



HAL
open science

Les politiques linguistiques familiales dans les familles mixtes : études de cas sur la transmission et la non-transmission des langues chinoises dans trois familles franco-chinoises en France

Nanfei Wang

► **To cite this version:**

Nanfei Wang. Les politiques linguistiques familiales dans les familles mixtes : études de cas sur la transmission et la non-transmission des langues chinoises dans trois familles franco-chinoises en France. Linguistique. Université Paris-Est, 2019. Français. NNT : 2019PESC0097 . tel-03517468

HAL Id: tel-03517468

<https://theses.hal.science/tel-03517468v1>

Submitted on 7 Jan 2022

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.



L'Université Paris-Est Créteil
École Doctorale « Cultures et Sociétés »
Laboratoire IMAGER-EA 3958

Les politiques linguistiques familiales dans les familles mixtes : études de cas sur la transmission et la non-transmission des langues chinoises dans trois familles franco-chinoises en France

Thèse pour obtenir le grade de docteur des sciences du langage

Présentée par

Nanfei WANG

Thèse dirigée par **Joëlle ADEN** et co-encadrée par **Gina IOANNITOU**

Soutenue le 22 novembre 2019

Membres du jury :

Isabelle Léglise	Rapporteur	Directrice de recherche, CNRS
Jean-François Bourdet	Rapporteur	Professeur des universités, Université du Mans
Xiao Lan Curdt-Christiansen	Examineur	Professeur des universités, Université de Bath (UK)
Julien Kilanga	Examineur	Professeur des universités, Université d'Angers
Joëlle Aden	Directrice de thèse	Professeur des universités, Université Paris-Est Créteil
Gina Ioannitou	Co-encadrant	Maître de conférences, Université du Mans

Les politiques linguistiques familiales dans les familles mixtes : études de cas sur la transmission et la non-transmission des langues chinoises dans trois familles franco-chinoises en France

Mots-clés : politiques linguistiques familiales, pratiques langagières familiales, représentations linguistiques parentales, (non)transmission des langues chinoises, familles mixtes franco-chinoises.

Résumé

Ce travail de thèse s'inscrit dans un courant d'études sociolinguistiques et ethnographiques, dans les champs des politiques linguistiques familiales, de la sociolinguistique de la migration et de la transmission linguistique dans les unions mixtes. Il s'intéresse aux pratiques langagières familiales de trois familles franco-chinoises installées dans l'Ouest de la France. Il vise également à cerner les enjeux des politiques linguistiques familiales tels que les motivations, les planifications et les représentations linguistiques des parents en ce qui concerne la transmission ou la non-transmission des langues chinoises à leurs enfants.

Dans les familles mixtes franco-chinoises, quelles sont les spécificités de l'élaboration, de la mise en œuvre et des ajustements des politiques linguistiques familiales ? Ces politiques linguistiques familiales favorisent-elles ou non la transmission des langues chinoises ? Quels types de facteurs influencent ces politiques linguistiques familiales et comment les catégoriser ? Pour répondre à ces questions, nous avons mené une observation participante avec une dimension longitudinale : nous avons documenté 23 rencontres dans les trois familles entre 2014 et 2016. Ceci nous a permis de collecter un corpus de pratiques langagières spontanées à l'aide des enregistrements sonores d'une trentaine d'heures et des notes de terrain. Parallèlement, nous avons mené une série d'entretiens semi-directifs avec presque tous les membres des familles dans une perspective ethno-sociolinguistique. Nous avons opté pour une analyse interactionnelle et une analyse thématique qui nous ont permis de mettre au jour la notion de transmission linguistique et de discuter la place de l'alternance codique.

Nous nous sommes appuyée sur des biographies langagières pour analyser les répertoires langagiers plurilingues des participants qui comprennent le français, l'anglais, le chinois et des langues régionales chinoises. L'analyse des données débouche sur une mise au jour des ressources langagières individuelles et met en relief les politiques linguistiques familiales dans une écologie sociolinguistique (facteurs sociaux, économiques, scolaires), et en prenant en compte les représentations linguistiques et culturelles des parents, ainsi que la loyauté linguistique et la reconnaissance de l'identité d'origine. Les études de cas des familles franco-chinoises révèlent que les effets de la transmission d'une langue minoritaire face à une langue dominante est une question de degrés, qu'il s'agisse de l'oral, de l'écrit, de l'interaction ou de la médiation. Les politiques linguistiques familiales sont multifactorielles et dynamiques, influencées par les facteurs internes comme les parcours personnels des parents et la performance scolaire des enfants et par les facteurs externes communautaires, scolaires, économiques et sociaux.

Family language policy in mixed families: case studies of the transmission and non-transmission of Chinese languages in three Franco-Chinese families in France

Key-words: family language policy, family language practices, parental language ideologies, transmission of Chinese languages, Franco-Chinese mixed families

Abstract

This dissertation reports on a sociolinguistic and ethnographic study rooted in the fields of family language policy, sociolinguistics of migration and language transmission in mixed unions. By documenting the family language practices of three Franco-Chinese families living in the west of France, this study seeks to identify issues of family language policy such as parental motivations, planning and language ideologies regarding the (non) transmission of Chinese languages to their children.

In Franco-Chinese mixed families, what are the specificities of the development, implementation and adjustment of the family language policy? Does this family language policy promote or not the transmission of Chinese languages? What types of factors influence the family language policy and how to categorize them?

To answer these questions, we conducted a participant observation with a longitudinal dimension from 2014 to 2016, including a total of 23 encounters with three families. This allowed us to collect a corpus of spontaneous language practices combined by sound recordings of about 30 hours and field notes. At the same time, a series of semi-structured interviews have been conducted with all family members from an ethno-sociolinguistic perspective. This research is based on an interactional analysis and a thematic analysis that allows us to investigate language transmission and to discuss the place of code switching.

We used language biographies to analyze the multilingual language repertoires of participants who speak French, English, Chinese and Chinese regional languages. Data analysis leads to the highlighting of individual language resources, placing the family language policy in a sociolinguistic ecology (social, economic, educational factors), and taking parental language and cultural ideologies into account, as well as their language loyalty and original identity recognition. These case studies of Franco-Chinese families reveal that the effect of minority language transmission in relation to a dominant language is a matter of degree, including spoken or written language, interaction or mediation. Family language policy is multifactorial and dynamic, influenced by the factors inside the family such as parents' personal backgrounds and children's academic performance, and by the factors outside the family such as community, school, economic and social context.

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à mes directrices de thèse pour avoir assuré la direction de ma recherche. Mes sincères remerciements vont à Joëlle Aden, un véritable guide non seulement pour la thèse mais aussi pour la vie, pour sa clairvoyance, son exigence et son accompagnement avec toute mon admiration et ma reconnaissance. Mes remerciements vont également à Gina Ioannitou, pour les discussions riches, ses encouragements constants et ses conseils précieux qui m'ont permis d'aller plus loin dans la réflexion et l'écriture.

Mes remerciements et ma gratitude vont aux membres du jury, qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail, dont les travaux ont par ailleurs grandement contribué à nourrir ma réflexion.

Je remercie particulièrement les familles qui m'ont accordé leur confiance et leur temps sans qui le projet n'aurait pas vu le jour.

Un énorme merci à Damien Gasteau qui a consacré du temps à relire ma rédaction même en période intense de sa vie. J'adresse mes remerciements à Lei Xiong-Gasteau pour m'avoir aidé à rapprocher les familles ainsi que ses encouragements et son écoute.

Au laboratoire IMAGER, qui a accueilli mon projet de thèse, je remercie plus particulièrement :

- Stephen Scott-Brewer pour sa correction en anglais des résumés et des communications.
- Sandrine Eschenauer et son mari Jörg, qui m'ont invité à passer les nuits chez eux afin que je puisse mieux préparer les colloques à Paris.
- Anne-Marie Voise pour son soutien, ses conseils et ses câlins.

Je remercie particulièrement les chercheurs suivants qui m'ont aidé dans ce projet :

- Jean-François Bourdet, grâce à qui j'ai découvert ma passion pour la recherche, pour la richesse de ses enseignements, pour son guide et accompagnement à monter ce projet de thèse.
- Isabelle Léglise qui m'a invité dans son laboratoire SeDyL pour assister aux séminaires, qui m'ont ouvert énormément et ont nourrit ma réflexion.
- Shahzaman Haque qui m'a invité à communiquer à l'Inalco pour les partages d'expériences et ses commentaires et remarques.

À mes meilleurs amis en Chine, Tianyu Dong, Dongning Guan, Peng Zhao pour leur amitié depuis que l'on avait 20 ans, leur accueil lorsque je suis rentrée en Chine, leur écoute et leur soutien à mes moments difficiles malgré l'éloignement géographique.

Un immense merci à mon mari Mingyang, pour son amour inépuisable depuis notre première rencontre, son implication multiple dans ce travail et la priorité qu'il m'a donnée. À mon père, qui était non seulement mon père, mais aussi mon ami spirituel avec qui je peux parler de la littérature classique et l'histoire chinoise, de la calligraphie, des langues, de tout qui m'intéresse. À ma mère, qui a caché la nouvelle de ses maladies pendant un an pour que je puisse me concentrer à mon travail, qui privilégiait mes études depuis l'enfance avec patience et fermeté jusqu'à la fin de sa vie.

Sommaire

Introduction.....	7
Chapitre I Cadre théorique : les politiques linguistiques familiales et le plurilinguisme	14
1.1 Vers une théorie des politiques linguistiques	15
1.2 Les politiques linguistiques familiales	24
1.3 Plurilinguisme et répertoires langagiers	61
Chapitre II Cadre contextuel : famille franco-chinoise, lieu de rencontre de deux politiques linguistiques nationales	66
2.1 Les politiques linguistiques en France	68
2.2 Les politiques linguistiques en Chine	100
Conclusion	132
Chapitre III Méthodologie : étude de cas ethnographique	134
3.1 La problématique de recherche	135
3.2 L'approche de l'étude de cas ethnographique.....	138
3.3 La construction de l'échantillon	140
3.4 La collecte des données sur le terrain.....	141
3.5 Notre positionnement en tant qu'observatrice : « insider », « outsider » ou entre les deux ?	150
3.6 Le paradoxe de l'observation et la considération éthique.....	152
3.7 Le traitement des données	154
Chapitre IV Le plurilinguisme familial : profils sociolinguistiques des parents et pratiques langagières familiales	164
Introduction.....	165
4.1 Cadre d'interprétation pour les études de cas.....	165
4.2 L'étude de cas de la famille A.....	170
4.3 L'étude de cas de la famille B	185
4.4 L'étude de cas de la famille C	199
4.5 L'étude de cas croisés.....	217
Chapitre V La (non)transmission des langues chinoises dans les familles franco-chinoises.....	227
Introduction.....	228
5.1 L'étude de cas de la famille A.....	231
5.2 L'étude de cas de la famille B	257

5.3	L'étude de cas de la famille C	285
5.4	L'étude de cas croisés sur quatre critères.....	314
	Conclusion : les politiques linguistiques familiales dans des écologies dynamiques et complexes ...	336
	Bibliographie	348
	Index des auteurs	367
	Table des matières	369
	Table des schémas.....	378
	Table des tableaux.....	379
	Table des figures.....	380
	Table des extraits	381
	Annexes	385

Introduction

Dans un monde du 21^e siècle, la mobilité humaine n'a jamais été aussi dynamique et variée qu'aujourd'hui. La circulation des individus est immense, avec les hommes circulent simultanément des ressources matérielles et immatérielles dont la langue fait bel et bien partie. Avec la mobilité de tout genre et le brassage des populations, les mariages mixtes en France prennent une importance croissante au sein de l'ensemble des mariages de 6 % en 1950 à 14 % en 2015 (INSEE¹). Avec l'ouverture de la Chine depuis quatre décennies, les mariages mixtes franco-chinois célébrés en France ont connu de forte augmentation, de 39 en 1977 à 829 en 2015 (ibid.). Ces différents phénomènes ont des effets d'un point de vue sociolinguistique puisqu'ils amènent à observer de nouvelles pratiques langagières au sein des familles et remet en question le modèle monolingue. Si la langue est une ressource même un pouvoir invisible (Garcia, 2009), elle peut aussi être un enfermement socio-politique (Blanchet, 2018), car une maîtrise insuffisante de la langue dominante peut limiter les opportunités d'éducation et de vie de certains groupes. Dans une famille mixte bi-plurilingue, quelle(s) langue(s) à transmettre aux enfants est un véritable choix de vie pour les parents. Il détermine les groupe(s) linguistique(s), culturel(s), professionnel(s) et social/sociaux auxquels peut et va appartenir l'enfant et les types d'éducation auxquels l'enfant aura l'accès. Notre travail de recherche s'inscrit ainsi dans les champs de la sociolinguistique, dans la problématique d'actualité des politiques linguistiques familiales.

Parcours personnel et universitaire vers le projet de thèse

Un objet de recherche prend souvent sa source dans les parcours personnels et professionnels. Ce travail de thèse matérialise ma passion pour la recherche et pour les langues. L'intérêt que je porte aux pratiques langagières différentes remonte bien à mon enfance. Je me souviens que j'avais joué avec les gros dictionnaires japonais, coréens et russes de mon père, comme des briques à construire une maison avant d'aller à l'école. Au primaire, mon père m'a encouragé à me faire des amis avec une fille coréenne nouvellement arrivée dans mon école, en m'offrant un joli cahier pour prendre des notes afin d'apprendre le coréen avec elle. À l'université en Chine, j'ai remarqué que mon amie, locutrice du mandarin, arrivait à comprendre même à parler le dialecte de Sichuan au bout de quatre ans de partage de chambre avec trois filles sichuanaises. En

¹ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2656612> consulté le 21 août 2019.

rentrant dans ma famille de l'université pour le nouvel an, je me suis aperçue que les gens de ma ville parlaient le mandarin avec un fort accent du Nord-Est que je n'avais plus. Tout cela témoigne de ma passion à observer les pratiques langagières de mon entourage.

C'est au sein de l'Alliance Française de Nankin (Chine) en tant qu'enseignante-stagiaire de français langue étrangère que j'ai pu côtoyer les familles mixtes franco-chinoises. Les maris français offraient des cours de français comme un cadeau d'anniversaire à leurs femmes non-francophones pour qu'elles apprennent le français. Les pères français y envoyaient leurs enfants bilingues franco-chinois deux ou trois fois par semaine afin de préparer leur entrée aux lycées français. Passionnée par le bi-plurilinguisme précoce, je me suis naturellement dirigée vers l'observation des pratiques langagières des enfants/adolescents franco-chinois au sein de l'Alliance, mais ma curiosité se développait davantage sur les pratiques lorsque toute la famille se présentait. Mon désir de comprendre les choix qui présidaient à leurs pratiques actuelles et les questions que je me posais sur leurs motivations et les planifications parentales se faisaient de plus en plus pressants. Mon projet de thèse s'est ensuite profilé progressivement en fonction des ressources que j'ai pu collecter à cette époque et qui m'ont conduite à étudier les politiques linguistiques familiales de familles mixtes franco-chinoises en France.

Études des politiques linguistiques familiales et questions de recherche

Les politiques linguistiques familiales étudient les pratiques langagières au sein du foyer entre les membres de la famille, ainsi que leurs représentations des langues et leurs gestions des langues familiales. Elles sont définies comme des efforts explicites, délibérées et observables, ainsi que des pratiques langagières implicites résultant des représentations et des planifications linguistiques des membres de famille (Spolsky, 2004 ; Fogle et King, 2012 ; Curdt-Christiansen, 2018). Dans les familles mixtes franco-chinoises en France, là où les langues chinoises sont en situation minoritaire, la transmission apparaît comme problématique. En nous intéressant à la façon dont ces familles vivent la situation bi-plurilingue, nous avons souhaité nous interroger sur trois questions fondamentales :

- Dans les familles mixtes franco-chinoises de notre étude, quelles sont les spécificités de l'élaboration, de la mise en œuvre et des ajustements des politiques linguistiques familiales ?
- Ces politiques linguistiques familiales favorisent-elles ou non la transmission des langues chinoises dans ces familles ?
- Quels types de facteurs influencent ces politiques linguistiques familiales et comment les catégoriser ?

Alors que la majorité des travaux précédents se focalisent surtout sur les parents dans les politiques linguistiques familiales, nous avons souhaité nous intéresser également aux rôles des enfants. Les travaux précurseurs dans le domaine des politiques linguistiques familiales se basaient soit uniquement sur les pratiques langagières déclarées (Billiez, 1985 ; Deprez, 1994), soit uniquement ou presque sur les pratiques langagières observées (Istanbullu, 2017 ; Ghimenton, 2010). Nous avons voulu nous inscrire dans un continuum en prenant en compte à la fois les pratiques langagières observées et les données déclaratives concernant l'usage des langues, les représentations et les planifications linguistiques comme un ensemble de corpus dans une recherche des politiques linguistiques familiales. L'objectif de cette recherche consiste donc à appréhender la politique linguistique familiale de chaque famille dans une écologie sociolinguistique singulière, en mettant en lumière les représentations linguistiques des parents et leurs répertoires langagiers plurilingues et dynamiques.

Choix méthodologique

Pour répondre aux questions précédentes, nous avons opté pour une série de choix méthodologiques. Tout d'abord, il s'agit d'un travail qualitatif s'appuyant sur des études de cas dans une perspective sociolinguistique et ethnographique. Pour nous rapprocher au maximum de la réalité des pratiques langagières familiales, nous avons réalisé une observation participante entre 2014 et 2016 dans trois familles franco-chinoises dans l'ouest de la France. Nous avons effectué 22 visites dans trois familles et enregistré 36 heures de discussions en famille. D'un côté,

nous avons mené une série d'entretiens semi-directifs avec les parents des familles en mettant l'accent sur leur biographie langagière, leurs représentations linguistiques, leurs motivations et planifications pour la transmission linguistique et leurs raisons de non-transmission. De l'autre, nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec les enfants des familles en leur proposant de dessiner « leur portrait de langues » et « leur portrait de famille » afin de susciter leur parole sur leur expérience des langues dans leur famille. Nous avons procédé à une double analyse du corpus en croisant deux méthodes : l'analyse interactionnelle pour les enregistrements des conversations ordinaires familiales et l'analyse thématique pour les entretiens semi-directifs avec des familles. L'objectif de l'analyse interactionnelle est de décrire les compétences orales du chinois chez les enfants ; alors que l'analyse thématique a pour but d'analyser les motivations, les stratégies et les planifications parentales à propos de la transmission linguistique.

Plan de la thèse

La thèse s'organise en cinq parties dans lesquelles sont présentés le cadre théorique, le cadre contextuel, la réflexion méthodologique, les profils sociolinguistiques des participants et des analyses interprétatives sur la transmission linguistique.

