontent c'est/ pour comprendre un peu la civilisation dans quel/ dans quel contexte ils ont vécu/ dans quel contexte ils ont grandi// faut savoir un peu la langue aussi

Martine, dans son discours, crée un lien entre histoire familiale, culture et langue. La langue, selon elle, permet de comprendre ce qui a trait à la culture d'une personne, ce qui est au-delà des mots : un « contexte », une histoire. De là découle que la connaissance de la langue des parents, et donc sa transmission par eux, est importante dans les représentations de Martine. Contrairement à Marion H. ou à Sylvain et Béatrice G., pour Martine A. il ne peut y avoir de rupture avec la langue et la culture d'origine. Le choix est donc fait de transmettre en vue d'une « double-appartenance » plutôt que d'une « non-appartenance ».

5.2.5. La transmission du français, quelque chose qui s'est fait « naturellement » tout en étant un « effort » : Léa et Alain I. et Hanna C.

Dans deux entretiens, celui d'Hanna C. et celui de Léa et Alain I., le mot « effort » est revenu pour parler de la transmission. Or, à chaque fois, la même idée a été aussi développée, à savoir l'idée selon laquelle parler français dans la famille s'est fait « naturellement », sans « se poser de question », c'est-à-dire sans réel choix réfléchi de la part des témoins. Cette association de notions, « effort » et « naturel », n'a pas été faite de la même manière dans les deux entretiens.

Ainsi, pour Léa et Alain, la transmission du français est un « effort », et même un « effort nécessaire » pour Léa. Tous les deux considèrent cette transmission comme « très importante ». Néanmoins, Léa exprime que parler français à ses enfants a été « naturel » : « nos enfants on leur a:/ je crois que/ je crois que c'était c'était naturel pour nous de leur parler en français ». Par ailleurs, l'utilisation du français comme langue de communication familiale suite à l'immigration en Israël a été le seul choix possible, à l'instar de Céline B., car à leur arrivée ils ne parlaient pas « autre chose » comme le montre l'extrait ci-dessous :

Blandine. [...] comment ça s'est passé en fait ?/ quand vous êtes arrivés euh: en Israël bah vous leur vous leur parliez français parce que/ comme vous le disiez

Alain. [rires] on parlait pas autre chose

Blandine. voilà vous [rires de Alain] parliez pas hébreu/ donc euh:./ même pour les plus jeunes la langue/ à la maison c'était le français ?

Léa. alors pour les plus jeunes sûrement/ et pour Adam qui est arrivé quand euh/ on était déjà depuis huit ans en Israël/ je pense que c'était la force euh:/ la force euh:./ de la:

Alain. ou l'inertie/ de la x

Léa. xxx/ l'inertIE/ bon dans xx on parle français [...] et::/ je/ je pense pas que je me sois posé/ je pense pas qu'on se soit posé la question avant en quelle langue on va lui parler ou pas

Alain. puis on a pas eu peur/ on a pas eu peur

Léa. comme bébé [...] euh:::/ après au bout d'un an lui il est allé/ dans les structures euh::/ donc euh dans des dans des:: dans des *gan* [...] etcetera// donc il a appris l'hébreu: SES/ SES SŒURS devaient lui parler en hébreu aussi pendant la première ANNÉE/ mais:/ mais mais:/ mais non/ euh/ ÇA S'EST PAS POSÉ

Blandine. d'accord

Léa. la question s'est pas posée/ on parle français à la maison

Pourtant, après huit ans en Israël, un choix aurait été possible entre l'hébreu et le français. Or, Léa exprime que ce choix ne s'est pas vraiment fait et que parler en français à Adam plutôt qu'en hébreu ne découle pas d'une décision réfléchie. Ainsi, même après la naissance, le maintien du français dans la communication familiale a perduré. Ici, ce maintien peut être évalué à travers les propos de Léa : « la question s'est pas posée/ on parle français à la maison ». Les habitudes linguistiques familiales étaient déjà établies avant l'arrivée d'Adam. De même, le bouleversement de la migration était éloigné de plusieurs années. Il n'y avait donc pas lieu de modifier les habitudes. Il est possible d'imaginer que ce basculement linguistique aurait pu avoir lieu si un changement dans les représentations s'était également opéré.

Pour Hanna C., le processus de transmission s'est déroulé différemment. Elle a commencé par parler à son aînée en français en faisant « énormément d'efforts pour ne parler que le français ». Mais, elle explique être ensuite passée « exclusivement » à l'hébreu pour palier à ce qu'elle qualifie de « problèmes de langue » et de « retard de langage ». Toutefois, elle raconte qu'un nouveau basculement s'est effectué dans la communication familiale. En effet, les langues présentes dans la famille au moment de l'entretien sont à la fois l'hébreu et le français (« on baragouine les deux »). Le français a donc été transmis aux enfants, comme l'exprime ce récit :

Blandine. [...] du coup à quel moment ça s'est FAIT que vous avez commencé à

Hanna. à parler/ français ?

Blandine. à la plus grande vous avez commencé à vous adresser en français alors que vous parliez hébreu ?

Hanna. hum PARCE QUE

Blandine. au début

Hanna. d'abord ça été un très gros effort de passer qu'à l'hébreu pour nous [...] c'était DUR HEIN ?

Blandine. ouais

Hanna. parce que il a fallu/ parce que/ MOI AU CONTRAIRE au départ je voulais vraiment qu'elle apprenne le français donc/ j'ai fait ÉNORMÉMENT d'efforts pour ne parler QUE LE FRANÇAIS

Blandine. qu'en français

Hanna. qu'en français tada/ et du coup heu/ il a fallu qu'on fasse un switch/ et donc vraiment se forcer etcetera/ et puis bon le deuxième est arrivé le troisième est arrivé et donc du coup on

Blandine. ouais/ en fait ça s'est fait

Hanna. oui

Blandine. peu à peu

Hanna. naturellement/ ouais ouais naturellement ça pas été une décision je pense que c'est pas une décision RÉELLE [...]

Hanna souligne « l'effort » que cela a été pour elle de ne parler qu'en français puis qu'en hébreu à sa fille. Dans les deux cas, il y a la description de la volonté de ne parler que l'une des deux langues. Tandis que les deux premières phases de son récit dénotent une politique linguistique précise, le glissement vers la troisième phase (la présence des deux langues dans la famille) s'est fait « naturellement ». De manière similaire à Léa I., cette qualification de « naturel » renvoie à l'idée selon laquelle le maintien (pour Léa) ou le retour du français dans la communication familiale (pour Hanna) n'est pas le fait d'une réflexion sur les langues. Pour les uns comme les autres, les choix en matière de transmission se sont portés sur d'autres aspects que le choix de la langue de communication au sein de la famille comme nous le verrons plus loin (voir la sous-partie 5.5. *Que transmettre ?*).

5.2.6. Une évolution du désir de transmission du français : Sophie O.

Comme nous l'avons vu dans le cas de Béatrice G. qui émet des regrets de ne pas avoir transmis, la volonté de ne pas transmettre peut évoluer. Tout comme le désir de ne pas transmettre le français, la volonté de transmettre une langue n'est également pas figée. Comme cela a été décrit précédemment : Hanna C. a d'abord voulu transmettre le français mais elle a ensuite parlé exclusivement en hébreu à sa fille avant de mêler de nouveau le français à l'hébreu dans la communication avec ses enfants. Or, le désir en lui-même de transmettre une langue peut prendre également des formes différentes dans le temps. C'est ainsi que lors de l'entretien avec Sophie O., celle-ci a mis en perspective son désir de transmission actuel avec celui qu'elle avait quand ses enfants étaient plus jeunes. Elle avance alors que :

Sophie. euh: on a toujours parlé français entre nous [...] mon mari et moi/ je::/ je peux dire que je:: euh/ c'était MOINS IMPORTANT dans ces années-là aujourd'hui ça l'est plus/ pour moi [...] de::/ justement de MAINTENIR un français mais pas seulement un français un bon français

Ici ce n'est pas le désir de transmettre en soi qui apparaît mais c'est un désir qui a évolué. Ainsi, au moment de l'entretien, ce n'est plus juste transmettre le français pour « maintenir » cette langue qui lui importe mais de transmettre un « bon » français. Je développerai dans la sous-partie 5.5.2. cette volonté de transmettre un « bon » français.

5.2.7. Une volonté de transmettre le français influencée par les représentations sur les langues

Tout comme dans les quatre cas de non-transmission du français, les représentations jouent aussi un rôle dans la volonté de transmission. Les sous-parties suivantes développeront les représentations dans trois entretiens différents : ceux de Ruth F., de Claire K. et de Martine A. Ces représentations concerneront les langues (5.2.7.1. et 5.2.7.2.) mais aussi la transmission en elle-même (5.2.7.3. et 5.2.7.4.).

5.2.7.1. Le français, « c'est quand même une jolie langue », « subtile » et « utile » : Ruth F.

Lors de l'entretien avec Ruth F., celle-ci justifie son désir de transmission du français de la manière suivante :

Ruth. donc la transmission du français elle est EXTRÊMEMENT importante [...] parce que [...] EN DEHORS du/ du/ du français en soi c'est toute la culture francoPHONE

Blandine. d'accord/ donc c'est ça qui est important

Ruth. c'est tout LE/ bah/ bah oui tu/ [claquement de l'ange] t'as/ t'as un truc dans le/ dans le langage/ dans la/ dans la LANGUE française/ qui est beaucoup plus subtile que/ que l'hébreu tu vois ?

Blandine. d'accord/ ouais

Ruth. t'as plein de synonymes/ t'as plein de/ de/ des mots qui veulent/ qui SONNENT pareil et tout ça/ donc/ c'est quand même/ c'est quand même/ c'est quand même une jolie langue

Pour le moment, je laisserai de côté l'aspect culturel du français pour souligner la comparaison entre les langues que Ruth opère. En effet, elle compare le français à l'hébreu, créant alors une hiérarchie entre les deux langues. Cette hiérarchie repose tout d'abord sur la représentation du français comme une langue « plus subtile ». Pour appuyer cet argument, elle donne l'exemple des homophones et des synonymes en français. Ensuite, cette hiérarchie existe aussi pour elle car le français est « quand même une jolie langue », qualificatif qu'elle ne donne pas à l'hébreu sans affirmer non plus que c'est une langue laide. Enfin, elle va terminer en déclarant que le français est plus utile que l'hébreu :

Ruth. ET PUIS/ malheureusement tu sais pas vraiment ce qui/ de quoi est fait demain/ demain il veut retourner en France il a vingt ans et il veut retourner en France euh

Blandine. ouais il aura

Ruth. « moi ça me soule d'être ici/ je veux aller à Paris/ je veux aller au Canada [léger éclat de rire de Blandine]/ je veux aller » je sais pas « je vais aller où je veux »/ ok/ bon t'as au moins un truc parce que bon

Blandine. français

Ruth. l'hébreu euh à part ici tu l'utilises pas quoi/ tu n'as pas AUCUNE utilité [rire de Blandine] de cette langue/ [avec un sourire] AUCUNE UTILITÉ de cette langue/ donc/ T'ES OBLIGÉ de/ de lui dire « ok/ voilà je te donne aussi une porte de sortie// le jour

où tu déciDERAS/ que ça te convient pas [...] je te donne aussi une porte de sortie »
c'est pour ça/ MAINTENANT que je suis têtue par rapport à ça/ tu vois ? mais moi je/
je/ AVEC EUX je ne leur parle/ QU'EN français

Ruth met l'emphase sur l'inutilité de l'hébreu à deux reprises en associant le nom « utilité » avec le déterminant indéfini « aucune ». A chaque fois, elle met l'accent sur l'occurrence « aucune » en la prononçant de manière plus forte. Le français devient dès lors, pour elle, une « porte de sortie », c'est-à-dire un moyen de partir d'Israël si ses enfants le désirent. Ces deux représentations, l'hébreu une langue inutile et le français comme « porte de sortie », donc utile, se nourrissent de la place de ces langues au sein du marché linguistique internationale¹³⁶. Ainsi que l'affirme Alexandra Filhon, « la transmission intergénérationnelle n'est [...] pas sans lien avec le statut attribué à ces différentes variétés linguistiques » (2010 : 215). L'hébreu est utilisé au sein de la communauté juive israélienne voire une partie de la communauté juive internationale. Mais hors d'Israël ou de la communauté juive, c'est une langue beaucoup moins utilisée. Par exemple, elle n'est la langue officielle d'aucun autre pays dans le monde et, qui plus est, Israël est un petit État. Au contraire, le français est une langue utilisée dans plusieurs pays et régions du monde et son usage n'est pas restreint à une communauté culturelle ou religieuse. Il y a donc peu de locuteurs de l'hébreu en comparaison des locuteurs du français. Ici, l'on voit que la conception de Ruth de l'hébreu est très différente, par exemple, de celle de Marion H. L'hébreu n'est pas considéré comme une langue sainte. De plus, dans le questionnaire de la recherche exploratoire, Ruth a affirmé avoir immigré en Israël pour des motivations uniquement « relationnelles », et donc, non pas pour des raisons sionistes. De même, dans l'entretien, Israël n'est pas envisagé dans une dimension idéologique sioniste puisque Ruth cherche à offrir une « porte de sortie », un échappatoire, à ses enfants. Ce n'est plus Israël qui est envisagé comme le pays du retour mais la France (« demain il veut retourner en France il a vingt ans et il veut retourner en France »). Israël ainsi que l'hébreu sont perçus dans une dimension géopolitique et pragmatique et non idéologique dans le discours de Ruth.

Par ailleurs, au contraire du français, Ruth ne va pas associer de représentations positives à l'hébreu durant l'entretien. Cette absence de représentations positives ne signifie pas qu'elle n'a aucune représentation positive de l'hébreu. Toutefois, cette absence de représentations positives concernant l'hébreu et la présence d'une hiérarchie représentationnelle met en exergue la prédominance du français pour elle et donc la nécessité de le transmettre.

¹³⁶ Alexandra Filhon évoque l'influence du marché linguistique sur la transmission et explique ainsi ce qu'elle entend par « marché linguistique » en évoquant les travaux de Bourdieu ainsi que ceux de Grin : « Ce classement sur le marché linguistique (Bourdieu, 1982) se comprend au regard des groupes sociaux porteurs de ces langues. En effet, la diffusion d'une langue progresse dans le même sens que le pouvoir d'achat des personnes l'ayant comme langue première (Grin, 1999). En outre, contrairement à d'autres biens, la « valeur » d'une langue augmente avec le nombre de locuteurs (John et Yi, 1996). » (2010 : 214).

Associé aux représentations positives par rapport au français, l'entretien permet également de mettre en valeur une insécurité linguistique quant à l'hébreu. L'hébreu est une langue que Ruth dit maîtriser dans son domaine professionnel (l'ostéopathie). Néanmoins, hors de ce domaine, elle a l'impression qu'il lui manque du vocabulaire pour pouvoir s'exprimer dans certaines situations de communication comme ce serait le cas lors d'une conversation portant sur des questions politiques. De même, lire à voix haute est problématique pour Ruth au point qu'elle préfère employer quelqu'un pour aider ses enfants dans leurs travaux scolaires de lecture :

Ruth. [...] y a une DAME qui vient toutes les SEMAINES qui lui lit l'histoire en hébreu tout ça parce que c'est des trucs que je ne s/ que je ne euh SAIS PAS FAIRE [...] c'est-à-dire que LIRE DANS MA TÊTE j'ai aucun problème [...] mais LIRE à voix haute en hébreu qui n'est PAS ma langue maternelle je/ je n'y arrive pas [...] tu sais c'est tout un alphabet différent/ c'est des sons qu'on connaît pas/ c'est euh/ y a plein de choses de/ de de de de/ d'un peu compliqué comme ça euh/ pas simple/ c'est tout un a/ apprentissage quoi/ donc euh/ BON DANS MA TÊTE ÇA VA [...] mais quand je dois joindre le/ la lecture à la parole

Blandine. là c'est plus dur

Ruth. c'est BEAUCOUP plus compliqué pour moi [...] et donc du coup euh toutes les semaines ils reviennent avec un livre euh ils appellent ça *shaha sipour*¹³⁷ [...] une heure de lecture par semaine/ donc X truc/ ET APRÈS DERRIÈRE ILS DOIVENT L'EXPOSER/ devant la classe/ c'était quoi l'histoire ? c'est quoi le personnage principal ? [...] et du coup euh/ ÇA JE SAIS/ je/ c'est ma X/ je sais pas faire ça donc

En outre, à trois reprises dans l'entretien, elle répète « c'est impossible pour moi » de parler hébreu. C'est le cas à la fois lorsqu'elle raconte que l'institutrice de son fils lui demande de parler hébreu avec lui et quand elle explique ne pas pouvoir s'exprimer dans certains domaines conversationnels par manque de vocabulaire. À cela s'ajoute que, bien qu'elle estime être bilingue français-hébreu, parler dans cette langue est un « effort » pour elle. Elle utilisera ainsi cette occurrence à quatre reprises dans l'entretien. Elle justifiera cette impossibilité à parler hébreu ainsi que l'effort cela représente à la fois par les difficultés qu'elle pense avoir en hébreu et par le fait qu'elle considère le français comme sa « langue maternelle ».

Dès lors, ajoutées aux représentations positives sur le français, les difficultés rencontrées en hébreu et l'insécurité linguistique qui en découle vont renforcer la volonté de transmettre le français¹³⁸. En effet, comme elle l'exprime, elle « préfère parler une langue [qu'elle] maîtrise » avec ses enfants plutôt qu'une langue dans laquelle elle estime « faire des erreurs ». Il est difficile de vérifier si ce sont les difficultés linguistiques qui exacerbent les représentations positives et négatives à l'encontre du français et de l'hébreu ou bien si ce sont ces représentations qui influencent la

¹³⁷ שעה סיפור.

¹³⁸ Sur la préférence de la langue familiale comme langue de communication familiale permettant d'éviter l'insécurité linguistique produite par langue locale, voir l'article « De la langue d'origine à la langue héritée : le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève » de Merle, Matthey, Bonsignori et Fibbi (2010).

perception des compétences linguistiques de Ruth. Toutefois, ces deux aspects vont influencer ensemble la volonté forte de Ruth de transmettre le français.

5.2.7.2. Le français, une langue plus riche que l'hébreu : Claire K.

Claire K., au contraire de Ruth F., considère avoir de très bonnes compétences en hébreu. Elle affirme, par exemple, être capable de repérer en hébreu les fautes à l'oral d'autres personnes, même de personnes nées en Israël. Elle n'est pas en insécurité linguistique vis à vis de l'hébreu. Or, comme Ruth F., Claire K. va hiérarchiser les langues :

Claire. faut dire que le français est une langue beaucoup plus riche [...] y a plus de choses à exprimer en français/ enfin bon l'hébreu c'est vraiment une langue euh:/ c'est c'est/ à/ À L'ABORD enfin c'est difficile quand on connaît pas du tout/ mais: en soi c'est pas une langue très riche

Blandine. d'accord ok/ mais du coup euh:

Claire. au niveau des temps/ ça t'as déjà dû t'en rendre compte qu'y a pas beaucoup de temps: y a pas beaucoup de nuance dans les temps: [...] enfin bon [...] même/ même pour traduire/ je donne des cours de latin [...] pour traduire tous les temps du latin en hébreu

Blandine. c'est difficile c'est pas possible nan ?

Claire. bah nan on trouve des tournures mais bon [souffle]c'est là qu'on se rend compte surtout que ouais bah C'EST QUOI CETTE LANGUE ? Y A RIEN DEDANS:

Elle se représente ainsi l'hébreu comme une langue « pas très riche », à la différence du français. C'est une représentation similaire à celle de Ruth par rapport à la subtilité du français. Dans les deux cas, malgré des compétences différentes en hébreu, les deux femmes considèrent le français comme une langue pouvant exprimer plus de choses que l'hébreu. Claire va plus loin encore en affirmant que dans l'hébreu : « il n'y a rien ». De même, dans le questionnaire, Claire attribue le mot « pauvre » à l'hébreu et « riche » au français. C'est ainsi qu'elle justifie son choix de privilégier avant tout le français dans ses échanges que ce soit avec ses enfants ou avec d'autres personnes. Pour elle, la transmission du français est « indispensable ». Par ailleurs, le « franbreu », le parler bilingue, est également considéré par elle comme « une langue du possible » ainsi que la langue qu'elle parle avec son conjoint. Le parler bilingue est aussi vu comme une phase où le migrant s'exprime « parfaitement bien » dans les deux langues. Voici comme elle décrit les différentes phases linguistiques par lesquelles passe un nouvel immigrant :

Claire. [...] je sais pas si tu as étudié ça mais ça marche par périodes/ t'as la période où tu t'accroches à ton français/ puis t'as une période d'acculturation où t'es complètement euh t'arrives plus à trouver tes mots en français [...] ouais j'étais TROP dans l'hébreu [...] et puis même y a:/: dans ce genre de période tu comprends plus l'anglais tu comprends plus RIEN [...] et ENSUITE t'arrives à un moment où tu retrouves tes bases [...] et voilà/ t'arrives à t'exprimer parfaitement bien en français parfaitement bien en hébreu et PLUS: en franbreu: et:/ parce que bon ça demande quand même un: SACRÉ exercice et des euh/ et euh des EFFORTS/ de parler parce

que comme TOUT LE MONDE comprend les deux langues/ alors c'est aussi simple de dire euh: ce qui/ ce qui sort euh sans réfléchir/ de parler complètement français avec des gens qui comprennent pas l'hébreu/ ça demande euh: un:/ JUSQU'À ce que ça redevienne naturel [...] ça demande des efforts

L'hébreu et le français sont perçus ici comme appartenant à même répertoire bilingue et qui, dans le contexte franco-israélien dans lequel vit Claire, peut être utilisé dans son ensemble. Toutefois, c'est un français non mêlé d'hébreu qu'elle désire transmettre à ses deux fils même si elle reconnaît avoir également recours à l'hébreu :

Claire. je parle/ FRANÇAIS:/ et sauf si y a des choses qui les turlupinent et que:/ qu'ils vont pouvoir exprimer qu'en hébreu

Par ailleurs, dans les premières années de vie de ses enfants elle faisait semblant de ne pas comprendre l'hébreu mais maintenant elle accepte que ses enfants mêlent hébreu et français, tant qu'elle le comprend. De même, le parler bilingue est également accepté dans la communication avec d'autres membres de sa famille comme par exemple avec son frère. La représentation positive qu'elle a du français influence donc son désir de transmission mais n'interdit pas l'hébreu dans la communication familiale à la différence des représentations positives par rapport à l'hébreu de Marion H. qui justifie son refus du français dans la communication avec ses enfants.

5.2.7.3. Ne pas transmettre le français c'est « du gâchis » : Martine A.

La volonté de transmission de Martine, dont j'ai déjà parlé précédemment dans les sous-parties 5.2.3. et 5.2.4., s'explique aussi par ses représentations. Cependant, dans son cas, ce sont des représentations sur la transmission ou non d'une langue d'origine qui apparaissent dans l'entretien. Ainsi elle considère que ne pas transmettre sa langue c'est « du gâchis ». Cette idée revient à plusieurs reprises dans l'entretien tout comme les syntagmes « c'est dommage » et « c'est ridicule ». De fait, « gâchis » ou « gâcher » apparaissent cinq fois dont trois en rapport avec la transmission ou l'apprentissage du français :

Martine. ALORS MOI j'essaye un petit peu parce que justement je trouve que c'est du gâchis pour EUX-MÊME d'ailleurs [...]

Martine. [...] MOI je les corrige parce que c'est dommage de gâcher leur/ leur niveau de langue quoi

Martine. c'est du gâchis de pas gar/ pas gar/ en plus quand c'est le français et que c'est tellement difficile de apprendre

Quant au syntagme « c'est dommage »¹³⁹ (avec ses variantes « c'était dommage » et « c'est un peu dommage »), il apparaît six fois dont cinq en rapport avec la transmission ou l'apprentissage du français :

Martine. [...] je lui avais dit c'était/ ça lui faisait un atout de PLUS/ c'était dommage/ donc elle a fait/ elle a suivi euh/ des cours de/ français [...]

Martine. [...] j'estime que si déjà elles le parlent bien/ c'est dommage de pas/ de pas le parler TRÈS bien quoi

Martine. [...] mais sur des fautes oui comme ça des fautes de grammaire des fautes euh d'expression tout ça/ EUH SI ELLES UTILISENT une/ un mot pour un autre aussi parce que c'est dommage aussi de pas/ euh oui je les corrige/ je les corrige

Martine. [...] MOI je les corrige parce que c'est dommage de gâcher leur/ leur niveau de langue quoi

Martine. [...] y a des expressions qui me viennent encore en français/ et que je veux qu'elles puissent comprendre QUOI/ c'est c'est/ c'est dommage

L'usage de « c'est dommage » et du terme « gâchis » souligne que pour Martine, ne pas transmettre et œuvrer à l'acquisition du français est donc évalué négativement. Enfin, le syntagme « c'est ridicule » apparaît quatre fois dans un même tour de parole à propos de la non-transmission du français :

Martine. J'AI VU/ DES GENS/ qui/ COMME MOI/ qui étaient francophones et qui avaient décidé par sionisme total/ de ne parler QUE l'hébreu à leurs enfants/ mais de la même manière que ma fille s'est plainte qu'il lui manquait du vocabulaire/ À EUX AUSSI il leur manquait du vocabulaire/ et je trouvais c'était **RIDICULE** que/ DES PARENTS/ PARLENT à leurs enfants avec un vocabulaire mité/ on peut pas leur apprendre des choses/ bon c'est ça qu'on aime faire aussi/ c'est leur apprendre des choses/ c'est leur parler leur/ PAS SEULEMENT leur lire des livres où s'est écrit les mots/ c'est aussi des choses qu'on veut leur apprendre qu'on veut leur expliquer/ et/ et je trouvais ça absolument **RIDICULE**/ que ils/ i i/ c'est/ c'est ce qu'a fait mon/ ce qu'on fait mon frère et ma belle-sœur/ euh je trouvais **ridicule** qu'ils parlent en hébreu à leurs enfants alors que/ ma belle-sœur le parlait déjà BIEN parce qu'elle a fait ses études au Technion enfin/ donc euh ça faisait déjà euh pas mal d'années qu'elle était en Israël donc elle le parlait TRÈS bien l'hébreu/ MAIS QUAND MÊME/ je trouvais que c'était **ridicule**

Dans cet extrait, Martine donne l'exemple de francophones n'ayant pas transmis le français, en les comparant à son propre cas de transmission. Le terme « ridicule » est accentué à deux reprises et est associé une fois à l'adverbe « absolument », mettant en exergue ainsi le jugement négatif qu'elle porte à la non-transmission. Le manquement à la transmission du français et le choix de l'hébreu,

¹³⁹ Nous verrons qu'à son tour, sa fille, Sarah, utilise ce même terme « c'est dommage » pour décrire le fait de ne pas parler français à ses neveux et nièces (voir la sous-partie 6.4.2.2. *Attitudes et représentations face à la transmission*).

selon elle, moins maîtrisé que le français, dans la communication parents-enfants, est connotée négativement. Elle met l'emphasis sur le vocabulaire qu'elle considère comme « mité », adjectif à connotation péjorative. Ainsi, selon elle, il vaudrait mieux transmettre à ses enfants une langue connue plutôt que la langue locale car le résultat serait pour eux le même : dans les deux cas il leur manquerait du vocabulaire.

Toutefois, la question qui se poserait alors serait celle de savoir si, dans un cas où la langue locale devient nôtre, du moins à l'oral, pourquoi alors faire le choix de communiquer en français avec ses enfants plutôt qu'en hébreu. Quand bien même l'un ou les deux parents pourraient communiquer dans cette langue d'adoption avec un vaste vocabulaire et sans faute de syntaxe ou de grammaire, il y a, selon Martine, quelque chose qui se situe au-delà de la compétence linguistique comme elle l'exprime en évoquant l'exemple de sa belle-sœur ayant fait le choix de parler en hébreu à ses enfants : « elle le parlait TRÈS bien l'hébreu/ MAIS QUAND MÊME/ je trouvais que c'était ridicule ». En effet, transmettre le français c'est aussi transmettre une langue singulière comme le soulignent ses propos :

Martine. [...] ET PUIS MÊME Y A des choses euh si on parle/ très bien l'hébreu y a des/ y a des expressions ou des/ des choses qui nous restent/ MÊME SI ÇA FAIT trente-six ans que je suis là/ euh y a des expressions qui me viennent encore en franÇAIS/ et que je veux qu'elles puissent COMPRENDRE QUOI/ c'est c'est/ c'est dommage

Dès lors, au-delà des compétences linguistiques dans l'une ou l'autre des deux langues, transmettre « sa » langue est important pour Martine A. Ces représentations fortes quant à la non-transmission viennent éclairer les attitudes de Martine notamment dans son rapport à l'erreur. Elle explique ainsi qu'elle corrige encore les erreurs à l'oral de ses filles pour ne pas « gâcher [...] leur niveau de langue ». De même, quand elle parle de ses erreurs et de celles de son mari en hébreu ainsi que de celles de ses filles en français, elle utilise à plusieurs reprises les termes « horrible » et « terrible ». Contrairement à d'autres parents, elle va accorder de l'importance aux erreurs et tenter de les corriger. Cela met une nouvelle fois en exergue l'importance de la transmission du français pour elle mais cela met aussi en relief l'attention qu'elle apporte à la norme, que ce soit en hébreu ou en français.

5.2.7.4. Transmettre le français, un enrichissement : Johanna P.

Pour Johanna P., transmettre le français n'est pas liée à une identité française, à des représentations positives du français ou encore au fait d'être née en France. Pour elle, transmettre le français à ses enfants était, avant tout, « un plus », « une richesse » :

Blandine. d'accord/ et pour vous euh: en fait transmettre le français c'était quoi ? c'est: c'était important: c'était:/ euh: juste ça s'est fait comme ça parce que euh: **Johanna.** c'était important euh:/ pas/ pas tellement à cause de l'identité euh:: d'être née en France ou quoi c'était plus important à cause de la richesse quoi y a une langue c'est:/ c'est gratuit c'est facile les enfants ça leur prend pas d'effort pour apprendre/ c'est une langue qui sert pas mal en plus euh:/ c'est VRAI QUE L'ANGLAIS C'EST PLUS UTILE mais bon je me dis ils auront l'anglais de toute façon donc [...] euh:/ euh: je: trouvais ça très bien qui: qu'ils aient ça en plus [...] ah mon avis ça ne peut que les enrichir/ ON S'EST DIT À CHAQUE FOIS « ON VA VOIR EST-CE QUE ÇA VA POSER PROBLÈME ? est-ce que l'enfant il va s'exprimer ? est-ce qu'il parlera plus tard ? »/ et puis y en a: y en a aucun qui a eu des problèmes donc euh:// on trouvait que ça pouvait/ ça pouvait leur faire que du bien [léger rire]

Tout comme Marion H. qui n'a pas transmis, le français est ici mis au même niveau que les autres langues. Ce n'est pas tant le français comme langue singulière que Johanna a voulu transmettre mais un apport linguistique supplémentaire. À cela s'ajoute que le français est de nouveau perçu comme une langue « utile » à l'instar des représentations de Ruth F. Toutefois, la hiérarchisation des langues se fait un peu différemment car l'anglais est également évalué comme supérieur au français (« plus utile ») tandis que l'hébreu, lui, n'est pas évalué.

En outre, la transmission d'une langue est considérée comme « facile » et un bien immatériel qui ne coûte rien à être transmis (c'est « gratuit »). Cette représentation de la transmission comme étant aisée et une richesse, amène Johanna à avoir des attitudes positives quant à la transmission et à l'encourager par une PLF en faveur de la transmission du français.

5.2.8. Synthèse du désir de transmission

Chez les témoins de cette enquête, le désir de transmission se justifie de plusieurs manières à la fois par le contexte mais aussi par des raisons affectives et subjectives.

Tout d'abord, comme évoqué par Céline B. et Martine A., le choix de transmettre le français à ses enfants peut être justifié par une meilleure connaissance de la langue d'origine que de la langue locale. De même, l'insécurité linguistique face à la langue locale, comme pour Céline B. et Ruth F., peut amener à une utilisation partielle de la langue locale, voire à ne pas l'utiliser du tout, renforçant donc la volonté de transmettre la langue d'origine à ses enfants. Néanmoins, la méconnaissance de la langue locale et l'insécurité linguistique face à cette langue sont rarement les seuls aspects avancés pour justifier le désir de transmission.

Ainsi la relation au français dans la transmission, tout comme dans la non-transmission, a son importance. De fait, Martine A. n'éprouve aucune difficulté à identifier le français comme sa « langue maternelle » et elle n'a, dès lors, aucune résistance à transmettre le français. Au contraire, elle voit le français comme un « héritage » à transmettre. Pour d'autres, l'utilisation du français est

« naturelle » dans la cellule familiale, même des années après l’immigration comme pour Léa et Alain I. ainsi qu’Hanna C., et donc cette utilisation n’est pas questionnée.

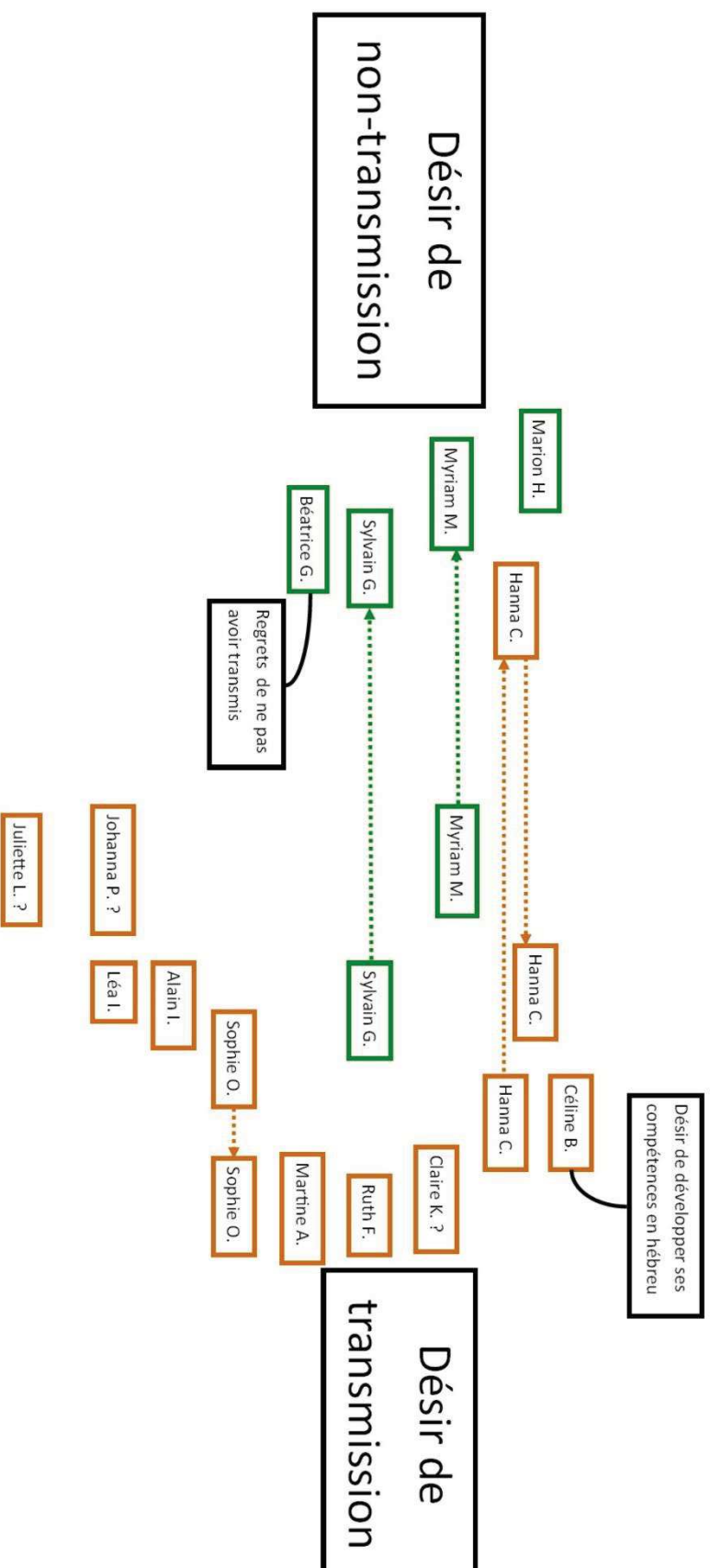
Par ailleurs, les représentations entourant les langues et la transmission linguistique jouent un rôle important dans la transmission, à l’instar du rôle qu’elles jouent dans la non-transmission. Pour les témoins de cette recherche ayant voulu transmettre le français, l’hébreu n’est pas envisagé comme supérieur aux autres langues comme cela peut être le cas chez certains témoins n’ayant pas transmis le français. Au contraire, l’hébreu est parfois même dévalué face au français que ce soit dans sa fonction utilitaire ou dans les valeurs accordées aux langues. Dès lors, si l’hébreu est dévalué, il peut y avoir le désir de transmettre une langue qui lui est supérieur et donc ici, le français.

Enfin le sionisme, ici, n’empêche pas la transmission du français et la constitution d’une génération bilingue utilisant les deux langues. Certes, une défiance par rapport à la France (et donc, en contre-point, une valorisation d’Israël) peut être présente dans les discours, comme nous le verrons dans la sous-partie 5.4.4., ainsi qu’une fierté patriotique (qui peut être également vu comme une expression du sionisme) mais celles-ci n’entravent pas le désir de transmission de la langue française et auront des répercussions sur d’autres points que celui de la langue. Par ailleurs, l’idéologie sioniste est même pointée du doigt comme responsable de la non-transmission du français dans le récit de Martine A. Cette dernière a une volonté forte de transmettre le français qui se traduit par des représentations négatives par rapport à la transmission de la langue d’origine. L’idéologie sioniste est absente de son discours et de ses motivations d’*alyah* et n’influence donc pas son désir de transmission. Toutefois, un fort désir transmission du français n’est pas liée à une absence de sentiments sionistes comme le montre l’exemple de Sophie O. qui a immigré pour des motivations sionistes et qui exprime une fierté à son intégration à la société israélienne (voir la sous-partie 5.4.6.) tout en ayant une volonté de transmettre la langue française.

5.3. Diagramme récapitulatif du désir de transmission et de non-transmission du français

Pour visualiser le désir de transmission et de non-transmission présent dans les récits, je propose un diagramme à deux pôles représentant les positionnements relatifs à la transmission de la langue. À droite sera présentée la volonté de transmettre ; à gauche la volonté de ne pas transmettre. Les variations dans le désir sont matérialisées par une flèche en pointillé. La couleur verte est utilisée pour les témoins ayant voulu majoritairement ne pas transmettre et la couleur orange pour les témoins ayant surtout voulu transmettre. Ce diagramme tient compte, bien sûr, d’un désir reconstruit au moment de l’entretien et qui peut donc différer du désir effectif au moment où celui-ci s’est exprimé. Mais ce désir, même s’il est reconstruit, reste intéressant car il traduit, *a posteriori*, un regard sur les langues.

Diagramme 1. Désir de transmission et de non-transmission du français



5.4. Identités, appartenances et transmission

Cette partie détaille les identités dévoilées (qu'elles soient linguistiques, culturelles ou nationales) par les témoins dans l'entretien ainsi que les appartenances déclarées. Y-a-t-il concordance entre d'une part, les identités et les appartenances revendiquées et d'autre part la transmission ou la non-transmission du français ? En quoi les identités et les appartenances multiples des témoins influencent leur transmission du français ?

La migration marque un carrefour dans la construction identitaire amenant l'individu à évoluer entre deux pôles, celui de la « coupure » (Blanchet, 2000 : 135) ou de la « non-appartenance » (Daure, 2011 : 45) et celui du « syncrétisme » (Blanchet, *ibid.*) ou de la « double-appartenance » (Daure, *ibid.*) ainsi que cela a été abordé dans la sous-partie 3.5.4. Les quatre premiers témoins évoqués dans cette partie se situent du côté du premier pôle de manière assez tranchée. Ils ont une volonté de construire chez eux une identité linguistique et culturelle avant tout hébraïque et israélienne (voire juive pour Myriam M. et Marion H.) et de la transmettre à leurs enfants. Les témoins ayant voulu transmettre, eux, se situent plus vers l'autre pôle, généralement dans un entre-deux, mais à des degrés divers.

Dans les parties suivantes, nous verrons quelles identités et appartenances sont convoquées par les témoins au cours des entretiens, où ils situent leur propre identité entre l'identité israélienne et l'identité française ainsi que de quels groupes ils se revendiquent. Les strates identitaires présentes dans le discours des témoins qui seront prioritairement analysées seront celles nationale, culturelle et linguistique. Je montrerai également qu'aux identités française et israélienne viennent se mêler d'autres identités et d'autres groupes tissant ainsi des identités singulières aux appartenances multiples. Le but ne sera pas de cartographier les identités françaises et israéliennes en dressant une liste des caractéristiques de ces identités, mais de voir quelles identités et appartenances sont mises en avant par les témoins pour identifier les schémas qui se dessinent au niveau identitaire en ce qui concerne la transmission. Par ailleurs, toutes les appartenances des témoins ne seront pas inventoriées : je m'intéresserais seulement à celles présentes dans les entretiens.

5.4.1. Identité linguistique et transmission

Je commencerai par me pencher sur les indices d'identités linguistiques présents dans les discours des témoins avant de m'intéresser de manière plus globale aux identités et aux appartenances présentes dans les discours. Alors que Béatrice G. éprouve des difficultés à caractériser le français pour elle (voir la sous-partie 5.1.1.2.), la plupart des témoins ayant transmis

identifient aisément le français comme l'une de leurs langues, voire leur langue unique. Plusieurs dénominations apparaissent dans les différents entretiens : « langue maternelle » (Martine A., Hanna C., Ruth F.), « la langue dans laquelle on a grandi » (Hanna C.), « langue natale » (Sophie O.) ou encore « MA » langue (Martine A.). Dans les questionnaires de la phase exploratoire, le français apparaît toujours comme étant l'une des langues des témoins et généralement de concert avec l'hébreu, sauf dans les cas de Martine A., Céline B. et Ruth F. Or, la formulation de la question permet de proposer plusieurs langues¹⁴⁰. Par ailleurs, Alain I. est le seul à avoir ajouté l'anglais comme l'une de ses langues après le français et l'hébreu. Il justifie cela en rappelant qu'il travaille, lit et écrit en anglais.

La présence de l'hébreu et du français chez les témoins laisse apparaître parfois une hiérarchisation dans les identités linguistiques. Certains situent explicitement les deux langues à égalité tandis que d'autres mettent l'une ou l'autre des deux langues en premier. Cela s'explique notamment par la perception de leurs compétences linguistiques en hébreu. Ainsi Claire estime avoir un niveau excellent en hébreu et elle n'a donc aucune difficulté à mettre le français et l'hébreu sur le même plan. Elle les considère « VRAIMENT à égalité ». En revanche, Claire ne va pas caractériser l'anglais comme une « langue maternelle » justement car elle se ne se sent pas capable d'évaluer la syntaxe d'un texte en anglais :

Claire. je LIS couramment l'anglais/ j'écris en ANGLAIS/ mais ma:/ ma sensibilité elle est pas AUSSI développée qu'en hébreu [...] si on me donne un texte en anglais bon je suis capable de dire si bien écrit ou si mal ÉCRIT// mais y a des TOURNURES je saurais pas dire si ça se dit si ça se dit PAS si c'est joli si c'est moche euh:./ si c'est une faute/ y a des choses qui sont MAL acquises là c'est vraiment au niveau de la langue maternelle

De son côté, Martine a plus de mal à envisager l'hébreu au même niveau que le français. Elle va tout d'abord caractériser le français comme sa langue maternelle tout en exprimant pourquoi elle ne considère pas l'hébreu de la même manière :

Blandine. c'est bien/ c'est bien ça/ EUH quelle langue bah tu considères TOI comme TA langue ?

Martine. ma langue maternelle c'est le français [...] c'est/ justement parce que je lis pas en hébreu que je/ et puis je pense que ça reste quand même [...] malgré tout/ trente-six ans mais tout de même

Blandine. c'est ça/ c'est la langue avec laquelle on est

Martine. en plus de tout j'ai toujours l'accent français quand je parle donc euh [...] je suis étiquetée quoi

¹⁴⁰ Sauf pour Martine A., pour qui le questionnaire a été rempli lors de l'entretien et la question des langues posée au singulier.

La question, posée au singulier, a amené Martine à choisir la langue qu'elle considérait comme sa langue. La réponse aurait peut-être été différente si la question avait été au plurielle. Toutefois, en associant l'adjectif « maternel » au nom langue, Martine donne une autre valeur à sa réponse en créant un lien particulier au français, un lien qu'elle ne pense pas avoir avec l'hébreu. En effet, sans que cela lui soit demandé, elle va ainsi chercher à justifier pourquoi l'hébreu n'est pas sa langue « maternelle ». Elle dit avoir un accent en hébreu, ce qui l'identifie en tant que française : « je suis étiquetée quoi ». Elle affirme, de plus, qu'elle ne lit en hébreu. Or, comme l'entretien le montrera, ce n'est pas qu'elle ne sait pas lire en hébreu mais plutôt qu'elle éprouve des difficultés à la lecture de certains mots, comme elle l'exprimera plus tard. Lorsqu'elle sera de nouveau interrogée sur l'hébreu, Martine explicitera plus précisément sa relation à l'hébreu :

Blandine. l'hébreu pour toi c'est/ ça reste une langue étrangère ? ou ?

Martine. [inaudible : sans doute « non »]

Blandine. tu l'as/ c'est devenu ta langue quand même aussi ?

Martine. c'est aussi devenu ma langue/ oui oui

Blandine. d'accord

Martine. non/ c'est// c'est comme/ comme une langue maternelle quoi [...] un peu moins que le français euh c'est sûr mais bon/// SAUF CES/ ces détails-là/ c'est/ c'est l'alphabet qui/ c'est la calligraphie en fait qui [...] qui me dérange/ qui/ qui me bloque dans certaines choses

Blandine. et les sons les mots c'est

Martine. c'est/ c'est de VENU DE PLUS EN PLUS RARE que je voie un mot ou que j'entende un mot que je ne comprends pas [...] c'est un signe [...] parce que ça veut dire que/ je maîtrise la langue quoi [...] ça a pris du temps c'est vrai

Là, de nouveau le syntagme « langue maternelle » va être utilisé sans qu'il apparaisse dans la question. Cette fois-ci, l'expression de « langue maternelle » vient caractériser l'hébreu mais de manière comparative avec l'adverbe « comme ». C'est la façon dont Martine arrive le mieux à définir l'hébreu pour elle. Toutefois, après avoir donné un statut similaire au français et à l'hébreu, elle va de suite mettre une distance entre ces deux langues en les hiérarchisant. En outre, elle va souligner cette hiérarchie en rappelant que ses compétences en hébreu, à l'écrit, ne sont pas complètes, selon elle. Ces difficultés avec l'écrit excluent l'appellation de « langue maternelle » pour cette sphère-là du langage, comme le met en exergue l'utilisation de la préposition « sauf ». Néanmoins, elle reconnaît que plus le temps passe, plus ses difficultés linguistiques lui paraissent moins grandes. L'évolution de ses compétences linguistiques influe sur la construction de son identité linguistique où l'hébreu se mêle de plus en plus au français.

Même si la hiérarchisation entre l'hébreu et le français au niveau des compétences est moins grande que chez Ruth F.¹⁴¹, elle reste présente dans le discours de Martine. Pour Ruth et Martine A.,

¹⁴¹ Voir la sous-partie 5.2.7.1.

la perception de leurs propres compétences linguistiques joue un rôle dans leur identité linguistique. Une langue que les témoins ont moins l'impression de pouvoir maîtriser que leur langue d'origine est une langue avec laquelle ils ont plus de mal à s'identifier.

Chez les témoins de cette enquête, identité linguistique et transmission se corrélaient quand les témoins ont des difficultés à caractériser la langue locale ou la langue d'origine ou encore à s'identifier totalement avec l'une de ces deux langues. Ainsi, Béatrice G., qui a dû mal à s'identifier à la langue française, ne va pas transmettre le français. Ruth F. et Martine A., tout en utilisant l'hébreu, vont revendiquer la langue française en premier et avoir, par conséquent, une volonté forte de transmission de cette langue. Cependant, les témoins ayant transmis n'ont pas tous créé une hiérarchie des langues où le français arrive en premier. Au contraire, certains n'ont mentionné aucune hiérarchie tandis que d'autres ont même exprimé que l'hébreu était une « langue maternelle » au même titre que le français, comme c'est le cas de Claire K. :

Claire. elle dit euh: « ma langue maternelle d'adoption » [léger rire] [...] « c'est l'hébreu »

Blandine. d'accord

Claire. bah c'est un peu ça [...] en tout cas aujourd'hui ma langue maternelle euh:/ ma langue ouais/ c'est:

Blandine. c'est l'hébreu

Claire. ouais

Blandine. plus:/ plus que le français alors ?

Claire. je sais pas [...] c'est euh VRAIMENT à égalité

Or, Claire est la seule des témoins de l'enquête à avoir évoqué le parler bilingue, le franbreu, comme « une langue du possible » sans discours négatif ou attitudes négatives à l'encontre des pratiques linguistiques bilingues. Ainsi, cette égalité entre les langues se retrouve aussi dans son discours sur les pratiques linguistiques. Par conséquent, il y a ici également une correspondance entre son traitement des langues ainsi que l'identité linguistique qu'elle s'est construite d'une part et les discours qu'elle tient sur les pratiques linguistiques bilingues d'autre part.

5.4.2. Coupure et non-appartenance dans la volonté de ne pas transmettre le français

Dans le jeu des identités et des appartenances, je commencerai par évoquer les témoins se situant du côté du pôle de la coupure et de la non-appartenance. C'est le cas de Béatrice et Sylvain G., Marion H. ainsi que celui de Myriam M, tous les quatre n'ayant pas cherché à transmettre la langue et la culture françaises à leurs enfants. Comme nous l'avons vu dans la partie 5.1, ils ont cherché avant tout à transmettre une culture israélienne (pour les quatre) et juive (pour Marion H. et Myriam M.).

Eux-mêmes se considèrent avant tout comme Israéliens. Ainsi, quand j'ai posé la question à Marion si elle se sentait israélienne, elle a répondu : « OUAIS/ ABSOLUMENT ». En insistant un peu pour découvrir si la France occupait encore une place dans son identité voici sa réponse :

Blandine. plus aucune trace de France ?

Marion. NAN NAN AH: peut-être le fromage français [léger rire] NAN Y A DES PETITES CHOSES que j'aime beaucoup

Ces « petites choses » dont elle parle se retrouvent tout au long de l'entretien : la musique française, les films en français, l'émission télévisée française des *Enfoirés*, sa communication en français avec son chien. Mais, elle-même ne se revendique pas en tant que française. Au contraire, elle explique à plusieurs reprises avoir tout fait pour gommer et rendre invisible son appartenance au groupe des immigrants français que ce soit par le choix d'un lieu de vie non-francophone ou par la volonté de ne pas transmettre mais également de ne pas être identifiée comme française par son accent, comme nous l'avons vu dans la sous-partie 5.1.2.1.

Pour Sylvain G., la coupure avec son pays d'origine se perçoit dans la revendication d'avoir créé une descendance complètement israélienne (voir la sous-partie 5.1.1.3.). Par ailleurs, il dit également « je vais en France je ne suis pas chez moi ». Ce sentiment de non-appartenance est notamment lié à la langue car il dit ne plus pouvoir comprendre tous les traits d'humour en France, comme il l'exprime à travers le récit de cette anecdote :

Sylvain. [...] je vais en France des fois/ JE NE COMPRENDS PAS/ pourquoi ils rigolent/ xx leurs blagues/ je comprends PAS L'HUMOUR EN FRANÇAIS

Blandine. [avec un sourire] d'accord

Sylvain. ET J'AI/ J'AI/ je le vois des fois on parlait tu vois j'étais allé en France

Béatrice. bien sûr ouais

Sylvain. euh le i/ y a pas si longtemps y a un an j'étais allé à un séminaire du/ du parti socialiste/ et/ JE VOYAIS TOUS ILS SE PARLAIENT D'UN TRUC/ JE COMPRENAIS CHAQUE MOT

Blandine. oui ?

Sylvain. MAIS JE COMPRENAIS PAS/ pourquoi c'était marrant

Blandine. et ça produit quel sentiment ? ça a produit quel sentiment chez toi ?

Sylvain. HE BEN C'EST/ ÇA VOULAIT DIRE/ ça voulait dire que je suis/ je suis déjà plus Français quoi [...] même si je comprends le français tu vois ? et xx je sentais/ j'étais euh touriste en France quoi

Il s'identifie donc comme touriste en France, un touriste qui parlerait certes français mais un touriste malgré tout. De même, en parlant de ses enfants ayant la nationalité française, il exprime que cela ne fait pas pour autant d'eux des personnes françaises. Il considère donc que l'appartenance au groupe des Français est à chercher ailleurs. Pour lui, comme il va l'expliquer à plusieurs reprises au cours de l'entretien, l'appartenance se situe avant tout dans l'appropriation des codes culturels et des représentations du groupe, la « mentalité », codes qu'il dit ne plus avoir concernant la France,

comme nous venons de le voir. À l’opposé, il avance avoir maintenant acquis la culture israélienne et les subtilités de la langue hébraïque. Toutefois, il admet que, selon lui, l’appartenance israélienne ne pourra jamais être totale, comme nous l’avons analysé dans la partie 5.1.1.3. Une fois encore, le sentiment d’appartenance est lié à une question de représentations individuelles inadéquates face aux représentations collectives. De même, comme nous l’avons vu, le sentiment d’appartenance de Sylvain se construit également dans l’interaction avec ses enfants ou, du moins, dans la perception qu’il a de leurs projections identitaires sur lui.

Myriam, quant à elle, s’identifie comme Israélienne d’origine française même si elle parle français, un français qu’elle considère « plus aussi bon » qu’avant, signe de coupure. De plus, le sentiment de coupure est renforcé quand elle dit ne pas pouvoir s’ « en sortir en France » :

Myriam. [...] je saurais pas m’en sortir en France hein ? c’est pas euh: [...] niveau euh:/ TOUS LES NIVEAUX quoi je sais pas:/ si c’est euh:/ sécurité sociale euh:// trouver du travail machin enfin toutes les euh:/ toutes les lois françaises j’y connais rien hein ?

Au demeurant, comme nous l’avons vu dans la sous-partie 5.1.4., à cause de son ancienne identité chrétienne associée à son identité française, elle a des difficultés à se représenter en tant que Française, une identité qu’elle préfère donc occulter. L’entretien révèle que ce n’est pas tant l’identité française avec laquelle elle est en coupure, mais une identité chrétienne incompatible avec l’identité juive qu’elle revendique :

Myriam. [...] moi ma culture française c’est: une culture chrétienne [...] [claquement de langue]/ donc euh: donc c’est aussi: si ça fait partie aussi je dirais du fait que j’ai: euh:/ j’ai j’ai fait UN CHANGement euh:// bon j’ai fait une conversion j’ai fait un changement euh:/ euh:// j’ai fait un changement donc p du: de la religion ce qui fait que/ enfin je/ quelque part je me sens/ je me sens plus euh:/ MOI JE ME SENS plus chrétienne donc je me sens plus non plus euh: enfin/ [claquement de langue] ça: ça a joué aussi

Plus tard, elle explique également que l’identité française aurait été exprimable si avant son immigration son identité française avait été associée à son identité juive :

Myriam. ET JE PEN/ MOI JE PENSE/ je pense que:/ quand tu vi/ quand tu es juif/ et que tu VIENS en Israël/ que tu es juif français que tu viens en Israël/ je crois que c’est beaucoup plus facile/ de euh:/ de: de garder ton passé de parler de ton passé/ parce que: parce que ton passé est juif/ mais alors que quand tu viens: euh:/ avec MON PASSÉ à moi quoi/ je veux dire quelque part c’est:

Blandine. y a pas: ouais

Myriam. euh:

Blandine. y a pas de continuité/ c’est discontinu

Myriam. oui

Blandine. au final

Myriam. voilà donc

Blandine. c'est:

Myriam. je veux dire euh:/ je crois que c'est aussi c'est aussi c'est aussi ÇA qui fait que euh:/ que j'ai un peu tout mis de côté quoi

Par conséquent, dans le cas de ces quatre témoins, la non-transmission du français va de pair avec une identité en coupure. Dès lors, ce qui est transmis aux enfants est une simple appartenance nationale¹⁴², linguistique et culturelle, celle israélienne plutôt qu'une double-appartenance, française et israélienne.

5.4.3. Une double appartenance avant tout israélienne

Pour les témoins ayant transmis, les identités se sont toutes construites selon une double-appartenance mais à des degrés divers, la plupart évoquant un entre-deux. Toutefois certains témoins ont parlé d'une identité d'abord israélienne avant d'être française. C'est le cas de Léa et Alain I., ainsi que celui de Johanna.

Ainsi, lors de l'entretien avec Léa et Alain I., Léa s'est définie elle-même – ainsi qu'Alain – comme étant « complètement Israéliens de culture française ». Tous deux reconnaissent un rejet de la France au niveau sociétal mais non d'un point de vue culturel et linguistique :

Alain. dans notre rapport au français/ c'est aussi notre la la gestion de notre rapport au français c'est notre gestion de notre rapport à la France [...] ET LÀ on a/ NOS ENFANTS ont toujours senti et nous-même avons toujours été RELAtivement négatif/ c'est-à-dire que/ notre: notre ALYAH c'est aussi un rejet de la France

Léa. [...] C'EST UN REJET DE LA FRANCE MAIS PAS DE SA CULTURE/ on a: on est:/ vous/ vous/ le le:/ la: la bibliothèque qui est derrière moi en:

Alain. en témoigne

Léa. en témoigne hein ?/ on: on:/ JE PENSE QU'ON A/ et on a donné à lire à nos à nos enfants des trucs en leur disant MÊME SI c'était en traduction/ « LIS ça parce que c'est c'est très IMPORTANT » JE SAIS PAS MOI euh

Alain. [...] on peut pas échapper à Zola quoi/ c'est c'est clair

Léa. non: mais bon/ ni ni ni à:/ ni à Barbery ni à je sais pas ils ont lu là/ le truc du/ du hérisson là/ on leur a fait lire [...] ceux qui pouvaient lire en français:/ l'ont lu en français/ ceux qui/ ceux qui le peu/ pouvaient pas nos nos gendres euh:/ AUSSI/ on donne des trucs à/ euh:: C'EST VRAI QU'ON REJETTE d'une certaine manière euh la société FRANÇAISE mais PAS LA CULTURE [...] je suis pas d'accord/ je suis pas d'accord

Alain. NAN la culture certainement pas mais/ mais euh/ mais on a/ on a PROBABLEMENT un discours RELAtivement négatif sur la France/ C'EST PAR CERTAINS ASPECTS extrêmement positif parce que c'est notre référence/ mais par d'autres aspects ETRÊMEment négatif//

Léa. oui:

¹⁴² À l'exception de la nationalité administrative.

Au contraire de Béatrice G. pour qui le rejet de la France a marqué une coupure identitaire quasi-totale dans la transmission, Alain et Léa ont conservé certaines strates identitaires reliées à la France. Ce sont les identités culturelle et linguistique françaises qui sont ici revendiquées notamment au travers des auteurs de littérature (Zola, Barbery etc.) transmis à leurs enfants. L'importance dans la transmission est accordée à l'œuvre littéraire plus qu'à la langue dans laquelle l'œuvre est lue. Si la coupure ne se situe pas au niveau des identités culturelle et linguistique, la coupure est avant tout présente au niveau de la société française¹⁴³, c'est-à-dire au niveau de l'identité nationale, non seulement dans le rejet de ce que la société française représente pour eux mais aussi par le sentiment de Léa de ne « plus [être] de là-bas » :

Blandine. PERSONNELLEMENT vous vous sentez alors Français ? Israélien ? un peu de tout ça ?

Léa. com/ COMPLÈTEMENT Israéliens de culture française [...] complètement Israélien/ quand on/ MOI À L'HEURE ACTUELLE quand je revais en France/ je me s/ j'ai des REPÈRES/ mais bon/ [bruit de bouche] c'est/ c'est pas mon/ c'est plus mon coin si on peut dire comme ça/ j'aime bien y être j'aime bien être à Marseille où j'ai grandi/ j'aime bien voir les changements: j'aime bien être à Paris parce que: être à Paris j'aime bien être en PROVENCE/ j'aime bien visiter des coins de la France que je connais pas:/ euh::/ mais bon euh:/ non on est/ moi je suis/ je suis plus de là-bas

Alain. [...] ça/ ça ne nous appartient plus

Blandine. hum hum/ hum/ d'accord/ je comprends

Léa. MAIS ON SE TIENT AU COURANT:/ on cherche des nouveaux/ on se tient au courant des de ce qui passe: euh:/ À TOUS LES NIVEAUX sociale euh:/ euh/ euh:: LITTÉRAIRE euh:/ CINÉMATOGRAPHIQUE on se tient au COURANT parce que/ c'est/ c'est/ c'est DANS CETTE LANGUE qu'on communique le mieux MOI/ c'est dans cette langue que je communique le mieux

Nous retrouvons l'idée d'être un « touriste » dans son pays d'origine comme pour Sylvain G. Le terme lui-même de touriste n'est pas utilisé, mais Léa décrit des activités touristiques (« visiter »). Elle décrit aussi une sorte de pèlerinage également sur les lieux qu'elle a connus (« j'aime bien être à Marseille où j'ai grandi », « j'aime bien voir les changements »). En outre, cet extrait met en valeur un double mouvement, à la fois de coupure avec la société elle-même et les lieux dont ils sont originaires (« c'est plus mon coin », « je suis plus de là-bas », « ça ne nous appartient plus »), mais aussi de lien toujours présent à la culture et à la langue françaises (« on se tient au courant de ce qui se passe », « c'est dans cette langue que je communique le mieux »). C'est ce double mouvement de rejets et d'embrassements qui caractérise les appartenances de Léa et Alain I.

Johanna P., tout comme Léa I., présente en premier l'aspect israélien de son identité : elle se définit comme « Israélienne à base française » :

¹⁴³ Est-ce un rejet, notamment, de la politique interne générale ou de la politique envers les Juifs ? Les deux aspects semblent se retrouver mêlés chez Alain I.

Blandine. et vous vous sentez Israélienne Française ?/ tout ça: ?

Johanna. euh: plus le temps passe plus je me sens Israélienne mais c'est clair que::// c'est clair que c'est Israélienne à base euh: FRANÇAISE

Blandine. [dans un rire] d'accord ok [rires des deux]

Johanna. NAN Y A DES PETITES DIFFÉRENCES c'est difficile/ à un moment ça devient subtile comme on voit quand même qu'y a des différences maintenant/ après tellement d'années avec mon mari qu'est canadien donc j'ai aussi vu pas mal d'anglophones on va dire [...] on est/ pas tous la même chose

Blandine. oui/ c'est normal

Johanna. y a euh::// y a euh depuis/ maintenant qu'on était pas là pendant deux ans on est revenus d'un seul coup j'entends beaucoup de français dans les rues [...] [dans un rire] ÇA ME FAIT UN PEU DU BIEN j'en avais marre d'avoir que de l'anglais tout le temps [rires] [...] mais euh::// ouais je pense/ d'abord Israélienne après Fran Française// peut-être

Dans cet extrait, ce sont les strates culturelle (au niveau des comportements, et donc des codes culturels, mais non du patrimoine culturel : « y a des petites différences ») et linguistique (« j'entends beaucoup de français dans les rues [...] ÇA ME FAIT UN PEU DU BIEN j'en avais marre d'avoir que de l'anglais tout le temps ») de l'identité française qui sont mises en avant. L'appartenance israélienne est teintée d'éléments français par ces deux strates identitaires.

5.4.4. Une double appartenance comme entre-deux

Juliette L. représente le basculement entre les identités revendiquées comme en premier lieu israéliennes et les identités présentées comme un entre-deux. Voici ce qu'elle exprime :

Blandine. [...] et vous vous sentez maintenant au bout de trente ans vous vous sentez:/ Israélienne [dans un léger rire] un peu encore Française un peu de:/ un peu des deux ?

Juliette. xxxx/ nan nan nan je me sens/ je me sens je me sens Française

Blandine. d'accord

Juliette. xxx etcetera/ mais je me sens quand même TRÈS: Israélienne/ je me sens plus Israélienne en vrai aujourd'hui [...] d'abord parce que ma vie ADULTE [...] je l'ai passée ici [...] je suis arrivée à dix-neuf ans

Blandine. bien sûr

Juliette. j'ai fait mes études ici/ donc je me sens plus Israélienne dans la mentalité: dans l'éducation de mes enfants [...] je les éduque PLUS à l'israélienne que à la FRANÇAISE [...] c'est-à-dire plus OUVERT plus/ de place aux enfants/ euh::/ mais bon je:: renie pas du tout ma culture française [...] euh: je parle français

Blandine. et en plus au boulot tout ça

Juliette. xxxxx je vois les films/ j'adore les films français: euh:

Blandine. d'accord/ à la Cinémathèque ou:

Juliette. OUAIS OUAIS/ ouais/ on est:: on reste euh/ voilà pour la bouffe comme elle dit [rires]/ non on on:/ on re/ on renie pas du tout nos origines euh:: on voit qu'on est entre les deux quoi [...] c'est vrai/ c'est vrai que comme on a vécu notre vie d'adulte ici/ euh: c'est un peu différent quoi [...] c'est différent de gens qui viennent à l'âge de trente ans ou trente-cinq ans ou quarante ans/ OU MÊME VINGT-CINQ ANS/ quand on arrive à dix-neuf moi je suis arrivée à dix-neuf ans

Blandine. c'est juste après le bac
Juliette. c'est quand même TRÈS TRÈS JEUNE ouais
Blandine. hum hum/ en plus vous avez sûrement fait un peu l'armée du coup en arrivant à dix-neuf ans
Juliette. nan j'ai pas fait l'armée
Blandine. d'accord
Juliette. moi/ mais euh: [...] mais bon j'ai la fac ici
Blandine. oui
Juliette. euh::
Blandine. vous avez construit vous avez construit votre vie
Juliette. ouais::
Blandine. ici en fait
Juliette. ouais
Blandine. c'est
Juliette. ouais
Blandine. ce qui reste en: en France c'est la famille: les amis
Juliette. oui voilà mais bon:/ mais bon je parle français quoi

Après avoir répondu qu'elle se sentait « Française », Juliette se reprend en affirmant qu'elle se sent plus Israélienne que Française (« je me sens quand même TRÈS: Israélienne/ je me sens plus Israélienne en vrai aujourd'hui »). Toutefois, elle insiste à plusieurs reprises que cette identité israélienne n'est pas en coupure avec son identité française avec le verbe « renier » à la forme négative : « je renie pas du tout ma culture française » et « on renie pas du tout nos origines ». Il y a donc une acceptation de cette appartenance française et non une dissimulation. Elle revendique une double-appartenance : « on est entre les deux ». D'un côté, ce sont encore une fois les identités culturelle et linguistique françaises qui sont affirmées dans le discours et relie donc Juliette à une appartenance française : « je vois les films/ j'adore les films français », « la bouffe » (identité culturelle), « je parle français » (répété deux fois, identité linguistique). De l'autre, c'est l'identité culturelle israélienne dans ses codes culturels et ses représentations qui est revendiquée : « je me sens plus Israélienne dans la mentalité: dans l'éducation de mes enfants [...] je les éduque PLUS à l'israélienne que à la FRANÇAISE [...] c'est-à-dire plus OUVERT plus/ de place aux enfants ». Elle met ainsi en avant une représentation de l'éducation qu'elle relie au groupe des Israéliens. Cette double-appartenance, à la fois française et israélienne, se compose entre l'identité construite pendant l'enfance (« nos origines ») et l'identité développée une fois adulte (« on a vécu notre vie d'adulte ici »). Ce sont les environnements dans lesquels Juliette a vécu tout au long de sa vie qui ont forgé son identité multiforme. Cet entre-deux identitaire se voit également au niveau de l'identité linguistique. En effet, Juliette articule les deux langues en miroir pour exprimer les compétences qu'elle perçoit chez elle en hébreu et en français :

Juliette. [...] bon ce qu'est la vérité c'est que c'est aussi pour nous c'est que nous AUSSI on a perdu notre français c'est ça le problème [...] euh: on parle franÇAIS: on a on a un accent français quand on parle en héBREU:/ euh:: mais on arrive à une

situation/ j'ai/ moi ça fait encore une fois trente ans que je suis en Israël j'ai fait mes études ici je suis arrivée à dix-neuf ans/ y a vingt-huit que je suis là vingt-neuf ans [...] euh::/ mais AUSSI/ on perd notre français:/ on est QUAND MÊME PAS euh:: des Isra/ euh je veux dire on parle TRÈS BIEN HÉBREU/ mais on a quand même pas le niveau d'une personne qui est née en Israël et dont les parents sont euh: en Israël depuis des générations/ bon finalement on parle MAL le français et MAL L'HÉBREU

Son discours sur ses compétences dans les deux langues traduit un entre-deux que je qualifierai « d'entre-langue » où la témoin ne se sent pas complètement compétente ni dans une ni dans l'autre mais où les deux langues font partie de son répertoire linguistique.

Plusieurs autres témoins vont évoquer aussi un entre-deux identitaire pour parler de leurs appartenances. C'est le cas d'Hanna C. qui se définit comme étant « à la couture » entre les identités israélienne et française :

Blandine. [...] toi tu te sens maintenant Israélienne/ Française/ Française Israélienne / franco-Israélienne ? [dans un rire] Israélo ?

Hanna. alors moi je suis vraiment

Blandine. [avec un sourire] franco ?

Hanna. euh comment dirai-je ? à la couture

Blandine. d'accord/ oh c'est joliment dit/ à la couture

Hanna. à la couture/ euh OUAIS JE SUIS UN PIED LÀ un pied là d/ d'abord parce que je suis enseignante et j'enseigne en français [...] donc quelque part je REPRÉSENTE cette culture française [...] donc je dois me battre en permanence pour la faire euh/euh/ pour la MONtrer sous son meilleur JOUR/ tout en ne la/ entre pas dans les clichés [...] ce qui est pas toujours facile/ parce que la culture française en Israël est perçue comme une langue TRAÎTRE/ comme une [...] c'est lié à une culture traître/ quelque part parce que vu tout ce qui se passe en France avec l'antisémitisme etcetera elle est ENTACHÉE [...] elle est entachée/ les Français sont perçus comme étant ANTISémites/ il y a il y a/ donc MOI UN PETIT PEU mon rôle est de venir et de parler justement de/ des différences/ et de faire/ de montrer euh justement que c'est pas noir et blanc [...] etcetera/ essayer de/ VÉHICULER/ de/ de faire passer une lanGUE/ qui est aussi une culture riche [...] euh et QUI A AUSSI SES CÔTÉS QUI SONT AUSSI SOMBRES [...] y a aussi des choses SOMBRES/ et je veux pas rentrer non plus dans le côté cliché où tout embellir/ UNiquement/ et que DANS CETTE euh/ justement en faisant cette euh/ EN DIFFÉrenciant comme ça cette façon de/ d'amener les choses/ comment est-ce qu'on arrive à une pensée qui est pas/ blanc ou noir/ et qui est uniquement euh/ mais c'est pas toujours facile de faire passer ça à des/ jeunes/ à des jeunes/ et/ donc de ce point de vue-là C'EST VRAI je me sens un peu/ alors/ d'un autre côté je pense que je suis aussi un peu en décalage de ce qui se passe en France au niveau culturel car je suis PAS sur place

Blandine. bien sûr

Hanna. euh/ mais au niveau lecture des choses comme ça j'essaie de/ enfin moi s'intéresse beaucoup j'aime beaucoup lire donc du coup euh/ c'est vrai que/ je suis là-dedans

Plusieurs choses ressortent du discours d'Hanna. Tout d'abord, en tant que professeur de français, elle se sent investie d'un rôle d'ambassadrice, « de représentante » de la culture française. Ensuite, elle caractérise la culture française à la fois comme « riche » et « sombre ». Cela rappelle les discours

de Léa et Alain I. sur la France et la culture française où défiance de la France côtoie représentations positives de la culture française. De même, Alain I. et Hanna C. utilisent tous les deux l'expression « langue traître » pour parler du français. Alain a recours à ce terme pour caractériser le français et Hanna pour rapporter ce qu'elle pense être des représentations que les Israéliens ont de la langue française¹⁴⁴. Même en se considérant « à la couture » un recul est pris avec la langue et la culture françaises, présentées par Hanna C. comme ayant deux faces. De plus, de nouveau, la distance physique avec la France crée une distanciation, ici d'un point de vue culturel (« je suis aussi un peu en décalage »).

5.4.5. Espaces et appartenances

Les espaces révèlent des jeux d'appartenances différents. Ainsi Ruth F. et Céline B. ont un sentiment d'appartenance différent, qu'elles soient en Israël ou en France. Céline explique ainsi ce sentiment partagé :

Céline. [...] quand j'arrive en France euh:// je me sens/ OUI JE ME SENS FRANÇAISE ICI mais quand j'arrive en France euh:// y a beaucoup de choses qui ont changé:: et je suis/ je sais pas trop ce qu'il s'est passé je suis pas trop dans le coup:// je vais chez mes parents Bordeaux je connais pas trop la ville// je suis un peu je me laisse conduire quoi un peu moi je reste pas quoi xx je reste pas je vais voir mes parents à la campagne/ donc voilà ça ça se passe comme ça moi quand je vais en France d'abord c'est très court/ mon séjour en France [...] c'est toujours très court// alors je me:/ je me/ je me sens euh: je me sens plus vraiment Française je me sens/ la Française qui habite en: Israël [...] hein ? plutôt JE ME SENS/ JE SUIS PAS/ PARCE QU'EN ISRAËL y a beaucoup de:// y a beaucoup de gens comme moi/ qui sont pas nés ici:: et:: qui s'expriment pas très bien et tout ça [...] donc euh: VOILÀ/ je suis ce cas-LÀ/ je suis pas: une Israélienne qu'est née en Israël je suis une Israélienne qui vient de la France [...] je me sens pas euh: [boit] je me sens pas:/ DIFFÉRENTE quoi/ xx être différente parce qu'il y a beaucoup de: beaucoup de cas comme moi/ je pense qu'une étrangère qu'arrive en France peut-être se sentirait plus étrangère/ que moi

Blandine. ICI ? que toi ici c'est ça que tu veux dire ?

Céline. voilà

Blandine. ou que toi en France ? que toi ici d'accord

Céline. ouais// parce qu'ici tout le monde/ presque/ beaucoup beaucoup de gens sont dans le même cas quoi

Dans un premier temps, la distance avec la France crée un décalage amenant à un sentiment d'appartenance atténué. En effet, comme Céline n'est pas souvent en France, une fois qu'elle s'y trouve, il y a une impression de discontinuité : « beaucoup de choses qui ont changé », « je suis pas trop dans le coup », « c'est toujours très court ». Dès lors, cela renforce un détachement par rapport à son lieu d'origine : « je me sens plus vraiment Française je me sens/ la Française qui habite en:

¹⁴⁴ Cela ne représente pas tous les Israéliens. Est-ce une manière pour Hanna C. d'évoquer ses propres représentations ?

Israël ». Elle n'appartient plus au groupe ethnosocioculturel des Français mais entre dans une autre catégorie qui ne forme pas pour elle un groupe particulier en France. En revanche, en Israël, une autre identification est possible. Tout comme en France elle ne se sent plus totalement Française, en Israël elle ne se sent pas comme une Israélienne née en Israël. Or, là, au contraire, elle peut s'identifier à un groupe existant en Israël (« il y a beaucoup [...] de cas comme moi »), ceux des Israéliens ayant émigré d'un autre pays (« je suis pas: une Israélienne qu'est née en Israël je suis une Israélienne qui vient de la France »). Dès lors, elle ne se sent pas « différente », ce qui marquerait l'exclusion du groupe. Mais elle se sent incluse dans un des groupes existant en Israël, celui des immigrés. Ce groupe n'est pas un groupe ethnosocioculturel en soi car les pays d'origine des migrants (et donc les possibles appartenances) sont très variés et ne rendent donc pas possible une distinction ethnosocioculturelle par rapport à d'autres groupes. Le fondement de ce groupe est le parcours migratoire.

De manière similaire à Céline B., Ruth F. affirme être « entre-deux » avec des appartenances s'exprimant différemment, selon qu'elle soit en France ou en Israël. Elle dit se sentir « très Française » en Israël et « très Israélienne » en France :

Ruth. [...] pour EUX¹⁴⁵ JE SUIS TRÈS FRANÇAISE [...] et je pense que pour moi aussi/ maintenant quand je rentre en France [...] je suis plus Française [...] je suis TRÈS Israélienne

Blandine. d'accord/ c'est-à-dire ?

Ruth. c'est-à-dire JE SUIS TRÈS FRANÇAISE EN Israël [...] et TRÈS ISRAÉLIENNE en France [...] je sais PAS

Blandine. tu te situes un peu quelque part entre les deux ? sans savoir

Ruth. je pense que je suis quelque part entre les deux/ j'ai euh// j'ai euh j'ai j'ai une copine qui me dit « mais qu'est-ce que TOI t'as envie d'être ? »/ « bah euh/ je sais pas je pense que la/ les doubles casquettes me conviennent tu vois ? »

Ruth revendique les deux appartenances, à la fois israélienne et française. Tout au long de l'entretien, Ruth affiche des identités française et francophone fortes (et même juive française) comme en témoignent les différents indices présents dans son discours. Par exemple, elle se réclame d'une ascendance française, même si, comme elle le dit, les six générations qui ont précédé ses enfants ne sont pas nées en France :

Ruth. euh/ il faut savoir// QUE mes enfants [...] sont la SIXIÈme génération de Français/ qui ne sont pas nés en France

Elle-même n'est pas née en France mais en Israël où elle y est restée un an avant que ses parents retournent en France. L'identité nationale n'est pas liée au lieu géographique de naissance dans son récit (en Grèce, en Tunisie et enfin en Israël) mais à la nationalité administrative acquise. Tous ont

¹⁴⁵ Elle parle de ses étudiants.

ainsi, dans cette branche de la famille, la nationalité française sans être nés directement en France et la plupart du temps sans y avoir vécu. L'identité nationale française, dans son récit, s'est donc transmise à chaque génération :

Ruth. donc en fait nous on est français/ de/ par filiation

Par ce récit, Ruth investit son identité française d'un lien spécial à la France. Par ailleurs, elle rappelle à plusieurs reprises son appartenance à la communauté francophone par les cercles sociaux qu'elle fréquente : une synagogue avec une majorité de personnes francophones, des amis francophones ainsi que des femmes de ménages ou des baby-sitter francophones. De même, la nourriture (par exemple la raclette) et la télévision française tout comme les spectacles en français ont une grande place dans sa vie quotidienne, selon elle. C'est pour cela qu'elle affirme :

Ruth. donc euh/ on est LÀ-BAS tout en étant ICI/ c'est un peu x [...] un peu/ un peu spécial

« Là-bas » fait référence à la France et « ici » à Israël. Malgré tout, l'identité israélienne se révèle également dans son discours et ses pratiques langagières. Ainsi, plusieurs alternances-codiques apparaissent tout au long de l'entretien, souvent sans que Ruth ne donne leur équivalence en français : *khova*¹⁴⁶ (une fois, elle donne la signification : « il en *kho*/ il est en *khova*/ en/ dernière section de maternelle »), *kita alef* (une fois), *ganenet*¹⁴⁷ (quatorze fois, elle donne la signification : « l'institutrice je crois ») et son pluriel *ganenot*¹⁴⁸ (une fois), *gan* (vingt fois) et son pluriel *ganim*¹⁴⁹ (une fois), *shaha sipour* (une fois, une des activités scolaires en maternelle), *metapelet*¹⁵⁰ (une fois). Tous ces termes font partie de la sphère des enfants et plus particulièrement de l'école ou de la crèche. Ils reflètent l'un des domaines dans lequel Ruth communique en hébreu. De même, en tant qu'enseignante en ostéopathie, elle enseigne en hébreu. Par ailleurs, lors des deux fois où les serveurs du restaurant dans lequel nous sommes vont s'adresser à nous en anglais, sûrement parce qu'ils nous ont entendu converser dans une autre langue que l'hébreu. À chaque fois, Ruth leur répondra en hébreu et non en anglais :

Première intervention :

Blandine. *ef shar*¹⁵¹ euh

Ruth. *ef shar ekhad*¹⁵²

Serveur. *English ?*

Blandine. *ken*

¹⁴⁶ חובה.

¹⁴⁷ גננת.

¹⁴⁸ גננות.

¹⁴⁹ גנים.

¹⁵⁰ מטפלת.

¹⁵¹ אפשר c'est possible.

¹⁵² אחד אפשר c'est possible d'avoir un.

Ruth. *anglit/ ken*¹⁵³
Serveur. *one two*
Ruth. *ekhad ekhad*
Serveur. *ekhad*
Ruth. *toda raba*¹⁵⁴

Deuxième intervention :

Serveuse. *are you okay here ?*
Ruth. *ken/ toda raba*¹⁵⁵
Blandine. *yes it's very good*

Cela pourrait révéler une volonté de marquer son appartenance au groupe des Israéliens (avec une identité linguistique hébraïque) et non à celui des étrangers (auquel on va s'adresser généralement en anglais). Cela pourrait être aussi pour signifier qu'elle n'est pas une touriste et qu'elle est au fait des coutumes afin de ne pas être arnaquée. Par ailleurs, l'utilisation de la deuxième personne du pluriel, « nous », ou celle de la troisième personne du singulier, « on », donne d'autres indices sur l'identité que construit Ruth dans son discours :

Ruth. donc c'est un truc ils ont un/ bon les Israéliens avec la bouffe mais c'est/ ça aussi c'est pareil/ c'est transgénérationnel/ on a un problème avec la bouffe [rires de Blandine] NAN NAN MAIS/ mais c'est vrai/ c'est/ c'est/ c'est tu sais c'est la façon dont on/ dont on/ nos ma/ nos MÈRES nos grands-mères et tout ça elles ont montré comment elles nous aimaient c'est/ en faisant à manger
[...]

Ruth. et donc du coup/ donc du coup on a un vrai problème avec la bouffe/ mais ça c'est le peuple juif EN général [...] c'est le/ c'est le/ c'est le/ c'est le peuple juif en général on a un VRAI problème avec la bouffe [rires de Blandine] et donc du coup/ euh du coup ils/ ils/ tu/ tu vois/ tu vois ici que ça se développe/ les goûts ça se développe tout ça/ ils sont en RECHERCHE

Dans cet extrait, Ruth va glisser de la troisième personne du pluriel pour désigner les Israéliens au « on » pour revenir finalement à la troisième personne du pluriel. Par le « on », elle s'inclut dans les représentations concernant les Israéliens, groupe ethnosocioculturel. Elle élargit ensuite la représentation par rapport la nourriture à tous les Juifs. Il y a une progression dans le discours :

les Israéliens avec la nourriture -> les Israéliens et moi avec la nourriture -> les Juifs avec la nourriture

En termes d'appartenances et d'identité, cette progression peut se traduire ainsi :

¹⁵³ **Blandine.** כן oui

Ruth. אנגלית/ כן anglais/ oui

¹⁵⁴ **Ruth.** אחד אחד un un

Serveur. אחד un

Ruth. תודה רבה merci beaucoup

¹⁵⁵ כן תודה רבה oui merci beaucoup.

le groupe ethnosocioculturel des Israéliens avec la nourriture -> identification aux représentations concernant ce groupe et inclusion dans ce groupe -> ce groupe fait partie d'un groupe ethnosocioculturel plus large, celui des Juifs

Enfin, Ruth affirme se sentir « en décalage » par rapport à des éléments culturels français mais aussi par rapport à des comportements et des attitudes français. Elle s'inclut dans certaines des représentations des Israéliens qu'elle a :

Ruth. Y A PLEIN DE CHOSES qui me// alors/ ICI// t'as euh// c'est très bizarre ce que je vais dire/ t'as une sorte de/ de mentalité de survie [...] c'est-à-dire// POUR TOUT [...] pour euh/ pour TOUT/ c'est-à-dire que tu fasses la queue dans le supermar/ au supermarché [...] EUH/ que euh/ que TON instinct en soi dans la rue quand t'entends un BOUM/ euh/ de/ peu// peu importe/ tu vois ? genre euh t'as/ t'as un/ un instinct de/ de/ *survivor* c'est-à-dire de/ de/ de/ de GAGNANT parTOUT [...] ok ? c'est-à-dire que TOUT/ est bon pour faire une histoire [...]

Ruth. donc en France// [éclat de rire de Blandine] j'ai pris l'habitude// j'ai pris l'habitude de me disputer un peu pour tout tu vois ? [rires de Blandine]

Par ce récit, elle montre donc se retrouver dans des représentations concernant les Israéliens. Cela souligne son identification (partielle) au groupe ethnosocioculturel israélien.

5.4.6. Une identité qui se construit à travers les compétences linguistiques

Sophie O. construit également dans son discours une identité bi-culturelle, à la fois française et israélienne, mais en révélant une troisième appartenance englobant celle française.

L'identité culturelle française se perçoit dans la grande importance que Sophie accorde à la transmission du français mais aussi par la place laissée à la culture française (notamment au cinéma et à la musique) comme par exemple avec la présence de certains films français considérés « culte » par elle et son mari :

Sophie. [...] je suis TRÈS TRÈS cinéophile/ et euh:: c'est pas un hasard que:/ c'est pas un hasard que je travaille ici/ je vois énormément de films/ ET je suis accro au cinéma français/ et/ mes enfants aussi [...] en fait euh: enfin PAS AU CINÉMA français mais à certains films français qui ont été NOS FILMS culte à mon mari et à moi

Cette culture française affichée dans le discours de Sophie O. passe par la transmission à ses enfants. Ainsi, Sophie O. affirme que ses enfants « SONT EMPREINTS de culture française [...] à tous les niveaux ». De même, l'identité linguistique française transparaît dans son discours comme dans le récit suivant d'une anecdote concernant son fils Ilan :

Sophie. [...] dans son école y a beaucoup de: de *olim khadashim*/ euh:: et Ilan euh:// IL JOUE avec eux [...] en FRANÇAIS [...] IL CHERCHE LES MOTS il ESSAYE de se

RAPPELER tu vois i/ je/ je le VOIS JE VOIS COMMENT/ des fois il vient me voir/ alors que EUX c'est des enfants qui aspirent à parler [dans un sourire] HÉBREU [...] ET LUI IL VIENT ME VOIR il me demande en SECRET « comment on dit ça ? » [rires Blandine] et je lui dis// voilà donc moi je suis ravie hein ?

Cette anecdote met en valeur l'attitude positive (« je suis ravie hein ? ») qu'elle a vis-à-vis de ses enfants cherchant à parler français. Par ailleurs, elle affirme cette identité linguistique française notamment par l'exigence qu'elle a par rapport au français :

Blandine. dans dans quel sens tu veux dire qu'ils parlent moins bien français au niveau du VOCABULAIRE/ au niveau de:

Sophie : ouais/ ouais ouais/ ouais

Blandine. de la syntaxe aussi ?

Sophie. ouais aussi ouais

Blandine. d'accord ok

Sophie. ouais/ ben// c'est aussi/ bon ils ont pas été à la fac/ euh:::// [claquement de langue] euh:/ DES FAUTES un peu des FAUTES POPULAIRES euh: que les gens font euh: régulièrement et qui m'horripilent euh:/ dans le style euh:: « j'ai été AU coiffeur » euh: et tu vois ?/ alors voilà ça ça m'horripile euh: machin/ euh::/ mais:: voilà/ et ET D'AILLEURS ça les fait rire quoi que je:/ que/ [claquement de langue] ENFIN/ ça les fait rire et:/ et pas et aussi pas:/ pas tellement non plus parce que voilà ils voient BIEN que mes enfants: euh: parlent bien français et que c'est: [...] C'EST PAS UNIQUEMENT MOI mais c'est vrai que: euh:./ J'AI CETTE EXIGENCE par rapport à mes enfants

Elle revendique un « bon » français que ce soit par son attitude négative à l'encontre d'erreurs orales (« ça m'horripile » par deux fois) qualifiées de « fautes populaires » ou par l'affirmation d'une « exigence » vis-à-vis du français.

Parallèlement, à l'instar de Céline B., Sophie insère son identité française, linguistique et culturelle, dans une identité plus large, celle des « *olim khadashim* », les nouveaux immigrants juifs :

Sophie. et NOUS/ EN Israël/ euh:: bon la men/ c'est un peu la mentalité qui fait ça mais c'est AUSSI CE CÔTÉ euh: les *olim khadashim* qui se: réunissent qui se retrouvent entre eux/ MOI J'AI DES COPINES ESTHÉTICIENNES [...] que je n'aurai

Blandine. jamais eu autrement

Sophie. jamais eu à Paris/ enfin je// je vois mes copines à Paris elles sont AVOCATES euh: POLYTECHNICIENNES euh: [...] tu vois ? RIEN À VOIR quoi

Avec le « nous », Sophie O. s'inclut dans la description qu'elle fait des nouveaux immigrants Juifs. En faisant cela, ce n'est pas l'appartenance socioprofessionnelle qui prime mais le fait qu'ils se retrouvent dans le parcours migratoire. L'appartenance revendiquée ici se fonde sur cet aspect-là. Cette identité se reflète dans les choix éducatifs de Sophie O. pour ses enfants :

Sophie. donc/ euh en fait ils/ ils ont: euh ils ont été ils ont tous les deux depuis qu'ils sont petits/ ils étaient dans des écoles/ qui conviennent à des Juifs de l'étranger à des Juifs immigrés en Israël en fait PAS TROP RELIGIEUSES MAIS PAS COMPLÈTEMENT

laïques non plus/ et donc/ euh: c'est vrai qu'y a euh: beaucoup de de de/ de nouveaux immigrants PAS SEULEMENT de France/ MAIS AUSSI de France

De même, leur environnement proche incarne aussi cette identité comme elle l'exprime en parlant de ses enfants :

Sophie. [...] ET AUJOURD'HUI: parmi leurs amis/ euh: leurs/ TRÈS PROCHES AMIS y a ÉNORMÉMENT d'enfants de: *olim khadashim* [...] ÉNORMément/ euh: que ce soit des Français: des Italiens:::/ euh:/ des Américains/ en fait NOUS on vit dans un quartier qu'est quand même assez euh: international [...] [claquement de langue] on vit donc à la ----- [...]

Ces trois extraits révèlent certaines des caractéristiques de ce groupe perçues par Sophie : international (« quartier [...] assez international »), juif (deuxième extrait), sans distinction socioprofessionnelle (premier extrait).

Or, ces deux appartenances, français et *olim khadashim*, vont de pair avec l'identité israélienne. Cette identité est intégrée dans le discours de Sophie O. sans exclure les autres identités. L'identité israélienne revient à de multiples reprises également dans l'entretien à la fois comme identité nationale ainsi que culturelle et linguistique :

Sophie. [...] ET D'UN AUTRE CÔTÉ euh: enfin tu vois mon job c'est de promouvoir le cinéma israélien/ donc je suis TRÈS TRÈS israélienne au niveau de tout ce qui est euh::/ euh culturel [...] mes goûts:

En commençant par « ET D'UN AUTRE CÔTÉ », Sophie O. développe son identité israélienne en regard de ses identités française et de migrante juive. Avec l'adverbe « très » accentué et répété à deux reprises, Sophie O. insiste sur l'importance pour elle de cette identité présentée ici dans sa strate culturelle. Par ailleurs, l'identité nationale élaborée par Sophie O. dans son discours passe par un sentiment d'intégration fort. Ce sentiment d'intégration est imbriqué dans l'identité linguistique hébraïque.

Sophie. [...] NOUS on est PARTICULIÈREMENT intégrés ET dans notre boulot aussi bon en plus Yigal il est à l'armée donc c'est tu vois c'est vraiment euh:/ y a pas beaucoup de: de: de: de: de nouveaux immigrants qui sont à ce point enfin il est juge MILITAIRE À L'ARMÉE c'est un truc euh:// par exemple/ il CORRIGE/ LORSQUE LES ISRA/ LES FRANÇAIS VIENNENT [...] passer les équivalences du barreau

Blandine. ah: il fait les corrections:

Sophie. voilà c'est lui qui corrige

Blandine. mais en hébreu du coup ?

Sophie. C'EST EN HÉBREU [...] euh::/ DONC ON EST/ ON EST VRAIMENT: MÊME professionnellement tu vois ?

Blandine. d'accord

Sophie. on est vraiment TRÈS TRÈS Israéliens dans nos boulots/ euh::: j'essaye de re/ de/ [claquement de langue] dans nos amis français y a PEU DE GENS qui sont comme

ça/ peu de gens [...] qui sont À CE POINT-là euh::/ euh::// INTÉgrés dans la société israélienne

Sophie O. insiste sur l'intégration avec l'adverbe « particulièrement » accentué mais aussi avec la phrase « on est vraiment TRÈS TRÈS Israéliens » où l'adverbe « très » est accentué et répété à deux reprises. Elle compare son cas et celui de son conjoint avec celui d'autres immigrants : « y a pas beaucoup de [...]nouveaux immigrants qui sont à ce point », « y a peu PEU DE GENS qui sont comme ça » et « peu de gens [...] qui sont À CE POINT-là ». Ce sentiment d'intégration passe par le fait que tous les deux ont un travail dans un milieu hébreophone où un haut niveau d'hébreu est demandé. Pour Sophie O., cette intégration est donc rendue possible notamment par les compétences linguistiques qu'elle perçoit chez elle. À un autre moment de l'entretien, elle évoque ses compétences linguistiques en hébreu en racontant une anecdote sans qu'aucune question ne soit posée à ce propos-là ni que l'anecdote ait un lien avec le sujet de l'échange précédent :

Sophie. [...] UN TRUC qu'est rigolo c'est que:/ quand ils étaient petits Dalia et Gad/ ils nous disaient tout le temps « ah:: [souffle] c'est CHIANT que vous compreniez l'hébreu les parents de nos copains ils comprennent rien [rires de Blandine] ils peuvent dire ce QU'ILS VEULENT ils traduisent ce QU'ILS VEULENT/ euh aux réunions de parents d'élèves » [rires de Blandine]

Blandine. oui puisque vous vous avez/ la partie/ vous avez quand même le: le fait que vous parlez très bien hébreu tous les deux

Sophie. ah bah NOUS euh: on a pas de problème euh:/ bah VOILÀ/ voilà [...] ON COMPREND TOUT CE QU'ILS disent les profs euh:

Par cette anecdote, Sophie O. met une nouvelle fois l'accent sur ses compétences linguistiques en comparaison avec celles d'autres immigrants. En associant le pronom « tout » avec le verbe comprendre, elle présente ses compétences en compréhension comme complètes. De plus, elle rapporte l'une des identités qui lui sont conférées de par l'absence d'accent français qu'elle pense avoir quand elle parle en hébreu :

Blandine. les gens disent que t'as pas d'accent quand tu parles euh

Sophie. voilà/ exactement

Blandine. quand tu parles en hébreu

Sophie. voilà

Blandine. en fait

Sophie : NON SEULEMENT/ non seulement ÇA mais aussi souvent on me demande/ euh: si je suis si j'ai grandi/ si je suis Israélienne mais qu'a grandi à l'étranger [...] tu vois ? parce que c'est vrai que j'ai un NOM qui est quand même TRÈS FRANÇAIS/ TRÈS FRANÇAIS ou très américain aussi [...] des fois on me dit [avec un accent américain] « Sophie O. ? »/ je dis « nan Sophie [avec un accent français] O. »/ [rires de Blandine]/ euh:: voilà/ donc voilà

En reprenant une identité projetée l'incluant dans le groupe des Israéliens, cela renforce son appartenance au groupe. En faisant ainsi, elle souligne que cette appartenance n'est pas seulement

revendiquée par elle mais également présente dans le regard des autres, validant ainsi son appartenance. Par ailleurs, l'appartenance de Sophie au groupe des Israéliens, en dehors d'un travail dans un milieu hébreophone, passe également par les fréquentations qu'elle a :

Sophie. je pense que cinquante pour cent de nos amis sont Israéliens/ et cinquante pour cent c'est des étrangers/ pas seulement des Français/ comme je te disais voilà: euh: [...] DES ITALIENS: DES AMÉRICAINS TOUT ÇA/ EUH::/ MAIS CINQUANTE POUR CENT SONT DES FRANÇAIS

Nous retrouvons ici les trois identités et appartenances revendiquées par Sophie tout au long de l'entretien. Toutes sont vues à égalité dans les relations que Sophie a, l'appartenance au groupe des Français étant englobée dans celle des migrants Juifs internationaux.

5.4.7. Synthèse des identités présentes dans les récits des témoins

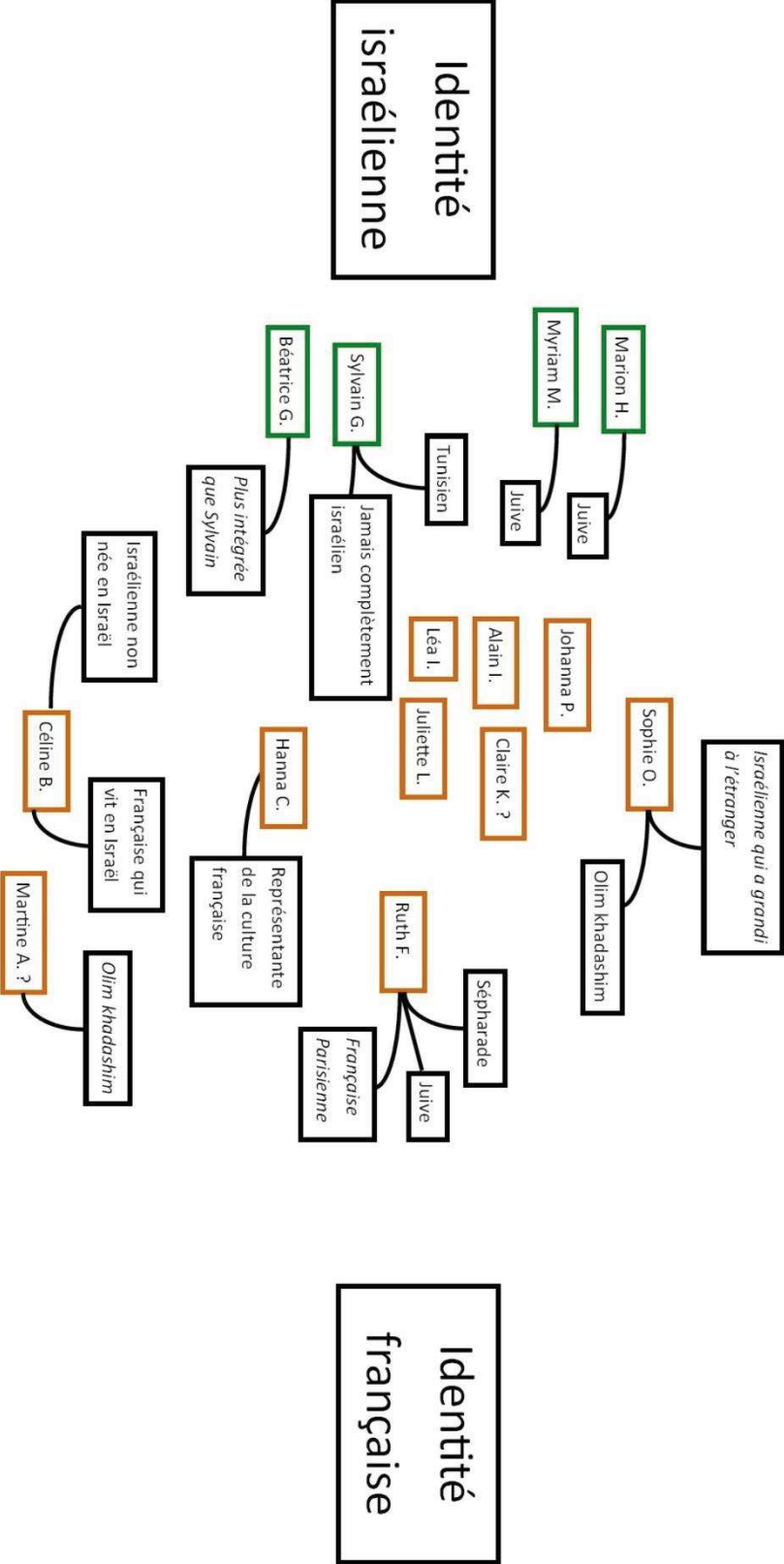
Cette analyse des identités et des appartenances des témoins permet de souligner la répartition entre les pôles du syncrétisme et de la coupure ainsi que les pôles des identités française et israélienne. Nous ne sommes pas juste dans une coupure ou dans une double appartenance, mais chacun des témoins se construit une identité singulière où les différentes appartenances s'illustrent, se révèlent ou bien se taisent. Chacun se situe à des degrés divers entre les identités israéliennes et française. D'autres identités que celles israélienne et française sont convoquées par les témoins que ce soit par leurs discours ou par la projection identitaire de ceux qui les entourent : juive sépharade, parisienne et française pour Ruth F., tunisienne pour Sylvain G. ou encore *olim khadashim* pour Martine A et Sophie O.

Un schéma ressort de cette analyse des identités. Tout d'abord, aucun des témoins, même ceux ayant transmis, ne se place totalement dans une identité uniquement française. Par ailleurs, les témoins ayant transmis se situent entre les deux identités (en revendiquant plus ou moins chacune des deux) tandis que ceux n'ayant pas transmis cherchent à taire leur appartenance française et à transmettre une identité israélienne à leurs enfants. Ces deux positions (composées à des degrés divers) amènent à se poser la question de savoir si la transmission découle du jeu des identités et des appartenances ou si la transmission est une autre expression de l'appartenance et de l'identité. Quoiqu'il en soit, la non-transmission dans cette recherche, d'une manière ou d'une autre est liée à une identité en « coupure » où l'immigration en Israël est vu comme le basculement vers la reconstruction identitaire à la fois nationale, culturelle et linguistique.

Je propose de synthétiser la distribution des identités revendiquées ou perçues par les témoins selon le *diagramme 2.*, qui se situe à la page suivante. Le but est de rendre visible les différents positionnements autour des deux pôles de l'identité française et de l'identité israélienne.

La couleur verte désigne, comme dans le *diagramme 1.*, les témoins n'ayant pas voulu transmettre et la couleur orange les témoins ayant voulu transmettre. Les identités en noir sont les autres identités présentes dans les entretiens. Lorsqu'elles apparaissent en italique, elles désignent les identités que les témoins ont l'impression que les autres projettent sur eux.

Diagramme 2. Distributions des différentes identités



5.5. Que transmettre ?

Parler de transmission linguistique pose non seulement la question de la volonté de transmission ainsi que celle de ce qui forge ce désir mais également celle de savoir de qui est voulu être transmis. En effet, d'un témoin à l'autre, transmettre le français prend des significations différentes de par les représentations associées aux langues. Par ailleurs, la signification de la transmission est aussi influencée par les affects.

De plus, dans les entretiens, la langue est englobée dans un réseau plus vaste de transmission. Transmettre le français, c'est souvent également transmettre une culture française. Or, même quand la langue française n'est pas transmise, les témoins ont pu transmettre d'autres éléments de la culture française. La partie suivante s'intéressera donc à ce que les témoins disent avoir voulu transmettre ou pensent avoir transmis de l'identité française au-delà du français en tant que code linguistique.

5.5.1. Transmission du langage oral et écrit

Transmettre le français pose tout d'abord la question du langage écrit et du langage oral. Certains parents vont ainsi focaliser leur transmission avant tout sur l'oral en parlant, en lisant ou en montrant des films en français. D'autres parents cherchent également à transmettre l'écrit. Cette transmission se justifie par l'envie des témoins de développer chez leurs enfants des compétences qui leur permettront de vivre dans un pays francophone, de poursuivre des études en français ou encore parce qu'ils estiment que transmettre le français passe également par le langage écrit. Céline a ainsi essayé d'apprendre à lire à son fils Alon. Sophie O. et Claire K. ont eu, elles, recours à des cours particuliers. De son côté, Ruth F. aurait souhaité que son fils apprenne à lire en français en même temps qu'il apprendrait à lire en hébreu. D'autres parents, comme Martine A., ont incité leurs enfants à suivre des cours de langue, que ce soit au lycée ou à l'université. La transmission de l'écrit demande des aménagements linguistiques plus importants que l'oral. Nous nous intéresserons à ces aménagements dans la partie 5.6. sur les politiques linguistiques familiales.

5.5.2. Transmettre « un bon français »

Par ailleurs, chez plusieurs témoins, l'importance de transmettre un « bon français » transparaît dans l'entretien. Elle est parfois énoncée de manière explicite comme chez Sophie qui exprime que sa volonté de transmettre le français à évoluer avec le temps et qu'au moment de l'entretien, c'est transmettre un « bon français » qui importe pour elle, comme le met en exergue cet extrait déjà étudié en partie dans la sous-partie 5.2.6. :

Sophie. euh: on a toujours parlé français entre nous [...] mon mari et moi/ je::/ je peux dire que je:: euh/ c'était MOINS IMPORTANT dans ces années-là aujourd'hui ça l'est plus/ pour moi [...] de::/ justement de MAINTENIR un français mais pas seulement un français un bon français

Pour Sophie O., transmettre c'est transmettre une « bonne » langue. Parler un « bon français » ou un « bon hébreu » est un motif récurrent dans l'entretien avec Sophie. Dès lors, une telle affirmation amène à parler des représentations véhiculées par ces expressions puisqu'un « bon français » fait référence à des normes linguistiques particulières et à des discours spécifiques sur les langues. Pour Sophie, nous sommes avant tout dans un français normé. Cela se reflète dans son discours par la description des attitudes qu'elle dit avoir face à certaines erreurs en français :

Sophie. [...] DES FAUTES un peu des FAUTES POPULAIRES euh: que les gens font euh: régulièrement et qui m'horripilent euh:/ dans le style euh:: « j'ai été AU coiffeur » euh: et tu vois ?/ alors voilà ça ça m'horripile

L'attitude négative qu'elle a face à un français non-normé se traduit également dans les comportements de transmission. Ainsi, pour transmettre un français normé, elle déclare utiliser les négations complètes quand elle communique à l'oral avec ses enfants :

Sophie. euh::/ justement parce que mes enfants PARTENT tous les ans aux camps des EI donc le slang/ et: parler avec [rires de Blandine] des ados ils connaissent/ donc c'est vrai qu'avec moi j'essaie de: faire rentrer dans leur langage des/ par exemple euh:: je/ je: je fais attention à DIRE les négations

Blandine. d'accord/ les « ne pas »

Sophie. voilà/ euh:: qui sont PAS FORCÉMENT c'est vrai que dans le langage courant: avec d'autres a/ avec des adultes euh j'aurais peut-être moins attention moins:/ MOINS d'importance mais c'est vrai que avec les enfants j'essaie de:: de/ de faire attention à ça

En faisant ainsi, elle cherche, de nouveau, à transmettre un français normé. Ce français normé obéit à d'autres normes que celles auxquelles sont exposés régulièrement ses enfants (« le slang », « parler avec des ados »).

Parler et transmettre un français normé s'exprime aussi dans les attitudes négatives de Sophie face aux pratiques langagières bilingues. Le parler bilingue n'est pas vu comme un répertoire linguistique possible de la communauté francophone en Israël, mais comme une incapacité d'utiliser un répertoire unilingue :

Sophie. [...] LE FAIT de parler un TRÈS bon hébreu/ euh: te permet/ de: euh: d'être exigeante aussi euh:/ ça/ ÇA M'ÉNERVE un peu quand les gens euh: mélangent les langues [...] je: j'ai tendance à::/ à me dire euh: « bon euh// ils ont pas de vocabulaire »

Blandine. d'accord ok et donc au niveau de tes enfants aussi du coup ça va t'énerver un petit peu ?

Sophie. BAH NAN/ parce que EUX ILS SONT PAS FRANÇAIS tu vois ?

Blandine. ah: d'accord tu parles en fait des: euh:/ tu parles des fran/ des personnes qui sont Françaises

Sophie. oui/ oui oui comme moi quoi

Blandine. qui: euh::/ et qui vont mettre des mots d'hébreu: à la place [...] euh: du [...] du français parce

Sophie. voilà

Blandine. qu'ils euh:

Sophie. BAH souvent parce que: ils connaissent pas les mots en français aussi [...] euh:: enfin MOI j'ai cette impression après est-ce qu'elle est vérifiée/ je sais pas mais euh: c'est subjectif

De même, pour elle, mélanger de moins en moins les langues est associé à une meilleure maîtrise des langues :

Sophie. euh::: beaucoup d'interviews/ en français aussi/ euh:: et c'est vrai que/ J'AI TENDANCE à::/ à::/ je/ je pense que euh: je mélangeais plus les langues y a quatre ans

Blandine. d'accord et là maintenant y a plus

Sophie. là/ quasiment pas/ quasiment pas [...] euh::/ et en fait j'ai une philosophie qui dit que/ MIEUX tu maîtrises ta langue natale/ MIEUX tu maîtriseras euh: les langues que t'acquerras euh: enfin/ moi j'ai eu la chance en plus de venir à dix-huit ans donc si tu veux

Toutefois, la volonté de pratiques langagières unilingues ne s'impose à ses enfants mais uniquement aux autres membres de la communauté francophone. Reste alors la volonté de transmettre à ses enfants un français le plus possible normé.

À l'instar de Sophie O., Martine A. a également la volonté de transmettre un français normé, comme l'exprime l'extrait suivant :

Blandine. et toi tu corriges leur français ?

Martine. oui

Blandine. tout le temps ? ou

Martine. [claquement de langue] PRAtiquement tout le temps

Blandine. d'accord

Martine. pratiquement tout le temps parce que/ parce que j'estime que si déjà elles le parlent bien/ c'est dommage de pas/ de pas le parler TRÈS bien quoi

Tout comme Sophie O., la volonté de Martine n'est pas juste de transmettre le français mais de transmettre un bon français (« c'est dommage de pas [...] le parler très bien »). Cette attitude face à la transmission du français se traduit, dès lors, par des comportements langagiers. Ainsi, Martine affirme corriger en partie les erreurs de ses filles à l'oral.

5.5.3. Transmission d'objets linguistiques et culturels

La transmission du français en utilisant cette langue comme langue de communication familiale se fait généralement de concert avec la transmission d'objets linguistiques et culturels. Au-

delà d'être un vecteur de transmission linguistique, les témoins cherchent avant tout à transmettre des objets culturels ou liés à leurs affects.

Ainsi, à l'instar d'autres témoins, Martine A. a choisi de transmettre des œuvres littéraires et cinématographiques françaises : romans, bandes-dessinées, films etc. Ces supports sont lus, montrés non seulement parce qu'ils sont en français mais parce qu'ils transmettent au-delà du linguistique. On retrouve ici la volonté de transmettre non seulement un code linguistique mais également un contenu culturel, les mots mis en vie. Ainsi, on s'éloigne d'une utilisation fonctionnelle de la langue pour s'approcher d'une vision plus culturelle de la langue. Mais cette transmission aussi se fait selon les affects comme Martine l'exprime en expliquant l'achat de disques d'Yves Montand « pour le plaisir ».

Du côté d'Alain et Léa I., les œuvres littéraires françaises sont proposées à lire même en hébreu pour ceux de leurs enfants ou ceux des conjoints de leurs enfants ne pouvant lire en français. L'accent n'est pas mis sur la langue mais sur l'aspect culturel de ces œuvres littéraires :

Léa. [...] JE PENSE QU'ON A/ et on a donné à lire à nos à nos enfants des trucs en leur disant MÊME SI c'était en traduction/ « LIS ça parce que c'est c'est très IMPORTANT »
JE SAIS PAS MOI euh

Blandine. d'accord

Alain. on peut pas échapper à Zola quoi/ c'est c'est clair

Léa. non: mais bon/ ni ni ni à:/ ni à Barbery ni à je sais pas ils ont lu là/ le truc du/ du hérisson là/ on leur a fait lire [...] ceux qui pouvaient lire en français:/ l'ont lu en français/ ceux qui/ ceux qui le peu/ pouvaient pas nos nos gendres euh:/ AUSSI/ on donne des trucs à/ euh:: C'EST VRAI QU'ON REJETTE d'une certaine manière euh la société FRANÇAISE mais PAS LA CULTURE

Certains objets culturels chargés des affects des parents deviennent des objets familiaux connus de tous les membres de la famille comme le reflète le récit de Sophie O. avec les films :

Sophie. ET je suis accro au cinéma français/ et/ mes enfants aussi [...] en fait euh: enfin PAS AU CINÉMA français mais à certains films français qui ont été NOS FILMS culte à mon mari et à moi [...] nous on avait des films culte en étant nous-même Et

Blandine. c'étaient lesquels ?

Sophie. ben c'était euh:: Nos jours heureux/ et Tellement proches/ et donc en fait NOS ENFANTS/ connaissent Nos jours heureux par cœur/ et ILAN qui a six ans [...] QUI LUI hormis le fait d'être francophone a une mémoire phénoménale/ CONNAIT DES RÉPLIQUES PAR CŒUR de films français comme par exemple euh: Kirikou [...] il connaît des répliques par cœur/ [avec un sourire] c'est: hyper rigolo

Blandine. bah oui:

Sophie. [avec un sourire] Le Chat du rabbin il connaît par cœur il connaît des répliques par cœur/ Tellement proches et Nos jours heureux/ [avec un sourire] en particulier la fameuse réplique où elle s'énerve contre le petit gosse et qu'elle lui dit euh:/ qu'elle s'énerve à la piscine et qu'elle lui dit « tu es/ un CONNARD UN ENCULÉ » [léger rire] [...] voilà donc euh::/ MAIS ILS SONT EMPREINTS de culture française

Au-delà du fait que les films cités soient français, Sophie O. cherche à transmettre à ses enfants des œuvres cinématographiques qu'elle-même affectionne comme en témoigne les expressions « je suis accro » et « NOS FILMS culte à mon mari et à moi ». Elle souligne la transmission effective de ces films par le récit d'une anecdote concernant son fils Ilan. Par ailleurs, cet extrait met aussi l'accent sur ce qui est transmis par l'énoncé « MAIS ILS SONT EMPREINTS de culture française ». Ce n'est donc plus juste un répertoire linguistique qui est cherché à être transmis mais bien également la strate culturelle de l'identité française.

Hanna C. exprime cette transmission culturelle d'une manière différente :

Hanna. [...] je leur lisais beaucoup de livres que j'avais achetés les Contes de la rue Brocat [...] j'avais plein plein de/ références un petit peu JE VOULAIS VRAIMENT QU'ILS GRANDISSENT aussi avec euh/ euh des choses que moi les Malheurs de Sophie je leur ai lu le Petit Prince en français et tout je veux dire vraiment euh [...] c'était euh un effort/ ENFIN moi pour moi c'était important qu'ils x/ qu'ils/ QU'ILS S'IN/ ENFIN QU'ILS REÇOIVENT AUSSI UN PETIT PEU DE CE QUE MOI J'AVAIS REÇU

Ici, elle relie les objets littéraires à son identité : « UN PETIT PEU DE CE QUE MOI J'AVAIS REÇU ». Bien que ce soient des œuvres littéraires françaises, lues en français, ce n'est pas juste un code linguistique que cherche à transmettre Hanna C. En transmettant les œuvres citées, elle transmet quelque chose qu'elle considère comme faisant partie d'elle, de ce qui la constitue en tant qu'être singulier.

Par ailleurs, même si Sylvain et Béatrice G. ainsi que Marion H. n'ont pas voulu transmettre le français, ils reconnaissent tous les trois avoir transmis, ou *a minima* avoir montré, des objets culturels français à leurs enfants. À la question de savoir ce qu'ils avaient voulu transmettre au-delà de la langue française, l'une des choses que Sylvain et Béatrice ont évoquée est la musique :

Béatrice. LA MUSIQUE AUSSI

Sylvain. la musique voilà

Béatrice. un petit peu ils ont quand même entendu de la musique

Sylvain. voilà

Béatrice. bon euh les

Blandine. française ?

Béatrice. ouais

Sylvain. ouais/ ouais des chansons

Blandine. comme euh comme quoi ? comme artiste

Sylvain. DES CHANSONS

Béatrice. ouais bah des chansons bon des belles chansons françaises hein ? des

Sylvain. des chansons de/ de de/ de belles chansons françaises/ Moustaki euh

Béatrice. ouais

Sylvain. Serra Brassens/ le beau français

Béatrice. ouais

Sylvain. quoi [...] Duteil euh/ qu'est-ce qu'on mettait ?

Béatrice. OUAIS EUH

Sylvain. voilà/ et

Béatrice. ouais les les/ la chanson française

Sylvain. et/ et donc ils ils savent reconnaître la langue française dans les euh/ de très très loin quoi [...] de très très loin/ et même ils comprennent quelques mots tu vois ?
euh

Béatrice. OUAIS ouais ouais

Sylvain. je me rappelle/ j'avais/ j'avais fait écouter à mon fils euh Alpha Blondy/ qui est un donc un francophone africain qui chante du reggae [...] et la plupart de ses chansons sont du reggae fran/ français QUOI [...] et euh il était très HEUREUX c'est vrai de comprendre euh de comprendre ce qui se dit dans la chanson euh c'est/ JE PENSE À TRAVERS LA MUSIQUE c'est vrai aussi JE LEUR RAMENAI PAS SEULEMENT des chansons je leur ramenais aussi/ de/ du du du pop euh de à Meir et Arieh je leur ramenais des disques

Béatrice. OUI OUI BIEN SÛR de la musique

Sylvain. des disques de musique moderne/ tu vois ?

Il y a donc une transmission déclarée de la musique française dans la famille de Sylvain et Béatrice. Même si la musique n'était pas là dans le but de transmettre la langue française, Sylvain souligne que la musique a révélé que ses enfants pouvaient comprendre un peu le français. Ainsi, l'un de ses fils était capable de comprendre certaines chansons d'Alpha Blondy. Sylvain estime donc la compétence de réception est en partie présente¹⁵⁶.

5.5.4. La transmission de codes culturels

Pour Sylvain G., une langue ce n'est pas que du langage mais c'est aussi des codes culturels et des représentations comme nous l'avons déjà vu dans la sous-partie 5.1.1.2. C'est ce que souligne l'extrait suivant également :

Sylvain. [...] C'EST-À-DIRE que ça va ensemble quoi/ je pense que l'hébreu et la mentalité israélienne/ ça doit aller ensemble et je pense qu'un COMPRÉHENSION de l'hébreu/ complète elle VA avec la compréhension de la mentalité israélienne/ ça va de pair/ tu peux pas uniquement faire de l'hébreu une langue comme si tu apprenais/ une euh le latin ou le grec

Pour lui, ce qu'il appelle la « mentalité française » a été transmis à ses enfants, en particulier la politesse comme nous le rappelle cet extrait déjà analysé :

Sylvain. tu vois parce que même si ils sont nés en Israël ils ont reçu une éducation à la française/ ils ont [...] ils sont polis [rires de Blandine]/ [avec un sourire] ils savent dire « merci »/ ils savent dire « s'il vous plaît »/ ils SAVENT tu vois dire « bonjour » quand ils rentrent dans une pièce [...] ce qui n'est pas toujours évident pour un Israélien

¹⁵⁶ Pour la compétence de réception voir notamment l'article de Blanchet « Effet des contextes sociolinguistiques sur les pratiques et les transmissions de plurilinguismes familiaux » (2017).

Ce que Sylvain décrit là sont des comportements langagiers (dire « merci », « s'il vous plaît » dans certaines situations linguistiques) propres au groupe ethnosociolinguistique des Français. Ce sont des comportements qui diffèrent des comportements langagiers israéliens. Par exemple, en Israël, on ne dit pas toujours « bonjour » en entrant dans un magasin. Pendant l'entretien, Sylvain et Béatrice vont tout d'abord avoir une opinion divergente sur la transmission des comportements langagiers :

Sylvain. c'est-à-dire quand même euh on sa/ on voit que nos enfants ils sont quand même bien éduqués/ plus dans la politesse française un petit non euh ?

Béatrice. OUAIS mais enfin y a beaucoup de fautes

Sylvain. ouais MAIS QUAND MÊME

Béatrice. xxxx le français

Sylvain. y a/ y a quand même/ tu les xx tu les vois chaque foi euh

Béatrice. ouais x/ non moi je suis pas d'accord

Sylvain. tu vois par bah combien de fois tu as des enfants à la x israélienne qui arrivent chez toi

Béatrice. xx

Sylvain. ils te « disent » pas bonjour

Béatrice. Y EN A

Sylvain. ils disent pas « bonjour »/ tandis que nos enfants tu sais ils arriveront ils diront « bonjour » [léger rire de Blandine] euh ils diront un petit mot tout ça bon/ peut-être que tu tu/ tu te rends pas compte mais c'est/ c'est

Béatrice. non mais ça c'est pas vraiment lié non plus/ je sais pas si c'est lié à xx

Sylvain. OUI MAIS c'est je te parle de la mentalité

Béatrice place la transmission au niveau des aspects linguistiques (« y a beaucoup de fautes »). Par ailleurs, elle ne reconnaît pas une différence flagrante de comportement. Sylvain, lui, met l'accent sur « la mentalité », c'est-à-dire les attitudes menant à des comportements (ici, saluer les personnes présentes quand on entre quelque part). Plus tard, Béatrice reviendra sur ses premières déclarations en reconnaissant que la politesse est quelque chose qui, selon elle, avait été transmise à ses enfants :

Sylvain. hé/ bon je dis les valeurs du respect des autres euh

Béatrice. OUI/ ÇA C'EST VRAI

Sylvain. le travail/ la politesse enfin le

Béatrice. DANS LA POLITESSE quand tu x parlais c'est vrai que ça c'est quand même euh/ c'est vrai que/ le comportement

Sylvain. et puis/ et puis y a aussi/ bon on a transmis des choses qui n'ont rien à voir avec la langue/ tu vois par exemple celui qui est au travail

Blandine. hum hum/ oui c'est c'est

Sylvain. le le le/ l'honnêteté euh

Béatrice reconnaît ainsi qu'il y a eu une transmission de comportements linguistiques propres aux Français. La réponse à la question de savoir ce qui a été transmis aux enfants, glisse sur les « valeurs » transmises et donc sur les représentations de Béatrice et Sylvain. Ce qui est transmis c'est ce qu'il se figure être de la politesse selon leurs représentations. Ainsi, même sans vouloir

transmettre une langue, Sylvain affirme avoir transmis « des choses qui n'ont rien à voir avec la langue » que je traduirai comme un tissu de représentations.

5.5.5. Transmettre la nationalité

La nationalité française est accessible pour tous les enfants des témoins. Or, des démarches administratives sont nécessaires auprès du consulat français pour l'obtenir. Tous les témoins ayant voulu transmettre la langue française et ayant abordé la question de la nationalité ont affirmé que leurs enfants avaient la nationalité française. Plus particulièrement, pour Ruth F., la transmission de la nationalité participe à l'identité française d'une personne, comme nous l'avons vu dans la partie 5.4. sur les identités et les appartenances.

Toutefois, bien que chaque parent français ait la possibilité de déclarer ses enfants pour qu'ils accèdent à la nationalité, tous les parents rencontrés n'ont pas effectué cette démarche. C'est le cas de Marion H. et Myriam M. Cependant, bien que Sylvain et Béatrice G. n'est pas la volonté de transmettre d'identité linguistique française, ils ont, néanmoins, fait les démarches pour que leurs enfants obtiennent la nationalité française. Toutefois, il n'y a pour eux dans cet acte, aucune transmission de l'identité française, ainsi que Sylvain le souligne :

Sylvain. [...] nos enfants sont Français/ de nationalité [...] et leur petits-enfants en fait sûrement demanderont aussi la nationalité Française/ mais ça veut pas dire qu'ils seront Français quoi/ c'est-à-dire que ils parleront pas un mot de français donc ils xx/ ils seront peut-être JAMAIS allés en France/ [avec un sourire] mais ils seront Français quoi

L'appartenance à une identité française passe avant tout pour Sylvain par les pratiques linguistiques (« ils parleront pas un de français ») ainsi que par des déplacements en France (« ils seront peut-être JAMAIS allés en France »).

Enfin, comme nous le verrons dans le dernier chapitre, transmettre une nationalité ne signifie pas que les enfants eux-mêmes construiront un sentiment d'appartenance à l'identité française. Cette nationalité administrative est donc différente de la transmission d'une identité nationale effective.

5.6. Politique linguistique familiale et transmission

Dans les entretiens, la question de la transmission a permis d'évoquer ce que les parents avaient mis en place pour appuyer leur volonté de transmettre ou non, c'est-à-dire les aménagements linguistiques faits. Les aménagements linguistiques élaborés au sein d'une famille font partie de la PLF (voir la partie théorique 3.3). La PLF des témoins de l'enquête a déjà été abordée

dans mon analyse sans que je la nomme toujours ainsi. De fait, la transmission d'une langue, quand cette transmission est un choix, tout comme la volonté de privilégier une langue ou des langues dans les pratiques langagières familiales, font partie de la PLF. En termes de composants de la PLF (idéologies, discours et attitudes sur les langues, d'une part, aménagements linguistiques d'autre part, et enfin pratiques langagières), le pan idéologique et celui du discours sur les langues a déjà été étudié dans les premières parties de ce chapitre notamment par l'analyse de la volonté de transmettre ou non (parties 5.1 et 5.2).

Cette partie sera consacrée à la transmission dans sa dimension de PLF. Cette dimension est intéressante car elle permet d'insérer la transmission dans un ensemble de discours et de pratiques. Tout d'abord, nous nous intéresserons à l'une des caractéristiques de la PLF, son hétérogénéité. En effet, la PLF est hétérogène par différents aspects que nous étudierons à travers les entretiens. Ensuite, les différents aménagements linguistiques rapportés par les témoins pour appuyer la PLF de transmission ou de non-transmission du français seront examinés. Enfin, parallèlement aux aménagements linguistiques, je me pencherai également sur les vecteurs de transmission du français et les relais linguistiques qui viennent soutenir la PLF sans en faire toujours partie.

5.6.1. Hétérogénéité à l'œuvre dans la politique linguistique familiale

La PLF n'est pas faite de lois et d'applications inscrites dans le marbre. La PLF n'est pas un tout homogène. Elle est soumise aux forces et pressions des différents membres de la famille, aux évolutions des compétences linguistiques ou encore au contexte sociolinguistique. De même, comme les identités construites et les représentations d'un individu évoluent dans le temps, elles influencent la PLF dans son pendant idéologique et la font se transformer dans son application. Les prochains exemples vont démontrer cette hétérogénéité et les différents niveaux dans lesquels elle s'exprime.

5.6.1.1. Différences au sein du couple

Plusieurs témoins ont rapporté ne pas avoir ou ne pas avoir eu les mêmes attitudes et donc les mêmes comportements en termes de transmission linguistique. Ainsi, dans la première partie de ce chapitre, le cas de Sylvain G. avait été évoqué. Il avait d'abord voulu transmettre le français avant d'arrêter la transmission mais avec une idéologie différente de celle de sa femme. Pour elle, la non-transmission du français marquait une coupure avec la France, tandis que pour lui ne pas transmettre le français à ses enfants permettait de ne pas leur transmettre « l'exil ».

De leur côté, Martine A., Ruth F. et Sophie O. ont témoigné de différences avec leurs conjoints. Toutes les trois ont souligné leur attention plus grande que celle de leur conjoint à parler

français avec leurs enfants. Martine A., en parlant du rôle de relai linguistique avec son petit-fils, compare cette situation à celle rencontrée avec ces enfants quand ils étaient jeunes :

Martine. donc euh/ elle nous a laissé la tâche/ à NOUS/ à/ aux grands-mères puisque x nous avons la chance d'avoir encore nos mères/ et donc/ c'est NOUS/ enfin/ c'est surtout moi maintenant qui lui parle je lui parle en français énormément à l'ainé [...] euh mon mari il craque un peu/ comme il a craqué d'ailleurs en fait avec les filles quand elles étaient petites/ c'est parce que c'est vrai/ il VOIT À SON REGARD qu'il comprend pas tout/ alors il perd patience et il euh/ il passe en hébreu

Elle met en relief l'impression qu'elle a d'être celle qui essaye le plus de parler à son petit-fils en français (« c'est surtout moi ») et que son mari préfère régulièrement utiliser l'hébreu avec lui (« il a craqué », « il perd patience [...] il passe en hébreu ») comme cela a été le cas avec leurs propres enfants. Dès lors, elle devient la garante unique de la transmission du français car elle affirme maintenir une utilisation du français (pas exclusive mais « énormément »).

Quant à Ruth F., elle exprime les différences qu'elle perçoit entre son conjoint et elle dans le choix des langues familiales en partant des attitudes de son mari face à l'hébreu :

Ruth. euh/ moi je travaille dans un milieu hébreu/ ET LUI TRAVAILLAIT dans un milieu hébreu jusqu'à y a quelques années [...] là maintenant il est euh/ dans une boîte francophone [...] MAIS EUH/ mais euh lui ça le// ça le/ ça le dérange pas

Blandine. d'être dans un milieu francophone ?

Ruth. francophone ou euh hébraïsant/ il me dit « peu importe »

Blandine. d'accord/ pour lui y a pas de/ y a pas de différence / d'accord

Ruth. lui il me dit « s'il faut parler fran/ il faut parler hébreu on parlera hébreu hein » [...] « parle hébreu tout seul » [rires de Blandine]

Blandine. oui donc il est pas du tout dans une/ enfin il est dans une position un peu différente de toi ? par rapport au français et euh/ il parle en français aux enfants ?

Ruth. ah oui/ il parle français aux enfants euh mais il me dit « si c'est ça qu'on doit faire on fait ça »/ tu vois ? « S'IL FAUT PARLER HÉBREU hé ben ON VA PARLER HÉBREU »/ il me dit « si c'est pour son bien à lui hé bien on va parler hébreu hé bah ça va être un effort mais on va parler HÉBREU/ qu'est-ce qui y a ? c'est pas un problème de parler hébreu »/ EN SOIT ok MAIS euh/ dans le/ dans le concret/ c'est un vrai/ tu sais quand tu dois parler avec ton enfant et que tu dois t'y reprendre quinze fois avant d'être sûr de parler/ ET PUIS MOI je fais encore des ERREURS dans le/ dans le féminin masculin/ dans/ y a PLEIN DE TRUCS euh// je fais/ je fais des erreurs je vais pas lui transmettre ça aussi tu vois ?

En recréant un dialogue imaginaire entre son conjoint et elle, Ruth met en opposition leurs deux attitudes face à l'utilisation de l'hébreu à la fois comme langue professionnelle et comme langue familiale. Selon elle, il aurait moins de réticence qu'elle à passer à l'hébreu dans la communication familiale comme cela leur ait demandé par l'institution scolaire. Ses attitudes rapportées face à la transmission se situent au niveau de ce qu'il estime devoir faire ou non, à la différence de Sophie qui considère la transmission par le biais des compétences linguistiques.

Enfin, de son côté, Sophie O., énonce percevoir une différence de comportement avec son conjoint, comme l'expriment les deux extraits suivants :

Extrait 1 :

Sophie. [...] alors lui il est MOINS:/ il fait moins attention au français que moi [...] euh: dans le sens où il écrira euh:./ aux enfants il leur/ il/ il écrit en hébreu juste parce que euh voilà il sait que ça les fait chier et que ça ils vont mettre plus de temps à déchiffrer/ MOI C'EST IMPORTANT POUR MOI

Extrait 2 :

Sophie. MAIS JE TE DISAIS leur PÈRE est BEAUCOUP MOINS: euh:: À CHEVAL sur le français

Blandine. donc il parle plus hébreu

Sophie. donc il parlera hébreu euh: il réfléchira même pas [...] voilà

Blandine. alors que toi depuis qu'ils sont nés tu leur parles vraiment français français français français

Sophie. ouais ouais/ uniquement uniquement uniquement

« il fait moins attention que moi », il « est beaucoup moins [...] à cheval sur le français » : en comparant le comportement de son conjoint (écrire des messages en hébreu et parler « plus hébreu ») avec le sien, Sophie relève l'importance de transmettre pour elle et laisse transparaître sa PLF en matière de transmission. Elle vient renforcer son attitude face à la transmission en accentuant le syntagme « moi c'est important pour moi », où le pronom personnel est répété à deux reprises comme pour mettre en relief la différence entre elle et son conjoint.

Ces quatre exemples mettent en exergue combien les attitudes envers les langues et donc les politiques linguistiques qui en découlent varient d'une personne à l'autre au sein d'un même couple. En comparant leurs attitudes face aux langues et leurs comportements linguistiques avec ce qu'ils perçoivent chez leur conjoint, ces quatre témoins affirment leurs attitudes passées ou actuelles envers la transmission linguistique du français mais aussi révèlent une volonté de transmettre se traduisant en aménagements linguistiques et pratiques langagières.

5.6.1.2. Différences de politique linguistique familiale entre les enfants d'une même famille

Les témoignages révèlent également que la PLF peut varier d'un enfant à l'autre. C'est le cas de Léa et Alain I. La question de savoir à quelle fréquence l'hébreu et le français étaient utilisés dans la communication avec leurs enfants leur a été posée. Ce à quoi Alain a répondu :

Alain. ah moi c'est/ c'est/ ÇA DÉPEND AVEC QUELS ENFANTS

De son côté, après avoir signalé une fréquence d'utilisation des langues de manière générale, Léa reconnaît également qu'elle a un comportement linguistique différent en fonction de l'enfant auquel elle s'adresse :

Léa. [plus fort] mais c'est vrai qu'il faut xx/ par exemple à Shirel/ je/ je:/ je ne crois/ je je je parle le plus rarement:/ je lui parle le plus rarement/ c'est à elle que je parle le plus rarement euh hébreu

Alain. en hébreu

Blandine. [...] qui est:/ qui elle est la plus/ celle qui a vécu le plus en France/ c'est ça ?

Léa. alors d'abord elle a vécu plus en France en plus elle a fait des études de français: [...] et je sens que:/ je je CROIS PAS je crois que c'est inconscient que je:/ que je peux TOUT exprimer [...] y a des trucs que// oui je pense que je lui parle le/ le plus en français

Alain. mais moi aussi moi aussi [...] PARCE QUE PARCE QUE ON A PLUS/ plus confiance en son FRANÇAIS quoi c'est tout/ elle a elle a VRAIMENT bossé

Léa. [...] MAIS: LES AUTRES AUSSI moi je fais l'effort de leur parler en français

Blandine. [...] et vous c'est plus euh: dans une autre proportion c'est plus euh::

Alain. oui/ avec Shirel certainement: plus en français/ avec les filles avec Adam en particulier beaucoup plus en hébreu

Blandine. d'accord ok/ donc avec les: les/ les trois derniers

Léa. les trois derniers

Alain. voilà

Shirel est ainsi celle à qui Léa s'adresse le plus en français même si elle souligne qu'elle parle aussi en français à ses autres autres enfants. De même, Alain communique plus en français avec Shirel qu'avec leurs autres enfants. Cette différenciation est justifiée par la perception différente qu'ils ont des compétences linguistiques de leurs enfants. Selon eux, Shirel a de plus grandes compétences en français (« je peux TOUT exprimer », « ON A PLUS/ plus confiance dans son français ») que son autre frère et ses autres sœurs. Cette impression, pour eux, est renforcée par le fait qu'elle a fait des études universitaires en français.

De même, Céline B. pratique une PLF différentielle vis-à-vis ses enfants. Ainsi, elle a essayé d'apprendre à Alon à lire, contrairement aux plus jeunes :

Céline. donc il avait déjà appris/ ALON J'AI VOULU/ parce que Alon il est/ TRÈS intelligent beaucoup de facilité/ j'ai voulu lui apprendre à la maison quand il était petit à la maternelle [...] j'ai voulu lui apprendre à/ à lire à écrire [...] les lettres et tout ça

Une fois encore, la raison évoquée repose sur une perception des compétences linguistiques différenciées. Ainsi, elle affirme avoir voulu transmettre car Alon « est/ TRÈS intelligent » et a « beaucoup de facilité ».

Ces deux cas démontrent que la politique linguistique au sein d'une même famille peut varier selon les enfants. Dans chacun de ces exemples, les différences sont liées à la perception des

compétences linguistiques en français des enfants. Bien que les autres témoins n'aient pas mentionné de différenciation dans les comportements langagiers ou dans la PLF en fonction des enfants, tous ont fait apparaître des différences dans la perception qu'ils ont des compétences linguistiques de leurs enfants. Il serait donc possible d'imaginer qu'il y a pas que ces deux familles qui aient pratiqué une PLF différentielle vis-à-vis des enfants.

5.6.1.3. Evolution de la politique linguistique familiale dans le temps

Plusieurs cas de cette enquête témoignent d'une évolution dans la politique linguistique familiale. Sylvain G. et Myriam M. ont évoqué des tentatives de transmettre le français aux aînés, avant de finalement arrêter.

Sylvain G. :

Extrait 1 :

Sylvain. alors pour en arriver aux enfants// il y a beaucoup de choses à dire là-dessus [léger rire de Blandine] mais// je vais commencer par euh/// par dire euh/ un truc c'est que/ à mes débuts je voulais à tout prix que les enfants parlent français

Extrait 2 :

Sylvain. je voulais/ je voulais qu'ils aient le français/ les deux grands donc ont absorbé/ beaucoup de français parce que on leur a lu surtout des histoires en français/ au *gan/* ou à l'école maternelle ils recevaient donc toute la culture

Blandine. tout en hébreu

Sylvain. euh en hébraïque/ mais nous on complétait avec des/ on avait acheté des livres en français/ on leur lisait souvent en français/ et MÊME MOI/ personnellement je leur parlais en français

Myriam M. :

Blandine. d'accord/ et: ton mari du coup il est: ? israélien::: ?

Myriam. mon mari est israélien

Blandine. sans aucune origine francophone ou quoi ?

Myriam. nan nan nan/ nan/ c'est pour ça que mes enfants parlent pas français/ J'AI ESSAYÉ mais c'est vraiment: TRÈS TRÈS difficile de: de parler une langue quand ton mari comprend pas c'est vraiment [elle souffle]

Blandine. d'accord parce qu'il comprend vraiment rien DU TOUT rien du tout

Myriam. NAN IL COMPREND RIEN DU TOUT et puis c'était très difficile de parler quand mon/ mon fils aîné est né:/ j'ai essayé de: de lui parler en français et puis alors c'était/ je parlais en français au gamin: après je devais passer à l'hébreu puis ensuite puis/ puis COMME Y A PERSONNE QUI RÉPOND c'est: j'ai pas réussi/ j'ai: j'ai tenu quelques mois mais [elle souffle]

Blandine. d'accord/ ouais parce que/ dans un premier temps toi c'était vraiment ta volonté: que tes enfants puissent parler

Myriam. ouais mais euh:

Blandine. français: etcetera etcetera

Myriam. c'est euh:/ c'est vraiment difficile

Dans ces deux cas, Sylvain G. et Myriam M. certifient qu'ils ont voulu transmettre le français aux aînés de leurs enfants. Il y avait donc une PLF en faveur de la transmission du français se traduisant

en aménagements linguistiques (achat de livres en français pour Sylvain) et en pratiques langagières (tous les deux parlaient en français à leurs aînés).

Dans les familles ayant voulu transmettre avant tout, des évolutions dans la PLF se retrouvent également. C'est le cas par exemple de Sophie O. qui exprime une différence entre sa représentation de la transmission lors de l'entretien et la représentation qu'elle avait quand ses enfants étaient plus jeunes :

Sophie. [...] je peux dire que je:: euh/ c'était MOINS IMPORTANT dans ces années-là aujourd'hui ça l'est plus/ pour moi [...] de::/ justement de MAINTENIR un français mais pas seulement un français un bon français

L'ajout de l'adjectif qualificatif laudatif « bon » par Sophie à l'occurrence « langue » met en valeur une évolution dans la PLF. Celle-ci a évolué d'une transmission du français sans réflexion autour de la langue transmise à une transmission du français où la langue transmise est caractérisée par une certaine norme. Cette caractérisation s'accompagne bien sûr de représentations sur le français.

Ces trois exemples mettent en exergue que la PLF n'est pas définie une fois pour toutes, mais qu'elle évolue dans le temps. Le cadre idéologique et représentationnel de la PLF, exprimé dans les attitudes et les discours, peut bouger jusqu'à la définition d'une nouvelle idéologie en totale opposition à la première. Mais ce cadre peut aussi être remodelé et amener les aménagements linguistiques et les comportements langagiers à évoluer, que ce soit dans le sens d'un assouplissement de la PLF, ou d'un renforcement de celle-ci.

5.6.1.4. Les enfants face à la politique linguistique familiale

Tout comme les parents jouent un rôle dans la transformation de la politique linguistique familiale, les enfants sont également des acteurs essentiels de cette PLF. C'est ainsi que, comme nous l'avons vu avec le récit de Céline B. (dans la sous-partie 5.2.2.), les enfants peuvent être identifiés comme le basculement des pratiques langagières d'une famille. En effet, elle raconte qu'Alon, son cadet, a décidé un jour, avec son frère aîné, de ne plus parler qu'en hébreu à leurs autres frères et sœurs alors que Céline affirme que jusqu'à là les enfants parlaient français entre eux. Cet évènement est vu comme le moment charnière qui a transformé la PLF familiale et qui a empêché une transmission complète du français. Céline B. fait également le récit de l'arrêt de l'apprentissage de la lecture du français à l'initiative de son fils Alon :

Céline. [...] ALON J'AI VOULU/ parce que Alon il est/ TRÈS intelligent beaucoup de facilité/ j'ai voulu lui apprendre à la maison quand il était petit à la maternelle [...] j'ai voulu lui apprendre à/ à lire à écrire les lettres et tout ça [...] et:: et il était un/ un bon élève tu vois tous les jours: on travaillait « alors tu dois te rappeler de ça »/ sur un

petit livre/ et puis un beau jour euh: on on est PAS ARRIVÉ vraiment jusqu'à la fin du petit livre [bruit de bouche] il a dit « OH/ allez j'arrête » et [...] il a arrêté

Céline décrit des aménagements linguistiques mis en place pour appuyer sa politique linguistique de transmission du français. Elle utilisait ainsi un livre par lequel elle cherchait à enseigner la lecture à Alon. Alors que cet aménagement linguistique était proposé par Céline, c'est Alon qui a décidé l'arrêt de l'apprentissage de la lecture et donc la fin de cet aménagement linguistique. Céline a accepté ce refus et a cessé l'enseignement de la lecture. Une PLF a besoin de la participation des deux côtés – destinataire et destinataire – pour persister dans le temps.

De même, à plusieurs reprises pendant l'entretien, Johanna P. mentionne l'opposition de l'un de ses enfants à la PLF qui consiste à utiliser une langue par parent (Johanna parle français avec les enfants et son conjoint anglais). Ainsi, au lieu de lui répondre en français, Johanna raconte qu'il s'adresse à elle en hébreu :

Blandine. par exemple quand vous: leur parlez en français/ ils vous répondent en quelle langue ?

Johanna. généralement en français j'ai/ y en a qui font de la résistance et ils me répondent en hébreu [...] le deuxième il fait de la résistance euh: [...] mais il comprend tout

Blandine. [rires] ah déjà il comprend tout

Johanna. OUAIS OUAIS NAN MAIS QUAND IL A PAS LE CHOIX il parle aussi [...] il parle bien/ mais euh: je pas pourquoi c'est:/ il est en train d'apprendre le japonais tout seul [...] mais bon c'est pas grave [rires] [...] il préfère l'anglais: ou je sais pas il a quelque chose contre le français mais bon je pense que ça va passer

Il y a donc un refus de la part du fils de Johanna de se conformer à la PLF alors que, selon elle, ce n'est pas dû à des compétences linguistiques qu'il n'aurait pas en français. Dès lors, il redistribue les cartes des pratiques langagières souhaitées par ses parents et construit ses propres règles, celles de s'adresser en hébreu à sa mère au lieu du français attendu ou de l'anglais, deuxième langue familiale.

Marion H. rapporte également que sa fille a voulu apprendre le français alors que la PLF était de ne pas transmettre le français, et d'utiliser uniquement l'hébreu en famille :

Marion. [...] ma fille a décidé qu'elle voulait apprendre le français [...] ET ELLE L'A FAIT [...] donc elle est venue euh: surtout vers sa grand-mère hein ? qui habite ici/ euh: elle disait/ euh « comment on dit ça en français ? comment on dit ça en français ? » ET: ELLE ENREGISTRE [...] et::/ alors au début c'était très marrant/ parce qu'elle prenait la grammaire/ hébreu [...] hébraïque/ et elle l'a collée à la grammaire française/ donc elle faisait des phrases qui avaient ni queue ni tête/ si/ on comprenait L'HÉBREU on comprenait ce qu'elle vous voulait dire [...] ET AU FUR ET à mesure euh: elle s'est améliorée: elle a:// elle a pris euh: des bédés de: Astérix et Obélix/ avec: le: le dictionnaire français hébreu//

Blandine. TOUTE SEULE alors ?

Marion. OUAIS/ en:: fait/ en/ en Israël on commence:: l'anglais dès la/ dès la/ dès la cp ce1 ce2 [...]et:: donc elle connaissait déjà l'alphabet [...] donc elle savait euh: en fait/ déchiffrer le français/ et:/ et voilà c'est comme ça: elle s'y est mise bon bah/ beaucoup de volonté [rires] [...] ET/ ET vraiment maintenant dix ans après elle euh:/ elle parle vraiment euh: pas mal du tout le français euh: [...] EN AYANT APPRIS toute seule [...] voilà/ à tel point que l'année prochaine elle fait *sherout leumi*¹⁵⁷ donc euh::/ l'armée pour les: les filles religieuses/ et elle voudrait travailler:/ dans u:./ une institution quelque part AIDER les les nouveaux *olim* de France et:/ bon voilà [...] MAIS C'EST VRAIMENT pour nous

Blandine. xxx voilà/ pas/ pas/ pas à cause de vous quoi

Marion. NAN/ pas à cause de nous/ un petit peu aussi malgré nous parce qu'on: l'a PAS trop en/ encouragée/ au début ça m'énervait qu'elle voulait me parler français [léger rire des deux]/ et puis après je me dis/ bon [claquement de langue] c'est un:: C'EST UN OUTIL pour/ pour nous le français l'anglais le chinois: c'est:: un outil/ je veux dire c'est/ du moment qu'on le sort du: du contexte: euh::// [en chantonant] « ah douce France » [rire léger de Blandine] nanana/ nous c'est pas/ on est pas du tout comme ça/ on est un petit peu contre aussi/ donc si on vraiment on le considère: inte/ de façon inte/ intellectualisée/ pas de problème/ on pense que l'anglais c'est plus/ c'est plus imporTANT que le français mais BON/ d'un autre côté vu: la masse de Français qui arrivent:: voilà/ très bien

Dans ce récit, Marion met en avant que cet apprentissage du français par sa fille Avital n'était pas sa volonté. Ainsi, elle dit que c'était « un petit peu aussi malgré » eux, et qu'elle et son conjoint ne l'ont « pas trop [...] encouragé » dans son apprentissage. C'est pourquoi Avital a appris le français de sa propre initiative mais avec les ressources linguistiques déjà présentes dans sa famille élargie (sa grand-mère, des bandes-dessinés en français, un dictionnaire français-hébreu). En faisant ainsi, Avital a bouleversé la PLF et a fait évoluer l'attitude de sa mère face à l'apprentissage du français. En effet, l'attitude de Marion a évolué d'une opposition à parler en français avec sa fille (« au début ça m'énervait qu'elle voulait me parler français ») à une attitude plus positive face à l'apprentissage du français. Ainsi, elle n'est plus dans un refus strict mais elle accepte maintenant le français dans sa valeur utilitaire (« c'est un outil »). Le français devient une langue qui peut avoir une utilité (« d'un autre côté vu: la masse de français qui arrivent »). L'attitude face au français a évolué mais le français n'est toujours pas considéré comme un bien linguistique à transmettre.

Adam, le fils d'Alain et Léa I., est un autre exemple de comment les enfants peuvent être acteurs de la PLF. Il ne s'oppose pas à la PLF mise en place par ses parents, celle de transmettre le français, mais il fait évoluer certains des comportements langagiers familiaux liés à cette PLF :

Alain. par exemple avec Adam c'est plus souvent en hébreu qu'en français [...] encore qu'aujourd'HUI on/ on est:/ on a une autre position

Léa. oui parce que

Alain. en tout CAS QUE LUI EST est est/ est une autre/ a une autre position

¹⁵⁷ שרות לאומי.

Léa. lui/ lui maintenant il veut:/ conserver son français parce qu'il vit pour quelques temps aux États-Unis [...] et quand on lui parle il veut absolument:// qu'on lui parle en français

Alain. il veut pas qu'on lui parle en hébreu

Léa. il veut qu'on lui parle en français [...] et il veut que/ il veut LUI nous parler en français

Blandine. d'accord donc là c'est une volonté de sa part ?

Léa. c'est une volonté de sa part/ nous: moi naturellement je parle le plus souvent en français

Alain et Léa montrent qu'Adam a contribué à faire changer leurs pratiques langagières. À sa demande, il vient renforcer la PLF à son encontre en poussant ses parents à ne lui parler qu'en français alors que ceux-là avaient tendance à lui parler plus en hébreu.

Comme l'ont démontré ces différents exemples, la PLF ne peut s'effectuer qu'avec la participation de chacun de membres concernés. Si un des enfants s'oppose à l'un des aspects de la PLF, cet aspect de la PLF sera difficilement appliqué, du moins avec cet enfant. De même, en tant qu'acteurs de la PLF, les enfants peuvent la faire évoluer. Ils peuvent même changer, en partie, les représentations de leurs parents quant aux langues ainsi que leurs pratiques langagières.

5.6.2. Aménagements linguistiques

Le choix de transmettre le français est une politique linguistique familiale qui, comme toute PLF, entraîne des aménagements linguistiques ou une planification linguistique. Les entretiens ont révélé des points de similitudes entre les différents témoins dans leurs applications de la PLF. Ce sont ces aménagements linguistiques qui vont être détaillés dans les pages qui suivent.

5.6.2.1. La présence de supports culturels et linguistiques

La majorité des témoins ayant cherché à transmettre ont utilisé des supports culturels et linguistiques telle que la littérature francophone, la musique en français ainsi que des supports audiovisuels en français. Pour certains des témoins, comme nous l'avons vu dans la partie 5.5. de ce chapitre, transmettre la langue signifiait également transmettre certains de ces supports culturels et linguistiques en tant qu'objet culturel, familial ou encore affectif. Ce n'étaient donc pas des aménagements linguistiques à proprement parler pour ces témoins parce que ces supports n'étaient pas utilisés, par exemple, à des fins pédagogiques ou pour exposer particulièrement les enfants à la langue française. Toutefois, pour d'autres, utiliser ces supports avait également une visée de transmission linguistique. Il est difficile de démêler les intentions des préférences et de distinguer ce qui est réellement un aménagement linguistique de ce qui ne l'est pas mais cette partie tentera de décrire la présence de ces différents supports.

Notons que les témoins n'ont pas tous immigré en Israël à la même période. Il existe donc des disparités dans l'accessibilité à des supports culturels. Ainsi, les témoins ayant immigré dans les années quatre-vingt avaient plus difficilement accès à ces supports comme cela a été mentionné dans la description du contexte migratoire dans la sous-partie 2.2.2. Dès lors, ces supports ont été moins utilisés comme vecteurs de transmission dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix que dans les années deux-mille.

- Bandes dessinées et livres en français

La littérature en français se retrouve dans presque toutes les familles sous une forme ou une autre. Il faut souligner que même dans les familles où il n'y a pas eu de PLF de transmission, la littérature en français était tout de même présente comme chez Marion H.

Les entretiens ont permis de révéler la présence de bandes-dessinées dans plusieurs familles de cette enquête, même chez ceux n'ayant pas transmis : *Astérix et Obélix* chez Martine A., Hanna C., Céline B. et Marion H., *Tintin* chez Céline B. Juliette K. parle également de bandes-dessinées lues par l'un de ses fils mais sans en donner les titres. Chez Martine A., il y avait une volonté de développer la compétence de lecture chez ses filles au travers du support des bandes dessinées :

Martine. [...] AUCUNE ne lit des livres en français. c'est pas que j'ai pas essayé/ j'ai essayé de les convaincre avec des livres en français facile/ des bandes-dessinées nous on en a une tonne à la maison/ elles les lisent pas en français/ on avait espéré que ça les aiderait parce que ça les aurait quand même pas mal aidées/ mais elles lisent pas

De même, les livres en français, tous genre confondus, reviennent dans presque tous les entretiens. Hanna C. raconte, par exemple, avoir lu *les Contes de la rue Brocat*, *les Malheurs de Sophie* ou encore *le Petit Prince*. La lecture à voix-haute est également mentionnée dans plusieurs entretiens. De fait, Léa I., tout comme Sophie O., Martine A. ou encore Céline B., rapportent toutes avoir lu des histoires en français. Sophie O. le détaille ainsi :

Sophie. euh::/ je leur lis des histoires en FRANÇAIS/ D'AILLEURS/ Dalia/ euh: y a/ donc Dalia c'est celle qu'à vingt ans elle avait un LIVRE préféré quand elle était petite [...] et je leur ai TOUJOURS lu des histoires en avant EN FRANÇAIS [...] et par exemple je connais des histoires par exemple Le Livre de la jungle/ je connais le début en français [dans un rire] PAR CŒUR parce que je l'ai TELLEMENT lu

En mettant l'accent sur la fréquence (« tellement ») et la durée (« toujours »), Sophie insiste sur la présence continue du français au travers de la lecture dans l'éducation de ses enfants.