Le premier chapitre invite à une réflexion théorique sur les notions de politique linguistique (Spolsky, 2004), de politiques linguistiques familiales, mais aussi celles de famille (mixte) et de transmission. Il présente ensuite un état de l'art concernant les politiques linguistiques familiales tant dans le monde anglophone (Curdts-Christiansen, 2009, 2018 ; Fogle et King, 2013) que dans le contexte francophone (Deprez, 1994 ; Ioannitou, 2007 ; Haque, 2012, 2019). Enfin, la dernière partie s'intéresse aux facteurs externes et internes dans le choix des langues en famille et aux rôles des différents acteurs de la famille dans les politiques linguistiques familiales.

Le deuxième chapitre s'attache à une présentation des éléments des contextes sociolinguistiques, en particulier au niveau des politiques linguistiques nationales dans lesquelles vivent les familles enquêtées. Les politiques linguistiques nationales dans les deux pays qui les concernent, la France et la Chine, sont d'abord présentées au travers de l'atlas linguistique et démographique, puis l'évolution des politiques linguistiques et enfin l'éducation et la diffusion des langues, c'est

à dire les politiques linguistiques éducatives. La suite du chapitre propose des données démographiques sur les mariages franco-chinois dans lesquelles s'inscrivent les familles étudiées.

Le troisième chapitre s'ancre plus résolument dans la réflexion méthodologique en menant d'abord une réflexion sur la problématique de recherche. Il présente ensuite la construction de l'échantillon ainsi que le processus de la collecte de données. Se situant à mi-chemin entre l'approche de l'étude de cas et l'approche ethnographique, ce travail de recherche a recouru à des instruments d'enquête multiples : observation participante dans les familles avec une dimension longitudinale de deux ans et entretiens semi-directifs avec les membres des familles. L'enquête a permis de collecter un corpus de pratiques langagières spontanées, à l'aide d'une trentaine d'heures d'enregistrements sonores et d'une série d'entretiens semi-directifs avec les membres des familles. Enfin, la suite du chapitre discute le positionnement de l'enquêtrice dans la recherche et les choix effectués au niveau du traitement de données tels que le choix de Nvivo, celui de l'analyse thématique et interactionnelle du corpus.

Le quatrième chapitre esquisse un portfolio des profils sociolinguistiques des parents ainsi que leurs pratiques langagières familiales tant déclarées qu'effectives dans trois familles mixtes franco-chinoises. Trois études de cas s'intéressent aux répertoires langagiers des parents, à l'évolution des répertoires parentaux liés à la mobilité individuelle sous forme de la représentation graphique et à leurs pratiques langagières familiales actuelles. Ensuite, une étude de cas croisés est proposée. Elle met en regard les pratiques langagières et les représentations du plurilinguisme des parents au sein des couples. L'interprétation des données dans ce chapitre cherche à mettre en valeur les ressources langagières individuelles des sujets bi-plurilingues en situation de mariage mixte et/ou celui de migration.

Le cinquième chapitre s'ouvre sur trois études de cas qui mettent au jour les stratégies de transmission des langues chinoises dans les familles franco-chinoises en contexte français. Les études de cas se déploient en quatre dimensions : a) la description des compétences des enfants en chinois mandarin, b) les planifications linguistiques aménagées par les parents nourries par leurs représentations linguistiques, c) les facteurs externes et internes qui influencent la politique linguistique familiale et d) les rôles joués par des membres de chaque famille dans sa mise en

scène. Dans un deuxième temps, une analyse de cas croisés nous a permis de trianguler l'analyse des cas sous les aspects suivants : a) l'utilisation des langues chinoises chez les enfants, b) les raisons de la non-transmission des dialectes chinois par les parents et c) leurs motivations pour la transmission du mandarin. L'analyse et l'interprétation visent à appréhender profondément la politique linguistique familiale singulière au sein de chaque famille étudiée dans une perspective d'écologie sociolinguistique.

Chapitre I Cadre théorique : les politiques linguistiques familiales et le plurilinguisme

1.1 Vers une théorie des politiques linguistiques

Cette étude aborde les questions de politiques linguistiques familiales dans des familles mixtes. Avant d'aborder les questions de politiques linguistiques familiales, il nous semble nécessaire de débiter par les questionnements sur les politiques linguistiques, de la genèse et la définition de cette notion.

1.1.1 De la genèse à la définition des politiques linguistiques

1.1.1.1 La naissance du champ et l'esquisse de l'histoire

L'origine de cette notion constitue un puzzle. Dans les années 1920, apparaît le mouvement de la politique linguistique dans des publications et dès les années 60 un débat international sur la nécessité de reformuler s'est amorcé. Cette discussion autour de la reformulation de la notion a été menée dans la période de l'après-guerre, dans le cadre de l'effondrement du système colonial, où de nombreuses sociétés ont relevé le défi de la reconstruction. Les linguistes de cette époque, comme les économistes et les sociologues, étaient tenus de résoudre les problèmes linguistiques de ces pays nouvellement indépendants. Leurs efforts du moment sont appelés « planification linguistique », l'expression apparut d'abord sous la plume d'Einar Haugen en 1959. En d'autres termes, nous pouvons dire que la planification linguistique (*language planning*) est le premier terme précis dans cette théorie. Quant au terme de la politique linguistique (*language policy*), il a été utilisé pour la première fois dans la publication de Joshua Fishman en 1970. Les premiers travaux sur les politiques linguistiques coexistent avec l'émergence de la sociolinguistique. Les deux champs de recherche se sont construits l'un par rapport à l'autre à la même période.

- **Les années 1960-1970**

Après avoir été établie comme une préoccupation académique internationale dans les pays anglo-saxons à la fin des années 1960, la planification linguistique a gagné en reconnaissance et a été élaborée dans les années 1970. Les protagonistes à cette période sont Joshua Fishman qui a travaillé sur la fidélité et la maintenance linguistique aux États-Unis, Gibson Ferguson qui a

introduit la notion de diversité des langues et Einar Haugen qui a développé celle de bilinguisme des immigrants norvégiens aux États-Unis. À l'origine, la planification linguistique a été interprétée comme un processus de prise de décision ayant pour but de résoudre des problèmes. Elle a également été considérée comme un principe d'évaluation des alternances et la mise en œuvre de la prise de décision. Étant donné ce contexte de décolonisation, la planification linguistique se caractérisait par l'envie de résoudre les problèmes linguistiques, par une orientation vers le futur. Il s'agit d'une planification au niveau d'une nation dans le but de lui donner une identité propre et d'en faire un ciment social. La tentative de la construction d'une identité nationale est faite par l'utilisation d'une langue. C'est une détermination des grands choix en matière de rapport entre les langues et les sociétés. Nous pouvons trouver des pistes dans les premières définitions de la planification linguistique ci-dessous :

“Language planning is deliberate language change; that is; changes in the systems of language code or speaking or both that are planned by organizations that are established for such purpose or given a mandate to fulfill such purposes. As such, language planning is focused on problem-solving and is characterized by the formulation and evaluation of alternatives for solving language problems to find the best (or optimal, most efficient) decision. In all cases it is future-oriented; that is, the outcomes of policies and strategies must be specified in advance of action taken”.

(Rubin et Jernudd, 1971 cité par Jernudd et Nekvapil, 2012 : 16)

“Public planning that is, orderly decision-making about language on a national level, is motivated by public effects of some language problems and by the social context. We maintain that language is subject to planning because it is a resource that is and can be valued. Aspects of language code and language use can be changed to better correspond to the goals of society”.

(Jernudd et Das Gupta, 1971 cité par Jernudd et Nekvapil, 2012 : 17)

- **Les critiques des années 1980-1990**

Formée dans le contexte de la décolonisation, la planification linguistique a été fortement critiquée dans les années 1980 en réaction aux échecs des politiques linguistiques des gouvernements concernant l'usage des langues dans les pays africains et asiatiques. Les pouvoirs politiques ont toujours privilégié certaines langues avec des motivations qui leur sont propres.

Ainsi, choisir une langue revient à favoriser une population par rapport aux autres. Les politiques linguistiques, dès lors qu'elles insistent sur la maintenance des langues des anciens colonisateurs comme des langues institutionnelles hautement valorisées, étaient rapidement identifiées comme un simple mécanisme d'oppression et une forme d'impérialisme linguistique (Blommaert, 2018).

Au lieu de contribuer à un changement souhaitable, ces planifications linguistiques ont contribué, selon Jernudd et Nekvapil (2012 : 27), « à la solidification de l'inégalité sociale et économique dans les pays en développement ». En résumant les résultats indésirables, l'on tient compte que la recherche sur la planification linguistique ne reste pas un problème seulement pour les (socio-) linguistes, mais aussi pour les représentants d'autres disciplines. Dans les années 1990, deux développements sociétaux ont ébranlé les méthodes classiques de la planification linguistique : « premièrement, l'échec des modèles économiques et donc la perte de confiance en planification linguistique qui en découle, et deuxièmement, la prise de conscience de l'existence des autres acteurs en dehors de l'état-nation » (Spolsky, 2012b : 6).

- **Une nouvelle orientation écologique**

Au début des années 2000, ce champ disciplinaire a refait surface en adoptant de nouvelles orientations. En résonance avec le discours rhétorique, académique et intellectuel, un paradigme «écologique» de la politique linguistique commence à se former. Depuis que les idéologies linguistiques sont apparues comme un objet sociolinguistique d'un point de vue théorique et méthodologique, l'analyse idéologique des politiques linguistiques apporte une déconstruction critique à l'approche traditionnelle état-centrée. L'approche « *top-down* » dans les études des politiques linguistiques a été mise en question car les idéologies linguistiques sont distribuées et imprégnées dans tous les aspects de l'utilisation linguistique. Une conceptualisation plus nuancée et moins linéaire est mise en avant dans le champ des politiques linguistiques, prenant en considération des acteurs de plusieurs niveaux au lieu de l'état seul (Blommaert, 2018). La nouvelle orientation se distingue de la planification linguistique classique en mettant l'accent sur l'idéologie, l'écologie et l'agentivité (Jernudd et Nekvapil, 2012).

1.1.1.2 La mise au point terminologique

L'intervention humaine sur les questions de langues peut être de plusieurs ordres : déterminer une forme normative à l'orthographe et à la phonologie, donner une écriture à une langue qui était orale, intervenir sur l'identité structurale d'une langue ou bien définir le fonctionnement socioculturel d'une langue, etc. Les ressources sociolinguistiques ciblées par les politiques linguistiques varient d'une langue à une variété linguistique, un dialecte, d'un accent et un degré de fluidité à la régulation de modes de communication spécifiques. Que représente une politique linguistique, comment se définit-elle et quels en sont les enjeux ? Pour répondre à ces questions, il nous faut tout d'abord aborder les précisions terminologiques sur les divers termes dans ce domaine : la « planification linguistique » (*language planning*), la « politique linguistique » (*language policy*).

Dans les publications scientifiques anglophones, la « planification linguistique » et « la politique linguistique » ont longtemps coexisté sans délimitation sémantique claire. Les deux expressions sont considérées comme deux notions en continu. Les sociolinguistes ont convenu que la « planification linguistique » produit une « politique linguistique », qui est « un ensemble de règles officiellement mandaté concernant les usages des langues et les formes des langues dans un pays » (Spolsky, 2012b : 3). Le terme de « politique linguistique » est proposé pour définir l'ensemble du champ d'étude.

Dans les publications françaises, Louis-Jean Calvet a contribué à clarifier les deux notions « planification linguistique » et « politique linguistique ». Il définit la « planification linguistique » comme « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale » et la dernière comme « la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique ». (Calvet, 1999 : 154-155). La distinction repose sur la différence entre l'élaboration d'une idée sur les langues et sa mise en œuvre. Mais les deux notions dans l'interprétation de Calvet concernent davantage le domaine étatique au lieu de la planification au niveau individuel.

Afin de nous situer au centre de ce débat, nous nous référons aux études anglophones qui nourrissent la plupart de nos réflexions sur le bi-plurilinguisme familial. Nous nous appuyons sur la définition de « politique linguistique » de Bernard Spolsky qui correspond à l'addition de la « politique linguistique » et de la « planification linguistique » de Louis-Jean Calvet, une addition de l'élaboration des idées et de la mise en pratique. Donc il s'agit de deux niveaux d'intervention, le niveau de déclaration et de la prise de décision et le niveau opérationnel où on met en place des actions.

“I find it appropriate to name the field as a whole « language policy », and see it as made up of three inter-related but independent components” (Spolsky, 2012b: 5).

*“(…) A useful first step is to distinguish between the three components of the language policy of a speech community: its **language practices**- the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its **language beliefs** or ideology- the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of **language intervention, planning or management**” (Spolsky, 2004: 5).*

La notion de communauté linguistique (*speech community*) mentionné dans la citation de Spolsky peut faire référence à de nombreux domaines, allant de l'organisation supranationale comme l'Union Européenne, du gouvernement étatique ou régional à l'école et à la famille. L'acteur d'une politique linguistique peut être un état ou une institution, il peut être également un individu lorsqu'il s'agit des politiques linguistiques dans des micro-domaines comme une entreprise ou une famille.

Nous choisissons la définition des politiques linguistiques de Spolsky (2004, 2012) comme cadre fondamental dans notre étude. En résumant ce que propose Spolsky, la politique linguistique est l'ensemble du champ qui est constitué de trois composantes à la fois interdépendantes et indépendantes : les pratiques langagières, les croyances et les idéologies linguistiques et tous les efforts spécifiques pour modifier ou influencer ces pratiques par tout type d'intervention, planification et aménagement linguistique.

1.1.1.3 Les trois composantes de la politique linguistique

Puisque les composantes de la politique linguistique sont interdépendantes et indépendantes, nous allons les expliciter l'une après l'autre. La première composante, les pratiques langagières, répond principalement à la question « qu'est-ce que l'on fait avec les langues ? ». Les pratiques langagières sont un schéma habituel de sélection parmi les variétés linguistiques pour construire son répertoire langagier. Plus précisément, il s'agit de savoir quelle variété linguistique utilisent les gens pour chacune des fonctions communicatives qu'ils reconnaissent. Quelles variétés utilisent-ils avec des différents interlocuteurs ? Quelles règles conviennent-ils pour leur conversation, leurs thèmes courants et l'expression de l'identité.

La deuxième composante, les croyances et les idéologies sur des langues, répond à la question « que pense-t-on des langues ? ». Les représentations des langues combinent en fait des valeurs sociales des langues ou des variétés linguistiques et des croyances sur l'importance de les préserver ou non. Elles concernent non seulement les représentations des langues mais également celles des usages des langues. Elles sont interdépendantes des pratiques langagières et inversement.

La troisième composante, les planifications ou les aménagements linguistiques, répond à la question « qu'est-ce que l'on essaie de faire avec les langues ? ». Il s'agit de tous les efforts spécifiques pour modifier ou influencer les pratiques langagières. Certains membres privilégiés d'une communauté linguistique croient qu'ils possèdent l'autorité de modifier les pratiques langagières des autres membres, en forçant ou en encourageant l'usage de certaines langues ou certaines variétés linguistiques. Un exemple radical est l'établissement d'une langue nationale ou officielle d'un pays par la constitution ou la loi.

1.1.2 La communauté linguistique et les domaines de la politique linguistique

1.1.2.1 L'écologie sociolinguistique et la communauté linguistique

Pour aller plus loin, Spolsky (2004 : 14-15) nous précise que comme toutes les politiques, la politique linguistique est située dans une écologie sociolinguistique. C'est-à-dire elle est dépendante des contextes physiques (géographiques), politiques, et socioéconomiques en dehors desquels les politiques linguistiques ne peuvent pas être complètement et profondément comprises. En d'autres termes, les politiques linguistiques sont façonnées localement par le climat social politique, économique et culturel. Ces « paramètres sociolinguistiques » peuvent être vus comme des impacts potentiels sur les pratiques langagières, sur les croyances des langues ou sur ce qui amène les efforts de l'intervention. Au lieu de dire qu'un facteur donné provoque une politique linguistique spécifique, il est préférable de le penser sous la forme de la relation de probabilité : « si la situation S est vraie, alors la politique linguistique P est plus susceptible de se produire » (Spolsky, 2004 :15).

Les politiques linguistiques opèrent dans une communauté linguistique quelle qu'en soit la taille. La communauté linguistique peut être une famille comme dans mon étude, un quartier, un village ou un milieu professionnel. Au sein de la communauté linguistique, les membres partagent une idéologie consensuelle à la fois sur les pratiques langagières appropriées et sur les valeurs des variétés linguistiques utilisées. Ce consensus constitue une base pour mettre en œuvre une politique linguistique et pour les confirmer ou les modifier.

1.1.2.2 Les domaines de la politique linguistique

Une fois les usages terminologiques éclaircis, il convient de s'interroger sur les domaines de la politique linguistique. Pour être plus précis, le choix des langues est mieux étudié dans le cadre des domaines sociolinguistiques. Un domaine, terme de Joshua Fishman (1972), est un moyen d'associer les facteurs sociologiques du macro-niveau et ceux linguistiques du micro-niveau.

Nous préférons ici le terme « domaine » (*domain*) à « niveau » (*level*) comme suggère Spolsky puisque le dernier suggère une hiérarchie irréaliste. Les domaines sont des contextes sociolinguistiques définissables pour une société donnée par trois dimensions importantes : la localisation, les participants et le sujet. Chaque domaine a ses participants typiques identifiables et chaque participant peut avoir ses propres croyances au sujet du choix des langues. Tous ces domaines qui vont de la sphère privée à la sphère publique se retrouvent dans notre étude à différents niveaux. Dans notre étude, nous nous situons dans la complexité et nous prendrons en compte des inter-relations entre les domaines.

- **Au niveau gouvernemental**

Les principaux protagonistes à ce niveau regardent trois groupes : ceux qui proposent et décident des politiques comme les organes législatifs, ceux qui les mettent en application comme les fonctionnaires et ceux qui réagissent à ces politiques. Les états et les gouvernements ne sont pas les seuls prescripteurs, les organisations gouvernementales, les structures associatives locales, les collectivités territoriales peuvent également prendre des décisions linguistiques.

- **Le lieu de travail**

Dans le monde des affaires, les participants significatifs sont des managers de différents niveaux, des employés de types divers et la clientèle actuelle et potentielle. Les entreprises commerciales établissent souvent leurs propres politiques linguistiques, en offrant parfois des cours de langues aux employés. Par exemple, les entreprises multinationales souhaitent que les employés utilisent l'anglais dans le quotidien, voir les études de Thamin (2007) sur l'utilisation du français des cadres dans l'entreprise HP. D'ailleurs, les chercheurs ont trouvé que ce sont généralement les vendeurs qui apprennent la langue de leurs clients dans le commerce.

- **L'école**

Il s'est avéré que l'école est une des institutions les plus puissantes en ce qui concerne l'influence sur les politiques linguistiques (Haque, 2012), car elle impose à tous la langue de l'école. Quand et où l'école existe, elle prend en charge la socialisation des enfants et notamment le développement des compétences linguistiques des jeunes. Un certain nombre de questions

fondamentales se posent régulièrement dans la politique de l'enseignement des langues. Quelle langue faut-il choisir comme la langue d'instruction, quand faut-il introduire les langues étrangères et quelles langues étrangères doivent être enseignées à l'école ?