- Films et télévision

Les supports culturels audiovisuels en français sont un autre vecteur linguistique de transmission. Ces supports étaient avant tout présents sous formes de vidéocassettes pour les

immigrations des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Cela pouvait être des films que les parents connaissaient déjà avant l'immigration et qu'ils ont fait à leur tour découvrir à leurs enfants. *Rabbi Jacob* est par exemple cité dans quatre entretiens au côté d'autres films des années soixante et soixante-dix. Plusieurs témoins évoquent aussi des dessins-animés en français tout en soulignant l'accès difficile à ces supports. Toutefois, les supports audiovisuels en français côtoient ceux en hébreu dans la plupart des familles comme l'exprime Martine A. :

Martine. des choses comme ça/ elles regardaient beaucoup la télé en hébreu/ ALORS À CE QU'Y A DE VRAI c'est qu'elles regardaient des films en français/ on arrivait à avoir des cassettes vidéo en français/ elles regardaient des films euh des Disney en français

Ruth F. est un exemple de l'utilisation exclusive de supports audiovisuels en français :

Ruth. mais moi c'est/ les dessins-animés euh [...] les émissions et tout ça c'est TOUT en français [...] on essaye vraiment un maximum/ que ce soit en français/ maintenant quand il est sur Youtube/ il va/ d'un/ d'un/ d'un dessin-animé à un autre [...] il peut écouter de l'espagnol il peut écouter de l'anglais il peut écouter du japonais et euh

Ainsi, les dessins-animés comme les émissions sont vus en français par son fils. L'aménagement linguistique mis en place par Ruth s'arrête à la plateforme de vidéos *Youtube*, Ruth ne contrôlant pas la langue des vidéos regardées. Cet aménagement linguistique est le reflet d'une PLF forte. Si les autres témoins ayant voulu transmettre ne parlent pas de supports audiovisuels uniquement en français cela s'explique pour plusieurs raisons. D'une part, certains évoquent l'accès difficile à ces supports dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. C'est le cas de Léa et Alain I. :

Léa. [...] comme le disait Alain tout à l'heure on avait TRÈS peu de/ de moyens de communication/ donc euh:/ on avait des fi/ des vidéos: un petit peu en plus à l'époque c'était

Blandine. des dessins animés ?

Léa. des vidéos aussi c'était pas accessibles/ des dessins animés [...] très peu

D'autre part car, bien qu'ils aient voulu transmettre le français, leur PLF en faveur de la transmission s'exprime à des degrés différents comme le soulignent Hanna C. ainsi que Léa et Alain I. :

Hanna C. :

Blandine. ils restaient quand même/ ils/ ils plongeaient quand même dans une ambiance

Hanna. tout à fait

Blandine. francophone en tout cas enfin au niveau de la langue

Hanna. ouais/ mais bon C'ETAIT PAS NON PLUS A/ acharné/ je veux dire moi je connais des familles où vraiment heu/ je veux dire bon euh j'ai j'ai des copines qui qui faisaient voir toutes les séries qu'elles avaient vues quand elles étaient gosses/ Zorro machin/ enfin// bon/ moi ça me/ je trouve que c'est TROP [...] je veux dire y a aussi euh faut aussi un petit peu être libéré mais bon [...] chacun son truc bon

Léa et Alain I. :

Léa. on a / on a des familles/ on connaît des familles par exemple les xx/ qui ont alors eux ils ont une f/ une euh: bibliothèque vidéo EN FRANÇAIS [...] euh::

Alain. alors eux eux ils ont donné

Léa. leurs enfants

Alain. par contre avec la petite cuillère hein ?

Léa. [...] et les petits/ leurs petits-enfants sont: formidables ils parlent français aussi/ mais nous on a pas fait ça

Blandine. d'accord ok/ oui c'est parce qu'ils ont beaucoup de: de choses beaucoup de::

Léa. bah ils se sont/ i/ ils ont fait ce qu'il fallait

Alain. ils se sont MOBILISÉS autour du français

Léa. ils se sont mobilisés autour de ça

Dans ces deux extraits, les témoins comparent leur PLF avec celles d'autres familles. À chaque fois, ils se situent dans une PLF moins forte que les autres PLF qu'ils décrivent. Par conséquent, les aménagements linguistiques mis en place pour transmettre le français seront moins importants et passeront par une place plus grande laissée à l'hébreu dans les supports audiovisuels.

Par ailleurs, malgré une politique linguistique en faveur de la non-transmission du français, Marion H. rapporte qu'elle regarde certaines émissions françaises comme *les Enfoirés* ainsi que des films français en langue française et non en hébreu, même quand elle regarde avec ses enfants. Même si on ne peut pas parler d'aménagement en faveur de la PLF, cette acceptation du français dans ces situations dessine les limites du rejet du français dans la PLF ainsi que le cadre dans lequel cette langue est tolérée.

- **Musiques**

La musique en français revient dans plusieurs entretiens (ceux de Martine A., Céline B., Hanna C., Sylvain et Béatrice G., Marion H., Léa et Alain I., Juliette L. Johanna P.). La musique est plus présente comme un divertissement culturel que comme un aménagement linguistique. Ce sont souvent les chanteurs écoutés avant l'immigration qui continuent à l'être après l'immigration. Il n'y a donc pas d'importation dans la plupart des familles de nouvelles musiques francophones par les parents. Ce rôle est plus souvent celui des enfants qui ramènent de leurs séjours en France de nouvelles musiques, comme le décrit Martine A. :

Blandine. [...] et tu écoutes plus de la musique/ israélienne ou française ? tu penses

Martine. euh je suis plus du tout au goût du jour xx la musique [...] NAN/ la vieille musique française/ j'aime toujours Brassens euh/ euh Montand etcetera/ ça oui/ par/ pour le plaisir oui je/ je me suis acheté quelques disques comme ça on a à la maison quelques disques de de musique française euh// CLASSIQUE [...] toute la nouvelle// Jean-Jacques Goldman tout ça je connais pas [...] ce que JE CONNAIS/ c'est ce que mes filles m'ont ramené des camps EI [...] c'est très rigolo/ c'est/ c'est très

drôle// parce que ELLES elles les ont chantées/ en camp El [...] et moi je les connaissais pas

Blandine. [avec un sourire] « qu'est-ce que c'est que cette chanson ? »

Martine. voilà// euh donc euh// la/ la musique CLAssique/ enfin la la/ les/ les choses/ les les VIEILLES chansons françaises x je [...] j'écoute encore Brassens pour le plaisir ou/ ou Yves Montand

Ici nous retrouvons les différents aspects cités plus haut : de la musique pour le divertissement (« j'aime toujours », « pour le plaisir », « j'écoute pour le plaisir »), patrimonial (« la vieille musique française », « la musique classique ») avec une introduction de musiques actuelles par le biais des enfants (« toute la nouvelle [...] ce que JE CONNAIS/ c'est ce que mes filles m'ont ramené des camps El »). La musique reste, dès lors, un vecteur de transmission puisqu'il expose les enfants à du français, mais n'est pas un aménagement linguistique réel découlant de la PLF.

Toutefois, Johanna P. raconte avoir voulu faire écouter de la musique spécifiquement en français à ses enfants :

Johanna. c'est euh: ce qu'on met c'est ce qu'ils écoutent

Blandine. est-ce que vous leur mettez c'est des euh: musiques en/ en hébreu ? ou y a des

Johanna. j'a/ j'avais des disques en français quand ils étaient plus petits j'avoue que dernièrement c'est pas tellement euh: [...] on a un peu laissé tomber [rires] [...] AVANT J'AVAIS ÇA dans la voiture tout le temps euh: ils écoutaient ça en français puis maintenant euh:// on/ on a déménagé donc ils vont plus à pieds: je les je suis moins avec eux dans la voiture et:/ et à la maison j'ai pas envie [dans un rire] de me farcir les comptines euh: [rires] [...] TOUTE LA JOURNÉE/ NAN C'ÉTAIT dans la voiture c'était euh:/ quand je les emmenais tous les jours c'était en français dans la voiture mais là euh: plus tellement

Le thématique de l'affection et du plaisir n'apparaît pas dans cet extrait soulignant que mettre des comptines en français dans sa voiture n'était pas une question de divertissement pour Johanna. Ici, nous sommes plutôt dans un aménagement linguistique où les comptines en français étaient contenues au cadre de la voiture.

Par ailleurs, aussi bien Sylvain et Béatrice G. que Marion H. ont fait mention d'écoute de musique en français au sein de leur famille et même d'un goût pour la musique française dans la famille de Marion H. :

Marion. [...] toute façon la musique chez nous c'est très très important [...] euh: mes enfants JOUE: euh:: je compose/ mon mari compose/ euh:: en HÉBREU [rires] [...] mais euh::/ mais bon la musique euh: anglo-saxonne TOUT quoi mais aussi/ MAIS AUSSI la musique française

Blandine. d'accord/ donc chacun écoute/ un peu de musique française ?

Marion. ouais Jean-Jacques Goldman ils connaissent c'est clair [...] [avec un sourire] j'ai fêté mes quarante ANS au mois de juillet [...] [avec un sourire] et:/ et ils m'ont fait une surprise/ [rires] ILS ONT joué ensemble/ ils ont descendu les instruments et

euh:/ et ils ont joué euh: une chanson de Jean-Jacques Goldman et c'est mon fils qu'a chanté

Marion met en exergue la valeur d'une certaine musique française dans leur famille. Ainsi la PLF qui refuse la transmission du français, à l'instar de certaines émissions françaises et de films français, permet la présence de la musique en français dans le foyer. Une nouvelle fois, cela permet de cartographier les limites de la PLF pour Marion H.

De leur côté, Béatrice et Sylvain parlent également de musique en français comme cela a été mentionné dans la sous-partie 5.4.3. Outre la musique emportée lors de l'immigration, Sylvain amplifiait le répertoire de musique écoutée à la maison en ramenant également de nouveaux disques de ses séjours en France. Comme pour Marion H., ces comportements rapportés témoignent des délimitations de la PLF.

5.6.2.2. Jeux linguistiques

Lors de l'entretien avec Sophie O., celle-ci a relevé un aménagement linguistique original qui n'a pas été retrouvé dans les autres entretiens, cela ne signifie pourtant pas que cet aménagement soit absent des autres familles. Il n'a juste pas été mentionné par d'autres témoins

Sophie. mais Ilan tu vois euh/ Ilan je lui fais des exercices on rigole/ je lui fais ré/ on a un jeu qui s'appelle le jeu des répétitions/ il faut qu'il répète ce que je dis/ donc évidemment t'as compris le jeu euh/ je lui fais dire des mots « huluberlu »

Blandine. il y arrive ?

Sophie. EXPRÈS [...] alors il arrive moyen/ mais si tu veux c'est/ c'est POUR lui:/ bon c'est c'est complètement euh: [dans un rire] didactique [avec un sourire] JE VEUX euh: lui faire entrer euh: le français alors je lui fais répéter des mots « insouciance adolescence » il sait même pas ce que ça veut dire

Blandine. ah oui parce qu'en plus les an: les on: ils y sont pas en hébreu

Sophie. OUAIS OUAIS MAIS EXPRÈS/ exprès je lui fais [...] VOILÀ/ c'est euh: je pense que:// lui il le prend sur le: sur le jeu/ je suis x/ dans l'optique du jeu donc euh: c'est parfait: moi ça me fait rigoler: euh: [rires] j'aime bien son petit accent tout ça/ euh::

Elle évoque un « jeu », le « jeu des répétitions », qu'elle fait avec son fils Ilan et grâce auquel elle lui fait répéter des mots en français avec des sons inexistants en hébreu (comme les sons /u/ et /ã/). Les mots répétés sont également des mots qui n'appartiennent pas au langage quotidien et que donc Ilan ne connaît pas. Avec l'utilisation du nom commun « exercice » et de l'adjectif « didactique », elle souligne bien que ce n'est pas un simple jeu mais qu'il y a une portée pédagogique à ces répétitions et donc aussi un but de transmission. De plus, l'adverbe accentué « exprès » met en exergue une réflexion construite de l'utilisation de ce jeu. De même, elle donne la raison à ce jeu : « JE VEUX [...] lui faire entrer [...] le français ». Elle met en avant sa volonté par l'accentuation du verbe « vouloir ». Nous sommes donc dans une expression de la PLF avec un discours sur les langues (« JE VEUX [...] lui

faire entrer [...] le français ») et un aménagement linguistique (la création et l'utilisation d'un jeu linguistique pour appuyer la PLF).

5.6.2.3. Communication écrite en français

Plusieurs témoins ont déclaré qu'ils ont écrit des messages, voire tous leurs messages, en français à leurs enfants, pour développer les compétences écrites de ces derniers. Ainsi Sophie affirme : « JE NE LEUR ÉCRIS/ par WhatsApp et par sms qu'en français [...] même si c'est dur pour eux ». Elle développe plus tard dans l'entretien cette attention donnée à l'écrit :

Sophie. [...] moi je leur/ moi je fais hyper attention même DANS j'écris d a n s et pas d s/ euh::// [avec un sourire] MON MARI il me dit « mais pourquoi tu leur dis euh:/ euh: POURQUOI TU TU TU: T'ES: ils s'en foutent écris-leur en/ en phonétique »/ nan/ je refuse de leur écrire en phonétique/ euh:: mais en vrai euh: i::/ TU VOIS ILS ARRIVENT À DÉCHIFFRER mais c'est sûr que ça leur prend plus de temps

Ici Sophie décrit une planification linguistique forte. Comme elle l'avait déjà fait auparavant, elle compare son comportement et son attitude face à l'écrit avec ceux de son conjoint. En faisant ainsi, par contraste, elle renforce son attitude par rapport à l'écrit en français.

De manière différente de Sophie O., Céline B. essaye également de n'écrire qu'en français les messages adressés à ses enfants :

Céline. je lui écris je lui écris des: des textes/ au téléphone en français

Blandine. toujours ou: ?

Céline. ouais je fais exprès

Linoy. ah main/ maintenant c'est mon f/ mon

Céline. pour qu'elle apprenne

Linoy. oui/ mon f:/ mon PÈRE

Céline. c'est son cours/ je lui écris des textes en français

Linoy. mon père aussi il m'écrit en français:

Céline. ouais

Linoy. et moi j'écris en hébreu

Céline. xx AU MOINS elle LIT

Linoy. [...] oui je sais

Céline. elle lit le français

Tout comme Sophie O., l'écriture des messages en français traduit une volonté de la part de Céline. Elle décrit cette pratique comme un aménagement linguistique pour permettre à Linoy de développer des compétences de lecture (« pour qu'elle apprenne », « au moins elle lit »). Cette planification linguistique s'adapte à chacun de ces enfants :

Céline. j'essaye de lui écrire des phrase courtes quoi je veux pas la décourager aussi/ j'ai aussi mon autre fille qu'est à l'armée je lui écris en français/ et Doron:/ il est en Amérique maintenant alors je crois que ça doit être trop compliqué il apprend l'anglais

Blandine. AH: d'accord/ il a quel âge lui ?

Céline. alors je lui écris j'écris j'ai arrêté un

Linoy. vingt-cinq ans

Céline. peu d'écrire en français à Doron des fois je lui écris en français mais/ [elle souffle] quand j'ai vraiment un truc un peu plus long à lui expliquer [...] faut pas que ce soit sinon ça le décourage quoi quand il voit que c'est: y a trop à lire

Blandine. oui/ y a trop à lire ouais

Céline. si y a une phrase encore il fait un effort mais [léger rire]

Ce comportement linguistique était présent même avant les échanges téléphoniques sous forme de mots écrits laissés à la maison :

Blandine. [...] AVANT tu leur écrivais: aussi en français ?

Céline. oui

Blandine. dès le départ dès que y a eu:

Céline. ouais

Blandine. dès qu'ils ont été à xxx c'était en français que tu leur euh

Céline. même/ quand j'avais des/ DES MOTS/ quand je parlais au travail

Linoy. ah oui

Céline. et que j'écrivais un/ un mot je l'écrivais tout le temps en français hein ?

Blandine. d'accord

Céline. une fois ils étaient longs même les textes

Linoy. nan/ mais/ je crois pas que j'ai compris

Céline. tu lisais

Linoy. peut-être j'ai pas compris

Céline. si si tu: je te l'ai: je t'écrivais EXPRÈS EN FRANÇAIS HEIN ?

Certains comportements langagiers, comme nous venons de le voir, traduisent un aménagement linguistique de la part des parents et sont le reflet de la PLF.

5.6.2.4. Voyages en France

Tous les témoins ont évoqué des voyages familiaux en France hormis Marion H. qui est retournée plusieurs fois en France mais sans ses enfants. Marion H. n'a pas fait de voyages en France avec ses enfants ni ne les a envoyés seuls. Cela n'est pas lié au fait que Marion n'ait pas de famille en France, puisqu'elle en a, mais la cause est autre comme le met en évidence cet extrait :

Blandine. par/ EUX ILS SONT DÉJÀ ALLÉS EN FRANCE ? vous les avez déjà amenés en France ? d'accord

Marion. nan/ nan nan nan et je les amènerai pas [léger rire]

Blandine. donc y a juste votre famille: qui est venue ?

Marion. voilà/ y a ma famille qui est venue/ euh:: MOI je suis à/ en::// je suis ici en Israël depuis vingt-deux ans/ je suis allée euh::/// bah les les: les toutes premières années euh j'allais parce que c'était euh/ euh:: y avait pas les xx machins mais bon je suis peut-être/ je suis pas allée plus que:// cinq fois six fois en France [...] donc euh:/ de temps en/ MES PARENTS VIEILLISSENT donc euh/ mainteNANT/ les deux derniè/ QUATRE dernières années je suis venue [...] mais non je les emmènerai pas

Blandine. [...] pourquoi vous/ vous vous:/ les emmènerai pas en France ?

Marion. EUH:// toujours raisons euh::: religieuses et:/ et: MOI vu que j'ai encore mes parents donc j'ai euh: l'obligation/ de::/ de leur rendre VISITE QUAND MÊME euh:/ mais eux y a rien qui: [...] qui puisse euh:/ comment dire ? JUSTIFIER euh: [...] leur voyage là-bas donc je [bruit de bouche et claquement sur les cuisses] nan [...] quand ils seront grands ils feront ce qu'ils veulent [...] mais euh:: je vais pas leur interdire de faire leur [rires] PASSEPORT OU: je sais pas QUOI/ j'espère que:/ BON ils choisiront leur route/ c'est eux qui devront décider mais

Tout comme Marion invoquait une raison religieuse dans sa non-transmission du français, elle affirme également dans cet extrait qu'elle n'amène pas ses enfants en France pour des raisons religieuses. De l'idéologie sioniste religieuse, où Israël est le centre spirituel et essentiel, résonne. Selon Marion, la France, en tant que *galout*, n'ai pas utile à ses enfants. Il y a donc encore ici une volonté de coupure avec la France et de ne pas exposer ses enfants à autres choses que la société israélienne et la langue hébraïque. Même si on ne peut pas parler de planification linguistique réelle, puisque la raison invoquée est religieuse et non linguistique, cela fait malgré tout écho à la PLF de non-transmission du français et les deux semblent ici liés par l'idéologie sioniste religieuse.

Pour les autres témoins, la majorité d'entre eux signale être allée en France à plusieurs reprises. Cependant, d'un témoin à l'autre, la fréquence des voyages est différente. De même en fonction des décennies, la fréquence des voyages varie également. Ainsi les témoins ayant immigré dans les années quatre-vingt racontent que dans ces années-là, ils allaient moins souvent en France, alors que maintenant la plupart voyagent en France plus régulièrement. De manière similaire, Juliette L. parle d'une évolution dans la fréquence des voyages en France :

Juliette. on va dire euh:/// avant quand ils étaient petits on y allait plus souvent on allait/ on allait on va dire une fois par an/ quand ils étaient vraiment petits/ bon là j'ai cinq enfants donc euh: [...] pour partir en France c'est très difficile [...]Y A UNE PÉRIODE ON ALLAIT MÊME TOUS LES DEUX ANS [...] TOUS LES DEUX ANS on va dire

La fréquence des voyages, allant d'une seule fois au moment de l'entretien (Myriam M. et Johanna P.) à trois ou quatre fois par an (Sophie O.), varie donc au fil des années mais ces voyages sont toujours présents dans les récits des témoins. Même si ces voyages sont parfois vus comme ne contribuant pas ou pas assez à développer les compétences linguistiques chez les enfants, comme pour Béatrice G. et Claire K., ils sont généralement perçus comme aidant à la transmission linguistique et culturelle du français. Toutefois, même si les voyages en France sont vecteurs de transmission, à la fois linguistique et culturel, peuvent-ils être considérés comme un aménagement linguistique ? Les voyages en France sont-ils effectués car les témoins ont des membres de leur famille ou des amis en France ou encore parce que ceux-ci affectionnent la France et aiment y retourner ? Il est difficile de trancher clairement entre ces questions et les raisons de ces voyages en France sont souvent multiples et entremêlées. L'une des raisons la plus souvent invoquée (onze

témoins sur treize) reste celle de visites à des membres de la famille ou à des amis. Pour Johanna P. et Myriam M., qui ne sont allées qu'une seule fois en France avec leurs enfants, la famille est la raison principale du voyage même si, à chaque fois, cela a été l'occasion pour l'une de montrer la Tour Eiffel et pour l'autre de faire découvrir des lieux de son enfance. Pour d'autres, comme Hanna C. ou Ruth F., la famille vivant en France est la raison des voyages fréquents vers ce pays comme le signalent ces extraits d'entretien :

Hanna C. :

Hanna. tous les ans on part en France/ enfin la la FAmille/ euh il a ses grands-parents là-bas donc/ on y va TOUT LE TEMPS là-bas

Ruth F. :

Ruth. on va en France TRÈS régulièrement parce que/ MES PARENTS habitent en France [...] ma belle-mère habite en France [...] hum/ nos grands-mères habitent en France/ mes cousins mes cousines habitent en France/ mes amis sont en France/ les amis de mon mari sont en France

Léa I. :

Léa. [...] mais bon TOU/ TOUTE FAÇON les liens avec TOUS les grands-parents/ étaient constants même euh/ quand ils n'étaient pas en I/ en Israël [...] on allait: régulièrement/ leur rendre VISITE/ ils venaient régulièrement ici

À chaque fois le lien est fait entre la fréquence des voyages et des membres de la famille vivant en France, soit par l'utilisation de conjonctions de coordination (« donc », « parce que ») ou en associant les deux idées au sein du même syntagme.

Néanmoins, ces voyages à visées familiales restent, la plupart du temps des vecteurs de transmission, la langue de communication étant le français, tout comme l'environnement francophone. Par ailleurs, parallèlement à des visites familiales, les témoins rapportent également des visites à visée culturelle, qui là, sont aménagées dans un but de transmettre. C'est le cas de Céline B. et Ruth F. Cette dernière exprime ainsi, à deux reprises, cet aspect des voyages :

Premier extrait :

Ruth. [...] généralement on est là-bas au MOINS dix jours [...] donc c'est euh/ par exemple c'est la Cité des sciences euh c'est/ c'est tout ça avec eux/ donc c'est des trucs/ encore une fois/ c'est c'est important pour moi que euh/ on aille au musée qu'on fasse une activité en français hum//

Blandine. du coup même EUX sont TRÈS familiers tout ce/ ce qu'y a en FRANce/ pas forcément ce qui se passe en France mais/ en même temps ils sont jeunes

Ruth. avec euh/ euh avec la

Blandine. mais avec

Ruth. France en général [...] avec la France en général/ mais parce que c'est im/ c'est important pour nous/ PAR EXEMPLE on est allés voir les pompiers à Paris/ tu sais tu peux aller le mercredi je crois/ je crois que c'est le mercredi ou le samedi [...] les portes elles sont ouvertes c'est-à-dire que la case/ on peut rentrer dans la caSERNE

[...] machin/ monter dans le camion de pompier hum/ mettre le casque euh/ mettre le manteau [...] et les pompiers ils sont TRÈS sympathiques/ ils sont TRÈS sympas/ franchement c'est TRÈS TRÈS sympa/ et donc DU COUP// Oren il connaît les euh/ Oren et Shira ils connaissent le/ le/ les pompiers à la française avec le casque et tout ça [...] ici c'est un peu euh// BON C'EST LE CAMION ROUGE mais c'est pas exactement le même

Deuxième extrait :

Ruth. [...] l'été quand on y va/ où là on reste généralement plus de temps/ en été ce qui se passe/ c'est que ils sont en vacances/ euh vers le huit août à peu près/ généralement c'est ça [...] le HUIT AOÛT je les prends/ ON VA/ jusqu'au vingt au on va à Paris/ GÉNÉralement ça se passe comme ça/ jusqu'au vingt on va à Paris/ [...] moi j'ai une tante qui habite au Périgord/ donc on va généralement on va une journée au moins une journée enfin on va euh/ un week-end à Deauville et on va dans le Périgord/ on essaye de s'arrêter dans les villes françaises/ c'est-à-dire que l'année dernière/ non y a deux ANS/ on a fait Marseille/ on est allés vraiment euh/ tu/ tu sais tout/ tout le/ tout le côté euh/ le port les calanques les machin tout ça/ on a fait/ on a fait en SORTE/ ce qui est important/ pour nous c'est que/ c'est qu'il y ait une transmission/ donc voilà/ « ça c'est/ c'est la ville de/ d'un/ d'un/ d'un de nos copains/ c'est un MarseillAIS/ tu vois là ? il a habité ici il a grandi ici »

Blandine. d'accord/ donc au-delà des lieux c'est plus l'histoire qui entoure les LIEUX que/ que toi t'essayes de transmettre en fait/ TA PROPRE histoire euh

Ruth. HA BIN ON ESSAYE de transmettre/ NOUS ON NOUS A DIT/ nous on nous a appris que un enfant jusqu'à/ l'âge de dix ans c'était une euh/ c'était une éponge/ plus tu lui donnais d'informations plus ça rentre// DONC on lui donne on essaye de lui donner un maximum d'informations [...] et euh de faire en sorte/ voilà donc c'est/ nous c'est les enfants qui voyagent/ c'est les enfants qui/ qui VONT/ qui/ qui qui// on les/ on fait en sorte d'avoir/ qu'ils aient un maximum d'informations [...] quelque qu'elle soit

Plusieurs aspects ressortent de ces extraits. Tout d'abord, ce sont des découvertes à la fois linguistiques et culturelles que Ruth propose à ses enfants : « c'est important pour moi que euh/ on aille au musée qu'on fasse une activité en français » (premier extrait). Dans cette phrase, nous retrouvons un discours (« c'est important pour moi ») et des aménagements, non seulement linguistique mais aussi culturel (« musée » et « activité en français »). L'exemple de la visite de la caserne de pompiers met en exergue que ce n'est pas qu'une culture patrimoniale française que Ruth cherche à transmettre mais aussi des symboles de cette culture. La comparaison amorcée avec les pompiers israéliens est intéressante car elle exacerbe l'attitude positive de Ruth en faveur de la culture française. D'un côté, elle répète à plusieurs reprises les adjectifs laudatifs « sympa » et « sympathique » associés à l'adverbe d'intensité « très » sur lequel elle met une emphase. Il y a une profusion de termes. De l'autre, elle s'arrête dans sa description des pompiers israéliens : « ici c'est un peu euh » puis donne un détail, le « camion rouge », mais seulement en comparant cet élément avec les pompiers français. Aucun adjectif laudatif n'apparaît dans cette mention des pompiers à l'israélienne. En faisant ainsi, elle crée un contraste entre les deux descriptions, mettant en valeur celle des pompiers « à la française ».

C'est aussi le pan culturel de la transmission que nous retrouvons dans le deuxième extrait (« le port », « les calanques »). Cette fois-ci, il est associé à une transmission de l'histoire personnelle en associant les lieux géographiques à des personnes vivant en Israël. De même, un discours sur la transmission est de nouveau identifié, « ce qui est important [...] c'est qu'il y ait une transmission », avec le même adjectif, « important » que dans le premier extrait. À ce discours sont associées des représentations sur la transmission (« nous on nous a appris que un enfant jusqu'à/ l'âge de dix ans c'était une [...] une éponge/ plus tu lui donnais d'informations plus ça rentre ») de laquelle découle une attitude face à la transmission, « on essaye de lui donner un maximum d'informations ».

Nous retrouvons donc dans ces deux extraits plusieurs éléments d'une politique linguistique familiale et, ici, également, culturelle : d'une part, un discours et des représentations (la transmission est importante et un enfant est une « éponge »), d'autre part, des aménagements pour appuyer la politique linguistique familiale et culturelle (visites de lieux, de patrimoine et de symboles français chaque été).

Claire K. fait un récit différent des voyages en France. Les voyages réalisés par Claire K. l'a été dans l'optique d'améliorer le français. En effet, elle n'a pas d'amis ou de famille à visiter en France. Or, après deux tentatives, le bilan de Claire est négatif. Voici les trois extraits qui parlent de cet aménagement linguistique considéré comme un échec :

Extrait 1 :

Claire. là: depuis::/ deux: ans [...] on est partis pendant un mois à l'été [...] euh:/ on reste un peu entre nous/ c'est pas HYPER effectif [...] mais euh: ils vont: xxx au bord/ en Vendée/ parce qu'en Vendée y a des clubs de plage/ donc ils allaient au club euh:: pendant une semaine deux semaines comme ça le matin [...] [avec un sourire] ils ont appris plein de gros mots [rires] [...] ils ont appris plein de gros mots/ bon c'est: faut dire qu'à leur école ils sont pas en manque hein ?

Extrait 2 :

Claire. mais bon donc euh: c'est vrai que le séjour de mes enfants en France bon ils apprennent des gros mots et puis euh:/ PAS GRAND CHOSE d'autre [...] mais on est pas en MANQUE culturel ici/ on a suffisamment d'options euh:/ suffisamment de GENS/ et suffisamment d'options pour euh: entretenir le français

Extrait 3 :

Claire. j'ai pas tellement besoin de voyager [...] c'est-à-dire quand on voyage on préfère aller ailleurs qu'en France

Blandine. ouais/ ce que je peux comprendre aussi surtout si [léger rire] vous avez déjà tout

Claire. là c'est vrai que pendant deux étés j'ai fait UN MOIS de voyage xx en disant « oh ça va être extraordinaire ils vont revenir ça va être oh:: »/ mais non/ donc euh:/ voilà/ ça va s'arrêter là

Comme le démontre le discours de Claire dans l'extrait 3, le but des deux voyages était de développer les compétences linguistiques de ses fils. Ces voyages étaient donc là pour appuyer la PLF de transmission du français. Or, le bilan qu'elle en tire est négatif : « c'est pas HYPER effectif » (extrait 1). La seule chose qu'elle considère avoir été développée est la compétence du langage familier qui, selon elle, est déjà assez stimulée en Israël. Par ailleurs, elle estime avoir assez de vecteurs de transmission du français en Israël tant au niveau linguistique que culturel (extrait 2). Il n'y a donc, pour elle, aucune nécessité à aller en France, d'où le choix de ne pas continuer cet aménagement linguistique (« ça va s'arrêter là », extrait 3).

Les voyages en France peuvent être donc une planification linguistique dénotant d'une volonté de transmettre. Toutefois, cela se mêle souvent à d'autres raisons et le voyage en France n'est pas seulement l'occasion de transmettre. Il a aussi une valeur affective. Par ailleurs, ces voyages ne sont pas toujours considérés comme des vecteurs de transmission de la langue et de la culture françaises et même quand ils le sont, le résultat n'est pas toujours celui attendu par les parents.

5.6.2.5. Choix d'un environnement linguistique

Le lieu de vie, quand il est un choix réfléchi, vient appuyer la politique linguistique des témoins comme le reflètent les exemples de Béatrice et Sylvain G., Marion H. ainsi que de Ruth F. Les trois premiers ont choisi des lieux de vie qui concordent avec la PLF qu'ils ont ensuite établie, à savoir des lieux de vie hébréophones. Ruth F., de son côté, s'est entourée de cercles relationnels francophones. Sa famille, ses amis, la baby-sitter, la femme de ménage, les personnes de la synagogue qu'elle fréquente, tous sont en majorité francophones.

Le récit de Béatrice et Sylvain sur le choix du kibboutz dans lequel ils vivent met en exergue la construction idéologique soutenant cette décision :

Béatrice. [...] MOI JE PENSE que VU notre/ NOUS ON EST VENUS avec l'Intention et c'est une intention TRÈS réfléchie/ très

Sylvain. ah oui/ on a laissé VRAIMENT laissé la France derrière nous

Béatrice. non mais voilà une intention de s'in/ de S'Intégrer [...] pas de barrer/ MOI JE L'AI FAIT pour d'autres raisons/ personnelles/ qui me sont personnelles/ MAIS une raison/ une euh/ une euh décision TRÈS TRÈS nette de S'Intégrer au pays/ c'est pour ça aussi par exemple qu'on a choisi un kibboutz où y a PAS BEAUCOUP de Français/ Y A DES/ PLEIN DE KIBBOUTZIM où y a PLEIN DE FRANÇAIS

Sylvain. c'est vrai

Béatrice. même des Algériens des Marocains des Tunisiens

Sylvain. oui qui y aient Francophones quoi

Béatrice. XXX DES FRANCOPHONES [...] donc ON AURAIT PU SE DIRE « voilà ON VA Y ALLER LÀ-BAS »

Sylvain. c'est plus facile

Béatrice. C'EST VRAI que on aurait parlé beaucoup plus français/ on serait venus manger au *khadar okhel* on aurait mangé/ on est/ on aurait parlé français euh [...]

tandis que LÀ/ c'était vraiment euh// quelque chose de de/ de/ de PENSÉE/ de/ un/ un/ une décision quoi
Sylvain. oui de de/ ouais une décision/ une décision stratégique euh
Béatrice. voilà/ ouais

La volonté de coupure avec la France et celle d'intégration dans le pays d'immigration, fondement idéologique à la non-transmission, a également influencé le choix du lieu de vie à l'arrivée en Israël, renforçant de fait la PLF.

De même, un choix délibéré d'environnement scolaire en français vient également appuyer la PLF. Johanna a ainsi fait le choix d'une crèche francophone pour certains de ses enfants :

Johanna. nan mais j'ai vu euh:/ quand ils ont commencé:/ donc à la maison ils parlaient français avec moi: j'ai trouvé quelqu'un ici un petit jardin d'enfants privé où ils allaient c'était/ exclusivement en français

5.6.3. Vecteurs de transmission et relais linguistiques et culturels

Les relais linguistiques et culturels sont des organisations ou des personnes vectrices de transmission du français. Dans le récit de tous les témoins ayant voulu transmettre, il y a des marques de relais linguistiques. Sollicités par les parents ou non, parfois véritables aménagements linguistiques, d'autres fois simple continuité de l'environnement social des parents, les relais linguistiques prennent de multiples formes. Dans cette partie seront présentés ces différents relais linguistiques ainsi que les apports qu'ils amènent à la transmission selon les témoins.

5.6.3.1. Les camps scouts en France

Il est fait mention des Éclaireurs Israélites dans plusieurs entretiens (dans six entretiens sur treize) comme relais linguistiques aidant à l'apprentissage d'éléments de la langue et de la culture française non transmis directement par les témoins. Comme ma recherche de témoins a été relayée sur un groupe Facebook d'ancien Éclaireurs Israélites, cette présence importante dans les entretiens de ce groupe de scoutisme juif s'explique. Les différents témoins en ont parlé à la fois pour dire qu'ils y avaient participé et pour dire qu'ils y avaient inscrits leurs enfants. C'est ce dernier aspect qui nous intéresse.

Pour Martine A., les Éclaireurs Israélites, associés à un séjour familial en France, a permis un basculement dans la transmission du français dans sa famille. Les scouts représentent donc un relai linguistique important pour Martine. Voilà le récit qu'elle fait de la présence du français avant le passage de ses filles par les scouts :

Première phase :

Martine. alors quand elles/ quand elles sont nées/ quand elles sont nées/ sur/ bon/ sur l'aînée [...] l'aînée on lui parlait qu'en français [...] en plus mes parents à l'époque habitaient encore en France donc c'était [...] évident que il fallait/ et puis en plus moi ça faisait pas si longtemps que ça que j'étais en Israël/ donc euh/ l'aînée on lui a parlé que en français/ quand elle a commencé à aller au/ *gan* donc elle avait DEUX ans/ elle est allée chez u/ chez une gamme/ dame qui la gardait quand heu je finissais je finissais mes études/ alors elle entendait l'hébreu/ je sais pas ce qu'elle en comprenait ou pas mais enfin ça nous inquiétait pas beaucoup/ quand elle a commencé à aller au *gan*// elle a appris l'hébreu comme ça// euh je PENSE qu'elle devait se débrouiller un tout petit peu grâce justement à la/ celle qui la gardait/ je me/ je me rappelle pas que ça faisait ça posait un problème quoi [...] et/ mais nous on continuait à lui parler en français [...] complètement/ et euh/ les chansons/ les Livres/ enfin tout

Deuxième phase :

Martine. et puis la deuxième est née elle avait donc euh/ quand la deuxième est née elle elle avait trois ans/ euh/ et alors là elle parlait beaucoup plus l'hébreu à cause du *gan* [...] alors euh/ et elle parlait à sa sœur/ en hébreu/ déjà/ et nous on essayait d'insister ENFIN/ le/ le français on le gardait encore un peu// quand la troisième est née/ les deux autres étaient déjà à l'école/ nan l'aînée était déjà à l'école/ et alors/ quand elles ont commencé l'école/ enfin surtout pour l'aînée après/ euh on arrivait plus à leur parler complètement en français parce que euh/ pour faire les devoirs elles comprenaient rien/ elles avaient appris dans un/ dans un certain vocabulaire euh les maths/ euh l'hébreu euh les cours de judaïsme etcetera/ donc euh on pouvait pas leur parler/ on a essayé de leur parler en/ en français/ de continuer [bruit de langue] ça marchait pas/ donc on est/ passés pas mal à l'hébreu/ en tout cas pour les devoirs [...] et pour les grosses colères [léger rire des deux] et/ pour être sûr qu'elles comprennent quoi/ et/ et donc euh le langage de la maison était resté/ c'était le langage de la nourriture

Blandine. ouais

Martine. euh/ c'était des choses très euh/ très du langage quotidien quoi/ le BAIN/ la nourriture/ des choses comme ça/ elles regardaient beaucoup la télé en hébreu/ ALORS À CE QU'Y A DE VRAI c'est qu'elles regardaient des films en français/ on arrivait à avoir des cassettes vidéo en français/ elles regardaient des films euh des Disney en français [...] donc elles ont/ elles avaient quand même un peu de vocabulaire elles l'entendaient et puis les/ les grands-parents ont leur *alyah* entre temps/ elles leur parlaient seulement en français/ donc elles communiquaient avec les grands-parents euh/ ASSEZ bien

Troisième phase :

Martine. et petit à petit/ quand la troisième est née/ et que bon elle a grandi un peu/ alors ELLE/ on a eu du mal à garder le français euh à la maison au quotidien [...] parce que elle euh/ ELLE elle euh/ elle a tout de suite plongé dans le/ dans l'hébreu/ elle a/ et// [claquement de langue] et donc/ on s'est mis à parler PLUS en hébreu à la maison/ SAUF toujours le quotidien [...] euh c'était aussi la nourriture/ elle mangeait à l'école/ « qu'est-ce que t'as mangé aujourd'hui ? » « *akhalti*¹⁵⁸ du riz » [...] c'était beaucoup de mélange comme ça/ c'est c'était la NOURRITURE c'était resté euh/ c'était resté le français

Blandine. *akhalti* c'est ?

¹⁵⁸ אכלתי j'ai mangé.

Martine. *akhalti* j'ai mangé [...] « *akhalti* du riz »/ et donc ELLE/ on a eu beaucoup plus de mal à/ à garder le/ le français à la maison au/ en fait c'est/ c'était vraiment TRÈS limité au quotidien/ alors/ elle aussi elle a continué à regarder des films en français/ on regardait peut-être un peu plus la télé en français sur les câbles/ on leur montrait des émissions qu'on aimait bien euh/ enfin des trucs euh rigolos/ et puis surtout on a encore beaucoup de famille et d'amis en France/ donc ils venaient beaucoup en/ ils venaient beaucoup en Fran/ euh en Israël/ et nous on allait quand même en France/ donc elles ÉTAIENT/ ASSEZ euh/ euh elles voi/ elles/ elles entendaient du français elles le pratiquaient un peu mais/ PAS TRÈS TRÈS BIEN

Chacune de ces phases correspondent à la naissance de l'une des filles de Martine. Les trois parties du récit suivent le cheminement de la disparation progressive du français dans les pratiques langagières familiales au profit de l'hébreu. Cette évolution peut être résumée ainsi :

Première phase : Français, seule langue familiale, langue des chansons et des livres ; Hébreu langue de l'école

Deuxième phase : Français encore présent dans la famille mais moins (seulement pour le langage quotidien comme la nourriture et les soins ainsi que certains dessins-animés), langue de communication avec les grands-parents ; Hébreu langue de l'école mais aussi langue de communication entre les deux sœurs, langue de communication familiale aux côtés du français, notamment pour les devoirs et les colères

Troisième phase : Français « très limité » dans la communication familiale, encore présent pour certains domaines comme la nourriture mais utilisé avec l'hébreu, quelques émissions et films en français et présence régulière d'amis et de famille francophone ; Hébreu langue dominante, langue de la télévision, de l'école, de communication entre les sœurs

L'hébreu, introduit par l'école, devient de plus en plus dominant dans la famille à chaque fois que naît un nouvel enfant. Le français est toujours présent. Il ne disparaît jamais totalement, mais Martine rapporte la présence d'une interlangue à cette époque (« « *akhalti* du riz »). De même, elle perçoit le français comme toujours « pratiqué » par ses filles mais avec une évaluation négative de leurs compétences linguistiques (« pas très très bien »). Or, deux des filles de Martine, maintenant adultes, ont participé aux entretiens réalisés auprès d'enfants d'*olim* de France. Lors de ces entretiens, malgré quelques marques de l'hébreu, la communication en français était fluide et sans difficultés particulières. En effet, il y a eu un basculement dans les pratiques langagières familiales et le français est redevenu la langue de communication dominante dans la famille.

Ce basculement est marqué dans le récit par la mise en relief au travers du langage :

Martine. [...] bon alors voilà donc/ on a un PETIT PEU perdu le français à la maison comme ça pendant toutes ces années-là JUSQU'AU jour où

Par l'intensification sonore de « jusqu'au jour où », Martine crée une séparation dans le récit. Elle rapporte alors la première participation de ses filles à un camp scout juif en France d'une durée de trois semaines :

Martine. [...] ils étaient en GROUPE d'israéliens/ ils étaient/ mais ils étaient très peu nombreux la première année/ ils étaient/ je sais pas la petite elle était avec dix/ une dizaine de gosses euh/ dont sa cousine qui parlait pas un mot de français/ sa petite copine qui parlait très mal/ ENFIN BREF elle était/ euh c'était elle qui parlait le mieux des trois [...] et/ y en avait une autre qui parlait mieux donc/ alors elles se sont retrouvées/ elles se sont retrouvées plongées dans un BAIN/ d'enfants français/ qui avaient pas toujours la patience de comprendre que les autres comprenaient pas tout ce qu'on leur disait/ mais d'un autre côté/ ça roulait

Blandine. bah ils avaient pas le choix

Martine. ils avaient pas/ ils étaient partis chacun/ chaque groupe/ ELLE elle était partie/ chez les petits/ euh/ ce qui est des louveteaux avant/ aujourd'hui ça/ ça s'appelle autrement/ enfin BREF/ c'était des petits/ LA MOYENNE est partie euh/ avec les éclaireurs [...] et la grande ce/ cette année-là est pas partie/ ET hum/ et donc ils étaient avec des/ des animateurs israéliens qui étaient en fait plus GRANDS/ et qui parlaient un peu mieux le français mais qui étaient donc le lien avec les autres animateurs/ enfin bref/ et puis ils étaient ceux qui étaient pour protéger/ parce que les petits israéliens ils ont eu des coups de blues et des choses comme ça/ ils sont partis quand même trois semaines

Blandine. c'était trois semaines/ voilà c'est ce que j'allais demander c'était combien de [dans un léger rire] temps

Martine. [...] elles sont parties trois semaines comme nous on FAISAIT quoi xx pour nous c'était évident que y avait pas de problèmes/ mais elles sont parties en France/ et donc/ y avait l'animateur israélien qui leur parlait en hébreu donc y avait toujours le refuge de/ de la LANGUE/ mais/ n'empêche qu'ils ont été plongés dans un BAIN/ de français pendant trois semaines/ et elles en sont sorties alors avec des chansons/ qui comprenaient pas toujours [...] elles nous ont chanté des trucs après bon [rires] c'est-à-dire nous on était plus tout à fait/ y avait des choses qu'on savait/ des chansons qui sont passées de génération en génération/ un mouvement qui a quatre-vingt-dix ans maintenant [...] donc ça/ ça a passé beaucoup de générations/ y compris ma mère ma belle-mère etcetera/ et puis elles ont appris d'autres trucs/ euh/ que/ que les enfants de/ de l'époque apprenaient quoi/ ou que les El aimaient bien chanter par/ par jeu ou par [...] et donc euh/ BON ENFIN elles sont revenues/ au point de vue de la lan/ de la langue c'était euh/ elles étaient transformées

Dans le récit de Martine, l'hébreu et le français cohabitent : le français associé à un bain (avec l'expression « plongées dans un BAIN » répétée deux fois) et l'hébreu à un « refuge » (« y avait toujours le refuge de/ de la LANGUE »). En effet, l'hébreu était la langue dominante du groupe d'enfants en provenance d'Israël, tandis que le français était celle du groupe qu'ils rejoignaient, qui, eux, étaient plus nombreux en effectif. Ainsi, il y a toujours la possibilité de recourir à l'hébreu, mais le français était la langue de communication dominante et la seule possible entre pairs de groupes linguistiques différents. À l'issue du récit, Martine fait le bilan des apports de ce camp : des nouvelles chansons et une « transformation » au niveau des compétences linguistiques. Plus loin, elle

développe ce que les camps scouts (auxquels ses trois filles ont participé pendant plusieurs années) ont apporté au développement linguistique de ses filles :

Martine. [...] ALORS ÇA elles sont revenues toutes les trois/ trois assez transformées parce que d'abord elles ont appris des expressions que qu'on xx pas [rires de Blandine] elles ont appris des accents/ la/ la petite jusqu'à aujourd'hui elle nous dit/ elle nous dit « [ʒɔn] » et [rires de Blandine] « [rɔz] »/ et euh/ voilà/ elle est revenue en nous disant « y avait une animatrice qui s'appelait [mɔd] » alors on dit « non pas [mɔd] [mod] »/ « NAN ELLE S'APPELAIT [MɔD]/ ELLE NOUS A DIT QU'ELLE S'APPELAIT [MɔD] » [...] [rires de Blandine] alors on lui dit « d'où elle était [mɔd] ? » « elle était de Montpellier »/ on lui dit « bon ça va d'accord/ elle avait l'accent du sud elle t'a dit qu'elle s'appelait [mɔd] »/ et/ et jusqu'à aujourd'hui elle a encore des petites euh des trucs comme ça/ c'est très drôle/ donc ÇA/ ÇA ça leur a fait/ euh/ ça les a LIBÉRÉES/ c'est-à-dire que du coup on s'est REMIS à parler plus français à la maison

Par ces camps, les filles de Martine ont ainsi été exposées à d'autres pratiques linguistiques que celles de leurs parents comme l'illustre l'anecdote de la prononciation différente de la graphie « au ». De même, ces séjours ont également renouvelé leur répertoire linguistique. Elles sont passées d'un répertoire nourri en grande partie par leurs parents, un répertoire donc figé car plus ou peu exposé à un environnement linguistique francophone évoluant, à un répertoire construit par de multiples sources, un camp étant l'occasion de réunir dans un même lieu des participants aux pratiques linguistiques différentes. Le résultat perçu par Martine est une « transformation » et une « libération ». Un tel vocabulaire renvoie à une évolution positive du répertoire et des pratiques linguistiques de ses enfants. La conclusion du récit est, finalement, une évolution des pratiques langagières familiales : « on s'est REMIS à parler plus français à la maison ». Dans le cas, les camps scouts sont identifiés comme un relais essentiel, responsable en partie de la présence actuelle du français dans la famille, et qui a permis de relancer la politique linguistique familiale.

Les deux aînés d'Hanna C. ont fait environ six ou sept camps des Éclaireurs Israélites où ils ont été également animateurs. À l'instar de Martine A., Hanna identifie également les camps des Éclaireurs Israélites comme vecteur du développement du répertoire linguistique de ses enfants, notamment pour l'apprentissage des gros mots en français :

Hanna : donc voilà/ donc ils ont appris tous les gros mots [rires des deux] ÇA c'est pas de chez nous [rires des deux] on se dédouaner comme ça/ dès qu'ils sortaient un « merde » ou un truc comme ça « MAIS c'est pas NOUS »

Blandine. ils sont partis en camp

Hanna. [aigu] « oh merde/ MAIS TOUT LE MONDE DIT ÇA » [presque chuchoté] « juré c'est pas nous »

Par ailleurs, cela leur a permis d'établir des relations avec des personnes francophones avec qui, maintenant adultes, ils communiquent encore en français même si, selon Hanna, cela « reste sur du simple ».

De même Sophie O. rapporte que l'apprentissage de l'argot français s'est fait lors des camps pour ses enfants :

Sophie. euh::/ justement parce que mes enfants PARTENT tous les ans aux camps des
Et donc le *slang*/ et: parler avec [rires de Blandine] des ados ils connaissent

Tout comme pour Martine A., les camps ont été l'occasion pour les enfants de rapporter de la musique française actuelle comme par exemple *Papaoutai* de Stromae.

Enfin, chez Alain et Léa I., seul le dernier né de la famille, Adam, a participé à un camp scouts en France. Pour eux aussi, ces camps ont constitué un relais linguistique pour Adam. Léa affirme ainsi que : « c'était très/ très positif pour lui: euh/ à tous les niveaux/ au niveau du français au niveau: social à tous les niveaux » et Alain, de son côté, avance « C'EST CE FAIT-LÀ qui a/ qui a poussé son [...] qui a DÉVELOPPÉ son français [...] de façon considérable ». Toutefois, Léa nuance leur propos en rappelant que ses parents ont emménagé proche de chez eux à la même période, eux aussi vecteur de transmission. Cependant, la participation à ce camp d'Adam, même s'il était vecteur de transmission linguistique, n'était pas mue par une volonté de développer le français chez lui. De fait, la raison donnée par Léa est qu'elle et Alain voulaient lui permettre de vivre des expériences qu'eux-mêmes avaient vécues plus jeunes. Le scoutisme est donc un vecteur de transmission mais ne reflète pas une planification linguistique de la part de Léa et Alain.

Les camps sont donc un vecteur de développement des compétences ainsi que du répertoire linguistiques des enfants des migrants français. Identifiés comme basculement dans les pratiques langagières familiales par Martine, les camps scouts en France sont à chaque fois associés à d'autres relais justifiant la transmission.

5.6.3.2. Cours de langue

Les cours de langues sont d'autres relais linguistiques importants, souvent avancés par les témoins comme vecteur de développement des compétences de production et de réception écrites. C'est ce qu'exprime Céline B. dans l'entretien effectué avec sa fille Linoy B. :

Céline. ELLE A BIEN PROGRESSÉ JE TROUVE MAAYAN ça lui a fait du bien cette année de français [...] j'ai vu qu'elle a progressé euh::/ comme ça/ avec cette année de français [...] donc conclusion c'est bien d'apprendre le français à l'école

Six entretiens sur onze mentionnent des cours de français à un moment ou l'autre de la vie des enfants des témoins. Ces cours sont à la fois des cours particuliers et des cours effectués dans le cadre de la scolarité ou des études supérieures des enfants.

Les cours de langues sont une des raisons invoquées pour justifier les écarts de compétences perçues chez les différents enfants des témoins. Ainsi, j'ai déjà évoqué le cas d'Alain et Léa I. étant plus enclins à s'adresser en français à Shirel, qui a fait une partie de ses études supérieures en français, qu'à leurs autres enfants (voir la sous-partie 5.6.1.2.). De même, Céline B. explique à Linoy B. pourquoi, selon elle, son grand frère Alon a des compétences plus développées en français qu'elle :

Linoy. mais lui il parle très bien

Céline. APRÈS il a appris aussi à l'université [...] il a fait un peu de français à l'univerSITÉ: un petit à L'ÉCOLE:/ que VOUS/ les autres n'ont PAS FAIT de français à l'école

De la même manière, les cours que Maayan B. a suivi au lycée sont vus par Céline B. comme ce qui lui a permis de développer son français en parallèle des voyages effectués en France :

Linoy. Maayan depuis petite elle parle très bien [...] mais:/ je crois parce que ma mère elle a plus de temps à être avec elle/ parce qu'on est grand

Blandine. d'accord

Céline. non: c'est parce qu'elle va en France mami

Linoy. et aussi

Céline. elle va plus en France et puis elle a REFAIT du français dans: cette année// parce que:/ elle est/ elle est rentrée dans une école elle avait fait un peu de français et après un:/ à la: la grande classe au lycée/ elle a arrêté [...] et là/ cette année elle a REFAIT du français elle a rattrapé les deux années

Blandine. elle est en quelle classe là ?

Céline. là elle a arrêté elle a

Linoy. elle a fini

Céline. elle a fini [...] mais en terminal elle a/ RATTRAPÉ les deux années où elle a pas fait de français [...] je pense que ça ça l'a aidée [...] et le fait d'aller en France de:/ d'entendre le français parler français ça l'aide

L'inscription des enfants à des cours de langues est un reflet de la politique linguistique des parents. Plus encore, les cours particuliers sont révélateurs d'une volonté forte des parents en matière de PLF, puisqu'au contraire des cours en milieu scolaire, ce ne sont pas des options proposées aux parents mais cela demande une recherche de leur part. Sophie O. et Claire K. ont eu toutes deux recours à des cours particuliers. Les enfants de Claire K. sont passés à la fois par des cours particuliers et des cours dans le cadre d'activités périscolaires organisées au sein de leur établissement. Or, l'offre d'activités périscolaires en français a été initiée par Claire K. car elle n'existait pas encore au sein de l'établissement de ces enfants.

Les parents sont parfois le déclencheur de l'utilisation des cours comme relais linguistique, même dans le cadre des études supérieures. Ainsi Martine A. a encouragé sa fille aînée, Sarah A. à prendre des cours de français aussi bien au collège qu'à l'université :

Collège :

Martine. elle était en/ en quelle classe ? elle était en cinquième quelque chose comme ça/ cinquième si/ euh cinquième quatrième je sais plus quand est-ce qu'elle a commencé le français [...] je sais plus si c'est en cinquième ou quatrième/ enfin bref/ NOUS ON A INSISTÉ pour qu'elle fasse du français parce que on lui a dit que nous ce qu'on avait pas réussi à lui apprendre/ les conjugaisons la grammaire etcetera/ au moins qu'elle l'apprenne bien comme il fallait

Université :

Martine. alors le mineur comme elle savait pas quoi prendre elle a pris du français/ bah c'est un peu moi qui l'aie convaincue [léger rire]

Blandine. [...] avec quel argument ?

Martine. bah que justement qu'elle arrête de faire des fautes de fran/ d'orthographe parce que ce qu'elle avait fait au lycée c'était/ c'était un peu/ un peu de la blague quoi/ et je lui avais dit c'était/ ça lui faisait un atout de PLUS/ c'était dommage/ donc elle a fait/ elle a suivi euh/ des cours de/ français

Ces deux extraits reflètent la volonté d'influence parentale (« NOUS ON A INSISTÉ », extrait 1, « c'est un peu moi qui l'aie convaincue », extrait 2) sur les choix linguistiques des enfants dans la lignée de la politique linguistique familiale. En effet, nous retrouvons le discours de Martine A. sur la transmission du français avec l'utilisation de l'adjectif « c'est dommage » par rapport au non-apprentissage du français, comme dans la sous-partie 5.2.7.3. Par ailleurs, dans les deux extraits, l'idée revient que ces cours vont permettre à Sarah A. de développer ses compétences écrites en français. Ce lien entre cours de français et développement des compétences écrites (incluant la compétence de lecture) revient chez la majorité des témoins dont les enfants ont suivi des cours de français. L'apprentissage de la lecture en français (qui demande l'apprentissage d'une graphie différente de celle de l'hébreu) est, dès lors, confié aux cours de français, véritable relais linguistique pour le langage écrit, comme l'énonce Claire K. :

Blandine. du coup en fait c'était/ c'est TOI/ c'est venu de toi en fait ?

Claire. hum hum

Blandine. dans cette école-là c'est venu de toi/ d'accord/ ok et c'est quoi ta volonté là-dedans/ enfin:/ c'était xxx ?

Claire. bah que mes enfants apprennent à lire à écrire [...] à la base j'avais aussi envie pas de le faire moi [rires des deux]

5.6.3.3. La famille élargie

La famille élargie (grands-parents, oncles ou encore tantes) est généralement perçue comme vectrice de transmission¹⁵⁹. Je parle de vecteur et non de relais car généralement dans les discours des témoins, la famille élargie ne devient pas vectrice de transmission à leur demande. Il n'y a, par

¹⁵⁹ Biichlé parle également de la famille élargie comme responsable de la transmission de la langue d'origine dans son article « La transmission des langues et des identités en contexte migratoire. Le cas de deux familles de France d'origine berbère » (2012).

exemple, aucune verbalisation des témoins d'aménagements linguistiques où il aurait été demandé aux grands-parents de remplir un rôle de transmetteur linguistique. Toutefois, même si cette demande est absente dans le discours des témoins, la famille élargie apparaît naturellement comme transmetteur linguistique, à plus forte raison quand la seule langue connue est le français comme le souligne cet extrait de l'entretien avec Sophie O. :

Sophie. donc/ lorsque Dalia est née euh mes beaux-parents n'étaient pas encore en Israël/ mais ils venaient quand même TRÈS TRÈS souvent [...] euh: donc elle avait en plus ce contact-LÀ en français/ euh:: et avec papi et mamie c'était QU'EN français [...] là-bas aussi elle lisait des histoires en français: elle regardait des films en français

Le français devient alors la seule langue de communication possible entre les enfants et les autres membres de leur famille. Le contact avec des membres de la famille ne parlant que français donne aux enfants des situations linguistiques où l'utilisation du français n'est pas artificielle et où l'hébreu serait une des langues possibles de communication comme c'est le cas avec les enfants de Hanna C. et leur grand-mère :

Hanna. ouais bah oui parce que s'ils parlent avec ma belle-mère qui comprend pas du tout [...] l'héBREU/ ILS PEUVENT PAS S'EXPRIMER EN HÉBREU [...] ALORS ILS VONT PEUT-ÊTRE GLISSER UN MOT MAIS L'EXPLIQUER en français [...] donc ils VONT FAIRE UN EFFORT/ mais ils sont capables de l'expliquer c'est-à-dire qu'ils ont quand même/ ils ont le vocabulaire pour essayer de palier à un mot qui est/ trop dur pour eux à expliquer [...] ceci DIT euh/ exprimer une pensée un petit peu complexe ils auront peut-être de mal je pense

Vectrice de transmission, la famille élargie peut aussi être une des raisons de la politique linguistique familiale en faveur de la transmission du français :

Martine. euh et puis que je voulais garder/ mais à l'époque mes parents étaient/ mes parents et mes beaux-parents habitaient encore en France/ et que je considérais que c'était important qu'elle puisse communiquer avec eux et qu'elle puisse euh

La famille élargie, sans être des relais linguistique revendiquée, joue un rôle dans la transmission du français et donc aide à préserver la pérennité de la politique linguistique familiale en permettant des situations de communication où l'usage du français est indispensable. Dès lors, elle est source de motivation de l'utilisation du français et également de développement des compétences linguistiques chez les enfants de migrants français. Nous verrons également dans le dernier chapitre, que certains témoins de la deuxième génération, elle, formule cette demande de relais linguistique vis-à-vis de leurs parents pour leurs propres enfants à naître.

5.7. Synthèse de la politique linguistique familiale

La politique linguistique familiale permet d'appuyer tout un désir de transmission du français qu'une volonté de non-transmission. De fait, comme cela a été exposé dans parties, des indices de politique linguistique sont présentes aussi bien dans les familles où le français a été transmis que dans celles où le français n'a pas été transmis. Toutefois, il est souvent difficile de saisir pleinement la politique linguistique d'une famille, d'autant plus que celle-ci est mouvante et amenée à changer ainsi que nous l'ont montré plusieurs récits (Celui de Céline B., celui de Léa et Alain I. ou encore celui de Marion H.). Cependant, même sans pouvoir saisir la PLF dans sa totalité, les récits ont permis de faire émerger certaines des limites de la PLF ainsi que l'ont montré les entretiens Sylvain et Béatrice G., Marion H. et Ruth F.

Par ailleurs, la PLF vient parfois soutenir une idéologie dominante, comme c'est le cas pour Marion H.. Dans son récit, la PLF n'accompagne pas seulement une idéologie linguistique mais aussi une idéologie religieuse dominante. C'est cette idéologie religieuse qui est, dans le cas de Marion H., à l'origine de la PLF en faveur de la non-transmission du français.

En évoquant la PLF, cette partie a également mis à jour les différents éléments jouant un rôle dans la transmission en allant des vecteurs de transmission aux aménagements et aux relais linguistiques mis en place par les instigateurs de la PLF, à savoir dans cette recherche, les parents. Ainsi, la transmission linguistique ne s'effectue pas par le seul processus d'usage de la langue d'origine dans les échanges familiaux, même si cette pratique linguistique est un atout. La transmission besoin d'autres éléments pour l'appuyer tels que la proposition d'environnements où l'usage de la langue transmise n'est pas artificiel ou encore des supports permettant l'exposition des enfants à langue d'héritage à des variations et des répertoires linguistiques différents de ceux auxquels ils sont confrontés dans la communication familiale. Dans cette étude, les camps scouts des Éclaireurs Israélites, permettant aux enfants israéliens de faire l'usage du français hors du cadre familial pendant trois semaines, jouent un rôle intéressant comme dans la Famille A. De manière générale, les liens avec la France jouent un rôle dans la transmission linguistique et culturelle que les parents désirent effectuer que soit par le contact avec une langue en évolution et variée, par visite de lieux culturels ou en entretenant des liens affectifs justifiant l'usage du français de manière non artificielle.

6. La deuxième génération

La deuxième génération, celle des enfants des *olim* de France, fait suite à la première. Nés en Israël ou arrivés enfants en Israël mais ayant des frères et sœurs nés en Israël, ils font partie de cette génération pour laquelle les parents ont fait le choix de transmettre le français ou non. Parvenus à l'âge adulte, ils présentent des répertoires linguistiques variés où se mêlent souvent l'anglais, en plus du français et de l'hébreu. De même, l'identité développée depuis l'enfance se nourrit des différentes langues, cultures, lieux ou encore nationalités avec lesquels ils ont été en contact. Sans toutefois parler d'identités multiples mais au contraire d'identités singulières, des qualificatifs tels que plurilingue et pluriculturel correspondent à cette deuxième génération qui s'est construite entre deux langues et deux cultures, celles de leurs parents et celles de la société dans laquelle ils ont grandi.

Ce chapitre s'intéressera donc à cette deuxième génération avec comme point d'entrée des entretiens effectués entre 2016 et 2020. Ils ont été réalisés auprès de six témoins dont les parents de cinq d'entre eux ont été également interrogés. En outre, quatre des témoins ont des relations fraternelles avec l'un des autres témoins. Ces entretiens permettent d'accéder aux représentations et aux discours des enfants d'*olim* de France. Ils donnent également un aperçu de leur répertoire linguistique, de leurs compétences linguistiques en français ainsi que de certaines caractéristiques du français oral de cette deuxième génération. À l'instar des récits parentaux, les différents récits contenus dans ces entretiens sont autant d'indices des pratiques langagières que de traces de l'histoire linguistique et culturelle familiale. Ces récits font aussi bien écho à ceux des parents que se construisent à contre-point des leurs. Ils seront vus comme des productions singulières, donnant un point de vue personnel sur les événements familiaux mais aussi comme témoignages d'enfants de migrants sur la transmission linguistique et culturelle parentale. Quelle transmission donne à voir ses entretiens ? L'analyse développée dans ce chapitre sera nourrie plus particulièrement des travaux de Deprez ainsi que de Hélot sur les enfants et les familles bilingues (Deprez-de Heredia et Varro, 1991 ; Deprez, 1999, 1994 ; Hélot, 2007), ceux de François Grosjean ainsi que de Georges Lüdi et Bernard Py sur le bilinguisme (Grosjean, 2015 ; Lüdi et Py, 2003).

6.1. Regards rétrospectifs : une enfance entre les langues

Les enfants d'*olim* de France racontent leur propre histoire des langues présentes dans la famille et pendant leur enfance. Parfois en harmonie avec le récit des parents, parfois en dissonance, les récits de la deuxième génération nous disent aussi quelque chose sur la transmission. Ils parlent

tous d'une transmission non homogène : variant dans le temps et inégale dans la fratrie. Ce sont ces récits qui vont être étudiés dans un premier temps.

6.1.1. Présentation des témoins-enfants

Sarah et Esther A., Ouriel et Linoy B., Shirel I. et Chloé J., les six témoins vont d'abord être présentés rapidement. Cette présentation dévoile des situations différentes ainsi que des positionnements divers par rapport aux langues, aux cultures et aux lieux. Certains points de ressemblances apparaîtront parfois, tandis qu'ailleurs, les remarques faites par les témoins vont s'opposer.

6.1.1.1. Sarah A. et Esther A.

Sarah et Esther sont sœurs. Elles sont âgées de 31 ans et 21 ans. Elles sont présentées ensemble car l'entretien s'est déroulé, en partie, à la fois avec Sarah et Esther. En effet, l'entretien, à l'origine, ne concernait que Sarah. Mais, à la fin de l'entretien, Esther s'est également jointe à nous, apportant un éclairage supplémentaire sur la transmission tout en permettant également une comparaison des compétences linguistiques des deux sœurs.

Sarah et Esther sont les filles de Martine A. Elles ont également une sœur aînée qui n'a pas été interrogée. Toutes les trois sont nées en Israël et le français était une des langues familiales. Esther et Sarah ont été capables de parler en français avec moi tout au long de l'entretien. Sarah a un léger accent israélien en français tandis que chez Esther, il est quasiment absent. Sarah considère avoir de bonnes compétences linguistiques à l'oral en français mais estime avoir des difficultés avec l'écrit. Par ailleurs, tout comme sa mère, Sarah souligne dans l'entretien le rôle des camps scouts dans le développement de son français.

6.1.1.2. Ouriel B.

Âgé de trente-neuf ans au moment de l'entretien, Ouriel B. est le fils aîné de Céline B. Il n'est pas né en Israël, au contraire de ses plus jeunes frères et sœurs. Arrivé en Israël à l'âge de dix ans, il dit avoir mis quatre ans avant de parvenir à se sentir à l'aise dans le système scolaire israélien. A l'heure actuelle, son répertoire linguistique est composé de trois langues : l'hébreu, le français et l'anglais. Par ailleurs, il se définit comme « citoyen du monde » plutôt que comme français ou israélien. L'entretien s'est déroulé intégralement en français sans que cela soit une difficulté pour lui. Il dit ne pas avoir de mal à s'exprimer en français à l'oral mais il considère écrire avec des fautes.

Malgré son arrivée tardive en Israël, le choix a été fait d'inclure l'entretien d'Ouriel dans le corpus car sa sœur, Linoy B., fait également partie du corpus. L'entretien d'Ouriel permet de comparer les pratiques linguistiques et le développement de l'identité au sein d'une même famille.

6.1.1.3. Linoy B.

Linoy B. est la sœur d'Ouriel B. et elle est donc aussi la fille de Céline B. Contrairement à son frère, elle est née en Israël. Elle est âgée de vingt-sept ans au moment de l'entretien. Elle affirme avoir du mal à s'exprimer en français, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, mais elle dit avoir une meilleure compréhension orale. Lors de l'entretien, elle a demandé à plusieurs reprises la traduction de certains mots ou expressions. Sa volonté de développer ses compétences en français ainsi que les regrets de ne pas parler mieux cette langue sont récurrents tout au long de l'entretien. De même, elle aurait souhaité avoir la possibilité de se rendre plus fréquemment en France.

6.1.1.4. Shirel I.

Shirel I. est la fille de Léa et Alain I. À l'instar d'Ouriel B., elle est née en France et a immigré en Israël à l'âge de cinq ans, en 1982. De par son jeune âge au moment de la migration ainsi que par son apprentissage de la lecture qu'une fois arrivée en Israël, elle a été incluse dans le corpus. Au niveau de ses compétences linguistiques en français, elle a effectué une thèse en langue française portant sur un sujet en français. Or, elle ne souhaite plus poursuivre ses études en français pour des questions idéologiques et affirme vouloir retourner à l'hébreu dans son parcours universitaire. Lors de l'entretien, elle est âgée de quarante ans et, contrairement aux autres témoins-enfants, elle a deux filles. La question de la transmission du français se pose donc pour elle de manière concrète et non seulement en termes d'aspirations ou de désirs à la différence des autres témoins.

6.1.1.5. Chloé J.

Chloé J., âgée de vingt ans lors du premier entretien, n'a ni frères et sœurs, ni parents ayant participé à la recherche. Contrairement à tous les autres témoins-enfants, elle a construit une identité double franco-israélienne où aucune des identités ne semblent dominer sur l'autre dans son discours, chacune ayant une place différente. Elle a grandi dans une famille où le français et la culture française avaient une place prédominante et Chloé a servi de médiatrice entre l'hébreu et ses parents. Elle se sent capable de s'exprimer à l'oral en français dans de multiples situations mais se sent en insécurité linguistique au niveau de l'écrit. Elle ne s'estime donc pas être capable de suivre des études supérieures en français. Elle voyage également régulièrement en France, à raison d'une à deux fois par an.

6.1.2. Sarah A. : le français, langue de la maison

Lors de l'entretien, Sarah A. a évoqué le contexte linguistique dans lequel elle a grandi : un contexte hébreophone mais dans lequel le français était également l'une des langues familiales¹⁶⁰.

Sarah. on habite dans la région là on est pas très loin mais ouais/ on est/ on est pas allés à Jérusalem ou [...] on a pas eu un milieu francophone autour de nous [...] à part/ à part ma famille enfin les grands-parents qui/ qui sont venus en Israël APRÈS mes parents en fait

Il y avait donc une nette opposition entre l'une des langues familiales, le français, et la langue de la société environnante, l'hébreu¹⁶¹. En cherchant à se rappeler comment elle percevait le français, elle dit que le français était pour elle « l'autre langue ». Pour Sarah, le français était la langue du dedans, de l'intime, de la famille, tandis que l'hébreu était la langue du « dehors », celle extérieure à la famille (mais qui a fini également par être utilisée dans la famille comme nous le verrons plus tard) :

Sarah. [...] j'ai jamais entendu euh/ euh/ on A PAS EU de milieu français donc [...] pour moi j'étais/ j'avais toujours la LANGUE à la maison [...] et la langue au dehors

Blandine. d'accord

Sarah. toujours

Le français était également la langue parlée pour que ceux extérieurs à la cellule familiale ne comprennent pas les échanges familiaux :

Sarah. [...] je crois que c'était un peu genre euh la langue où on parlait/ parce que y avait moins de francophones on parlait/ pour qu'on voulait pas// que quelqu'un comprenne/ genre si on avait des copines à la maison/ euh/ ELLES É/ elles comprenaient mais/ enfin elles comprenaient que dès qu'on passait en français c'est pour [rires de Blandine] cacher/ c'est/ c'est pour que ELLES ELLES COMPRENNENT PAS/ c'était CLAIR/ euh/ mais c'est ça/ c'était pour moi surtout la/ L'AUTRE LANGUE// euh/ si je peux pas utiliser/ ma langue/ je crois que c'était qu'c'était plutôt ça [...]

Mais cette opposition n'est pas vue par Sarah comme une fracture entre les langues. En effet, dans ses souvenirs, il n'y a jamais eu de questionnement sur la présence du français dans la famille. Le français et l'hébreu faisaient partie de son environnement linguistique sans que cela crée un étonnement ou un sentiment de différence chez elle comme le démontrent les deux extraits suivants :

Premier extrait :

Sarah. [...] pour moi c'était LA LANGUE/ avec laqu/ enfin avec laquelle je parlais avec mes parents mes grands-parents mes oncles et tantes c'était quelque chose de/ de NORMAL QUOI/ j'veux/ j'avais/ j'crois pas qu'j'avais/ RÉALISÉ que j'avais les DEUX

¹⁶⁰ Pour lire le récit de sa mère de l'évolution des langues dans la famille, voir la sous-partie 5.6.3.1.

¹⁶¹ Comme nous l'avons vu dans le récit de Martine A., l'hébreu était aussi une langue familiale.

langues que euh à l'école je parlais en hébreu avec mes copines et tout et en/ à la maison

Deuxième extrait :

Sarah. MAIS DONC/ C'EST ÇA/ donc quand j'étais petite pour moi c'était pas quelque chose/ c'était pas la langue française c'était pas quelque chose d'exotique/ c'était/ c'était une autre langue que je parlais/ c'était NORMAL quoi/ c'était jamais/ quelque chose de/ pour moi c'est normal

L'utilisation de l'adjectif « normal » à plusieurs reprises (trois fois dans les deux extraits dont deux fois accentuée) ainsi que celle du syntagme « c'était pas quelque chose d'exotique » pour parler du français, renforce l'idée qu'elle ne percevait pas le français comme quelque chose qui la différenciait des autres ou qui était inhabituel dans le contexte sociolinguistique dans lequel elle vivait. De même, elle ne se rappelle pas avoir réalisé qu'elle parlait deux langues :

Blandine. tu te rappelles de ce pe/ de ce petit basculement ? ou pas du tout de euh du français à l'hébreu

Sarah. non/ mais/ parce que/ moi j'avais une grande sœur donc [...] donc elle

Blandine. donc elle te parlait en hébreu déjà

Sarah. elle me parlait en hébreu déjà ouais

Blandine. d'accord

Sarah. ET/ et on avait genre/ des VOISINS/ on a avait des très bons copains des voisins qui et/ enfin leur fils/ a mon âge donc/ euh/ avec eux on parlait que hébreu

Blandine. ah ouais/ déjà

Sarah. même si c'était avant le *gan*/ NAN/ NAN j'ai jamais eu/ je/ je peux pas te dire [...] pour moi c'était TOUJOURS les deux/ j'entendais TOUJOURS les deux euh [...] PARCE QUE MÊME SI J'ENTENDAIS À LA MAISON DU FRANÇAIS dehors j'entendais l'hébreu

Blandine. d'accord/ donc t'as eu

Sarah. donc c'est PAS QUE je suis venue euh/ je suis venue de France et tout d'un coup j'ai eu ce/ ce/ ce switch/ c'é/ c'était/ toujours euh/ PEUT-ÊTRE quand j'étais bébé/ même MAIS NAN mais même [...]

Sarah. je sais plus/ mais/ mais donc ouais j'avais toujours euh/ j'entendais toujours les deux langues [...] je peux pas te dire quand j'ai réalisé/ JE SAIS MÊME PAS TE DIRE quand j'ai réalisé que je/ je// est-ce que j'ai/ une fois j'ai réalisé que je parlais deux langues je sais pas

Blandine. d'accord/ ouais ça c'est pas quelque chose que tu te souviens

Sarah. nan

Blandine. t'as pas eu un moment marquant/ qui reste/ à l'âge adulte

Sarah. [claquement de langue] MAIS P'T-ÊTRE ÇA C'EST QUELQUE CHOSE de/ que/ quand les enfants/ passent d'un pays à un autre/ p't-être ça i/ ils ressentent/ moi j'ai jamais senti ça parce que pour moi c'était toujours les deux [...] JE CROIS QUE JE SUIS née avec les/ avec les DEUX/ je sais pas le cerveau était toujours en hébreu et en anglais/ EN HÉBREU et en français

Pour elle, l'hébreu et le français ont toujours fait partie de son environnement linguistique (« j'entendais toujours les deux langues », « JE SUIS NÉE [...] avec les DEUX », « je sais pas le cerveau était toujours [...] EN HÉBREU et en français »). Dans son histoire langagière, le français et l'hébreu

ont toujours été inextricablement mêlés même si ces deux langues concernent dans son discours des espaces différents (« à la maison » et « dehors »). Or, il serait faux de dire que, dans son récit, l'hébreu est strictement cantonné à l'extérieur. De fait, cette langue est également présente dans l'espace familial dès sa petite enfance : par sa sœur comme le montre l'extrait précédent, mais aussi, plus tard, par ses parents eux-mêmes concernant certains domaines (par exemple, celui de l'école) comme le met en relief l'extrait suivant.