- **La religion**

Les participants principaux des politiques linguistiques dans le domaine de la religion sont la Divinité, les prières, et les clercs. Possédant un statut spécial, la Divinité est une participante qui divise les clercs et les fidèles. Les clercs ont une compétence particulière dans la langue sacrée mais ont aussi besoin de communiquer avec les laïcs.

La première tentative de relier la religion avec la langue a été menée par Gibson Ferguson (Spolsky, 2004). Il souligne que la religion est une force puissante qui provoque la modification et la propagation de la langue et qu'elle prend le rôle de système politique plutôt qu'un rôle de philosophie spirituelle. La répartition des principaux types de systèmes d'écriture dans le monde est en corrélation étroite avec la distribution des grandes religions du monde. En outre, tous les systèmes de croyances religieuses comprennent certaines croyances sur les langues (Spolsky, 2004).

- **Le croisement des domaines dans un cadre d'une écologie linguistique**

Les anciennes études sur les politiques linguistiques examinent souvent celles dans un seul domaine en prenant le point de vue qu'elles fonctionnent en tant qu'un modèle « *top-down* ». Pourtant, il s'agit d'un système de domaine complexe et non hiérarchisé dans le sens où les relations d'influence ne sont pas univoques. En effet, au sein d'une écologie sociolinguistique, chaque domaine possède sa propre politique linguistique et les domaines s'influencent mutuellement. Une nouvelle vision plus stratifiée et fragmentée devrait être mise en place en impliquant des acteurs à plusieurs niveaux et des activités de tous les domaines de la vie sociale. D'ailleurs, à l'intérieur d'un domaine, chaque participant possède des pratiques langagières différentes et des croyances linguistiques diversifiées. Chacun peut tenter de gérer ou d'influencer les pratiques et les croyances des autres (Spolsky, 2012 a: 3-4).

1.2 Les politiques linguistiques familiales

1.2.1 Pour définir les politiques linguistiques familiales

Les études sur les politiques linguistiques familiales se situent à la croisée de plusieurs domaines : la sociolinguistique, l'anthropologie, la sociologie, etc. La terminologie des politiques linguistiques familiales provoque un grand débat parmi les chercheurs de la communauté sociolinguistique. A l'occasion de la journée d'étude de SeDyl CNRS² à Paris, des chercheurs proposent que le terme « *politics* » puisse être plus compréhensible que « *policies* » en prenant compte de la différence majeure entre l'état et la famille. Le terme des « politiques linguistiques familiales » d'après eux, est une métaphore que les chercheurs donnent en voyant la famille comme une institution. La même question s'est posée dans la conférence sur la planification linguistique à Bruxelles³. « *What problems do you want to solve when referring to the term of family language policy?* » L'enjeu du débat se focalise en effet sur l'incompatibilité entre les politiques linguistiques et la famille, vu la tradition de recherche dans les politiques linguistiques, la focalisation sur l'état et la résolution des problèmes linguistiques.

Considérer les politiques linguistiques familiales comme une action sociale particulière implique une appréciation et une réflexion sur les termes « famille » et « transmission ». Ce débat terminologique nous conduit à réfléchir sur la notion de la famille et celle de la transmission avant de creuser la définition des politiques linguistiques familiales. Qu'est-ce qu'une famille ? Qu'est-ce que c'est la transmission ? Comment sont-elles définies dans la communauté scientifique ? Comment peut-on légitimer la place de la famille comme un domaine de champ d'étude dans les politiques linguistiques ?

² Workshop on FLP: Family Language Policy/Family Language Practices, 28 septembre 2017, Multiling-Oslo and CNRS SeDyl.

³ Colloquium language planning, maintenance and shift: Chinese and European perspectives, 19-20 september 2018, Vrije Universiteit Brussel.

1.2.1.1 Deux notions autour des politiques linguistiques familiales : la famille et la transmission

C'est la famille qui façonne les pratiques langagières familiales et la transmission des langues et non l'inverse. Notre projet de thèse s'intéresse dès le départ au contexte familial qui est public dans certaines de ses fonctions et privée et secrète dans d'autres faisant pont entre les espaces du dedans et du dehors. La famille constitue une unité fondamentale de la vie en société dans le sens où elle permet une large part de la reproduction sociale. Vivre dans une famille n'est pas si simple et définir une famille n'est pas évident non plus. Nous allons chercher quelques inspirations dans les travaux de la sociologie et de l'anthropologie, en portant notre attention spécifiquement sur les notions de la famille et de la transmission, qui nous permettent de légitimer la place de la famille dans les études des politiques linguistiques. Un bref résumé est consacré à la notion de la famille en insistant sur les points qui intéressent le plus cette étude : sa définition, son rôle et ses fonctions et son interaction avec d'autres secteurs de la société. Quelques paragraphes sont consacrés à la notion de transmission qui interagit avec la construction théorique des politiques linguistiques familiales.

- **La définition de la famille**

Pour étudier les politiques linguistiques familiales, une question incontournable est de préciser comment définit-on la famille. La famille est d'abord une construction sociale qui s'inscrit dans un contexte socio-historique particulier. La définition de la famille ne cesse d'évoluer en fonction des mouvements sociaux. La famille n'est pas figée ni un système simple et unique, mais se caractérise par ses formes multiples. Plusieurs auteurs nous proposent des définitions diverses, qui offrent des perspectives d'analyses différentes sur la famille.

Un des pères fondateurs dans la sociologie de la famille Durkheim la définit de la façon suivante :

« Pour qu'il y ait famille, il n'est pas nécessaire qu'il y ait cohabitation, et il n'est pas suffisant qu'il y ait consanguinité. Mais il faut de plus qu'il y ait des droits et des devoirs, sanctionnés par la société, et qui unissent les membres dont la famille est composée. En d'autres termes, la famille

n'existe qu'autant qu'elle est une institution sociale, à la fois juridique et morale, placée sous la sauvegarde de la collectivité ambiante »

(Durkheim, 1896-1897, p. 59-60 cité dans Martin 2004 : 30).

Il ne peut y avoir de famille sans cette dimension institutionnelle, reliant l'individu à la petite et à la grande société. Cette dimension institutionnelle de la famille de Durkheim correspond à notre besoin d'attribuer une place légitime pour les études sur les langues dans la famille dans le domaine des politiques linguistiques. Les politiques linguistiques familiales se sont constituées en un sous-domaine des politiques linguistiques. Elles donnent une nouvelle vision qui étudie les politiques linguistiques dans une institution sociale autre que l'état et l'école et qui impose également le questionnement sur l'interaction entre les différentes institutions, entre la famille et d'autres institutions comme l'état et l'école.

- **Les fonctions de la famille**

Réfléchir aux fonctions que remplit la famille dans la société contemporaine revient en quelque sorte à se demander à quoi sert la famille aujourd'hui. À part des fonctions de la reproduction biologique et le renouvellement des générations, les manuels de sciences sociales évoquent deux fonctions principales : une fonction économique et une fonction sociale. À l'époque de Durkheim, la famille était une unité de base qui permettait l'essentiel des activités de production qu'elles soient agricoles, artisanale ou commerciale. Dans notre société de consommation d'aujourd'hui, la transmission des richesses et surtout la consommation constituent la fonction économique contemporaine. Il s'agit souvent du premier groupe dans lequel les individus se socialisent et apprennent à vivre en société. La socialisation des enfants et la solidarité mutuelle est ce qui signifie la fonction sociale. Cette socialisation est largement effectuée par la transmission des langues et la culture d'appartenance et garantit la reproduction linguistique et culturelle.

Avec la nucléarisation de la famille, c'est-à-dire la diminution du nombre des membres de la famille, la famille de la modernité délègue ses fonctions à d'autres instances. Pour Parsons (1995 cité dans Martin) du fonctionnalisme, la famille américaine de l'après-guerre a perdu certaines fonctions traditionnelles, mais se spécialise sur la fonction de support émotionnel de l'individu. Il

explique que la famille est là pour à la fois socialiser l'enfant, lui transmettre valeurs et normes mais aussi pour stabiliser la personnalité adulte. La famille nucléaire est conçue comme le modèle le plus adapté à la société industrielle.

La société a évolué et la famille a changé. Non seulement son cadre institutionnel s'est fissuré, mais sa fonction centrale s'est également modifiée. Son rôle premier a longtemps été lié à la transmission du patrimoine, économique et moral, d'une génération à l'autre. Aujourd'hui, la famille tend à privilégier la construction de l'identité personnelle de chacun, grâce au soutien soit de son conjoint, soit d'un parent. Le débat contemporain sur les fonctions de la famille déclenché par François De Singly se concentre sur une fonction essentielle : dispenser l'affection et fabriquer l'individu pour son épanouissement. La responsabilité des parents ne consiste plus à défendre un modèle moral, hiérarchisé, imposé d'en haut, de l'adulte à l'enfant, dictant les conduites à suivre et à respecter, mais à révéler les talents cachés. « La confiance remplace la coercition » (De Singly, 1996 : 116). François de Singly (1996) montre comment les parents sont devenus des révélateurs du potentiel de l'enfant, en créant des conditions propices à l'actualisation de ce potentiel, d'où l'expression de « famille relationnelle ».

Cette évolution de parenté dans la sociologie se manifeste également dans le fonctionnement des politiques linguistiques familiales. Les parents sont des décideurs prépondérants au niveau du choix de langue dans la famille, mais les enfants ont aussi une capacité d'influencer les décisions de politiques linguistiques familiales. Les fonctions de la famille ont évolué au fil du temps en interaction avec d'autres institutions en particulier avec l'État, tout autant que les politiques linguistiques familiales. La famille garde toujours une place irremplaçable et insubstituable que les pouvoirs publics se tournent vers elle pour lui rappeler ses rôles de protection, de solidarité et d'encadrement (Martin, 2004). Elle garde aussi ses rôles dans la transmission des langues et cultures que nous allons évoquer ultérieurement

- **La notion de la transmission**

La transmission est une question très chère au cœur des sciences humaines. C'est en quoi la vie sociale humaine se distingue de la vie des autres espèces animales par la transmission, d'après des éthologues comme Radcliffe-Brown et Mousse (cité dans Berliner 2010), bien que contesté

aujourd'hui. Transmettre, que nous entendons comme le processus de « faire passer quelque chose à quelqu'un » (Larousse) et qui contribue à la persistance de représentations, de pratiques, d'émotions et d'institutions. La transmission dans les sciences humaines ne traite pas des mécanismes biologiques, mais bien d'une transmission par l'apprentissage et l'éducation. Le sujet de transmission est confronté régulièrement au propos sur la perte, l'oubli, la nécessité ou l'impossibilité de transmettre comme indique Berliner (2010). Dans cette étude, une des préoccupations principales est la transmission des langues dans le contexte familial, confrontée également au discours de la crise de la transmission des langues minoritaires.

Deux caractéristiques de la transmission nous semblent saillantes pour nourrir notre étude sur la transmission des langues familiales, autrement dit, contribuent à la construction de notre cadre des politiques linguistiques familiales. Premièrement, la transmission est un exercice individuel et interpersonnel. C'est-à-dire que la transmission « passe par l'interpersonnel et le relationnel, qui ont pris le dessus sur toute démarche collective » (Rochefort, 2005 :17). Toutes les transmissions ne s'opèrent pas de la même façon et il ne peut y avoir de standardisation. Il nous fallait poser les questions « qui transmet quoi à qui » et « comment on transmet et comment on reçoit ». Ainsi, il ne s'agit pas d'une action de sens unique, mais une interaction qui va dans les deux sens : donner et recevoir. Nous retrouvons ce double mouvement dans le mot transmission en chinois, «传承», qui traduit littéralement, signifie transmettre et hériter. De cette perspective, une chaîne de transmission doit être soulignée en mettant l'accent sur le transmetteur, le destinataire, le processus de transmission, etc. D'ailleurs, la transmission implique souvent une transformation réciproque, une adaptation, une création et une inscription dans l'avenir. C'est donc le destinataire qui choisira au final comment il appliquera son héritage, contraint également à des injonctions de la sphère publique. Dans le cas de la transmission des langues familiales, les enfants, en tant que destinataires de la transmission linguistique, sont des acteurs essentiels à prendre en compte dans l'analyse de cette chaîne. Cela correspond aux idées d'un courant d'étude en politiques linguistiques familiales, le « *child agency* », qui s'intéresse au rôle des enfants dans le processus de transmission linguistique.

En second lieu, la transmission nécessite une localisation, des discours et des pratiques, « dans les ontologies temporelles qui lui sont propres » (Berliner 2010 : 15). La question qui se pose est

principalement « où se fait la transmission ? ». Dans quels réseaux de transmission, formes d'organisation et idéologies tel héritage s'est-il constitué ? L'hétérogénéité de la transmission résulte de son caractère individuel qui est un produit des aléas du temps et de l'espace. Cela fait écho à l'écologie sociolinguistique sur laquelle nous insistons dans les politiques linguistiques familiales et qui détermine en quelque sorte la transmission des langues. Exposer la chaîne de la transmission des langues dans le cadre de ses réseaux, « c'est de se donner les moyens de retracer ce processus complexe et ses médiations multiples » (*ibid.*).

1.2.1.2 Définition évolutives des politiques linguistiques familiales

Une fois la notion de la famille et celle de la transmission éclaircies, il est temps de s'intéresser aux politiques linguistiques familiales. C'est Luykx (2005), un anthropologue américain qui a d'abord utilisé ce terme des politiques linguistiques familiales avec pour but de dévoiler la socialisation linguistique des enfants. Elles attirent récemment d'avantage l'attention dans la discussion scientifique en tant que notion indépendante. Plusieurs définitions des politiques linguistiques familiales sont disponibles. Les premières définitions se lancent d'abord dans les planifications explicites et les pratiques visibles par rapport aux langues utilisées au sein de la famille entre les membres de famille, voir celles de King, Fogle et Terry (2008) et Deprez (1996).

« Family language policy can be defined as explicit (Shohamy 2006) and overt (Schiffman 1996) planning in relation to language use within the home among family members » (King, Fogle et Terry, 2008 : 907).

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

Fogle et King (2012) ont avancé et peaufiné cette définition en introduisant les trois composantes essentielles évoquées par Spolsky (2004). Leurs recherches ont intégré la théorie de la politique linguistique dans l'acquisition linguistique de l'enfant, afin de mieux comprendre les idéologies

linguistiques, les pratiques langagières et les efforts spécifiques pour modifier les pratiques dans la famille.

“Family language policy has been defined as explicit and overt planning in relation to language use within the home among family members (King, Fogle & Logan-Terry, 2008). This growing area of research (e.g., Curdt-Christiansen, 2009; Luykx, 2005) has attempted to integrate theory and data from the fields of language policy and child language acquisition to gain insights into family language ideologies (how family members think about language), language practices (what they do with language), and language management (what they try to do with language) (Spolsky, 2004)” (Fogle et King, 2012: 1).

La définition la plus récente de Curdt-Christiansen (2018) est développée à la base de celle de Fogle et King (2012) en s’intéressant non seulement aux pratiques visibles et planification explicite, mais également celles implicite et par défaut. Aux pratiques linguistiques orales, s’ajoutent les pratiques écrites comme un élément à examiner tout en gardant les deux autres éléments de Spolsky (2004), la planification et les idéologies linguistiques.

“Family language policy (FLP) is defined as explicit and overt, deliberate and observable efforts, as well as implicit and covert, default language practices as consequence of beliefs, language planning by family members in relation to language choice and literacy practices within home domains and among family members” (Curdt-Christiansen, 2018).

En fusionnant ces propositions, nous apportons ici notre propre compréhension par rapport à cette notion.

Les politiques linguistiques familiales (PLF) étudient les pratiques linguistiques explicites et observables, mais aussi implicites et par défaut entre les membres de la famille. Elles examinent également les représentations des langues et les mesures mises en œuvre pour gérer l’utilisation des langues des membres de la famille. Par conséquence, elles déterminent en quelque sorte la transmission ou la non-transmission des langues en famille, tant à l’oral qu’à l’écrit. Comme les politiques linguistiques familiales sont en contact régulier avec les politiques linguistiques éducatives, elles peuvent décider à certain niveau l’apprentissage des langues des enfants à l’école.

1.2.1.3 L'état de l'art des politiques linguistiques familiales

Les PLF sont un domaine bien établi depuis déjà une vingtaine d'années mais qui reste relativement timide en France. Les investigations menées sur les pratiques langagières au sein des familles et les représentations linguistiques des parents ont existé bien avant la mise en place du terme des « politiques linguistiques familiales ».

- **Les politiques linguistiques familiales en contexte anglophone**

Il semble que beaucoup de travaux anglophones sur les PLF dérivent du domaine du bilinguisme familial, de l'alternance linguistique et du maintien des langues (language shift and language maintenance, LSLM). Deux traditions de recherche dominent les études anglophones sur les pratiques langagières bi-plurilingues au niveau individuel. D'un côté, les études de cas individuels et longitudinaux effectuées par les parents linguistes ont mis l'accent sur l'acquisition et les pratiques des langues chez leurs propres enfants (Wang 2008). D'un autre côté, les études sur les groupes de familles partageant certaines caractéristiques culturelles se focalisent sur les points sociolinguistiques, tel que l'investigation des représentations parentales sur les langues et des facteurs de transmission intergénérationnelle (Wang 2008, Okita 2002). Certains livres sur les savoir-faire du bilinguisme ont été publiés pour guider des parents dans les familles bi-plurilingues comme « *The bilingual family a handbook for parents* » de Harding et Riley (1986). Un nombre croissant d'études sur les PLF émergent dans les publications surtout avec l'apparition de l'ouvrage « *successful family language policy* ». Nous allons citer les travaux de Curdt-Christiansen (2013), de Fogle (2013), et de Schwartz et Verschik (2013) issus de cet ouvrage.

- **Les politiques linguistiques familiales en France**

En France, les PLF sont souvent travaillées sous forme du bilinguisme familial chez les enfants (Hélot, 2007 ; Varro, 1984 ; De Houwer, 2006 ; Deprez, 1994 ; Abdelilah-Bauer, 2006, 2010) ou de la transmission des langues familiales en contexte migratoire. Les recherches pour étudier la transmission intergénérationnelle des langues familiales dans les familles souvent immigrées sont développées avant que le terme des PLF soit appliqué dans la sociolinguistique. Nous avons été

énormément inspirés par les travaux des chercheurs grenoblois comme ceux qui suivent. Les travaux de Billiez (1985) sur les langues des jeunes issus des familles d'immigration, de Billiez et Lambert (2005) sur la dynamique des répertoires langagiers dû à la migration, de Honjo Champiot-Bayard (2008) sur la transmission du japonais aux unions mixtes, etc.

Quelques chercheurs francophones choisissent le terme des PLF pour étudier la question des langues dans la famille. Christine Deprez (1996), utilisant pour la première fois le terme de la politique linguistique familiale en contexte francophone, a questionné les langues parlées en famille et le rôle joué par les femmes ; la thèse de Gina Iouannitou (2007) a étudié les croyances et les actions des parents concernant les langues dans les familles grecques ; la thèse de Shahzaman Haque (2012) s'est penchée sur les PLF dans quatre familles indiennes en Europe. Avec l'apparition de l'ouvrage « politique linguistique familiale, enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire », cette notion bénéficie de plus de visibilité dans le contexte francophone.

Une nouvelle tendance de recherche émerge dans les PLF en diversifiant les objets d'intérêt tant dans les communautés anglophone que francophone. Une focalisation traditionnelle sur les familles de la classe moyenne soucieuse que leurs enfants apprennent une langue européenne passe vers les familles composées de couples mixtes (Varro, 1984 ; Honjo Champiot-Bayard, 2008, Wang, 2008), les familles ayant adopté un enfant parlant une langue autre que celle des parents (Fogle, 2012), les familles migrantes et transnationales (Haque, 2012, 2019 ; Istanbulu, 2017).

- **Les politiques linguistiques familiales - un domaine vital**

Pourquoi est-il important d'étudier les PLF ? Étant récemment étudiée indépendamment, la famille demeure un domaine pertinent voire vital pour étudier la politique linguistique. La perte des langues au sein d'une famille, étudiée par Joshua Fishman dans les années 1970, montre d'ores et déjà le rôle primordial de la famille dans la politique linguistique.

Aux yeux des chercheurs qui privilégient l'acquisition des langues familiales dans les politiques linguistiques, ces politiques sont particulièrement importantes car elles ont un impact primordial

sur le développement linguistique de l'enfant (De Houwer, 1999 ; King, Fogle et Terry, 2008 ; King et Fogle, 2013). Elles jouent un rôle critique en formant leur environnement linguistique, en façonnant leur trajectoire développementale et en influençant leur succès académique. Ce champ « donne un aperçu intégré à étudier la façon dont les langues sont gérées, apprises et négociées au sein des familles » (King, Fogle et Terry, 2008: 907).

A l'inverse, les recherches sur les PLF constituent une sphère d'investigation importante qui nous ouvre une fenêtre sur les idéologies et les représentations parentales des langues (Curdt-Christiansen 2009). Ces idéologies parentales reflètent non seulement les représentations et les attitudes sociales étendues sur les langues et sur l'éducation de l'enfant, mais également comment les pressions externes sont traitées au sein de la famille.

Enfin, étant donné que les PLF déterminent la maintenance et le statut des langues minoritaires dans la famille, il est vital d'en comprendre les mécanismes car elles permettent de repérer les choix linguistiques significatifs et de savoir qu'elle est la transmission des langues intergénérationnelles (Schwartz, 2010). Cela « marque le changement de l'environnement social et démographique, caractérisé par la migration, l'urbanisation ou la conquête » (Spolsky 2012a: 3).

1.2.2 Les planifications pour parvenir à la transmission des langues en famille

Le souhait de rendre l'enfant bi-plurilingue engage en fait la représentation selon laquelle le bi-plurilinguisme constitue un atout chez l'enfant. Cet atout est interprété comme des avantages cognitifs et professionnels. Pourtant, transmettre une langue minorisée face à une langue dominante exige des parents une planification prudente, un engagement fort et des investissements durables et soutenus dans l'éducation bi-plurilingue (Okita, 2002 ; Hélot, 2007 ; Yates et Terraschke, 2013). Sans prendre conscience de ce fait, les parents risquent d'être entourés par une pression qui développe un sentiment d'échec ou de déception quand leurs enfants ne parviennent pas au bi-plurilinguisme qu'ils imaginaient. D'autres subissent même le sentiment de culpabilité de ne pas transmettre leur langue (Okita, 2002).

A la perspective des PLF, quelles planifications et aménagements linguistiques peuvent être mis en œuvre pour parvenir à la transmission des langues familiales ? Nous présentons ici quelques modes et stratégies de communication existant parmi les couples linguistiquement mixtes. Toutefois, les stratégies des parents qui partagent la même première langue ne seront pas citées car elles concernent peu notre population⁴.

1.2.2.1 OPOL- *one person one language*

L'approche d'« *one person one language* », appelée également « *one parent one language* », consiste en un mode de communication dans lequel chaque parent parle sa première langue à l'enfant lorsque leurs langues maternelles sont différentes. Néanmoins, les manières distinctes de communication entre les couples divisent l'approche de l'OPOL en trois scénarios : un premier scénario où les parents communiquent dans la langue majoritaire de la société, un deuxième dans lequel les couples se parlent dans la langue minoritaire et enfin un troisième où les conjoints communiquent dans une troisième langue qui n'est la langue maternelle de personne.

A. OPOL-LMD (*One Person One Language – Langue Majoritaire Dominée*)⁵

Dans le premier scénario, il s'agit de la domination de la langue majoritaire au milieu familial. Le couple linguistiquement mixte réside dans le pays du conjoint dont la première langue est la langue majoritaire de la société. Dans la famille, chacun des parents parle à l'enfant dans sa première langue et la communication parentale est accomplie en langue majoritaire. Dans ce cas-là, la seule source d'« *input* » linguistique de la langue minoritaire dans la vie quotidienne de l'enfant est le parent « transplanté » et « immigré ».

La raison de ce mode de communication est peut-être du fait que les conjoints utilisent la langue majoritaire depuis leur rencontre. Sous l'éclairage de Barron-Hauwaert (2004), une forte proportion de familles suit ce modèle, généralement avec la mère ayant la langue minoritaire.

⁴ Par exemple, “first language first”. Il s'agit d'une introduction retardée à la langue seconde ou la langue mixte.

⁵ OPOL - LMD (*One person one language – majority language strongest*) (Barron-Hauwaert, 2004: 166)

B. OPOL-LMS (*One Person One Language – Langue Minoritaire Soutenue*)⁶

Le deuxième aspect de l'approche de l'OPOL insiste sur la promotion de la langue minoritaire au sein de la famille. Comme ce qui précède, chacun des parents parle à l'enfant dans sa première langue séparément ; mais ils communiquent dans la langue première d'un parent, qui est une langue minorisée dans la communauté. Dans ce cas-là, les deux parents proposent un « *input* » de la langue minoritaire à l'enfant.

L'idée est de compenser l'exposition à deux langues chez l'enfant afin de soutenir l'acquisition de la langue minoritaire. Il est possible également que le parent « transplanté » ne connaisse pas la langue de la société. Quelle qu'en soit la raison, ce mode de communication montre un autre modèle à l'enfant qui rend la langue minoritaire renforcée et avec davantage de prestige. Toutefois, il faut souligner que ce mode concerne souvent une langue minorisée dans un contexte donné, mais prestigieuse au niveau du statut social relatif aux langues. L'exemple observé par Barron-Hauwaert (2004) est valable pour la plupart des épouses britanniques ou américaines qui vivent à l'étranger. Étant donné que l'anglais a un statut supérieur dans le marché linguistique, ces femmes ont plus de possibilités de rencontrer les maris bilingues, dont une des langues est la langue maternelle de la femme. Souvent, les couples se sont rencontrés ou ont vécu et travaillé dans un environnement anglophone. Cela permet de mieux continuer à communiquer en anglais dans un autre pays non-anglophone.

C. OPOL – la stratégie trilingue

La troisième configuration de l'OPOL aborde l'introduction d'une troisième langue entre les couples. Chacun des parents converse avec l'enfant dans sa langue maternelle séparément, ce qui reste valable dans l'OPOL. Mais les couples ne se comprennent pas assez dans aucune de leurs langues maternelles. Une troisième langue est donc empruntée à la communication conjugale pour une compréhension complète. La troisième langue a tendance à être une langue internationale comme l'anglais, l'espagnol ou le français. Dès l'enfance, l'enfant est baigné dans un contexte trilingue.

⁶ OPOL – LMS (One person one language – minority language supported by the other parent) (*ibid.*)

Cette situation nécessite pour les deux parents de posséder un bon niveau dans la troisième langue, quel que soit son mode d'acquisition. Elle exige aussi une sensibilité du contenu linguistique chez les couples car personne ne parle sa langue maternelle, ce qui provoque parfois des malentendus. En effet, la communication conjugale commence entre les couples « à l'aide d'une troisième langue comme la lingua franca » (Barron-Hauwaert, 2004 : 171), mais ils espèrent qu'un jour chacun pourra apprendre la langue de l'autre, en particulier celle de la société qu'ils intègrent. Ce phénomène de l'utilisation de lingua franca est d'ailleurs observé sur notre échantillon, des couples franco-chinois.

L'approche de l'OPOP (*one person one language*) est sans doute la méthode la plus évoquée dans la littérature et la plus répandue pour nourrir le bi-plurilinguisme. Elle a été considérée comme une voie efficace pour atteindre le bilinguisme précoce et simultané. Ses avantages se situent sur plusieurs niveaux. Linguistiquement, elle propose une exposition linguistique maximale pour qu'une base solide s'installe dans les deux langues, même dans trois langues. Méta linguistiquement, l'enfant garde les deux langues séparément et se rend compte qu'il existe deux codes différents dès son très jeune âge. Il est aussi conscient que dans un contexte donné, une langue est souhaitable et l'autre non (Baker 1998, Harding et Riley 1986).

Cependant, la séparation complète des langues est une situation idéale plutôt qu'une réalité si au moins un des parents est bilingue. De plus, quand un seul parent apporte la contribution au développement de la langue minoritaire surtout quand c'est le cas de « la langue majoritaire dominante », il est fortement risqué que le bilinguisme chez l'enfant soit déséquilibré.

1.2.2.2 La langue minoritaire dans la cellule familiale

La seconde stratégie du bilinguisme familial est l'approche de la « langue minoritaire à la maison ». La communication familiale s'appuie uniquement sur la langue minoritaire pratiquée entre les parents ou entre les parents et l'enfant. La langue majoritaire est acquise à l'extérieur de la famille, souvent à travers l'école et des pairs. A un certain niveau, cela ressemble à la situation linguistique des familles d'immigrants. L'objectif principal est de compenser l'exposition à deux langues et de favoriser la maintenance de la langue non-dominante. La priorité parentale n'est en

effet pas le développement bilingue, mais plutôt le maintien de la langue minoritaire (voir aussi Kopeliovich, 2013 : 254-256).

Les avantages de cette approche se reflètent dans une bonne maîtrise de la langue minoritaire. En outre, une distinction de l'utilisation des langues est établie, à propos des locuteurs (avec les membres de la famille) et du lieu (milieu familial). Pourtant, un développement retardé de la langue majoritaire peut avoir lieu dû au manque d'input linguistique parental. Bien que l'enfant « rattrape » en général ses compétences une fois qu'il est scolarisé, les parents risquent d'être touchés par les pressions venant de l'école en termes de succès scolaire. Et cela peut provoquer un éloignement entre parents et enfants.

1.2.2.3 Les langues mixtes à la maison

Au lieu de suivre l'approche de l'OPOL, un parent ou tous les parents bilingues peuvent faire alterner deux langues différentes dans sa/leur communication avec l'enfant. L'alternance varie selon le temps, le lieu, les locuteurs et les sujets. « La stratégie du temps et du lieu »⁷ a été mentionnée dans Barron-Hauwaert (2004). Une mère anglaise et son mari suédois résidant avec leurs enfants bilingues en Angleterre se parlent tous en anglais à la maison, mais pendant les vacances en Suède, toute la famille communique en suédois. Le poids du sujet n'est pas négligeable non plus car différents sujets peuvent apporter des difficultés de niveau varié pour le parent qui ne parle pas sa langue maternelle. Pour aider les enfants à faire leurs devoirs en anglais aux États-Unis, la mère chinoise trouve qu'il devient de plus en plus difficile d'exprimer certains termes en chinois en raison de l'absence des équivalents (Wang, 2008 : 153). De même, en lien avec la vie scolaire, une mère française et son mari anglais en Angleterre s'aperçoivent qu'il est plus réalisable et facile de parler avec l'enfant de sa journée à l'école en français puisque l'enfant est inscrit dans une école française (Barron-Hauwaert, 2004: 174).

Les désavantages de ce mode de communication sont une compétence limitée dans chaque langue. Par exemple, l'enfant est plus à l'aise pour parler de sa vie scolaire uniquement en langue A et parler de sa vie familiale qu'en langue B. D'ailleurs, l'enfant risque de mélanger les deux codes

⁷ "Time and place strategy" (Barron-Hauwaert, 2004: 177)

linguistiques dans une même phrase ce qui la rend souvent incompréhensible (Curd-Christentan, 2013b).

1.2.3 Les facteurs externes sociolinguistiques déterminant la transmission linguistique en famille

La famille, l'objet d'étude des PLF, est considérée comme unité sociale effective. Les politiques linguistiques en famille sont déterminées par l'environnement dans lequel la famille est imprégnée. Nous allons discuter des facteurs qui déterminent la transmission des langues dans la famille, soit externes ou internes pour la famille.

1.2.3.1 Le statut social relatif des langues en question

Le statut social d'une langue est un facteur crucial à la question de maintien et perte de la langue du point de vue macro, mais il semble qu'il ait également un impact sur le niveau micro notamment la transmission linguistique au sein de la famille. Il influence la décision que si les parents éduquent leurs enfants bilingues et rendent cela possible (Baker et Jones 1998, Harding et Riley 1986). Selon l'écologie des langues du monde, Calvet (1999) distribue les langues sur quatre niveaux en fonction de leur statut et de leurs fonctions communicatives : en premier, l'anglais qui est défini comme une langue internationale. En deuxième, langues supranationales comme l'espagnol, le français, l'anglais, l'arabe, etc. En troisième, les langues nationales, une langue officielle ou majoritaire d'un pays. Enfin en quatrième, les langues régionales ou vernaculaires. D'après lui, nous apprenons presque toujours une langue de niveau supérieur ou une langue de même niveau. Ce qui indique la place favorisée des langues valorisées dans la transmission des langues, tandis que la place défavorisée des langues moins prestigieuses se situe dans le maintien des langues.

Dans la recherche de Yates et Terraschke (2013 : 110) concernant les familles immigrées en Australie, il a été observé que tous ceux qui réussissent totalement ou partiellement à maintenir leur première langue à la maison parlaient des langues officielles des pays officiellement monolingues ; alors que ceux qui réussissent moins bien parlaient des langues moins

prestigieuses. Dans les études de Wang (2008), la famille sino-suisse installée aux États-Unis choisit de transmettre le français et le chinois mandarin aux enfants et abandonne d'autres langues parentales dans leurs répertoires langagières tels que le dialecte de Shanghai et le haut allemand. Ces illustrations montrent bien combien le statut social de la langue joue dans la transmission et la non-transmission des langues familiales.

Outre le modèle « gravitationnel » de Calvet, le statut de la langue nationale et étrangère intervient aussi dans cette compétition. Au milieu des familles mixtes, « Les pratiques linguistiques semblent dépendre en premier lieu d'un statut social relatif des langues dans le monde qui participe à la définition des rapports de domination entre groupes sociaux, notamment entre nationaux et étrangers ». (Deprez, 2014 :12)

Toutefois, le statut des langues n'est pas le seul facteur qui impacte la (non)transmission des langues. Si nous admettons que le statut des langues, qui est une réalité sociale, détermine la transmission, il ne faut pas non plus oublier que la réflexion de ce statut dans les attitudes langagières des informateurs tient une place primordiale dans le processus de transmission. « La représentation du statut social des langues ne manque pas de produire des effets concrets au sein de la famille, notamment au plan de sa pratique et de sa transmission aux enfants » (Deprez, 2014 : 12). « Si l'environnement porte un regard négatif sur la langue d'une communauté donnée, il est peu possible que les parents décident de la transmettre » (Ghimenton, 2013 :2). Cela souligne l'influence des facteurs idéologiques dans les PLF, qui va être évoquée ultérieurement.

1.2.3.2 Une écologie sociolinguistique au sens large

Comme ce que nous avons évoqué dans la théorie des politiques linguistiques, la transmission des langues familiales, coexiste avec un environnement où il y a des éléments géographiques, politiques, culturels, et socioéconomiques. La notion de la transmission antérieure répète d'une manière explicite le besoin de localiser la transmission afin de révéler dans quelles formes d'organisation et idéologies se font la transmission et l'héritage. Toutes les activités de politiques linguistiques ont lieu dans un contexte sociolinguistique sans lequel la transmission des langues

ne peut pas être complètement et profondément comprise. Ce que Spolsky (2004) appelle « l'écologie sociolinguistique ».

Après avoir comparé la transmission des langues indiennes au sein de quatre familles indiennes immigrées dans quatre pays européens, Haque (2012) a mis en avant que le contexte sociolinguistique du pays d'accueil joue un rôle déterminant dans les résultats de la transmission des langues familiales. Curdt-Christiansen (2013b : 277) montre également que « les PLFs dans les familles bilingues sont fortement liées aux structures politiques du macro-niveau, et qu'elles sont fortement influencées par les pressions migratoires, les politiques linguistiques nationales, et la langue dans les politiques éducatives ». Elle a avancé cette idée en distinguant deux niveaux d'influence pour expliquer les facteurs d'influence autour des PLF, voir le schéma ci-dessous (Curdt-Christiansen, 2018). À l'extérieur de la famille, on compte d'abord les facteurs du contexte sociolinguistique, socioéconomique, sociopolitique et socioculturel. Ensuite, dans le processus de la socialisation linguistique de l'enfant, plusieurs facteurs tels que l'école, la communauté et le groupe de pairs, peuvent entrer en jeu et façonner les PLF.

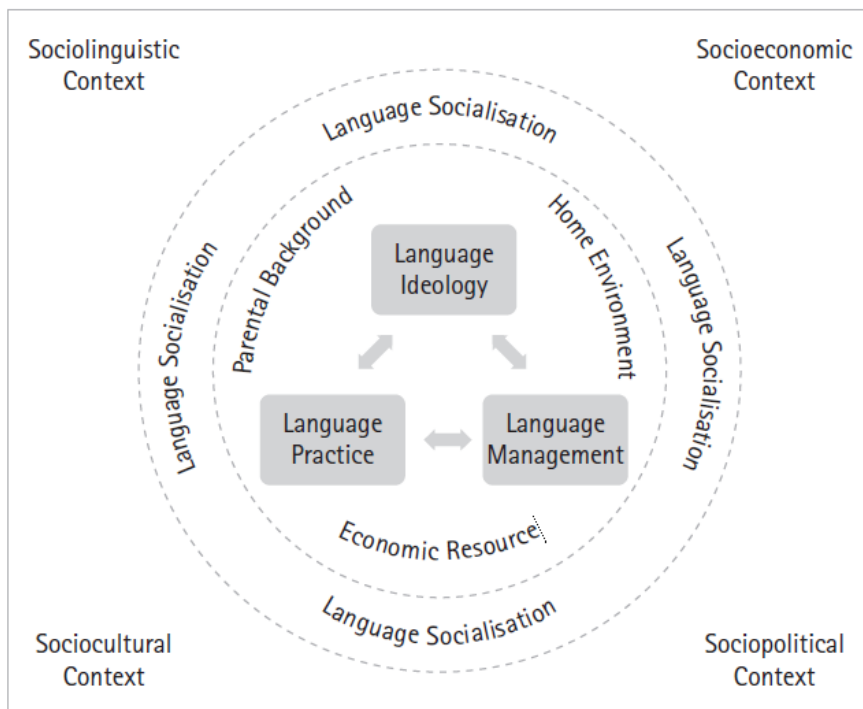


Figure 1 : the interdisciplinary framework of family language policy (FLP), (Curdt-Christiansen, 2018: 422)

Parmi les facteurs d'influence, l'école, médiation des politiques linguistiques éducatives, est révélée comme un des facteurs les plus puissants en termes de son influence sur les PLF. En effet, l'accès à l'apprentissage des langues familiales à l'école constituent un soutien prestigieux pour la maintenance des langues minoritaires parlées en famille. C'est pour cela que nous allons consacrer notre encre aux politiques linguistiques éducatives des pays en question dans les éléments de contexte.