Blandine. [...] les fois où ils passaient par l'hébreu tu/ tu penses c'était juste pour des choses d'école ou y avait/ ou y avait d'autres choses

Sarah. ou par des choses qu'ils voulaient vraiment qu'on comprenne/ exacteMENT sans/ enfin que ce soit très CLAIR [...] euh si c'était surtout ouais c'était surtout les trucs d'école

Blandine. d'accord/ parce que toi tu penses/ qu'en tant qu'enFANT/ euh parfois quand ils parlaient en français t'avais parfois du mal à comprendre ou ?

Sarah. ouais/ y a des fois où// NAN SI c'était une conversation comme ça de tous les jours nan y a pas de problème avec ça [...] mais// mais euh ouais genre/ des trucs euh// oui c'est surtout/ ouais c'est surtout à l'école OU s'ils voulaient nous expliquer je sais pas quelque chose à la té enfin quelque chose aux nouvelles ou quelque chose comme ça/ DES CHOSES QUE on aurait/ pas sûr/ enfin pas sûr qu'on aurait compris en français

Par ailleurs, Sarah souligne une évolution dans la communication familiale. Elle évoque ainsi une présence exclusive du français dans les échanges parents-enfants suivi d'une apparition progressive de l'hébreu suite à l'entrée à l'école. C'est une évolution similaire qu'avait décrite Martine A., sa mère, lors de son entretien (voire la sous-partie 5.6.3.1. *Les camps scouts en France*). Voici ce que Sarah rapporte concernant l'évolution des pratiques linguistiques familiales :

Sarah. [...] euh/ mais donc/ nous on parle avec eux que en français/ MAIS MÊME À la maison on parlait// en fait quand/ d/ quand on était toutes petites euh nos parents nous parlaient en français et on leur répondait en français mais APRÈS euh/ quand on est déjà rentrées à l'école et tout ça donc euh euh y a des fois où euh// EUX ils nous parlaient en français et nous on répondait en hébreu [...] et euh/ et/ ou/ et y a même des fois où c'est eux qui ont commencé à nous parler/ en hébreu pour/ si c'est des choses d'école quand/ ils savaient très bien qu'on allait pas comprendre

Quatre phases sont présentes dans cet extrait. Tout d'abord, Sarah part de l'état actuel des pratiques linguistiques : « nous on parle avec eux qu'en français ». Puis, elle revient sur son enfance « quand on était petites » en décrivant un état similaire à celui qu'elle perçoit actuellement : « nos parents nous parlaient en français et on leur répondait en français ». Le basculement intervient alors (« mais APRÈS »), identifié comme la période scolaire (« quand on est déjà rentrées à l'école et tout ça »). Elle et ses sœurs (par l'utilisation du pronom personnel « nous ») se mettent à répondre en hébreu. Elle termine cette progression en soulignant que, finalement, même ses parents ont fini par s'adresser à elles en hébreu pour certains sujets. Ce passage de la langue des parents à la langue du

pays comme langue dominante dans la famille n'est pas exceptionnel. Plusieurs auteurs ont ainsi relevé de mêmes évolutions dans les langues familiales de familles bilingues lors de l'entrée des enfants à l'école (Grosjean, 2015 ; Hélot, 2007 ou encore Deprez-de Heredia et Varro, 1991). La scolarisation est identifiée comme l'un des « facteurs de changements » (Grosjean, 2015 : 113) dans « l'équilibre des langues » (Hélot, 2007, 69) familiales. En effet,

« non seulement la langue majoritaire fera des progrès considérables en peu de temps en étendant ses domaines d'utilisation, mais la langue minoritaire commencera à être moins utilisée, jusqu'à atteindre parfois un stade d'attrition » (Grosjean, 2015 : 113)

De même, dans leur recherche sur la transmission linguistique chez des migrants espagnols en Suisse, Merle, Matthey, Bonsignori et Fibbi constatent que :

« la volonté d'adopter l'espagnol comme langue exclusive de la maison était bien présente avec le premier enfant dans les trois couples homoglosses, mais quand l'aîné entre au jardin d'enfants, l'espagnol commence à être minorisé par l'allemand en famille. Pour le deuxième enfant, la situation linguistique est déjà différente, il ou elle entend parler le suisse allemand plus souvent à l'intérieur de la famille et cette langue a tendance à devenir dominante dans son répertoire. Cette situation est également relevée à Genève où les G2 qui ont plusieurs enfants sont nombreux à remarquer qu'il est plus facile de transmettre la langue d'origine à leur premier enfant qu'aux puînés, car l'entrée à l'école favorise l'apparition du français comme langue de la fratrie. » (2010 : 16)

Ainsi, à l'instar du récit de Martine A. (voir la sous-partie 5.6.3.1.), dans le récit de Sarah la période scolaire est également marquée par une communication dominante en hébreu. Elle va évoquer cela à plusieurs reprises :

Premier extrait :

Sarah. [...] MAIS JE TE dis encore j'ai/ hum [claquement de langue]// quand j'étais petite je parlais MOINS [...] c'était vraiment QUE/ À/ À partir/ quand je suis/ quand/ ouais surtout quand je suis rentrée à l'école/ mes parents me parlaient QUE en français mais moi je répondais euh// en hébreu la plupart du temps [...]

Deuxième extrait :

Sarah. [claquement de langue] et peut-être aussi parce que// ouais/ comme je t'ai dit j'ai/ j'ai/ quand on était petites comme ça/ quand/ quand même à l'école tout ça/ on parlait en/ que en/ en hé/ en hébreu [...] on parlait moins euh en français/ même avec mes parents on parlait/ plutôt en hébreu

Certes, le récit de Martine (voir la sous-partie 5.6.3.1.) est plus détaillé et ajoute des basculements supplémentaires (la naissance de chacune de ses filles). Cependant, Martine fait part de ce même changement progressif dans les pratiques linguistiques familiales avec un usage de plus en plus dominant de l'hébreu pour arriver à une période où il devient la langue dominante même si le français reste présent dans la famille par les pratiques linguistiques des parents.

Dans les quatre phases décrites précédemment et rapportées par Sarah, il manque l'élément qui a permis de passer de pratiques linguistiques où l'hébreu dominait à des pratiques où le français prédomine de nouveau. Martine avait identifié la participation de ses filles aux camps scouts des Éclaireurs Israélites comme ce qui avait permis que le français redevienne une langue importante dans la communication familiale. De manière similaire, Sarah considère ces camps comme un facteur déterminant du développement de ses compétences linguistiques en français ainsi que du changement de ses pratiques linguistiques avec ses parents.

Sarah. [...] je faisais/ en fait pendant/ six ans ?/ ouais/ euh j'allais chaque été euh faire des camps/ des El [...] et donc euh/ tu sais c'est trois semaines quand même [...] c'est parler que en français/ ÇA AUSSI/ ça aussi ça m'a/ c'est ce qui m'a amélioré mon français

Blandine. d'accord

Sarah. parce que avant ça/ je faisais pas l'effort euh/ c'est ça/ je comprenais tout/ mes parents me parlaient en français/ mais moi je répondais en hébreu/ moi et mes sœurs/ quand on/ quand on est devenues plus grandes genre tu vois en// je sais plus les classes maintenant genre cinquième quatrième/ tu sais ces trucs/ que j'ai

Blandine. ado un petit peu ?

Sarah. voilà/ J'AVAIS/ C'EST/ C'ETAIT PAS au niveau de faire euh exprès mais c'est juste/ j'avais la flemme de/ de répondre en français donc/ JE/ j'comprendais tout/ je parlais avec mes grands-mères/ je parle toujours avec mes grands-mères que en français bien sûr/ parce QUE ELLES ELLES/ elles sont venues en Israël euh// ça fait quand même/ trente ans mais elles ont f

Blandine. bah oui

Sarah. elles sont venues euh à la retraite et tout donc/ ET ELLES elles habitent/ à Jérusalem dans un milieu où y a/ PLEIN de Français/ leur communauté à la synagogue et tout y a que des Français et tout/ donc/ bien sûr qu'elles COMprennent l'hébreu/ mais euh/ mais c'est pas euh enfin SI MOI je veux leur parler c'est que en français

Blandine. d'accord

Sarah. et donc/ donc/ je ve/ je faisais l'effort/ ENFIN JE FAISAIS PAS vraiment l'effort de parler en hébreu/ donc/ quand je commençais/ ouais/ c'est/ à partir de// deux-mille/ que cha/ chaque année je partais en camp/ et c'était trois semaines/ ALORS Y AVAIT/ on on partait un groupe d'Israéliens donc y avait un peu d'Israéliens/ donc on pouvait parler en hébreu/ mais la plupart c'était QUE en français

Blandine. d'accord

Sarah. et donc euh// et donc C'EST LÀ d'abord que j'ai/ mon langage s'est amélioré/ ma/ [claquement de langue] mon vocabulaire et tout/ et donc/ ET LÀ j'ai commencé à plus/ à connaître des choses en franç/ enfin des/ des/ des chus/ des choses/ culturelles tu vois/ des/ genre des/ je sais pas des chansons des trucs comme ça

Blandine. des films

Sarah. des films des sketches tout ça [...]

Dans cet extrait, Sarah décrit ses pratiques linguistiques avant sa participation aux camps scouts. Elle comprenait le français mais répondait à ses parents en hébreu. Avec ses grands-mères, elle communiquait en français car c'était la seule langue dans laquelle elles pouvaient communiquer. Elle n'évoque pas l'évolution de ses pratiques linguistiques de manière explicite mais elle associe l'expression « avant ça » à la pratique de s'adresser en hébreu à ses parents, soulignant ainsi un

changement. Ce changement peut être interprété comme le fait de ne plus répondre en hébreu à ses parents mais en français, ce qui correspond à ses pratiques déclarées au moment de l'entretien. Par ailleurs, elle met l'accent à deux reprises sur le développement de ces compétences : « c'est ce qui m'a amélioré mon français » et « C'EST LÀ d'abord que j'ai/ mon langage s'est amélioré/ ma/ [claquement de langue] mon vocabulaire et tout ». Les camps auxquels elle a participé sont associés pour elle au développement de ses compétences linguistiques en français. C'est le même constat que dresse Martine.

Ainsi, dans le cas de Sarah, son récit de l'évolution de la place des langues dans la famille entre en résonance avec le récit parental, à savoir celui de sa mère Martine A. L'une et l'autre identifient les camps scouts comme un allié linguistique dans le maintien du français dans la famille et le développement des compétences linguistiques.

6.1.3. Ouriel B. : divergences et récit des langues personnelles

À la différence de Sarah A., le récit d'Ouriel, bien que décrivant les mêmes évolutions linguistiques décrites par sa mère, s'éloigne du récit maternel (voir la sous-partie 5.2.2.) par l'explication qu'il en donne. Durant l'entretien, suite à des questions sur les pratiques linguistiques dans sa famille, Ouriel va évoquer les langues parlées dans la famille, à savoir l'hébreu et le français. Ainsi, son frère et ses sœurs s'adressent avant tout en hébreu à leurs parents, hormis son frère qui communique parfois avec eux en français, tandis que leur père utilise plutôt en français avec eux et leur mère, Céline B., parle « un peu [...] moitié moitié ».

Ouriel. ils comprennent tous [...] techniquement ils pourraient parler/ par exemple avec mes parents ils// ils parlent/ xx en plus mes parents leur/ leur hébreu il est pas [...] il/ il est/ xx ils peuvent parler/ mais c'est PAS si facile que avec le français

Blandine. d'accord

Ouriel. quelques fois euh/ peut-être mon frère/ mon frère des fois il leur parle en français mais/ mais ma sœur/ et tous les autres/ ils parlent euh/ ils parlent en/ en hébreu [...] avec mes parents [...] mes parents y avait aussi un moment donné ma/ avec ma mère elle parlait/ elle leur parlait toujours en français/ et à un moment donné/// du coup elle a commencé à leur parler en hébreu [...] elle leur parle un peu/ moitié/ moitié moitié

Ouriel fait part d'un changement dans les pratiques linguistiques de sa mère. Il explique que celle-ci est passée d'une communication exclusivement en français (« elle leur parlait toujours en français ») à une communication bilingue en français et hébreu (« elle leur parlait toujours en français/ et à un moment donné [...] elle a commencé à leur parler en hébreu [...] elle leur parle un peu [...] moitié moitié »). On retrouve ici la même évolution dans les langues de la famille que Céline B. a rapporté même si les raisons évoquées sont différentes (voir la sous-partie 4.2.2.). Ouriel identifie sa mère

comme point de basculement dans les pratiques linguistiques, tandis que Céline dépeint son fils cadet et Ouriel comme responsables de ce changement. Autre divergence, Ouriel ne rapporte pas que ses frères et sœurs s'adressaient aussi avant en français à leurs parents ni pourquoi ce changement se serait opéré. Il existe donc des similarités entre les deux récits, celui d'Ouriel et celui de Céline, mais également des points de discordance ou de silence.

Le récit d'Ouriel ne met pas tant en valeur les langues de la famille que son passage de la France à Israël ainsi que son appropriation de l'hébreu dans ce temps de la migration. C'est donc sur les langues de son répertoire que se centre son récit. L'appropriation de l'hébreu se retrouve mêlée à son récit de migration. En voici les différentes étapes qui correspondent chacune à une année scolaire.

Première étape :

Ouriel. x on est arrivés/ l'été [...] et euh/ on a fait un processus d'*alyah* et/ et l'année suida/ l'année scolaire suivante [...] en septembre on est/ on est descendus à/ Beer Sheva [...] on nous a mis dans un *merkaz klita*¹⁶²/ un centre d'absorption

Blandine. d'accord ok/ ça je connaissais pas

Ouriel. euh/ donc on/ on nous a pas/ on a pas choisi/ on descendait à Beer Sheva/ un an on était là-bas [...] on a/ mes parents on fait l'*oulpan*¹⁶³/ moi j'ai fait une sorte d'*oulpan* [...] la première année j'ai pas/ je parle pas vraiment l'hébreu [...] euh ils avaient l'habitude là-bas/ xxx/ c'était pas/ pas vraiment difficile [...] et après un an on est revenus à Jérusalem

Blandine. et là t'as pu VRAIment intégrer l'école euh

Ouriel. euh/ bah/ bah en fait déjà à Beer Sheva c'était déjà une école israélienne mais y avait beaucoup de nouveaux immigrants [...] ils avaient l'habitude

Ouriel vient d'arriver en Israël. Il ne « parle pas vraiment l'hébreu ». Pourtant, cette étape ne lui paraît pas difficile. En effet, il n'est pas le seul immigrant (« y a beaucoup de nouveaux immigrants »). Ouriel n'avait alors pas un statut à part mais pouvait être identifié à une autre partie des élèves. Par ailleurs, il peut suivre des cours d'hébreu (« moi j'ai fait une sorte d'*oulpan* »). Ses besoins linguistiques et sa condition de nouvel immigrant sont donc pris en compte.

Deuxième étape :

Ouriel. à Jérusalem ils avaient moins l'habitude/ [inaudible : sans doute « à l'époque »] euh j'étais plutôt seul

Blandine. d'accord/ et ça a été quand même ? ça pas été trop difficile le ?

Ouriel. c'est là où je sentais que c'était difficile [...] c'était à Jérusalem [...] c'est aussi un quartier pas/ un super quartier

Blandine. c'était quel quartier ?

Ouriel. -----// ----/ à côté de ---- [...] c'était considéré quartier un peu malfamé

Blandine. d'accord/ [avec un rire] ok c'est/ et euh/ t'as mis combien de temps à peu près à/ arriver à te/ au niveau de l'hébreu à/ à rattraper euh

¹⁶² מרכז קליטה Centre d'intégration.

¹⁶³ אולפן École de langue.

Ouriel. alors la deuxième année là-bas/ c'était// y a beaucoup de xx faire pour les cours d'anglais xx [...] et les autres/ la deuxième année c'est la première année où j'ai commencé à/ pouvoir participer [...] je faisais les devoirs et tout mais c'était très difficile [...] j'avais pas des bonnes notes/ j'étais j'étais comme un cancre

Blandine. alors que c'était juste un problème de langue

Ouriel. ouais/ et/ on m'a dit aussi de redoubler/ on m'a demandé de redoubler [...] parce qu'en fait euh/ quand je suis arrivé à Beer Sheva/ j'ai pas redoublé [...] et j'ai été directement en sixième/ et après quand je suis veNU/ à Jérusalem ils ont dit « non il faut qu'il redouble euh y a pas le/ y a pas le choix/ c'est c'est comme ça/ le nouveau immigrant il redouble/ c'est comme ça » [...] alors j'ai redoublé/ et/// j'ai refait/ j'ai refait la/ encore la même classe xx

Cette deuxième année en Israël est celle où le récit est le plus développé. Elle est différente de la première année. De fait, à Jérusalem, les besoins linguistiques et scolaires d'un nouvel immigrant sont moins pris en compte car moins connus. En outre, Ouriel ne fait plus partie de la masse des enfants nouvellement arrivés, il est « plutôt seul », ce qu'il expliquera plus tard¹⁶⁴, est source de moquerie de ses camarades d'école jusqu'à ce que l'attention soit portée sur les nouveaux immigrants russes quand la vague d'immigration russe aura lieu à partir de 1990.

La deuxième année d'Ouriel en Israël correspond à une nouvelle étape dans son apprentissage de l'hébreu. Cette nouvelle étape est marquée par un jugement négatif : « pas/ un super quartier », « c'était difficile », « c'était très difficile », « j'avais pas de bonnes notes », « j'étais comme un cancre ». Langue et apprentissage scolaire sont mêlés et il se considère « comme un cancre » dans les apprentissages scolaires. De même, il est identifié comme n'ayant pas les capacités de suivre le niveau scolaire correspondant à son âge car il est un nouvel immigrant. Ouriel est donc obligé de redoubler le niveau déjà effectué l'année précédente, lors de son arrivée, apportant une stigmatisation supplémentaire à son statut de migrant. Malgré tout, il passe d'une étape où il « ne parle pas vraiment hébreu » à une autre où il dit : « j'ai commencé à/ pouvoir participer ». Dès lors, ses compétences linguistiques évoluent et continueront d'évoluer lors de la troisième étape.

Troisième étape :

Ouriel. puis après// et la/ la deuxième année à Jérusalem c'est là où j'ai/ effectivement j'ai pu être/ plus ou moins au niveau [...] pas un très bon élève mais j'étais plus ou moins au niveau [...] la deuxième année

La troisième année en Israël permet une amélioration de ce qu'il perçoit comme ses capacités scolaires : il n'est plus « un cancre » mais juste « pas un très bon élève ». Le jugement porté à son

¹⁶⁴ **Ouriel.** dans la deuxième école à Jérusalem/ là-bas/ c'était/ comme j'avais un accent euh français/ [j'ai / j'étais] xx/ ils connaissaient pas/ ils connaissaient MOINS les immigrants [...] ils avaient pas l'habitude [...] et en fait j'étais le seul immigrant donc c'était/ j'étais vraiment la pe/ le différent de tout le monde [...] et PEU de temps après/ qu'on est arrivés/ on nous a xx la grande immi/ immigration de/ de Russes/ et peu à peu [difficilement audible : sans doute « les Russes c'est grand »]

Blandine. ouais ?

Ouriel. et après ils se sont moqués d'eux

encontre n'est pas encore positif mais il n'est plus aussi négatif que dans la deuxième étape de son récit.

Quatrième étape :

Ouriel. et après la quatrième année on a déménagé/ j'étais dans une autre école/ et là ça allait [...] là/ là y avait pas de problème

Enfin, la dernière étape clôt son parcours initiatique dans le milieu scolaire israélien et sonne un retour à la normale : « là ça allait [...] là/ là y avait pas de problème ». Le problème de la scolarité engendré par la méconnaissance de l'hébreu est résolu. Nous avons les quatre étapes d'un récit : état initial (première étape), péripéties (deuxième et troisième étapes) et enfin résolution (quatrième étape). Par ce récit, Ouriel raconte son appropriation de l'hébreu mais aussi l'intégration à la société israélienne par l'évolution dans sa scolarité.

Même si Ouriel s'approprie l'hébreu, le français reste malgré tout présent dans son récit par le biais de l'accès à la lecture grâce à l'Alliance française.

Ouriel. [...] y a l'alliance française [...] à Jérusalem [...] et je crois que ça a eu un/ ça a eu impact sur moi/ euh la langue française/ parce que/ xx mon père adoptif il a un oncle [...] et euh/ c'est un intellectuel [...] et on est allés/ quand on est venus à Jérusalem c'est la/ la seule personne qu'on connaissait [...] et on est allés le visiter [...] j'étais/ je me rappelle j'étais enfant euh/ j'avais peut-être onze ans/ ou douze ans/ on est allés les visiter [...] et/ et sa femme euh/ elle était très gentille euh/ lui était déjà un peu âgé [...] et sa femme elle a dit/ il avait une grande grande bibliothèque [...] et sa femme elle a dit « tu veux »/ moi/ moi j'aime beaucoup les bandes-dessinées alors elle m'a/ elle m'a proposé de/ de me PRÊter quelques euh bandes-dessinées/ elle m'a demandé si je veux/ emprunter des livres et/ et j'ai emprunté quelques bandes-dessinées [...] après je leur ai rendu et tout/ mais après euh/ et après il a dit// est-ce que j'aimerais hum// avoir un abonnement pour la bibliothèque française

Blandine. d'accord/ ok

Ouriel. et a/ j'ai dit « oui bien-sûr » [rires de Blandine] il a dit « d'accord/ pas de problème » il a [...] il a parlé avec le gars qui travaillait là-bas/ mais en fait c'était pas un abonnement/ en fait le gars il me laissait tout simplement venir [...] et prendre des livres

Blandine. super

Ouriel. sans abonnement [léger rire]

Blandine. trop bien

Ouriel. et pendant plusieurs années ça a duré [...] et ça ça a/ ça a BEAUCoup maintenu/ je crois que ça a aussi joué un rôle dans ma// dans la/ ça m'a facilité le/ enfin ça m'a/ ça m'a fait le lien avec la culture française et aussi c'est/ quand c'était quelques fois difficile j'allais à la bibliothèque et je lisais des romans/ et j'ai/ j'ai lu les/ j'ai lu tout/ toute la bibliothèque verte et rose [...] tout/ absolument tout ce qu'il y avait là-bas [...] toutes les bandes-dessinées/ j'ai/ j'ai lu beaucoup beaucoup beaucoup de livres là-bas

Blandine. d'accord/ ok

Ouriel. j'avais toujours des livres euh chez-moi [...] des romans/ j'étais toujours un peu/ dans la littérature [...] euh// et ça a duré plusieurs années jusqu'à ce qu'il y ait eu un changement après y a des/ des nouveaux euh/ managers

Blandine. ah/ ok

Ouriel. et un jour euh/ encore deux fois j'ai pris et je voyais la femme/ un jour ils m'ont dit euh « t'as x/ t'as pas d'abonnement ? »/ euh « comment ça se fait ? »/ je leur ai expliqué/ il dit « ouais mais maintenant tu sors c'est un abonnement »/ du coup j'ai arrêté

Blandine. t'as pas fait l'abonnement ?

Ouriel. non

Blandine. d'accord [rires] ok

Ouriel. NAN et puis j'avais grandi/ et puis j'ai/ j'ai/ j'ai LU/ beaucoup de livres

Les livres et la lecture sont très présents dans ce récit : « moi j'aime beaucoup les bandes-dessinées », « j'avais toujours des livres euh chez-moi », « j'ai lu tout/ toute la bibliothèque verte et rose [...] tout/ absolument tout ce qu'il y avait là-bas [...] toutes les bandes-dessinées/ j'ai lu beaucoup beaucoup beaucoup de livres là-bas », « j'étais toujours un peu/ dans la littérature » et « j'ai LU/ beaucoup de livres ». Dans ces séquences, il y a une accumulation d'adverbes (« toujours » deux fois, « tout » deux fois, et « absolument » une fois) et d'expressions (« toute la bibliothèque verte et rose », « toutes les bandes-dessinées ») exprimant la totalité. À ces adverbes et expressions est associée également l'utilisation de l'adverbe « beaucoup ». Cet adverbe est répété cinq fois en rapport avec la lecture et les livres, dont trois fois à la suite. Par ce récit, Ouriel évoque une présence continue et constante de la littérature française pendant cette période de son adolescence où il avait accès aux livres de la bibliothèque de l'Alliance française. Cela a été possible, non grâce à un aménagement linguistique mis en place par ses parents (par exemple pour maintenir son français) mais grâce à une personne extérieure à la famille. Pour Ouriel, cet accès à des livres en français a permis d'avoir « un lien avec la culture française » tout comme cela l'a aidé pour la langue française. Non seulement, les livres ont joué un rôle au niveau linguistique et culturel mais ils ont été aussi, pour lui, une échappatoire (« quand c'était quelques fois difficile j'allais à la bibliothèque et je lisais des romans »). Le français, pendant l'adolescence d'Ouriel, ne représente donc pas seulement une langue familiale, fonctionnelle et utile à la communication mais également un objet culturel ainsi qu'un outil d'évasion. Le français avait donc pour lui également une fonction symbolique (Blanchet, 2017) et émotionnelle.

Pour terminer, Ouriel présente l'anglais également comme faisant partie de son répertoire linguistique, avec un statut différent de celui du français ou de l'hébreu. De fait, il déclare : « hébreu et français c'est plus mes langues » (pour l'affirmation d'une identité linguistique bilingue, voir la sous-partie 6.3.1.2. *Une identité linguistique bilingue : Ouriel B. et Chloé J.*). Néanmoins, l'anglais reste une langue citée au côté du français et de l'hébreu, à compétences presque égales.

Blandine. d'accord/ ok/ et euh// tu parles d'autres langues que l'hébreu et le français ?

Ouriel. l'anglais

Blandine. l'anglais ? et ça pareil tu/ enfin/ pas pareil mais ça tu maîtri/ t'as une maîtrise

Ouriel. ouais

Blandine. t'as quoi comme maîtrise de l'anglais ?

Ouriel : c'est/ elle est très bonne parce que en fait/ premièrement quand je suis arrivé en Israël/ le seul cours que je pouvais faire à l'école c'était l'anglais/ et en plus j'étais plus avancé que les autres [...] parce que eux ils apprenaient encore un peu les/ y a beaucoup de mots qui ressemblent et/ j'étais déjà plus avancé que les autres [...] et ensuite euh/ mes parents/ mon père il a travaillé à ---- [...] on était connectés au mouvement messianique alors mon père allait beaucoup avec les chrétiens/ donc on entendait l'anglais tout le temps [...] mes parents ont appris l'anglais et l'hébreu en même temps

Blandine. d'accord/ ok

Ouriel. et moi j'entendais beaucoup l'anglais avec les xx beaucoup avec les Américains et [...] et ensuite euh/ après l'armée j'ai commencé à travailler comme musicien avec des Américains [...] j'ai fait/ x j'ai [difficilement audible : sans doute « choisi »] avec eux/ donc/ j'ai beaucoup travaillé jusqu'à aujourd'hui/ en fait je travaille avec [inaudible : sans doute « les »] Américains [...] donc j'ai/ j'ai toujours euh/ puis j'écoutais beaucoup de musique/ j'aimais beaucoup/ euh je lisais / les paroles/ je voulais comprendre toutes les paroles euh/ j'ai/ [inaudible : sans doute « on met »] la priorité euh xxx

Comme le montre cette séquence, l'anglais fait non seulement partie du répertoire linguistique d'Ouriel mais est également une langue régulièrement utilisée et présente dans son quotidien et cela dès son immigration. Ainsi, l'anglais était la seule matière scolaire où il se sentait capable de réussir lors de ses premières années scolaires en Israël. À la différence de ce qu'il affirmait plus tôt concernant les autres matières scolaires, il ne se percevait pas « comme un cancre » en anglais. Au contraire, il se considérait comme « plus avancé que les autres ». Ses compétences en anglais, face à ses compétences en hébreu, étaient donc perçues par lui positivement. Puisque ses compétences linguistiques en anglais étaient un atout, cela a contribué au développement et au maintien de cette langue chez lui. Par ailleurs, l'anglais était également présent en dehors de l'école. Tout d'abord, ses parents occupaient un emploi où l'anglais était l'une des langues de communication. Ensuite, Ouriel se rattache au groupe religieux des « messianiques »¹⁶⁵, groupe dont il considère que l'une des langues est l'anglais. Par cette appartenance affichée, il se relie donc également à l'anglais. Dès lors, cette langue a également une dimension fonctionnelle puisque elle permet la communication avec d'autres membres du groupe auquel Ouriel revendique appartenir. Enfin, il déclare également côtoyer des Américains, communauté linguistique anglophone, notamment par son travail. Encore une fois, l'anglais endosse une fonction utilitaire dans la communication qui a poussé Ouriel à

¹⁶⁵ Des juifs qui considèrent que Jésus est le messie attendu dans la religion juive et qui sont donc, par-là, aussi rattaché au christianisme.

développer ses compétences linguistique dans ce domaine : « je voulais comprendre toutes les paroles ». Tous ces aspects ont créé chez Ouriel un besoin communicatif. Le besoin de communiquer est formulé par François Grosjean comme le premier facteur du développement du bilinguisme. En effet, le bilinguisme se développe, entre autres, par le « besoin que l'on a de communiquer, écouter, participer à des activités, etc. dans une langue donnée. S'il est présent, l'enfant acquerra la langue ; s'il disparaît, il aura tendance à l'oublier » (Grosjean, 2015 : 85).

En conclusion, Ouriel identifie trois langues comme faisant partie de son répertoire linguistique : l'hébreu, le français et l'anglais. Il a donc développé un répertoire multilingue qui se décompose en deux temps : l'avant et l'après migration. Parallèlement au français déjà présent dès son enfance et donc avant la migration, l'anglais et l'hébreu se sont développés durant son adolescence, et ce par conséquent, après la migration. Dans ce deuxième temps, le français a pu également se maintenir par l'utilisation dans la famille de cette langue et l'accès à des livres en français.

6.1.4. Linoy B. : l'évaluation d'une transmission incomplète

Linoy, la sœur d'Ouriel, ne dresse pas le même constat que lui. Pour elle, le français est identifié comme la langue qu'elle regrette ne pas avoir appris plus et pour laquelle elle aimerait de plus grands compétences. Contrairement à son frère Ouriel, Linoy est née en Israël et n'a donc pas été scolarisée en français. Par conséquent l'apprentissage de la lecture du français n'a pas été le même que pour Ouriel.

Dès le début de l'entretien, alors qu'elle me demande quelles études j'ai fait, Linoy me fait part de son envie d'apprendre le français :

Linoy. et t'as : ? avant le doctorat t'as fait un: t'as fini ?

Blandine. j'ai fait: un: master de prof de français ? [...] FLE ?/ français langue étrangère pour enseigner le français à ceux

Linoy. c'est bien pour moi

Blandine. pour qui c'est pas la langue

Linoy. comme ça tu peux [dans un léger rire] m'apprendre

À cette envie de développer ses compétences linguistiques en français s'ajoute le regret de ne pas avoir appris plus le français et de ne pas parler mieux le français. Ce regret revient tout au long de l'entretien, même à des moments où l'apprentissage du français n'est pas évoqué. Dans l'extrait suivant, Linoy fait part de ses regrets alors que nous parlions d'un autre sujet avec Céline B., celui des voyages en France de la famille.

Céline. [...] on allait pas souvent en France en fait [...] quand vous étiez petits/ maintenant j'y vais plus souvent même j'y vais même DEUX fois dans l'année maintenant/ toute seule

Linoy. moi je me rappelle qu'elle a pas:

Céline. une fois avec ma petite dernière là xx

Linoy. je me rappelle que: que t'as pas: m'a/ que t'as pas m'apprire en

Céline. que je t'avais pas pris avec moi ?

Linoy. non/ euh: apprendre le français comme

Céline. ah je te je

Linoy. mon frère

Blandine. comme lequel de tes frères ?

Linoy. [claquement de langue]

Céline. Alon ?

Linoy. parce que mes deux frères/ des grands frères Ouriel et Alon ils parlent TRÈS TRÈS bien français [...] et ma mère elle a:: [léger rire] parce que elle a appris non *ekh om limda*¹⁶⁶ ?

Céline. disons que: Alon

Linoy. *ekh om limda* ?

Céline. elle elle a: enseigné ?

Linoy. elle a enseigné: le français [...] ET MOI elle a arrêté [...] c'est EMBÊTANT parce que je VEUX parler français

Céline. Ouriel je l'ai pas enseigné le français/ mais il a été il est venu à l'âge de: onze ans

Linoy. oui dix ans

Céline. dix ans onze ans

Ce constat de « t'as pas m'apprire » est si important pour elle qu'elle va modifier le cours de l'échange pour passer du sujet des voyages en France à l'enseignement du français et donc à la transmission du français. C'est la première fois de l'entretien qu'elle s'arrête sur le fait que, selon elle, le français n'a pas assez été transmis. Pourquoi cela est-ce important pour elle ? Elle assène la raison de cette importance très rapidement : « elle a enseigné: le français [...] ET MOI elle a arrêté [...] c'est EMBÊTANT parce que je VEUX parler français ». Cela la dérange de ne pas avoir appris le français comme le souligne l'emphase mis sur le participe présent faisant fonction d'adjectif « EMBÊTANT ». En accentuant ensuite le verbe vouloir (« je VEUX »), elle appuie sur son désir fort de parler français. Construit en miroir du syntagme précédent (« c'est EMBÊTANT »), cette affirmation de sa volonté dévoile un manque pour elle : son incapacité à parler français comme elle le souhaiterait.

Elle explique cette volonté de parler français, non seulement pour connaître des mots mais pour savoir former former des phrases sans faire d'erreurs.

Linoy. MOI j'aime// c'est dommage que je parle pas trop bien

Céline. mais ça va venir mami:

Linoy. oui

¹⁶⁶ איך אומ לימדה Comment on dit ?

Céline. bien-sûr faut
Blandine. MAIS TU PARLES
Linoy. moi je sais des mots
Blandine. T'AS VU TOUTE LA CONVERSATION QUE TU/ T'ARRIVES
Linoy. oui mais:
Blandine. À TENIR LÀ
Linoy. je sais des mots
Blandine. c'est pas facile
Linoy. et je sais pas comment: faire ça/ comme un: *mishpat*¹⁶⁷
Céline. c'est pas naturel quoi/ ça vient pas d'une manière
Linoy. oui
Céline. naturelle/ tu cherches tout ça mais c'est NORMAL/ tu parles presque pas
Linoy. c'est mon [claquement de langue] et moi je/ je suis xx xx:/ xxx ofi¹⁶⁸
Céline. caractère
Linoy. caractère/ j'aime tout/ *perfect xx*
Blandine. ah::
Linoy. et c'est difficile que je [claquement de langue] ça m'embête que: je sais pas:/ parce que je comprends [...] le français/ et moi je sais que je parle pas/ BIEN

Linoy apporte un jugement négatif sur ses compétences linguistiques à l'oral en français : « je parle pas trop bien ». Elle exprime également le regret de ne pas parler mieux par l'utilisation de l'expression « c'est dommage ». À ce que nous lui rétorquons Céline et moi, elle oppose ce que signifie pour elle ne pas bien parler. Ainsi, elle dit comprendre et connaître du vocabulaire mais ne pas arriver à faire de phrases. Ce n'est pas tant qu'elle ne sait pas du tout parler français mais plutôt qu'elle a l'impression de ne pas faire des phrases correctes. Derrière, nous retrouvons ici une insécurité linguistique face au français renforcée, selon elle, par son caractère qu'elle qualifie de perfectionniste. Tout comme elle a précédemment utilisé le participe présent « embêtant », elle utilise le verbe de la même famille, « embêter », pour exprimer ce qu'elle ressent face à ses compétences en français. De plus, elle ne se sent pas capable de tout exprimer en français comme elle le souhaiterait. C'est ce que souligne l'extrait suivant :

Linoy. [...] je parle avec ma cousine des fois et/ et je veux dire des CHOSES xx/ très profonds et/ et parler xx de politique et je sais pas d'Israël/ des fois c'est DIFFICILE JE PEUX PAS/ je peux pas:/ dire le mot
Blandine. d'accord
Linoy. ça m'embête
Blandine. et ça/ et tu te sens comment ?
Linoy. ça m'embête
Blandine. ça t'embête ?
Linoy. ouais
Blandine. et/ et y a des f
Linoy. c'est dommage

¹⁶⁷ משפט phrase.

¹⁶⁸ אופי caractère.

Elle y parle de la communication avec sa cousine. Celle-ci vivant en France, la langue de communication entre elles est donc le français. De nouveau, le verbe « embêter » est associé au syntagme « c'est dommage ». Cette expression se retrouve également lors du récit de Céline sur la disparition du français au profit de l'hébreu dans la communication au sein de la fratrie (voir la sous-partie 5.2.2.). Lorsque sa mère raconte ce basculement dans les pratiques linguistiques familiales, Linoy, pour exprimer son point de vue sur cet événement, utilise encore un fois l'expression « c'est dommage ». L'emploi de cette expression ainsi que celui du verbe « embêter » mettent en exergue les regrets de Linoy face à la transmission du français chez elle.

Ces regrets vont finalement amener Linoy à questionner sa mère sur cette transmission qui n'a pas réussi selon son évaluation. Ainsi, l'entretien se termine sur des questions de Linoy à sa mère. En effet, Céline a raconté qu'une orthophoniste lui avait conseillée de parler un français riche car elle avait remarqué un retard de langage. Cela aurait aidé à Linoy à développer son français et, dans le même temps, cela aurait permis l'approfondissement de ses compétences en hébreu. Par deux fois, Linoy va questionner sa mère sur ses pratiques langagières avec elle :

Linoy. pourquoi t'as pas/ parlé: très bien français aussi ?/ [Céline souffle] C'EST ÇA C'EST TOI/ le problème

Céline. peut-être j'étais occupée aussi avec parce que: y avait pas QUE TOI hein ? y avait DORON/ y avait:: Dalia enfin/ fallait que je m'occupe de: de: de DORON Y AVAIT LES AUTRES QUI ÉTAIENT ARRIVÉS tu sais alors j'étais ASSEZ OCCUPÉE
[...]

Linoy. pourquoi t'as pas écouté ?

Céline. hein ?

Linoy. pourquoi t'as pas écouté ?

En questionnant ainsi sa mère, Linoy remet en cause par la même occasion les stratégies de transmission du français de Céline. Mais ce n'est pas la première fois dans l'entretien que Linoy considère sa mère responsable de ses compétences en français :

Linoy. elle/ elle parle toujours FRANÇAIS mais elle/ elle aime parler aussi euh: hébreu parce que [claquement de langue] y a une fois que elle a appris *oulpan* [...] elle a appris hébreu [...] et quand on était::: des enfants elle a voulu parler en hébreu/ et c'est: comme ça que [fais un signe des mains et bruit de la bouche] [...] qu'on a pas parlé JUSTE français

Ici, c'est le fait que sa mère parle avec ses enfants en français mais aussi en hébreu qui est la raison, selon Linoy, pour laquelle elle et ses frères et sœurs ne parlent pas uniquement français. Toutefois, elle se désigne aussi comme responsable dans cette transmission réussie seulement partiellement comme le démontre cet exemple :

Céline. ils étaient dans des classes où y avait pas de français/ Linoy Doron:

Linoy. nan j'ai fait: j'étais

Céline. Dalia Maayan

Linoy. j'étais/ un an// mais c'est pas le même chose parce que:./ [claquement de langue]// je me rap/ je me rappelle pas

Céline. c'était pas/ t'as pas continué le français c'était

Linoy. nan

Céline. vraiment: des

Linoy. basic comme ça

Céline. trucs très très faciles ouais

Blandine. ouais

Linoy. très basique

Céline. elle a pas fait la grammaire elle a pas fait les textes

Blandine. d'accord

Céline. en français tout ça

Linoy. mais c'est

Blandine. donc t'as pas eu l'impression d'apprendre plus:

Linoy. nan

Blandine. avec le français à l'école

Linoy. j'ai pas é euh j'ai pas écouté parce que j'étais *teenager* ?

Les cours de français suivis par Linoy à l'école sont considérés par elle et sa mère comme très élémentaires. Or, Linoy avance également qu'elle ne se rappelle pas ces cours de français aussi parce qu'elle n'écoutait pas (« j'ai pas écouté parce que j'étais *teenager* ? »). Elle incombe ainsi la responsabilité de l'échec de ces cours à son comportement d'alors. Enfin, elle désigne également ses pratiques langagières comme une des raisons pour lesquelles ses compétences en français ne sont pas meilleures :

Linoy. [...] mes parents ils parlent français [...] et nous on/ on répond en: hébreu [...] et c'est ça qu'est: qu'on parle pas trop [dans un léger rire] bien

Ainsi, ses parents lui parlent bien français, mais elle déclare leur répondre en hébreu. C'est la raison pour laquelle, selon elle, « c'est ça qu'est: qu'on parle pas trop [dans un léger rire] bien ».

Linoy, au cours de l'entretien, exprime donc des regrets que le français ne lui ait pas été plus transmis. Or, bien qu'elle incombe cette responsabilité en grande partie à sa mère, elle reconnaît que son propre comportement n'a pas aidé à un plus grand développement du français chez elle. Enfant, l'apprentissage du français ne s'est pas présenté comme un besoin essentiel puisque qu'elle pouvait répondre en hébreu à ses parents. Dès lors, plusieurs conditions nécessaires au développement du bilinguisme n'étaient pas présentes (Grosjean, 2015). D'une part, le besoin communicatif était peu présent, hormis lors des voyages, peu fréquents en France. Linoy n'identifie pas, pendant l'enfance, de motivation à apprendre le français. D'autre part, les parents ne proposaient pas de « modèle

linguistique »¹⁶⁹ fort selon Linoy. Le « double-étai » dont parle Christine Deprez (1994 : 17) et « qui assure [...] le maintien de la langue parce qu'il est à la fois symbolique et fonctionnel¹⁷⁰ » (*ibid.*) dans le « dédoublement de l'espace » (*ibid.* : 16) est absent du récit de Linoy. Or, maintenant arrivée à l'âge adulte, Linoy affirme le désir de parler français. La transmission pourrait, dès lors, évoluer dans le sens d'une appropriation plus grande du français, à l'image de ce qui s'est produit avec Shirel I. (voir la sous-partie 6.1.5.)

6.1.5. Shirel I. : un rapport aux langues en constante évolution

Le récit de Shirel permet d'établir que le rapport aux langues (le français et l'hébreu dans son cas) évolue et varie au fil des années. Au moment de l'entretien, elle considère le français et l'hébreu comme ses langues tout en accordant une prédominance à l'hébreu comme le montre cet échange :

Blandine. [...] ta ou tes langues c'est lesquelles ?

Shirel. le français et l'hébreu

Blandine. d'accord

Shirel. plutôt l'hébreu et le français le français: [claquement de langue] le français je suis a/ je suis assez confortable dedans maintenant/ après: avoir fait une thèse

Elle répond « le français et l'hébreu » à ma question de savoir quelle(s) est ou sont sa ou ses langues puis revient sur sa réponse (« plutôt l'hébreu et le français ») en mettant cette fois-ci l'hébreu en premier, donnant ainsi un ordre hiérarchique à ces deux langues¹⁷¹.

Pourtant, elle est arrivée en Israël à l'âge de six ans, commençant donc sa vie dans un environnement social où le français domine linguistiquement. À son arrivée en Israël, elle est de suite scolarisée dans une classe hébréophone malgré sa connaissance limitée de l'hébreu. Elle apprend rapidement l'hébreu mais caractérise cette période précédant cette acquisition de « brouillard ». En voici le récit :

Shirel. [...] en fait on est arrivés le neuf septembre/ c'était neuf/ neuf jours après la/ la: le début des classes

Blandine. ah: d'accord

Shirel. et je suis mon/ en fait je suis:: on on dit en hébreu « *laalot lé kita aleph*¹⁷² » monter en *kita alef*¹⁷³

Blandine. d'accord

¹⁶⁹ La famille « doit assurer une pratique régulière de chaque langue dans une ambiance d'encouragement. L'adulte est un modèle linguistique et quelqu'un qui favorise l'échange, répond à des questions, commente et intervient quand il le faut » (Grosjean, 2015 : 89).

¹⁷⁰ Blanchet parle « des fonction symboliques et communicationnelles » des ressources linguistiques (2017).

¹⁷¹ Elle instaure également, de suite, une chronologie à la répartition actuelle des langues : « je suis assez confortable dedans maintenant/ après: avoir fait une thèse ». Son rapport au français n'est donc pas le même avant et après le début de son travail doctoral.

¹⁷² לעלות לכיתה אלף .

¹⁷³ כיתה אלף équivalent de la classe du CP en France

Shirel. en en/ en:/ le CP en fait/ et euh::/ et: et c'était/ c'était déjà donc euh::/ neuf jours après la/ le le:/ le commencement donc euh [...] et je suis arrivée en classe le douze [...] donc/ quin x/ douze jours après le: la/ le début des classes/ et:/ je me souviens très bien: ve/ rentrer dans la classe avec ma mère y avait la: la/ la:/ euh: maîtresse [...] qui est venue vers MOI y avait tout/ bien sûr tous les enfants qui me regardaient comme ÇA:: [...] « qu'est-ce que c'est que ce truc ? »/ et::/ et la maîtresse vient vers moi avec un bocal/ elle/ elle vient vers MOI et j'ai commencé à pleurer [...] elle vient vers moi avec un: bocal de bonbons/ elle me:: et elle me le tend:/ je prends un bonbon et ma mère me demande « qu'est-ce que/ qu'est-ce qu'il faut dire ? » ? et je lui dis « *toda*¹⁷⁴ »/ en hébreu [...] et:::/ donc ça c'était c'est c'est::/ donc c'est/ c'est un MÉLANGE entre/ quelques/ petits mots d'hébreu que je connaissais euh auparavant et/ un truc comme ça: un peu bizarre je me sou/ c'était un/ c'est un:// un: nuage comme ça/ je rentrais dans un nuage

Blandine. d'accord/ et:/ c'était en plus c'était en hébreu la classe c'est ça ?

Shirel. et la classe était en hébreu donc/ donc CE NUAGE continue pendant: quelques:/ bons mois/ et euh:: VRAIMENT J'ÉTAIS: [léger rire] j'étais dans quelque chose que/ je compre/ où je comprenais rien/ et euh:/ je s/ mais mes parents racontent moi je me souviens pas très bien mais:/ i: ils racontent que en fait pendant des mois/ j'étais pâle

Blandine. d'accord/ ah oui carrément [rires de Shirel] même physique en plus ça s'est traduit physiquement quoi

Shirel. mais moi je me souviens/ je me souviens pas c'est pour ça que je te dis apparemment c'était difficile mais [rires]

Blandine. [rires] tu t'en souviens pas

Shirel. [en riant] oui je sais pas exactement/ et euh::/ j'étais pâle mais pendant/ mais pendant DES MOIS/ ils euh:/ ils me voyaient/ étudier/ la langue/ euh:/ je m'asseyais avec les cahiers: les livres: et j'essayais de lire toute seule/ je m'apprenais à lire en fait [...] et euh:/ et/ et ils me:/ ils me racontent/ ils racontent que: un jour i: on était comme ça en ville/ avec une voiture ici à Jérusalem/ et tout d'un coup je/ je lis: un:/ une pancarte// pas exactement: comme il fallait mais je/ je la/ JE L'AI LUE

Blandine. d'accord c'est: xxx

Shirel. [avec un sourire] et mes parents ils étaient complètement euh: [rires des deux] « ah: elle a lu » [rires]

Blandine. c'est ça/ waouh

Shirel.: donc euh: à partir de là en fait euh::/ euh: mon histoire avec l'hébreu

Le récit est ancré précisément dans le temps : « le neuf septembre », « douze jours après le: la/ le début des classes ». Ces précisions temporelles marquent le début du récit mais sa résolution, à savoir la disparition du « nuage » dans lequel se trouve Shirel à son arrivée en Israël, est imprécis temporellement. Seules les indications temporelles « pendant DES MOIS »¹⁷⁵ et « un jour » délimitent le basculement. Ce nuage que décrit Shirel se traduit au niveau de sa compréhension de l'hébreu (« j'étais dans quelque chose que/ je compre/ où je comprenais rien ») et au niveau du peu de mots qu'elle possède à ce moment-là pour s'exprimer en hébreu. « *Toda* » et le seul mot prononcé en hébreu du récit, ce à quoi elle ajoute que « c'était c'est c'est::/ donc c'est/ c'est un MÉLANGE entre/ quelques/ petits mots d'hébreu que je connaissais euh auparavant et/ un truc comme ça: un peu

¹⁷⁴ תודה merci.

¹⁷⁵ Plus long dans l'entretien, elle parlera de « neuf mois ».

bizarre ». Ce nuage se transpose aussi physiquement (« j'étais pâle ») selon ce que les parents de Shirel lui racontent et ce qu'elle-même elle intègre à son récit. De même, Shirel rapporte avant tout les souvenirs de ses parents : « mes parents racontent moi je me souviens pas très bien mais:/ i: ils racontent » et « mais moi je me souviens/ je me souviens pas ». Cette période de brouillard s'exprime donc également par un manque de souvenirs et par le discours d'autres personnes enchâssé dans le récit. Les souvenirs eux-mêmes sont entourés d'un brouillard. Celui-ci ne disparaît qu'avec l'appropriation de l'hébreu et donc l'arrêt de l'incompréhension qui se traduit par la narration de l'anecdote de la lecture d'un panneau à Jérusalem. À partir de cette épisode marquant symboliquement le début de la compréhension, l'appropriation de l'hébreu devient possible comme le souligne la conclusion du récit « à partir de là en fait euh::/ euh: mon histoire avec l'hébreu ». L'adjectif possessif « mon » associé au nom « histoire » montre qu'une relation à l'hébreu est dorénavant possible.

L'hébreu devient, au fur et à mesure, la langue dominante de Shirel. En effet, elle raconte que peu à peu, les conversations familiales passent de français à français – hébreu (les parents parlent en français et les enfants en hébreu) jusqu'à ce que l'hébreu prenne, au fur et à mesure, le dessus dans la communication familiale. Elle décrit de cette manière ce processus de dominance progressive de l'hébreu :

Shirel. [...] on parlait/ on parlait français à la maison pendant une:/ une assez longue période [...] OUI ON A PARLÉ/ ON A PARLÉ À LA MAISON français:/ pendant une très longue/ euh longTEMPS: ET JE SAIS PAS EXACTEMENT à quelle époque

Blandine. d'accord

Shirel. euh quel coin/ on a/ petit à petit on a commencé à parler/ de moins en moins avec mes parents en français: [...] plus en hébreu: [...] EUX ils continuaient à nous parler en français et on a continué c'était complètement euh:/ [léger rire] bizarre quoi/ ils nous parlaient en français on leur parlait en hébreu: etcetera et à un moment même ça ça:/ c'est tombé je veux dire on a:/ ils commençaient à: nous répondre en hébreu

Blandine. d'accord/ ok

Shirel. euh: et je sais PAS TE DIRE/ quand/ je peux pas te dire

Blandine. d'accord/ ça s'est fait comme ça en fait petit à petit y a pas eu un:

Shirel. nan/ y a pas:/ je sais même/ je sais même PAS OÙ exactement commence le:/ processus

L'hébreu devient donc la langue de communication principale pour Shirel aussi bien dans sa famille qu'à l'extérieur de la cellule familiale. À l'âge adulte, elle fait des études universitaires en français ce qui l'amène à un nouveau basculement au niveau linguistique. Ces études en français sont un élément crucial dans ce nouveau basculement. Comme précédemment cité, elle affirme par rapport au français : « je suis assez confortable dedans maintenant [...] après: avoir fait une thèse ». Cette thèse, elle la compare au « passage de la mer rouge », comparaison riche en symbolique :

Shirel. euh:: mais disons que: quand/ au début de ma:/ au début de ma thèse/ c'était: pour moi euh::/ comme le passage de la mer rouge à peu près/ vraiment c'était très très difficile

Blandine. d'accord

Shirel. et euh:::/ je veux dire d'éc/ de m'exprIMER: d'une façon assez él/ d'un niveau assez élevé/ en français c'était:/ han: à chaque fois je:/ j'en pouvais plus

Cette comparaison est une référence biblique qui a trait à la traversée par le peuple hébreu de la mer rouge qui aurait été ouverte par Dieu lors de leur fuite d'Égypte : moment difficile mais aussi moment miraculeux et symbolique qui marque le début de la liberté du peuple hébreu (la mer se refermera sur les Égyptiens, les libérant de leurs poursuivants) et celle de la marche vers ce qui est appelé la terre promise dans la liturgie juive. Tout comme le passage de la mer rouge est à la fois la réussite face à l'adversité (la mer rouge est la seule issue possible face aux Égyptiens qui poursuivaient les hébreux) mais aussi passage vers la terre promise de manière miraculeuse, cette thèse est donc considérée comme un événement libérateur quant au français mais non sans difficultés.

Toutefois, à la fin de l'entretien elle parlera de son choix de revenir à l'hébreu comme langue de rédaction universitaire.

Shirel. [...] j'ai aussi pris une décision euh:: pour la suite de mes études donc pour mon doctorat [...] de pas continuer en français [...] malgré le fait que vraiment pour euh: je pense pour une doctorante/ de: de: D'ÉCRIRE en français dans disons écrire dans/ dans une langue qui n'est pas l'hébreu/ c'est beaucoup plus euh:// euh: disons euh::/ c'est/ ça donne beaucoup plus de POIDS [...] dans le monde académique

Ainsi, bien que le français puisse être un atout, selon elle, au niveau académique, elle décide de revenir à l'hébreu comme langue de rédaction de sa thèse. Elle qualifie ce choix, plus loin dans l'entretien, de « choix idéologique » et « identitaire ». Cette question de l'identité sera développée dans la sous-partie 5.4.

Le cas de Shirel, par ces va-et-vient entre les deux langues, nous montre comment, tout au long de la vie, la présence et l'importance des langues transmises (par la famille et la société) varient de même que le bilinguisme. Le rapport aux langues d'un individu, et donc aussi son bilinguisme fluctue tout au long de sa vie, reconfigurant la relation aux langues transmises. « Le bilinguisme d'une personne est un processus dynamique influencé par les événements de la vie » (Grosjean, 2015 : 48) comme par exemple le démarrage d'une thèse dans une langue qui n'est pas la langue dominante de l'individu et qui va permettre de nouveaux usages de la langue en question. De même, « les attitudes envers les langues et les pratiques linguistiques qui vont de pair peuvent changer chez une même personne à différents moments de sa vie » (Deprez, 1994 : 100), comme Shirel qui décide d'abandonner le français dans le cadre universitaire pour des raisons idéologiques. La description des

langues présentes chez les témoins-enfants n'est donc pas figée et le rapport aux langues (domaine d'usages, pratiques linguistiques, représentations et attitudes) peuvent continuer à évoluer.

6.1.6. Chloé J. : une médiatrice entre l'hébreu et le français

Chez Chloé J., la langue familiale est avant tout le français même si Chloé et son frère communiquent en hébreu et que ce dernier s'adresse plutôt à ses parents en hébreu. Selon Chloé, elle a grandi dans un environnement français comme le met en exergue cet extrait :

Chloé. [...] à la maison on était vraiment:/ comme mes parents euh: ils ont fait l'*alyah* un an/ un an avant que je naisse/ donc euh::/ je suis euh: née dans une maison vraiment: typiquement française quoi:/ [dans un rire] euh:/ même les petites chansons euh:/ quand: tu chantes à tes enfants c'était toujours en français/ ça aussi c'était en français/ et euh:/ et/ euh/ l'hébreu c'était juste euh en dehors en dehors de la maison

Dès lors, l'hébreu est avant tout la langue extérieure à la famille. Cette opposition extérieur/intérieur est plus marquée que chez Sarah A. En effet, lorsque je lui ai demandé de raconter comment cela se passait chez elle d'un point de vue linguistique (« est-ce que tu peux me raconter un petit peu comment ça s'est passé pour toi quand: tu étais enfant avec le français: l'hébreu:/ dans ta FAMILLE comment c'était ? »), voici le récit qu'elle a fait :

Chloé. alors euh: [léger rire]/ hum::// oui je peux te donner euh:// le point le plus: où je le/ où je le sentais le plus/ hum:/ de DIFFÉRENCE/ c'est: un peu: à la maison mon rôle principal c'est euh la [dans un rire] traduction [...] moi je traduais à mes parents:/ et euh::/ je traduais aux gens mes parents

Blandine. d'accord

Chloé. c'était quelque chose comme ça/ euh:: jusqu'à présent enfin mes parents ils savent un peu l'hébreu/ enfin ils le savent ils le/ ils le comprennent mais:/ MA MÈRE plus que mon père/ mon père il a vraiment: xx il s'est jamais vraiment/ euh: su: s'y faire enfin xxx/ euh:/ alors/ toujours/ toujours traduire voilà [rires]

Blandine. d'accord

Chloé. oui/ hum

Blandine. euh

Chloé. ah oui

Blandine. même quand t'étais toute petite ?

Chloé. [avec un sourire] OUI [léger rire]/ je me souviens de: je me souviens de avoir euh:/ avoir AIDÉ mes parents euh:// MÊME AU TÉLÉPHONE ils m'appelaient « Chloé tu peux venir xx parce que la dame au téléphone elle dit xx » j'étais là [rires des deux]

Le souvenir que Chloé a des langues dans sa famille pendant son enfance est caractérisé par ce rôle qu'elle avait de pont entre les langues. De fait, elle maîtrisait l'hébreu et le français à la différence de ses parents qui s'exprimaient en français. Dès lors, Chloé affirme que « moi je traduais à mes parents:/ et euh::/ je traduais aux gens mes parents ». Le mouvement de traduction s'effectuait dans les deux sens : vers et de ses parents. Elle était donc ce pont qui permettait à ses parents de

rejoindre l'univers hébreophone dont ils ne maîtrisaient pas encore le code linguistique. Encore au moment de l'entretien, Chloé souligne jouer ce rôle de traductrice¹⁷⁶ auprès de son père.

Par le récit de Chloé, la famille apparaît comme « le lieu d'une "double médiation" » linguistique (Deprez, 1999 : 35. Voir les sous-parties 3.1 et 3.3.2.). Le français est transmis à Chloé par ses parents depuis sa naissance et est la langue dominante familiale tandis que l'hébreu est la langue développée par Chloé à l'extérieur de la famille mais pour laquelle Chloé sert d'intermédiaire. J'aborderai plus longuement ce phénomène que je qualifie de transmission à « rebrousse-poil » dans la sous-partie 6.4.1.3 *L'hébreu, une transmission à « rebrousse-poil »*.

6.2. Les langues de la deuxième génération

Parler de transmission linguistique et s'intéresser aux discours et à l'expérience de ceux à qui cette transmission est destinée, amène à s'interroger sur les langues de cette deuxième génération. Pour chacun des témoins-enfants, les parents ont cherché d'une manière ou d'une autre à transmettre le français. Mais que leur reste-t-il de cette transmission ? Une fois arrivée à l'âge adulte, quelles sont les langues de cette génération d'enfants nés en Israël ? Quelle place a le français dans leur répertoire linguistique et aux côtés de quelles autres langues ? Quel est ce français de deuxième génération ? Je répondrai à ces questions de la partie suivante.

La première observation que je ferai est que les enfants de cette enquête sont tous bilingues hébreu-français à des niveaux de compétences différents. De plus, l'anglais est généralement évoqué aux côtés de ces deux langues comme faisant partie du répertoire linguistique, à l'instar d'Ouriel B. (voir la sous-partie 6.1.3.). C'est ce qui va être développé dans la première sous-partie (6.2.1 *Une deuxième génération multilingue*). Par ailleurs, la place de l'hébreu et du français chez ces témoins nés en Israël sera plus particulièrement analysée dans les sous-parties 6.2.2. et 6.2.3. Pour le français, nous verrons notamment ce qui a permis son maintien à la deuxième génération. Les pratiques linguistiques déclarées seront étudiées, entre autres celles avec les frères et sœurs ainsi que celles avec les parents. De même, les compétences perçues en français par les témoins seront exposées, tout comme les marques du français de cette deuxième génération contenues dans les entretiens.

6.2.1. Une deuxième génération multilingue

¹⁷⁶ Biichlé parle de « lien pragmatique » pour évoquer ce rôle de traducteur des enfants mais aussi d'« intermédiaire » et d'« évaluateur » (2011 : 20).

La question des langues a été longuement discutée au cours des entretiens. Chacun des témoins-enfants ont cité quelle(s) langue(s) faisaient partie de leur(s) langue(s). À chaque fois, l'hébreu et le français apparaissent dans leurs réponses, avec généralement l'hébreu placé avant le français dans la hiérarchie comme le souligne ce que dit Sarah A. :

Sarah. c'est/ je suis s// ma langue maternelle c'est cent pour cent hébreu/ et peut-être cinquante pour cent euh/ français

De même, Shirel I. instaure une hiérarchie entre les langues (extrait précédemment cité en 6.1.5.) :

Blandine. [...] ta ou tes langues c'est lesquelles ?

Shirel. le français et l'hébreu

Blandine. d'accord

Shirel. plutôt l'hébreu et le français [...]

En inversant la structure de sa phrase, Shirel met en relief la position première de l'hébreu dans sa relation aux langues. Ces questions de hiérarchie entre les langues sera développée plus particulièrement dans la sous-partie 6.3.1. sur les identités linguistiques.

Or, en plus de l'hébreu et du français, l'anglais a également été évoqué pendant la majorité des entretiens, parfois en tant que langue du répertoire linguistique, d'autres fois comme la langue que le témoin veut apprendre. Presque tous les témoins vont parler de l'anglais sans que la question porte spécifiquement sur l'anglais. Seule Chloé J. va mentionner l'anglais suite à une question sur l'anglais plus particulièrement. L'anglais est plus présent dans les entretiens des témoins-enfants que chez ceux des témoins-parents. Cela peut s'expliquer par la place prépondérante de l'anglais dans la société israélienne (voir la sous-partie 2.3.2.), société dans laquelle les témoins-enfants ont grandi et qui a donc influencé leurs pratiques linguistiques.

Plus spécifiquement, Sarah A., Ouriel B. et Shirel I. incluent l'anglais dans leurs répertoire linguistique. Sarah considère même avoir de meilleures compétences en anglais qu'en français tandis qu'Ouriel estime faire plus de fautes à l'écrit en français qu'en anglais. Quant à Shirel, l'anglais est l'une des langues de son conjoint. Ouriel, lui, travaille en partie avec cette langue. Enfin, de son côté, Linoy souhaiterait perfectionner son anglais comme elle le dit au cours de l'entretien alors que sa mère, Céline B. insiste sur le fait que cette dernière n'a pas développé ses compétences en hébreu autant qu'elle l'aurait désiré

Céline. en plus moi j'ai/ avec le travail que je fais/ je progresse pas/ en hébreu

Blandine. ah: ouais bah oui parce que c'est

Céline. voilà

Blandine. un environnement euh:

Céline. d'abord j'étais à la maison

Blandine. international

Céline. avec les enfants [...] j'étais toujours à la maison/ après/ je fais le ménage/ alors là je parle avec personne [...] et euh::/ je

Linoy. mais moi aussi je veux améliorer en:

Céline. trente ans dans un pays j'ai pas vraiment:/ hum ?

Linoy. je veux améliorer aussi en anglais [léger rire]

Bien que ses regrets par rapport à son apprentissage du français soient présents tout au long de l'entretien, ici l'évocation des compétences en hébreu de sa mère rappelle à Linoy son désir d'apprendre l'anglais.

Dans les entretiens, l'anglais n'apparaît pas seulement en tant que langue citée mais aussi dans le vocabulaire mêmes utilisé. Ainsi Sarah A. parle du « *subway* » newyorkais tandis que Shirel I. emploie le mot « *motherhood* ». Par ailleurs, Sarah A. raconte une anecdote où elle a préféré utiliser l'anglais dans un bureau de poste car elle ne se souvenait plus comment dire « timbre » en français.

Sarah. [...] y a eu UNE FOIS où j'ai/ j'étais avec des copines à Paris/ et euh/ et c'était et j'avais un bug/ même à l'oral/ je en fait j'ai oublié comment dire euh elles voulaient envoyer des lettres/ x/ et j'ai oublié comment on disait timbre

Blandine. ah ouais

Sarah. et je suis rentrée dans la/ dans la/ à la poste/ je crois que c'était à la rue de Rennes/ enfin quelque chose d'assez/ de grand assez de central/ et euh/ je me suis dit « bon je vais commencer à lui parler en en ANGLAIS il lui il sait pas que je parle en français c'est pas » alors je commence à lui parler/ je lui dis « *hi can I have six stamps for Israel ?* » alors six timbres pour Israël ET LUI IL a continué à parler en français/ et moi j/ alors alors/ je faisais GENRE/ j'comprendais pas parce que/ je l/ j'ai commencé à lui parler en français EN ANGLAIS/ mais/ C'ÉTAIT TRÈS c'était une situation très bizarre/ mais/ mais c'était LE SEUL/ le seul que je me rappelle que/ j'avais COMPLÈTEMENT zappé comment on disait timbre

L'anglais peut devenir dès lors une langue pour palier à des manques en français. Au cours de l'entretien, Linoy B. va également utiliser l'anglais à la place de certains mots qu'elle ne connaît pas en français comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

Linoy. j'ai pas é euh j'ai pas écouté parce que j'étais *teenager* ? comme ça ?

L'hébreu, le français et l'anglais contribuent à faire de cette génération née ou arrivée jeune en Israël, une génération multilingue, plus encore que leurs parents qui ont appris l'hébreu avant tout à l'âge adulte. Pour ces enfants de migrants français, le multilinguisme a été présent dès leur enfance, bien sûr au travers du français et de l'hébreu, mais également de l'anglais. Sarah A. va ainsi attribuer des langues différentes aux dessins-animés de Walt Disney regardés pendant l'enfance.

Sarah. [...] TU SAIS LA CASS/ LES CASSETTES VIDÉOS tu pouvais pas changer la/ la langue

Blandine. donc là c'était en français ?

Sarah. y a des choses que je connais que EN FRANÇAIS [...] le Livre de la jungle/ Blanche Neige heu/ Dumbo/ hum [souffle] y en a plusieurs comme ça où/ je/ je peux pas les entendre dans une autre langue/ pour moi c'est QUE en français// c'est euh

Blandine. alors que c'est anglais à l'origine

Sarah. exacteMENT [rires de Blandine]/ oui/ et auj/ mais/ c'est marrant/ ça aussi/ ça/ ça vraiment ça dépend parce que/ euh/ quand on était petites/ c'est surtout le Livre de la jungle que je/ je/ je peux pas entendre [avec un petit rire] Baloo chanter dans une autre langue que en français [...] et euh/ mais APRÈS genre quand j'ai grandi euh/ hum/ la Petite Sirène Aladin et tout ça/ c'est que/ c'est en hébreu [...] ET APRÈS PETIT à petit quand on a grandi euh/ et quand y avait des DVD maintenant on/ j/ on/ y a des/ y a des films où/ je connais que en anglais/ mais c'est marrant que ça c'est/ ça c'est quelque chose qui est très/ hum/ genre ALADIN aujourd'hui je peux pas le voir/ autrement qu'en hébreu/ je p [...] je peux le voir/ enfin tu vois/ bon maintenant avec YouTube et tout tu/ tu connais les chansons aussi euh/ en anglais mais// pour moi y a des choses qui/ qui restent/ que/ euh Merlin l'Enchanteur ?/ tu connais ?

Blandine. oui

Sarah. avec Arthur/ ça c'est QUE EN FRANÇAIS/ que/ je peux/ j'arrive pas/ je L'AI EN DVD [...] je peux pas entendre en fr/ en anglais ou en hébreu/ je peux pas

Blandine. d'accord/ ah oui t'as/ t'as le dvd où tu peux mettre en hébreu si tu veux

Sarah. ouais/ mais j'arrive/ j'arrive pas [...] pour moi c'est bizarre ça passe pas dans l'oreille

La langue dans laquelle elle a regardé un film pour la première fois (que ce soit le français, l'hébreu ou l'anglais) reste la langue associée au film même si celle-ci n'est pas la langue originale du film. De plus, par rapport à certains ouvrages, et quand cela est dans ses capacités, elle préfère lire un livre dans sa langue originale :

Sarah. [...] parce que j'ai jamais lu Proust/ alors/ ÇA J'AI ENVIE DE LIRE/ MAIS ÇA je vais/ PAS le lire en hébreu/ si déjà je vais faire l'effort de le lire en français je crois

Blandine. et pourquoi ?

Sarah. parce que je crois qu'y a des// on peut dire des œuvres d'art qui/ qui doivent rester je crois// dans leur langue/ je crois [...] je sais pas/ mais [claquement de langue] / Y A DES CHOSES qui sont bien traduits/ mais y a des choses où// je/ je crois que si tu peux le lire dans l/ la langue originale/ il faut que tu fasses l'effort parce que c'est/ ÇA SE PERD/ tu sais/ Y A TOUJOURS quelque chose qui se perd dans la traduction

De son côté, Shirel I. lit les livres dans leur langue originale ou, au moins, dans celle la plus proche de celle dans laquelle ils ont été écrit :

Shirel. [...] je lis dans les trois langues¹⁷⁷

Blandine. d'accord

Shirel. euh: mais/ ce que j'aime bien en fait c'est de:/ de choisir quand/ quand je lis un roman euh:/ qui n'est pas hébreu/ j'aime bien lire dans la langue qui est la plus proche de la langue euh:/ de la langue euh:

Blandine. d'écriture ?

¹⁷⁷ Elle parle ici du français, de l'hébreu et de l'anglais.

Shirel. d'écriture c'est-à-dire que si ça a été écrit en italien j'aime bien écri/ euh lire en franÇAIS: [...] etcetera [...] bien sûr que si ça a été écrit en français euh [rires de Blandine] je vais même pas:

Blandine. [avec un sourire] en anglais ?

Shirel. chercher le roman [rires des deux] en hébreu même

Le répertoire multilingue de cette deuxième génération influence donc, dès lors, certaines pratiques linguistiques et certains comportements tout comme leurs représentations de l'usage des différentes langues de leur répertoire linguistique. Les témoins-enfants ont développé une compétence multilingue qui leur est propre, à la croisée de leurs différentes langues.

6.2.2. La place de l'hébreu

Deprez constate dans son étude sur le bilinguisme dans la région parisienne que les enfants de migrants sont dominants en français, langue locale (1994). C'est la même observation que fait Hélot en affirmant que « la langue du pays de résidence devient dans la plupart des cas la langue dominante quelle que soit cette langue » (2007 : 77). De même, les enfants adultes de notre recherche sont aussi dominants en hébreu, langue de la société dans laquelle ils ont grandi et cela même pour ceux pour qui le français est utilisé hors du cadre familial comme c'est le cas par exemple pour Chloé J. et Shirel I. Cette dernière exprime ainsi penser, rêver, réfléchir à voix haute en hébreu plutôt qu'en français :

Shirel. [...] je pense surtout en fran en hébreu: euh: parfois/ parfois je COMPTE en français [...] euh:/ parfois je dis « merde » [rires des deux]/ euh mais c'est surtout pour que:./ oui non [rires de Blandine] parce que c'est comme ça:/ euh: je rêve en hébreu je pense

Blandine. d'accord

Shirel. et je:././ [...] la plupart de/ la plupart de des choses que je fais c'est en:/ c'est en hébreu/ je réfléchis à haute voix en hébreu [...]

En disant que « la plupart [...] des choses » qu'elle fait « c'est en hébreu », Shirel démontre être dominante en hébreu. Selon elle, c'est la langue qui lui vient en premier le plus généralement.

De plus, certains des témoins affirment s'adresser à leurs parents en hébreu. Shirel I. déclare ainsi s'adresser à ses parents en hébreu et « parfois » en français.

Shirel. [...] À MES PARENTS la vérité c'est que c/ c'est que:./ parfois je me retrouve le euh:/ je me retrouve/ leur parler en français

De même Linoy B. dit répondre à ses parents en hébreu.

Linoy. [...] mes parents ils parlent français [...] et nous on/ on répond en: hébreu [...] et c'est ça qu'est: qu'on parle pas trop [dans un léger rire] bien

Linoy parle hébreu à ses parents comme certains enfants de l'enquête de Deprez parlent français à leurs parents et non la langue dans la langue héritée. Pour Deprez, cette pratique est, entre autres choses, liée au fait que les enfants savent qu'ils sont compris s'ils parlent en français et ils choisissent donc de communiquer dans la langue avec laquelle ils ont le plus de facilité :

« Ils savent aussi que lorsqu'ils parlent en français les parents les comprennent. Ils font alors jouer la loi de l'économie, du moindre effort et abandonnent dès leur scolarisation, la langue des parents au profit du français qui devient vite leur langue dominante et parfois unique d'expression » (Deprez, 1994 : 69)

Malgré tout, cet usage de répondre en hébreu aux parents n'est pas systématique dans les pratiques déclarées des témoins de cette enquête. En revanche, celle d'utiliser l'hébreu pour communiquer dans la fratrie l'est. Ainsi, dans chacun des entretiens, l'hébreu est la langue déclarée de communication avec le reste de la fratrie et ce depuis l'enfance comme le démontre cet échange avec Shirel I. :

Blandine. ok/ mais:/ TOI-MÊME avec tes frères et sœurs du coup tu parlais en hébreu ? vous parliez::

Shirel. oui:

Blandine. avec des mots de français dans l'hébreu ? un mix entre les deux: ? ou euh

Shirel. même pas

Blandine. même pas

Shirel. PEUT-ÊTRE/ MAIS DES: des trucs euh:/ la maison à la maison quoi la vaisselle la douche des trucs comme ça mais PAS:/ même pas

Blandine. d'accord/ et euh://// et y avait pas des moments où vous vous mettiez à parler français ? en/ des moments précis où:

Shirel. entre les frères et sœurs ?

Blandine. oui voilà

Shirel. nan

Ainsi, selon Shirel, le français était minoritaire dans les échanges avec son frère et ses sœurs. Le français était réservé au domaine du quotidien (« la vaisselle la douche des trucs comme ça »). Christine Deprez fait la même observation par rapport aux familles d'enfants bilingues dans la région parisienne : la langue de communication principale des enfants de migrants est la langue du pays dans lequel ils ont grandi (Deprez, 1994).

Cependant, seul l'entretien réalisé auprès de Sarah A. permet d'accéder à des échanges au sein de la fratrie. En effet, Esther A., la sœur de Sarah A., se joint à nous vers la fin de l'entretien initialement prévu uniquement avec Sarah. Sa présence est très intéressante car elle apporte un éclairage supplémentaire sur les déclarations de Sarah. Cette dernière va d'abord s'adresser à Esther en hébreu pour lui dire de nous rejoindre.

Sarah. [s'adressant à sa sœur] ESTHER/ *boy boy*¹⁷⁸ Esther/ c'est ma sœur

Sarah s'adresse ensuite à Esther avant tout en français mais en utilisant parfois certains mots et expressions hébraïques comme dans les deux exemples suivants :

Premier extrait :

Sarah. nan ce que je voulais dire c'est que/ TOI/ quand/ a/ avant les EI/ tu/ on parlait/ on parlait QUE en hébreu à la maison *nakhon*¹⁷⁹ ? entre nous deux

Deuxième extrait :

Sarah. [agacée] oui/ QUAND JE SUIS ALLÉE À EUH AU À L'ANNIVER/ À LA/ AU MARIAGE DE ---/ quand je suis partie après en Laponie avec --- avant ça j'étais en France toute seule

Esther. hum hum

Sarah. *lemashal*¹⁸⁰/ tu vois ?

Par ailleurs, le choix du français pour parler entre elles n'est pas habituel comme le souligne l'extrait ci-après.

Sarah. mais TU VOIS là on parle français

Blandine. parce que ?

Sarah. parce que t'es LÀ mais normalement on parle

Esther. mais bon y a des trucs que

Sarah. on parle pas vraiment français entre nous

Esther. entre nous

Sarah. nan

L'utilisation du français dans ce contexte est donc liée à ma présence. Selon Sarah et Esther, si j'avais été absente, elles auraient opté pour l'hébreu. De plus, si mes compétences en hébreu avait permis que l'entretien se déroule en hébreu, Sarah aurait préféré qu'il se fasse dans cette langue comme elle le déclare à un autre moment de l'entretien :

Sarah. maintenant si tu me demandes EUH OUI NAN SI/ si faut qu'je fasse/ euh des/ une conversATION/ j'ai pas de problème de le faire en français/ mais si/ si t/ maintenant si tu parlais en hébreu/ enfin si tu savais bien l'hébreu/ tu m'aurais demandé j't'aurais dit « ouais/ si/ si tu veux/ si tu veux on »

Sarah s'est adaptée à mes compétences. Le choix du français s'est fait par rapport à moi et non pour une question de préférence linguistique. Pour que la communication soit possible, Sarah a opté pour le français. Dans d'autres contexte de communication où l'hébreu comme le français sont des langues possibles, Sarah dira choisir de l'hébreu. Ainsi, quand elle se retrouve avec des amis israéliens francophones, donc des personnes avec il serait possible d'utiliser le français comme langue de communication, elle affirme communiquer avec eux en hébreu :

¹⁷⁸ בואי בואי viens viens.

¹⁷⁹ נכון exact.

¹⁸⁰ למשל par exemple.

Sarah. [...] c'est marrant on se parle pas en français quand on se retrouve [avec un sourire] parce que quand même on est Israéliens/ on le parle tous/ c'est plus facile

Cette affirmation peut se lire également à un niveau identitaire. Cet aspect sera abordé plus loin dans la partie 6.3. *Identité en discours.*

6.2.3. La place du français

Dans les entretiens, le français est avant tout désigné comme la langue de la famille et des parents. C'est ce qu'avance, par exemple, Ouriel B. :

Ouriel. [...] pour être franc je parle pas français avec personne à part mes parents

Blandine. AH/ oui/ d'accord

Ouriel. je connais pas beaucoup de/ j'ai une amie et/ Y A QUELQUES uns et/ je parle surtout français avec ma famille

Seules Esther A. et Shirel I. font usage du français au quotidien hors du cadre de la cellule familiale : Esther a recours au français dans son travail tandis que Shirel utilise le français dans le cadre de sa thèse. Pour les autres témoins, en Israël, le français est principalement utilisé dans le cadre familial.

Ainsi, Sarah et Esther A., Ouriel B. et Chloé J. déclarent parler principalement français avec leurs parents même si l'hébreu est aussi présent dans la communication parents-enfants comme le souligne Sarah et Esther A. :

Esther. hum/ nan parce qu'avec papa et maman/ si par/ ON/ ON SE PARLE en français

Sarah. SI ON SE PARLE en hébreu ça veut dire/ euh euh par exemple avec papa si c'est de la politique

Blandine. oui

Esther. ou de la religion/ des trucs comme ça/ c'est en hébreu

Blandine. en hébreu

Esther. parce que c'est plus facile c'est [...] mais/ DISONS si maman me/ me parlait en français si elle me dit « *LEAT*¹⁸¹ » et elle commence à parler en hébreu/ je sais que ça/ que ça va pas bien [rires des trois] [avec un sourire] J'AI FAIT quelque chose [rires de Sarah] JE SAIS PAS QUOI

Blandine. [dans un rire] mais quelque chose

Esther. ouais

Sarah. ouais

Le passage du français à l'hébreu dans la communication parents-enfants marque un changement de contexte ou de sujet de conversation. Ce passage d'une langue à l'autre peut être aussi l'indicateur d'un changement de ton de l'interlocuteur (« si elle me dit "*LEAT*" et elle commence à parler en hébreu/ je sais qu'ça [...] va pas bien [...] J'AI FAIT quelque chose »). Le passage d'une langue à l'autre se justifie donc de plusieurs manières et a un rôle. Shirel I., de son côté, affirme :

¹⁸¹ *טאל* doucement.

Shirel. À MES PARENTS la vérité c'est que c/ c'est que::/ parfois je me retrouve le euh:/ je me retrouve/ leur parler en français [...] carrément pas seulement euh:

L'hébreu et le français sont donc tous les deux présents dans les échanges parents-enfants. Quant à Linoy B., elle parle en français à ses parents quand elle ne veut pas être comprise de personnes hébréophones :

Linoy. ouais et aussi/ je parle juste français/ [claquement de langue] quand/ quand je veux pas que mes amis: comprennent

Blandine. ouais

Linoy. je parle français euh:

Blandine. avec ta:

Linoy. avec mes parents oui

Blandine. avec tes parents d'accord ok

Linoy. j'essaye

De même, Sarah A. rapporte avoir utilisé le français enfant avec ses parents pour dire des choses qu'elle ne voulait pas que ses amies hébréophones comprennent :

Sarah. mais euh// mais pour moi l/ la/ euh// je crois que c'était un peu genre euh la langue où on parlait/ parce que y avait moins de francophones on parlait/ pour qu'on voulait pas// que quelqu'un comprenne/ genre si on avait des copines à la maison/ euh/ ELLES É/ elles comprenaient mais/ enfin elles comprenaient que dès qu'on passait en français c'est pour [rires de Blandine] cacher/ c'est/ c'est pour que ELLES ELLES COMPRENNENT PAS/ c'était CLAIR/ euh/ mais c'est ça/ c'était pour moi surtout la/ L'AUTRE LANGUE// euh/ si je peux pas utiliser/ ma langue/ je crois que c'était que c'était plutôt ça

Le français est avant tout le domaine du quotidien, car c'est une langue seulement familiale et non présente dans l'environnement extérieur immédiat comme l'exprime Sarah A. : « J'ENTENDAIS À LA MAISON DU FRANÇAIS dehors j'entendais l'hébreu ». C'est également le domaine de l'oral pour chacun des témoins. S'exprimer à l'écrit pose, en effet, toujours plus de difficultés pour les témoins que s'exprimer à l'oral. Cela s'explique par le fait que les compétences linguistiques développées en famille sont plutôt des compétences orales qu'écrites. L'accès à l'écrit a pu se faire par le biais de lectures parentales de livres en français (Sarah a le souvenir de différents albums jeunesse français comme *Caroline* ou *Emilie*) tout comme par la mise en place d'échanges de mots ou de messages électroniques en français comme dans la famille B. Le français alors acquis est un langage écrit avant tout informel et quotidien. Cependant, l'aspect formel du langage écrit a été plus particulièrement développé par le biais de cours particuliers ou de cours dans le cadre scolaire ainsi qu'universitaire. C'est le cas de Sarah A. qui a suivi des cours de français à l'université. Au contraire de l'hébreu, langue de la société israélienne, le français n'est pas automatiquement enseigné à l'école. Les cours de français ne sont donc présents que dans trois des entretiens. Linoy a

ainsi suivi des cours de français, mais au contraire de Sarah, seulement au niveau élémentaire et non universitaire :

Linoy. j'étais/ un an// mais c'est pas le même chose parce que::/ [claquement de langue]// je me rap/ je me rappelle pas

Céline. c'était pas/ t'as pas continué le français c'était

Linoy. nan

Céline. vraiment: des

Linoy. basic comme ça

Céline. trucs très très faciles ouais

Blandine. ouais

Linoy. très basique

Céline. elle a pas fait la grammaire elle a pas fait les textes

Blandine. d'accord

Céline. en français tout ça

Linoy. mais c'est

Blandine. donc t'as pas eu l'impression d'apprendre plus:

Linoy. nan

Blandine. avec le français à l'école

Linoy. j'ai pas é euh j'ai pas écouté parce que j'étais *teenager* ?

Ces cours de français à l'école n'ont pas porté les fruits escomptés au niveau des compétences linguistiques et n'a pas permis, selon Linoy et Céline, de développer les compétences écrites de Linoy (« elle a pas fait la grammaire elle a pas fait les textes »). Shirel I., de son côté, a commencé à apprendre à lire seule le français puis elle a continué à développer ses compétences en français en suivant des cours particuliers :

Shirel. euh::/ j'ai des/ j'ai aussi euh: j'ai aussi appris à:: à/ je me/ JE ME SUIS apprise à lire/ euh:: et à un moment: donné ma/ ma mère euh:: a décidé de:: de m'inscrire à un:/ COURS euh/ à un cours euh privé/ euh:: de français/ pour euh: en fait soutenir/ parce que j'a/ bon à un moment j'ai: j'ai COMPRIS que:/ que j'avais:: j'avais une ATTIRANCE vers tout ce qui est linguistique: langues etcetera [...] donc j'ai a/ j'ai appris à:: j'ai appris à lire et::/ et écrit/ en français

Le français est donc avant tout une langue familiale, utilisée principalement dans la famille et lors de voyages en France. Langue développée surtout à l'oral, les compétences écrites le sont généralement via des relais linguistiques extérieurs à la famille comme les témoins-parents l'ont décrit dans la sous-partie 4.5.3.2 *Cours de langue*. Seule Shirel, dans le cadre de sa thèse, utilise le français écrit dans un cadre formel extérieur à la famille.

6.2.4. La place des langues dans la famille

Je viens de dessiner le schéma principal de la répartition de l'hébreu et du français dans les familles de ces enfants de migrants français. L'hébreu et le français se côtoient dans les familles de cette enquête et se répartissent en langue dominante selon le contexte de communication : dans la

communication au sein de la fratrie l'hébreu domine tandis que le français se retrouve plutôt dans les échanges linguistiques parents-enfants, du moins du côté des parents. Les langues se répartissent selon des « dyades » établies (parents/enfants, frères/sœurs, père/mère) (Deprez, 1994 : 172-175) avec généralement dans la relation parents/enfants une « communication en chiasme, comme stratégie langagière de la dyade » (*ibid.* : 172). Quand cette « communication en chiasme » apparaît, c'est-à-dire quand l'un des parents communique en français tandis que l'enfant utilise l'hébreu, cela « montre bien à quel point l'asymétrie des compétences est prise en compte et respectée : chacun est autorisé à parler dans sa "meilleure" langue, sans l'imposer ».

Tout comme la répartition des langues varie entre les différents membres de la famille et selon la dyade communicationnelle, la place des langues évolue également entre l'enfance et l'âge adulte. Il est donc possible de remarquer des différences. Ainsi, alors que Sarah A. reconnaît utiliser principalement le français dans les échanges avec ses parents, elle affirme également :

Sarah. [...] MAIS JE TE dis encore j'ai/ hum [claquement de langue]// quand j'étais petite je parlais MOINS

Blandine. d'accord

Sarah. c'était vraiment QUE/ À/ À partir/ quand je suis/ quand/ ouais surtout quand je suis rentrée à l'école/ mes parents me parlaient QUE en français mais moi je répondais euh// en hébreu la plupart du temps

Elle rapporte donc une évolution dans les pratiques langagières familiales. Les pratiques linguistiques par rapport à l'hébreu et au français varient dans le temps. Shirel I. estime, quant à elle, qu'elle communique plus en français avec ses parents à l'heure actuelle que pendant son enfance. De plus, comme je l'ai évoqué dans la partie 5.1.5 *Shirel*, les pratiques langagières familiales sont passées des échanges dominés par le français à des échanges dominés par l'hébreu.

D'autre part, concernant la place des langues dans la famille, il est intéressant de mettre en évidence que, dans la famille A., quand « l'habitus linguistique » (De Heredia-Deprez, 1991 : 103) n'est pas respecté, c'est-à-dire quand la distribution habituelle des langues au sein de la dyade varie, cela crée un sentiment d'étrangeté. C'est ce que nous pouvons voir dans les deux extraits suivants.

Premier extrait :

Sarah. C'EST MARRANT que tu demandes parce qu'y a des ch/ y a des fois/ ah/ j'avais une fois// euh je me souviens plus DU TOUT// de la situation mais je me rappelle que/ euh/// j'ai dit un truc// et je crois que c'est ma sœur qui me dit « mais pourquoi tu parles en français »/ je lui dis « je/ je/ je viens de parler en hébreu là ? »/ elle me dit « non/ t'as parlé en français »/ et j'ai pas réalisé que// OU UN TRUC/ OU NAN [claquement de langue] ou nan/ y avait un truc où/ oui je crois que je parlais à ma sœur/ et elle m'a répondu en français/ et je lui dis « pourquoi tu me réponds en français » ?/ elle m'dit « parce que tu m'as parlé [avec un rire étouffé] en français » [léger rire de Blandine] et j'avais/ PAS RÉALISÉ que j'parlais en français

Deuxième extrait :

Sarah. ET ÇA PASSE AUTOMATIQUEMENT/ ET SI TU ME PARLES en français je te/ je vais te dire « pourquoi tu me parles en français ? »

Même si c'est Sarah qui a commencé à parler en français sans qu'elle s'en rende compte, c'est quand sa sœur s'est adressée à elle en français que cela a déclenché un questionnement chez elle. De même, quand ses parents s'adressent à elle sans que cela soit justifié, cela conduit à une interrogation de sa part :

Premier extrait :

Sarah. LÀ Y A DEUX JOURS y a/ mon père euh/ il me dit quelque chose on était que nous deux et il me dit quelque chose en hébreu/ je lui dis/ « pourquoi tu me parles en hébreu ? » [légers rires des deux]// il me dit « ouais je sais pas »/ enfin il a commencé comme ça à euh/ mais tu vois c'est BIZARRE quand on/ quand le/ quand mes parents me parlent en hébreu c'est bizarre pour moi

Deuxième extrait :

Esther. [regardant son téléphone] hé maman m'a envoyé un message/ [léger rire de Blandine] MAIS elle me l'a envoyé en HÉBREU

Sarah. C'EST VRAI ?

Esther. que c'est bizarre

Sarah. AH ÇA C'EST BIZARRE/ quand maman écrit en hébreu c'est bizarre/ c'est quoi ?

Esther. *eifo at*¹⁸² ?

Sarah. oh c'est bizarre/ peut-être son clavier était en hébreu alors elle a dit je vais pas le passer en/ en français

Blandine. [pouffe légèrement] pour deux mots

Esther. attends je vais lui répondre en français [rires de Blandine]

Sarah. [avec un sourire] NAN alors tu vois/ OUI/ QUAND/ QUAND elle envoie un message en hébreu c'est bizarre

Blandine. d'accord/ ça vous fait bizarre

Sarah. MAIS ALORS NOUS À CHAQUE FOIS/ ELLE/ ELLE envoie euh en français on lui répond en hébreu [...] et elle continue/ on continue COMME ÇA/ on fait

Dans les deux extraits, l'utilisation de l'hébreu par l'un des deux parents crée la même réaction chez Sarah et Esther. Elles qualifient toutes les deux cette situation de communication de « bizarre ». Ces deux situations font ressortir que l'utilisation de l'hébreu dans ces situations provoque un questionnement des intentions des parents. D'un côté, Sarah demande à son père pourquoi il lui a parlé en français. De l'autre côté, Sarah et Esther cherchent à justifier le comportement linguistique de leur mère.

Par ailleurs, certains mots ne sont connus que dans une langue comme le démontre cet échange entre Sarah et Esther A. :

¹⁸² *את איפה* Où es-tu ?

Esther. [...] mais le/ des/ des/ des trucs que/ que/ que on parlait QUE à la maison [...] et en fait je/ je/ je savais pas comment le dire en hébreu/ donc MÊME entre nous on s'parlait en/ en français [...] de/ de ce

Sarah. NAN mais on disait euh

Esther. t'avais/ t'as *hadlikit et ha*¹⁸³ chauffe-eau

Cet autre extrait révèle également la même chose :

Blandine. et y a certains mots qui te viennent/ SEULEMENT en français ?

Sarah. EUH/ OUI/ BAH/ MAINTENANT à euh quand/ [avec un rire] quand je suis allée acheter le café j'étais avec ma sœur/ qui étudie aussi ici [...] euh/ et/ j'ai dit un truc on parlait de quelque chose et je lui ai dit un truc c'était/ c'est/ c'était écœurant [...] et on a/ je lui ai dit « c'est quoi le mot en hébreu pour écœurant ? »

Blandine. ah

Sarah. je sais pas

Blandine. et y en a un ? y en a un ?

Sarah. je sais pas

Dès lors, le français peut également faire irruption dans les échanges au sein de la fratrie, pourtant dominante en hébreu quand certaines occurrences ne sont connues que dans une langue. Ainsi, bien que les langues se répartissent entre les différents membres de la famille, les frontières entre les langues sont poreuses et les deux langues peuvent se retrouver présentes chez le même interlocuteur de par ses compétences bilingues et la présence d'un répertoire bilingue également chez son interlocuteur. L'hébreu et le français se mêlent donc dans les récits des témoins, non pas comme deux langues séparées mais deux langues en contact permanent dans le cadre familial.

6.2.5. S'exprimer en français

Les témoins sont tous en contact avec la langue française dans leur vie quotidienne comme cela vient d'être exposé dans les précédentes sous-parties. Langue avant tout utilisée à l'oral, les témoins ne perçoivent pas leurs compétences linguistiques à l'oral de la même manière et rapportent des divergences entre leurs compétences orales et écrites. Les sous-parties suivantes traiteront à la fois de la perception des témoins de leurs compétences à l'oral et à l'écrit en français ainsi que de leur manière de s'exprimer. Elles développeront également quelques marques de l'expression orale des témoins dévoilées par les entretiens.

6.2.5.1. Perception des compétences à l'oral

Pour chacun des témoins, l'entretien s'est effectué en français. Tous ont donc les compétences linguistiques pour s'exprimer à l'oral en français sur des sujets qui les concernent. Néanmoins, les compétences des témoins ne sont pas égales ni ne sont perçues par eux de la même

¹⁸³ הדליקית את ה allume le.

manière. Ainsi, ayant immigré à l'âge de dix ans en Israël, Ouriel B. est celui qui a été scolarisé le plus longtemps en France. De fait, jusqu'à l'âge de dix ans, il était dans le système scolaire français. Le français est donc une langue pas seulement apprise dans le cadre familiale mais également dans le cadre de la première société dans laquelle il a grandi. Cela peut expliquer en partie la perception qu'il a de ses compétences. En effet, à la différence de tous les autres témoins-enfants, Ouriel B. considère ses compétences orales en hébreu et en français « à égalité ».

Blandine. [...] donc pour toi en fait les trois langues sont un peu à égalité ou ?
Ouriel. presque ouais/ hébreu anglais/ hébreu français c'est à égalité [...] et anglais/ c'est presque

Seul Ouriel B. n'explique pas avoir des difficultés à s'exprimer en français. Tous les autres témoins formulent rencontrer des difficultés à s'exprimer en français ou au moins énoncent une hiérarchisation entre le français et l'hébreu. Comme nous l'avons vu dans la sous-partie 6.1.4., Linoy B. ne considère pas avoir des compétences complètes en français. De son côté, Sarah A. a utilisé le verbe « se débrouiller » pour définir ses capacités à s'exprimer en français.

Sarah. mais euh/ mais ouais depuis que je suis/ on va dire ÂGÉE [léger rire]/ J'ARRIVE À ME DÉBROUILLER déjà enfin c'est pas hum

Ici, Sarah fait référence aussi bien à ses compétences à l'écrit qu'à l'oral car avant de dire cela elle évoquait sa capacité à lire et, après avoir dit cette phrase, elle raconte une anecdote portant sur l'oral. Plus tard dans l'entretien, suite à une de mes questions, elle explique un peu plus comment elle perçoit sa capacité à communiquer à l'oral :

Blandine. [...] plusieurs fois t'as/ t'as dit « c'est un effort » ou « c'est un effort de » etcetera/ donc pour toi vraiment par/ même maintenant encore parler français c'est un effort c'est un

Sarah. [claquement de langue] euh/ c'est MOINS un effort maintenant/ beaucoup moins/ mais y a des choses où/ maintenant je te/ enfin que je te parle/ euh/ Y A DES FOIS où je pense « attend/ attend/ qu'est-ce que/ comment je fais la phrase ? »/ tu vois/ ça/ on va dire que ça sort naturel/ c'est/ c'est nature mais/ PAS genre cent pour cent/ c'est genre/ on va dire quatre-vingt-dix pour cent

Blandine. d'accord

Sarah. c'est SURTOUT/ c'est sur/ c'est plutÔT naturel mais/ y a encore un petit/ [claquement de langue] un petit déclen/ enfin/ quelque chose euh

Sarah évoque une évolution dans ses compétences d'expression orale par l'énoncé « c'est MOINS un effort maintenant/ beaucoup moins ». Avec le déictique « maintenant », Sarah crée une comparaison avec la perception de ses compétences quand elle était plus jeune et la vision qu'elle en a maintenant. Pour Sarah, communiquer en français est devenu quelque chose d'assez « naturel » (« ça sort naturel », « c'est nature », « c'est plutôt naturel »). L'adjectif « naturel » met en valeur une utilisation orale du français qui ne demande pas de réflexion de la part de Sarah. Cet aspect

« naturel » de l'expression orale est atténué par l'adverbe « plutôt » et l'énoncé « Y A DES FOIS où j'pense "attend/ attend/ qu'est-ce que [...] comment je fais la phrase ?" ». De même, elle accorde un pourcentage à cette caractéristique « naturelle » de son expression orale. Sa capacité à s'exprimer à l'oral n'est pas totale mais à « quatre-vingt-dix pour cent ». Communiquer en français à l'oral n'est donc pas entièrement « naturel » mais lui demande aussi, parfois, de la réflexion. C'est ce besoin de réflexion qui semble créer chez elle une insécurité linguistique, ou *a minima* un sentiment de difficulté, face au français.

Shirel I. se sent, au moment de l'entretien « plus fluente » et « plus naturelle » qu'avant de faire des études universitaires en français. En effet, comme cela a été évoqué dans la sous-partie 6.1.5, Shirel préparait une thèse en français quand l'entretien a eu lieu. Ses compétences en français ont donc été développées non seulement dans le cadre familial mais également dans le cadre universitaire. Nous retrouvons la même notion de naturel par rapport au français que dans l'entretien avec Sarah A. Shirel l'associe ici avec la notion de « fluence » qui fait référence à la capacité de s'exprimer aisément dans une langue. Mais, contrairement à Sarah qui parle d'une évolution allant toujours plus vers un plus grand naturel, Shirel parle de « période », et non d'une progression linéaire. À cela s'ajoute que, pour définir comme elle se perçoit par rapport à la langue française, Shirel utilise à plusieurs moments différents de l'entretien l'adjectif « confortable »

Première extrait :

Shirel. [claquement de langue] le français je suis a/ je suis assez confortable dedans maintenant/ après: avoir fait une thèse

Blandine. ouais/ ça aide [rires des deux]

Shirel. euh:: mais disons que: quand/ au début de ma:/ au début de ma thèse/ c'était: pour moi euh::/ comme le passage de la mer rouge à peu près/ vraiment c'était très très difficile [...] et euh:::/ je veux dire d'éc/ de m'exprimer: d'une façon assez él/ d'un niveau assez élevé/ en français c'était:/ han: à chaque fois je:/ j'en pouvais plus et: et: au début je: j'écrivais en hébreu pour/ pour euh elle me traduisait en français/ et ma directrice de thèse elle m'a dit « JAMAIS DE LA VIE [léger rire] tu fais pas ça » bon [rires de Blandine] euh: [rires] et euh::/ mais/ à un moment je/ je me suis arrêtée et je et je/ je me suis rendu compte que c'était d'a c'était plus facile/ de:/ de réfléchir en français [...] mais et puis ça/ en/ EN PLUS ça: ça a beaucoup amélioré MA LANGUE parce que:: je me suis mise à réfléchir en français [...] pour parler en français alors qu'avant// c'était pas comme ça [...] euh il fallait que je réfléchisse en hébreu: pour euh:: parler xx/ ça a beaucoup amélioré [...] mon français [...]

Dans ce premier extrait, Shirel explique comment le sentiment de confort par rapport à langue française est apparu. Nous avons déjà vu une partie de cet extrait dans la sous-partie 6.1.5 où j'ai évoqué notamment le retour de Shirel au français. Shirel y exprime que de faire une thèse en français lui a permis de développer ses compétences en français (« ça a beaucoup amélioré MA LANGUE » et « ça a beaucoup amélioré [...] mon français »). Cette plus grande sensation de confort

en français provient donc du développement de ses compétences linguistiques par le biais de la réalisation de sa thèse mais aussi par l'impulsion de sa directrice de thèse. En effet, cette dernière a poussé Shirel à ne pas écrire en hébreu pour ensuite traduire mais à écrire directement en français. Le confort dans la langue française est donc passé, pour Shirel, par commencer à réfléchir en français et à écrire en français sans passer par un système interne de traduction. L'hébreu n'est donc plus un intermédiaire pour arriver au français et le français devient une langue utilisée indépendamment de l'hébreu¹⁸⁴.

Deuxième extrait :

Shirel. [...] quand je me balade en: je me balade euh: en France c'est: c'est très:/ pour moi c'est très commode parce que: JE COMPRENDS je comprends tout ce qui se passe je suis très:// tu comprends donc euh:

Blandine. ouais

Shirel. c'est surtout ça/ c'est surtout euh: c'est surtout une question// DE LANGUE

Blandine. hum hum/ d'accord

Shirel. je me sens confortable dans la langue c'est tout

Cet extrait fait partie d'un plus grand échange où Shirel évoque comment elle se sent lorsqu'elle voyage en France. Ici, se sentir confortable en français fait référence, pour Shirel, à tout comprendre quand elle est en France, donc en étant dans un contexte francophone.

Malgré tout, Shirel exprime également se sentir plus confortable en hébreu qu'en français :

Shirel. [...] mais c'est pour ça que J'AI DIT/ en fait je suis beaucoup/ je: je me sens beaucoup plus: confortable en hébreu qu'en:: français

Blandine. d'accord

Shirel. euh: a priori/ maintenant c'est vrai que parfois: y a:/ y a des moments où::/ y a des moments où je/ même/ en parlant hébreu je:/ surtout quand je parle de ma recherche bien sûr mais:: mais même/ pour d'autres euh pour d'autres euh:: situations aussi/ y a des ch/ Y A DES FOIS OÙ JE CHERCHE MES MOTS EN HÉBREU/ je me dis « mais attends/ mais comment on dit ce mot en français en hébreu ? [claquement de langue] Y A PAS:/ comment on fait ? comment on explique ? » etcetera

Blandine. ouais

Shirel. c'est: c'est rigolo/ mais euh::/ MAIS C'EST VRAI QUE l'inverse me:: m'arrive beaucoup plus: souvent

Blandine. d'accord ok de chercher tes mots en français ?

Shirel. oui

Toutefois, même si Shirel crée une hiérarchie entre l'hébreu et le français (« beaucoup plus: confortable »), elle affirme qu'elle a, parfois, à chercher des mots en hébreu alors qu'elle sait comment les dire en français. C'est le cas notamment quand elle parle du domaine de sa thèse mais également quand elle s'exprime sur d'autres sujets. Nous retrouvons ici le « principe de

¹⁸⁴ Indépendamment de l'hébreu mais jamais très loin, les deux langues ne sont jamais totalement séparées mais interagissent ensemble puisqu'elles font partie d'un même répertoire bilingue.

complémentarité » défendu par Grosjean (Grosjean, 2015 : 41) et expliqué dans la partie 3.3. consacrée au bilinguisme. N'ayant pas, ou peu, usage de l'hébreu dans le cadre de sa thèse, il est plus aisé pour Shirel de parler de sa thèse en français qu'en hébreu car le vocabulaire s'y rapportant a été avant tout construit en français.

Shirel a ainsi développé des compétences en français qui lui font dire au moment de l'entretien qu'elle se sent « fluente » en français et capable de s'exprimer de manière naturelle dans cette langue au point que c'est parfois le français qui devient, pour elle, la langue dans laquelle exprimer le plus facilement certains sujets.

6.2.5.2. Un répertoire linguistique moins étendu en français qu'en hébreu

Un autre aspect qui ressort des entretiens quant au français des témoins est la présence d'un répertoire linguistique, en général, moins étendu en français qu'en hébreu (sauf sur certains sujets ou domaines comme je viens de le montrer avec l'exemple de Shirel).

Linoy B. est celle qui a eu le plus recours à l'hébreu au cours de son entretien. Pour traduire certains mots ou expressions hébraïques qu'elle n'arrivait pas à trouver en hébreu, Linoy a fait appel à plusieurs reprises à Chloé J. ainsi qu'à sa mère, Céline B., toutes les deux présentes tour à tour pendant l'entretien. En voici quelques exemples :

Premier extrait :

Linoy. tu sais j'ai pas:/ [claquement de langue] *ekh om chem*¹⁸⁵ NOM ?

Blandine. oui

Deuxième extrait :

Linoy. *ekh om napal bein hakissaot bitui kaze* ?¹⁸⁶

Chloé. *lo/ lo yodeat/ lo nira li she yesh bitui kaze*¹⁸⁷

Linoy. c'est quelque chose qu'on dit en hébreu [...] je sais pas si on dit ça en français

Troisième extrait :

Linoy. mais je crois parce que elle est très:/ *mitragueshet*¹⁸⁸ comment on dit ?

Blandine. excitée ?

Céline. voilà

Quatrième extrait :

Linoy. IL FAUT:/ *betakhon*¹⁸⁹/ comment on dit *betakhon* ?

Céline. de l'assurance

Linoy. il faut l'assurance si j'ai: j'ai eu l'assurance je: peux parler mieux

¹⁸⁵ איך שם אומ איך Comment on dit nom ?

¹⁸⁶ איך אומ נופל בין הכיסאות ביטוי כזה Comment on dit tomber entre les chaises y a une expression pour ça ?

¹⁸⁷ איך שיש ביטוי כזה / לא יודעת/ לא נראה לי שיש ביטוי כזה je ne sais pas/ je ne crois qu'une telle expression existe.

¹⁸⁸ מתרגשת excitée.

¹⁸⁹ ביטחון assurance.

À chaque fois, ce sont des occurrences ou des syntagmes que Linoy veut traduire pour pouvoir continuer à exprimer ce qu'elle cherche à dire. Pour ces occurrences ou ces syntagmes, elle n'arrive pas à contourner la difficulté en formulant ce qu'elle veut dire d'une autre manière. Cela la bloque pour s'exprimer. Néanmoins, la présence de personnes comprenant l'hébreu et pouvant la traduire influence sûrement Linoy dans cette utilisation de l'hébreu pour parer à ses difficultés en français.

L'absence de mots dans le répertoire linguistique français se retrouve également dans les récits des témoins. Linoy raconte, par exemple, ne pas toujours comprendre sa cousine vivant en France.

Linoy. c'est rigolo parce que/ moi je comprends [...] le français [...] et très bien mes parents/ mais quand je suis en FRANCE/ avec ma cousine

Blandine. d'accord

Linoy. des fois je comprends pas

Blandine. elle parle vite peut-être ?

Céline. oui

Linoy. mais/ non elle a aussi des::

Céline. des mots ?

Blandine. AH:

Linoy. des mots: NOUVEAUX MOTS

Blandine. ouais

Linoy. parce que tu sais c'est toujours ça:: [claquement de langue]

Blandine. évoluée ?

Linoy. *mishtanek* comment

Céline. ouais

Linoy. on dit ?

Céline. ça évolue ça

Blandine. évolue

Linoy. ça évolue TOUJOURS

Linoy met en rapport le répertoire linguistique en français de ses parents et celui de sa cousine. Le répertoire linguistique de ses parents n'est pas le même que celui de sa cousine. Par le biais de sa cousine, Linoy est donc confronté à un vocabulaire inconnu et donc incompris.

Les récits d'enfance ne sont pas exempts de ces absences de mots dans le répertoire linguistique. Sarah A. fait ainsi le récit de deux anecdotes qui se sont déroulées durant son enfance. La première porte sur l'occurrence « botte de persil » et la deuxième concerne le mot « cascade », deux mots de Sarah avant que se déroulent ces deux anecdotes. Ces deux anecdotes sont entremêlées au sein du même récit. Ce récit va être découpé en partie pour être analysé.

Première partie : le cadre de la première anecdote

Sarah. [...] une fois/ on était/ on était en Bretagne/ moi j'avais// j'avais/ dix ans peut-être ? un truc comme ça/ ma/ ma sœur elle avait euh/ ma grande sœur elle avait treize ans/ [claquement de langue] et euh hum/ et/ on était dans un petit/ dans une ville de vacances comme ça/ donc on pou/ c'était pas/ dangereux/ c'était pas/ on

pouvait aller euh/ euh au marché pour euh faire des petites courses/ et on revient on était avec nos vélos et tout/ et j'me rappelle on était avec d'autres copains/ qui sont euh/ ENFIN ils sont FRANÇAIS/ ils sont euh ils sont// EUX ils ont/ ils vivent là-bas/ mais/ [claquement de langue] MAIS ILS SAVENT que nous on a pas la langue exactement

Sarah dresse le cadre spatio-temporel de la première anecdote. Elle donne la temporalité dans laquelle se déroule l'anecdote (elle avait « dix ans peut-être ? » et sa grande sœur, Liora, « avait treize ans ») ainsi que le lieu (« on était en Bretagne », « on était dans [...] une ville de vacances »). Elle décrit également le contexte : des vacances en Bretagne et l'habitude d'effectuer « des petites courses ». Les premiers protagonistes de l'histoire sont aussi mentionnés : elle et sa sœur, mais aussi des amis français en vacances avec la famille de Sarah. L'accent est mis sur le fait que ces amis français ont connaissance des compétences linguistiques de Sarah et de ses sœurs : « ILS SAVENT que nous on a pas la langue exactement ».

Deuxième partie : situation initiale et l'élément perturbateur

Sarah. et donc/ euh/ elle nous a préparé une/ un mot/ qui disait/ elle voulait// euh une botte/ de persil [...] et nous avant ça on avait JAMAIS entendu/ le/ enfin on savait pas que/ le mot/ BOTTE/ c'était un/ paquet de persil/ nous on pensait/ ENFIN

Blandine. [avec un sourire] une botte

Sarah. oui c'est une botte [léger rire de Blandine]// ET EUH/ et/ ma sœur l'a lu/ elle m'a dit/ je sais pas pourquoi elle a pas demandé/ OU PEUT-ÊTRE ELLE NOUS A EXPLIQUÉ quand même mais on avait pas réalisé

Sarah et Liora sont chargées d'effectuer des emplettes pour leur amie française. Pour cela, elle leur donne un papier sur lequel est écrit ce qu'elle désire avoir : une botte de persil. C'est là que le répertoire linguistique de Sarah et de sa sœur entre en jeu. Le mot « botte » est pour elles associé au mot chaussure et non la forme dans laquelle le persil est acheté : « nous avant ça on avait JAMAIS entendu/ le/ enfin on savait pas que/ le mot/ BOTTE [...] c'était un/ paquet de persil ». Elles associent le mot « botte » au mot déjà présent dans leur répertoire linguistique. C'est la première fois qu'elles se retrouvent confronter à une autre utilisation de ce terme.

Troisième partie : les péripéties et la résolution

Sarah. et/ [elle a un léger rire] et pendant tout le chemin elle me dit « bon c'est toi qui vas parler/ et tu dis vous/ tu te rappelles de dire vous/ tu dis vous tu dis pas tu/ tu dis »/ je lui dis « oui oui ça va c'est bon » [rires] alors du persil/ tu sais qu'ici on dit « *petrozilia*¹⁹⁰ »

Blandine. non je savais pas

Sarah. ah/ alors c'est/ euh « *petrozilia* » et/ je sais pas pourquoi/ on l'a traduit comme pétrosil/ enfin pour nous dans la tête/ et/ et donc FINALEMENT on est arrivées au marché et ma sœur me dit « bon laisse tomber je vais parler moi » [avec un rire] elle demande à la vendeuse « tu peux me donner un botte et du pétrosil »// [rires de Blandine]// l'autre elle nous a regardées// je/ je sais pas parce que/ parce

¹⁹⁰ פטרוזיליה

qu'en plus/ VOILÀ C'EST ÇA le truc/ on avait LA LANGUE/ PAS QUE/ EUH/ elle voyait qu'on était des étrangères/ POUR ELLE ON ÉTAIT FRANÇAISES/ elle me dit « quoi ? qu'est-ce que vous ? qu'est-ce que tu veux ? »/ elle lui a demandé/ elle lui a dit « bon donne-moi ton/ donne-moi ton mot » parce qu'elle a vu qu'elle tenait un p'tit bout de papier/ [avec un rire] et elle a vu qu'c'était une botte de persil et tout/ mais/ c'est des choses comme ça où/ où nous on sait pas/ tu vois/ tu vois une/ une BOTTE/ MAINTENANT JE SAIS/ maintenant quand ma mère me dit euh d'aller au sup lui acheter une boîte de persil je sais exactement c'que c'est mais/ à dix ans/ dix onze ans/ j'ai/ j'ai pas pensé à ça/ enfin NOUS/ nous deux on a pas pensé à ça

En chemin, les mots se mélangent dans le répertoire linguistique de la sœur de Sarah. Un autre élément important, prenant aussi en compte la compétence ethnosocioculturelle de Sarah et de Liora, est le rappel de la différence entre le « tu » et le « vous ». En effet, en hébreu, même s'il existe des formules d'adresses polies, il n'existe aucune expression du vouvoiement. Les pronoms personnels *atem* et *aten*¹⁹¹ ne sont utilisés que pour se référer à une pluralité. Dans le contexte familial où elles utilisent le français, Sarah et sa sœur n'ont pas besoin non plus du vouvoiement lorsqu'elles parlent en français. Ce n'est donc pas habituel pour elles de faire usage du vouvoiement, au point que Liora rappelle à sa sœur d'utiliser le « vous » lorsqu'elle s'adressera à la vendeuse : « et tu dis vous/ tu t'appelles de dire vous/ tu dis vous tu dis pas tu/ tu dis ». Cette répétition à trois reprises sur le vouvoiement, montre l'importance accordée à ne pas faire d'erreur sur cet aspect-là. C'est finalement Liora qui prend la parole et « vous pouvez me donner une botte de persil » se transforme, selon Sarah, en « tu peux me donner un botte et du pétrosil ». L'anecdote racontée par Sarah porte, pour elle, avant tout sur le terme « botte », mais dans cette phrase se retrouvent plusieurs marques du français imaginé parlé par elle et sa sœur. Tout d'abord, bien que rappelé précédemment, le vouvoiement n'est pas présent. Ensuite, il y a une erreur d'article portant sur le masculin et le féminin. Cette erreur s'explique par le fait qu'en hébreu, le mot « botte », *magaf*¹⁹², est masculin. Liora a donc fait un calque entre l'hébreu et le français. De plus, « botte » et « persil » sont dits comme deux mots distincts et non comme une seule et même expression. Comme nous l'avons vu, cela est dû à une méconnaissance du syntagme « botte de persil ». La phrase est donc faite selon la connaissance que Liora a à ce moment-là du français. Enfin, le mot français « persil » est contaminé par son équivalence hébraïque « *pétrozilia* » ce qui donne alors « pétrosil ». Cette anecdote montre la confrontation d'un répertoire linguistique développé dans un cadre familial et la réalité d'un répertoire plus vaste. Par cet événement, le syntagme « botte de persil » est entré dans le répertoire linguistique de Sarah. La deuxième anecdote raconte une histoire similaire mais où le mot ignoré arrive par une personne inconnue de Sarah.

¹⁹¹ אתם, אתן deuxième personnel du pluriel au masculin et au féminin.

¹⁹² מגף.

Quatrième partie : cadre et situation initiale de la deuxième anecdote

Sarah. c'est [elle fait claquer sa langue] des/ des choses dans le vocabulaire où// où on a pas/ une fois aussi on était/ on était s/ euh/// attend comment ça s'appelle/ tu sais ce que c'est le/ le cirque de// de Giverny ? ou un truc comme ça/ c'est dans les Pyrénées

Blandine. d'accord ok/ enfin un/ un lieu dans la montagne du coup

Sarah. ouais/ mais c'est ça/ c'est ça s'appelle un cirque X parce que c'est

Blandine. oui c'est

Sarah. c'est des cascades comme ça [...] qui sont euh/ qui sont comme un cirque/ et en fait euh/ et euh/ il faut marcher ASSEZ longtemps pour a/ pour y arri/ jusqu'à qu'on arrive/ et/ [souffle] j'étais un peu plus grande [avec un rire] j'étais quand même/ j'avais genre quatorze ans je crois/ ou peut-être tu vois treize ans/ treize quatorze ans/ et euh/ et à un moment on marchait et j'ai/ et je parlais en français à ma mère et je lui dis « maman J'EN PEUX PLUS combien on peut marcher encore » et tout

Cette fois-ci, Sarah est en famille lors d'une randonnée dans le sud de la France. Elle est plus âgée (« treize quatorze ans ») et s'adresse en français à sa mère.

Cinquième partie : élément perturbateur

Sarah. et / et y a/ DEVANT NOUS y a un couple qui/ qui arrivait/ qui est arrivé et elle lui dit/ et elle me dit « NAN MAIS TU SAIS ÇA VAUT LE COUP/ C'EST TRÈS JOLIE/ ÇA VAUT LE COUP LA MARCHE PARCE QUE C'EST TRÈS JOLIE APRÈS ET TOUT » [avec un rire] elle me dit « ET TU VAS VOIR/ TU VAS VOIR UNE BELLE CASCADE ET TOUT » et je regarde ma mère/ genre/ [avec un rire] j'ai pas/ j'ai pas eu le tact de/ je lui dis « c'est quoi une cascade ? » [rires des deux] elle voit une fille de treize quatorze ans/ [avec un sourire] qui sait pas ce que c'est une cascade/ MAIS MOI/ J'AVAIS/ JE SAIS PAS c'était/ c'était jamais dans le vocabulaire/ c'est jamais entré donc j'ai jamais entendu le mot cascade [frappe dans ses mains]/ avant ça

Une des personnes que Sarah croise sur le chemin de randonnée s'adresse en français à Sarah. Il est possible de supposer que cette personne avait entendu Sarah et Martine converser en français et qu'elle n'a donc pas imaginé que Sarah n'était pas née en France et donc puisse rencontrer des difficultés en français. Elle va dire un mot que Sarah ne connaît pas, à savoir le mot « cascade ». Pour Sarah, ce terme était absent de son répertoire linguistique : « c'était jamais dans le vocabulaire/ c'est jamais entré donc j'ai jamais entendu le mot cascade [...] avant ça ». Par le récit, Sarah imagine également la réaction intérieure de cette femme.

Sixième partie : péripéties et résolution

Sarah. [rires puis dans un rire] on s'est regardées/ alors ma mère elle a fait/ elle/ elle m'a/ elle m'a expliqué vite en hébreu/ pour que l'autre entende [...] et en fait/ je crois qu'elle lui a expliqué « ouais euh on est » je sais pas comment ça s'appelle les/ des patriés ? enfin des

Blandine. e/ e/ EXPatriés

Sarah. expatriés ouais/ ouais elle a commencé à lui expliquée ça parce que [...] mais/ mais l'autre elle m'a regardée genre [rires des deux et Sarah parle dans un rire] « tu sais pas ce que c'est une cascade »// ET C'EST VRAI QUE C'EST LE/ ENFIN c'est/ c'est un mot/ qui est/ qui est/ juste j'ai jamais entendu/ ou plutôt je l'avais entendu mais

j'ai jaMAIS remarqué c'e ue c'était/ mais euh/ ça c'était vraiment/ jusqu'à aujourd'hui on s'en rappelle « c'est/ c'est quoi une cascade ? »

Selon Sarah, cette femme a été étonnée qu'elle ne connaisse pas ce mot : « mais l'autre elle m'a regardée genre [rires des deux et Sarah parle dans un rire] "tu sais pas ce que c'est une cascade" ». Sarah considère que sa réaction au mot inconnu requiert des explications : « elle m'a/ elle m'a expliqué vite en hébreu/ pour que l'autre entende ». Elle identifie cette situation comme anormale et provoquant des réactions d'étonnement de la part de ceux extérieurs à la famille.

Septième partie : conclusion

Sarah. mais ouais/ TU VOIS ÇA C'EST DES [claquement de langue] des petits trucs comme ça où euh// on a/ ON A JAMAIS réalisé que c'est qu'on avait ces/ c/ ces euh/ ces TROUBLES/ dans la langue/ parce que jusqu'à c'niveau-là on était en France qu'avec nos parents/ des choses comme ça/ si faut acheter une bo/ une botte de persil c'était mes parents qui allaient acheter la botte donc ça/ nous/ on connaissait pas ce mot/ [claquement de langue] donc euh/ y a des choses comme ça ou

Elle termine ces deux anecdotes en identifiant ces deux situations comme le reflet d'un problème : « ON A JAMAIS réalisé qu'c'est qu'on avait ces/ c/ ces euh/ ces TROUBLES [...] dans la langue ». L'utilisation du français hors du cadre permet la découverte et l'ajout de nouvelles occurrences au répertoire linguistique. Ces anecdotes démontrent que la confrontation à un français et à une manière de parler français extérieur à la famille est nécessaire pour développer et élargir le répertoire linguistique des enfants exposés à une langue uniquement dans le cadre familial.

6.2.5.3. Des mots en français qui « s'échappent »

Même lorsque les mots ont déjà été entendus ou même utilisés, le français des enfants de cette génération qui a grandi en Israël est marqué par des hésitations sur des mots français courants. Sarah exprime cette difficulté face au français en utilisant le verbe « s'échapper » :

Sarah. et/ bon ça ça peut aussi arriver à/ Y A DES FOIS où y a des mots qui s'échappent

Elle raconte cette anecdote où, ne retrouvant plus comment dire le mot « timbre », elle a préféré s'exprimer en anglais dans un bureau de poste plutôt qu'en français. Cette difficulté à réactiver certaines parties du répertoire bilingue, pourtant connues du témoin, se retrouve dans les entretiens. Ainsi Sarah A., pendant l'entretien, se questionne sur les mots qu'elle emploie :

Premier extrait :

Sarah. c'est hébreu/ ALORS euh maintenant tu peux dire parce qu'y a déjà/ euh// un/ un beau-fils et un/ un/ [tout bas] un beau-fils on dit ?

Blandine. oui/ c'est ça

Sarah. ouais

Blandine. exactement

Sarah. ouais/ et une belle fille qui/ qui sont Israéliens

Deuxième extrait :

Sarah. et en fait/ je crois qu'elle lui a expliqué « ouais euh on est » je sais pas comment ça s'appelle les/ des patriés ? enfin des

Blandine. é/ é/ EXPatriés

Sarah. expatriés ouais

Ma présence, en tant que locutrice de français, induit peut-être ce comportement de vérification linguistique de la part de Sarah. Néanmoins, la présence de ce comportement révèle des hésitations sur les occurrences employées par Sarah.

À l'instar de Sarah, Linoy va s'interroger également sur les mots qu'elle prononce :

Linoy. des fois y a des films français

Blandine. d'accord

Linoy. que je vois

Blandine. d'accord

Linoy. je veux/ je vois ? je vois

Blandine. que tu vois ouais ouais c'est ça [...]

Linoy. c'est en français et je vois que c'est quelque chose euh: INTÉRESSANT je vois mais pas:/ je cherche pas

Dans cet extrait, Linoy hésite soit sur la vocalisation du verbe « voir », soit entre les verbes « voir » ou « vouloir ». Ces deux verbes sont, en effet, proches phonétiquement grâce à leurs sons communs /v/, /ʁ/ et /wa/.

6.2.5.4. Expression orale en français et insécurité linguistique

Ces hésitations sont le reflet de difficultés en français. Elles peuvent, aussi, être vues comme des premiers indices d'insécurité linguistique engendrée par ma présence. Comme nous l'avons déjà vu précédemment (6.1.4), des marqueurs d'insécurité linguistique en français se retrouvent dans l'entretien avec Linoy B. Je ne reviendrai pas sur l'insécurité linguistique de Linoy ni sur la perception de ses compétences, car cela a déjà été développé dans la sous-partie 6.1.4, ces aspects étant imbriqués dans son envie d'apprendre le français et dans les regrets de Linoy de ne pas connaître mieux le français. Or, des traces d'insécurité linguistique se perçoivent également dans l'entretien avec Sarah A., comme le dévoile l'extrait suivant.

Sarah. [...] D'ABORD aujourd'hui encore/ j'ai en/ j'ai TELLEMENT DE MAL encore avec le si et le/ si j'avais su/ si j'aurais

Blandine. [avec un sourire] ah/ si/ si j'avais su si j'aurais su ?

Sarah. ouais/ Y A PAS UNE SEULE FOIS OÙ/ où j'veux dire une phrase comme ça/ que/ je je je pense BIEN DANS MA tête/ et ça sort toujours/ pas bien [[léger rire]

Blandine. mais/ en même temps même/ même/ même des Français français français

Sarah. ils arrivent pas à faire ça ?

Blandine. PAS FORCÉMENT

Sarah. c'est vrai ?

Blandine. ON VOIT souvent on entend l'expression « AH avec les si y a pas de rais »

Sarah. c'est ça/ c'est ce que j'ai entendu

Blandine. MAIS/ MÊME/ même des adultes// même moi ça m'arrive « si j'aurais su »
ça sort comme ça/ mais c'est

Sarah. c'est ça

Blandine. c'est pas

Sarah. BAH ALORS MOI à chaque fois/ parce que je le dis euh/ à ma mère à ma grand-mère/ elles elles me reprennent [...] mais/ MAIS MÊME/ c'est/ mais ça aid/ rien à faire/ ET J'AI APPRIS LES RÈGLES/ et je sais tout/ et je les ai même écrit tu sais sur une petite/ un petit/ un petit mot comme pour que/ pour/ pour/ pour que ça soit plus/ devant moi/ [plus doucement] rien à faire/ j'arrive pas/ ça me fru/ ça m'énerve parce que/ c'est quelque chose que/ Y A UNE RÈGLE faut que je la sa/ la sa/ enfin il faut/ que j'arrive à la comprendre mais j'arrive pas/ alors/ c'est ça aussi que quand on était petites je crois on arrivait moins/ d'abord on parlait moins bien/ et mes parents faisaient moins d'effort pour nous reprendre parce que/ c'était/ pas TRÈS grave// euh/ [elle fait claquer sa langue] SI ils nous reprenaient pour des choses TRÈS graves mais bon y a des choses qu'ils laissaient tomber

Dans cet extrait, Sarah fait le récit d'une des difficultés qu'elle rencontre à l'oral, à savoir la concordance des temps dans les structures grammaticales introduites par « si » en tant que conjonction de subordination. Cette difficulté est accentuée dans le discours par l'énoncé « j'ai TELLEMENT DE MAL encore avec le si » où l'emphase sonore est mise sur l'adverbe d'intensité « tellement » associé au nom « mal ». À cela s'ajoute l'énoncé « Y A PAS UNE SEULE FOIS OÙ/ où je veux dire une phrase comme ça/ que/ je je je pense BIEN DANS MA tête/ et ça sort toujours/ pas bien » où l'adverbe « toujours » et le syntagme « Y A PAS UNE SEULE FOIS » qui excluent la possibilité de toute verbalisation correcte de la structure grammaticale de condition évoquée. Par ce discours épilinguistique négatif (« j'ai TELLEMENT DE MAL », « pas bien »), Sarah souligne l'impossibilité, selon elle, de formuler correctement cette structure grammaticale. Elle met ainsi l'accent sur un langage oral qui est toujours marqué, pour elle, par le sceau de la faute. Je parle de « faute » et non d'« erreur », car ce discours épilinguistique négatif découle d'une « règle » sur laquelle il est impossible de faire l'impasse selon Sarah (« Y A UNE RÈGLE faut que je la sa/ la sa/ enfin il faut/ que j'arrive à la comprendre mais j'arrive pas »). En disant « faut que je la sa/ la sa/ », Sarah laisse entendre, en effet, qu'il y a une obligation (avec le verbe « falloir ») à savoir cette règle. Ne pas arriver à formuler correctement cette structure grammaticale devient, dès lors, une transgression de la norme attendue et par conséquent une faute. La norme invoquée, ici, est celle du français de la mère et de la grand-mère de Sarah, détentrices de la bonne norme du français puisque Sarah ne remet pas en cause leurs corrections de son expression. Cette difficulté orale identifiée négativement génère chez Sarah des sentiments négatifs : « rien à faire/ j'arrive pas/ ça me fru/ ça m'énerve ». Cet exemple met donc à jour la présence d'une insécurité linguistique chez Sarah se traduisant par des sentiments négatifs face à la transgression de ce que Sarah considère comme une règle importante.

L'insécurité linguistique face au français est donc présente de diverses manières chez les témoins de cette enquête. Dans la sous-partie 6.2.5.7, nous verrons que cette insécurité linguistique est présente également, de manière même plus forte, à l'écrit.

6.2.5.5. La réactivation des savoirs lors des voyages en France

Plusieurs témoins parlent d'un temps d'adaptation au niveau linguistique quand ils voyagent en France. C'est le cas d'Ouriel B. :

Ouriel. [...] en France souvent/ par exemple euh/ ils me// quand je vais/ puis je/ je x fais une phrase et puis// et/ les gens ils me/ quand je vais à la boulangerie/ je demande/ mais comme je parle ils ont l'impression que je parle français couramment/ c'est pas comme si je vais/ j'avais un accent très lourd [...] et après les gens ils s'adaptent ou/ donc quelques fois c'est// et quelque fois où on me comprend pas sur la première/ sur le premier coup/ et ça c'est les/ deux trois premiers jours en France puis après je/ je m'adapte et je commence à parler comme euh/ comme [inaudible : sans doute « les Français »]

Il évoque l'impression qu'il imagine que les personnes qu'il rencontre en France ont de lui : « ils ont l'impression que je parle français couramment ». Il explique cette perception par l'idée qu'il a de son accent, à savoir un accent léger (le contraire d'un « accent très lourd »). De son côté, il affirme ne pas toujours comprendre « sur le premier coup » mais que ses compétences orales s'améliorent au bout de quelques jours car il « s'adapte ». Plutôt que de parler de compétences qui s'améliorent, je définirai ce processus d'adaptation comme une réactivation de savoirs peu utilisés en temps normal. En effet, l'usage du français, dans son environnement habituel, est limité à la famille et à quelques amis. Le français n'est donc pas une langue utilisée dans toutes les situations de communications existantes ni exclusivement dans un « mode langagier » monolingue (Grosjean, 2015 : 56). En Israël, le recours à l'hébreu est généralement possible. En France, les situations de communications auxquelles sont confrontées Ouriel se diversifient, exigeant une adaptation et une réactivation de ses savoirs linguistiques. De même, il ne peut utiliser qu'un mode langagier monolingue.

Sarah A. dépeint une réactivation similaire lors de ses voyages en comparant cela avec le fonctionnement d'un « ressort » :

Sarah. [...] ça c'est marrant aussi quand je t'ai dit c'était comme/ c'est/ c'est comme un ressort/ QUAND J'ARRIVE en France/ ça me prend deux trois jours où il faut toujours que je traduise dans ma tête/ AVANT/ parce que/ pour moi/ tu vois si je parle avec mes parents et y a un mot que j'connais pas/ je le dis en hébreu sans problème/ je m'en fous de// MAIS EN FRANCE TOUJOURS/ surtout aux EI où t'as tes/ des gosses/ c'est tous des Juifs mais/ c'est pas tous/ ils savent pas tous euh l'hébreu/ donc c'était toujours comme ça/ au début les deux trois jours c'était toujours/ « attend qu'est-ce que j'veux dire » et tout/ et f/ et À LA FIN/ enfin et je revenais des fois ici après un mois et que je commençais à parler en français aux gens au supermarché [léger rire de Blandine] [...]

En Israël, Sarah utilise le français avant tout dans le cadre familial. L'usage du français se fait donc avec des personnes qui comprennent et parlent également hébreu. Quand Sarah ne se rappelle pas un mot, elle n'a pas besoin de le chercher, elle peut puiser son équivalence hébraïque dans le répertoire linguistique bilingue qu'elle partage avec la personne avec qui elle converse. En France, cela lui est impossible car la plupart des personnes avec qui elle communique ne partage pas un répertoire linguistique similaire au sien. Elle passe donc par un processus de réactivation de ses savoirs linguistiques. Elle développe plus profondément qu'Ouriel B. cet effet « ressort » en dépeignant également son retour en Israël. A son retour, suite à ce procédé de réactivation et à l'arrêt de l'usage de l'hébreu en France, elle se met à utiliser le français dans des situations inhabituelles comme par exemple au supermarché. Le supermarché est un lieu normalement associé pour elle à l'hébreu car c'est un lieu extérieur à la famille. Cela est influencé par les pratiques qu'elle a eues pendant plusieurs semaines en France. Il lui faut alors inverser ses pratiques de nouveau et passer d'un mode langagier monolingue à un autre, d'une utilisation exclusive du français à une utilisation exclusive de l'hébreu.

6.2.5.6. L'accent en français

Tous les témoins-enfants ont un accent plus ou moins léger quand ils parlent en français. Cet accent est marqué par la présence de l'hébreu qui influence leurs productions phonétiques en français. Poser des questions sur l'accent en français permet de mettre en lumière plusieurs éléments intéressants. Tout d'abord, certains des témoins n'entendent pas qu'ils ont un accent ou n'entendaient pas qu'ils avaient un accent jusqu'à ce que d'autres personnes leur fassent remarquer leur accent. Pour Ouriel, c'est en France qu'on relève son accent

Ouriel. en France on me dit qu'on est/ que j'ai un accent israélien [...] on me dit que j'ai un accent/ et moi je l'entends pas du tout [...] moi je/// on me dit/ on me dit « ça va »

La perception de son accent se fait par le regard des autres car lui-même ne l'entend pas. De manière similaire, Sarah A. n'a commencé à entendre son accent qu'à partir du moment où des amis lui ont fait remarquer son existence.

Sarah. [claquement de langue] pendant longtemps je pensais que j'étais/ que j'avais pas d'accent [...] que quand je parlais je faisais/ la petite Parisienne/ ET EUH et UNE FOIS j'sais plus QUEL MOT c'était/ euh que quelqu'un m'a dit « ouais ça tu/ ça/ T'AS UN ACCENT ISRAÉLIEN [Blandine pouffe] quand tu dis ça » « QUOI ? » [rires de Blandine] et/ on on l'a on a comparé je sais plus quel mot c'était/ mais on l'a comparé et tout d'un coup je l'ai entendu/ j'ai entendu qu'j'avais un accent

Blandine. d'accord

Sarah. mais c'est VRAI/ je sais/ je sais que c'est un léger/ je sais que je parle pas comme les Israéliens que/ QUI VIENNENT d'apprendre la langue

Depuis cet épisode où son accent a été relevé sur un mot, Sarah entend qu'elle a un accent. Néanmoins, elle perçoit cet accent comme moins important que pour des personnes débutant leur apprentissage du français. En comparant son accent avec ses amis dont les parents sont également francophones, elle affirme que son accent n'est pas anormal mais est un reflet de son appartenance au groupe des enfants de migrants français.

Sarah. alors ça dépend y a des fois où ça sort ou je dis un mot je me dis « olala je/ j'ai sorti UN TEL ACCENT ISRAÉLIEN »/ mais/ mais c'est marrant que tu me dises/ je sais pas y a/ bon c'est peut-être qu'on/ on sait xx parce que/ parce que y a/ ENFIN mes copains francophones me disent que J'AI un petit accent israélien/ ENFIN comme tout le monde QUOI [...] ENFIN/ COMME/ TOUS MES COPAINS en fait euh mes parents ils ont/ PLEIN de copains ben en gros tous leurs copains en Israël/ c'est des francophones qui ont/ qui ont fait leur *alyah*

Ainsi, d'un point de vue de l'accent, Sarah se considère « comme tout le monde ». Son accent n'est pas perçu comme stigmatisant même si cela provoque chez elle une forte réaction, « "olala je/ j'ai sorti UN TEL ACCENT ISRAÉLIEN" », où l'onomatopée met en relief son étonnement.

De son côté, Shirel I. perçoit avoir un accent.

Shirel. [...] je sais je te demande de toi si j'ai un accent je pense que oui

Blandine. oui t'en as un léger mais

Shirel. je l'en/ je l'entends/ moi je l'entends

Cet accent, pour Shirel, évolue en même temps que le reste de ses compétences linguistiques en français ainsi qu'elle l'exprime :

Shirel. et il a/ il a fait des efforts aussi je pense pour ne pas:/ et moi aussi/ moi aussi je pense que mon accent: en franç/ fran/ EN FRANÇAIS/ français en français/ euh::/ s'est beaucoup:/ amélioré de/ depuis [claquement de langue] que je me sens plus naturelle et plus fluente en français [...] y a a::/ y a quelque chose dans l'accent aussi qui est devenu plus: [claquement de langue] euh::// plus français

Blandine. d'accord

Shirel. disons

Blandine. ouais/ mais il est/ il est très léger il s'en/ tu vois l'accent est

Shirel. oui je sais

Blandine. très très très léger c'est juste des/ des petits accents euh: qui sont

Shirel. oui oui je sais je sais/ donc euh::/ oui c'est des/ ça dépend aussi des périodes le/ disons que le/ le plus je me sens: naturelle et fluente en français [...] MOINS j'ai d'accent et: vice-versa

Blandine. d'accord ok/ oh c'est intéressant/ parce que du du coup ton accent évolue euh: et change avec le temps

Shirel. OUI/ oui oui oui/ carrément

Moins s'exprimer en français lui demande un effort, moins elle a l'impression d'avoir un accent en français. Plus son sentiment de « naturel » et de « fluence » augmente, moins elle perçoit son accent. Or, ce sentiment, donc, d'être plus « naturelle » et plus « fluente » est sujet à variation comme le

souligne l'énoncé « ça dépend aussi des périodes ». Dès lors, pour Shirel, cette variabilité dans l'aisance en français amène également une fluctuation de l'accent. L'accent en français peut donc varier.

Par ailleurs, l'accent ne crée pas de sentiments négatifs chez la majorité des témoins. Pour Ouriel B., cela ne le « dérange pas ». Pour Sarah, cela n'est pas un problème non plus car elle ne cherche pas à renvoyer une identité française à ses interlocuteurs.

Blandine. [...] ça te dérange pas d'avoir un accent ou ?

Sarah. NAN NAN mais j'essaye pas de me faire euh prendre comme une française je

Quant à Chloé, elle considère avoir un accent aussi bien en français qu'en hébreu, ce qui ne la trouble pas également.

Chloé. [...] peut-être j'ai un petit accent aussi je sais pas/ enfin oui on me le dit souvent que j'ai un accent:

Blandine. quand/ quand tu parles en hébreu t'as un accent français ?

Chloé. parfois: enfin/ j'ai entendu souvent dire moi je vois: j'arrive pas à l'entendre/ mais on me le dit souvent que oui j'ai un tout petit accent sur certains mots/ j'ai: j'ai un accent/ et/ ouais donc j'ai les accents j'ai les accents dans les deux [dans un rire] dans les deux langues

Blandine. [dans un rire] d'accord/ ok/ ah ça c'est drôle [rires]

Chloé. oui

Blandine. mais/ ça te dérange toi d'avoir un accent: en français ?/ et en hébreu ? ou:

Chloé. nan/ pas du tout nan

Les attitudes de ces différents témoins à l'encontre de l'accent ne sont donc pas négatives. Toutefois, Linoy décrit son accent comme pouvant être problématique comme le souligne l'échange suivant :

Linoy. y a beaucoup d'*alyah* ici

Blandine. ouais

Linoy. des gens qui:: fait *alyah*// qui parlent pas trop bien hébreu/ ET MOI je peux plus:/ COMPRENDRE les GENS qui parlent pas trop euh bien hébreu parce que:/ c'est/ y a beaucoup/ des comme ça

Céline. ouais xxxx

Linoy. MAIS EN France/ quand je: j'essaye de parler français c'est: ils ne comprennent PAS parce que je parle pas:/ je parle PAS très bien comme/ avec l'accent et: tu sais très très bien

En comparant comment elle perçoit la situation israélienne et française, elle avance qu'en Israël les personnes qui ont des difficultés en hébreu sont mieux comprises que les personnes ayant des difficultés à s'exprimer en français en France. Ainsi, pour elle, elle n'est pas bien comprise quand elle parle en France et cela est dû également à l'accent qu'elle pense avoir en français.

Dès lors, l'accent provoque à la fois des attitudes négatives et positives de la part des témoins. Linoy est la seule de l'ensemble des témoins à exprimer rencontrer des difficultés par rapport à son accent. Pour tous les autres, l'accent n'est pas perçu comme quelque chose de problématique mais au contraire, parfois même comme une marque d'appartenance.

6.2.5.7. Les compétences perçues à l'écrit en français

En français, le langage écrit est moins développé chez les témoins-enfants que le langage oral. Cela s'explique en partie par le fait que le français est avant tout transmis dans le cadre familial où prédomine l'oral alors que l'écrit est en grande partie acquis u dans le cadre de la scolarité quand celle-ci s'effectue en langue française. Or, des cours de français ont été suivis par la moitié des témoins. Sarah a suivi des cours de français à l'université, ce qui lui a permis de développer un peu plus ses compétences à l'écrit. Linoy a suivi des cours en école élémentaire mais elle considère ces cours comme ne lui ayant rien apporté. Shirel a suivi des cours de français, à la fois en tant que cours particuliers et en tant que cours en milieu scolaire et universitaire. Mais, ces cours sont envisagés par les témoins comme insuffisants dans le développement de leurs compétences écrites. Même Ouriel B. affirme écrire français avec des « fautes » alors qu'il a effectué une partie de sa scolarité en France et qu'il a eu accès au français écrit dans son adolescence. En effet, une autre raison pour laquelle la compétence écrite est moins développée que celle orale est que, pour la plupart des témoins, le langage écrit n'est pas ou peu utilisé hors du contexte familial ou hors de la lecture de livres en français (pour ceux qui lisent des livres en français). C'est ce qu'avance Ouriel B. dans cet extrait :

Ouriel. hum français je serai sûrement [inaudible : sans doute « faux »]/ j'écris rarement en français [...] et/ je x fais des fautes [...] et j'ai jamais eu besoin d'écrire dans des situations où je d/ où je dois pas faire de fautes

Au moment de l'entretien, seule Shirel I. utilise le français dans un contexte universitaire, ce qui exige donc d'elle un niveau de compétence élevé à l'écrit. Aucun des témoins n'utilise le français écrit dans un environnement professionnel. Pour les autres témoins, l'usage du français est limité principalement aux messages échangés avec leurs parents ou avec leurs amis francophones comme le démontrent les extraits ci-dessous :

Sarah A. :

Sarah. et c'est juste euh/ c'est juste il faut/ ALORS// c'est ça quand/ quand j'écris ou quand bon quand/ j'arrive à lire enfin disons [claquement de langue] [...] alors// voilà tu vois euh les messages comme ça les trucs sur Facebook et tout j'arrive à lire SANS problème

Ouriel B. :

Blandine. le français tu l'écris en quelle/ en quelle occasion du coup ?

Ouriel. hum/ français/ ben dans dans des e-mails [...] e-mails et sms [...] et quand/ et quand moi je/ en fait même quand j'écris des sms je/ fais pas trop attention aux fautes

Chloé J. :

Chloé. LIRE je le sais mais après l'écrire et tout:

Blandine. comment tu faisais quand on s'échangeait des WhatsApp alors ?

Chloé. NAN ÇA je sais bien/ ÇA je sais écrire

Blandine. ah: d'accord

Chloé. mais après euh vraiment écrire/ une lettre/ par exemple euh je vais avoir du mal je vais faire devoir une traduction quoi

« Facebook », les « e-mails et sms », « WhatsApp », ce sont ces contextes de communication où le français est utilisé sans difficulté par Sarah, Ouriel et Chloé. L'écrit en français est majoritairement expérimenté par eux dans un contexte marqué par la quotidienneté. Linoy évoque, elle, la possibilité de lire des messages simples :

Linoy. parce que JE SAIS lire mais quand c'est TRÈS SIMPLE je sais lire [...] et des fois y a des mots que je sais pas: LE MOT/ euh: je peux pas lire parce que je comprends PAS LE MOT/ mais si: je comprends je sais lire

Ses compétences de lecture sont limitées par son répertoire linguistique. Quand un mot lui est inconnu, même si elle est capable de lire le mot, de voir de quelles lettres il est composé, Linoy ne considère pas savoir lire car le sens lui échappe. Savoir lire est pour elle associée à comprendre. Malgré des compétences limitées en lecture, Céline B., sa mère, déclare lui écrire des messages en français auxquels Linoy affirme répondre en hébreu car, selon elle ne sait pas écrire. Les stratégies qu'elle met en place pour pouvoir communiquer à l'écrit en français seront exposées dans la sous-partie 6.2.6.3.

Dès lors, lire des livres, donc dans un langage possiblement différent de celui utilisé dans les échanges de messages, peut être également problématique pour certains témoins. C'est le cas de Chloé J., comme cette dernière l'affirme par rapport à un livre qu'elle lit à la même période que l'entretien :

Blandine. [...] et ça du coup c'est DUR pour toi de le lire ?

Chloé. très dur/ très très dur// ben:/ JE RÉUSSIS À LIRE mais après je comprends rien quoi [léger rire]/ le CONTEXTE euh: les mots: euh:///pour le lire faut vraiment de la patience [...] et des forces pour à chaque fois euh:// traduire les mots

Une nouvelle fois ici, ce n'est pas la lecture en tant que compétence générale qui est difficile mais c'est le répertoire linguistique qui limite la lecture et rend compliqué la progression dans l'ouvrage cité. De même, Sarah A. éprouve aussi des difficultés face à la lecture de certains ouvrages.

6.2.5.8. Le rapport à l'écrit en français

Par conséquent, quels rapports entretiennent donc les autres témoins-enfants à l'écrit ? J'ai déjà souligné l'attrait pour la lecture en français d'Ouriel B. (sous-partie 6.1.3) et la présence des livres en français au cours de son adolescence en Israël par le biais de l'Alliance française. Linoy B. aimerait, elle, développer ses compétences en français sans distinction. Pour Sarah A., les manques au niveau de l'écriture ne sont pas identifiés comme un problème :

Blandine. et toi dans ces moments où/ tu te sentais un peu en décalage avec l'écriture/ ça te renvoyait quoi ? comme euh sentiment euh// tu te sentais comment ?

Sarah. BAH EUH/ ÇA VA je je savais me préparer à ça parce que j'ai/ enfin/ j'ai jamais vraiment appris donc/ normalement je/ enfin c'était pas TRÈS GRAVe si je savais pas [...] POUR MOI [...] euh ça m'a vraiment jamais dérangée

Toutefois, son discours reflète également des regrets sur l'investissement qu'elle accorde à l'écrit en français :

Sarah. [...] mais c'est ça alors/ le français je fais j'avoue que je fais pas assez de pratique donc euh [...] je pratique pas assez/ il f et c'est DOMMAGE [...]

Ainsi, Sarah trouve regrettable de ne pas s'entraîner plus en français. Elle exprime également une préférence à lire en hébreu plutôt qu'en français lorsque la lecture est « pour le plaisir ».

Sarah. et c'est juste euh/ c'est juste il faut/ ALORS// c'est ça quand/ quand j'écris ou quand bon quand/ j'arrive à lire enfin disons [claquement de langue] [...] alors// voilà tu vois euh les messages comme ça les trucs sur Facebook et tout j'arrive à lire SANS problème/ parce que c'est vraiment c'est pas un EFFORT/ enfin/ ça c'est rien

Blandine. d'accord

Sarah. mais euh// mais c'est ça je vais/ lire un livre commencer à lire un livre ou même une BD ou quelque chose/ ça c'est/ c'est un peu plus de// JE SAIS PAS SI C'EST DE L'EFFORT/ ou si juste c'est la flemme quoi/ parce que [rires de Blandine] t'sais parce que je/ je veux lire pour mon/ comme j't'ai dit/ MA MÈRE

Blandine. ton plaisir

Sarah. ça fait/ TRENTe-sept ans qu'elle est ici/ quand elle lit un livre c'est que en français/ ou en anglais [...] elle j/ elle a/ elle lit le journal/ en hébreu/// mais euh/ mais les livres/ pour le plaisir c'est

Blandine. en français

Sarah. que en français ou en anglais

Sarah lit moins en français qu'en hébreu. Que ce soit à cause du trop grand « effort » que cela demande ou de « la flemme », les deux notions expriment une attitude face à quelque chose qui exige un travail de la part de la personne. En comparant son cas avec celui de sa mère, Sarah met en lumière que pour elle, à l'instar de sa mère avec le français et l'anglais, lire « pour le plaisir » se fera uniquement en hébreu. Sarah crée une distinction entre la lecture à visée de divertissement et celle à visée culturelle.

Sarah. tu vois genre des/ voilà/ je lis euh/ Jane Austen/ parce/ je trouve que/ c'est/ c'est DUR C'EST de la/ c'est du/ du/ DE LA LANGUE qui est un peu/ BAH/ PAS DUR c'est pas du Shakespeare mais quand même/ mais euh/ mais/ D'ABORD J'ADORE/ euh/ Pride and Prejudice/ et euh/ [léger rire de Blandine] je t'attends je peux/ et/ et je trouve que si j'arrive à le lire/ pourquoi pas le/ pourquoi pas le lire en franç/ en/ en/ en anglais

Blandine. en anglais

Sarah. [claquement de langue] mais/ je/ je vois surtout/ enfin pour des choses comme ça euh/ qui sont// plus importants

Blandine. de mo/ des monuments/ des

Sarah. Ouais/ BAH je vais PAS LIRE un livre euh maintenant si j'ai pris à la bibliothèque un livre qui est traduit de l'anglais/ je vais pas aller le chercher en anglais/ parce que tu vois ça c'est PAS/ [claquement de langue] c'est/ c'est pour mon PLAISIR [...] et pour mon plaisir je vais lire en hébreu

Blandine. d'accord

Sarah. même si c'est

Blandine. donc quand c'est pas/ quand c'est pas des livres comme Jane Austen ou/ ou PROUST c/ tu dirais que si c'est pas pour ton plaisir c'est pour

Sarah. Ouais c'est pour la culture

Blandine. ta culture

Sarah. ouais

Blandine. hum/ d'accord ok/ ok c'est intéressant de/ de voir les

Sarah. C'EST ÇA/ NAN PARCE QUE je dis/ euh/ bon Proust je sais pas si je p/ si j'ai le niveau de le lire [...] peut-être il faut que je fasse du pratique avant/ euh/ pour euh/ pour essayer de lire Proust en français/ mais: mais OUI SI JE PEUX/ je trouve c'est dommage de pas le faire euh

Si elle n'est pas limitée par ses compétences, Sarah privilégiera la lecture d'un ouvrage à portée culturelle dans sa langue d'origine si l'œuvre est en français ou en anglais. Les livres qu'elle inclut dans cette catégorie « culturelle » sont les livres « plus importants ». Ce sont des œuvres qui auraient une place hiérarchique supérieure que celles que Sarah lit pour son plaisir. Sarah utilise l'occurrence « c'est dommage » pour qualifier le comportement contraire qui serait de ne pas lire dans sa langue originale une œuvre considérée comme importante d'un point de vue culturel. Ne pas lire une œuvre dite « culturelle » dans sa langue originale quand cela est possible est évalué négativement. Sans avoir une attitude négative face à un comportement opposé, Shirel I., elle aussi cherche à lire dans la langue originale un ouvrage quand cela est possible comme je l'ai analysé dans la sous-partie 5.1.5. Par ailleurs, cet extrait met également en avant le fait que Sarah ne pense pas encore avoir les compétences pour lire un livre écrit par Proust.

Pour Chloé J., la perception qu'elle a de ses compétences à l'écrit l'empêche d'entreprendre certains projets en France comme participer à des camps de jeunes adultes.

Blandine. tu vas voir juste ta famille ou tu fais aussi des camps: ou des trucs comme ça ?

Chloé. euh: bah: j'ai fait des camps quand j'étais: plus jeune [...] j'ai fait ça/ plusieurs fois [...] j'ai fait peut-être cinq fois: des camps// et:: j'ai bien aimé mais je sais pas

après j'ai:/ je suis devenue un peu/ majeure maintenant donc euh: [...] JE SAIS PAS y a xx/ je sais qu'y a des camps pour adultes

Blandine. ouais

Chloé : mais: je sais pas:/ en plus que je sais pas trop bien lire écrire donc euh:

Blandine. ah:: d'accord

Chloé. c'est pas:

Blandine. ouais

Chloé. ouais

Blandine. ça te bloque un petit peu euh:

Chloé. ouais ça me bloque [...] LIRE je le sais mais après l'écrire et tout:

Blandine. comment tu faisais quand on s'échange des WhatsApp alors ?

Chloé. NAN ÇA je sais bien/ ÇA je sais écrire

Blandine. ah: d'accord

Chloé. mais après euh vraiment écrire/ une lettre/ par exemple euh je vais avoir du mal je vais faire devoir une traduction quoi

Les compétences que Chloé identifie comme problématiques sont celles qui demandent la capacité à rédiger des textes longs comme une lettre. Ce sont ces compétences, qu'elle estime absentes, qui lui font préférer des études en Israël, donc dans une langue qu'elle a l'impression de maîtriser, à des études en France où elle serait confrontée à des difficultés avec le français.

Chloé. je sais pas encore mais je crois que::// plutôt euh:/ j'aime bien le design/ alors je crois/ je peux peut-être faire le design d'intérieur/ décoration d'intérieur

Blandine. en France ?