1.2.3.3 Le « *network* » et le soutien de la communauté

Le macro-contexte dans lequel les familles s'intègrent impose une écologie linguistique au sens large à propos de la transmission linguistique. Pour autant, une écologie linguistique au niveau de micro-contexte détermine la tâche de transmission linguistique en intervenant dans le processus de socialisation linguistique de l'enfant. Il semble évident que le réseau social communautaire offre des ressources considérables pour la transmission et le maintien des langues.

Au plan de la communauté, la transmission de la langue minorisée est moins ardue si la famille bénéficie d'un environnement communautaire favorable. Ces contacts réguliers créent des réseaux sociaux donnant la possibilité d'avoir un « *caretaker* » de cette langue pour l'enfant (Harding et Riley, 1986) et l'accessibilité des matériaux linguistiques dans la langue concernée tels que les CDs, les livres, etc (Wang, 2008). Les études de Yates et Terraschke (2013) ont montré une corrélation positive entre la taille du réseau social de la langue et l'attitude de la transmission de celle-ci. D'ailleurs, une communauté minoritaire de certaine taille aura la possibilité d'offrir un soutien institutionnel dans une école complémentaire, une façon efficace en ce qui concerne la transmission littérale (Wang 2008, Honjo Champiot-Bayard 2008).

1.2.4 Les facteurs internes de la famille déterminant la transmission linguistique en famille

Autant que tous les facteurs contextuels, les facteurs internes de la famille introduisent les conditions de transmission ou non-transmission. Les décisions de la transmission ou de la non-transmission ont une forte corrélation avec le background des parents tels que leur niveau de

langue et de l'éducation et leur trajectoire personnelle, le genre du parent et de l'enfant, le rang de l'enfant dans la famille. La situation familiale fait partie aussi des facteurs d'influence des PLF.

1.2.4.1 Le « *background* » des parents

- **Niveau de langue et d'éducation des parents**

Les recherches d'Unterreiner (2014) indiquent que plus le parent immigré maîtrise la langue du pays de résidence, moins la nécessité de parler sa langue d'origine avec ses enfants est grande. Nous en déduisons donc que les parents migrants qui résident moins longtemps dans le pays d'accueil ou/et qui maîtrisent moins bien la langue du pays transmettent plus leurs langues d'origine. Mais il faut remarquer que cela n'est pas un facteur décisif. Il est possible que les parents immigrés, bien qu'étant nouvellement arrivés au pays d'accueil ou ayant un niveau limité de la langue d'accueil, ne parlent que la langue majoritaire de la société aux enfants pour que toute la famille s'intègre plus vite linguistiquement et socialement.

Canagarajah (2008) montre que les familles attachées à la langue et culture d'origine sont de classes sociales élevées, qui bénéficient d'une éducation riche et poussée au pays d'origine. Ce qui aide à former un sentiment d'appartenance fort chez les parents migrants, à transmettre la langue et culture d'origine pour aller plus loin (Curdts-Christiansen, 2009). Contrairement, les familles migrantes de classes moins favorisées associent la maîtrise de la langue du pays d'accueil à la considération d'être réussi et cultivé, en mettant la transmission de la langue et culture d'origine à côté ou même l'interdire.

- **Trajet personnel des parents**

La transmission et la non-transmission des langues parentales aux enfants sont associées à la trajectoire migratoire des parents. La littérature scientifique a mis au jour trois groupes de parents qui ne transmettent pas leurs langues maternelles à l'enfant. Dans le premier groupe, nous remarquons ceux qui décident de rompre avec leur propre passé. Une rupture avec son passé ou avec sa famille peut conduire à une transmission faible voire absente (Honjo Champiot-Bayard, 2008). Lorsque le passé évoque la guerre et la dépression, le parent coupe le lien avec son histoire

en ne parlant plus sa langue première. Lorsqu'il s'agit d'une rupture avec sa famille en cas de refus de son choix conjugal, les femmes indiennes ne parlent plus la langue de leurs parents et ne la transmettent pas aux enfants (Joshi, 2014). Dans le second groupe, nous trouvons les parents qui ont subi la discrimination à cause des préjugés sociaux négatifs de leur origine et de leur langue. Donc ils ne transmettent pas leur langue d'origine afin de protéger leurs enfants de la discrimination et la stigmatisation éventuelle (Unterreiner 2014). Le troisième groupe est composé des parents qui ne parlent que la langue dominante aux enfants afin qu'ils s'intègrent plus facilement à l'école (Couëtoux-Jungman et Extramiana, 2010). Leur souhait de permettre à l'enfant d'intégrer au maximum la nouvelle société est souvent en relation avec leur propre difficulté d'intégration. Ainsi, nous pouvons dire que le trajet parental influence non seulement sur la vie du parent, mais il continue à impacter aussi ses décisions sur le développement de son enfant.

1.2.4.2 Le genre du parent et de l'enfant et le rang de l'enfant

- **Le rôle du genre**

Les différences ont été observées dans le processus de transmission au niveau du genre. Elles existent tant chez les décideurs que chez les récepteurs de la transmission. Dans certaines circonstances, les femmes transmettent leurs langues plus que les hommes, dans d'autres contextes, les hommes maintiennent mieux leur langue première dans une famille mixte. Certaines langues sont destinées à être transmises aux fils plus qu'aux filles et d'autres le contraire. Tout cela est en fonction des cultures.

Selon les cultures, la transmission des langues familiales dépend d'abord du genre des parents. Chez les couples mixtes en France, la langue du migrant est en général mieux transmise si la mère est le conjoint immigré que lorsque c'est le père (Deprez 2014). Dans certains pays d'Afrique, les enfants sont désignés à maîtriser la langue du père quel que soit le statut du père. En Asie, les femmes coréennes mariées à un étranger privilégient le non-maintien de la langue coréenne ou le bilinguisme. Au contraire, les hommes coréens mariés à une femme étrangère assurent généralement une transmission complète de la langue coréenne. Au nom de la succession patrilinéaire, les hommes de l'Asie orientale ont la responsabilité de perpétuer la

lignée masculine en même temps que d'entretenir le patrimoine et la culture familiale dont la langue fait partie. « Ainsi, la langue coréenne comme la langue de l'homme et du père devient indiscutablement la langue dominante à utiliser et à transmettre à leurs enfants » (Kim, 2014 : 61).

La différence du genre existe non seulement en ce qui concerne « qui transmet la langue », mais aussi « à qui la langue va être transmise ». Dans les études sur les familles mixtes sino-malaisiennes de Cheng (2003), les fils sont envoyés plus souvent que les filles dans les écoles où la langue de consigne est le mandarin. Cela est dû au fait qu'ils ont besoin de communiquer en mandarin quand ils héritent de l'entreprise de leurs pères à l'âge adulte. Cependant, les filles, futures femmes des autres familles, ne bénéficient pas d'une éducation en mandarin. Par contre, elles héritent la langue de leurs mères, la langue thaïlandaise, en corrélation avec l'héritage des activités culturelle et religieuse.

- **Le rôle du rang de l'enfant**

L'ordre de naissance des enfants est un élément qui influence à certain niveau les compétences de langue du parent migrant chez les enfants. Une tendance de diminution de compétences est observée avec le passage de l'aîné aux cadets. Varro (1984) a mis en lumière que ce sont les enfants uniques et les aînés des fratries qui ont plus de chances que leurs cadets au niveau de la transmission de la langue de parent immigré. D'abord, l'aîné bénéficie souvent plus d'investissement au niveau d'« *input* » linguistique à travers ses parents et l'institution. Par exemple, les enfants aînés des couples migrants ont probablement été scolarisés dans le pays du parent migrant, ou bien « ont été scolarisés dans une institution leur permettant d'acquérir des connaissances du pays dans lequel ils ne résident pas » (Unterreiner, 2014 : 102 ; voir aussi Yates et Terraschke 2013). Ensuite, le maintien de la langue minorisée chez les cadets est menacé par la langue de fratries, souvent la langue majoritaire, la langue de l'école et de pairs.

1.2.4.3 La situation familiale

- **La situation financière**

Au plan de la famille, la transmission des langues est liée en quelque sorte à la situation financière de la famille et à la disponibilité des parents. « Une famille de classe moyenne avec deux enfants et une famille de réfugiés dans un camp essayant de survivre sont loin d'être dans des conditions identiques » (Istanbullu, 2017 : 98). La meilleure situation familiale est celle qui permet d'inscrire les enfants dans une école bilingue comme ce qui est décrit dans les études de Varro (1984) dans les familles franco-américaines en France. Elle favorise également un voyage régulier dans le pays du parent immigré, ce qui crée plus d'exposition à la langue et aux locuteurs chez l'enfant. De même, les parents plus disponibles dans l'éducation des enfants réussissent mieux dans la transmission par rapport aux ceux qui sont moins disponibles.

- **La relation avec la famille lointaine**

Les rapports que les sujets nouent avec les langues correspondent à certain niveau aux rapports affectifs qu'ils nouent avec les locuteurs de la langue. « Les rapports avec les grands-parents et les proches peuvent induire chez les parents une attitude favorable ou défavorable à la transmission et à l'apprentissage des langues » (Joshi, 2014 : 39-43).

La transmission de la langue minoritaire est motivante et assurée si la relation avec la famille lointaine est bonne et étroite ou il s'agit de contacts fréquents (Baker et Jones 1998, Harding et Riley 1986). Dans une étude de Honjo Champiot-Bayard (2008), une mère japonaise vivant à Lyon inscrit son fils à l'école complémentaire du japonais immédiatement après son retour du Japon. Le manque de communication entre les grands-parents japonais et le petit-fils franco-japonais à cause de la barrière linguistique rend la mère japonaise consciente de la nécessité de transmission de sa langue. Ainsi, le besoin de communiquer avec la famille lointaine représente une des premières motivations de la transmission linguistique. Le contact continu avec la langue du parent immigré joue un rôle indispensable dans la transmission de sa langue. Nous allons d'ailleurs discuter le rôle positif joué par les grands-parents, surtout les grand-mères, dans la transmission et le maintien des langues dans le sous-chapitre suivant.

À l'inverse, si la relation avec la famille lointaine est faible ou rompue, la transmission de la langue minoritaire pourrait être difficile ou même refusée. Une autre mère japonaise dans les études de Honjo Champiot-Bayard (2008), fille unique de sa famille, perd le contact avec le Japon après la disparition de ses parents. Elle ne sent pas la nécessité de parler en japonais elle-même ni de le transmettre à ses enfants. Les femmes indiennes dans les études de Joshi (2014 : 43) ne transmettent pas leurs langues maternelles aux enfants du fait que leurs familles avaient rompu le contact après leurs mariages inter-castes. Elles n'ont ni envie ni occasion de pratiquer leurs langues maternelles héritées de leurs familles parentales face à la désapprobation familiale.

1.2.5 Les rôles différents des acteurs divers en politiques linguistiques familiales

1.2.5.1 Le rôle prépondérant des parents dans les politiques linguistiques familiales : nourri par les représentations parentales

Les parents jouent un rôle prépondérant dans les PLF et leurs décisions sont particulièrement nourries par leurs représentations sur le bi-plurilinguisme familial et les langues. Ce point est régulièrement évoqué dans la psychologie sociale depuis que les sociolinguistiques ont introduit cette notion pour analyser les représentations linguistiques (Moore, 2006 ; Coste et al., 1997 ; Ludi et Py, 1986). Les représentations sociales sont des connaissances qui donnent lieu à « une construction ou une reconstruction de la réalité en intégrant d'une manière spécifique la dimension psychologique et la dimension sociale » (Fischer, 1987 : 129). Elles se manifestent à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social au cours des interactions sociales. Étant donné que les représentations sociales orientent les pratiques sociales, les représentations parentales du bi-plurilinguisme familial effectueront des influences primordiales sur leurs pratiques langagières et leurs planifications linguistiques au sein de la famille. Comme ce qu'indique De Houwer :

“In both monolingual and bilingual contexts children's linguistic environments are to a large degree shaped by the beliefs and attitudes of the people who constitute these environments. These beliefs and attitudes partly determine how adults will interact with children and what language(s) they will be addressing children in. These interaction patterns in turn affect children's language use, thus ultimately contributing to more macro-sociological processes of language shift”. (De Houwer, 1999: 93)

Dans ce sous-chapitre, nous allons dévoiler comment les représentations linguistiques parentales façonnent leurs choix linguistiques. Les représentations parentales des langues se répartissent en quatre dimensions : celles du bilinguisme en général, celles du processus d'acquisition linguistique, celles des langues familiales et celles de leurs propres rôles dans l'éducation linguistique de l'enfant.

A. Les représentations parentales du bilinguisme en général et leurs pratiques langagières

L'attitude parentale face au bilinguisme en général et au bilinguisme précoce en particulier détermine directement les pratiques langagières et indirectement le développement langagier de l'enfant⁸ (De Houwer, 1999 ; Hélot, 2007). L'exemple de Zierer (1977) cité par De Houwer (1999 : 82) démontre comment une attitude parentale négative du bilinguisme précoce impacte leurs décisions linguistiques. Étant contre le bilinguisme précoce, les parents linguistiquement mixtes limitent consciemment l'exposition de l'espagnol chez l'enfant et favorisent celle de l'allemand. D'autres parents, ayant une attitude positive du bilinguisme précoce, décident non seulement de parler deux langues à l'enfant dès sa naissance, mais cherchent aussi tous les supports afin de favoriser leur développement bilingue (Fogle, 2013 ; Wang, 2008).

Les représentations du bilinguisme familial chez les parents reproduisent en quelque sorte celles qui circulent dans un contexte donné. En d'autres termes, les représentations linguistiques des parents dépendent de la façon dont les langues et le bi-plurilinguisme sont perçus et valorisés, et de la façon dont les langues sont liées à certains marchés linguistiques. Dans une ville comme Montréal où le plurilinguisme est très valorisé, les parents se mettent d'accord sur l'idée que la

⁸ “As I will try to explain, such beliefs and attitudes can be seen to lie at the basis of parents' language behavior towards their children, which in turn is a powerful contributive factor in children's patterns of language use” (De Houwer, 1999: 76).

langue est une forme typique de la capitale économique qui peut créer des opportunités financières et des richesses matérielles (Curdt-Christiansen, 2009, 2013a, 2018). De cette sorte, les représentations du bilinguisme familial doivent être étudiées dans un temps et dans un lieu donné⁹.

B. Les représentations parentales des langues familiales et leurs choix linguistiques

a) La valorisation et la dévalorisation des langues

« Si toutes les langues ont la même valeur pour les linguistes, il n'en est pas de même dans les représentations des individus, qu'ils soient monolingues ou bilingues » (Abdelilah-Bauer, 2010 : 81). Il est dommage d'observer que le bilinguisme franco-italien de l'enfant attire l'admiration des puéricultrices et celui franco-sénégalais provoque la méfiance chez les mêmes puéricultrices. Outre le statut relatif des langues dans le marché linguistique qui est une existence objective, la manière à partir de laquelle les parents perçoivent leurs langues familiales façonne d'une façon déterminante leurs choix linguistiques. Comme le signale Harding et Riley (1986 : 74), « l'attitude des parents envers leur propre langue est peut-être plus importante que la situation objective de cette langue dans la société étrangère ».

Une valorisation des langues familiales favorise non seulement la transmission des langues, mais elle impacte également la façon dont les langues seront transmises. Cette valorisation est fréquemment liée aux avantages économiques et sociaux, à une culture prestigieuse et à une reconnaissance identitaire. Dans les études de Curdt-Christiansen (2009) sur les immigrants chinois à Montréal, tous les parents partagent une représentation de l'anglais comme une langue super-internationale à travers laquelle un grand nombre d'objectifs sociaux et économiques peuvent être atteints. Ils reconnaissent également le rôle de la langue chinoise de plus en plus important dans l'arène politique internationale. En outre, l'image prestigieuse de la culture chinoise conduit les parents à valoriser davantage leur langue¹⁰. Par conséquent, les langues et le

⁹ "The bilingualism in time and place", voir Fogle (2013).

¹⁰ « The other important reason is that I think Chinese culture, as part of a civilization, has tremendous value. If he (her son) lost the language because of French or English, he would lose an opportunity to communicate with an ancient civilization... » (Curdt-Christiansen, 2009: 367). "Chinese culture is so broad and profound, if you don't know Chinese, a major part of Oriental culture will be lost to you... (it is) a big shame" (Curdt-Christiansen, 2009.: 366).

multilinguisme sont considérés comme quelque chose d'essentiel à développer chez les enfants afin de leur offrir de meilleures possibilités de carrière et des avantages économiques, sociaux, et culturels.

Dans un contexte de dévalorisation des langues familiales, un phénomène d'auto-stéréotype est observé. Certains parents immigrants manifestent une attitude négative à l'égard de leur propre langue que leur renvoie la société. Le bilinguisme précoce n'est donc pas un objectif pour ces parents immigrants. Abdelilah-Bauer (2010 : 81) montre dans sa recherche que « l'arabe maghrébin ou le berbère sont désignés comme des « dialectes » sans valeurs par les locuteurs eux-mêmes, que certaines mères n'hésitent pas à remplacer par le français, même mal maîtrisé ». Lorsque les parents immigrants ne considèrent pas leurs langues d'origine comme un atout supplémentaire pour la réussite scolaire, même pire comme un handicap, ils tendent à négliger leur langue maternelle au profit de la langue du pays. Cela a été observé par plusieurs chercheurs en France, qui trouvent que les parents se mettent à parler français en famille dans l'intention d'aider leur enfant dans son intégration à l'école (Lüdi et Py, 1986 ; Abdelilah-Bauer 2006, 2010 ; Couëtoux-Jungman et Extramiana, 2010 ; Unterreiner, 2014). D'ailleurs, dans une union linguistiquement mixte, l'attitude négative envers la langue de son conjoint empêche l'enfant d'avoir une image positive de cette langue et sa transmission devient difficile¹¹ (Yates et Terraschke, 2013).