Chloé. [avec un sourire] je sais pas/ pareil la langue et l'écrire c'est dur/ j'ai:/ j'ai: dû euh:/ enfin/ la dernière où je suis allée c'était pour voir pour une école de stylistes/ en France à Paris// euh:/ que j'ai dû m'inscrire et tout/ mais: je me suis pas sentie euh: enfin/ je voyais que c'était pas ça/ enfin c'était:/ une/ c'est une école à Paris mais y a beaucoup d'Israéliens qui y vont et des gens de: partout dans le monde/ qui y vont/ et je sais pas: euh/ enfin en plus ça coûte cher/ [léger rire de Blandine]/ et même j'ai:/ j'ai entendu parler que les stylistes ils ont plus de boulot

Blandine. hum/////

Chloé. en plus de ça je sais pas j'ai:// j'ai plus/ j'avais plus envie [...] ça m'intéressait plus vraiment

Blandine. du coup t'as voulu commencer à faire des études en France et finalement:

Chloé. hum/////

Blandine. ce serait la LANGUE/ surtout qui te bloquerait pour faire tes études en France ?

[30:56] [silence] [31:05]

Chloé. même si// je sais qu'y a des études en/ en anglais en France/ mais même ça je crois/ que c'est un peu:/ je voudrais/ BIEN faire mes études comme il faut et que la langue ça ça me bloque pas

L'écriture, mais aussi l'oral en français (« la langue et l'écrire c'est dur ») sont perçus comme une barrière à des études en France. Ce n'est pas la seule raison invoquée puisque Chloé affirme également que l'école l'intéressait coûtait « cher », mais cela semble être la raison principale dans son discours. En effet, elle termine en avançant que « je voudrais/ BIEN faire mes études comme il faut et que la langue ça ça me bloque pas ». Elle évalue des études comme « bien faites »

uniquement quand la langue n'est pas une barrière. Dès lors, la langue française, et plus particulièrement l'écrit, est considérée comme des freins à des études supérieures en France.

6.2.6. Quelques marques du français de deuxième génération

Les entretiens ont été l'occasion d'entendre les marques du français de la deuxième génération, que ce soit dans l'analyse de leurs erreurs mais également en étant attentif aux traces d'un répertoire linguistique bilingue. De plus, lors des entretiens, les témoins ont fait part de certaines de leurs stratégies de communication visant à éviter certaines difficultés en français. Ces différents éléments seront observés partiellement dans les prochaines sous-parties. Le but est de donner un aperçu du français d'enfants ayant grandi en Israël mais non de le cartographier, la recherche élaborée dans cette thèse ne portant pas sur les particularités du français de la génération suivant la migration. Toutefois, il me semblait intéressant d'en donner un aperçu pour souligner que le français développé par cette génération n'était pas le français acquis par des enfants français, en France. D'une part, parce que l'acquisition du français s'est faite tout faite au sein de la cellule familiale et donc au contact du français des parents. D'autre part, les enfants de cette recherche n'ont pas été scolarisés dans un système éducatif français (hormis Ouriel B.). Par conséquent, les conditions d'acquisition du français des témoins-enfants sont très différentes de celles d'enfants français. Dès lors, leur français porte les marques des conditions de cette acquisition particulière.

6.2.6.1. Les influences de l'hébreu

Le français oral de cette génération ayant grandi en Israël est marqué par la présence de l'hébreu dans leur répertoire linguistique (tout comme la présence du français peut également influencer leur hébreu). Dès lors, il apparaît des interférences entre l'hébreu et le français et notamment des calques de l'hébreu en français ou des emprunts à l'hébreu. Pour définir ce qu'est une interférence, je reprendrai la définition donnée par Georges Lüdi et Bernard Py :

« Interférence : des éléments issus du système d'une langue sont introduits dans le système d'une autre langue, ou, au contraire certains éléments sont abandonnés dans une langue parce qu'ils n'existent pas dans l'autre langue » (Lüdi et Py, 2003 : 110)

Ces interférences se retrouvent dans le français des témoins-enfants. Je vais en relever quelques-unes dans cette sous-partie. Pour commencer, voici deux calques hébraïques présents lors des entretiens : « la vérité » et « je sors bête ». Un calque est l'utilisation d'un mot ou d'une expression d'une langue A dans une langue B avec le système linguistique de la langue B. Le premier calque, « la vérité », a été retrouvé dans deux entretiens, celui de Sarah A. et de Shirel I.

Premier entretien :

Sarah. EN FRANCE/ la vérité en France maintenant j / ça fait longtemps que j'étais pas en France

Deuxième entretien :

Shirel. euh:// À MES PARENTS la vérité c'est que c/ c'est que:// parfois je me retrouve le euh:/ je me retrouve/ leur parler en français

L'expression utilisée à la fois par Shirel et Sarah, « la vérité », sonne étrangement à une oreille francophone. C'est en fait un calque de l'expression hébraïque « *bemet* »¹⁹³, en français « la vérité », expression idiomatique courante pour commencer une phrase en hébreu.

« Je sors bête » est autre exemple de calque qui apparaît cette fois-ci dans la bouche d'Esther A. Ce syntagme est calqué sur l'expression hébraïque « *ani yotzet abla* »¹⁹⁴ qui signifie « je me sens bête » comme l'exprime le discours métalinguistique de Sarah et Esther.

Esther. c'est elle qui parle le mieux/ alors moi je sors un peu bête/ parce que quand on m'entend par/ si on m'entend/ voilà/ si on m'entend parler

Sarah. SI NON ça va

Blandine. HA LÀ/ là c'était bon

Sarah. ça va/ ça va

Esther. nan d'accord

Blandine. c'est par contre « je sors un peu bête »

Esther. voilà

Blandine. c'était là que c'était/ mais c'est pas/ c'est pas grave

Sarah. c'est/ c'est/ c'est une traduction

Blandine. c'est pas grave

Esther. c'est une traduction

Sarah. c'est une traduction/ parce qu'on dit

Esther. c'est comme ça

Blandine. AH D'ACCORD

Sarah. *yatzi*¹⁹⁵

Esther. *ani yotzet abla*¹⁹⁶

Sarah. *ken*¹⁹⁷

Blandine. d'accord

Esther. *ani yotzet*

Sarah. je sors/ oui

Ces deux calques, « la vérité » et « je sors bête », mettent en lumière l'influence de l'hébreu sur le français. Or, cette influence ne s'arrête pas là. Elle se retrouve aussi dans l'application de règles du système linguistique hébraïque dans le système linguistique français, comme par exemple dans

¹⁹³ באמת.

¹⁹⁴ אני יוצאת אהבלה.

¹⁹⁵ יצאי ? sens incertain.

¹⁹⁶ אני יוצאת אהבלה je sors bête.

¹⁹⁷ כן oui.

l'usage du féminin et du masculin qui peut différer entre les deux langues. En voici quelques exemples :

Premier exemple :

Sarah. oui mais mais/ partout les gens achètent des choses nouveaux

Deuxième exemple :

Ouriel. toujours les/ les premiers/ premières générations

Troisième exemple :

Shirel. et tout d'un coup je/ je lis: un:/ une pancarte// pas exactement: comme il fallait mais je/ je la/ JE L'AI LUE

Dans le premier exemple, Sarah ne remarque pas son erreur et n'interrompt donc pas sa production langagière. En revanche, dans les deux énoncés suivants, Ouriel et Shirel s'autocorrigent. Je parlerai donc plutôt d'hésitations sur l'usage du féminin et du masculin plutôt que d'erreurs portant sur le féminin et le masculin. Dans ces trois exemples, le premier réflexe des témoins est d'utiliser le masculin alors que c'est le féminin qui devrait être utilisé. Cela s'explique par le fait que les noms « chose », « génération » et « pancarte » ont respectivement pour équivalents hébraïques « *davar* »¹⁹⁸, « *dor* »¹⁹⁹ et « *shelet* »²⁰⁰ qui sont, au contraire du français, des noms masculins.

Dans l'entretien avec Linoy, l'influence du système linguistique hébraïque dans sa production linguistique en français est encore plus visible. En voici deux exemples :

Premier exemple :

Linoy. c'est rigolo/ parce que c'est FROID aujourd'hui

Blandine. ouais: il fait pas chaud hein ?

Linoy. nan/ je croyais que ça va être chaud/ mais je savais pas que c'est: ça pleut/ et j'ai mis: très court:

L'erreur de Linoy porte sur le choix du verbe. Plutôt que d'utiliser le verbe « faire », elle utilise le verbe « être ». Cette erreur s'explique une nouvelle fois par l'hébreu. En effet en hébreu, pour dire « il fait froid » ou « il fait chaud », c'est la proposition « *zé* »²⁰¹ qui est utilisé (« *zé kar* »²⁰² et « *zé kham* »²⁰³) qui se traduirait littéralement par « c'est ». Cela donne donc en français « c'est froid » et « c'est chaud ».

Deuxième exemple :

Linoy. [...] toutes les: attenTATS: et tout ÇA/ après là-bas c'é/ c'était un peu choqué/ j'étais peur un peu

¹⁹⁸ דבר.

¹⁹⁹ דור.

²⁰⁰ שלט.

²⁰¹ זה.

²⁰² זה קר il fait froid, signifie littéralement c'est froid.

²⁰³ זה חם il fait chaud, signifie littéralement c'est chaud.

Blandine. d'accord T'AVAIS PEUR ok
Linoy. oui j'étais peur

Il y a trois erreurs dans cet extrait. La première porte sur l'adjectif « toutes ». Cette fois-ci, ce n'est pas la même catégorie d'erreurs que celles précédemment citées avec Sarah A., Ouriel B. et Shirel I. car le nom « attentat », *pigoua*²⁰⁴, est aussi un nom masculin en hébreu. L'erreur porte soit sur le choix du féminin plutôt que celui du masculin, soit sur la vocalisation du « t » dans la forme au singulier de l'adjectif « tout ». La deuxième erreur concerne l'utilisation du participe passé « choqué » au lieu du participe présent « choquant » dans la structure « être choquant ». Enfin, la troisième erreur est relative au choix de l'auxiliaire être au lieu de l'auxiliaire avoir dans la structure « avoir peur ». En hébreu, il n'existe pas de structure équivalente à « avoir peur » mais seulement un verbe, *léfakhad*²⁰⁵. Dès lors, sans équivalence dans le système linguistique d'origine, cela complexifie le choix entre les deux auxiliaires.

Tous ces exemples montrent l'influence de l'hébreu et du répertoire bilingue sur la production linguistique en français. Plutôt que de parler d'erreurs dans ces exemples, je dirai que chacun de ces exemples met en œuvre une « fonction interprétative » de la part des témoins :

« chacune des deux langues constitue pour le bilingue une ressource qui lui permet d'attribuer un sens à l'autre. Il ne s'agit pas de détermination automatique, mais de construction métalinguistique. En d'autres termes, l'action exercée par une langue est médiatisée par une intervention métalinguistique du sujet, qui n'est dès lors pas seulement le lieu où se produit un phénomène d'interférence qui lui échapperait, mais l'acteur responsable de ce phénomène. » (Lüdi et Py, 2003 : 78)

Les témoins rencontrés se sont constitué un répertoire bilingue où l'une et l'autre langue, l'hébreu et le français, s'influencent mutuellement, créant ainsi des productions linguistiques singulières qui leur sont propres.

6.2.6.2. Marques transcodiques : formulations transcodiques et alternances-codiques

L'une des influences du répertoire bilingue sur le parler des témoins-enfants se manifeste aussi par l'utilisation de termes hébraïques au sein de séquences en français, notamment, comme nous l'avons déjà vu, dans l'entretien avec Linoy B (voir la sous-partie 6.2.5.2.). Mais ces marques transcodiques ne concernent pas uniquement l'entretien effectué avec Linoy. Pour parler de l'usage de l'hébreu enchâssé dans le français, tout comme Georges Lüdi et Bernard Py, je distinguerai la « formulation transcodique » de « l'alternance codique » (2003 : 144). La formulation transcodique concerne l'apparition de l'hébreu dans un échange principalement en français dans le but de « surmonter un obstacle communicatif » (*ibid.*) en français. Nous sommes là dans une « perspective

²⁰⁴ פיגוע.

²⁰⁵ לפחד.

exolingue » (*ibid.* : 143), c'est-à-dire dans un échange asymétrique par rapport aux répertoires linguistiques des interlocuteurs. Dans le cadre des entretiens de cette recherche, cette « perspective exolingue » se traduit d'une part par un locuteur bilingue hébreu-français, dominant en hébreu, et d'autre part par un locuteur (moi) francophone ayant une connaissance minimale de l'hébreu, rendant impossible l'usage continu de l'hébreu dans la communication. Toutefois, puisque que j'ai quelques compétences en hébreu, minimales soient-elles, les témoins peuvent également présupposer une connaissance de certains termes propres à la société israélienne. Dès lors, tandis que les marques transcodiques déjà évoquées par rapport à Linoy évoquent plutôt des « formulations transcodiques » (*ibid.*), certaines des autres marques semblent avoir d'autres fonctions et agir plutôt comme alternance-codique propre à une conversation bilingue. C'est le cas d'utilisation d'occurrences concernant la société israélienne.

Premier exemple :

Shirel. et euh:// quelques BONNES années après/ c'est-à-dire euh:/ quand j'ai fini *kita gime*²⁰⁶ à: huit ans

Deuxième exemple :

Ouriel. on nous a mis dans un *merkaz klita*²⁰⁷/ un centre d'absorption

Troisième exemple :

Ouriel. on a/ mes parents on fait l'*oulpan*²⁰⁸/ moi j'ai fait une sorte d'*oulpan*

Les trois occurrences en hébreu de ces exemples sont : *kita gimel*, *merkaz klita* et *oulpan*. La première appartient au domaine du système scolaire israélien, et les deux autres font partie du champ de l'*alyah*. Elles sont toutes les trois intégrées à la phrase en français sans aucune hésitation : aucune présence des signes diacritiques / et : mentionnant réciproquement un silence ou un son allongé, ni aucune présence de « euh ». L'usage de ces occurrences n'a donc pas pour fonction de pallier à des difficultés en français. Au contraire, le deuxième exemple démontre qu'Ouriel sait utiliser l'équivalence française car il la donne de suite. Toutefois, pour les deux autres occurrences, la traduction n'est pas donnée par Shirel et Ouriel, présupposant à mon encontre d'une compréhension suffisante de ces termes. Il n'y a donc aucune utilité à me les expliquer.

6.2.6.3. Stratégies de communication

Au-delà des influences de l'hébreu sur leur français et des alternances codiques, les témoins mettent également en place des stratégies pour suppléer à ce qui semble leur manquer en français ou pour pallier à des difficultés rencontrées. J'ai déjà évoqué le cas de Sarah A. préférant utiliser

²⁰⁶ גמל *gimel* équivalent israélien de la classe de CE2.

²⁰⁷ מרכז קליטה *merkaz klita* centre d'intégration ou d'absorption.

²⁰⁸ אולפן *oulpan* école de langue .

l'anglais dans un bureau de poste français car elle avait oublié comment dire le mot « timbre » en français. J'ai également parlé du réflexe de Linoy B. de demander à sa mère ou à Chloé J. la traduction d'un mot hébreu en français. Les entretiens ont été l'occasion d'observer d'autres stratégies de communication.

Linoy B. rencontre des difficultés à communiquer par écrit. Pourtant, pour fixer le rendez-vous de l'entretien, nous avons communiqué ensemble par écrit. Lorsque je le lui ai fait remarquer, elle a reconnu avoir traduit ce qu'elle souhaitait m'écrire via l'outil de traduction *Google Traduction*.

Blandine. on s'est écrit PAR MESSAGE

Linoy. mais pour écrire/ j'ai écrire euh: de: google j'ai écrit

Céline. en anglais non ?

Blandine. AH:: C'EST POUR ÇA: D'ACCORD

Linoy. [avec un sourire] c'est comme ça que c'est pas trop bien [léger rire de Céline]

Dans une autre mesure, Shirel I. a également eu recours à la traduction dans ses écrits universitaires en français.

Shirel. c'était: pour moi euh::/ comme le passage de la mer rouge à peu près/ vraiment c'était très très difficile [...] et euh:::/ je veux dire d'éc/ de m'exprIMER: d'une façon assez él/ d'un niveau assez élevé/ en français c'était:/ han: à chaque fois je:/ j'en pouvais plus et: et: au début je: j'écrivais en hébreu pour/ pour euh elle me traduisait en français/ et ma directrice de thèse elle m'a dit « JAMAIS DE LA VIE [léger rire] tu fais pas ça » bon [rires de Blandine] euh: [rires] et euh::/ mais/ à un moment je/ je me suis arrêtée et je et je/ je me suis rendu compte que c'était d'a c'était plus facile

Elle est ainsi passée par une phase transitoire (« au début » puis « mais/ à un moment je/ je me suis arrêtée ») où elle écrivait en hébreu pour qu'ensuite sa directrice de thèse la traduise en français, palliant ainsi à ses difficultés à s'exprimer dans cette langue.

De même, Sarah A. développe aussi certaines stratégies à l'écrit. Ainsi, la lecture lui prenant du temps, elle préfère essayer de deviner la fin d'un mot plutôt que de lire chaque syllabe.

Sarah. euh mais en/ à l'écrit euh [rires] euh/ enfin LIRE [...] quand y a des/ des panneaux en France et tout ça/ euh/ la plupart je devine/ MÊME SI JE SAIS LES LIRE ça va plus vite si j'essaye de deviner la/ la fin

Blandine. d'accord

Sarah. alors euh/ la plupart du temps ça marche/ [rires de Blandine] je devine bien

Blandine. [avec un rire] une fois

Sarah. et des fois pas du tout [rires de Blandine] mais la plupart du temps oui

Cette stratégie ne fonctionne pas toujours car elle est basée sur ses connaissances mais cela lui permet généralement de lire plus rapidement les panneaux en français qu'elle rencontre lors de ses séjours en France.

Par rapport à l'oral, Sarah raconte aussi mettre en place des stratégies en place pour communiquer. Elle explique réfléchir à certaines de ses phrases avant de les dire.

Sarah. [...] j'ai TELLEMENT DE MAL encore avec le si et le/ si j'avais su/ si j'aurais

Blandine. [avec un sourire] ah/ si/ si j'avais su si j'aurais su ?

Sarah. ouais/ Y A PAS UNE SEULE FOIS OÙ/ où je veux dire une phrase comme ça/ que/ je je je pense BIEN DANS MA tête/ et ça sort toujours/ pas bien [léger rire]

Toutefois, selon ses dires, réfléchir à sa phrase avant de la dire n'amène pas au résultat escompté dans ce contexte précis.

De même Esther A., la sœur de Sarah A., admet également mettre des stratégies en place lorsqu'elle communique en français à l'oral.

Esther. oui c'est pour ÇA [rires de Blandine] je parle vite/ bon// je parle vite comme ça on voit pas que j'ai des problèmes/ de/ je fais/ je fais des erreurs [léger rire de Blandine]

Pour cacher des compétences linguistiques qu'elle perçoit comme marquées par l'erreur, Esther préfère parler vite pour donner l'impression de maîtriser le français.

Ces quelques exemples soulignent que pour communiquer en français, les témoins vont mettre différentes stratégies en œuvre, souvent pour dissimuler des compétences qu'ils estiment ne pas être suffisantes face à leur interlocuteur.

6.2.7. Le développement d'un répertoire linguistique bilingue dominant en hébreu

Les témoins-enfants, par la transmission parentale du français, ont développé des compétences et un répertoire linguistique bilingue. Capables de s'exprimer en hébreu, ils peuvent communiquer également en français sur des sujets qui les concernent malgré certaines difficultés pour certains à verbaliser tout ce qu'ils souhaiteraient en français. Marqué par la dominance de l'hébreu, langue du contexte sociolinguistique dans lequel ils ont grandi, leur répertoire linguistique reste moins étendu en français, ce à quoi ils remédient par diverses stratégies de communication. Par ailleurs, en français, la compétence orale est plus développée chez eux que la compétence écrite, de par le contexte dans lequel le français a été acquis.

6.3. Identités en discours

Comme l'identité influence la transmission linguistique (voir la sous-partie 5.4. *Identité, appartenances et transmission*), de même la transmission linguistique va influencer la construction identitaire des enfants à qui la langue est transmise. Dans le chapitre sur la transmission parentale (5. *La première génération*), nous avons vu que les identités linguistiques, culturelles et nationales ainsi

que le sentiment d'appartenance agissaient, en partie, dans la transmission du français au sein de la famille. De cette transmission du français découle également des identités à la croisée d'Israël et de la France.

Dans cette partie, j'exposerai les identités et les appartenances développées chez des enfants à qui le français a été transmis. Dans leur construction identitaire, les enfants de migrants français se nourrissent de la langue et de la culture transmises par les parents ainsi que de la langue et la culture de la société dans laquelle ils grandissent. Les strates identitaires (aussi appelées les identités) dégagées dans cette partie seront les identités linguistique, culturelle, religieuse et nationale. Ce sont ces strates que les témoins ont relevées au cours des entretiens. Dans la première sous-partie (6.3.1. *Transmission linguistique et identités linguistiques construites*), l'identité linguistique exprimée par les témoins-enfants sera observée. Dans la deuxième sous-partie (6.3.2. *Transmission linguistique et culturelle, identité et sentiment d'appartenance*), c'est le sentiment d'appartenance ainsi que les identités nationale et culturelle qui seront plus particulièrement étudiées. Je questionnerai le groupe ou les groupes desquels les témoins se revendiquent et le positionnement identitaire découlant de la transmission du français.

6.3.1. Transmission linguistique et identités linguistiques construites

Les identités linguistiques développées chez les témoins diffèrent d'un témoin à l'autre. Certains s'identifient au travers des deux langues dans lesquelles ils ont grandi, le français et l'hébreu, et affirment une identité bilingue. D'autres mettent l'accent sur l'une des deux langues et dessinent une identité linguistique plutôt hébréophone ou francophone. Par ailleurs, l'identité linguistique exposée n'est pas forcément déterminée par les compétences linguistiques des témoins comme le cas de Shirel va le démontrer. Je partirai de l'identité linguistique la plus hébréophone pour arriver aux identités présentées comme bilingues.

6.3.1.1. Une prééminence de l'hébreu dans l'identité linguistique : Linoy B., Sarah A. et Shirel I.

Pour Sarah A., Linoy B. et Shirel A., le français est une langue faisant partie de leur répertoire linguistique. Toutefois, l'hébreu est avant tout revendiqué comme faisant partie de l'identité linguistique, le français en étant absent ou arrivant en second. J'aborderai d'abord le cas de Linoy B. qui se définit par l'identité linguistique hébréophone, puis celui de Sarah A. où l'identité linguistique est avant tout hébréophone avec une part laissée au français, pour terminer avec celui de Shirel I. qui revendique une identité hébréophone par ces choix universitaires.

- Linoy B.

Linoy B., comme nous l'avons vu, regrette de ne pas avoir appris plus le français. Elle désire que le français soit transmis à ses enfants quand elle en aura. Toutefois, elle ne revendique pas le français comme sa langue maternelle au cours de l'entretien. Par ailleurs, c'est sa mère qu'elle charge de la transmission de la langue française à ses futurs enfants. L'échange suivant apporte un éclairage supplémentaire sur sa relation au français :

Blandine. [...] et du coup tu penses JAMAIS en français ? tu penses TOUJOURS en hébreu ?

Linoy. oui [rires de Céline] parce que je sais pas comment [dans un léger rire] penser en français [rires de Céline]

Blandine. mais y a des mots

Linoy. [avec un sourire] je suis pas Française

Dans cette échange, Linoy associe l'acte de penser en français à être Française, donc à l'identité française. L'usage de la langue française est pour elle une part de l'identité française. Même si cela n'est pas explicité, la strate linguistique de l'identité est donc exclue car elle ne se retrouve pas dans l'identité française²⁰⁹. Identité et compétences se mêlent dans son discours. Puisqu'elle n'est pas Française, elle n'a pas la capacité de penser en français et comme elle ne pense pas en français, elle ne peut s'identifier en tant que française.

Par ailleurs, il est difficile pour Linoy de s'identifier à la langue française également à cause de la perception qu'elle imagine que les Français ont de son identité.

Linoy. ET MOI je peux plus:/ COMPRENDRE les GENS qui parlent pas trop euh bien hébreu parce que:/ c'est/ y a beaucoup/ des comme ça

Céline. ouais xxxx

Linoy. MAIS EN France/ quand je: j'essaye de parler français c'est: ils ne comprennent PAS parce que je parle pas:/ je parle PAS très bien comme/ avec l'accent et: tu sais très très bien [...] ils croient que je parle pas français:/ parce que je parle pas mais ils croient que je comprends pas aussi: ils me parlent comme à un petite [dans un léger rire] enfant:/ que c'est:// « toi compris moi ? » [rires des trois]// c'est rigolo

Blandine. [dans un sourire] ouais/ ou pas [léger rire]/ parfois ça doit être énervant aussi

Linoy. ouais

Céline. TOI BOIRE/ ÇA ? ÇA c'est: [rires]

Linoy. OUI MAIS JE COMPRENDS/ je comprends le français/ c'est juste je ne parle pas/ parce que c'est difficile parce que il faut que je pense le/ *mishpat*/ comment on dit *mishpat* ?

Céline. la phrase

Blandine. la phrase

Linoy. la phrase il faut que je PENSE/ la phrase/ les mots:// ça prend PLUS DE TEMPS

Blandine. hum// ouais

²⁰⁹ Dans la sous-partie 6.3.2.1 sur l'identité et l'appartenance, nous verrons qu'elle s'identifie, dans son discours, comme israélienne et que la composante française n'est présente que par le biais de ses parents.

Linoy. puis après pour: travailler avec l'ACCENT:/ c'est plus/ moi j'aime avec mes copains/ mes amis/ faire un peu: [claquement de langue]/ ils disent/ « DIT QUELQUE CHOSE EN FRANÇAIS » [léger rire de Blandine] je dis n'importe/ n'im: n'importe quoi/ mais avec L'ACCENT comme ÇA: les Français ils aiment [rires]

Le discours de Linoy laisse entendre un malaise. Elle compare sa compréhension des personnes ayant des difficultés en hébreu à la compréhension qu'ont d'elle les Français qui l'entendent parler. Elle généralise ici à tous les Français qu'elle rencontre. Elle dévoile la représentation qu'elle pense que les Français ont d'elle : quelqu'un qui aurait en français la compréhension d'un « petit enfant ». Elle a l'impression d'être infantilisé dans les échanges qu'elle a avec des Français (« ils me parlent comme à un petite/ enfant: »). Même si elle caractérise ces épisodes de « rigolo », elle appuie de manière insistante sur le fait qu'elle comprend : « OUI MAIS JE COMPRENDS/ je comprends le français ». Dans cet énoncé, elle accentue le verbe « comprendre » et le répète à deux reprises, insistant ainsi sur la perception erronée que les Français la rencontrant ont d'elle. Elle finit en parlant de ses « amis » français. Nous sommes plus dans la même catégorie de personnes. Là, elle parle de personnes qui la connaissent et qui ont donc conscience de ses compétences en français. Or, une nouvelle fois, c'est sa différence qui est relevée. Elle rapporte qu'on lui demande de dire des choses en français pour pouvoir entendre son accent. À la différence de l'infantilisation qu'elle subit, elle exprime aimer cette demande (« moi j'aime avec mes copains »). Dans ces deux exemples, ce sont des compétences différentes qui sont remarquées par des personnes identifiées comme Françaises. Elle n'a pas les compétences attendues pour faire partie du groupe linguistique des Français. Dès lors, identifiée comme extérieure à ce groupe par ses membres, il est difficile pour Linoy de s'identifier comme appartenant à ce groupe et donc de revendiquer une identité linguistique française.

- Sarah A.

Dans son discours, Sarah A. se différencie, elle, des Israéliens ayant appris le français par rapport à son accent.

Sarah. mais c'est VRAI/ je sais/ je sais que c'est un léger²¹⁰/ je sais que je parle pas comme les Israéliens que/ QUI VIENNENT d'apprendre la langue/ y a des profs au département où/ hé/ leur vocabulaire c'est/

Blandine. parfait

Sarah. est BIEN MIEUX que le mien/ euh ils font des recherches euh/ en français dans une langue euh et/ enfin/ ancienne et tout/ mais/ on entend quand même un petit enfin on entend QUAND MÊME qu'ils sont Israéliens

En se comparant avec des apprenants de français ainsi qu'avec des enseignants universitaires dont la langue de recherche est le français, elle crée une séparation entre elle, qui a appris le français dans un contexte familial, et les Israéliens qui ont appris le français hors de ce contexte particulier. Elle ne

²¹⁰ Elle parle de son accent.

s'inclut pas dans les deux groupes évoqués et dont les membres sont identifiés par leur accent. Toutefois, elle ne s'identifie pas non plus au groupe des Français par la langue ainsi que le révèle cet autre échange.

Blandine. [...] mais/ toi/ ça te dérange pas d'avoir un accent ou ?

Sarah. NAN NAN mais j'essaye pas de me faire euh prendre comme une Française je

Blandine. d'accord/ donc ça c'est XX

Sarah. EN FRANCE/ la vérité en France maintenant j / ça fait longtemps que j'étais pas en France

En énonçant, « j'essaye pas de me faire euh prendre comme une Française », Sarah affirme ne pas ressembler, selon elle, à une française par l'accent. Dès lors, si quelqu'un l'identifiait comme française par sa manière de communiquer, cela serait un leurre car « se faire prendre pour quelque chose ou quelqu'un », signifie être identifié comme quelqu'un qu'on n'est pas réellement. Elle tient un discours similaire à sa mère, Martine A, qui utilise, elle, le verbe « tromper » pour parler des compétences linguistiques de ses filles.

Martine. elles euh/ elles TROMpent leur monde justement quand euh/ euh en France où/ où ELLES PARLENT à des gens qui les connaissent PAS/ et quand elles disent « non on sait pas lire » euh « non on sait pas écrire » euh/ ILS COMPRENNENT PAS

Par l'utilisation du verbe « tromper » se retrouve, de nouveau, l'idée de leurrer, duper, montrer quelque chose que l'on est pas, à savoir ici parler et écrire en français.

Néanmoins, même si Sarah ne revendique pas le français comme appartenance identitaire, elle exprime être née avec les deux langues, l'hébreu et le français, : « JE CROIS QUE JE SUIS née avec les/ avec les DEUX ». Pour elle, les deux langues ont toujours fait partie de son répertoire linguistique : « mon cerveau était toujours en hébreu [...] et en français ». Mais à la question de savoir quelle langue elle considérerait comme sa langue, l'hébreu est pour elle sa « langue maternelle » plus que le français.

Sarah. [...] MA LANGUE MATERNELLE/ C'EST ÇA alors je sais pas te dire [...]je CROIS// si tu demandes à moi je crois que c'est l'hébreu

Blandine. ta/ euh

Sarah. ma langue maternelle

Blandine. d'accord/ parce que c'est celle que tu considères

Sarah. même si je sais la

Blandine. comme TA LANGUE

Sarah. voilà/ parce que même si/ si/ la première langue que j'ai entendue c'était le français/ quand même j'ai fait mes études en hébreu j'ai fait// je vois la télé en hébreu/ je/ je/ je LIS en hébreu/ J'ÉCRIS en hébreu/ enfin tu vois/ pour moi écrire c'est beau/ ça va être beaucoup plus facile/ J'AI/ J'AI SUIVI DES COURS/ en français [...] mais j'é/ mais j'écrivais mes notes en hébreu

Blandine. D'ACCORD/ ok

Sarah. bah parce que écrire en français écrire comme ça c'est/ même pas

Blandine. c'était pas possible

Sarah. pas du tout [...] euh/ alors JE CROIS que si tu demandes c'est/ ON VA DIRE COMME LA/ COMME LA/ LA NATIONALITÉ/ enfin pas la nationalité la/ SI JE ME sens française/ c'est/ je suis s// ma langue maternelle c'est cent pour cent hébreu/ et peut-être cinquante pour cent euh/ français [...] je crois c'est surtout ça

L'hébreu est avant tout la langue de Sarah. Elle justifie cette prédominance de l'hébreu pour elle par les contextes où elle fait usage de l'hébreu : quand elle regarde la télévision, dans ses apprentissages scolaires, dans ses lectures et lorsqu'elle écrit. Elle utilise avant tout l'hébreu. Dès lors, l'hébreu est totalement sa « langue maternelle » tandis que le français l'est à « cinquante pour cent », c'est-à-dire que l'usage que Sarah en a est moins importante. L'affirmation de l'hébreu comme langue première passe par les pratiques linguistiques et communicationnelles que Sarah a. Cela passe également par ses compétences perçues comme elle commence à l'évoquer en affirmant qu'elle écrivait en hébreu les notes qu'elle prenait lors de ses cours universitaires en français. Plus tard dans l'entretien, elle revient sur la langue qu'elle considère comme sa « langue maternelle » en mentionnant de nouveau ses compétences linguistiques.

Sarah. [...] y a des choses où/ maintenant je te/ enfin que je te parle/ euh/ Y A DES FOIS où je pense « attend/ attend/ qu'est-ce que/ comment je fais la phrase ? »/ tu vois/ ça/ on va dire que ça sort naturel/ c'est/ c'est nature mais/ PAS genre cent pour cent/ c'est genre/ on va dire quatre-vingt-dix pour cent

Blandine. d'accord

Sarah. c'est SURTOUT/ c'est sur/ c'est pluTÔT naturel mais/ y a encore un petit/ [claquement de langue] un petit déclen/ enfin/ quelque chose euh

Blandine. qui

Sarah. ouais

Blandine. qui fait que c'est pas totalement/ totalement naturel

Sarah. maintenant si tu me demandes EUH OUI NAN SI/ si faut que je fasse/ euh des/ une converSATION/ j'ai pas de problème de le faire en français/ mais si/ si t/ maintenant si tu parlais en hébreu/ enfin si tu savais bien l'hébreu/ tu m'aurais demandé je t'aurais dit « ouais/ si/ si tu veux/ si tu veux on »/ peut-être je préfère/ MAIS C'EST/ C'EST PAS VRAIMENT je préfère/ je/ C'EST PAS que j'ai un problème maintenant/ ET JE TE DIS je parle à mes parents en français enfin je/ je parle/ c'est pas que ça fait longtemps que j'ai pas parlé français [claquement langue] mais euh/ mais ouais alors c'est pour ça que je te dis je crois que c'est/ c'est/ c'est/ l'hébreu c'est ma langue ma/ maternelle parce que c'est plus/ ça sort plus facile

Blandine. c'est plus immédiat peut-être ?

Sarah. ouais

Blandine. d'accord

Sarah. AH OUI OUI je suis sûr que je/ je pense en hébreu

Une partie de ce corpus a déjà été analysée dans la sous-partie 6.2.5.1. *Perception des compétences à l'oral*. Je ne reviendrai pas sur les compétences perçues de Sarah ni de comment les qualifier. Mais ce qui m'intéresse maintenant c'est que la perception de Sarah de ses compétence en hébreu et en français l'amène à conclure que l'hébreu c'est sa « langue maternelle ». Le fait que le français ne soit

pas complètement « naturel » pour elle (c'est-à-dire qu'elle peut avoir besoin de réfléchir à comment formuler sa pensée) lui fait dire que le français ne peut être totalement sa langue maternelle. En outre, comme Linoy B., elle déclare penser en hébreu. Le dernier élément donnant des indices sur identité linguistique est l'affirmation d'une préférence pour l'hébreu. En effet, selon elle, l'hébreu est la langue qui lui vient le plus facilement. De plus, à un autre moment de l'entretien, elle soutient également utiliser le français avec des amis israéliens, francophones d'une manière similaire à elle.

Sarah. ENFIN/ COMME/ TOUS MES COPAINS en fait euh mes parents ils ont/ PLEIN de copains ben en gros tous leurs copains en Israël/ c'est des francophones qui ont/ qui ont fait leur *alyah*

Blandine. d'accord

Sarah. enfin c'est des français ouais qui ont fait leur *alyah*/ et donc/ ET LA PLUPART// y en a quelques/ quelques-uns qui sont/ leurs leurs enfants sont nés en France/ et après ils sont venus/ mais la plupart sont comme nous/ et en fait euh on pa/ c'est marrant on s'parle pas en français quand on se retrouve [avec un sourire] parce que quand même on est Israéliens/ on le parle tous/ c'est plus facile

L'identité linguistique de Sarah, à l'instar de Linoy B., est liée à la revendication d'une identité israélienne. Par « parce que quand même on est israéliens », Sarah utilise l'identité israélienne pour justifier le choix linguistique de l'hébreu entre pairs. Son identité linguistique entre en résonance avec le groupe national dans lequel elle s'inclut. Je nuancerai ce propos en disant que, dans cet extrait, Sarah fait également référence aux compétences linguistiques et au répertoire linguistique qu'elle et ses amis ont. Le choix de l'hébreu n'est donc pas qu'une affirmation identitaire mais également une question de communication plus facile en hébreu qu'en français.

Par ces différents éléments, Sarah affiche avant tout une identité linguistique hébraïque même si elle laisse une place, moindre, à la langue française dans son identité.

- Shirel I.

Shirel I. classe l'hébreu avant le français dans ses langues comme le souligne l'extrait ci-dessous.

Blandine. ouais/ et pour toi en fait tes langues/ c'est/ ta ou tes langues c'est lesquelles ?

Shirel. le français et l'hébreu [...] plutôt l'hébreu et le français le français:

Le français est bien présent, mais l'hébreu, une nouvelle fois prédomine. Comme je l'ai déjà souligné, la thèse entreprise par Shirel lui a permis de développer ses compétences linguistiques en français mais aussi de faire évoluer son rapport à cette langue (voir les sous-parties 6.1.5 et 6.2.5.1). Or, Shirel envisage l'arrêt d'études supérieures en français et le retour à l'hébreu comme langue universitaire.

Premier extrait :

Shirel. et comme: la France/ c'est [rires de Blandine] DEPUIS LONGTEMPS: J'AI VRAIMENT/ j'ai vraiment PAS où agir/ et: d'ailleurs j'ai:/ j'ai aussi pris une décision euh:: pour la suite de mes études donc pour mon doctorat

Blandine. d'accord

Shirel. de pas continuer en français

Blandine. d'accord

Shirel. malgré le fait que vraiment pour euh: je pense pour une doctorante/ de: de: D'ÉCRIRE en français dans disons écrire dans/ dans une langue qui n'est pas l'hébreu/ c'est beaucoup plus euh:// euh: disons euh::/ c'est/ ça donne beaucoup plus de POIDS

Blandine. d'accord ok

Shirel. dans le monde académique parce que:: alors euh: parce qu'on te: on T'INVITE

Deuxième extrait :

Shirel. et:/ et/ J'AI DIT AUSSI que c'était pour ça que:/ j'ai décidé de faire/ de faire ma thèse en hébreu/ et pas: et pas continuer en français/ bien que: en français ça pourrait me:/ me donner PLUS DE POINTS ACADÉMIQUES disons/ euh mais c'est vraiment une/ une c'était un choix idéologique et: et pu/ et surtout euh::// euh: ch euh euh::/ un choix idéologique et: et aussi euh:/ euh disons euh:// euh IDENTITAIRE [...] euh ça fait partie de mon iden/ mon identité de:/ de choisir euh: l'hébreu [...] et:/ pas le français

Ces deux extraits expliquent pourquoi Shirel a décidé d'arrêter de suivre des études en français et de revenir à l'hébreu. Shirel n'invoque pas des compétences en français insuffisantes mais un acte identitaire. Ce choix est lié au sentiment d'appartenance qu'elle a par rapport au groupe national des Français et celui des Israéliens. Ce sentiment d'appartenance sera développé dans la sous-partie 6.3.2.3. Shirel reconnaît l'apport du français d'un point de vue logique : « ÉCRIRE en français dans disons écrire [...] dans une langue qui n'est pas l'hébreu [...] ça donne beaucoup plus de POIDS [...] dans le monde académique » et « en français ça pourrait me:/ me donner PLUS DE POINTS ACADÉMIQUES ». Pour Shirel, le français est représenté comme une langue plus importante que l'hébreu sur le marché des langues dans le domaine universitaire. Elle choisit donc l'hébreu, non pour l'aspect utilitaire de la langue, mais pour l'aspect idéologique même si cela donnera, selon elle, moins de visibilité à son travail académique. Par conséquent, dans son discours, Shirel pose un acte identitaire fort : le choix de l'hébreu face au français alors que ses compétences lui permettraient de choisir l'un ou l'autre.

Par ce choix, Shirel revendique une identité linguistique hébreophone. Cette identité linguistique ne dépend pas de difficultés rencontrées dans l'usage du français mais elle est liée au sentiment d'appartenance et, dès lors, à l'identité nationale développée par Shirel. L'identité linguistique n'est pas associée aux compétences comme chez Sarah A. et Linoy mais se développe indépendamment de celles-ci.

6.3.1.2. Une identité linguistique bilingue : Ouriel B. et Chloé J.

Contrairement aux trois témoins précédents, Ouriel B. et Chloé J. présentent leur identité linguistique comme avant tout pluriel. Le français et l'hébreu y ont chacun une place définie. Je commencerai par analyser le discours d'Ouriel B. pour terminer par celui, original, de Chloé J.

L'hébreu, le français et l'anglais sont les trois langues principales du répertoire linguistique d'Ouriel B. Mais toutes n'ont pas le même statut pour lui.

Blandine. et entre ces trois langues// est-ce que t'as l'impression qu'y en a une ou deux qui sont plus tes langues ? ou les trois tu les considères comme TES langues ?

Ouriel. hébreu et français c'est plus mes langues

Bien que l'anglais soit une langue qu'Ouriel utilise beaucoup et dans laquelle il estime être « fluent », il ne l'inclut pas pour autant dans ses langues. Toutefois, même s'il revendique l'hébreu et le français comme ses langues, Ouriel les associe à des domaines différents.

Blandine. est-ce que y en a une que tu af/ que tu DIRAIS que tu affectionnes particulièrement ou pas ?

Ouriel. c'est le français pour la littérature euh/ la littérature/ la poésie tout ça/ c'est le français sans/ sans aucun doute/ hum// l'HÉbreu c'est beaucoup plus simple/ donc moi je trouve que c'est/ pour la communication

En posant la question de savoir si Ouriel affectionne une langue en particulier, j'oriente la question vers un choix. Pourtant, Ouriel ne fait pas un choix et amène sa réponse sous un autre angle. Ce n'est pas une question de préférence entre l'hébreu et le français pour lui mais plutôt de distribution entre les deux langues. Ouriel présente donc une identité linguistique double où chaque langue appartient à des domaines différents.

Chloé détaille plus précisément la place de l'hébreu et du français dans son identité. Lors du deuxième entretien, elle affirmera que l'hébreu est sa langue tout en appuyant que le français fait aussi partie de son identité.

Blandine. [...] quelle langue/ ça peut-être avec un « s » la question/ c'est une question qui est au pluriel c'est pas forcément au singulier/ mais quelle langue toi tu considères comme/ tes langues ? ou ta langue ?

Chloé. hum: [souffle] je crois que c'est: je crois que c'est l'hébreu// enfin le français c'est quelque chose euh vraiment:/ qui est vraiment// hum: ça fait partie de ma: de mon identité enfin c'est de la maison/ mais:: par exemple si tu me présentes un livre en hébreu ou livre en français je vais choisir l'hébreu/ parce que j'ai plus c'est plus facile pour moi/ et euh: ouais/ le français déjà c'est une LANGUE/ très euh: très dure [léger rire]/ très difficile/ hum// ouais/ c'est/ OUAIS elle est difficile mais: je suis curieuse aussi de/ d'apprendre là/ là je me suis mise à lire euh: des des livres français pour euh:/ m'encourager/ et puis euh ouais/ mais voilà/ je crois que l'hébreu c'est vraiment/ c'est MA langue [léger rire]

Blandine. d'accord/ ok

Chloé. c'est comme ça

Blandine. d'accord/ c'est parce que en fait tu te sens/ PLUS à l'aise/ plus confortable dans cette langue/ que en français

Chloé. oui

Blandine. d'accord/ et:/ et du coup pour TOI le français ?/ hum:// comment tu le considères ? comment tu le::/ [claquement de langue] qu'est-ce que ça représente pour toi ?

Chloé. HUM: le français ben/ c'est une langue/ enfin très/ très riche/ ET EUH je l'aime beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup enfin: je crois que c'est ma langue préférée/ enfin: sans être orgue/ orgueilleuse mais c'est ma langue préférée [rires] hum:/ parce que y a::/ une CERTAINE habilité en français qui peut exprimer des/ des choses que tu PEUX PAS exprimer dans les autres langues/ hum: surtout sur le je pense au niveau sentimentale/ hum:/ DÉJÀ xxxx les Français sont très forts sur ce point-là/ de: de sentiments tout ça/ hum:/ je pense que tu/ OUAIS on peut exprimer s'exprimer euh:/ d'une manière aussi vraiment:/ euh: RICHE/ en vocabulaire/ et euh je x/ enfin xxx/ comment on dit ça ? hum:/// ouais/ c'est/ c'est/ c'est une langue assez po: poétique//

Blandine. d'accord

Chloé. euh voilà/ et puis j'adore le français/ euh: voilà [rires]

Blandine. ok/ donc tu préfères/ si/ si c'était en termes D'AFFECTION ?/ de de:

Chloé. oui

Blandine. de ce que tu RESENS/ tu préfères le français/ à l'hébreu ? ou c'est pareil ?

Chloé. euh: je pense le français/ ENFIN/ je a a après/ a/ enfin après tout ça mais je pense que je pourrais m'exprimer vraiment en français mais euh: si xx le vocabulaire/ hum::/ je pense que: ouais le français

Cet échange soulève plusieurs points intéressants. Tout d'abord, dans sa manière de parler, l'hébreu est une langue que Chloé s'approprie beaucoup plus que le français. Plusieurs indices le révèlent. Tout d'abord, à la première question de savoir quelle(s) langue(s) est (sont) sa (ses) langue(s), Chloé répond que c'est l'hébreu : « je crois que c'est: je crois que c'est l'hébreu ». Après avoir donné les raisons d'une telle affirmation, elle maintient : « je crois que l'hébreu c'est vraiment/ c'est MA langue ». Même si d'un côté le modalisateur « croire » ainsi que l'hésitation (traduit par la répétition de « je crois que c'est ») atténuent l'affirmation, l'adverbe « vraiment » vient la renforcer de l'autre. Elle argumente cette déclaration en signalant la préférence de l'hébreu dans l'usage quotidien : pour un même livre donné en français et en hébreu, elle choisirait l'hébreu. Ce sont ses compétences linguistiques qui la pousseraient dans ce choix. L'usage de l'hébreu est « plus facile » tandis que le français est décrit comme une langue « très dure » et « très difficile ». Par ailleurs, Chloé utilise des articles différents pour le mot langue, qu'il s'agisse de l'hébreu ou du français. Pour l'hébreu, elle associe le déterminant possessif « ma » à l'occurrence « langue ». Dans le même temps, c'est l'article indéfini « une » qu'elle accole à « langue » quand elle parle du français. Elle crée ainsi une distance différente entre elle d'un côté et l'hébreu ainsi que le français de l'autre. Plus tard, elle utilise également l'énoncé « c'est ma langue » par rapport au français mais pour une autre raison que je détaillerai plus tard.

Ces indices démontrent une appropriation différente de l'hébreu et du français, notamment dans l'usage que Chloé en fait. De manière similaire à d'autres témoins, ses compétences linguistiques influencent sa définition identitaire. Or, le français n'est pas exclu de son identité. Dès le début de cet échange, elle admet que cette langue est aussi son identité : « ça fait partie de ma: de mon identité ». Elle associe également le français à la notion de « maison ». Quand il lui est ensuite demandé d'explicitier sa relation au français, elle place le français sur plan affectif alors que l'hébreu, dans son argumentation, avait été mis sur un plan utilitaire. C'est là que le déterminant possessif « ma » apparaît par rapport au français : « c'est ma langue préférée ». Elle répète ce syntagme à deux reprises, soulignant sa préférence, et le participe passé « préféré » utilisé comme adjectif met en avant son affection pour le français. D'autres éléments viennent appuyer son affection. Avec « je l'aime beaucoup beaucoup beaucoup » où l'adverbe « beaucoup » est répété à deux reprises, Chloé insiste sur ce que représente le français pour elle. De plus, elle assène également « adorer » le français, occurrence forte pour mettre en valeur son affection de cette langue. Enfin, elle définit le français comme une langue « riche », « poétique » et capable « d'exprimer des [...] choses que tu PEUX PAS exprimer dans les autres langues ». Ces occurrences et syntagme sont laudatifs et expriment des représentations positives du français. Tous ces éléments mis en ensemble fait ressortir le lien émotionnel que Chloé exprime envers le français.

Les deux langues font donc partie de son identité linguistique bien qu'elles soient distribuées différemment : il y a une langue utilitaire, familière, de l'usage et une langue du cœur dont les compétences linguistiques restent encore à développer selon Chloé. Cette séparation se retrouve également dans le premier entretien où Chloé a donné les premiers mots lui venant par rapport au français et à l'hébreu. Pour le français, elle donne les quatre mots suivants : *meatger*²¹¹ (un mot en hébreu signifiant « défiant, stimulant »), « belle », « varié » et « un peu difficile ». Ces mots font écho, en partie, à la description que Chloé donne du français dans le deuxième entretien : « très dur », « très difficile » et un vocabulaire « riche ». L'assertion dans le premier entretien selon laquelle le français est une langue « un peu difficile » se transforme en « très difficile » dans le second entretien. Quant à l'hébreu, Chloé a plus de mal à trouver trois mots pour définir cette langue.

Chloé. alors l'hébreu:/// hum:///// je sais pas://

Blandine. les trois premiers mots qui te viennent

Chloé. elle est belle aussi hein [...] j'aime bien la langue elle est belle// elle est:///

hum:/ COMMENT/ JE SAIS PAS J'AI LES MOTS DANS MA TÊTE mais je sais pas comment:/ décrire/ et:

Blandine. dis-le en hébreu/ c'est pas grave

[11:15] [silence] [11:26]

Chloé. elle est belle elle est:/// un mot pour décrire l'hébreu//

²¹¹ מאתגר.

Blandine. ou juste les trois premiers mots quand je te dis/ « hébreu »/ les trois premiers mots qui te viennent en tête/ comme ça/ même

Chloé. C'EST LA MAISON quoi

Blandine. ouais ?

Chloé. ouais// euh: la maison et c'est euh:/ comment dire euh:///

[11:47] [...] [11:55]

Chloé. facile/ confortable quoi/ enfin c'est: je me sens euh:/ je me sens plus en confort que quand je parle hé/ euh: hébreu

Blandine. d'accord

Chloé. parce que je/ je connais mieux

Blandine. tu te sens plus en confort ? ouais/ quand tu parles en hébreu que en français ?/ hum/// c'est marrant que tu me dises « maison »/ parce que la langue que tu parles avec tes parents du coup c'est le FRANÇAIS

Chloé. oui

Blandine. c'est pas l'hébreu/ pourtant

Chloé. oui/ mais quand je me sens/ par exemple/ quand je suis en France/ à Paris par exemple

Blandine. ouais

Chloé. et j'entends l'hébreu euh: ça me rappelle la maison quoi

Blandine. ah:

Chloé. c'est maison

Blandine. d'accord

Chloé. c'est là que je suis née et: voilà

Blandine. d'accord/ ok ouais je comprends

Chloé. ça me rappelle euh: l'enfance ça me rappelle

Chloé exprime éprouver des difficultés à retranscrire en français les mots auxquels lui fait penser l'hébreu. Cela se reflète également dans les silences traduits par les signes diachroniques qui se multiplient dans la première partie de l'extrait ainsi que dans la mention d'un silence de onze secondes. Elle finit par formuler deux occurrences par rapport à l'hébreu à savoir l'adjectif « belle » et surtout le nom « maison ». C'est sur cet item qu'elle insiste avant tout : « C'EST LA MAISON quoi ». Elle développe ce qu'elle entend par ce terme, en partie poussée par mon questionnement. Pour Chloé, utiliser le nom « maison », c'est englober les notions de facilité et de confort. Il n'y aucune insécurité linguistique, aucune difficulté qui transparaît par rapport à l'hébreu dans le discours de Chloé. En parlant de « maison », ce n'est pas évoquer, pour Chloé, la communication familiale (majoritairement en français) mais cela lui rappelle d'où elle vient, où elle est née. En un sens, l'occurrence « maison » fait référence à l'identité qu'elle s'est construite. Par conséquent, l'hébreu, par le discours de Chloé, prend toute sa place dans son identité.

Néanmoins, comme cela a été déjà dit, le français fait aussi partie de l'identité de Chloé. C'est pourquoi, pour Chloé, le français représente ses origines, ce qui a précédé sa naissance en Israël et l'hébreu de là où elle vient, là où elle vit. C'est ainsi qu'elle articule les deux langues au moment où il est lui demandé où elle placerait le français, l'hébreu et l'anglais sur son corps.

Chloé. euh::/ ah: c'est une bonne question/ hum///// je crois://///

[13:18] [silence] [13:26]

Chloé. hébreu: je mettrai:///// sur la tête [...] je pense/ NAN HÉBREU je mettrai sur les pieds français sur la tête/ et euh: anglais:/// [bruit de bouche] je sais pas anglais euh: [léger rire]/// sur mes mains/ sur les mains

Blandine. d'accord/ pourquoi tu mettrais l'hébreu dans les pieds ?

Chloé. c'est pareil/ que// je marche là enfin c'est: [...] x c'est de là que je viens/ c'est://

Blandine. d'accord/ et le français sur la tête ?

Chloé. que:::/// je suis française quoi c'est ma:/ c'est/ ENFIN ici euh:/ t'as pas/ en Israël c'est:/ cha/ enfin// un des: questions quand tu: tu fais connaissance avec quelqu'un c'est « d'où tu viens » ?/ tu comprends ?

Blandine. hum hum

Chloé. donc euh:::/ c'est pas comme en France euh: c'est pas: la première question que tu vas x

Blandine. tu fais quoi

Chloé. poser euh:::/ à quelqu'un que tu fais connaissance avec/ parce que c'est:::/ c'est: euh: naturellement il est de f/ il est FRANÇAIS/ à part si il a un accent: ou: je sais pas/ mais:: MOI J'AI PAS: j'ai pas d'accent en hébreu [...] donc euh:// y a::/ c'est/ c'est une des questions qu'on: qu'on pose quoi

Blandine. même si t'as pas d'accent ?

Chloé. ouais

Blandine. et du coup tu réponds quoi ?

Chloé. avec un sourire] bah que je suis Française [léger rire]

Blandine. HUM:///// alors que tu es née ici: que t'as grandi ici:

Chloé. mais je suis pas// c'est pas grave/ même// ici c'est/ « d'où tu viens » ça veut dire euh:/ c'est quoi tes origines

Une fois encore, l'hébreu et le français font tous deux partie de l'identité de Chloé. En associant le français à la tête et l'hébreu, nous retrouvons cette dichotomie exposée précédemment entre l'hébreu, la langue de l'usage, de l'habitude, du quotidien et le français, la langue du cœur, des origines.

Pour conclure, Chloé dessine une identité linguistique bilingue où le français et l'hébreu ont chacun leur place. Avec ce dernier extrait, Chloé ouvre également une autre porte. Bien que née en Israël, Chloé se rapporte malgré tout à son identité française pour se définir quand on lui demande d'où elle vient. À l'instar de ce qui a été ébauché dans la sous-partie 6.3.1.1 par rapport à Sarah A. et Linoy B., l'identité linguistique se mêle à l'identité générale des témoins et aux appartenances revendiquées. L'identité revendiquée comme israélienne, française ou composée des deux se construit en miroir de l'identité linguistique développée par les témoins, les deux étant connectées. La sous-partie abordera ces identités élaborées à la croisée de deux langues et de deux cultures : d'une part le français et la culture française, d'autre part l'hébreu et la culture israélienne.

6.3.2. Transmission linguistique et culturelle, identité et sentiment d'appartenance

Les témoins de cette enquête ont développé des identités diverses, composant entre les divers référents identitaires offerts par le contexte familiale et par la société dans laquelle ils ont grandi. Ces identités développées se nourrissent à la fois du français et de la culture française, plus ou moins transmis par les parents, et de l'hébreu et de la culture israélienne (voire juive), langue et culture du groupe dominant la société dans laquelle les témoins ont grandi.

Il est difficile de prouver une transmission identitaire des parents aux enfants. Cependant, la transmission linguistique et culturelle de ces derniers influence l'identité développée par leurs enfants et que ceux-ci revendiquent. Les groupes auxquels les témoins disent appartenir sont également conditionnés, en partie, par la transmission parentale. Par ailleurs, le contexte sociolinguistique et les groupes auxquels les témoins veulent appartenir influent également sur la construction identitaire des témoins. Enfin, les identités conférées ne sont pas celles dans lesquelles les témoins se retrouvent. Dans cette sous-partie, je m'arrêterai sur les identités présentées par les témoins lors des entretiens. Ces identités correspondent à un instant donné. Elles ne sont peut-être plus valables à l'heure où je rédige ce chapitre. En effet, elles ne sont en rien arrêtées puisque l'identité est une construction constante et se nourrit de la relation à l'autre (voir la sous-partie 3.5. *La notion d'identité*).

6.3.2.1. Linoy B. : un ancrage identitaire israélien et l'affirmation d'une identité religieuse

Comme cela a été souligné dans la sous-partie 6.3.1.1. , Linoy B. justifie ne pas penser en français par le fait qu'elle n'est « pas française ». Dès lors, elle affiche une identité israélienne. Cette identité israélienne ressort quand elle est interrogée sur son sentiment d'appartenance

Blandine. [...] et toi tu te sens:// tu te sens française un peu ? ou tu te sens QUE israélienne ? ou: comment tu te situes ?

Linoy. c'est rigolo parce que en:/ en travail et aussi que j'étais à:/ que j'ai appris quand j'étais l'étude

Blandine. ouais

Linoy. TOUJOURS/ c'est avec moi/ que je suis Française/ [dans un léger rire] mais je suis pas vraie Française/ je suis pas une vraie Française je parle pas [dans un léger rire] trop bien français [...] et:/ toujours eux ils croient que je parle très bien/ mais J'ESSAYE/ j'ai des: amis: au travail qui parlent français j'essaye parler avec les: amis

Blandine. d'accord

Linoy. mais c'est:/ ils parlent mieux que MOI mais ça va

Blandine. d'accord// du coup/ pour toi tu te sens française c'est ça que tu dis ?

Linoy. je sais/ je sais PAS si je je SENS mais: les AUTRES ils me disent

Blandine. AH LES AUTRES te disent que

Linoy. oui

Blandine. tu es Française

Linoy. oui/ C'EST TOUJOURS LINOY la Fran/ euh: la Française la Française la Française mais:

Lorsque la question est posée de savoir si elle se sent israélienne ou française, Linoy répond d'abord en expliquant comment elle est perçue par les autres Israéliens. Selon elle, elle est considérée comme française : « TOUJOURS/ c'est avec moi/ que je suis Française » et « C'EST TOUJOURS LINOY la fran/ euh: la Française la Française la Française ». En accentuant l'adverbe de temps « toujours » et en répétant à deux reprises le nom « Française », Linoy insiste sur le fait que la représentation que les autres ont d'elle est continuellement associée à une identité française. Or, de suite, elle réfute cette identité conférée : « mais je suis pas vraie Française/ je suis pas une vraie Française ». Elle met en opposition ses compétences déclarées en français avec la perception que les autres Israéliens non-francophones en ont : « je parle pas [...] trop bien français [...] et:/ toujours eux ils croient que je parle très bien ». Le déni de cette identité française conférée est justifié par les compétences linguistiques qu'elle pense avoir en français. Pour elle, l'identité française passe par une maîtrise de la langue française. Dès lors, à cause de la perception qu'elle a de ses compétences linguistiques, elle ne peut appartenir au groupe des Français. Elle renforce cette idée en se comparant à d'autres francophones qui, eux, « parlent mieux que » elle.

L'échange continue ensuite et aborde alors la raison du sentiment d'appartenance de Linoy au groupe des Israéliens.

Blandine. et toi t'es d'accord avec eux ou tu sais pas ?

Linoy. non/ je je crois pas/ que je: je sente euh: Française

Blandine. d'accord/ tu te sens plus Israélienne

Linoy. oui [...] et aussi le caractère/ j'ai un plus le caractère Israël

Blandine. c'est-à-dire ? qu'est-ce que tu veux dire par là ?

Linoy. [rires] que c'est PLUS: FORT comme ça/ je sais pas/ que c'est:: [claquement de langue]/ que c'est: pas religieux mais:/ j'aime/ toutes les *MITSVOT*²¹²/ les JUIFS je suis comme ça// plus Israélienne

Blandine. d'accord ok/ je

Linoy. je sais pas comment dire

Blandine. dans: dans ce sens-là d'accord je comprends alors

Pour expliquer son sentiment d'être israélienne, Linoy ne fait pas appel à ses compétences linguistiques en hébreu. Elle pointe ce qu'elle imagine être le comportement des membres du groupe auquel elle appartient : « j'ai un plus le caractère Israël ». Elle explique que cela signifie qu'elle aime « toutes les *MITSVOT*/ les JUIFS ». Les *mitsvot* sont des préceptes du judaïsme. L'occurrence « les JUIFS » fait également référence, dans ce contexte, à l'identité juive donc aussi religieuse. Par conséquent, la revendication d'une identité israélienne n'est donc pas justifiée seulement par des compétences linguistiques mais aussi par une identité religieuse, quand bien même elle dit que ce n'est pas religieux. Comme elle va alors l'exprimer (voir l'extrait suivant), la présentation identitaire qu'elle revendique est l'identité israélienne.

²¹² מצוות préceptes.

Blandine. [...] du coup toi tu te sens:// si on te demande de QUELLE nationalité: imaginons là tu vas dans un autre pays genre aux États-Unis on te demande « hey: tu viens/ tu viens/ t'es/ t'es de quelle nationalité ? »/ tu vas dire//

Linoy. Israélienne ?

Blandine. voilà/ tu vas dire

Linoy. ouais

Blandine. ça/ c'est ça ?

Linoy. ouais

Blandine. tu vas pas:/ tu vas pas dire que tu es aussi Française tout ça

Linoy. oui

Blandine. etcetera

Linoy. parce que J'AI NÉE ICI/ NAN TOUJOURS J'AI DIT/ QUE J'AI NÉE ICI mais mes parents ils sont Français

Blandine. D'ACCORD donc t'as quand même ce rattachement par tes parents euh:

Linoy. oui/ toujours c'est mes parents [...] et quand je parle aussi le franç/ français avec les gens je dis: « j'ai un:: »/ je dis/ « je parle pas trop bien français mais mes parents ils sont Français » [dans un léger rire] comme ça je dis toujours

L'identité israélienne est donc reliée aussi, pour Linoy, au lieu de naissance. Elle est née en Israël, elle n'est donc pas française. Son rattachement à une identité française se fait seulement par ses parents. De fait, ce sont ses parents qu'elle considère comme français : « mais mes parents ils sont français ». C'est ainsi qu'elle explique ses compétences en français.

En conclusion, Linoy revendique une identité israélienne et une appartenance au groupe des Israéliens, voir des Juifs, à la fois car elle est née en Israël et car elle s'identifie aux comportements du groupe. Une identification aux Français est exclue, si ce n'est par le lien de filiation avec ses parents, qui eux sont identifiés, par elle, comme français.

6.3.2.2. Sarah A. : une identité avant tout israélienne composée de référents identitaires culturels français

Comme cela a été décrit dans la sous-partie 6.3.1.1., Sarah revendique une identité hébreophone. De manière similaire, elle affirme également une identité israélienne tout au long de l'entretien, tout en excluant une identité française comme le démontre les items suivants :

1 : « on est Israéliens »

2 : « mais j'essaye pas de me faire euh prendre comme une Française »

3 : « je suis pas Française »

4 : « J'AI JAMAIS SENTI euh FRANÇAISE »

5 : « j'avais jamais envie de/ de vivre là-bas »

6 : « aujourd'hui j/ je peux dire que je suis// je suis Israélienne/ complètement/ cent pour cent »

7 : « je peux pas dire que je me sens Française »

8 : « J'AI JAMAIS essayé de montrer que j'étais Française »

9 : « je suis pas née là-bas/ j'ai jamais vécu là-bas »

10 : « JAMAIS ESSAYÉ de montrer que j'étais LA Française »

Ces affirmations identitaires sont de plusieurs ordres. Tout d'abord, il y a la revendication d'une identité israélienne (items 1 et 6). Ensuite, les autres items excluent une identité française. Certains de ces items mentionnent le désir de renvoyer une identité qui n'est pas française (items 2, 8 et 10). D'autres ont trait au sentiment d'appartenance (items 4 et 7). Enfin, par les dernières affirmations, Sarah affirme qu'elle n'a aucun lien physique (géographique) avec la France (items 5 et 9).

Sa revendication identitaire israélienne se construit donc autour de plusieurs axes au cours de l'entretien. Dans un premier temps, en déclarant ne pas vouloir être prise pour une Française, Sarah sous-entend que ce n'est pas l'identité qu'elle cherche à renvoyer. Elle ne se reconnaît pas, dès lors, dans cette identification. Elle ne cherche donc pas, par son comportement, à appartenir au groupe des Français. De là découle un sentiment de non-appartenance au groupe des Français (items 4 et 8).

Blandine. [...] et toi tu t'es toujours toujours sentie israélienne ou des fois tu t'es sentie un peu française comment/ quand même ou///

Sarah. c'est marrant qu'tu d'mandes ça parce que/ J'AI JA/ NAN J'AI JAMAIS SENTI euh FRANÇAISE en tant que/ [inspiration] j'ai pas eu une/ sensation/ ENFIN/ D'A/ d'abord j'ai jamais en/ j'avais jamais envie de/ de vivre là-bas

Blandine. d'accord

Sarah. ça m'a jamais donné envie/ c'est sympa comme lieu de/ vacances ou comme euh/ mais// [aspiration d'air] j'ai/ ça M'A// parce que J'AI une nationalité française/ j'peux normalement venir sans problème

Le sentiment de ne pas être française est expliqué par Sarah par le fait qu'elle n'a pas envie de vivre en France. C'est un lieu de vacances mais pas un lieu où elle s'installerait. Elle n'a donc pas le besoin, ni l'envie de s'intégrer au groupe des Français. Par ailleurs, elle dit : « j'ai une nationalité française » et non « j'ai la nationalité française ». Cette construction grammaticale pourrait, bien sûr, être due à une erreur grammaticale mais elle peut aussi renvoyer à une représentation personnelle selon laquelle la nationalité française est une nationalité parmi d'autres. Cette représentation est confirmée dans l'extrait suivant :

Sarah. NAN MAIS PARCE QUE JE TE DIS je/ j'ai j'ai JAMAIS ESSAYÉ de montrer que j'étais LA Française

Blandine. hum hum// d'accord

Sarah. j'ai/ j'ai jamais eu ça/ JE TE DIS à part/ à part le fait que j'ai un// passeport/
[avec un sourire] et qu'il est très utile/ à part ça euh

Le passeport, donc la nationalité française, est quelque chose qui la relie à la France mais c'est avant tout pour l'aspect utilitaire qu'il est mentionné. En effet, malgré cette nationalité française, elle ne se sent pas légitime en tant que citoyenne. Ainsi, elle a le droit de voter pour les élections françaises mais n'utilise pas ce droit comme elle l'explique :

Sarah. je vais PAS EUH/// j'veais pas aller pour les élections

Blandine. d'accord

Sarah. enfin j'ai/ j'ai le DROIT mais je vais pas le faire parce que je me sens pas/ assez intégrée/ je/ D'ABORD/ D'ABORD euh/ euh/ les gens à l'étranger qui votent pour/ pour euh les élections pour une autre un autre pays/ ça/ ça ça me dérange/ enfin c'est pas/ vous vi/ vous vivez/ VOUS VIVEZ PAS LÀ-BAS c'est pas à vous de décider qui c'est qui va être élu

Sarah a le droit de vote par sa nationalité française. Or, elle ne l'utilise pas. En effet, elle a une attitude négative par rapport au vote de citoyens ne résidant pas dans le pays où se déroulent les élections. Cette attitude la conduit à ne pas voter. Ainsi, puisque Sarah ne vit pas en France, elle ne se sent pas française. Ne se sentant pas Française, elle ne cherche pas à agir socialement (ici par le vote) au sein du groupe. L'exemple de Sarah démontre qu'une nationalité n'induit pas une appartenance mais que cette appartenance se construit dans l'identité endossée.

Toutefois, malgré cette revendication forte d'une identité israélienne et d'une non-appartenance française, Sarah donne une place à la culture française dans son identité.

Sarah. mais euh// mais j/ j'crois que je me sens plus Française au niveau euh de la culture genre des films euh des/ euh/ c'est surtout des films/ des du genre des Louis de Funès/ des trucs euh et Gad Elmaleh des TRUCS COMME ÇA/ LÀ JE ME/ ÇA j'avais déjà remarqué euh que/ tu sais quand// y/ y a un sketch ?

Blandine. hum hum

Sarah. où après t'es avec tes copains et tout et vous parlez tu dis « AH OUAIS C'EST comme au/ dans le sketch »/ et j'/ j'ai déjà remarqué que/ quand j'ai grandi/ ça m'a/ ça m'arrivait souVENT/ de dire euh à mes copains israéliens « ah ouais c'est comme le ske// ah ouais nan vous connaissez pas c'est euh/ c'est français »

Pour elle, son sentiment d'appartenance au groupe des Français est associé avant tout à la culture (ici la culture patrimoniale avec les films de Louis de Funès). Sarah peut s'identifier comme française seulement par l'aspect culturel de l'identité française. Elle met en valeur cette part de son identité comme étant extérieure aux groupes des Israéliens : « ah ouais nan vous connaissez pas c'est euh [...] c'est français ». En disant « c'est français », elle exclut, comme marqueur d'identité israélienne, les films et les artistes cités. Elle quantifie cette part de son identité française :

Sarah. [...] aujourd'hui j/ je peux dire que je suis// je suis Israélienne/ complètement/ cent pour cent/ et peut-être on va dire euh [elle fait claquer sa langue] peut-être trente pour cent française ?

Blandine. hum hum/ de culture

Sarah. pour c/ voilà c'est ça/ pour certaines choses [...]

Par rapport à la part israélienne de son identité, Sarah n'émet aucun doute. La part israélienne de son identité est totale. La part française vient se rajouter à ces cent pour cent. Là, le discours de Sarah laisse transparaître des hésitations (« et peut-être on va dire euh [elle fait claquer sa langue] peut-être trente pour cent française ? »). Elle finit même son tour de parole en remontant la voix, signe qu'elle se pose une question.

Sarah atténue l'affirmation d'une non-appartenance française en mettant en avant qu'elle est émue lorsque des attentats se déroulent en France²¹³.

Sarah. [...] QUAND Y A DES CHOSES/ tu sais quand y a des y avait des attentats et tout ça/ euh j'étais TRÈS/ ça ça m'a/ ç/ J'ÉTAIS TRÈS TOUCHÉE/ ça je dois dire/ plus que euh genre euh// enfin c'est pas/ c'est moins GRAVE

Blandine. oui

Sarah. mais/ PLUS qu'à Barcelone ou à Londres quoique à Londres je connais aussi plein de monde alors c'était toujours euh/ enfin mais [...]

Sarah. bah c'était vraiment/ un choc/ alors je sais pas si ça aurait été/ eu un choc si c'était/ dans un autre pays mais c'est/ enfin c'était quand même/ CHOQUANT ce qui s'est passé/ mais euh/ mais le FAIT que c'était en France euh je crois que ç/ ça nous a plus euh// plus frappé tu vois ?

Blandine. plus frappé oui

Sarah. pour/ pour des choses comme ça/ ALORS bah aussi bon/ Charlie Hebdo et/ et après quand ça/ c'était dans l'Hyper Casher euh/ LÀ/ ALORS/ là aussi hum [claquement de langue] c'était un vendredi/ et euh on fait rentrer shabbat [...]

Sarah. [...] euh on a des cop/ c'était à Vincennes/ on a beaucoup/ enfin on a des copains à Vincennes [...] on a/ on a une euh une cousine de ma mère qui habite à Charenton et euh/ c'/ ils FONT leurs courses de shabbat LÀ-BAS

Blandine. AH OUI

Sarah. donc/ j'me rappelle qu'on a déjà euh/ on a des copains qui sont/ sortis d'là-bas de genre deux heures avant [...] C'EST POUR ÇA je me rappelle c'était VERS SHA [...] plus/ plus/ PRÈS DE/ DE SHABBAT parce que euh/ on s'est dit « ah alors on a déjà vérifié avec tout le monde qu'ils étaient pas là-bas » [...]

Sarah. tu VOIS ÇA c'est/ oui c'est quelque chose que/ j » p/ c'est ça/ je peux / je peux pas dire que je me sens Française mais/ je/ ça me touche/ beaucoup plus je crois/ ces événements-là/ parce que euh d'abord quand je vois les lieux « ah je sais où c'est » le Hyper Casher/ je sais très bien [avec un sourire dans la voix] où c'est/ euh des choses comme ça/ alors c'est pour ça/ quand tu dis est-ce que je me sens française// Y A DES CHOSES où je me sens un TOUT PETIT peu euh

²¹³ Le récit de la découverte des attentats du Bataclan et du magasin l'Hyper Casher de Vincennes a été coupé pour réduire l'extrait.

Les attentats en France ont un impact émotionnel sur Sarah : « J'ÉTAIS TRÈS TOUCHÉE », « c'était vraiment/ un choc », « ça nous a plus euh// plus fraPPÉ » et « ça me touche/ beaucoup plus ». Cet impact émotionnel est lié aux lieux qu'elle connaît et aux personnes qu'elle connaît. L'émotion aurait été peut-être différente si cela s'était déroulé dans d'autres lieux en France. Par ailleurs, elle souligne qu'elle ne se sent pas française (« je peux pas dire que je me sens Française ») tout en affirmant qu'elle se sent « un TOUT PETIT peu » Française. En effet, cela concerne seulement certains aspects de la société comme c'est le cas lors d'attentats. Sarah n'embrasse donc pas une identité totalement française.

L'exemple de Sarah démontre que transmettre une langue et une culture à un enfant, ainsi que d'effectuer des voyages dans le pays d'origine, ne suffisent pas à construire une identité franco-israélienne chez cette enfant ni à développer un sentiment d'appartenance. Les compétences linguistiques ne sont pas les seuls facteurs de la construction identitaire. Pour Sarah, c'est le contexte sociolinguistique dans lequel elle a grandi ainsi que le groupe ethosociolinguistique dominant qui ont influencé le plus sa construction identitaire. Une part de son identité, avant tout culturel, se rattache à ce que lui a été transmis durant son enfance.

6.3.2.3. Shirel I. : sans appartenance au groupe, pas d'identification possible

Comme cela vient d'être montré, pour Sarah A., l'implication au sein d'un groupe est déterminée par le sentiment d'appartenance. Sarah A., ne se sentant pas Française, elle ne veut pas agir dans le groupe, notamment par le biais du droit de vote. Une représentation similaire de l'appartenance se retrouve chez Shirel I.

Tout d'abord, je commencerai par évoquer l'identité de Shirel présente dans l'entretien. De fait, Shirel se sent totalement Israélienne avec un lien à la culture française :

Blandine. [...] et toi personnellement/ tu te sens: Française Israélienne: ?

Shirel. Israélienne

Blandine. franco-Israélienne ? ok Israélienne

Shirel. carrément/ oui

Blandine. d'accord/ tu:/ alors ton/ ton attache/ ton:/ est-ce que tu te sens quand même un peu attacher tout petit peu à la culture française ?

Shirel. j'ai pas le choix [léger rire]

Dis comme un trait d'humour, l'énoncé « j'ai pas le choix » prononcé par Shirel résonne comme si le lien à la culture française n'était pas choisi mais, au contraire, présent (hérité ?) *de facto*. Elle liste ensuite les différents référents culturels français qui la lient à la culture française : la lecture d'œuvres en français, la nourriture française et la mode française.