En fin de compte, « Si la diversité linguistique peut être un atout, tout dépend de l'attitude des parents vis-à-vis de la langue de communication familiale, de sa valorisation aux côtés de celle du pays d'accueil. Ce n'est qu'en reconnaissant et en assumant cette richesse qu'ils pourront à leur tour la transmettre. » (Couëtoux-Jungman et Extramiana, 2010 : 80)

11 "But honestly I can tell my daughter not interested I don't know why. Because I think my husband always tell her, don't talk this **rubbish** second language (...)" (Yates et Terraschke, 2013: 115).

b) Les représentations émotionnelles des langues chez les parents et leurs choix linguistiques

- **Les représentations émotionnelles de la langue première**

Les chercheurs ont fait valoir que, comme la première langue est toujours acquise dans un environnement naturel à travers les canaux perceptifs et affectifs, elle s'intègre dans le système limbique qui est responsable des émotions, des lecteurs, des désirs et de la motivation. (Pavlenko, 2004, 2008). À l'âge précoce, le développement linguistique coïncide avec le développement conceptuel et le développement des systèmes de régulation émotionnelle. Il est également indissociable de la socialisation affective, ce qui implique à la fois des souvenirs émotionnels et autobiographiques et toutes les modalités sensorielles - visuelle, auditive, olfactive, tactile, kinesthésique et viscérale (Pavlenko, 2008 : 156). La triangulation des études dans différents paradigmes suggère que la langue première est généralement une langue plus émotionnelle pour locuteurs bilingues et multilingues (*ibid.* : 157).

Les termes de tendresse dans la langue première, « souvent liés aux souvenirs autobiographiques, semblent susciter l'excitation positive et l'imagination mentale de niveau élevé ». Ainsi, la langue première est perçue par les locuteurs comme « la langue de tendresse, d'intimité, de sincérité, de spontanéité, et de salubrité »¹² (Pavlenko, 2004: 192). D'ailleurs, la langue première est le choix le plus fréquent pour exprimer les sentiments négatifs quel que soit le contexte et l'interlocuteur ; elle est en fait « la langue de colère » et « la langue de dispute ». Par exemple, les couples avec différentes langues premières reviennent souvent spontanément à leur langue première respective dans une dispute parce que ce choix de langue est plus satisfaisant et « naturel » pour exprimer la colère. Parfois, leurs compagnons ont une connaissance très limitée de leur langue première ou n'ont pas du tout de connaissances de celle-ci (Pavlenko, 2008).

¹² “The L1 terms of endearment, linked to autobiographic memories, appear to elicit higher levels of positive arousal and mental imagery, perceived by the speakers as the feelings of tenderness, intimacy, sincerity, spontaneity and ‘wholesomeness.’” (Pavlenko, 2004: 192)

- **Le choix de la langue première dans la communication parents-enfants**

Plusieurs raisons sont observées chez les parents bi-multilingues qui préfèrent élever leurs enfants dans leurs premières langues. D'abord, la perception émotionnelle de la langue première semble renforcer la conviction des parents qu'ils reproduisent leurs propres expériences de socialisation linguistique. Les parents reproduisant ce qu'ils ont vécu dans leur enfance ne peut se dire ainsi et ils veulent le transmettre dans la même langue¹³. Par ailleurs, certains parents trouvent qu'ils sont incapables d'interagir avec leurs enfants dans une langue autre que celle de leur propre enfance car ils disent ne pas pouvoir utiliser des connotations affectives appropriées. De plus, le choix de la langue première apporte aux parents des sentiments de tendresse, d'intimité, de sincérité, de spontanéité, observé surtout parmi les mères et les filles (Yates et Terraschke, 2013). Enfin, la langue première est celle préférée des parents pour exercer l'autorité, gronder et construire des disciplines. Ce qui n'est pas étonnant car leur première langue est celle dans laquelle les parents ont la meilleure maîtrise dans le répertoire linguistique multiple et ils n'ont pas besoin de penser aux choix de mots (Palvenko, 2008).

- **Les représentations émotionnelles de la langue seconde**

A l'opposé des excitations positives apportées par la langue première, le choix de la deuxième langue, au moins pour les termes d'affection, est perçu comme « interdit », « faux », « artificiel », « stupide », « drôle » et « mauvais » (Pavlenko, 2004, 2008). Une expérience commune de nombreux bi-multilingues est qu'ils ne trouvent pas d'équivalents dans la traduction de la seconde langue pour s'exprimer émotionnellement. Relative à la langue première, les termes en langue seconde semblent susciter l'excitation positive de niveau inférieur, ainsi les sentiments de dissonance et d'artificialité¹⁴.

Cependant, la langue seconde n'est pas nécessairement perçue comme la langue de détachement. Les études de cas cliniques démontrent que la narration des expériences en langue seconde met les patients en sécurité, tandis que le code-switch en langue première apporte des percées ou des

¹³ "I experienced it as sweet and want to transmit it in the same language my mother uses with me" (Pavlenko, 2004:189).

¹⁴ « Exprimer mes émotions fortes dans une autre langue que ma langue maternelle-le français-semble artificiel » (Pavlenko 2004:190).

débordements émotionnels. Certains écrivains préfèrent écrire en langue seconde que leur langue maternelle « parce que la première langue implique traumatismes de l'enfance, les souvenirs de la guerre et les expériences de l'oppression politique, tandis que la langue «autre» est vécue comme relativement neutre, parce que ses mots ne sont pas imprégnés de souvenirs douloureux, les angoisses et les tabous » (Palvenko, 2008 : 159)

- **Le choix de la langue seconde dans la communication parents-enfants**

Certains parents choisissent une langue autre que leur première langue pour s'exprimer émotionnellement pour des raisons linguistiques, culturelles et identitaires. Dans un premier temps, la socialisation dans la seconde langue à l'âge adulte peut changer la perception émotionnelle de la langue, la dominance linguistique et la langue préférée pour l'expression émotionnelle. Ainsi, pour ceux qui tissent des liens affectifs avec leur nouvelle langue, la communication parents-enfants dans cette langue n'est pas anormale du tout. Par exemple, une mère communique avec son enfant dans la langue de son mari car cette langue est utilisée avec tellement d'émotion chez elle et qu'elle se trouve habituée et trempée dans sa seconde langue.

Dans un second temps, certaines langues permettent mieux la communication parents-enfants que d'autres dans l'expression émotionnelle. Pavlenko dit à son fils qu'elle l'aime beaucoup plus souvent en anglais qu'en russe, car en russe « je t'aime » est une expression souvent associée avec le discours de l'amour romantique et n'est pas couramment utilisée dans les communications parents-enfants. En Asie, l'expression émotionnelle est souvent averbale et les enfants apprennent à lire les signaux subtils dans leur socialisation. Des enfants en Chine pourraient ne jamais entendre leurs parents dire « je suis fier de toi » ni « je t'aime, mon enfant » dans toute leur vie, alors que des Américains disent souvent aux enfants que « *I'm so proud of you* », « *I love you sweetheart* ». Donc, la seconde langue offre aux parents bi-multilingues de nouveaux moyens pour s'exprimer émotionnellement. Il peut y avoir un enrichissement à condition d'avoir fait soi-même l'expérience de ces canaux émotionnels dans une culture.

C. Les représentations parentales du processus d'acquisition du bilinguisme précoce et leurs planifications linguistiques

Nul ne conteste le rôle essentiel des représentations parentales du bilinguisme en général dans leurs pratiques langagières, ni l'effet de celles des langues. Toutefois, la manière dont les parents perçoivent le processus d'acquisition du bilinguisme précoce façonne leur planification linguistique dans une famille bilingue.

Deux croyances concernant l'acquisition du bilinguisme sont les plus répandues. En premier, il s'agit d'un mode de « l'une après l'autre » particulièrement dans les familles d'immigrants. Selon certains auteurs, « le développement de la seconde langue influe sur celui de la langue maternelle. Il semble important que la langue maternelle puisse atteindre un niveau de compétence suffisant pour permettre à la seconde langue de s'installer sur la base de ces acquis » (Abdelilah-Bauer, 2006 : 134). Ainsi, les parents décident d'exclure l'exposition de la langue B chez l'enfant avant un certain âge pour que la langue A se stabilise bien. Après que l'enfant maîtrise parfaitement la langue A, souvent trois ou quatre ans, les parents introduisent la langue B afin d'éviter toutes les « pollutions » possibles. L'étude de Moin et al. (2013) sur l'éducation bilingue des jeunes enfants russe-finnois en Finlande illustre que les parents russes ont soutenu l'approche « première langue en premier ». C'est-à-dire la langue russe prédomine au début de l'éducation bilingue jusqu'à ce que les enfants acquièrent la base du russe, arrive ensuite l'introduction augmentée de la langue finnoise¹⁵.

Pourtant, la croyance de « le plus tôt, le mieux » reste très vivants chez d'autres parents. Les chercheurs comme Jim Cummins (2001) ont réfuté la théorie de la « période critique » selon laquelle l'acquisition d'une seconde langue est plus efficace pendant l'enfance¹⁶. La

¹⁵ *"The Russian parents supported the first language first approach toward bilingual development, in other words, that the L1 should predominate at the start of bilingual education until children acquire basic grammar in L1. As the children grow older, the role of the first language input can be reduced, while the input in the second language should be increased". (Moin et al., 2013: 67)*

¹⁶ Par exemple, l'acquisition d'un accent natif, une meilleure structure grammaticale, etc.

représentation de la « fenêtre brièvement ouverte¹⁷ », qui « se fermerait inexorablement après », est toujours présente chez ces parents (Abdelilah-Bauer, 2010 : 78). De sorte de ne pas rater ce train du bilinguisme, les parents croient qu'il est avantageux d'apprendre la seconde langue le plus tôt possible¹⁸ et donnent la priorité à l'apprentissage précoce voire très précoce.

D. Les représentations du rôle parental dans le développement bilingue de l'enfant

Les parents ont des représentations différenciées de leur propre rôle et les place dans le développement langagier de leur enfant. Ceci est appelé « *impact belief*¹⁹ » par De Houwer (1999 : 84) qui met en lumière des impacts forts ou faibles sur le développement bilingue de l'enfant selon les variations parentales.

Certains parents pensent qu'ils sont capables d'influencer voire contrôler le processus de développement et que leurs propres pratiques langagières auront des impacts directs sur la production linguistique de l'enfant. Ainsi, ils ajustent avec conscience le contenu de leurs productions et la manière dont ils les produisent. Autant plus, ils contrôlent les usages langagiers de l'enfant par l'encouragement ou par la punition. Cette pensée conduit des parents américains à mettre en œuvre le bilinguisme anglais-espagnol additif dans les pratiques du quotidien avec leurs enfants, même si l'espagnol est leur seconde langue. En fait, cette mise en œuvre suivant les indications de la littérature permet à ces parents à de s'identifier comme des « bons parents » (King et Fogle 2006, voir aussi Okita 2002).

D'autres parents, par contre, croient qu'ils sont « peu concernés » ou « impuissants » à l'égard du développement langagier de l'enfant. Au lieu d'être impacté par les parents, ils croient que cela s'accomplit en dehors de la maison, à travers les professionnels ou les pairs. Par conséquent, ils

17 "A window of time (early childhood)", voir l'article de Lauren Lowry sur le site: <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Bilingualism-in-Young-Children--Separating-Fact-fr.aspx> (consulté le 16 janvier 2016).

18 Ceci existe dans la littérature anglophone, la stratégie de « *the earlier, the better* ».

19 *Impact belief*: belief that parents can exercise some control over their children's linguistic functioning; *no impact belief*: belief that parents cannot exercise any control over their children's linguistic functioning. De Houwer (1999 : 84)

pratiquent les PLF de « laisser-faire » (Curdt-Christiansen, 2013b). Ils ne proposent ni l'observation consciente des pratiques langagières de l'enfant ni l'input linguistique réflexif. Les parents préfèrent laisser le choix linguistique à l'enfant plus tard et lorsqu'il le souhaitera.

1.2.5.2 Rôle renforcé des enfants : *child agency*

La famille est une institution fondamentale du processus de socialisation des enfants car elle intervient en premier dans une dimension affective. Au sein de la famille, la socialisation linguistique n'est pas qu'une simple transmission des parents aux enfants. Il s'agit en effet d'un processus dynamique et des influences mutuelles et rétro-agissantes entre parents et enfants.

Les recherches récentes en PLF montrent que les enfants peuvent orienter les choix de langue dans la famille. D'abord décrit dans les études de Tuominen (1999), le renforcement du rôle des enfants est remarqué et la puissance significative des enfants sur les langues se manifeste surtout dans les familles transnationales et immigrées. Ce phénomène est particulièrement saillant lorsque les enfants maîtrisent mieux que leurs parents la langue de la société d'accueil ou la langue plus valorisée (Fogle 2013, Curdt-Christiansen 2013). Non seulement les enfants peuvent réagir dans la décision du choix de langue dans la famille, ils peuvent également orienter les normes culturelles familiales. Nous empruntons le terme de « *child agency* » de Fogle et King (2012) dans notre concept actuel à désigner l'influence des capacités d'action (*agency*) des enfants sur les décisions linguistiques familiales.

A. Les enfants experts : origine du pouvoir dans les politiques linguistiques familiales

D'où vient cette « puissance » significative chez les enfants sur des langues à utiliser dans la famille ? Comment les rôles des parents et des enfants sont renversés dans le choix linguistique ? Deux vagues émergentes du monde d'aujourd'hui s'intègrent dans le phénomène des enfants experts : celle de la modernisation et de l'immigration. D'un côté, la modernisation conduit la société à privilégier les langues officielles ou nationales plutôt que les langues régionales ; de l'autre côté, la vague d'immigration transplante les familles concernées dans un territoire linguistiquement étranger.

Ces mouvements migratoires permettent parfois aux enfants d'avoir plus accès que leurs parents migrants à certaines ressources linguistiques et culturelles. À un certain niveau, les enfants sont plus exposés à la langue et la culture nouvelle car ils sont socialisés significativement par l'école et les pairs natifs. Parfois, quand les parents ont besoin de connaissances linguistiques ou de savoir-faire dans le nouvel environnement, les enfants interviennent comme « des fournisseurs d'information » (Luykx 2005 : 1408) ou des interprètes car ils sont des experts en langue et en culture du pays d'accueil. Cette distribution du capital linguistique et culturel renverse la répartition typique du pouvoir et du statut dans la famille.

B. Qu'entendons-nous par « *child agency* » ?

En tant qu'acteurs des PLF, les enfants peuvent négocier, orienter même décider les normes linguistiques et culturelles dans la famille. Mais de quelles façons interviennent les enfants dans ce processus ? Sur quel niveau orientent-ils les pratiques langagières familiales ? Nous proposons ici des arguments issus de deux angles de vue : du point de vue des parents, comment font-ils afin de répondre aux besoins linguistiques des enfants ? Du point de vue des enfants, comment réagissent-ils face aux PLF imposées par leurs parents ?

a) Au niveau des parents

Les parents sont observés modifier leurs contextes linguistiques ou leurs pratiques langagières directement ou indirectement pour que leurs enfants obtiennent une meilleure éducation ou de meilleures compétences linguistiques et académiques. D'abord, il peut y avoir un changement total du contexte sociolinguistique. Luykx (2005) remarque dans ses études en Bolivie que les parents quechuas et aymaras migrent de régions rurales aux centres urbains pour que les enfants aient une meilleure éducation. Conscients du statut valorisé de la langue espagnole, les parents décident d'inscrire leurs enfants aux écoles urbaines pour qu'ils acquièrent l'espagnol efficacement. Cette décision de migration expose toute la famille explicitement ou implicitement

à un environnement espagnol, dans lequel tous les membres de la famille modifient leurs pratiques langagières habituelles (voir Luykx, 2005:1409)²⁰.

Deuxièmement, « Les compétences linguistiques chez les enfants influencent la façon dont les parents interagissent avec eux ainsi que les décisions parentales sur les politiques linguistiques familiales » (Fogle et King, 2012 : 15). Les parents peuvent modifier leurs propres pratiques langagières dans le but de promouvoir les compétences linguistiques de la langue cible de leurs enfants. Ils peuvent aussi privilégier une certaine langue à la maison sous conseil des experts afin de mieux soutenir les compétences linguistiques émergentes des enfants.

Troisièmement, les parents apprennent de nouvelles variétés linguistiques auprès de leurs enfants afin de mieux participer à leur vie scolaire et amicale. Luykx (2005) observe que même si les parents quechuas et aymaras ne lisent pas l'espagnol, ils demandent aux enfants de leur montrer les devoirs d'école. Les compétences en espagnol chez les parents sont développées à travers la communication sur la vie scolaire de leurs enfants.

b) Au niveau des enfants

Du point de vue des enfants, ils ont plus de poids que leurs parents dans la décision de la ou des langues de fratries. Ils façonnent les PLF par l'intermédiaire de trois mécanismes interactionnels : les discours métalinguistiques, les stratégies interrelationnelles et l'apport de nouvelles normes culturelles.

- **La décision de la/des langue(s) de fratries en interaction avec le réseau de pairs**

Dans les familles bi-plurilingues, la question se pose régulièrement concernant la langue ou les langues parlées en fratries. Préfèrent-ils les enfants en fratries, une ou des langues des parents, la langue de l'école ou une langue mixte ? Qui décide la langue de prédilection entre les frères et sœurs ? Les parents peuvent décider quelle(s) langue(s) à utiliser dans la communication parent-enfant. Pourtant, les études (Barron-Hauwaert, 2011 ; Caldas, 2006 ; Haque, 2012) montrent

²⁰ "Such a move is likely to increase all family members' exposure to new language varieties and modalities, but also weakens parents' role as the linguistic authorities of the household, placing them in a linguistically subordinate position to their urban-raised children" (Luykx, 2005:1409).

qu'ils ont une influence très faible au niveau de la/des langue(s) choisie(s) dans la communication en fratries. Ce sont en effet les enfants, souvent les plus âgés, qui décident la ou les langues entre eux. Même si les parents n'approuvent pas le choix, ils ont très peu de choses à faire pour contrôler les pratiques ou modifier ce choix surtout à long terme.

La langue de l'école devient souvent la langue principale ou dominante dans la communication entre les enfants. Le fait d'aller à l'école est un catalyseur pour un changement d'attitude et d'utilisation de la langue à la maison. Ce choix est souvent inconscient qui répond au besoin de communiquer le plus efficacement entre frères et sœurs. Toutefois, les PLF s'adaptent avec la famille qui grandit et évolue. La ou les langue(s) de prédilection en fratries peut ou peuvent évoluer au fil du temps, influencée(s) significativement par le groupe de pair et le réseau amical des enfants. Un schéma typique observé par les parents-linguistes (Caldas, 2006 ; Barron-Hauwaert, 2011) est que la langue de la mère est la langue préférée lorsque les enfants sont gardés à la maison. Lorsque l'école commence et que les enfants trouvent de nouveaux amis en dehors de la maison, la langue du groupe de pairs ou/et la langue de l'environnement devient la langue de prédilection en fratrie.