La musique :

Shirel. [léger rire] NAN D'ABORD euh:/ euh:/ MAINTenant un peu moins
Blandine. d'accord
Shirel. euh: avant euh: j'écou/ j'aimais bien écouter des chansons françaises des trucs comme ça la variété quoi/ je sais pas euh: Michel euh: xx ?/ Berger
Blandine. Michel Berger d'accord
Shirel. euh:: France Gall aussi/ COMME: TU SAIS ?
Blandine. oui:
Shirel. LES ANNÉES QUATRE-VINGTS [rires]
Blandine. oui oui
Shirel. euh: j'aimais bien mais quand j'étais beaucoup plus jeune [...] aujourd'hui euh:/ je/ connais rien du tout

Les œuvres littéraires :

Shirel. [...] j'aime bien lire en français mais ça m'est/ ça m'est pas arrivée depuis la vérité c'est que même euh lire en hébreu ça m'est pas arrivée depuis longtemps donc [...]
Shirel. [...] si ça a été écrit en français euh [rires de Blandine] je vais même pas:
Blandine. [avec un sourire] en anglais ?
Shirel. chercher le roman [rires des deux] en hébreu même
Blandine. d'accord
Shirel. euh::/ mais euh: ouais/ donc euh::/ mais::/ MAIS C'EST PAS je veux dire c'est PAS que je vais chercher/ je vais PAS à la librairie française pour me/ pour m'acheter: pour VOIR ce qui se passe en France

La nourriture :

Shirel. ok ça: me/ mais je s/ mais disons que je/ je suis:/ oui bon euh: la nourriture je préfère quand c'est un peu plus français que:/ qu'autre chose

L'habillement :

Shirel. [...] MAIS DISONS QUE MÊME QUAND JE veux je choisis des vêtements comme ça c'est: plutôt classique plutôt: comme ça à la française

Avec la musique et les œuvres littéraires, Shirel a un lieu distendu à la culture française. Elle écoute moins de musique française qu'auparavant. Les artistes qu'elle écoute sont des années quatre-vingts, on peut imaginer qu'ils étaient des chanteurs que ses parents écoutaient quand elle était enfant ou qu'elle-même écoutait adolescente. Elle n'a pas la volonté de découvrir de nouvelles chansons. Ces chanteurs qu'elle énumère et, qu'elle écoutait plus jeune, correspondent à des fragments figés de culture française. Il n'y a plus d'évolution dans cette strate culturelle. De même, elle va lire en français quand elle en a l'occasion mais elle ne cherchera pas à se tenir au courant des dernières tendances littéraires française. Cela est plus en relation avec un goût de lire dans la langue d'origine qu'avec une recherche culturelle. Enfin, l'habillement et la nourriture concordent avec ses représentations qu'elle a de la nourriture et de l'habillement « à la française ». Malgré tout, ces différents éléments permettent d'avancer qu'il y a des traces de culture françaises dans l'identité culturelle de Shirel. Comme elle l'exprime, ce sont des « petites TOUCHES » mais elles sont bien présentes.

Shirel. donc euh:// MAIS C'EST TOUT QUOI/ je veux pas:: c'est des petites TOUCHES/ fran/ de francophonie ou de françaises [cherche un mot] xxxx/ france euh: francisauté [léger rire]

Dans le discours de Shirel, l'identité française se retrouve uniquement dans ces objets culturels. En effet, celle-ci se considère avant tout comme israélienne. Elle raconte ce basculement où, de migrante elle s'est sentie devenir israélienne. Elle présente, tout d'abord, comment elle se sentait avant cet épisode.

Blandine. à partir de quel moment tu t'es s/ tu/ EST-CE QUE TU TE RAPPELLES le moment tu t'es sentie Israélienne ?/ le moment où tu t'es dit « là je suis Israélienne » ?

Shirel. oui c'était en:::/ première ? je pense quelque chose comme ça/ donc assez adolescente déjà [...] [claquement de langue] euh::/ c'était donc euh j'ai: y a/ y a eu cette période de nuages après y a eu une période assez traumatisante euh:/ où d'une manière s/ de:/ socialeMENT je me sentais/ très détachée [...] les deux ans à ---- je/ je sentais qu'y avait quelque chose qui: qui marchait pas

La « période de nuages » évoquée par Shirel a été abordée dans la sous-partie 6.1.6. C'est la période qui suivit l'*alyah* de Shirel avec ses parents. Elle s'est terminée quand Shirel a acquis des compétences suffisantes en hébreu. À la suite de ce premier temps d'insertion dans la société israélienne a succédé une autre période qualifiée de « traumatisante ». Cette nouvelle étape n'est pas liée à des compétences linguistiques qui ne permettraient pas à Shirel de communiquer avec ses pairs. Elle est marquée par un « détachement » de Shirel : « socialeMENT je me sentais/ très détachée ». Shirel n'appartenait pas encore au groupe. Elle se sentait en décalage : « je sentais qu'y avait quelque chose qui: qui marchait pas ». Cette sensation est confirmée à l'âge adulte lors d'une rencontre avec une jeune femme avec qui Shirel était allée à l'école pendant cette période difficile. Cette jeune femme a confirmé ce qu'avait ressenti Shirel.

Shirel. [...] à la fin du cours y a une fille qui vient vers moi elle me dit euh « t'as étudié à l'école telle et telle à ---- ? » j'ai dit « oui ? »/ « tu t'appelles Shirel c'est ça ? » j'ai dit « oui » elle me dit: « j'ai étudié avec toi à la mê la même classe » elle me/ elle me regarde comme ça elle me dit// « on t'aimait pas » [rires]

Blandine. [avec un sourire] ah oui donc c'était pas

Shirel. donc euh:/ et là je:

Blandine. c'é c'était vraiment une perception que tu avais

Shirel. [claquement] donc c'était pas seulement euh::: oui c'était pas seulement une percep/ comme tu dis c'est c'était une réalité

Blandine. ouais voilà

Shirel. et je comprenais VRAIMENT JE COMPRENDS PAS POURQUOI j'étais pas si: [avec un sourire] dégueulasse que ça j'étais/ j'étais DIFFÉRENTE

Blandine. et tu lui as demandé pourquoi ?

Shirel. nan: je lui ai dit

Blandine. nan t'as pas osé

Shirel. euh: c'était réciproque c'est tout et j'ai pas: [...] j'ai pas voulu ça me paraissait tellement BÊTE de venir vers moi et de me dire ça

Blandine. bah oui

Shirel. [léger rire] donc euh:

Blandine. ouais/ ça t'a déstabilisé du coup quand elle t'a dit ça: ?

Shirel. NON:/ tu te dis « bon ça va d'accord ok » [rises de Blandine] « c'est déjà derrière moi »

Cette jeune femme dit à Shirel qu'elle n'était pas aimée par ses camarades de classe quand elles fréquentaient le même établissement scolaire. La perception que Shirel avait à cette époque de sa scolarité fait écho à ce que lui rapporte cette jeune femme. Ce sont des faits rapportés qui ne peuvent pas, certes, être vérifiés mais ils sont des indices d'un malaise à cette période la vie de Shirel. Elle ne se retrouvait pas dans le groupe dominant : elle était « différente ». Sans que Shirel parle de sentiment d'appartenance, le récit cet épisode traduit le sentiment de rejet qu'elle ressentait alors et donc le sentiment de ne pas appartenir au groupe sans en comprendre les causes. En effet, elle exprime : « et je comprenais VRAIMENT JE COMPRENDS PAS POURQUOI j'étais pas si: [avec un sourire] dégueulasse que ça ». L'utilisation du passé puis du présent traduit une interrogation toujours présente pour Shirel.

Shirel va pouvoir ensuite développer un sentiment d'appartenance par rapport au pays dans lequel elle a grandi. Elle fait le récit de comment cela s'est produit.

Shirel. [...] donc tu m'as demandé quand est-ce que je me suis sentie Israélienne

Blandine. oui ?

Shirel. ça c'était déjà après/ avoir euh: tout mis derrière moi justement c'est pour ça que ça pas DESTABILISÉ parce que j'étais DÉJÀ TELLEMENT AU-DELÀ DE ÇA [...] que: ça me disait rien/ tu te dis « bon ça va ok » [...] DEPUIS ON M'A DÉJÀ AIMÉE [rises des deux] des Israéliens aussi/ donc euh: je pense que vers euh:: donc vers la fin de mon adolescence/ [claquement de langue] j'ai co/ j'ai: j'ai pris:/ j'ai pris part dans des:/ euh: aux scouts [...] et euh: j'étais très ACTIVE et très:/ donc euh je/ je me suis sentie beaucoup plus:/ comme ça euh:// DANS LA SOCIÉTÉ et: j'avais beaucoup d'amis: et: enfin j'ai toujours et:: [...]

Blandine. ok// c'est ça qui t'as permis en fait de te sentir peut-être plus israélienne ? de:

Shirel. je pense oui

Blandine. commencer aussi à avoir des relations de avec des vrais: ENFIN/ avec euh: aussi avoir des amis ISRAÉLIENS

Shirel. ouais

Blandine. tout ça ça t'a aidé à:

Shirel. des amis des amis proches aussi qui: avec lesquels on/ on faisait DES CHOSES quoi [...] c'était pas seulement des amis tu sais des copains: de: de classe c'était des VRAIS AMIS euh::/ avec lesquels on/ on a: on a FAIT DES CHOSES on a/ donc y a: y a quelque chose qui se CRÉE LÀ qui:/ qui est beaucoup plus:/ quand tu quand tu/ quand tu: je pense quand tu AGIS dans une société tu es beau/ c'est c'est fini quoi tu es déjà dedans

Blandine. ouais

Shirel. et comme: la France/ c'est [rises de Blandine] DEPUIS LONGTEMPS: J'AI VRAIMENT/ j'ai vraiment PAS où agir/ et: d'ailleurs j'ai:/ j'ai aussi pris une décision

euh:: pour la suite de mes études donc pour mon doctorat [...] de pas continuer en français

Shirel développe des relations amicales au sein des scouts. Le vocabulaire affectif domine son récit : « ON M'A DÉJÀ AIMÉE », « j'avais beaucoup d'amis », « des amis des amis proches », « c'était des VRAIS AMIS ». Shirel identifie ces amitiés comme étant « aussi » construite avec des « Israéliens ». Cette identification est importante car c'est en créant des relations avec des Israéliens, et donc en étant acceptée par eux que Shirel développe un sentiment d'appartenance. Ce sentiment d'appartenance est renforcé parce que, par les scout, Shirel peut agir et donc être participante de la société israélienne. Pour elle, en devenant agissante, elle fait déjà partie du groupe sinon elle ne pourrait y être active : « je pense quand tu AGIS dans une société tu es beau/ c'est c'est fini quoi tu es déjà dedans ». Dès lors, elle n'est plus extérieure au groupe des Israéliens car elle est acceptée par ses membres et reconnue. Elle a sa place au sein du groupe ce qui lui permet de construire une identité israélienne.

Dès lors, comme le suggère la fin de l'extrait, elle se sent extérieure au groupe des Français car elle n'est pas active dans la société française. Ce n'est pas une identité qu'elle revendique. De même, plus tôt dans l'entretien, elle affirme ne pas se sentir « à la maison » quand elle est en France.

Shirel. j'aime bien/ j'aime bien me balader en France mais pas:/ c'est tout

Blandine. d'accord donc t'aimes en fait/ t'aimes plutôt tout ce qu'est euh:// PATRIMOINE culturelle/ on va dire euh comme les/ tout ce qui est paysage tout ce qui est bâtiment peut-être tout ce qui est euh:/ [signe négatif de la tête de Shirel] non même pas/ c'est plutôt/ juste euh d'accord

Shirel. NON J'AIME BIEN/ J'AIME BIEN être en France parce que je me sens:: je me sens bien dans la langue c'est tout

Blandine. d'accord ok

Shirel. je veux dire je me sens MÊME PAS À LA MAISON parce que/ MAIS BON je: je/ quand je me balade en: je me balade euh: en France c'est: c'est très:/ pour moi c'est très commode parce que: JE COMPRENDS je comprends tout ce qui se passe je suis très:// tu comprends donc euh:

Blandine. ouais

Shirel. c'est surtout ça/ c'est surtout euh: c'est surtout une question// DE LANGUE [...] je me sens confortable dans la langue c'est tout

Shirel ne revendique aucune identité française ni aucun sentiment d'appartenance qui en découlerait. Toutefois, elle n'exprime pas non plus un rejet de la France. Elle ressent du plaisir à être en France (« j'aime bien me balader en France ») mais elle pose ce plaisir comme limité à son lien à la France (« c'est tout »). Elle souligne sa capacité à comprendre le français quand elle est en France tout en affirmant que cela représente seulement un confort dans cette langue. Il n'y a pas de lien identitaire pour Shirel, seulement un lien linguistique : « c'est surtout une question// DE LANGUE ».

Le récit de Shirel est le témoignage d'une construction identitaire d'une personne née en France mais ayant adopté une identité israélienne. Le sentiment d'appartenance et l'identité se construisent en regard des autres membres du groupe auquel l'individu veut appartenir ainsi que la capacité à devenir actif au sein de ce groupe.

6.3.2.4. Ouriel B. : l'identité israélienne comme addition de communautés différentes

Ouriel B. a une représentation très intéressante de l'identité israélienne. Pour lui, tout Israélien se sent d'un autre pays.

Première partie :

Ouriel. je pense que les Israéliens/ n'importe qui Israélien/ au profond de lui-même il est/ il se sent euh/ d'un autre pays/ i/ y a pas ce sentiment/ ça c'est mon/ il dit OUI « ça c'est mon pays »/ mais/ il sait/ il sait que son/ son père/ son grand-père il vient de Pologne/ sa grand-mère vient d'Irak et/ donc c'est pas/ pas comme euh dans les pays d'Europe tu sais où les gens se/ c'est différent quoi/ c'est la xx/ c'est différent de ce côté-là [...] je crois qu'y a une x/ xx même si quelqu'un il vient juste en touriste// c'est pas/ y a pas du tout euh/ un préjugé comme euh/ il est étranger

Deuxième partie :

Ouriel. [...] y a des tensions/ euh par exemple entre euh/ y a les Ethiopiens les Russes les xx [...] toujours les/ les premiers/ premières générations

Blandine. d'accord ok

Ouriel. mais c'est différent/ c'est/ c'est pas/// c'est pas comme heu/ « non/ vous avez rien à faire ici » quelque chose comme ça/ c'est plus euh/ « quoi eux ils reçoivent de l'aide et nous pas » enfin les Russes ils disent sur les Ethiopiens « les

Blandine. [avec un sourire] d'accord/ ok

Ouriel. Ethiopiens ils reçoivent plus d'aide que nous/ nous on a plus aucune aide et eux reçoivent plein d'aide [...] c'est comme ça/ euh les Ma/ les Ashké/ les Marocains/ [inaudible : sans « ils disent »] « nous on est arrivés ici les Ashkénazes eux ils/ ils nous ont mis dans des CAMPS/ dans des tentes et » [...] plutôt des trucs comme ça quoi/ les// les/ les/ Yéménites « on a subi des injustices/ on nous a volé nos enfants euh » [...] c'est pas/ c'est pas dans le sens euh// que t'es étranger/ y a pas/ pas vraiment de// de/ comme ça comme euh/ « non toi t'es étranger donc t'as rien à faire ici »

Je noterai, tout d'abord, qu'Ouriel n'utilise pas le « nous » d'association par rapport aux Israéliens. Par ses mots, il ne s'inclut pas dans le groupe des Israéliens. Cela donne un premier indice de son identité. De plus, dans la deuxième partie, pour désigner une communauté israélienne, il ne dit jamais les « Israéliens d'origine » suivi du nom de la communauté ainsi qu'il ne s'associe jamais la communauté avec le nom ou l'adjectif israélien. Il n'évoque que « les Russes » « les Ethiopiens », « les Ashké » (contraction du nom « ashkénaze » et qui désigne les Juifs d'Europe de l'est), « les Marocains » et « les Yéménites ». Hormis l'appellation « ashkénaze », tous les autres noms sont des nationalités. Aucun de ces noms n'est associé à l'identité israélienne ou à une appartenance israélienne. L'appellation « ashkénaze » est liée à l'identité juive qui pourrait être reliée à l'identité israélienne, mais ce lien n'est pas explicité dans le discours d'Ouriel. Au contraire, ce qui prime, c'est

que tout Israélien vient, finalement, d'un autre pays qu'Israël et que ce sont ces autres appartenances qui créent différentes communautés en Israël. Ces communautés sont basées sur les origines géographiques voire sur la langue et la culture (en disant « les Russes », Ouriel englobe une communauté nationale, linguistique et culturelle). Il envisage l'identité israélienne (« n'importe qui Israélien ») comme le conglomérat d'appartenances diverses. L'identité israélienne, pour lui, ne se construit pas par rapport à une appartenance à Israël mais elle se construit à l'extérieur. Selon Ouriel, en tant qu'Israélien, il ne peut y avoir d'affirmation identitaire (« ça c'est mon pays ») concernant Israël. En parlant à la troisième personne du singulier (« il est/ il se sent »), Ouriel peut, d'une manière détournée, expliquer comment lui-même se sent vis-à-vis d'Israël.

À cela s'ajoute qu'il ne peut s'identifier comme Israélien car il n'est, de fait, pas juif selon la loi rabbinique.

Blandine. [...] toi ce que tu me disais tout à l'heure par rapport au fait/ on sent// tu m'as pas dit ça/ tu m'as pas dit « on se sent jamais VRAIment d'ici »/ tu m'as dit hum// pas/ pas ça mais quelque chose dans le même genre où tu disais que/ on sait que/ on a des parents des grands-parents qui/ qui/ qui sont pas/ qui sont pas nés en Israël

Ouriel. ouais

Blandine. du coup toi aussi tu te sens comme ça ? tu/ tu te sens

Ouriel. ouais/ ouais ouais ouais// en plus parce que je suis pas juif [...] ma mère est pas juive/ mais elle a/ sa grand-mère elle a des racines israéliennes mais// c'est pas quelque chose de certain et c'est pas/ toute manière c'est pas accepté par le/ rabinat [...] donc c'est pas/ un Juif israélien c'est différent// du côté de/ mon père biologique il était pas juif du tout [...] il était berbère

Blandine. ok/ ah oui donc euh/ c'est plus tes frères et sœurs qui sont

Ouriel. ouais/ EUX/ leur père il est juif

Comme sa sœur (voir la sous-partie 6.3.2.1), Ouriel B. mentionne l'identité juive. Le sentiment de ne pas être d'Israël s'accroît car lui-même n'est pas juif selon la loi rabbinique : « en plus parce que je suis pas juif ». Ouriel insiste sur la différence entre lui et le reste de sa fratrie en accentuant le pronom personnel complément « eux ». De fait, il n'a pas le même père, et c'est par leur père que ses frères et sœurs tirent leur identité juive. À l'instar de Linoy B. (voir la sous-partie 6.3.2.1.), en faisant cette assertion, Ouriel dévoile que pour lui appartenance à la communauté israélienne et identité israélienne sont liées à l'identité juive. Ainsi, comme l'a montré ce corpus, Ouriel ne revendique pas d'identité juive ou israélienne ni d'appartenance à la communauté juive ou israélienne. Même sans revendication, Ouriel n'affirme pas non plus se sentir hors de la communauté israélienne. L'identité israélienne est perçue avant tout comme un creuset de multiples identités : éthiopienne, russe ou encore marocaine.

Cependant, Ouriel ne revendique pas non plus une identité française. De fait, il se sent « un peu comme un touriste en France ». Alors quelle identité affiche-t-il ? L'identité qui apparaît au cours de l'entretien est celle qu'Ouriel qualifie de « citoyen du monde ».

Blandine. [...] si t'essayais définir ton identité tu te sentirais quoi en fait ?

Ouriel. hum [...] hum [silence de sept secondes] citoyens du monde

Blandine. DE QUOI ?

Ouriel. citoyen du monde [...] moi pendant/ pendant/ pendant longtemps je me disais// « je suis entre la France et entre Israël »

Blandine. ouais

Ouriel. mais maintenant je suis BEAUcoup plus Israël

Blandine. d'accord ok

Ouriel. pour moi la France/ c'est/ c'est devenu quelque chose de beaucoup plus LOINTain// par exemple quand j'étais avant l'armée après l'armée je/ je me posais la question est-ce que j'irai habiter en FRANCE ou non/ et en attendant j'étais ici pour de/ beaucoup de temps a passé/ j'ai xx peut-être aller/ passer un temps en France/ peut-être faire mes études en France [...] mon service militaire en France/ et/ du coup j'ai rien fait de tout ça [...] le temps passait j'ai/ en fait j'ai construit ma vie ici et maintenant la France/ ça a toujours été la visite de la famille/ j'ai pas vraiment/ une connexion/ profonde avec la France

Blandine. d'accord

Ouriel. et en plus maintenant/ tous les Français qui sont venus ici/ donc j'ai même plus// euh j'ai pas vraiment un// parce que je suis/ un peu comme un touriste en France

Premièrement, même si Ouriel ne se revendique pas d'une identité israélienne, il affirme être « maintenant » « BEAUcoup plus Israël ». De même, il affirme même avoir « construit ma vie ici ». Il y a donc une identification, en partie, à Israël même sans revendication d'identité israélienne. A l'opposé, le lien à la France est « lointain ». Il ne se considère plus « entre Israël et la France » et ses séjours en France se limitent à des visites familiales sans autre implication dans la communauté française. Enfin, l'affirmation d'être « citoyen du monde » manifeste une volonté de pas être identifié selon une communauté comme celles qu'il a pu lister dans le premier corpus. Il ne cherche pas appartenir à groupe plus qu'à un autre.

Ouriel, à la différence des autres témoins, ne construit pas une identité au carrefour des identités française, israélienne et juive. Il redéfinit l'identité israélienne comme l'addition de communautés juives vivant en Israël, donc différentes les unes les autres. Lui-même ne fait pas le choix d'une communauté (auxquelles il ne peut appartenir n'ayant pas d'ascendance juive). Il préfère ne pas dessiner d'appartenances.

6.3.2.5. Chloé J. : Une construction identitaire double

Comme Ouriel B., Chloé J. envisage l'identité israélienne comme une identité des origines.

Premier extrait :

Chloé. [...] en fait Israélien ça n'existe pas vraiment//enfin:: ça existe mais euh::// c'est comme/ Israël ça/ c'est des gens qui viennent pratiquement de::/ différents pays/ donc qui viennent avec euh: xxxx culture quoi c'est: xxxx [...]

Deuxième extrait :

Chloé. [...] mais c'est surtout parce que: comme j'ai dit: euh tout à l'heure/ en Israël/ Israélien ça n'existe pas vraiment alors quand tu demandes quelqu'un: à/ à quelqu'un que tu viens de rencontrer « d'où tu viens ? »/ il va te dire ses origines tu vois ?/ c'est vraiment comme ça: je pense que ça marche/ hum:/ ouais il va te dire sûrement ses/ ses origines [...]

Être Israélien n'est pas une revendication identitaire pour Chloé comme elle le répète à deux reprises : « Israélien ça n'existe pas vraiment ». Elle nuance son propos en disant que derrière une identité israélienne, il y a l'origine. Chloé décrit ainsi Israël comme un pays composé de gens « qui viennent pratiquement de::/ différents pays ». Par conséquent, pour Chloé, la question des origines, de l'identité « d'où tu viens », appelle une réponse sur les origines et non forcément sur le lieu de naissance. Dès lors, quand on lui demande d'où elle vient, l'identité qu'elle affiche est l'identité française.

Blandine. et du coup tu réponds quoi ?

Chloé. [avec un sourire] bah que je suis française [léger rire]

Blandine. HUM://// alors que tu es née ici: que t'as grandi ici:

Chloé. [la bouche pleine] mais je suis pas// c'est pas grave/ même// ici c'est/ « d'où tu viens » ça veut dire euh:/ c'est quoi tes origines

L'origine, obtenue par filiation et transmission parentale, devient identité. Chloé va plus loin, lors du deuxième entretien, elle dit même se sentir plus Française qu'Israélienne.

Blandine. parce que toi par exemple est-ce que tu te sens: Française ? est-ce que tu te sens Israélienne ?// euh:/ tu te sens d'où ?

Chloé. [dans un léger rire] bah:/ c'est euh::/ c'est une: question que:/ que je me pose depuis cette année en fait/ hum: enfin/ je me suis sentie les deux/ mais: je pense que: xxx je me sens plus française qu'israélienne parce qu'en fait Israélien ça n'existe pas vraiment//enfin:: ça existe mais euh::// c'est comme/ Israël ça/ c'est des gens qui viennent pratiquement de::/ différents pays/ donc qui viennent avec euh: xxxx culture quoi c'est: xxxx/ hum:/ MAIS BREF/ ENFIN/ je:// OUI je me sens un peu plus française parce qu'à la maison on était vraiment:/ comme mes parents euh: ils ont fait l'*alyah* un an/ un an avant que je naisse/ donc euh::/ je suis euh: née dans une maison vraiment: typiquement française quoi:/ [dans un rire] euh:/ même les petites chansons euh:/ quand: tu chantes à tes enfants c'était toujours en français/ ça aussi c'était en français/ et euh:/ et/ euh/ l'hébreu c'était juste euh en dehors en dehors de la maison

Blandine. c'était ?

Chloé. alors j'ai grandi comme ça/ et euh:: donc en plus que: toute ma famille à part mes parents/ euh vivent en France/ donc euh j'ai PAS vraiment de famille/ non j'ai pas de famille en Israël enfin/ c'est vraiment de la famille ÉLOignée euh/ du côté de ma mère/ xxx juives qui ont leur *alyah* y a des années/ mais: voilà on est pas vraiment en contact avec eux enfin: en contact euh/ EN BONNE relation mais: voilà

Chloé se sent plus française qu'israélienne selon deux aspects. D'une part, elle se sent française par l'origine, c'est-à-dire que c'est le pays d'où vient ses parents qui prime sur l'appartenance à Israël. D'autre part, l'origine ne suffit pas non plus, le contexte sociolinguistique dans lequel Chloé a grandi compte aussi. Pour elle, sa famille était « typiquement française ». La famille de Chloé correspond aux représentations qu'elle se fait des français. De surcroît, elle affirme que tous les échanges se faisaient en français, jusqu'aux chansons. Dans l'enfance de Chloé, il y avait deux langues : le français dans la famille et l'hébreu en dehors de la famille. A cela s'ajoute que la famille élargie de Chloé vivait avant tout en France. La majorité des autres liens familiaux se déroulait en français dans un contexte sociolinguistique français. Même si Chloé ne l'exprime pas dans cet extrait, la culture française était donc également très présente durant son enfance. Ainsi, à un autre moment de l'entretien, elle déclare se sentir appartenir à la France également par l'aspect culturel (et non seulement par le biais de la langue).

Blandine. et toi tu sais pourquoi:/ pourquoi t'es/ tant attachée que ça à la France ?

Chloé. je:: sais/ pas te dire exactement mais: c'est juste la culture je sais pas je me/ je me sens vraiment:/ euh:/ faire partie quoi/ j'aime beaucoup la culture euh: beaucoup le:/ environnement les gens la:/ la/ tout ce qui est politesse tout ce qui est euh:// [avec un sourire] je sais pas je sais pas c'est comme ça [rises]

Le sentiment d'appartenance est exprimé par « je me sens vraiment:/ euh:/ faire partie quoi ». La culture est associée également aux comportements culturels dans le discours de Chloé : « les gens la:/ la/ tout ce qui est politesse ». Elle se reconnaît donc dans les comportements de la communauté linguistique. Tous ces différents éléments ont forgé chez elle une identité en grande partie française.

Pour autant, Chloé n'exclut pas Israël, l'hébreu, la culture israélienne de son identité. Lors du premier entretien²¹⁴, elle partage se sentir Française en France et Israélienne en Israël.

Blandine. et euh:/: du coup tu te sens plutôt Israélienne ? plutôt Française ?

Chloé. c'est dur à/ c'est dur à:/: je sais pas comment:/ enfin/ hum CHOISIR [...] en/ en France je me sens: enfin Française [...] mais: du côté [dans un rire] israélien je sais pas comment t'expliquer/ euh: j'ai/ j'ai

Blandine. française avec un petit côté israélien ?

Chloé. voilà/ et ici je me sens française [...] mais/ enfin mais un côté israélien auss/ enfin/ Israélienne avec un côté français

Blandine. ah d'accord c'est le contraire en fait

Chloé. ouais

Blandine. d'accord/ ça dépend en fait du PAYS dans lequel tu es euh:/ tu te sens:/: en fon

Chloé. bah je suis partagée en deux quoi/ xx:

Blandine. d'accord/ c'est-à-dire quand tu dis que tu es partagée en deux/ tu le:

²¹⁴ Entre le premier et le deuxième entretien, il y a une évolution. En effet, dans le premier entretien, Chloé définit son identité en fonction du lieu dans lequel elle se trouve tandis que dans le deuxième entretien elle affirme se sentir plus française qu'israélienne.

Chloé. bah je veux dire que y a mon côté israélien euh:/ enfin vraiment dans le pays et tout: j'aime le pays: je connais les gens: la mentalité: nananinana/ et en France bah c'est pareil [rires]

Elle évoque être « partagée en deux », avoir deux « côtés ». Ces occurrences articulent une idée d'identité binaire, double. Dès lors, une facette différente de son identité se révèle selon le pays dans lequel elle se trouve. Chloé envisage ces deux facettes de son identité comme « pareil ». Les deux sont à égalité. Ce sont les deux faces d'une même identité. Dans le deuxième entretien, cette identité se présente moins comme double mais comme ayant une part dominante (à savoir la part de son identité française). Malgré tout, l'identité construite par Chloé au cours du deuxième entretien se nourrit également de son attachement pour Israël. Dans sa présentation de ce que représente Israël et la France pour elle, se retrouve de nouveau cette identité à deux visages. En effet, pour les deux pays, elle exprime des sentiments positifs sans rejet de l'un ou de l'autre.

Blandine. [...] si je te demande aussi de me:/ de me parler de ce que la FRANCE représente pour toi/ tu: tu me dirais quoi ?

Chloé. [rires] euh: la France/ bah::// la France c'est ma maison aussi/ hum: moi depuis toute petite/ hum:: je vais en France/ tous les:/ tous les ans/ euh: bah quand j'étais petite c'était euh::// surtout dans les: les vacances euh scolaires/ et euh: je crois c'est:/ m/ MES PLUS GRANDS PLAISIRS/ depuis toute petite ils étaient en France/ euh:: quand j'étais petite hum/// BAH JE SAIS PAS je sais pas comment expliquer mais/ j'avais mon mes plus grands: moments de bonheurs ici/ enfin mes plus grandes vacances avec ma famille et puis et tout ça/ hum:/ euh: c'est Riche en culture/ c'est quelque chose que::/ moi la culture euh je suis gran/ grandi dans des maisons où la culture c'est quelque chose de:/ de/ de TRÈS importante [léger rire] et euh:/ voilà/ alors hum:// comme elle est riche en culture et puis xxxx/ j'ai eu mes plus beaux moments ici/ hum: parfois je pou/ je pourrais/ je pourrais dire que c'est un pays euh: d'évasion/ souvent quand:/ j'ai:/ été:/ traversé des moments en Israël/ enfin/ ça va: dans tous les sens/BREF/ euh/ souvent je partais en France pour prendre un petit moment de: repos/ et de m'évader un peu/ et puis après ben je retournais/ je retournais euh: beaucoup:/ beaucoup beaucoup/ alors voilà [léger rire]

Blandine. d'accord très bien [...] t'as commencé à me dire la France c'était comme la maison pour TOI/ et en Israël est-ce que ça re/ ça représente aussi la même chose pour toi ou:/ ou pas ?

Chloé. euh: ouais bien sûr/ bah oui c'est les/ c'est mes deux maison/ mais euh:/ je crois que:// ouais Israël c'est quelque chose qui:/ qui est inséparable aussi/// hum: je sais pas vraiment comment PRÉSENTER ça mais:/ ISRAËL c'est MOI/ c'est: enfin c'est moi/ et hum:/// et euh la France c'est plutôt mes gènes/ enfin c'est:/ TU VOIS Israël c'est mon cœur et la France c'est mes veines qui/ qui: coule enfin le sang qui coule dans mes veines/ euh Israël c'est:/// c'est la base quoi [léger rire]/ voilà

Blandine. oui je comprends/ je comprends

Chloé. je sais pas comment expliquer ça mais: ouais

Blandine. c'est:/ ouais

Chloé. C'EST PAS BIEN c'est pas mauvais/ c'est juste/ c'est/ c'est comme ça/ c'est ma/ ma maison

La France prend plus de place dans le discours de Chloé qu'Israël. Elle définit tout de suite la France comme sa « maison ». Ce mot donne une image de quelque chose de familier, une chose à laquelle on appartient. Pour Chloé, la France est comme une « maison » puisque c'est un lieu qu'elle connaît par la multitude de séjours qu'elle y a faits depuis son plus jeune âge. Ce n'est pas un lieu inconnu. Par ailleurs, ses différents voyages sont auréolés de représentations positives : « MES PLUS GRANDS PLAISIRS », « mes plus grands: moments de bonheurs », « mes plus grandes vacances » et « mes plus beaux moments ». Chacune de ces quatre propositions est construite autour d'un nom associé à un adjectif dans sa forme superlative. L'usage d'un superlatif laudatif induit une image positive des voyages en France et, par conséquent, une représentation positive de la France dans l'imaginaire de Chloé. Par ailleurs, elle évoque également la culture française comme un élément important : « je suis gran/ grandi dans des maisons où la culture c'est quelque chose de:// de/ de TRÈS importante ». Chloé souligne l'importance de la culture par l'accentuation de la préposition « très ». La culture est liée aussi la transmission parentale puisque Chloé rappelle sa présence durant son enfance par l'emploi du verbe « grandir ». Enfin la France est aussi associée pour Chloé à l'évasion. Sa relation à la France s'élabore en miroir de sa relation à Israël. Elle se construit dans ses aller-retours entre la France et Israël : Israël est le lieu de vie, où parfois « ça va: dans tous les sens » et la France est un lieu de ressourcement (« prendre un petit moment de: repos/ et de m'évader un peu »). La France est envisagée avec toujours un retour à Israël : « et puis après ben je retournais/ je retournais ». L'un ne va pas sans l'autre dans cet agencement.

Même si, quantitativement, Chloé laisse paraître moins de chose sur Israël, Israël représente aussi la « maison » pour elle. Les autres qualificatifs employés pour désigner Israël sont « inséparable » et « c'est la base ». Même si la France prend de la place dans son identité, Israël est aussi essentiel pour elle. En effet, Chloé n'envisage pas son identité sans la part israélienne ou française. Elle dépeint la relation à ses deux éléments de son identité comme deux choses différentes faisant partie du même ensemble :

Chloé. ISRAËL c'est MOI/ c'est: enfin c'est moi/ et hum:/// et euh la France c'est plutôt mes gènes/ enfin c'est:/ TU VOIS Israël c'est mon cœur et la France c'est mes veines qui/ qui: coule enfin le sang qui coule dans mes veines

Les deux éléments de son identité sont indissociables. L'un va avec l'autre. Par conséquent, même si Chloé se présente avant tout comme française, la France et Israël sont inclus dans l'identité sans qu'aucun des deux attachements ne prenne le pas sur l'autre dans la description qu'elle en fait. Cette identité exposée pendant l'entretien fait écho à l'identité linguistique de Chloé découvert au cours de la sous-partie 6.3.1.2. Dans les deux cas, son identité culturelle et nationale a deux visages tout comme son identité linguistique, tissant un jeu d'appartenances doubles. Ces différentes

appartenances auxquelles Chloé J. se réfèrent sont « complémentaires » dans le sens où l'entend Hélot par rapport aux appartenances multiples dans les familles migrantes :

« ces appartenances à des espaces multiples doivent être comprises comme complémentaires et non comme exclusives l'une de l'autre ou comme signe d'une adhésion à un espace plutôt qu'un autre » (Hélot, 2007 : 86)

6.3.3. Synthèse : Des identités à la croisée de deux langues et de deux cultures

Les identités des témoins se nourrissent des deux langues et des deux cultures avec lesquelles ils sont en contact depuis leur enfance. Soumis à de multiples référents identitaires, ceux de la société israélienne et ceux proposés par leurs parents mais aussi ceux de la mondialisation, ils construisent leur propre identité. Chacune des identités convoquées dans cette partie est différente et s'élabore entre un pôle français et un pôle israélien, allant de Linoy B. (revendiquant une identité avant tout israélienne) à Chloé J. avec une identité double que ce soit dans la culture ou la langue. Le parcours de vie influence en partie la construction identitaire mais ce ne sont pas les seuls facteurs. Avec des arrière-plans parfois similaires, chacun des témoins a pris des directions différentes. La transmission d'une langue et d'une culture n'aboutit donc pas à chaque fois à la création d'une identité bilingue et biculturelle où les appartenances se construisent en complémentarité. Chaque individu choisira de revendiquer des référents identitaires différents. Notons tout de même que la transmission du français apparaît dans les identités des unes et des autres.

Mais cette identité présentée lors des entretiens n'est pas figée. Tous les témoins, sauf Linoy B., font part d'une évolution dans la perception de ce qu'ils sont. L'identité est évolutive, notamment entre l'enfance et l'âge adulte. Dans quelques années, ces mêmes témoins pourraient présenter une nouvelle définition identitaire, redistribuant de nouveau les cartes

6.4. Quelle(s) transmission(s) ?

Les cinq témoins-enfants ont grandi dans des familles où le français est une langue que les parents ont essayé de transmettre, soit à un moment de leur enfance, soit durant toute leur enfance. Comme cela a été développé dans le chapitre 5. consacré aux parents dans leur rôle de transmetteurs, le français a été transmis soit par choix soit, car le français était l'unique langue connue par les parents. Transmission rarement linéaire, les témoins-enfants n'ont pas développé les mêmes compétences linguistiques ni le même attachement à la France que leurs autres frères et sœurs. Mais que gardent-ils de cette transmission ? Quels éléments, selon eux, leur ont-ils été transmis ? L'identité développée au contact de la transmission linguistique et culturelle a été traitée dans la partie précédente (6.3. *Identités en discours*). Cette nouvelle partie aura pour sujet la

transmission sous un angle différent, celui linguistique et culturel, en partant de ce qui a pu être observé chez les témoins au cours des entretiens. Il sera notamment abordé que la transmission linguistique peut se faire des parents vers les enfants mais également des enfants vers les parents avec l'hébreu. De plus, la transmission d'une langue et d'une culture entraîne également la transmission de représentations. Les représentations des témoins sur les langues, les pays mais aussi sur la transmission en elle-même seront donc aussi étudiées dans le but de constater si des représentations similaires se retrouvent chez les témoins-enfants et chez les témoins-parents pour les familles où les parents comme au moins un des enfants ont été interrogés. Enfin, le désir de transmission du français des témoins-enfants sera mis en perspective. Les parents ont-ils transmis à leurs enfants, au-delà de la langue et de la culture, un désir de transmission ?

6.4.1. Quelle transmission linguistique et culturelle ?

Tous les témoins, à des degrés différents, ont acquis des compétences linguistiques en français. La partie 6.2. *Les langues de la deuxième génération* s'est intéressée aux compétences linguistiques déclarées par les témoins mais aussi perçues dans les entretiens. La partie suivante ne traitera donc pas de ce sujet mais, dans un premier temps, abordera la transmission et la présence du français dans les familles. Par ailleurs, le développement des compétences en français n'est pas permis par la cellule familiale seule. Dans un deuxième temps, ce sont donc les différents milieux dans lesquels le français a été acquis par les témoins qui seront étudiés. Enfin, dans les familles de cette enquête, la transmission ne se déroule pas que dans le sens parents-enfants. Les enfants ont également joué, et jouent parfois encore un rôle dans les compétences linguistiques des parents en hébreu comme cela sera exposé dans la dernière sous-partie.

6.4.1.1. La présence de la langue française au sein de la cellule familiale

Une grande partie de la transmission du français est passée par le langage oral utilisé par les parents. Chacun des témoins rapporte que le français a été utilisé comme langue de communication à un moment ou un autre de leur enfance. Pour tous, le français fait partie, avec l'hébreu, des premières langues entendues.

Néanmoins, utiliser le français comme langue de communication familiale n'est pas le seul vecteur de transmission de cette langue. De fait, les témoins-enfants relèvent des vecteurs transmissions linguistiques similaires à ceux présentés par les témoins-parents.

Ainsi Sarah A. raconte que ses parents lui lisaient des albums en français. Elle se rappelle seulement deux collections d'ouvrages jeunesse : *Caroline* et *Emilie et Arthur*. À cela s'ajoutent

certains dessins-animés Walt-Disney qu'elle regardait en français. Par ailleurs, elle rapporte que des amis leur ramenaient également des livres en français :

Sarah. donc on a/ on a lu des/ des livres d'enfants/ euh/ c'était surtout à chaque fois que quelqu'un revenait d'en Fr/ de France il nous ramenait euh// il nous ramenait des [...] des livres euh/ MAIS ON A JAMAIS appris à LIRE/ toutes seules

Cependant, selon elle, ces supports écrits ne l'ont pas aidée à développer de compétences linguistiques à l'écrit en français. Étant lus par d'autres personnes que Sarah et ses sœurs, ces supports étaient tout de même des vecteurs de transmission orale selon elle.

Linoy B., elle, signale que sa mère, Céline B., lui lisait ainsi qu'à ses frères et sœurs plus jeunes des ouvrages en français, notamment des bandes-dessinées comme *Astérix et Obélix* ainsi que *Tintin*.

Blandine. [...] quand t'étais plus jeune tu lisais des bandes-dessinées ? en français ?

Linoy. ma mère elle a::/ ma mère elle a euh: LU [...] et nous on/ on juste euh écouté

Blandine. c'était quoi comme bandes-dessinées tu te rappelles ?

Linoy. oui euh: c'était euh:// Tintin [prononce /tintin/]?

Blandine. Tintin ouais

Linoy. Tintin/ et:: Obélix/ Astérix et Obélix [...] et c'est tout/ NAN Y A ENCORE des choses mais je/ j'aimais ça

Blandine. d'accord ok ceux que tu aimais Tintin: et Astérix

Linoy. ouais

Blandine. et Obélix

Linoy. ouais

Blandine. tu sais pourquoi tu aimais ?

Linoy. parce que: aussi ma mère elle a:/ lu très: très/ drama/ comment on

Les bandes-dessinées étaient lues par Céline B. et non par Linoy. Comme pour Sarah, les livres étaient lus par d'autres personnes que les témoins eux-mêmes. Un autre aspect que relève Linoy est le plaisir que provoquaient ces lectures : « j'aimais ça ». La manière qu'avait Céline de lire donnait à Linoy envie d'écouter. Dès lors, un désir était créé chez Linoy, facilitant la réception de la langue française.

Enfin, chez Chloé J., dont les parents n'ont pas été interviewés, la plupart des livres et des chansons étaient en français.

Chloé. [...] les livres c'était: pratiquement qu'en français les chansons aussi// euh ART/ *ASTÉRIX et Obélix* j'ai grandi dessus xx tout ça [léger rire]

Dans les entretiens de ces trois témoins, des traces de la présence du français dans la famille se retrouvent donc, s'ajoutant à l'utilisation du français dans la communication familiale.

6.4.1.2. Une acquisition et un maintien du français extra-familial

Par ailleurs, le français est aussi présent en dehors par le biais de personnes ou de structures extérieures à la cellule familiale ainsi que lors des allers-retours entre la France et Israël. Ainsi, l'acquisition et le maintien du français se sont faits également en dehors de la cellule familiale.

- Le français dans la famille élargie

Tout d'abord, les témoins déclarent utiliser le français avec les membres de la famille élargie et ce depuis l'enfance. De fait, Chloé J., Linoy B., Ouriel B. et Sarah déclarent utiliser le français avec la famille élargie lors de leurs voyages en France. Plus encore, pour Sarah, le français était pour elle l'unique langue qu'elle utilisait et utilise encore avec ses grands-mères vivant en Israël comme elle l'explique lorsqu'elle décrit ses pratiques linguistiques avant de participer aux Eclaireurs Israélites.

Sarah. parce que avant ça/ je faisais pas l'effort euh/ c'est ça/ je comprenais tout/ mes parents me parlaient en français/ mais moi je répondais en hébreu/ moi et mes sœurs/ quand on/ quand on est devenues plus grandes genre tu vois en// je sais plus les classes maintenant genre cinquième quatrième/ tu sais ces trucs/ que j'ai

Blandine. ado un petit peu ?

Sarah. voilà/ J'AVAIS/ C'EST/ C'ETAIT PAS au niveau de faire euh exprès mais c'est juste/ j'avais la flemme de/ de répondre en français donc/ JE/ j'comprendais tout/ je parlais avec mes grands-mères/ je parle toujours avec mes grands-mères que en français bien sûr/ parce QUE ELLES ELLES/ elles sont venues en Israël euh// ça fait quand même/ trente ans mais elles ont f

Blandine. bah oui

Sarah. elles sont venues euh à la retraite et tout donc/ ET ELLES elles habitent/ à Jérusalem dans un milieu où y a/ PLEIN de Français/ leur communauté à la synagogue et tout y a que des Français et tout/ donc/ bien sûr qu'elles COMprennent l'hébreu/ mais euh/ mais c'est pas euh enfin SI MOI je veux leur parler c'est que en français

Dans le cas que Sarah dépeint, elle utilise l'hébreu pour parler à ses parents et le français pour communiquer avec ses grand-mères. La différence entre les deux contextes est qu'elle sait qu'elle sera comprise par ses parents si elle s'exprime en hébreu tandis qu'un doute est mis sur la capacité de ses grand-mères à communiquer dans cette langue. En effet, elle affirme « qu'elles COMprennent l'hébreu ». Cependant, Sarah précède cette affirmation de la description du contexte sociolinguistique dans lequel vivent ses grands-mères (un milieu avant tout francophone) ainsi que du contexte de leur venue en Israël (quand elles étaient toutes deux à la retraite). Cette description sous-entend que l'hébreu est une langue apprise tardivement et peu utilisée. Dès lors, l'hébreu parlé par les grands-mères de Sarah n'est pas suffisant, d'où l'utilisation du français par Sarah. Par la comparaison de ces deux pratiques linguistiques, Sarah montre que, quand elle était adolescente, ce qui la poussait à communiquer en français était la présence d'un besoin réel d'utilisation de cette langue sinon elle préférerait passer par l'hébreu (« j'avais la flemme »).

Le fait que les témoins dussent utiliser le français pour communiquer avec certains membres de leur famille élargie permet de créer des situations de communication où l'utilisation du français n'est pas artificielle. En étant confronté à des situations de communication où le français est réellement nécessaire, un enfant va développer et maintenir plus facilement une langue qui ne serait pas dominante dans son répertoire linguistique. En effet, sans besoin réel, l'enfant est moins poussé à communiquer dans la langue dominante du parent et préférera utiliser sa langue dominante.

- Le français dans les structures extérieures à la famille

D'autres contextes ont permis le développement des compétences linguistiques en français ou le maintien du français chez les témoins. C'est le cas des cours de français comme nous l'avons vu dans les sous-parties 6.2.3. e 5.6.3.2. Ces cours sont tout autant à l'initiative des parents qu'à celle des témoins-enfants²¹⁵. Pour Shirel I., c'est sa mère et son goût des langues (et non du français en particulier) qui l'a amenée à suivre des cours en français.

Shirel. euh::/ j'ai des/ j'ai aussi euh: j'ai aussi appris à: à/ je me/ JE ME SUIS apprise à lire [...] euh:: et à un moment: donné ma/ ma mère euh:: a décidé de:: de m'inscrire à un:/ COURS euh/ à un cours euh privé/ euh:: de français/ pour euh: en fait soutenir/ parce que j'a/ bon à un moment j'ai: j'ai COMPRIS que:/ que j'avais:: j'avais une ATTIRANCE vers tout ce qui est linguistique: langues etcetera [...] donc j'ai a/ j'ai appris à: j'ai appris à lire et::/ et écrire [...] en français

C'est la mère de Shirel qui l'a inscrite à un cours de français mais la motivation à apprendre le français n'était pas qu'externe pour Shirel (« ma mère euh:: a décidé de:: de m'inscrire à un:/ COURS euh/ à un cours euh privé [...] de français ») mais également interne (« j'ai COMPRIS que:/ que j'avais:: j'avais une ATTIRANCE vers tout ce qui est linguistique: »). Sans cette motivation interne, l'apprentissage du français aurait été plus difficile pour Shirel comme cela a été le cas pour Linoy B. Cette dernière exprime ne pas avoir été attentive lors des cours de français qu'elle a eu pendant un an : « j'ai pas é euh j'ai pas écouté parce que j'étais *teenager* ? ». Ces cours n'ont pas eu d'impact selon Linoy sur le développement de ses compétences. L'une des différences entre Shirel et Linoy est que l'une avait une motivation interne, nécessaire à l'apprentissage d'une langue, tandis que l'autre non.

²¹⁵ À titre d'exemple, Adler et Dotan recensent en 2018, dans le département de culture française de l'université Bar-Ilan, trente-cinq pour cent d'étudiants « francophones » sur une centaine d'étudiantes. Par francophone, elles entendent des « ressortissants français, franco-israéliens de naissance ou titulaires d'un bac israélien en français » (2018, 12). Les témoins-enfants font partis de la deuxième catégorie de francophones, ceux « franco-israéliens de naissance », et ils sont décrits par Adler et Dotant comme des « étudiants étant nés en Israël dans des familles francophones ayant immigré en Israël ou bien de Français ayant immigré en Israël à un âge précoce : en général, il s'agit d'un public qui maîtrise bien l'oral à l'exclusion de l'écrit, ou qui maîtrise l'oral mieux que l'écrit. » (*ibid.*).

Les cours de français ne sont pas les seuls lieux où les témoins étaient en contact avec le français hors du cadre familial. Ainsi, Ouriel B. n'évoque aucun cours de français même si, lors de l'entretien où sa mère était présente, celle-ci a affirmé qu'il avait participé à des cours de français. En revanche, Ouriel rapporte la possibilité qu'il avait d'emprunter des livres à l'Alliance française (voir la sous-partie 6.1.3.). Cela lui a permis de continuer de lire en français tout au long de son adolescence. Selon Ouriel B., les livres de l'Alliance française ont joué un rôle dans le maintien du français chez lui : « je crois que ça a eu un/ ça a eu impact sur moi/ euh la langue française ». Pour Sarah A., ce sont les camps scouts des Éclaireurs Israélites qui lui ont permis de développer son français mais surtout de lui donner des contextes de communication où le français était la seule langue qui pouvait être utilisée.

- Les allers-retours France-Israël

Enfin les voyages en France ont permis également de développer les compétences en français des témoins mais aussi de maintenir le français dans les familles en permettant d'avoir des situations de communication où l'usage du français n'était pas artificiel. Premièrement parce que les voyages en France étaient l'occasion pour Sarah A., Esther A., Ouriel B., Linoy B. et Chloé J. d'être en contact avec les membres de leur famille élargie. Ensuite, le français étant la langue de communication de la société française, cela créait des situations de communication en dehors du cercle familial ou avec des personnes qui ne savaient pas où les témoins avaient grandi et qui donc s'adressaient à eux sans tenir compte de leurs compétences linguistiques réelles. Par conséquent, comme le démontre Deprez dans sa recherche sur les enfants bilingues,

« la langue du pays d'origine [dans mon cas, le français] n'a plus seulement une fonction symbolique ("je voudrais la parler parce que c'est la langue de mes ancêtres") elle a aussi une nécessité fonctionnelle, elle répond à un besoin [...]. Elle assure ainsi pleinement sa dimension affective. » (1994 : 19)

Deprez évoque des voyages annuels de deux mois dans le pays d'origine. Même si les témoins de cette étude n'effectuent pas tous des voyages à cette fréquence ni d'une durée aussi longue, le même constat se fait avec eux. Le français devient une langue nécessaire pour communiquer et non plus seulement une langue supplémentaire, au même titre que l'hébreu. En France, le recours à l'hébreu n'est généralement plus possible²¹⁶. Par conséquent, les situations de communication auxquelles se confrontaient alors les témoins leur permettaient d'élargir leur répertoire linguistique comme dans les deux récits fait par Sarah sur les occurrences « botte de persil » et « cascade » qui ont été analysées dans la sous-partie 6.2.5.2. C'est également ce que met en avant Christine Deprez en écrivant :

²¹⁶ Sauf, par exemple, dans le cas des camps scouts auxquels participaient Sarah et Esther A. où certaines personnes étaient à même de communiquer en français.

« pendant ces séjours en France les enfants entendent une langue un peu différente de celle qu'ils utilisent en France puisqu'elle n'a pas été au contact quotidien du français. Ces vacances constituent donc une expérience importante : elles vont permettre un ressourcement, tant familiaux et affectif que culturel et linguistique » (1994 : 19)

Les situations de communication rencontrées par les témoins en France leur permettaient aussi de se retrouver face à un français différent de celui de leurs parents ainsi qu'à une norme différente, notamment dans la communication avec les pairs. Cela procédait donc à un « ressourcement [...] culturel et linguistique », selon les mots de Deprez.

Dès lors, ces voyages maintenaient un lien à la France et donc à la langue française. Quand ils sont réguliers et répétés, ils « sont d'une grande importance pour le maintien de la langue d'origine et donc pour le bilinguisme des enfants » (Deprez, 1994 : 19). Le français n'était plus présent seulement dans la cellule familiale mais aussi au cours de ces séjours en France. Ils contribuent également, comme pour Chloé J., à développer une appartenance française, la France devenant, dans son cas, un lieu de refuge et de plaisir (voir la sous-partie 6.3.2.5.)

En conclusion, on peut dire qu'il est indéniable que l'utilisation du français dans des contextes différents de la cellule familiale a permis une transmission plus effective du français. En utilisant le français dans d'autres contextes que celui de la famille, les témoins-enfants ont été mis en contact avec d'autres pratiques linguistiques ainsi que d'autres normes, ce qui leur a demandé d'apprendre à s'adapter et cela a contribué à l'extension de leur répertoire linguistique. Les parents, locuteurs artificiels du français, ne représentent, dès lors, plus la seule norme connue du français mais d'autres perspectives linguistiques s'ouvrent au témoin.

6.4.1.3. L'hébreu, une transmission à « rebrousse-poil »

Si le français est transmis par les parents, l'hébreu, lui, est d'une manière différente « transmis » aux parents par les enfants. En effet, tandis que les parents sont, pendant au moins une période, dominant en français, les enfants, eux, le sont en hébreu, langue du pays dans lequel ils sont nés (voir la sous-partie 3.3.2. *Le bilinguisme dans le cadre familial* et les recherches de Christine Deprez). Dès lors, tout comme les enfants de cette enquête font des erreurs en français, les parents font aussi des erreurs en hébreu comme le relève Sarah A., Linoy B. et Chloé J. :

Premier extrait :

Blandine. vous lui²¹⁷ faites des commentaires sur

Sarah. ouais

Blandine. son hébreu ?

Sarah. oui

Blandine. quand elle parle euh

²¹⁷ Je parler de Martine A., leur mère.

Sarah. mais elle fait

Blandine. genre oralement ?

Sarah. elle fait encore des faux/ des fautes

Blandine. d'accord

Sarah. des fau/ des fautes

Esther. nan quand elle parle moins/ mais quand elle écrit elle a beaucoup de fautes

Deuxième extrait :

Linoy. oui mais mon père il parle pas trop bien hébreu mais ma mère elle/ elle AIME parler/ mais elle parle pas TRÈS BIEN

Troisième extrait :

Blandine. [...] tes parents ils parlent quand même un peu hébreu ou pas du tout ?

Chloé. ils parlent mais:/ mon père il a VRAIMENT du mal quoi/ malgré qu'il est: qu'il est déjà:/ vingt-et-un ans euh: au pays euh:// il a toujours du mal/ il sait pas trop écrire/ c'est moi qui dois tout traduire [rires] mais: ouais [...] IL SAIT ÉCRIRE mais:/// maman/ ma mère aussi elle va faire des fautes partout

Quatrième extrait :

Blandine. [avec un sourire] [...] et du coup tu dis TES PARENTS/ [...] même à l'heure actuelle ils connaissent PAS:/ VRAIMENT l'hébreu en fait

Chloé. BAH:/ SI ma mère/ ma mère euh:/ elle/ e// elle s'y met/ enfin OUI elle parle/ elle parle elle comprend TOUT elle comprend tout/ euh:: elle parle/ MAIS: elle fait/ toujours des fautes/ toujours des fautes/ enfin COMME MOI en français euh: mais/ mais: elle: elle xx plus/ enfin:/ ouais elle fait des fautes/ et puis bah: mon père bah il/ parfois il a complètement des: des trous: euh: il sait pas: il perd des mots xxx ouais

Pour Chloé, sa mère fait « des fautes partout » ainsi que « toujours des fautes/ toujours des fautes » tandis que son père « parfois il a complètement des: des trous: euh: il sait pas: il perd des mots ». Pour Sarah, sa mère fait « beaucoup de fautes » tandis que Linoy estime que son père ne « parle pas trop bien hébreu » et que sa mère ne « parle pas TRÈS BIEN ». Dans les trois cas, les parents des témoins sont en Israël depuis plus de vingt ans. Linoy envisage pour ses parents des compétences linguistiques en hébreu mauvaises. Sarah et Chloé, elles, considèrent l'hébreu de leurs parents marqué par la faute comme l'exprime l'utilisation de l'adverbe « beaucoup » et des adverbes de totalité « toujours » répété deux fois, « complètement » et « partout ». Plus encore, Chloé affirme encore traduire son père à l'image de ce qu'elle faisait également lorsqu'elle était plus jeune.

Chloé. alors euh: [léger rire]/ hum: // oui je peux te donner euh:// le point le plus: où je le/ où je le sentais le plus/ hum:/ de DIFFÉRENCE [...] c'est: un peu: à la maison mon mon rôle principal c'est euh la [dans un rire] traduction [...] moi je traduais à mes parents:/ et euh: / je traduais aux gens mes parents

Blandine. d'accord

Chloé. c'était quelque chose comme ça/ euh:: jusqu'à présent enfin mes parents ils savent un peu l'hébreu/ enfin ils le savent ils le/ ils le comprennent mais:/ MA MÈRE plus que mon père/ mon père il a vraiment: xx il s'est jamais vraiment/ euh: su: s'y faire enfin xxx/ euh:/ alors/ toujours/ toujours traduire voilà [rires]

Blandine. d'accord [...] même quand t'étais toute petite ?

Chloé. [avec un sourire] OUI [léger rire]/ je me souviens de: je me souviens de avoir euh:/ avoir AIDÉ mes parents euh:// MÊME AU TÉLÉPHONE ils m'appelaient « Chloé tu peux venir xx parce que la dame au téléphone elle dit xx » j'étais là [rires des deux]

La traduction effectuée par Chloé s'opérait dans les deux sens : elle traduisait ses parents et traduisait à ses parents. Elle passait donc de l'hébreu au français et du français à l'hébreu. C'est dans ce jeu de traduction qu'elle se différencie des autres familles : « je peux te donner euh:// le point le plus: où je le/ où je le sentais le plus/ hum:/ de DIFFÉRENCE ». Cette caractéristique familiale qu'elle présente est propre aux familles de migrants où la langue locale est mieux connue par les enfants que par les adultes. Dès lors, les enfants peuvent également servir de relais entre les parents et l'hébreu comme dans le cas de Chloé J. Sarah (sans traduire non plus) sert également d'aide linguistique à sa mère. En effet, avec ses sœurs, elle corrige certains e-mails en hébreu de leur mère à sa demande.

Sarah. [...] y a des fois quand elle veut écr/ quand elle envoie genre des mails un peu officiels et tout/ il faut que nous on regarde/ ENFIN qu'on lui fasse la// la/ on vérifie/ si elle a pas

Par ailleurs, l'hébreu arrive souvent dans la communication familiale par les enfants. De fait, une fois ceux-ci scolarisés et comme cela a été montré dans certaines familles de cette enquête, l'hébreu prend peu à peu plus de place dans la communication familiale, voire est imposé par les enfants comme le décrit le récit de Céline B. sur les changements linguistiques opérés dans sa famille (voir la sous-partie 5.2.2.). L'hébreu, introduit par les enfants, vient renverser les pratiques langagières familiales.

6.4.1.4. La présence de la culture française

La culture française se retrouve dans les entretiens à différents degrés. Ainsi, quelques référents culturels apparaissent. Tout d'abord au niveau gastronomique avec la mention de la pâtisserie française dans l'entretien avec Sarah A. ou celle du fromage dans l'entretien avec Linoy B. comme éléments de la culture française qu'elles affectionnent. La musique française est également citée aussi bien par Shirel I. (« Michel Berger », « France Gall »), Sarah A. (« des choses en franç/ enfin des/ [...]des choses/ culturelles tu vois/ des/ genre des/ je sais pas des chansons des trucs comme ça »), Linoy B. (« le rap français », « un ange dans le ciel²¹⁸ ») que Chloé J. (« Vianney », « Louane », « Amir », « Zaz »). Seul Ouriel B. n'évoque pas la musique française. Pour trois des quatre autres témoins (Linoy B., Shirel I. et Chloé J.), les références à la musique française sont liées à l'affect : « j'aimais bien écouter des chansons françaises » (Shirel I.).

²¹⁸ Chanson chantée par Kool Shen sortie en 2009.

Linoy B. :

Linoy. [...] j'aime aussi le rap français un peu [...] des fois/ y a une chanson que j'aime que c'est très:

Blandine. vieux ?

Linoy. vieux

Blandine. c'est quoi ?

Linoy. un ange dans le ciel/ tu connais ? [chante] « un ange dans le ciel » [...] quand j'étais petite j'ai aimé/ et:// [claquement de langue] comment il s'appelle lui: ?// après ma mère elle va venir elle va/ puisque je connais pas le nom

Blandine. t'as oublié euh

Linoy. mais j'aime les chansons

Blandine. d'accord

Linoy. OUI J'AIME/ j'aime

Blandine. d'accord

Linoy. j'aime/ beaucoup

Shirel I :

Shirel. euh: avant euh: j'écou/ j'aimais bien écouter des chansons françaises des trucs comme ça la variété quoi/ je sais pas euh: Michel euh: xx ?/ Berger

Blandine. Michel Berger d'accord

Shirel. euh:: France Gall aussi/ COMME: TU SAIS ?

Blandine. oui:

Shirel. LES ANNÉES QUATRE-VINGTS [rires]

Blandine. oui oui

Shirel. euh: j'aimais bien mais quand j'étais beaucoup plus jeune [...] aujourd'hui euh:/ je/ connais rien du tout

Chloé J., premier extrait :

Blandine. [...] et la: musique française est-ce que t'en écoutes ? un petit peu

Chloé. ouais/ j'écoute

Blandine. c'est t'écoutes quoi comme euh: musique ?

Chloé. euh:: j'écoute de TOUT je crois:

Chloé J., deuxième extrait :

Blandine. mais t'écoutes aussi quand même de la musique israélienne ? t'écoutes pas QUE de la musique française ?

Chloé. ouais/ mais moins/ j'aime/ enfin/ SI j'écoute aussi la musique israélienne mais:// ça dépend des moments

Blandine. MOINS que euh: la musique euh: française ?

Chloé. [claquement de langue] ouais

Linoy répète six fois le verbe « aimer » au présent et une fois au passé. Chloé n'utilise pas le verbe aimer mais dit écouter « de TOUT » en musique française. Elle compare aussi la musique israélienne à la musique française en disant qu'elle écoute moins la musique israélienne. Il y a donc une préférence pour la musique même si celle-ci n'est pas oralisée au cours de l'entretien. Shirel, elle, parle de son affection pour la variété française au passé : le syntagme « j'aimais bien » est répété à deux reprises et est une fois associée à un indice de temporalité « quand j'étais beaucoup plus jeune ». Dans ces trois cas, il y a ou il y a eu une affection pour la musique française.

Même si Ouriel n'évoque pas la musique française, il cite la lecture de livres en français. En effet, durant l'enfance d'Ouriel, le contact constant avec la culture française s'est fait par la lecture au travers des livres qu'il empruntait à l'Alliance française (voir la sous-partie 6.1.3.)

Ouriel. et pendant plusieurs années ça a duré [...] et ça ça a/ ça a BEAUCOUP maintenu/ je crois que ça a aussi joué un rôle dans ma// dans la/ ça m'a facilité le/ enfin ça m'a/ ça m'a fait le lien avec la culture française

Il identifie cette possibilité qu'il avait de lire des livres français comme ce qui lui a permis d'avoir un lien à la culture française.

Chloé J. relève un lien particulier à la culture française. Selon elle, la culture avait une place particulière dans son enfance. En effet, alors qu'elle parle de la culture française, elle souligne l'importance de la culture dans sa famille :

Chloé. c'est quelque chose que:// moi la culture euh je suis gran/ grandi dans des maisons où la culture c'est quelque chose de:// de/ de TRÈS importante

En accentuant la préposition « très », Chloé met l'emphase sur l'importance accordée à la culture. Plus tard dans l'entretien, elle répond à la question de savoir ce que ses parents lui ont transmis d'un point de vue culturel.

Blandine. [...] qu'est-ce que tu dirais ?/ hum: que tes parents t'ont TRANSMIS/ d'un point de vue de la LANGUE d'un point de vue de la culture française ?

Chloé. qu'est-ce que mes parents m'ont transmis ? hum:// la culture française ? BON ALORS D'ABORD OUAIS/ euh: premièrement c'est la politesse [léger rire]/ xx c'est:/ ouais c'est premièrement c'est la politesse hum:/ à table et puis même/ toujours dire « merci » et euh:// et voilà// hum:/ quoi encore ? bah:// JE SAIS PAS SI C'EST LE FAIT QU'IL EST FRANÇAIS mon père mais mon père m'a beaucoup a/ apporté de la littérature française euh:// l'histoire hum/ tout ça/ ma MÈRE/ ma mère elle euh:// je sais pas/ ma mère/ elle est TRÈS israélienne aussi c'est marrant à dire mais:: [claquement de langue]/ c'est elle qui: qui a voulu rentrer en Israël/ donc elle m'a pas beaucoup apporté euh: de:/ de culture française// parce que euh: elle s'est tout de suite attachée au pays et puis: voilà/ c'est/ c'est euh à partir du moment où elle a atterri en Israël sa vie était en Israël [léger rire]/ DONC/ euh: mais sinon mes parents EN GROS/ la politesse euh la littérature euh:// et puis je pense ben:// ouais: les traditions/ je sais pas c'est pas français mais: genre on fête Noël// et: on fête *khanouka* en même temps/ donc euh:: voilà [...]

Chloé relève plusieurs points au niveau de la transmission culturelle : la politesse, la littérature française et les traditions. Cela représente deux aspects culturels : les comportements culturels et la culture patrimoniale. Elle insiste sur le fait que cette transmission s'est faite avant tout par son père : « elle m'a pas beaucoup apporté euh: de:/ de culture française ». Selon Chloé, sa mère a eu une rupture plus marquée avec la France lors du temps de la migration, créant une distanciation également avec la culture française. C'est son père qui endosse le rôle de transmetteur pour Chloé :

« mon père m’a beaucoup a/ apporté de la littérature française euh:/// l’histoire hum/ tout ça ». Cette opposition dans la transmission que Chloé crée dans son discours se situe également au niveau de l’identité. D’une part, son père « est français », d’autre part sa mère « est très israélienne ». Même si elle émet une réserve pour les raisons de la transmission culturelle de son père (« JE SAIS PAS SI C’EST LE FAIT QU’IL EST FRANÇAIS »), c’est bien en partie à cause de l’identité « très israélienne » de sa mère que Chloé considère que sa mère lui a peu transmis d’un point de vue culturel. Tout comme cela avait été souligné dans la partie 5.4 sur le rôle de l’identité dans la transmission, cette analyse met une nouvelle fois en valeur que l’identité et le jeu des appartenances va influencer la transmission au point que cela soit même perçu par celui qui reçoit la transmission comme la cause d’une transmission faible.

6.4.2. Quelle construction de représentations dans la transmission ?

S’il y a transmission d’une langue et d’éléments culturels, qu’en est-il des représentations associées notamment à cette langue et à cette culture ? C’est ce que j’analyserai dans la partie suivante. Un tableau sera présenté rendant compte des représentations, attitudes et comportements vis-à-vis de l’hébreu, du français, d’Israël, de la France, des Israéliens, des Français ainsi que de la transmission en elle-même. De ce tableau découlera une comparaison entre les représentations et les attitudes de la première génération quand l’un des parents du témoin-enfant concerné a été interviewé. Enfin, la dernière sous-partie s’intéressera à savoir si les témoins-enfants entretiennent également une attitude positive à l’égard de la transmission du français et donc chercheront à transmettre à leur tour cette langue.

6.4.2.1. Tableau des représentations, des attitudes, des comportements face aux langues, aux pays et à la transmission

	Représentations	Attitudes	Comportements
Sarah A.	<p>Sur les langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - quelque chose se perd dans la traduction - la langue maternelle c’est celle « quand tu comptes/ à voix basse » 	<p>Sur les langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « c’est mieux de lire en original » - il est important de corriger les erreurs 	<p>Par rapport aux langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - corrige les erreurs en hébreu de sa mère et celles de sa sœur en français

	<p>Sur le français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est une langue qui l' « aide énormément » - c'est une langue supplémentaire 		
		<p>L'hébreu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sa « langue maternelle » 	
	<p>Sur les Français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « on peut les VOIR [...] de loin » - ils sont « plus polis » 		
		<p>Sur la transmission :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « faut faire l'effort parce que c'est dommage » de ne pas transmettre 	<p>Transmission :</p> <ul style="list-style-type: none"> - essaye de parler français à ses neveux - lit à ses neveux des histoires en français
		<p>Sur les comportements linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « bizarre » que l'hébreu soit utilisé dans une famille où les parents sont Français - c'est « dommage » de vivre dans un quartier « très francophone » 	
Ouriel B.	<p>Le français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « pour la littérature » et « la poésie » 		
	<p>L'hébreu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « beaucoup plus simple » que le 		

	français donc « pour la communication »		
	Sur les Israéliens : - chaque Israélien « se sent [...] d'un autre pays »		
Linoy B.	Sur le français : - c'est une « belle langue », une « TRÈS BELLE [...] langue »	Sur le français : - « MOI j'aime », « J'AIME la langue » - désir d'apprendre plus le français - « dommage » qu'elle « ne parle pas trop bien	
	Sur les Français : - « Les Français ils aiment » l'accent israélien Sur les Israéliens : - « ils aiment les Français »		
	Sur la France : - il y a des lieux « calmes »		
	Sur Israël : - « y a beaucoup de langues ici » - « y a beaucoup d' <i>alyah</i> ici » et il y a beaucoup de personnes « qui parlent pas trop bien hébreu » - ce n'est pas un pays « trop calme »		
	Sur la transmission :	Sur la transmission :	Sur la transmission :

	<ul style="list-style-type: none"> - les parents sont responsables de la transmission d'une langue - savoir une autre langue (la parler et/ou la comprendre) « c'est très bien » 	<ul style="list-style-type: none"> - aurait aimé que sa mère lui parle plus français et moins hébreu - « embêtant » que le français ne lui ait pas plus été transmis 	<ul style="list-style-type: none"> - désir que sa mère transmette le français à ses propres enfants
Shirel I.		<p>Transmission :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « dommage » si ses filles ne parlent pas français mais pas « la fin du monde » - pas de sentiment de culpabilité si le français n'est pas transmis 	<p>Transmission :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parle peu français à ses filles
Chloé J.	<p>Le français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans le monde « tout le monde connaît un peu le français » - langue « très dure », « difficile », « très riche », capable d'exprimer « des choses que tu PEUX PAS exprimer dans les autres langues », « RICHE [...] en vocabulaire », « assez poétique » 	<p>Le français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - langue préférée - « adore le français » 	
		<p>L'hébreu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'est « [SA] langue » 	
	<p>Les français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « sont toujours heureux », « souriants », « polis » et « calmes » - « s'habillent bien » 		

	La France : - « y a toujours quelque chose à faire » en France		
	Israël : - « on a plus de facilité à s'ennuyer » en Israël		
		La transmission : - « c'est toujours bien d'avoir une deuxième langue/ c'est très efficace »	La transmission : - veut transmettre le français à ses enfants

Tableau 6. Représentations, attitudes et comportements de la deuxième génération

6.4.2.2. Attitudes et représentations face à la transmission

Ainsi que le montre le tableau précédent, quatre des témoins-enfants se sont exprimés sur la transmission que ce soit dans les attitudes et les représentations face à la transmission ou dans le désir formulé de transmettre le français à leurs enfants ou futurs enfants. Pour Shirel I., seule ayant déjà des enfants, la transmission n'est pas une obligation comme cela sera analysé dans la sous-partie suivante (6.4.2.3.) Les trois autres, Sarah A., Linoy B., et Chloé J. ont montré des attitudes positives face à la transmission à la génération suivante, voire même ont témoigné d'un désir fort de transmission.

Malgré un répertoire linguistique peu étendu et un sentiment de difficulté face au français, Linoy a une attitude positive face à la transmission comme en témoigne l'extrait suivant faisant suite à la question de savoir pourquoi il était important pour elle que sa mère transmette le français à ses futurs petits-enfants.

Linoy. parce que c'est BIEN/ ici en Israël que:/ un: un: enfant il sa/ il: sait une autre euh:/ langue// OU/ si il parle pas mais juste il comprend c'/ c'est très bien/ parce que:: [claquement de langue]// y a beaucoup de langues ici/ y a beaucoup de:/ ils parlent beaucoup de langues [...] et c'est que il comprend quelque chose

Blandine. d'accord

Linoy. et c'est: UN BEAU EUH:: langue/ langue/ xx *omrim* ?

Céline. une belle langue

Linoy. une belle langue

Blandine. c'est ça

Linoy. TRÈS BELLE [...] langue/ xx [...] et les Israéliens ils aiment les Français/ ils aiment les Français

Linoy a une représentation positive du français : le français est « une belle langue », et une « TRÈS BELLE [...] langue ». C'est l'un des arguments qu'elle avance pour justifier l'importance qu'à la transmission du français pour elle. De même, selon elle, « les Israéliens ils aiment les Français ». Les représentations qu'elle a des Israéliens et de la langue française influencent son désir que cette langue soit transmise à ses enfants. À cela s'ajoute qu'en transmettant une langue différente de l'hébreu, l'enfant à qui cette langue est transmise se retrouve avec un répertoire linguistique plus large. Pour Linoy, « savoir » une autre langue que l'hébreu « c'est très bien ». L'évaluation émise est positive. Or, Linoy formule également des regrets de ne pas avoir plus développé de compétences en français durant son enfance. Sa propre expérience de transmission linguistique, celle de ses parents vis-à-vis d'elle, est perçue comme négative comme cela a déjà été analysé dans la sous-partie 6.1.4. Rétrospectivement, le désir que le français lui ait été plus transmis est fort. Dès lors, lorsque sa mère déclare vouloir développer ses compétences en hébreu pour être capable de communiquer avec ses beaux-enfants mais aussi ses futurs petits-enfants, Linoy affirme son désir que sa mère parle en français à ses futures enfants.

Céline. il faut qu'ils: il faut qu'on:/ il faut qu'il y ait quelque chose qui se passe quoi on peut plus rester à: AU NIVEAU où on a été jusqu'à maintenant/ et:./ et J'AIMERAIS euh:/ MOI J'AIMERAIS m'améliorer euh: améliorer mon hébreu

Blandine. d'accord

Céline. aussi pour/ pour mes enfants: et pour mes beaux-enfants: et pour mes/ mes beaux-enfants la famille qui va s'agrandir pour mes petits-enfants enfin/ je veux améliorer MON HÉBREU que je puisse lire

Linoy. non il faut que tu parles avec mes:/ français avec mes: petits

Céline exprime un besoin de communication et la nécessité de développer ses compétences en hébreu pour atteindre ce but. À l'envie de Céline d'accroître ses compétences linguistiques, Linoy oppose son désir de transmission : « non il faut que tu parles avec mes:/ français avec mes: petits ». Par le « non » et le verbe impersonnel de nécessité « falloir », Linoy affirme sa volonté qu'elle pose en obligation. Elle imagine que si sa mère développe de plus grandes compétences en hébreu, Céline utilisera plutôt l'hébreu que le français dans la communication avec ses petits-enfants. Mais, ce n'est pas Linoy qui sera le transmetteur de la langue, c'est à sa mère, Céline, qu'incombe ce rôle. Linoy ne se perçoit donc pas comme possible transmetteur du français et a besoin de sa mère pour que le français soit transmis à ses enfants. La volonté de transmission du français devient, dès lors, un désir projeté sur une personne intermédiaire. C'est sûrement la perception des compétences linguistiques de Linoy en français qui l'empêche de s'envisager comme transmetteur de cette langue. Ce désir de transmission par un intermédiaire n'est pas sans rappeler les résultats de Fibbi et Matthey quant à la transmission de la langue d'origine à la troisième génération (celle des petits-enfants) dans le cas de migrants italiens et espagnols en Suisse. Elles affirment, en effet, que

« le rôle des grands-parents dans la transmission linguistique découle le plus souvent d'une investiture, d'une délégation de la part de leurs enfants qui souhaitent perpétuer le bilinguisme familial mais ne se sentent pas en mesure d'assurer l'apprentissage de la langue d'origine aux petits. Si virtuellement tous les enfants de migrants interrogés (G2) ont reçu la LOH de leurs parents et parlent la langue de leurs parents, ils ne se considèrent pas tous comme des locuteurs suffisamment habiles pour la parler au quotidien à l'âge adulte. La langue locale remplit toutes les fonctions pragmatiques nécessaires pour vivre dans la communauté et le maintien de la LOH ne peut se faire qu'au prix d'un investissement particulier auquel les grands-parents sont priés d'apporter leur concours. » (Fibbi et Matthey, 2010 : 63)

Même si Linoy n'a elle-même pas encore d'enfants et que cette volonté de transmission ne se confirme pas encore, on peut imaginer que cette tendance se retrouvera à la naissance de ses propres enfants.