- **La négociation des politiques linguistiques familiales par des enfants**

Avant de négocier ou défier les règles linguistiques familiales, les enfants montrent souvent leurs attitudes par les commentaires métalinguistiques ou même des critiques (Fogle et King, 2012). Dans les études de Curdt-Christiansen (2013b), une adolescente singapourienne refuse la demande de sa mère de ne pas mélanger le chinois et l'anglais dans son discours. Elle souligne le statut supérieur de l'anglais dans la société singapourienne comme un argument à pratiquer son code-mixte.

La négociation des enfants peut aussi être sous forme des stratégies interactionnelles. L'analyse des conversations entre parents et enfants par Fogle et King (2012) montre les stratégies utilisées par les enfants, même de très jeune âge. Par des réponses minimum ou des réponses absentes, les enfants résistent à la routine de conversation « parler de sa journée » imposée par le père. Parfois, les enfants ignorent l'ouverture d'une conversation en langue A par les parents et continuent la conversation en langue B, un défi du choix parental de la langue choisie. La négociation des

enfants façonne et transforme au fil du temps les pratiques langagières familiales, parfois en résistance.

- **La résistance des politiques linguistiques familiales des enfants**

De nombreuses familles ont vécu une période où les enfants défient les PLF. Cette période s'est avérée cruciale, déterminant si la transmission de la langue minorisée peut être accomplie. Certains enfants réagissent en ne parlant plus la langue d'héritage ou refusent d'assister à l'école complémentaire pour apprendre la langue minoritaire, d'autres acceptent d'utiliser la langue familiale sous certaines conditions comme ne le parler qu'à la maison.

« La période initiale d'installation est particulièrement importante pour la planification des langues familiales, puisqu'elle est une période où les règles de base sont fixées à propos de la communication familiale dans un nouvel environnement et des attentes pour l'avenir » (Yates et Terraschke, 2013 : 106). Sans tenir compte de cela, les parents qui souhaitent modifier les PLF existantes rencontreront des difficultés et des résistances importantes. Une fois qu'une politique linguistique est établie dans la famille, la nouvelle politique contraire est moins réalisable. Il est rare que « la politique récemment annoncée remplace la pratique langagière, qui est déjà existante et a été établie depuis longtemps dans la famille quand tous les membres de la famille semblent être à l'aise et en acceptent une telle pratique » (Curdt-Christiansen, 2013b : 289).

Vu le rôle important des enfants dans la mise en pratique des PLF, elles doivent être comprises comme ce qui émerge dans l'interaction entre parents et enfants et ce qui implique à la fois le modèle de «*top-down*» (les décisions explicites des parents sur les langues à pratiquer et les routines de pratique) et celui de «*bottom-up*» (la résistance de l'enfant et la négociation de ces décisions) (Fogle et King, 2012 : 19). Mais il faut souligner que ces deux mouvements ne sont pas les seuls, les influences vont dans tous les sens et elles sont à considérer dans la complexité des interactions socio-affectives.

1.2.5.3 Le rôle des grands-parents dans la transmission des langues minorées

Comme évoqué précédemment, la relation étroite avec la famille lointaine motive et aide la transmission et l'apprentissage des langues d'héritage. Parmi tous les membres de la famille élargie, les grands-parents se révèlent avoir des influences significatives sur la transmission des langues minorées. L'interaction intergénérationnelle en trois générations intéresse plusieurs chercheurs comme Ghimenton (2010), Ruby (2012) et Istanbulu (2017). Ils mettent l'accent sur le rôle important des grands-parents dans le maintien et la transmission des langues d'héritage.

Par analyse d'interactions italien-dialecte de Venise entre trois générations, Ghimenton (2010) illustre le fait que l'enfant de la troisième génération saisit à chaque fois les « amorces dialectales » qui lui sont offertes par son grand-père. Les conversations entre les grands-parents ou entre les grands-parents et les parents en dialecte apportent les inputs linguistiques les plus importants pour le jeune enfant. Elles favorisent la reproduction et l'apprentissage de formes linguistiques. La saillance de l'usage linguistique des grands-parents attire l'attention de l'enfant vers l'usage du dialecte qui est en contraste avec l'input généralement reçu par ses parents en italien. Ce phénomène d'alignement aux choix linguistiques que les grands-parents initiés dans l'interaction est observé également dans la thèse d'Istanbulu (2017), qui favorise la pratique de la langue familiale, l'arabe, chez les plus jeunes issus des familles transnationales en Europe.

Dans les études de Ruby (2012) sur le maintien du bangla dans une famille de trois générations installée à Londres, la grand-mère de la première génération prend consciemment le rôle et la responsabilité de maintenir et transmettre l'identité linguistique et culturelle chez ses grands-enfants. La grand-mère s'adresse à sa petite-fille en bangla avec conscience et l'encourage à utiliser ce qu'elle peut en bangla avec facilité et efficacité. Les grands-parents d'après Ruby (2012 : 82) constituent une partie cruciale dans le développement des connaissances culturelles et linguistiques chez les enfants où ils proposent toute une gamme de ressources culturelles et linguistiques.

1.3 Plurilinguisme et répertoires langagiers

1.3.1 Le principe fondateur des politiques linguistiques éducatives en Europe

Les situations plurilingues, loin d'être un phénomène récent, se sont sans doute développées à l'aube de l'humanité, dès que des communautés ont parlé des langues différentes. Les contacts de langues dans le monde sont multiples, fréquents et fortement diversifiés. « Ils mettent en présence des langues ou des variétés de langues, parlées et écrites, territoriales et déterritorialisées, ancestrales, autochtones ou étrangères, aux statuts et prestiges divers et aux portées communicatives différentes. Surtout, les langues vivent et se transforment, occupent des espaces et des territoires, passent les frontières, s'approchent et se pratiquent. » (Moore, 2006 : 11) Le CECR (2001) distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée.

Quant au bi-plurilinguisme individuel, il est une tendance actuelle aux quatre coins du monde en phase avec la vague de l'urbanisation et de l'immigration. La mixité linguistique chez un individu n'est guère rare de nos jours quelle qu'en soit la cause : un résultat de la mobilité des individus et de l'immigration, un fruit d'intermariage, un effet du bi-plurilinguisme d'élite ou de masse, ou une combinaison de tous ces indices. En France, un enfant sur quatre est bilingue ou susceptible de le devenir en région parisienne (Deprez, 1994), parce qu'il est en contact quotidien avec une langue autre que le français dans sa famille.

Depuis des années, le plurilinguisme fait couler beaucoup d'encre chez les chercheurs, à tel point que cela est devenu une valeur positive à défendre. Pour sauvegarder et valoriser le patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe, le Conseil de l'Europe a fait le choix de fonder ses politiques linguistique et d'enseignement des langues sur le principe du plurilinguisme.

Alors qui sont des locuteurs plurilingues dans la littérature ? Quelles compétences linguistiques possèdent ces locuteurs ? Contrairement à l'idée que les locuteurs bi-plurilingues sont des polyglottes issus de la classe privilégiée, les documents du Conseil de l'Europe suggèrent que tout le monde peut devenir un locuteur plurilingue. Cette potentialité est confirmée par un groupe d'auteurs dans la didactique du plurilinguisme. Nous nous bornons à mentionner ici les travaux récents de Kervran (2008), Dufour (2014), Lambert et Billiez (2016) et Thamin et Simon (2010). Ils considèrent tout locuteur comme un individu plurilingue en devenir, dont les compétences langagières évoluent constamment, selon ses rencontres avec différentes langues, dans différents contextes, à divers moments de son existence.

« Tout locuteur est potentiellement plurilingue en ce qu'il est capable d'acquérir la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques, à la suite ou non d'un enseignement. L'aptitude à acquérir les langues est naturelle et se trouve ainsi à la portée de tous. Le plurilingue n'est pas un locuteur d'exception, comme le polyglotte, et le plurilinguisme ne peut pas être considéré comme le privilège d'une élite de locuteurs « surdoués » (Beacco et Byram, 2007 : 40).

1.3.2 Les compétences plurilingues des locuteurs plurilingues

Comme l'indique Grosjean (2015 : 35), « si une personne se sert régulièrement de deux ou de plusieurs langues, elle doit forcément avoir un certain niveau de compétence dans les langues concernées ». À cet égard, Castellotti (2006 : 321) a interrogé la question du profil d'un « vrai plurilingue » qui fait surgir des représentations ordinaires selon lesquelles un locuteur plurilingue doit parler au moins trois langues qu'il a apprises d'une manière précoce. Les compétences dans ces langues devraient être celles de « quasi-natifs », aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Cependant, il est rare qu'un locuteur maîtrise plusieurs langues à un même degré, que ses apprentissages des langues commencent en même temps et que le locuteur utilise des langues dans un même contexte. Nous ne pouvons pas attendre une même maîtrise d'une quatrième langue que d'une deuxième, d'une langue voisine que d'une langue distante, d'une langue dans la situation de travail que d'une langue dans la situation familiale. Cette idée de Castellotti est d'ailleurs reprise par Moore (2006) dans son ouvrage sur le plurilinguisme :

« La personne qui dispose d'un capital linguistique plurilingue et pluriculturel utilise des langues et des ressources culturelles à sa disposition pour des besoins de communication précis et différenciés dans des contextes sociaux spécifiques. Il est peu fréquent, et en réalité rarement nécessaire, de développer des compétences équivalentes pour chaque langue. » (Moore, 2006 : 98)

La citation de Moore (2006) nous montre bien que l'équilibre des capacités entre des langues est non seulement rare mais également non « nécessaire ». Il vaut mieux que nous nous éloignons d'approches traditionnelles de la compétence bilingue qui tendent à considérer la compétence bi- ou plurilingue sous une forme essentiellement cumulative, sans avoir à prendre en compte la complexité et l'originalité des situations en jeu.

Des représentations sociales du plurilinguisme d'après Billiez et Lambert (2005 : 329) se trouvent non seulement dans des définitions comme la « maîtrise parfaite et équivalente », mais aussi dans des définitions « des standards officiels enseignés à l'école ». Autrement dit l'acquisition informelle d'une compétence langagière ne leur semble pas aussi légitime que celle transmise par l'apprentissage scolaire. On ne peut devenir bilingue que si l'on a appris la langue, et à l'écrit et à l'oral, et pendant de nombreuses années, avec des livres de grammaire, de vocabulaire, des dictionnaires, etc (Billiez, 2011).

Les représentations du plurilinguisme idéalisé sont à transformer. En lisant les descriptions des compétences plurilingues des locuteurs, proposées par le CECR (2000), nous voyons la rupture de l'image idéale d'un locuteur plurilingue. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est d'abord diffusée par les travaux du Conseil de l'Europe. Cette compétence selon Castellotti (2006) est par essence partielle, plurielle, composite et hétérogène ; elle se caractérise, dans le temps et dans l'espace, également par « une grande malléabilité » et « une capacité d'évolution constante ».

Moore (2006 : 150) considère les compétences plurilingues des locuteurs non comme le cumul de compétences ajoutées dans les langues qui se côtoient sans se joindre. Il s'agit des reconfigurations et des restructurations de contact, d'une façon beaucoup plus souple et dynamique, « qui incluent certaines fondées sur des mouvements symboliques et discursifs

d'éloignement ou de rapprochement des langues du répertoire, comme certains déséquilibres entre compétences orales et ou littéraciées, et selon les langues et les besoins ».

En résumé, il s'agit donc de la capacité de la mise en œuvre d'un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées, en permettant de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur plurilingue. Les phénomènes d'alternance des langues chez les locuteurs plurilingues demandent également la capacité à faire varier son répertoire langagier le long d'un continuum.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'opinion majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voir partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Moore, 2006 : 211 voir aussi le CECR, 2000 : 129)

1.3.3 La notion du répertoire langagier et sa dynamique

Le concept de répertoire langagier va de pair avec une valorisation des compétences plurilingues déséquilibrées et partielles. C'est un concept capital en didactique du plurilinguisme qui peut être défini comme l'ensemble des styles de parole utilisé par un acteur social donné, à un moment donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à tel ou tel style.

Comme dans l'analyse de Dufour (2014) sur les répertoires langagiers, plusieurs dénominations ont été proposées pour désigner ce répertoire : répertoire pluriel et dynamique, répertoire plurilingue etc. nous nous penchons sur la définition dans le CECR qui est le guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe.

Lorsqu'on fait sienne cette conception réaliste du plurilinguisme, on peut considérer que la compétence plurilingue est sinon existante, du moins présente en germes, la plupart du temps, sous forme d'ensemble de ressources ou de répertoire, chez la grande majorité des locuteurs contemporains. Qui dit répertoire dit ensemble mouvant, évolutif, adaptable de ressources

linguistiques, mais aussi de représentations sur leurs usages ainsi que de stratégies et de capacités susceptibles de mobiliser ces ressources et de les combiner dans des contextes diversifiés (Castellotti , 2006 : 322).

Le répertoire langagier d'un individu se développe au fur et à mesure que celui-ci « traverse différents domaines de l'activité humaine et que son expérience langagière se diversifie » (Dufour, 2014 :182). Il est donc évolutif et variable suivant les moments de sa vie langagière. D'ailleurs, les travaux de Billiez et Lambert (2005), de Lambert et Billiez (2016) et de Thamin (2007) ont mis en évidence que la dimension dynamique du répertoire langagier d'un individu est fortement liée à la mobilité spatiale. Leur travaux ont rendu compte de la dynamique des langues qui « apparaissent, disparaissent, se mêlent ou s'incorporent aux répertoires des locuteurs, selon les différents espaces dans lesquels ils évoluent et les différentes sphères d'activités auxquelles ils participent » (Billiez et Lambert, 2005 : 16).

Les analyses des répertoires langagiers sont souvent mises en œuvre à l'aide des biographies langagières, l'un des outils novateurs dans le cadre de relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. Les biographies langagières visent à « faire valoriser par l'apprenant de langue lui-même son répertoire linguistique dans les contextes plurilingue et multiculturel où ce répertoire s'est construit et évolue ». (Molinié, 2006 : 9). Non seulement elles contribuent à la valorisation des apprentissages plurilingues déjà effectués, mais elles permettent également à projeter d'une manière positive un plurilinguisme en devenir.

Chapitre II Cadre contextuel : famille franco- chinoise, lieu de rencontre de deux politiques linguistiques nationales

Les couples mixtes dans notre étude sont des médiateurs et des passeurs entre des cultures et des langues. Ils sont des témoins que l'humanité est diverse et peut et doit vivre sa diversité. Les familles mixtes franco-chinoises sont en contact régulier avec deux systèmes de politiques linguistiques, celui de la France et celui de la Chine. Dans ce chapitre, nous allons présenter les politiques linguistiques de ces deux pays, comme un maillon qui permet de comprendre les éléments de nos études de cas tels que a) le profil sociolinguistique des parents façonné par les politiques linguistiques nationales de leurs pays ; b) le parcours d'apprentissage de la langue du pays de résidence des parents migrants façonné par les politiques linguistiques d'intégration ; c) les représentations linguistiques des parents influencées par les politiques linguistiques nationales en ce qui concerne la langue standard et les langues régionales ; d) la planification parentale concernant la transmission du chinois adaptée aux politiques linguistiques éducatives en France et en Chine.

Pour comprendre les politiques linguistiques d'un pays, il est important de s'intéresser à l'atlas linguistique du pays. Le contexte historique, la composition démographique et la base territoriale de chaque langue constituent des éléments qui aident à appréhender les politiques linguistiques du pays. Il ne s'agit pas d'une simple description des textes de la loi qui planifient ou aménagent les questions de langues. L'éducation et la diffusion des langues en situation réelle sont également prises en compte comme une mise en scène des politiques linguistiques. Ce chapitre suit cette logique en mettant en lumière l'atlas linguistique, le développement des politiques linguistiques et les politiques linguistiques éducatives respectivement dans deux pays.

2.1 Les politiques linguistiques en France

2.1.1 L'atlas linguistique de la France

Au 1^{er} janvier 2018, la France compte 67,2 millions d'habitants selon INSEE²¹. La France dispose d'un patrimoine linguistique d'une grande richesse, juste après l'Italie en Europe. On compte 76 langues sur le territoire français. À côté du français, la langue nationale caractérisée par la Constitution, existent les langues de France comprenant les langues régionales et les langues non-territoriales (DGLFLF, 2016 : 3). L'expression « langues régionales » est d'usage courant au lieu de « langues minoritaires », ce qui les différencie des « langues étrangères » et des « langues immigrantes » (Leclerc, 2017b).

2.1.1.1 Les langues régionales

La Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) du ministère de la Culture définit les langues régionales ou minoritaires de la manière suivante : « On entend par langues de France les langues régionales ou minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire de la République depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, et ne sont les langues officielles d'aucun État²². » Bernard Cerquiglini (1999) a retenu 75 langues régionales dont 14 en France métropolitaine.

Dans l'Hexagone, les langues régionales se définissent comme des langues parlées sur une partie du territoire national depuis plus longtemps que le français langue commune (Cerquiglini, 1999). Elles étaient les langues d'usage de l'ensemble de la société dans une zone donnée, jusqu'à ce que le français s'impose progressivement et qu'elles deviennent minoritaires. Elles sont listées par Cerquiglini (1999) : basque, breton, catalan, corse, dialectes allemands d'Alsace et de Moselle (alsacien et francique mosellan), flamand occidental, franco-provençal, langues d'oïl

²¹ « Bilan démographique 2017 », <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3305173>, consulté le 03 décembre 2018.

²² « Langue française et langues de France », <https://www.culture.gouv.fr/Regions/DRAC-Nouvelle-Aquitaine/Patrimoines-Architecture/Langue-francaise-et-langues-de-France>, consulté le 03 décembre 2018.

(bourguignon-morvandiau, champenois, franc-comtois, gallo, lorrain, normand, picard, poitevin-saintongeais (poitevin, saintongeais), wallon), occitan ou langue d'oc (gascon, languedocien, provençal, auvergnat, limousin, vivaro-alpin), parlars liguriens (voir également DGLFLF, 2016). La carte ci-dessous en est une illustration.

Figure 2: les langues régionales françaises²³



²³ Source de l'image : https://www.francetvinfo.fr/societe/combien-de-francais-parlent-vraiment-une-langue-regionale_952677.html, consulté le 04 décembre 2018.

2.1.1.2 Les langues non-territoriales

À côté des langues régionales rattachées à une zone géographique, les langues dépourvues de territoire, les « non-territoriales », sont distinguées et décrites par la DGLFLF (2016 : 3) comme « des langues parlées par de nombreux Français, issues d’immigrations et donc sans lien avec une aire géographique particulière dans notre pays, mais qui y sont implantées depuis longtemps ». Ces langues non-territoriales forment avec les langues régionales les langues de France. Il s’agit des langues suivantes : Arabe dialectal (dans ses diverses variétés parlées en France, distinctes de l’arabe « littéral », officiel dans plusieurs pays), arménien occidental (langue diasporique, distincte de l’arménien oriental officiel en Arménie), berbère, judéo-espagnol, romani, yiddish (*ibid.*). À ces langues s’ajoute la langue des signes française, qui est une langue de France à caractère propre. La DGLFLF (2016 : 3) a précisé dans son rapport que cette construction largement abstraite de langues de France correspond bien « à notre tradition d’ouverture, et permet de mener une véritable politique linguistique ».