Sarah, elle, se considère comme transmetteur possible du français puisqu'elle essaye déjà de communiquer en français avec son neveu même si elle-même n'a pas encore d'enfants.

Blandine. d'accord/ tes/ tes neveux qui vivent ici ou qui ?

Sarah. oui oui ils sont/ OUI OUI ils sont ici

Blandine. d'accord ok

Sarah. oui oui mes s/ ma/ mes deux sœurs x sont ici [...] enfin on est tous euh/ on est tous ici/ ET MA ma sœur euh/ elle// elle essaye de leur parler et nous aussi on essaye de leur parler en français/ euh le grand il comprend/ tout/ il compr/ il a huit ans et demi il comprend tout ce qu'on lui dit

Blandine. d'accord

Sarah. mais il a/ il ose pas parler parce qu'il a réalisé que/ [elle fait un petit claquement de langue] quand il était petit il a commencé à parler en français/ et// bon il est allé au *gan* euh enfin à la/ à la crèche euh/ ça parlait hébreu et IL A RÉALISÉ que/ c'est plus facile pour lui de parler/ hébreu que français ça/ faire des phrases et tout ça il arrivait pas tellement/ alors il a complètement arrêté de parler français [...] mais/ il comprend TOUT/ tout tout tout/ tout ce qu'on lui dit/ tout/ le petit euh y a des fois on lu/ on lui parle et il dit/ il dit en hébreu il dit « MA ?²¹⁹ [Blandine a un léger rire] *ani lo mevin ani lo mevin*²²⁰ » « je comprends pas je comprends pas » mais OUAIS/ mais il faut/ il faut faire l'effort parce que c'est DOMMAGE/ c'est/ c'est une langue euh/ MÊME S/ MÊME SI c'est que à l'oral/ moi je vois que ça m'aide euh énormément/ enfin c'est c'est/ c'est une AUTRE LANGUE/ c'est c'est

Sarah raconte le cas de ses neveux. À l'aîné, Sarah déclare qu'elle et ses sœurs « essayent » de lui parler français mais que lui-même ne parle pas français car, selon Sarah, « c'est plus facile » de communiquer en hébreu. Le verbe « essayer » témoigne que l'adresse en français à ce neveu n'est pas continue mais irrégulière. Martine A., la mère de Sarah, donne encore un point de vue différent sur les pratiques linguistiques avec ce neveu de Sarah. Selon elle, Liora, la sœur de Sarah, a arrêté de transmettre le français et a confié cette tâche à Martine et à son père, Pierre, ainsi qu'à ses grands-

²¹⁹ *מה? ממה?*

²²⁰ *אני לא מבין אני לא מבין*

mères. En effet, elle s'est rendu compte qu'il lui manquait du vocabulaire, et selon Martine, « elle a décidé/ à peu près du jour au lendemain que [...] si il lui manquait du vocabulaire c'était du gâchis qu'elle lui parle en français ». Dans tous les cas, Sarah et ses sœurs ne parlent pas régulièrement en français à l'aîné de leurs neveux. Quant au deuxième neveu, Sarah déclare qu'il ne comprend pas toujours ce qu'on lui dit en français, en rapportant ses paroles « *MA ? ani lo mevin ani lo mevin* » qui signifie « Quoi ? Je ne comprends je ne comprends pas ».

Pour Sarah, ne pas essayer de parler en français à ses neveux serait « DOMMAGE ». Elle a une attitude négative face à la non-transmission. Pour elle, « il faut faire l'effort parce que c'est DOMMAGE ». Elle ne voit pas cela comme quelque chose qui serait naturel comme certains des témoins-parents mais bien comme quelque chose qui demande un investissement. Par ailleurs, le verbe « falloir » pose ce syntagme en prérogative. Sarah, à l'instar de sa mère considère la transmission du français comme importante. L'une comme l'autre utilise l'adjectif « dommage » pour parler de la non-transmission du français (voir la sous-partie 5.2.7.3. pour l'attitude de Martine face à la non-transmission). Cependant, Sarah n'accorde pas la même valeur symbolique au français que sa mère. Pour Martine, transmettre le français, c'est transmettre un héritage. Pour Sarah, comme le démontre l'extrait ci-dessus, c'est ne pas transmettre « une AUTRE LANGUE », c'est-à-dire une langue supplémentaire qui viendrait s'ajouter à l'hébreu. De fait, parler une autre langue que l'hébreu l'« aide euh énormément ». Ces deux affirmations renferment une idée d'enrichissement ainsi que souligne l'aspect utilitaire de la langue. Or, il n'y a pas de mise en valeur de la transmission du français en particulier. Transmettre une autre langue aurait pu s'interchanger avec transmettre le français.

De même, Sarah considère « bizarres » les familles qui parlent hébreu alors que le français est la langue première des parents.

Sarah. moi j'ai des cousins// en fait la/ c'est la cousine de mon père/ qui est mariée à un français aussi/ euh// mais c'est bizarre/ ils sont euh// ils parlent TOUS en hébreu/ MÊME entre eux

Blandine. ah d'accord/ donc la langue de la famille c'est l'hébreu

Sarah. c'est hébreu/ ALORS euh maintenant tu peux dire parce qu'y a déjà/ euh// un/ un beau-fils [...] et une belle fille qui/ qui sont israéliens/ donc quand ils sont là ils font l'ef/ enfin ils/ de toute façon il faut parler hébreu/ mais/ hum/ mais MÊME AVANT/ ils parlaient entre eux/ entre eux hébreu/ d'abord entre les frères et sœurs oui// même avec les parents je crois qu'ils parlaient/ parce que les enfants n'avaient pas envie de faire l'effort donc les parents/ ET LES PARENTS/ tous les deux sont FRANCOPHONES

Les comportements linguistiques de cette famille sont caractérisés de plusieurs manières par Sarah. D'un côté, elle identifie certains comportements comme étant dans la norme attendue, à savoir « il

faut parler hébreu » quand certaines des personnes présentes ne parlent pas français. Ce comportement pourrait justifier le fait qu'ils parlent hébreu entre eux dans cette famille, mais, d'un autre côté « MÊME AVANT », la langue de la famille était déjà l'hébreu. En accentuant le syntagme « même avant », Sarah insiste sur un comportement antérieur à la présence d'hébréophones. Elle accentue également « ET LES PARENTS/ tous les deux sont FRANCOPHONES » pour souligner la langue première des parents. C'est l'utilisation de l'hébreu dans ce contexte, alors qu'ils pourraient utiliser le français, qu'elle décrit comme « bizarre ». Elle va tenter de trouver une raison à ce comportement linguistique en déclarant qu'il n'y avait pas « d'effort » à parler français de la part des enfants. Elle atténue donc ainsi l'attitude négative face aux comportements linguistiques non francophones. De même, le qualificatif de « bizarre » n'est pas aussi négatif que le syntagme « c'est dommage ». Le jugement face à la non-utilisation du français est moins fort que face à la non-transmission.

Sarah, tout comme sa mère, a une attitude plutôt négative face à la non-transmission. Toutefois, Sarah n'a pas des attitudes aussi tranchées que Martine et n'accorde pas la même valeur au français et à la raison pour laquelle il est important de transmettre cette langue. Le français, pour Sarah, est une langue supplémentaire intéressante et non une langue chargée de représentations positives. C'est le français en tant que langue qu'elle désire transmettre et non le français en tant que langue particulière.

Enfin, Chloé a encore une position différente de Sarah et Linoy. Cependant, comme Sarah et Linoy, elle a une attitude positive face à la transmission du français. Transmettre le français à ses futurs enfants est même une volonté de la part Chloé. Ce désir de transmission est corrélé aux représentations très positives que Chloé a du français et des Français (voir le *Tableau 6* dans la sous-partie 6.4.2.1.). Le français est une langue pour laquelle Chloé ressent de la fierté : « sans être orgue/ orgueilleuse mais c'est ma langue préférée ». Voici comment Chloé justifie son désir de transmission.

Blandine. TOI/ le français/ tu voudras le transmettre à tes enfants ?

Chloé. oui [rires des deux]

Blandine. et pourquoi ?

Chloé. [dans un rire] c'est sûr [léger rire]/ pourquoi ? bah parce que c'est premièrement je pense que: c'est toujours bien d'avoir une deuxième langue/ c'est très efficace/ et le français c'est une langue euh/ n'importe où tu VAS: euh c'est pas sûr que tout le monde va hum le savoir parler mais tout le monde connaît un peu le français alors euh:/ tu vas dans des pays euh: je sais pas/ MÊME ARABES/ y aura beaucoup de fran/ de:/ de GENS xxxx des: des gens euh VIEUX/ qui sauront parler/ hum MOI j'étais au Vietnam ça m'a servi un peu/ hum: je sais pas AMÉRIQUE tout ça enfin même des petits mots xxxx/ et puis ben: c'est dans mes GÈNES alors euh c'est/ c'est/ c'est c'est c'est: quelque chose que j'ai grandi avec et puis ben:/ si j'ai grandi ben: je vais le transmettre à mes enfants quoi/ c'est que quelque chose/ j'ai [rires]/ j'ai même eu une toute petite espérance de me marier avec un français pour que:

[dans un rire] xxxx [rires] alors c'est pas [rires de Blandine] nan/ c'est bon/ c'est juste euh ouais/ c'était un petit fantasme [rires des deux]

Chloé relève trois aspects. Dans un premier temps, elle affirme que « c'est toujours bien d'avoir une deuxième langue/ c'est très efficace ». Dans cette affirmation, l'idée utilitaire, dans la transmission du français prédomine, de manière similaire à ce qu'avance Sarah. Il y a « toujours » une utilité à utiliser une autre langue en plus de l'hébreu. En se servant de l'adverbe de temps « toujours », Chloé défend une vision positive et bénéfique du bilinguisme sans restriction. Dans un deuxième temps, elle énonce que le français est une langue connue dans le monde entier : « n'importe où tu vas: euh c'est pas sûr que tout le monde va hum le savoir parler mais tout le monde connaît un peu le français ». Dans les représentations de Chloé, le français a une valeur supérieure sur le marché des langues. Une nouvelle fois, c'est l'aspect utilitaire du français qu'elle fait remarquer. Elle soutient cet argument en l'étayant d'un exemple « MOI j'étais au Vietnam ça m'a servi un peu ». En utilisant cet exemple, elle veut asseoir son argumentation et prouver sa véracité. Enfin, dans un troisième temps, Chloé s'éloigne de l'aspect communicationnel du langage pour présenter le français comme une partie de son identité qu'elle veut transmettre : « et puis ben: c'est dans mes GÈNES ». En accentuant le nom « gène », elle met en valeur cette partie de la justification de son désir de transmission. Elle perpétue, en un sens la transmission parentale : « c'est: quelque chose que j'ai grandi avec et puis ben:/ si j'ai grandi ben: je vais le transmettre à mes enfants quoi ». Dans cette phrase, il y a un mouvement : elle a grandi avec le français puisque ses parents lui ont parlé français, elle veut donc faire de même avec la génération suivante en leur transmettant le français. Chloé est un exemple où le désir de transmission est également transmis en même temps que la langue.

Linoy, Sarah et Chloé sont des exemples où certaines représentations et attitudes ainsi que le désir de transmission du français ont été transmis à la génération suivante. Bien que toutes les trois n'aient pas encore d'enfants, Sarah montre qu'elle essaye déjà de transmettre le français à son neveu. Linoy, elle, ne se sent pas capable de transmettre le français mais désire que sa mère endosse ce rôle. Enfin, Sarah et Linoy perçoit l'aspect communicationnel et donc utilitaire du français. Mais, de son côté, Chloé exprime la volonté également de transmettre un élément de son identité, l'héritage qu'elle-même a reçu.

6.4.2.3. Vers une transmission à la troisième génération ?

Linoy, Sarah et Chloé ont émis l'envie que le français soit transmis à leurs enfants mais aucune des trois n'ont encore d'enfants. Elles n'ont donc pas de choix à prendre en matière de transmission linguistique ni de politique linguistique familiale. Seule Shirel a des enfants. Elle est le seul exemple de témoins-enfants ayant eux-mêmes des enfants. Le choix de transmettre ou non le

français à ses enfants est donc une question concrète pour elle. Qu'en est-il de la transmission linguistique dans son cas ?

Shirel a deux filles un an et de trois ou quatre ans. A chacune des deux naissances la question s'est posée de leur parler ou non en français. La réponse apportée par Shirel a été un peu différente pour l'une et l'autre. Transmettre est pour elle un « cadeau » à donner. Elle a donc une attitude positive face à la transmission. Toutefois, face à une transmission non réussie, elle n'a pas non plus une attitude négative car elle-même a fait le choix, dans un premier temps, de ne pas parler français à sa fille aînée. De fait, elle déclare que ce ne serait « pas la fin du monde » si ses filles, à l'âge adulte, ne savent pas parler français.

Blandine. [...] si par exemple/ on imagine/ on se projette/ tes enfants ne/ finissent par ne: même/ pas forcément comprendre le français: ou ne pas le parler/ qu'est-ce que ça te: ? qu'est-ce que ça te ferait toi ?

Shirel. euh::

Blandine. qu'est-ce que tu dirais de ça ?

Shirel. c'est dommage

Blandine. ouais

Shirel. et:: et: je/ je pense que j'ai/ euh je c'est/ CE SERAIT DOMMAGE MAIS c'est pas::/ c'est pas la fin du monde [...] alors euh: on est on/ je veux dire/ on est arrivés ici en Israël pour euh ICI [...] et::/ pour parler l'hébreu: pour euh: [...] pour construire euh::/ pour construire le pays etcetera donc euh:/ le français/ je pense que c'est TRÈS IMPORTANT de: d'avoir des liens/ en dehors du pays [...] de pour euh:/ pour euh::/ être OUVERT pour euh:/ pour APPRENDRE [...] parce que y a toujours/ de quoi apprendre de chaque peuple c'est xx pas:/ je veux dire on est pas:/ on est pas dans une bulle comme ça et:/ non/ pas du tout/ mais euh::/ d'ab MAIS DISONS QUE CE SERAIT DOMMAGE MAIS PAS la fin du monde/ et: surtout que je/ je pense que je me sen/ je ne me sentrais pas:/ totalement euh:// euh: je ne me ferais pas [léger rire] euh: *mea culpa*

Blandine. [dans un rire] d'accord ok

Shirel. SUR ÇA parce que: parce que ma DÉCISION était une vraie décision:/ PSYCHOLOGIQUE euh: profonde c'est-à-dire je me/ je/ je savais que je/ que: je me sentrais beaucoup plus: NATURELLE/ beaucoup plus: euh/ facile/ dans le: en hébreu et/ et c'est comme ça [léger rire]

La non-transmission du français ne serait pas pour Shirel un échec. Elle utilise l'adjectif « dommage » pour qualifier la non-transmission de manière similaire à Sarah et Martine A. ainsi que Linoy. Or, très vite, elle atténue la portée négative de l'adjectif avec la conjonction de coordination « mais » introduisant le syntagme « c'est pas la fin du monde ». En effet, pour Shirel, au niveau linguistique, l'accent est mis avant tout sur l'hébreu. L'hébreu est dépeint comme la langue du pays choisi « on est arrivés ici en Israël pour euh ICI [...] et::/ pour parler l'hébreu ». A ce pays d'accueil choisi est associée l'idée de « construction » : « pour construire euh::/ pour construire le pays etcetera ». Parler l'hébreu, c'est aussi participer au groupe, à la construction sociale. Nous retrouvons ici l'idéologie sioniste.

Le français, quant à lui, est relié à l'extérieur d'Israël. Cet extérieur n'est pas rejeté par Shirel : « c'est TRÈS IMPORTANT de: d'avoir des liens/ en dehors du pays » souligne-t-elle. Néanmoins, cet extérieur n'est pas perçu comme une part de l'identité à transmettre. Il est appréhendé comme un enrichissement : « pour euh::/ être OUVERT pour euh:/ pour APPRENDRE [...] parce que y a toujours/ de quoi apprendre de chaque peuple ». Que ce soit le français ou une autre langue, l'ajout d'une autre langue est une ouverture à l'altérité.

Dès lors, Shirel n'imagine aucun sentiment d'échec ou de culpabilité face à un futur où ses enfants ne parleraient pas français : « je ne me ferais pas [léger rire] euh: *mea culpa* ». Pour elle, la décision de ne pas parler français à sa fille aînée était motivée par une réflexion sur son identité linguistique : « je savais que je/ que: je me sentrais beaucoup plus: NATURELLE/ beaucoup plus: euh/ facile/ dans le: en hébreu » . En effet, comme elle l'explique, ce fut une longue réflexion qui l'a poussée à parler hébreu à sa fille et non en français.

Shirel. ma fille c'est: [rires de Blandine] ma fille/ ma fille c'est: [elle souffle et rires de Blandine]// euh::/ EN FAIT avant euh: avant que/ avant que la grande euh: naisse// je me suis posé la question très::/ vraiment euh:/ TRÈS LONGTEMPS qu'est-ce que/ qu'est-ce que je vais faire ? est-ce que je lui parlerai en français ou en HÉBREU// j'étais:/ c'était PAS:/ c'était pas facile/ xx de décider// ET FINALEMENT euh: quand elle est née je/ j'ai senti que::/ enfin la/ les premiers jours comme ça j'ai senti que:/ qu'il fallait que je:// [claquement de langue] qu'il fallait que je/ il fallait que je sois TOTALEMENT confortable dans [...] dans::/ dans dans la: langue

Blandine. ok

Shirel. parce que je:/ d'abord je/ elle est née j'avais [rires] j'avais trente-six ans donc euh: assez/ assez tard/ et euh::/ et je sentais que:/ que j'avais besoin: psychologiquement de::/ DE RENTRER dans la:/ MOTHERHOOD

Blandine. d'accord

Shirel. euh:/ très confortablement/ ET DE PARLER EN FRANÇAIS ça me/ ÇA M'ARRÊTERAIT/ c'est ce que je sentais

Blandine : d'accord

Shirel. c'est que/ c'était avant de finir ma thèse [...] donc y a y a quelque chose avec la thèse qui a:/ qui a fait/ qui a DÉCLENCHÉ quelque chose chez moi avec le français [...] mais euh::/ [léger claquement de langue] MAIS QUAND ELLE EST NÉE c'était: c'était donc avant ce déclenchement:/ et j'ai:/ j'ai:: j'ai senti que c'était très::/ c'était PAS ASSEZ néту/ naturel pour moi de lui parler en français

Blandine. d'accord

Shirel. et j'étais J'AI PRIS UNE DÉCISION/ de::// c'était/ c'était PAS FACILE parce que je vou/ parce que c'est/ c'est: je trouvais ça DOMMAGE comment dire euh: ? xxx un bon français/ c'est dommage que ma fille ne puisse pas:/ euh:// et euh: mais j'ai dé/ j'ai vraiment décidé que: que de/ DE RENTRER DANS LA:/ MAMAN/ dans la: dans le fait d'être maman c'était beaucoup plus x/ beaucoup plus euh: important pour moi

Cette première décision en matière de politique linguistique familiale, ne pas parler à sa fille en français mais en hébreu, n'a pas été une décision aisée pour Shirel : « c'était PAS FACILE », « je trouvais ça DOMMAGE », « c'est dommage ». Cependant, à la naissance de son aînée, il n'y avait pas

eu encore le déclic en français auquel sa thèse l'a menée. Faire le choix du français était donc pour elle choisir une langue qui était problématique pour elle : « c'était PAS ASSEZ nétu/ naturel pour moi de lui parler en français ». Elle n'a pas voulu que la partie linguistique de la relation à sa fille soit un effort pour elle, ce qui la menée à opter pour l'hébreu dans la communication mère-fille.

Toutefois, le français n'est pas totalement absent. Les grands-parents ont été chargée de parler en français à leur petite fille même si cela n'a pas duré dans le temps.

Shirel. [claquement de langue] euh: mais le/ le: le truc c'est que en fait euh:::/ ils se voient pas assez pour que ce soit// euh:/ ça soit CONSTRUIT tu vois ?

Blandine. d'accord

Shirel. donc à chaque fois qu'ils se voient en fait ma mère elle essaye de lui parler en français MAIS ELLE elle lui répond en hébreu:/ et elle comprend pas TOUT/ c'est TOUT ÇA [...] moi je veux dire MOI: encore quand je/ quand mes parents me parlaient en français et je répondais en hébreu/ AU MOINS je comprenais le français [...] totalement je comprenais tout [...] mais mes f/ mais ma fille non

Blandine. d'accord

Shirel. donc/ ils ont abandonné et: et co/ et: ASSEZ naturellement je les comprends [...] ils/ ils leur parlent en hébreu

Shirel invoque deux raisons de l'arrêt du français avec les grands-parents : d'une part la distance des visites des grands-parents, d'autre par la compréhension en français de sa fille aînée. En effet, celle-ci ne comprend pas toujours ce qui lui est dit. Cependant, la présence du français dans la famille de Shirel ne s'arrête pas aux grands-parents puisqu'elle déclare également qu'elle lit des histoires en français et qu'elle montre des dessins-animés en français à ses filles. De même, la mère et la grand-mère de Shirel chantent des comptines en français aux filles de Shirel. Par ailleurs, même si Shirel ne communique pas quotidiennement en français avec ses filles, elle raconte essayer de temps en temps de parler en français avec ses filles. Elle raconte cela dans l'extrait suivant.

Shirel. et maintenant aujourd même aujourd'hui quand je/ quand on fait/ on fait/ on fait parfois comme ça UN JOUR de français [...] elle me dit/ elle me:/ je lui DEMANDE « tu veux que je te parle en français » elle dit « OUI »/ alors je lui parle en français mais ELLE COMPREND TRÈS BIEN mais mais elle me fait

Pour la plus jeune des filles de Shirel la problématique est différente qu'avec la première. Le basculement dans les compétences linguistiques et son usage du français a déjà eu lieu. La question de transmettre ou non le français ne se pose pas de la même manière.

Shirel. [...] D'UN CÔTÉ y a je me sens plus naturellement français: et je: je voudrais:/ leur donner ce cadeau [...] mais d'un autre côté je/ je sens que euh:::/ y a quelque chose dans la:/ que que:/ l'en/ l'environnement ne me le:/ ne le permet pas

Ce n'est plus le français qui la bloque dans la transmission mais autre chose que Shirel identifie comme « l'environnement ».

Shirel. avec ma seconde::/ donc/ comme je t'ai dit y av y a: y a une histoire d'environnement je veux dire MON MARI/ il parle en hébreu/ MA FILLE ma grande qui parle HÉBREU/ et: [fait un geste des bras]/ c'est un peu bizarre de parler avec la petite en français et avec la grande en hébreu

L'hébreu était la langue familiale avant que la seconde fille de Shirel ne naisse. Dès lors, il est difficile pour Shirel de passer au français avec uniquement l'un des membres de la famille. Ainsi, même elle affirme avoir essayé de parler avec sa plus jeune fille pendant quelques jours peu de temps avant l'entretien sans s'être sentie « trop trop bizarre », l'environnement familial est dominant en hébreu rendant difficile pour elle l'usage du français.

Shirel. [...] je sais pas ça a duré deux trois jours

Blandine. [avec un sourire] d'accord

Shirel. et euh:/ j'ai pas ré/ j'ai pas réussi/ aussi parce que je pense/ mon mari il/ [claquement de langue] il a un peu peur que::/ que:// que ça::/ comment on dit xx xxx/// euh:// en fait qu/ qu'elle commence à parler plus lentement/ euh::/ parce qu'elle a pas encore/ elle a pas encore commencé vraiment à parler

Blandine. ah: d'accord/ ah oui

Shirel. la petite elle fait des petits:

Blandine : d'accord

Shirel. donc il a: il a un peu peur que si je lui parle en français: et qu'elle entend l'hébreu

Blandine. AH: ok

Shirel. ça:: RETARDE/ sa:/ sa langue [...] alors il a/ alors il est/ LUI IL EST un peu comme ça: il est pas très D'ACCORD/ et::/ et en plus y a la grande qui parle en hébreu qui pas/ qui comprend pas tout:/ et c'est/ donc y a/ c'est un C'EST SURTOUT UNE HISTOIRE D'ENVIRONNEMENT PARCE QUE LÀ JE/ je pense que/ là pendant les deux trois jours/ je lui ai parlé en français/ je me suis/ je me suis pas sentie: trop trop bizarre/ ça allait

S'ajoutant à un environnement dominé par l'hébreu, les craintes du conjoint de Shirel influent également les pratiques langagières de Shirel avec ses filles. Parler français à sa fille serait pour Shirel allait à l'encontre des réticences de son mari : « il a un peu peur » répété deux fois et « il est pas très D'ACCORD ». Pour lui, selon Shirel, si sa fille entend à la fois le français et à la fois l'hébreu, elle ne sera pas capable de développer normalement ses compétences linguistiques. Ce sont ces deux facteurs, l'environnement linguistique immédiat et les réticences de son conjoint, qui empêchent Shirel de poursuivre l'expérience de parler français à sa plus jeune fille.

L'exemple de Shirel démontre qu'une attitude favorable envers la transmission n'est pas suffisante pour la transmission effective d'une langue. De fait, même si Shirel n'est pas contre la transmission du français, la mise en place d'une politique linguistique en faveur du français reste difficile sans volonté forte de transmission. L'environnement joue un rôle tout comme l'identité. En effet l'identité linguistique et culturelle revendiquée par Shirel est avant tout israélienne. Dès lors, elle ne développe pas non plus le désir de transmettre une identité qui serait française et qui

permettrait alors la transmission du français. En revanche, il serait intéressant de voir dans quelques années si le désir fort de transmission de Chloé se traduira, pour elle, en la mise en place d'une politique linguistique familiale en faveur du français ou si, à l'instar de Shirel, l'environnement immédiat et la langue de communication de son conjoint influenceront également sa volonté de transmission.

7. Conclusion et perspectives

Transmettre une langue n'est pas anodin. Les différents récits des témoins nous l'ont montré. La transmission linguistique en contexte d'alyah se retrouve imbriquer dans différents enjeux, à la fois internes et externes à l'individu. Le désir de transmettre ou de ne pas transmettre une langue vient s'entrechoquer avec d'autres désirs : désir de réussite, désir d'intégration, désir de communication, désir d'être compris ou de comprendre les autres, désir de « donner toutes ses chances » à ses enfants, dire de « faire les choses comme il faut ». Il rencontre également les idéologies que l'individu porte en lui. Le projet de transmission ou de non-transmission va s'inscrire également dans un contexte, ici l'*alyah*, et les idéologies qu'elle peut porter. Or, chez les témoins, l'*alyah* ne conduit pas aux mêmes choix en termes de transmission et influence donc différemment les pratiques. L'environnement dans lequel s'établit le témoin après l'*alyah* semble jouer un rôle plus important dans la transmission. Par exemple, l'environnement de Ruth F. est très francophone tandis que Béatrice et Sylvain ont voulu choisir un lieu de vie très israélien et Marion M. un lieu non-francophone rencontrant ces aspirations religieuses

Dans cette recherche sur la transmission du français, plusieurs facteurs de transmission ou de non-transmission sont apparus.

Résultats : les dimensions à l'œuvre dans la non-transmission

Dans un premier temps, chez les quatre témoins de cette enquête n'ayant pas transmis le français, cette non-transmission semble être influencée par le processus de l'*alyah* et les raisons qui ont amené les témoins à immigrer en Israël. Pour eux particulièrement, l'*alyah* apparaît comme une immigration singulière : coupure avec la *galout*, le concept juif d'exil (Sylvain G.), « enracinement » dans un lieu choisi non sans répercussion idéologique (Béatrice G.), coupure avec le Juif diasporique par l'immigration vers le pays promis, centre spirituel par excellence (Marion H.) ou encore embrassement d'une nouvelle religion (Myriam M.). La France, pour chacun des témoins, n'est pas un lieu chargé de représentations positives : c'est le pays de l'exil (Sylvain G.), le pays du déracinement (Béatrice G.), le pays du juif *galouti*, exilé, non émancipé et encore le jouet des nation (Marion H.), ainsi que le pays du passé mis sous silence (Myriam M.). Le français est aussi langue où se projette des représentations négatives : c'est la langue de l'exil, pauvre dans la bouche des parents (Sylvain G.) la langue imposée et non-désirée (Béatrice G.), une langue inférieure à l'hébreu, qui lui est supérieur à toutes les autres langues (Marion H.), la langue du passé impossible à raconter (Myriam M.). Paradoxalement, le français reste présent dans le couple pour Béatrice et Sylvain G. ainsi que Marion H. Il demeure également une langue de la culture (musiques, films, télévision et livres) ainsi que pour certains, une des langues possibles de la famille élargie. Le français ne disparaît

pas totalement dans la cellule, excepté pour Myriam M. Chez elle le français a quasiment disparu, le français n'étant pas une langue de communication possible au sein du couple, son mari étant hébreophone. Elle insiste, pendant l'entretien, sur la difficulté de transmettre une langue quand on est la seule à la parler. En effet, lorsque son aîné est né, elle a tenté de lui parler en français mais elle a fini par s'arrêter. Myriam M., n'est pas une exception. Pour Unterreiner, les parents de couples mixtes transmettent peu ou prou leur langue d'origine quand leur « migration a marqué une rupture avec le passé » (2014 : 103) comme c'est le cas pour Myriam M.

Chez ces quatre témoins ayant eu le désir, à un moment donné, de ne pas transmettre le français, une volonté très forte de s'intégrer en gommant l'identité française résonne tout au long de leurs récits individuels. L'importance n'est pas donnée à conserver une langue et une culture française mais tendre le plus vers l'image de l'Israélien qu'ils ont. L'immigration est vue comme le basculement où l'embrassement d'une nouvelle identité est possible. Cet embrassement totale de l'identité israélienne peut s'expliquer par le fait que l'alyah n'est pas une immigration vers un pays quelconque. C'est une immigration vers un pays considéré comme étant déjà celui du Juif qui immigré. Cet aspect de l'alyah se lit de manière plus forte chez Marion H. Cependant, selon Sylvain et Béatrice G., cette intégration souhaitée ne pourra jamais être totale, seule la génération qu'ils laissent est considérée par eux comme cent pour cent israélienne. Les représentations de ce qu'être intégré veut dire parcourent également les récits. Ces représentations de l'intégration influencent, dès lors, la transmission car l'intégration passe par embrasser en totalité une identité, excluant les autres identités possibles.

Néanmoins, des regrets de ne pas avoir transmis peuvent apparaître comme l'exprime Béatrice G au cours de l'entretien. De même, des tentatives de transmission se dévoilent dans les récits de Myriam M. ainsi que de Béatrice et Sylvain G. même si ces essais n'ont pas perduré le temps et même si la volonté d'arrêter la transmission a fini par dominer.

Résultats : les dimensions à l'œuvre dans la transmission

Pour la transmission du français, les identités sont en concordance avec le désir de transmission. Les témoins n'ont pas développé exclusivement une identité française qui pourrait tout aussi bien soutenir la transmission du linguistique mais une identité composée du nouveau et de l'ancien, qui s'élabore entre le pôle identitaire israélien et le pôle identitaire français, la judaïté étant un pont possible entre les deux. L'alyah, en tant que migration vers un territoire donné, influence sûrement la constitution de cette identité-double. En effet, l'alyah a un effet de légitimation pour le migrant juif dans son choix d'un pays perçu, non pas comme un pays d'expatriation, mais comme un lieu de retour. La double-identité française et israélienne s'est construite en parallèle de la

transmission du français mais les deux coïncident. De fait, la conservation d'une part d'identité française chez l'individu permet la transmission du français.

Une particularité intéressante de certains témoins ayant transmis est l'acceptation voire la revendication d'une identification d'« *olim khadashim* », de nouveau immigrant (même si les immigrations remontent à plus de vingt ans). Pour Sophie O. et Céline, cette identification n'est pas vue comme négative mais comme le signe d'appartenance à un groupe plus grand, celui de tous les Juifs qui sont passés par le processus d'*alyah* pour s'intégrer à la société israélienne. Dès lors, le français n'est pas vu négativement car il est l'une de leurs particularités et une particularité, non stigmatisante, à transmettre.

En parallèle de l'existence d'identités-doubles favorisant le maintien du français, les entretiens ont montré que les représentations jouent également un rôle important. Dans la transmission du français apparaît parfois des hiérarchies entre les langues. Si l'hébreu est considéré comme supérieur, c'est cette langue qui va être privilégiée dans la communication. Si c'est le français et que l'hébreu est dévalué, cela facilitera sa transmission car les représentations positives soutiendront le projet de transmission comme chez Ruth F. et Claire K. De même, la langue d'origine représentée comme un « héritage » (Martine A.) facilite la transmission de cette langue à l'instar de la représentation de cette langue comme un enrichissement venant s'ajouter à la connaissance de la langue locale.

Concernant les compétences linguistiques développées dans la langue héritée, à aucun moment, les entretiens n'ont dévoilé, de la part des parents ayant transmis une volonté, que leurs enfants soient dominants en français. Parfois, il a été évoqué le désir de meilleures compétences à l'écrit comme pour Claire K., mais l'envie n'a été formulée, par aucun des témoins-parents, que leurs enfants soient dominants en français. L'asymétrie des compétences entre la langue locale et la langue héritée, inhérente à la transmission d'une langue d'origine (Deprez, 1994), semble ne pas être un problème pour les témoins-parents.

Toutefois, la transmission du français revêt, parfois, un enjeu communicationnel. Dans la famille de Céline B., la communication parents-enfants est asymétrique ainsi que cela a été décrit dans la sous-partie 5.2.2. L'asymétrie linguistique est présente dans toutes les familles entre les parents et les enfants. Or dans le cas de Céline B., ses compétences en hébreu ne sont pas suffisantes pour communiquer complètement dans cette langue avec ses enfants tandis que certains de ses enfants n'ont pas les compétences nécessaires pour s'exprimer totalement en hébreu. Céline B. a un sentiment d'échec face à la transmission tout comme sa fille Linoy B., échec d'autant plus exacerbé que les compétences en hébreu pour l'une et en français pour les autres entravent la

communication. Il n'y a pas le même enjeu dans la transmission linguistique pour Céline B. que pour les autres témoins-parents.

D'autres éléments, cette fois-ci extérieurs aux témoins-parents, ont émergé des entretiens comme influence sur la transmission. Tout d'abord, l'institution scolaire a été identifiée à deux reprises (par Ruth F. et Hanna C.) comme instance glottopolitique voulant influencer les pratiques linguistiques dans la famille et la PLF. Pour Hanna C., cela l'a amenée, pendant une période, à utiliser l'hébreu dans la communication avec sa fille aînée au lieu du français, langue qu'elle avait choisie de transmettre. Pour Ruth F., au moment de l'entretien, la demande lui avait été faite par l'institutrice de son fils (la « *ganenet* ») de ne plus utiliser le français mais l'hébreu lorsqu'elle communiquait avec son fils. Elle a débuté l'entretien en évoquant cette situation qui pour elle est problématique puisqu'elle se sent incapable et ne veut pas communiquer avec son fils en hébreu.

Les relais linguistiques et les vecteurs de transmission du français identifiés par les parents jouent également un rôle, mais cette fois-ci en allant dans le sens de la PLF. Qu'ils soient sollicités par les parents ou qu'ils soient présents dans l'environnement ces relais et vecteurs de transmission permettent d'exposer les enfants au français de manière différente ou d'enrichir des compétences communicationnelles qui varient de celles développées au contact des parents. Ils peuvent être tout aussi bien la famille élargie que des cours de langues. Les camps scouts se déroulant en France ont été identifiés comme vecteur de développement du français à la fois par une des témoins de la première génération et une autre de la deuxième. De même, les voyages en France ont été vus par les deux générations comme des activateurs de l'utilisation du français.

Par ailleurs, même quand le désir est là, transmettre une langue n'est pas non plus un processus qui se déroule sans heurts. Des événements vont modifier le cours de ce processus et lui faire prendre de nouveaux méandres insoupçonnés et surtout non planifiés. Chaque membre de la famille peut, à un moment donné, influencer le processus de transmission et la politique linguistique familiale dans laquelle s'incarne la transmission linguistique. Chacun des membres de la famille est un agent glottopolitique potentiel (Blanchet, 2017). De fait, dans la famille B., l'entrée de l'hébreu est en partie dû, selon Céline B., à l'un des enfants de la famille, Alon, le cadet.

Et la deuxième génération ?

La deuxième génération a déployé des identités à la croisée des langues et cultures qu'ils ont rencontré dans leur enfance. Aucun des témoins ne revendique une identité principalement française. C'est surtout l'identité israélienne qui domine le tissage identitaire (hormis chez Ouriel B. et Chloé J.). Les langues ont acquis des places différentes pour chacun des témoins, créant des identités linguistiques singulières où le français ne domine néanmoins pas. Le français est surtout

développé à l'oral et l'hébreu reste la langue dominante pour tous. Toutefois, le français, cette langue héritée, est bien présente, en témoigne l'utilisation de cette langue au cours des entretiens.

Le désir de transmission s'est aussi « transmis » chez certains des témoins-enfants. Sarah A., Linoy B. et Chloé J. expriment toutes les trois le désir que le français soit transmis à leurs enfants à des degrés divers et pour des raisons différentes. Or, comment transmettre une langue qui génère de l'insécurité linguistique chez le sujet ? Ainsi, Linoy B., en insécurité linguistique face au français, n'envisage sa transmission à ses enfants que par le biais de sa mère. De son côté, Martine A. rapporte que sa fille aînée, Liora, après avoir voulu parler français à son fils car « c'était un cadeau du ciel », s'est arrêtée en réalisant que certains mots lui manquent en hébreu. Selon les dires de Martine, Liora préfère communiquer en hébreu avec son fils plutôt que de transmettre un français lacunaire.

Pour cette deuxième génération, être dans un couple exolingue représente un défi dans la transmission du français. Deprez (1994) a montré que la langue du parent migrant se transmet moins bien dans un couple mixte. Si tel est le cas à la première génération combien plus difficile encore cela l'est pour la deuxième génération qui n'a pas grandi dans le pays de la langue héritée. De plus la langue héritée, chez les témoins-enfants, n'a pas été transmise dans sa totalité et des zones d'ombre existe, plus particulièrement à l'écrit mais aussi à l'oral. Par ailleurs, l'identité française est moins forte à la deuxième génération, pouvant ainsi atténuer la motivation à transmettre.

Même si le désir de transmettre le français aux petits-enfants existe chez les témoins de première génération quand les petits-enfants naissent, la transmission ne peut se faire, au moins dans un premier temps, sans la volonté de la deuxième génération ou par des contacts très fréquents avec les grands-parents. Si les contacts avec les grands-parents sont peu fréquents, l'enfant de troisième génération sera en contact majoritairement avec ses parents (enfants de la deuxième génération) que ses grands-parents appartenant à la première génération. Ses parents seront donc les agents principaux de sa socialisation.

Bien qu'il me soit impossible de tirer des conclusions sur la transmission à la troisième génération dans la présente étude, plusieurs auteurs ont montré que le modèle de Fishman (1964, cité par Fibby et Matthey [2010]), invoquant une quasi-disparition de la langue héritée à la troisième génération dans le contexte migratoire, n'était pas valide pour toutes les situations linguistiques (Deprez, 1994 ; Lüdi et Py, 2003 ; Fibbi et Matthey, 2010). Pour les familles de notre enquête, l'avenir nous le dira. Mais déjà, la volonté de transmettre le français est présente chez certains des témoins de la deuxième génération. Avec le développement des liens transnationales, les conditions se trouveront peut-être réunies pour que la transmission s'effectue à la troisième génération.

Perspectives

Les résultats de cette thèse permettent de mettre en relation la transmission linguistique, les parcours migratoires et les identités (et par extension les identités résultant de la migration ainsi que le désir d'appartenance à une société). Le contexte particulier de l'*alyah* et de ses idéologies est également pris en tant qu'éclairage supplémentaire sur ces cas de transmission singulier. Même si l'on retrouve beaucoup de similarités avec d'autres recherches sur la transmission linguistique (Deprez, 1994 ; Matthey et Fibbi, 2010 ; Blanchet, 2017 ; Unterreiner, 2014 ; Reveyrand-Coulon et Guerraoui, 2011 ou encore Ali-Bencherif et Mahieddine, 2019), d'autres éléments sont propres au contexte israélien.

Cette recherche appelle à se poursuivre. Malgré la richesse des entretiens, pour aller plus loin, il serait intéressant également, en complément des recherches Ben-Rafael et Ben-Rafael (Ben-Rafael, 2001 ; Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2013), de compléter une recherche sur le désir de transmission par les résultats effectifs de ce désir dans les pratiques linguistiques en étudiant notamment l'évolution du français transmis sur trois générations. Pour cela, des enregistrements des pratiques langagières au sein des familles seront nécessaires ainsi que l'a fait Deprez dans des familles bilingues de région parisienne (1994).

Par ailleurs, concernant la deuxième génération, uniquement les témoins-enfants à qui le français avait été transmis ont été interrogés. Or, en parallèle du récit des témoins-parents n'ayant pas transmis, le souhait d'entendre le récit de leurs enfants était également là sans que cela soit pour autant possible. Qu'avait à raconter Avital H. sur son désir d'apprendre le français ? Et les enfants de Béatrice et Sylvain G., quelles identités ont-ils développées ? Quelles traces du français retrouve-t-on chez eux malgré le désir de leurs parents de ne pas transmettre le français ? En effet, Sylvain affirme, en parlant du français, qu'« ils ont la langue en eux ». Dans les prolongements de cette recherche, il serait enrichissant de réunir des témoins-enfants dont les parents n'ont pas eu le désir de transmettre le français. Certains référents culturels passent-ils, malgré tout, d'une génération à l'autre ? Est-ce que certains membres de la troisième génération expriment l'envie de découvrir la langue occultée des grands-parents ainsi que le suggérait Martine A. par rapport aux petits-enfants de migrants français installés au Kibboutz Sdé Eliahou ? Cette deuxième et troisième générations faisant suite à la première n'ayant pas voulu transmettre la langue d'origine serait une autre étape d'une recherche plus vaste.

La question de la transmission résonne particulièrement à notre époque où les flux migratoires sont facilités par la mondialisation à l'instar des liens transnationaux. Beaucoup d'enfants naissent et grandissent entre plusieurs langues et cultures. Chez plusieurs témoins-parents, la

question de savoir s'ils faisaient bien, si leurs choix en matière de PLF étaient les bons, est revenue plusieurs fois, surtout chez les parents d'enfants encore jeunes (dans les entretiens conservés, voir notamment celui de Ruth F.). Est-ce que des recherches sur la transmission de la langue d'origine en contexte migratoire pourront aider d'autres parents dans leurs choix de transmission en déconstruisant, par exemple, les idées reçues sur le bilinguisme et sur la transmission ou encore en donnant des outils à même de faciliter la transmission ?

Bibliographie

- Abdallah-Preteille M. (1991) « Langue et identité culturelle ». *Enfance*, vol. 44, n° 4, pp. 305-309.
- Abitbol M. (2002) « Démocratie et religion en Israël ». *Cités*, vol. 12, n° 4, pp. 15-32.
- Adler S. et Dotan I. (2018) « Innover les programmes de FLE et d'études françaises : baguette ou Versailles... camembert ou d'Alembert ? ». *Revue internationale Methodal*, n° 2, pp. 7-19. En ligne : <https://methodal.net/?article130>, consulté le 27/08/2020.
- Adler S. et Yanoshevsky G. (2017) « Documentation and Conservation of Life Stories of French-Speaking Elderly in Retirement Homes and in the Community ». *Cahiers de l'AFSL*, vol. 21, pp. 23-46. En ligne : [https://afls.net/cahiers/21.1/Cahiers_21\(1\)_2-Adler_&_Yanoshevsky_2017.pdf](https://afls.net/cahiers/21.1/Cahiers_21(1)_2-Adler_&_Yanoshevsky_2017.pdf), consulté le 27/08/2020.
- Alen Garabato C. et Boyer H. (2005) « Jeunes galiciens entre deux pays et trois langues ». Dans Van den Avenne C. (éd.) *Mobilité et contacts de langues*. L'Harmattan, pp. 95-107.
- Alén Garabato C. et Kis-Marck A. (2015) « Le concept de « communauté linguistique » face à la réalité du terrain ». *Lengas*, n° 77. En ligne : <http://journals.openedition.org/lengas/866>, consulté le : 16/05/2019.
- Ali-Bencherif M. Z. et Mahieddine A. (2019) « Du rôle de la mobilité dans la transmission de la langue-culture d'origine chez les descendants de l'immigration algérienne établis en France ». Dans Haque S. (éd.), *Politique linguistique familiale / Family language policy*. Munich : Lincom, pp. 201-214.
- Amary S. (2014) « Pratiques linguistiques de locutrices de l'arabe maghrébin en France : expérience de récits (auto) biographiques filmés ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 6, n° 2, pp. 61-84.
- Amit K. et Bar-Lev S. (2016) « The Formation of Transnational Identity among French Immigrants Employed in French-Speaking Companies in Israel ». *International Migration*, vol. 54, n° 3, pp. 110-124.
- Amit K. et Bar-Lev S. (2015) « Immigrants' Sense of Belonging to the Host Country: The Role of Life Satisfaction, Language Proficiency, and Religious Motives ». *Social Indicators Research*, vol. 124, n° 3, pp. 947-961.
- Aronin L. et Barkon E. (2007) « Éléments d'évolution et de permanence de l'anglais dans le contexte plurilingue israélien ». *Droit et cultures. Revue internationale interdisciplinaire*, n° 54, pp. 123-142.
- Assan V. (2020) « Circulations et migrations des juifs du Maghreb en France, de la veille de la première guerre mondiale aux années 1960 ». *Archives Juives*, vol. 53, n° 1.
- Baggioni D. (1997) *Langues et nations en Europe*. Paris : Payot & Rivages.
- Bar-Adon A. (1977) « On the nativization of Modern Hebrew and the role of children in the process ». Dans Bunnag J., Penensick H. G. et Hopper P.J. (éds.) *Studies in descriptive and historical linguistics: festschrift for Winfred P. Lehmann*, Amsterdam : J. Benjamins, pp. 487-498.
- Bartram D., Poros M. V. et Monforte P. (2014) *Key concepts in migration*, Los Angeles : SAGE.

- Beider A. (2018) « Yiddish in Eastern Europe ». Dans Benor S. et Hary B. H. (éds.) *Languages in Jewish communities, past and present*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton, pp. 276-312.
- Benbassa E. (2010) « Les Juifs, plus qu'une religion, moins qu'un peuple ? ». *Le Débat*, n° 158, pp. 147-151.
- Benor S. et Hary B. H. (éds.) (2018) *Languages in Jewish communities, past and present*. Berlin ; Boston : De Gruyter Mouton.
- Ben-Rafaël E. (2009) « Israël : ethnicités juives et unité nationale ». *Les Temps Modernes*, n° 652-653, vol 1, pp. 222-245.
- Ben-Rafaël E. (2003) « Les langues en Israël ». Dans Bistolfi R. et Giordan H. (éds), *Les langues de la Méditerranée*. Paris : l'Harmattan.
- Ben-Rafael M. (2001) *Contact de langues: Le Français parlé des francophones Israéliens*, Thèse de Doctorat (Université de Tel Aviv).
- Ben-Rafaël E. et Ben-Rafael M. (2013) *Sociologie et sociolinguistique des francophonies israéliennes*. Frankfurt am Main : PL Academic Research.
- Ben-Rafael E. et Ben-Rafael M. (2011) « Une Francophonie plurielle: Le cas d'Israël », *Alternative Francophone*, vol. 1, n° 4, pp. 74-98.
- Ben-Rafael M. et Ben-Rafael E. (2018) « Jewish French in Israel ». Dans Benor S. et Hary B. H. (éds.) *Languages in Jewish communities, past and present*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton, pp. 544-568.
- Berthomière W. (2015) « Israël ». Dans Simon G. (dir.) *Dictionnaire des migrations internationales: approche géohistorique*. Paris : Armand Colin, pp. 256-260.
- Berthomière W. (2004) « Sionisme et immigration en Israël ». *Mouvements*, vol. 33-34, n° 3, pp. 30-35.
- Berthomière W. (2003a.) « Le « retour du nombre » : permanences et limites de la stratégie territoriale israélienne ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 19, n° 3, p. 73-93.
- Berthomière W. (2003b.) « Logiques de migrants versus logiques d'État : quels impacts sur la stratégie territoriale d'Israël? ». *Espace Populations Sociétés*, vol. 20, n° 1, pp. 37-52.
- Berthomière W. (2002) « L'émergence d'une Tel-Aviv cosmopolite ou les effets d'un fin mélange entre reconfigurations sociopolitiques internes et externes ». *Cahiers de la Méditerranée*, n° 67, pp. 299-312. En ligne : <http://journals.openedition.org/cdlm/136>, consulté le 18/12/2019.
- Berthomière W. (1996) « De l'Aliya à l'immigration, ou la lecture d'un continuum migratoire ». *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 12, n° 3, pp. 33-60.
- Berthomière W. (1995) « L'immigration des Juifs d'ex-URSS : un nouveau défi pour Israël ? ». *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 11, n° 3, pp. 19-41.
- Bertucci M.-M. (2014) « Le récit de vie : lieu d'expression de la pluralité linguistique et culturelle. Proposition pour une méthodologie de la recherche ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 5, n° 1, p. 41-47.

- Biichlé L. (2012) « La transmission des langues et des identités en contexte migratoire. Le cas de deux familles de France d'origine berbère ». *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, n° 1295, pp. 66-76.
- Biichlé L. (2011) « Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes maghrébines dans la tourmente ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 44, pp. 13-26.
- Billiez J., Costa Galligani S., Lucci V., Masperi M., Millet A., Trimaille C. (2002,) « Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez des sujets plurilingues ». *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, vol. 28, n° 3-4, pp. 59-78.
- Bistolfi R. (dir.) et Giordan H. (en collaboration) (2003) *Les langues de la Méditerranée*. Paris : l'Harmattan.
- Blanchet P. (2017) « Effet des contextes sociolinguistiques sur les pratiques et les transmissions de plurilinguismes familiaux ». *Insaniyat / إنسانيات. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, n° 77-78, pp. 11-25.
- Blanchet P. (2000) *Linguistique de terrain: méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blau J. (1981) *The renaissance of modern hebrew and modern standard Arabic: parallels and differences in the revival of two semitic languages*. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Bloomberg N., Serdtse Y. et Roer-Strier D. (2020) « Perceptions of Risk and Protection among French Immigrant Mothers in Israel ». Dans Roer-Strier D. et Nadan Y. (éds) *Context-Informed Perspectives of Child Risk and Protection in Israel*. Cham : Springer International Publishing, pp. 131-148.
- Boutet J. et Maingueneau D. (2005) « Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire ». *Langage et société*, vol. 4, n° 114, pp. 15-47.
- Boyer H. (2017) *Introduction à la sociolinguistique*. 2e éd. Malakoff : Dunod.
- Boyer H. (2010) « Les politiques linguistiques ». *Mots. Les langages du politique*, n° 94, pp. 67-74.
- Boyer H. (2003) *De l'autre côté du discours: recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris, Budapest, Torino : l'Harmattan.
- Boyer H. (dir.) (1996) *Sociolinguistique : territoire et objets*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bres J. (1999) « L'entretien et ses techniques ». Dans Dumont P. et Calvet L.-J. (éds.), *L'enquête sociolinguistique*. Paris : l'Harmattan.
- Bretegnier A. (2002) « Regards sur l'insécurité linguistique ». Dans Bretegnier A. et Ledegen G. (éds.) *Sécurité, insécurité linguistique : Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques - en hommage à Nicole GUEUNIER*. Paris, Budapest, Torino : Editions l'Harmattan.
- Brousseau A.-M. (2011) « Identités linguistiques, langues identitaires : synthèse », *Arborescences : Revue d'études françaises*, n° 1.

Bulot T. et Blanchet P. (2013) *Une introduction à la sociolinguistique : pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Bunis D. M. (2018) « Judezmo (Ladino/Judeo-Spanish): A Historical and Sociolinguistic Portrait ». Dans Benor S. et Hary B. H. (éds.) *Languages in Jewish communities, past and present*. Berlin ; Boston : De Gruyter Mouton, pp. 185-238.

Caldas S. J. (2012) « Language policy in the family ». Dans Spolsky B. (éd.), *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 351-373.

Calvet L.-J. (1999) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette littératures.

Central Bureau of Statistics (2020) « 2019 העלייה לישראל, Immigration to Israel 2019 ». En ligne : https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2020/223/21_20_223b.pdf, consulté le : 31/07/2020.

Central Bureau of Statistics (2019a) « Immigration to Israel 2018 ». En ligne : https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/206/21_19_206b.pdf, consulté le : 04/08/2020.

Central Bureau of Statistics (2019b.) « Population of Israel on the Eve of 2020 - 9.1 Million ». En ligne : https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/413/11_19_413e.pdf, consulté le : 31/07/2020.

Central Bureau of Statistics (2019c) « Table 2 - Immigrants by Continent and Selected Last Country of Residence ». En ligne : https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/doclib/2019/206/21_19_206t2.pdf, consulté le : 4/08/2020.

Charaudeau P. (2009 a.) « Identité linguistique, identité culturelle : Une relation paradoxale », *Le discours sur les « langues d'Espagne »*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, pp. 21-38.

Charaudeau P. (éd.) (2009 b.) *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : l'Harmattan.

Charbit D. (2011) « Chronologie du sionisme et de l'État d'Israël ». *Cités*, n° 47/48, pp. 19-26.

Charbit D. (2007) *Qu'est-ce que le sionisme ?* Paris : Albin Michel.

Clarke S., Gilmour R. et Garner s. (2007) « Home, identity and community cohesion ». Dans Wetherell M., Laflèche M. et Berkeley R. (éds.) *Identity, Ethnic Diversity and Community Cohesion*. London : Sage.

Coianiz A. (2005) *Langages, cultures, identités : questions de point de vue*. Paris, Budapest, Torino : l'Harmattan.

Collu-Moran R. (2011) « Le sionisme et le retour à la terre ». *Transversalités*, n° 119, pp. 53-73.

Cooper R. L. et Fishman J. A. (1977) « A Study of Language Attitudes ». *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*, vol. 4, n° 1/2, pp. 7-34.

Cormier Marianne (2011) « Au premier plan : les enfants ou les résultats? ». *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 1, pp. 7-25.

- Daure I. (2011) « Transmettre pour une immigration réussie ». Dans Guerraoui Z. et Reveyrand-Coulon O. (éds.) *Transmission familiale et interculturelle : ruptures, aménagements, créations*. Paris : In Press, pp. 43-57.
- De Heredia-Deprez C. (1991) « Comment est-on bilingue en famille ? Éléments de méthodologie ». *La linguistique*, vol. 26, n° 2, pp. 95-105.
- Deleuze G. et Guattari F. (1980) *Mille plateaux*. Paris : Éditions de minuit.
- Deleuze Gilles et Parnet C. (1977) *Dialogues*. Paris : Flammarion.
- Deligdisch R. M. (2008) « La difficile migration des juifs originaires d'Argentine en Israël ». *Hommes & Migrations*, vol. 1272, n° 1, pp. 98-108.
- Della Pergola S. (1996) « Le système mondial de migration juive en perspective historique ». *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 12, n° 3, pp. 9-31.
- DellaPergola S. (2016) « Mondialisation, localisation et identités : espaces juifs contemporains ». *Diasporas. Circulations, migrations, histoire*, n° 27, pp. 31-54.
- DellaPergola S. (2014a.) « Que deviendra le peuple juif au XXIe siècle ? Le point de vue de la démographie ». *Pardès*, vol. 56, n° 2, p. 243-266.
- DellaPergola S. (2014b.) « World Jewish Population, 2013 ». Dans Dashefsky A. et Sheskin I. (éds.) *American Jewish Year Book 2013: The Annual Record of the North American Jewish Communities*, Cham : Springer International Publishing, pp. 279-358.
- Demazière D. (2004) « Les générations comme catégorie d'analyse ». *Temporalités*, n° 2, pp. 1-5.
- Deprez C. (2005) « Langues et migrations : dynamiques en cours ». *La linguistique*, vol. 41, n° 2, pp. 9-22.
- Deprez C. (1999) « Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère ». *Education et Sociétés Plurilingues*, n° 6, pp. 35-37.
- Deprez C. (1996 a.) « Les enfants bilingues : langues et familles ». *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 1, n° 12, pp. 225-227.
- Deprez C. (1996b.) « Une "politique linguistique familiale" : le rôle des femmes ». *Education et Sociétés Plurilingues*, n° 1, pp. 35-42.
- Deprez C. (1994) *Les enfants bilingues : langues et familles*. Saint-Cloud : CREDIF.
- Deprez de Heredia C. et Varro G. (1991) « Le bilinguisme dans les familles ». *Enfance*, vol. 4, n° 45, pp. 297-304.
- Deutch Y. (2005) « Language Law in Israel ». *Language Policy*, vol. 4, n° 3, pp. 261-285.
- Dieckhoff A. (2009) « 7. L'invention de l'hébreu, langue du quotidien national ». Dans Lacorne D. (éd.) *La politique de Babel. Du monolinguisme d'Etat au plurilinguisme des peuples*. Paris : Éditions Karthala, pp. 261-276.

Dotan I. (2017) « Français en contexte universitaire : une apologie du bon français pour se permettre « l'à peu près » ». *Revue Méthodol*, n° 1, pp. 101-111.

Dumont P. et Maurer B. (éds.) (1995) *Sociolinguistique du français en Afrique francophone: gestion d'un héritage, devenir d'une science*. Vanves : Edicef.

Durkheim E. (1921) « La famille conjugale ». Publication posthume d'un cours professé en 1892. *La Revue philosophique*, n° 90, pp. 2 à 14.

Eisenzweig U. (1983) « AUX ORIGINES DU SIONISME POLITIQUE : Theodor Herzl, Israël Zangwill et la négation de Sion ». *Esprit*, vol. 4, n° 76, pp. 3-15.

Encel F. (2019) « L'*aliya* : condition première et quintessence de la nation israélienne ». *Hérodote*, vol. 174, n° 3, pp. 159-175.

Fibbi R. et Matthey M. (2010) « Petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse: Relations familiales et pratiques langagières ». *Hommes & migrations*, n° 1288, pp. 58-69.

Filhon A. (2010) « Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et concurrences ». *Annales de démographie historique*, vol. 119, n° 1, pp. 205-222.

Fishman J. A. (1993) « Reversing language shift: Successes, failures, doubts, and dilemmas ». Dans Jahr E. H. (éd.) *Language conflict and language planning*, Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 69-81.

Fishman J. A. (1991) *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon, Bristol, Toronto, Artamon, Johannesburg : Multilingual matters.

Fishman J. A. (1964) « Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry. A Definition of the Field and Suggestions for its Further Development ». *Linguistics*, vol. , n° 9, pp. 32-70.

Fleischer J. (2018) « Western Yiddish and Judeo-German ». Dans Benor S. et Hary B. H. (éds.) *Languages in Jewish communities, past and present*. Berlin ; Boston : De Gruyter Mouton, pp. 239-275.

Gadet F. (2003) *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Glinert L. (1991) « The "back to the future" syndrome in language planning: The case of Modern Hebrew ». Dans Marshall D.F. (éd.) *Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Compagny, pp. 215-243.

Greilsammer I. (2011) « Le sionisme entre idéal et réalité ». *Cités*, n° 47/48, pp. 41-51.

Grosjean F. (2015) *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.

Haque S. (dir.) (2019) *Politique linguistique familiale / Family language policy*. Munich : Lincom.

Haque S. (2012) *Etude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe: pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales*. Thèse de doctorat. France : Université de Grenoble.

Haque S. (2010) « Place des langues natives et d'accueil chez trois familles migrantes indiennes en Europe ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, vol. 1, Numéro spécial, pp. 225-236.

- Haugen E. (1961) « Language Planning in Modern Norway ». *Scandinavian Studies*, vol. 33, n° 2, pp. 68-81.
- Hélot C. (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan.
- Herzl T. (1896) *Der Judenstaat*. Leipzig, Vienne : M. Breitenstein's Verlags-Buchhandlung.
- Herzl T. (1902) *Altneuland*. Leipzig: Seemann Nachfolger.
- Hofman J. E. et Fisherman H. (1971) « Language Shift and Maintenance in Israel ». *The International Migration Review*, vol. 5, n° 2, pp. 204-226.
- Horenczyk G. et Ben-Shalom U. (2006) « Acculturation in Israel ». Dans Sam D. et Berry j. (éds.) *A Cambridge handbook of acculturation psychology*, Cambridge University Press : Cambridge, pp. 294-310.
- Izre'el S. (2003) « The emergence of Spoken Israeli Hebrew ». Dans Hary B. H. (éd.) *Corpus linguistics and modern Hebrew: towards the compilation of the Corpus of spoken Israeli Hebrew (CoSIH)*, Tel Aviv : Tel Aviv University, Chaim Rosenberg School of Jewish Studies, pp. 85-104.
- Jodelet Denise (éd.) (2003a) *Les représentations sociales*. 7^e éd. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet D. (2003 b.) « Représentations sociales : un domaine en expansion ». Dans D. Jodelet (éd.) *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 47-78.
- Joshi M. (2015) « La communauté linguistique et l'identité religieuse : quelques constats d'une enquête de terrain en Inde ». *Lengas*, n° 77.
- Joshi M. (2014) « Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien ». *Langage et société*, vol. 1, n° 147, pp. 35-49.
- Kaufmann J.-C. (2016) *L'entretien compréhensif*. 4e éd. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann J.-C. (2014) *Identités, la bombe à retardement*. Paris : Textuel.
- Kopeliovich S. (2020) « Early Language Education in Israel ». Dans Schwartz M. (éd.) *Handbook of Early Language Education*, Springer International Handbooks of Education, Cham : Springer International Publishing, pp. 1-26.
- Labov William (1976) *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Lafontant J. (2000) « Les « Je » dans la chambre aux miroirs ». *Francophonies d'Amérique*, n° 10, pp. 53-68.
- Lagarde C. (2008) *Identité, langue et nation: qu'est-ce qui se joue avec les langues?* Canet : Trabucaire.
- Landau J. M. (2010) « Language politics in Israel ». Dans Bozdémir M. et Calvet L.-J. (éds.) *Politiques linguistiques en Méditerranée*. Paris : Honoré Champion, pp. 165-173.
- Landau J. M. (1988) « Aspects linguistiques des relations entre majorité et minorité en Israël ». *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 151, pp. 35-42.

Lang K. et Siniver E. (2006) « The Return to English in a Non-English Speaking Country: Russian Immigrants and Native Israelis in Israel ». *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, n° 12464, pp. 1-29.

LeBlanc M. (2011) « Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 6, n° 1, pp. 17-63.

Léglise I. (2019) « Documenter les parcours de familles transnationales : généalogies, biographies langagières et pratiques langagières familiales ». Dans Haque S. (éd.) *Politique linguistique familiale / Family language policy*. München : Lincom, pp. 159-181.

Leibovici F. (2003) « Esquisse d'une histoire des Français en Israël, Abstract ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 2, n° 78, p. 3-17.

Lev Ari L. (2013) « Multiple Ethnic Identities among Israeli Immigrants in Europe ». *International Journal of Jewish Education Research*, vol. 5-6, pp. 203-229.

Lissitsa S. (2007) « Index of immigrants' integration in Israel ». Dans Kenigshtein M. (éd.) « *Russian* » *face of Israel: the features of social portrait*. Jérusalem, Moscou : Gesharim, pp. 141-164. [Traduction du titre russe par Schwartz M.].

Louis C. (2015) « Israël : les embuches de l'alyah ». *Le Figaro*. 07/03/2015, p. 15

Lüdi G. et Py B. (2003) *Être bilingue*. 3e éd. Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.

Mahmoudian M. (1990) « Linguistique et sociolinguistique : Réflexions sur les rapports entre langage et société ». *La linguistique*, vol. 26, n° 2, pp. 47-76.

Maruani B. (2014) « Le rassemblement des exilés et la confrontation à l'archaïque ». *Pardès*, vol. 56, n° 2, pp. 175-209.

Matthey M. (2017) « La famille comme lieu de transmission des langues minoritaires ou minorisées. Éléments de réflexion pour un cadrage politico-théorique ». *Insaniyat / إنسانيات. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, n° 77-78, pp. 27-40.

Matthey M. (2010) « Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration : aspects linguistiques et sociolinguistiques ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, vol. 1, Numéro spécial, pp. 237-252.

Matthey M. et Fibbi R. (2010) « La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, vol. 52, pp. 1-7.

Merle M., Matthey M., Bonsignori C. et Fibbi R. (2010) « De la langue d'origine à la langue héritée : le cas des familles espagnoles à Bâle et à Genève ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 52, pp. 9-28.

Meyers O. (2001) « A Home Away from Home? Israel Shelanu and the Self-Perceptions of Israeli Migrants ». *Israel Studies*, vol. 6, n° 3, pp. 71-90.

Miles W. F. S. (1995) « Minoritarian Francophonie-The Case of Israel, with Special Reference to the Palestinian Territories ». *The International Migration Review*, vol. 29, n° 4, pp. 1023-1040.

Moliner P. (1996) *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Mondada L. (2000) « Les effets théoriques des pratiques de transcription ». *Linx*, n° 42, pp. 131-146. En ligne : <http://journals.openedition.org/linx/902>, consulté le 24/08/2020.

Moore D. et Brohy C.(2013) « Identités plurilingues et pluriculturelles ». Dans Simonin J. et Wharton S. (éds.) *Sociolinguistique du contact: dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS éditions, pp. 289-315.

Morag S. (1990) « The Crystallization of Modern Hebrew: A Language in the Mirror of Society ». *Katedra* 56, n° 73, pp. 70-92 [traduction du titre hébraïque par Shur S. A.].

Morsly D. (1990) « Attitudes et représentations linguistiques ». *La linguistique*, vol. 26, n° 2, pp. 77-86.

Moscovi S. (2003) « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire ». Dans Jodelet D. (éd.) *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, pp.79-103.

Mousset S. (2011) « L'enfant et l'adolescent dans la famille migrante : transmission et enjeux psychiques ». Dans Guerraoui Z. et Reveyrand-Coulon O. (éds.), *Transmission familiale et interculturelle : ruptures, aménagements, créations*. Paris : In Press, pp. 27-41.

Muhlmann D. (2012) *Territoires de l'exil juif: Crimée, Birobidjan, Argentine*. Paris : Desclée de Brouwer.

Nahir M. (1998) « Micro language planning and the revival of Hebrew: A schematic framework ». *Language in Society*, vol. 27, n° 3, pp. 335-357.

Neher A. (1994) *L'Identité juive*. Paris : Payot.

Neuberger B. (2009) « "État juif et démocratique". Essai de définitions ». *Les Temps Modernes*, n° 652-653, vol 1, pp. 19-45.

Nossik S. (2011) « Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle ». *Corpus*, n° 10, pp. 119-135.

Pacalet A. (2015) « Israël, terre d'exode ». *Esprit*, n° 5, pp. 115-117.

Pease-Alvarez L. (2003) « Transforming perspectives on bilingual language socialization ». Dans Bayley R. et Schechter S. (éds.) *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 9-24.

Prieur J.-M. (2006) « Contact de langues et positions subjectives ». *Langage et société*, vol. 2, n° 116, pp. 111-118.

Py B. (2004) « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages*, vol. 38, n° 154, pp. 6-19.

Py B. et Gajo L. (2013) « Bilinguisme et plurilinguisme ». Dans Simonin J. et Wharton S. (éds.) *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS éditions, pp. 71-93.

Quérol J. (2011) « De mère en fille, l'intervention d'une identité maternelle interculturelle ». Dans Guerraoui Z. et Reveyrand-Coulon O. (éds.), *Transmission familiale et interculturelle : ruptures, aménagements, créations*. Paris : In Press, pp. 163-174.

Raviv N. (2012a) « Altérité “chez soi” : la migration et l'intégration des Juifs français en Israël cette dernière décennie ». *Frontières identitaires et Représentations de l'altérité*, Paris. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00808804/>, consulté le 06/05/2020

Raviv N. (2012b) « “Juifs” en France et “Français” en Israël : la construction identitaire au miroir de l'autre ». *Interrogations ?*, n° 15. En ligne : <http://revue-interrogations.org/Juifs-en-France-et-Francais-en>, consulté le 6/05/2020.

Reveyrand-Coulon O. et Guerraoui Z. (éds) (2011) *Transmission familiale et interculturelle : ruptures, aménagements, créations*. Paris : In Press.

Riley P. (2007) *Language, culture and identity : an ethnolinguistic perspective*. London : Continuum.

Rozier B. (2015) *Le « projet de participation communautaire » : « Conservation et documentation des récits de vie de personnes francophones âgées en Israël », entre intime et collectif*. Mémoire de stage de M2 Sciences du langage, inédit, Université Paul-Valéry Montpellier 3.

Schwartz M. (2012) « Second Generation Immigrants: A Socio-Linguistics Approach of Linguistic Development Within the Framwork of Family Language Policy ». Dans Leikin M., Schwartz M. et Tobin Y. (éds.) *Current Issues in Bilingualism : Cognitive and Socio-linguistic Perspectives*. Dordrecht : Springer, pp. 119-135.

Sebbane J. (2008) « Le début d'une grande alyah ? Les Juifs de France « montés » en Israël depuis 2000, The starting point of an important alyah ? About the Jews of France who have emigrated to Israel since 2000 ». *Archives Juives*, vol. 41, n° 2, pp. 87-100.

Shohamy E. (2006) *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London, New York : Routledge.

Spolsky B. et Shohamy E. (1999) *The languages of Israel: policy, ideology and practice*. Clevedon : Multilingual Matters.

Clevedon : Multilingual Matters. Shur S. A. (1996) « Modern hebrew in the light of language planning terminology, history and periodization ». *Hebrew Studies*, vol. 37, pp. 39-54.

Simonin J. et Wharton S. (éds.) (2013) *Sociolinguistique du contact: dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS éditions.

Singly F. de (2014) *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Sitbon C. (2007) « Israël banni de la francophonie ». *Les Temps Modernes*, n° 643-644, pp. 324-328.

Spaeth V. (2000) « La situation paradoxale du français au Moyen Orient : le cas d'Israël ». *La coexistence des langues dans l'espace francophone: approche macrosociolinguistique: deuxièmes journées scientifiques du Réseau de l'AUF Sociolinguistique et dynamique des langues: Rabat, 25-28 septembre 1998*, pp. 291-295.

Sperber D. (2003) « L'étude anthropologique des représentations ». Dans Jodelet D. (éd.) *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 104-132.

Spolsky B. (2019) « Family language policy - the significant domain ». Dans Haque S. (éd.), *Politique linguistique familiale / Family language policy*. München : Lincom, pp. 23-31.

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

Spolsky B. (2003a.) « 5. Religion as a Site of Language Contact ». *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 23, pp. 81-94.

Spolsky B. (2003b.) « Reassessing Māori regeneration ». *Language in Society*, vol. 32, n° 4, pp. 553-578.

Spolsky B. (1991) « Hebrew language vitalization within a general theory of second language learning ». Dans Spolsky B. et Cooper R.L. (éds.) *The influence of language on culture and thought: essays in honor of Joshua A. Fishman's sixty-fifth birthday*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, pp. 137-156.

Spolsky B. et Shohamy E. (2001) « Hebrew After a Century of RLS Efforts ». Dans Fishman J. A. (éd.) *Can Threatened Languages be Saved?: Reversing Language Shift, Revisited: a 21st Century Perspective*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters, pp. 350-363.

Spolsky B. et Shohamy E. (2000) « Language Practice, Language Ideology and Language Policy ». Dans Lambert R.D. et Shohamy E. (éds.) *Language Policy and Pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing, pp. 1-41.

Spolsky B. et Shohamy E. (1999) *The languages of Israel: policy, ideology and practice*. Clevedon : Multilingual Matters.

Trigano S. (2015) « Au carrefour du sionisme et de l'Israël éternel ». *Pardes*, vol. N° 57, n° 1, pp. 7-12.

Trigano S. (2014) « Le retour à Sion par-delà la dialectique de l'exil ». *Pardès*, n° 56, vol 2, p. 225-241.

Trigano S. (2012) « La vision du monde du judaïsme de l'exil ». Dans Trigano S. (éd) *La civilisation du judaïsme : de l'exil à la diaspora*. Paris : Editions de l'Éclat, pp. 147-152.

Troen S. I. (2017) « Zionist Settlement in the Land of Israel/Palestine ». Dans Troen S. I. et Fish R. (éds.) *Essential Israel: essays for the 21st century*. Bloomington : Indiana University Press, pp. 62-88.

Unterreiner A. (2014) « La transmission de la langue du parent migrant au sein des familles mixtes : une réalité complexe perçue à travers le discours de leurs enfants ». *Langage et société*, vol. 1, n° 147, pp. 97-109.

Varro G. (2003) *Sociologie de la mixité: de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin.

Varro G. (2008) « Temporalité(s) et langage dans l'analyse d'entretiens biographiques ». *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, n° 8. En ligne : <http://journals.openedition.org/temporalites/123>, consulté le 24/08/2020.

Vinsonneau G. (2002) *L'identité culturelle*. Paris : Armand Colin.

Yatziv-Malibert I. (2014) « Renouer avec la langue : nouveaux regards sur la vernacularisation de l'hébreu ». *Dossiers d'HEL*. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01115216>, consulté le 16/03/2016.

Zonszain P. (2019) « Le peuple israélien : Visages de la société israélienne ». *Pardès*, vol. 1-2, n° 64-65, pp. 176.

Annexe 1 : Conventions de retranscription

Ivrit, english, español : L'italique est utilisé pour les mots en langue étrangère (hébreu, anglais et espagnol). Les titres d'œuvres ne seront pas mis en italique mais seulement introduits par une majuscule.

MOTS ACCENTUÉS : Les mots accentués sont en lettres capitales.

Chevauchement : Les parties du discours qui se chevauchent sont soulignées.

« Paroles rapportées » : Quand des paroles sont rapportées, elles sont indiquées entre guillemets.

[tente/tante] : Quand il y a un doute sur un mot dans le cas d'homophone, les deux possibilités sont indiquées entre crochets, séparées par un slash.

« / » : La barre indique une pause. Plus ce signe apparaît, plus la pause est longue.

« : » : Ce signe indique un allongement du son. Plus il apparaît, plus l'allongement du son est long.

« x » : Le « x » indique une partie inintelligible du discours. La multiplication de ce signe est utilisée pour marquer une partie incompréhensible du discours plus ou moins longue. Quand le discours est difficilement audible ou inaudible, mais qu'il est possible de le supposer, cela est indiqué de la manière suivante : [inaudible : sans doute « énoncé supposé »].

« ? » : Le point d'interrogation indique une intonation interrogative.

« [indication paratextuelle] » : Les indications paratextuelles sont mises entre crochets.

« [...] » : Lorsqu'une partie du discours n'est pas transcrite cela est indiqué par des points de suspension entre crochets. Cette partie du discours concerne soit une interruption (un coup de téléphone, l'arrivée d'une personne tierce ou encore un évènement indépendant de l'entretien) soit une digression non essentielle au corpus.

« --- » : Afin de respecter l'anonymat des témoins certains mots (villes, nom de personnes) ont été effacés. La partie du discours retirée est indiquée par des tirets (« --- »). Plus ces signes sont multipliés, plus la partie du discours ôtée est longue.

Annexe 2 : Transcription de l'hébreu

Quand un mot hébreu apparaît, il est retranscrit en caractères latin afin de faciliter la lecture. Quand il apparaît pour la première fois, une note en bas de page donne également son écriture hébraïque et sa traduction si elle n'est pas déjà mentionnée.

Le choix d'utiliser une transcription en latin la plus simple possible et la plus lisible possible. Les sons se lisent comme en français sauf pour quelques sons, que voici ci-dessous.

- kh se prononce [ħ] ou [x]
- e se prononce [ε]
- ei [εi]
- sh [ʃ]

Annexe 3 : Glossaire des mots hébreux les plus fréquents

Geoula (גאולה) : délivrance

Galout (גלות) : exil

Gan (גן) : équivalent israélien du jardin d'enfants et de la crèche. Les enfants y vont jusqu'à l'entrée en *kita alef*, l'équivalent de la classe de CP.

Kita (כיתה) : classe

Olim (עולים) : immigrants juifs (littéralement, celui qui monte).

Olim khadashim (עולים חדשים) : les nouveaux immigrants (littéralement, ce qui sont nouveaux dans la montée).

Oulpan (אולפן) : école d'hébreu. Dans les entretiens, l'utilisation du terme *oulpan* concerne surtout les cours de langue que suivent les nouveaux immigrants en arrivant en Israël.