2.1.1.3 Les langues des Outre-mer

Dans les Outre-mer, le français coexiste avec plus de cinquante langues de France sur les soixante-quinze recensées officiellement, qui représentent les deux-tiers des langues régionales selon Cerquiglini (1999), comme le montre le tableau des langues des Outre-mer suivant. Les langues locales des Outre-mer gardent une grande vitalité sur ces territoires utilisées quotidiennement par la majeure partie de la population. Les langues et cultures des Outre-mer s’inscrivent profondément dans l’oralité²⁴.

²⁴ « Langues des Outre-mer », <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France/Langues-des-Outre-mer?limit=30>, consulté le 04 décembre 2018.

Tableau 1: les langues des Outre-mer²⁵

Guadeloupe	Créole guadeloupéen
Guyane	12 langues de France : créole guyanais, saramaka, aluku, njuka, paramaka, kali'na, wayana, palikur, arawak, wayampi, teko, hmong
La Réunion	Créole réunionnais
Martinique	Créole martiniquais
Mayotte	Shimaoré, shibushi
Nouvelle-Calédonie	28 langues kanak : nyelâyu, kumak, caac, yuaga, jawe, nemi, fwâi, pije, pwaamei, pwapwâ, langues de Voh-Koné, cèmuhi, paicî, ajië, arhâ, arhö, ‘ô rôê, neku, sîchë, tîrî, xârâcùù, xaragurè, drubéa, numèè, nengone, drehu, iaai, fagauvea
Polynésie française	Tahitien, marquisien, langue des Tuamotu, mangarévien, langues des Îles australes
Wallis et Futuna	Wallisien, futunien

Figure 3: la France et ses territoires d'Outre-mer²⁶



²⁵ Le tableau des langues des Outre-mer est conçu selon les données publiées sur le site de DGLFLF, <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France/Langues-des-Outre-mer?limit=30>, Consulté le 04 décembre 2018.

²⁶ Source de l'image : https://fr.wikipedia.org/wiki/France_d%27outremer#/media/File:France_Overseas.svg, consulté le 04 décembre 2018.

2.1.2 Le développement des politiques linguistiques françaises

« La France a connu une longue tradition d'interventionnisme linguistique, mais elle prit des visages différents avant et après la Révolution française » (Leclerc, 2017b). Nous allons ainsi prendre la Révolution comme la ligne de démarcation pour résumer les politiques linguistiques françaises. Le développement de la langue française accompagne la formation de la nation française. La France résulte de l'agrégation de régions parlant diverses langues romanes, germaniques et d'autres origines.

2.1.2.1 Du Moyen Âge à la Révolution française

A. L'émergence et les premières manifestations du français

Langue orpheline, le français n'est pas directement issu d'une langue « mère » qui serait le latin (Cerquiglini, 2007), qui n'est d'abord qu'une langue parlée et vulgaire. C'est pour mériter une place de langue écrite, puis de langue du pouvoir qu'il a fait l'objet d'une élaboration savante face au latin officiel et prestigieux (Bulot et Blanchet, 2011). Il a été forgé à l'écrit par des clercs à partir du Moyen-Âge jusqu'au XVII^e siècle sur la base de divers parlers romans du domaine d'oïl (Chaurand, 1999, 2011).

Pour le français, il est légitime de fixer sa date de naissance en 842 avec le texte des *Serments de Strasbourg* (De Saint Robert, 2000), sinon au moins celle d'une première manifestation d'existence (Chaurand, 2011). Cet acte de naissance de la langue française est en effet un traité d'alliance entre Louis le Germanique et Charles le Chauve, qui lance la concurrence entre le latin et diverses langues vernaculaires. C'est un échantillon du langage juridique en usage à l'époque carolingienne, mais son existence ne suffit pas pour repérer les débuts de l'utilisation du français dans les documents administratifs et actes politiques. En effet, presque tous les textes du plus ancien français, qui s'étend du IX^e siècle aux premières années du XII^e siècle, sont de caractère religieux comme la *Passion* dite de *Clermont* et la *Vie de saint Léger* (Chaurand, 2011).

B. De la diffusion/progression du français au moyen-âge jusqu'à « L'ordonnance de Villers-Cotterêts »

La société médiévale du royaume de France est celle de très grande diversité linguistique : latin, la langue savante et de l'Église et les langues vernaculaires. Le français n'a été diffusé à l'oral que tardivement dans des territoires divers où il a d'abord partout été une langue étrangère. À partir de la première moitié du XIII^e siècle, le français se diffuse par les ducs de Champagne et de Bourgogne et dans le duché de Bretagne et en Flandre dès le milieu du XIII^e siècle. Mais sa diffusion dans la France méridionale romane est lente et progressive avec de fortes résistances, sa présence après 1350 en Auvergne et Limousin, son imposition dans le Languedoc et en Provence après 1450 et à Lyon au XV^e siècle (Lusignan, 2004). Il apparaît que l'essor du français a bénéficié des circonstances politiques et socio-économiques : la croissance politique du Royaume de France en tant qu'une puissance européenne et la croissance démographique et économique de Paris, la plus grande ville d'Europe dès le Moyen-Âge (Bulot et Blanchet, 2011).

Un cheminement de l'établissement du français comme langue du roi et du droit qui se substitua au latin, est abouti à partir du XIII^e siècle à l'édit de Villiers-Cotterêts (Blanc, 2010, Leclerc, 2017a ; Lusignan, 2004 ; Soleil, 2004). En effet, jusqu'au début du XIV^e siècle, les administrations royales françaises utilisèrent essentiellement le latin. La politique de francisation de Philippe VI, Charles V et François I^{er} impose l'utilisation du français à la chancellerie et dans les actes juridiques, le français devient ainsi la langue du Roi mais aussi la langue de l'administration. La langue française est un instrument politique essentiel dans la construction de l'État, l'unité étant assurée par le roi sous l'Ancien Régime. À la fin du XIV^e siècle, le français devient la langue de l'administration royale au niveau local des bailliages et des sénéchaussées, puis au niveau central de la Chancellerie et du Parlement, dans des rapports de concurrence, jusqu'à la substitution au latin (Lusignan, 2004).

En 1539, François I^{er} signa « l'ordonnance de Villers-Cotterêts », intitulée plus précisément « Ordonnance générale sur le fait de la justice, police et finances », qui renforce davantage la place de la langue française en tant que langue officielle dans l'administration (Blanc, 2010, Soleil, 2004). Les deux articles 110 et 111 concernant l'usage des langues précisent que « nous voulons dorénavant que tous arrêts, ensemble toutes autres procédures, soient de nos cours

souveraines et autres subalternes, inférieures, soient de registres, enquêtes, contrats, commissions, sentences, testaments et autres quelconques, actes et exploits de justice, ou qui en dépendent, soient prononcés, enregistrés, et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement » (Dubu, 1991 : 141). L'objectif poursuivi par le roi était de rendre la langue judiciaire intelligible, accessible aux justiciables et cet objectif passait par le combat contre le latin devenu incompréhensible pour le plus grand nombre. (Blanc, 2010 : 9)

Voici une rémanence qui représente pour les linguistes, les historiens et les juristes un moment fondateur de la langue française. Il est considéré comme le début d'une lente et inexorable unification de la France par la langue. Beaucoup le mentionnent aujourd'hui comme la première politique linguistique en France, qui est saluée comme l'un des vecteurs de l'histoire nationale (Soleil, 2004) et l'élément constitutif de l'identité du pays (Baldi, 2014 : 24).

C. Le français au Grand Siècle et l'Académie française

Le français moderne est né à l'époque du Grand Siècle, qui connut une longue période de stabilité sociale et de prospérité économique. Le Grand Siècle a permis au français de s'imposer de manière incontournable en France et dans ses nouvelles colonies à l'aide des gouvernances par des fortes personnalités : Henri IV, Richelieu et Louis XIV. L'époque a consolidé la langue dans ses acquis politiques, sociaux et culturels et a propagé la langue française (Leclerc, 2017a ; Chaurand, 2011).

En France, le français, imposé par les souverains, était dorénavant considéré à égalité avec ce qu'on croyait être alors comme les trois « langues du bon Dieu ». Dans les tribunaux, les débats et les procédures devaient se tenir en français seulement. Parler la langue du roi montre sa loyauté et sa soumission politique (Chaurand, 2011 ; Van Goethem, 1989 ; Leclerc, 2017a).

Sous Louis XIV, dans de nouvelles provinces acquises dont la langue vulgaire étrangère se parlait également dans des pays voisins, la question linguistique devenait donc un problème de sécurité d'État. C'est à partir de là que le Roi Soleil passa à une « politique linguistique radicale » (Van Goethem, 1989 : 438). Le ministre Colbert pratiqua une véritable politique d'impérialisme linguistique conforme à sa politique extérieure. Il imposa partout le français dans les actes publics,

avec comme résultat que les provinces françaises périphériques annexées par la France en vinrent à délaisser leurs langues locales pour le français du roi (Leclerc, 2017a ; Van Goethem, 1989). La France devint la plus grande puissance du continent par ses acquisitions territoriale et par l'influence qu'elle exerçait en Europe à travers le prestige de ses victoires. Le français était parlée dans presque toutes les chancelleries de l'Europe et employée comme langue diplomatique jusqu'à la Première Guerre mondiale (Leclerc, 2017a).

- **Académie française**

Sous le règne de Louis XIII, en 1634, l'Académie française²⁷ est fondée par Richelieu avec pour but de donner des règles à la langue française, de la rendre claire, pure et raisonnable afin d'être compréhensible pour tous. Les fonctions fixées en 1639 étaient de « travailler avec tout le soin et toute la diligence possible à donner des règles certaines à la langue française, à la rendre pure, éloquente et capable de traiter des arts et des sciences²⁸ ». Le premier dictionnaire français a vu le jour à l'Académie en 1694²⁹.

L'unification et la normalisation de la langue est mise en scène par le pouvoir royal au niveau étatique, mais la fragmentation linguistique est la situation réelle à cette époque où le peuple continue à parler son patois régional. A cette époque, le français n'était encore qu'une langue de classe sociale. En France, c'est une langue officielle, essentiellement courtisane, aristocratique et bourgeoise, littéraire et académique, parlée peut-être par moins d'un million de Français sur une population totale de 20 millions (Leclerc, 2017a ; Van Goethem, 1989 ; Vigner, 2001). Leclerc (2017a) a présenté la situation linguistique de l'époque en disant que la langue du peuple se partageait en trois catégories de locuteurs : les locuteurs dits « francisants » qui avaient une connaissance active de l'une ou de l'autre des variantes du français populaire, les locuteurs « semi-patoisants » qui n'avaient qu'une connaissance passive du français populaire se retrouvant principalement dans les régions d'oïl, et les locuteurs « patoisants » unilingues qui n'avaient aucune connaissance du français (voir aussi Vigner, 2001 : 427-429).

²⁷ <http://www.xn--acadmie-franaise-npb1a.fr/linstitution-lhistoire/les-grandes-dates>, consulté le 21 septembre 2019.

²⁸ <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions>, consulté le 21 septembre 2019.

²⁹ <http://www.xn--acadmie-franaise-npb1a.fr/>, consulté le 21 septembre 2019.

D. Le français avant et après la Révolution française

Avant la Révolution, le français n'était encore que la « langue du roi », celle des classes privilégiées et riches très peu parlé dans les campagnes et dans les territoires frontaliers (Leclerc, 2017a ; Perrot, 1997). Avec la Révolution française, un courant de pensée émergea chez les révolutionnaires selon lequel l'unification de la nation doit se baser sur la réduction de la diversité linguistique. Pour la première fois, la notion de nation est associée à celle de langue, la langue devint ainsi une affaire d'État. Il fallait doter d'une langue nationale la « République unie et indivisible » à laquelle l'élimination de la fragmentation linguistique est contributive (Perrot, 1997 : 162). La langue fit désormais partie intégrante du concept d'une nation moderne. L'unité politique passa par l'unification linguistique qui est vue comme un prérequis à la démocratie sans lequel les décisions de l'État ne peuvent pas être comprises par le peuple.

Au début de la Révolution, les dirigeants affichèrent une politique linguistique qui témoignait d'une grande tolérance à l'égard des patois ou des langues régionales. Pour diffuser les idées révolutionnaires d'un nouveau régime politique, la Révolution procéda parfois à des traductions (Perrot, 1997 ; Rey et al., 2013 ; Van Goethem, 1989). Une fois la monarchie abolie et le nouveau régime établi, parler le français, c'était affermir la démocratie ; oublier les patois, c'était s'affranchir de la domination et de la dépendance pour que chaque citoyen soit capable de contrôler le pouvoir (Leclerc, 2017a ; Perrot, 1997). La question de la langue apparaissait comme centrale dans la politique révolutionnaire : accès à la langue française égale accès aux valeurs républicaines. Un interventionnisme linguistique décrit comme « féroce » par Leclerc (2017b) fut mis en scène où la guerre contre les patois est déclarée, porteurs de l'esprit contre-révolutionnaire. Bertrand Barère (1755-1841) et l'abbé Grégoire (1750-1831) marquent cette histoire par la qualification de « terreur linguistique » (Perrot, 1997 : 164). L'ignorance de la langue nationale est interprétée comme « trahison » de la patrie et l'opposition de la valeur de la République et de la liberté. Au nom de l'égalité, l'abbé Grégoire souhaitait éradiquer la diversité linguistique au profit d'un « français » unique propre, pour résorber une fracture « entre un peuple cantonné dans l'usage des parlers locaux et une classe supérieure accédant aux places et au savoir grâce à son usage du français » (Rey et al., 2013 : 127, voir aussi Van Goethem, 1989 : 450). C'est aussi pendant cette période que le français nommé comme « langue » restait l'apanage exclusif, et tout

ce qui est autre que le français est appelé patois ou idiomes féodaux, très mal perçu par les bien-pensants parisiens (Leclerc, 2017b ; Perrot, 1997).

Suite à l'affaiblissement de la République par de nombreuses menaces extérieures et intérieures, la politique linguistique suit le durcissement allant de pair avec une incertitude politique croissante révolutionnaire (Van Goethem, 1989 ; Leclerc, 2017a). Les décrets adoptés durant la terreur linguistique furent abandonnés suite à l'exécution de Robespierre en 1794. La décennie révolutionnaire agitée et instable fit progresser considérablement le français sur le territoire national, par la très grande centralisation, ensuite par les guerres qui entraînent d'immenses brassages de population. Pour la première fois, l'État français avait une véritable politique linguistique de diffusion du français (Leclerc, 2017a ; Van Goethem, 1989). Il faudra des décennies d'instruction républicaine, à la fin du XIX^e siècle, pour accomplir le programme proposé par Grégoire, mais le changement de méthode de la politique linguistique était annoncé (Rey et al., 2013 ; Van Goethem, 1989).

2.1.2.2 Les lois Ferry et la lutte contre les langues régionales durant la Troisième République

Si le français a bénéficié très tôt de la sollicitude d'un pouvoir royal, d'un statut privilégié aussi bien au plan institutionnel qu'intellectuel, il n'a pas pu pour autant devenir la langue d'un usage quotidien et dominant de la plupart des Français (Leclerc, 2017a ; Vigner, 2001 ; Kusters, 2011). Malgré son statut officiel depuis cinq siècles, en 1863, le français est ignoré par presque 20% de la population, soit 7.5 millions sur 38 millions d'habitants (Leclerc, 2017b ; Puren, 2003). « Si favorable que soit la position du français comme langue officielle et comme langue de culture, sa faible diffusion sociale constituait un handicap certain, au moins pour son introduction aux premiers stades de la scolarisation » (Vigner, 2001 : 429). Même si la Convention de la Révolution confie à l'école le soin de diffuser la langue nationale, cette mission restera pendant une bonne partie du XIX^e siècle plus symbolique qu'effective (Vigner, 2001 ; Puren, 2003). C'est dans un tel environnement qu'il faut considérer l'action de l'école.

La défaite du Second Empire et l'occupation par la Prusse rendent l'élite française lier le triomphe de la Prusse à sa supériorité du système scolaire (Jacquet-Pfau, 2014 ; Kusters, 2011). Durant la Troisième République (1870-1940), la politique dépendait fondamentalement d'un projet culturel qui donnait à l'école une place essentielle dans la construction de la nouvelle société ; la lutte laïque contre l'ignorance et l'unification linguistique deviennent un des thèmes principaux des campagnes républicaines (Kusters, 2011 : 16-17 ; voir aussi Puren, 2003 : 34-35). La nomination de Jules Ferry (1832-1893) comme ministre de l'Instruction publique entre 1879-1881 débute une série de réformes qui dura trois décennies. Le ministre a introduit deux lois mémorables et révolutionnaires : la première est celle du 16 juin 1881, qui rend l'enseignement primaire gratuit, et la seconde est celle du 28 mars 1882 qui rend l'enseignement public laïc et introduit l'obligation scolaire pour tous les enfants de 6 à 13 ans révolus (Kusters, 2011 ; Jacquet-Pfau, 2014 ; Vigner, 2001).

La généralisation de l'école publique, laïque et obligatoire est considérée comme « le couronnement de près d'un siècle d'efforts consentis pour donner à chaque Français un enseignement primaire minimal » (Kusters, 2011 : 16). D'un côté, cette décision étatique va modifier profondément l'évolution du français, vers une normalisation et une uniformisation pour être enseigné à tous. De l'autre, elle favorise non seulement l'alphabétisation de la population (femmes, ruraux), mais également la diffusion et l'imposition de la langue française sur tout le territoire conjointement avec le service militaire obligatoire et la modernisation du pays (Jacquet-Pfau, 2014 ; Kusters, 2011, Leclerc, 2017a). Puren (2003 : 34) a dépeint la non-obligation de parler le français à l'école de la Révolution à la Troisième République comme « une politique linguistique hésitante ». Si le français prend progressivement place dans les programmes et les pratiques de classe, aucun texte officiel jusqu'à Jules Ferry ne stipulera l'obligation de parler le français dans les écoles (Kusters, 2011 ; Leclerc, 2017 ; Puren, 2003; Vigner, 2001). L'orientation initiale de l'éducation nationale concernant les langues est précisée par l'inspecteur général de l'Enseignement primaire Irénée Carré (1889 : 49 cité dans Puren, 2003) comme suivant : « nos écoles primaires doivent être entièrement en français et ne servir qu'à l'enseignement du français ».

Les langues régionales commencent à subir le « génocide linguistique et culturel » (Jacquet-Pfau, 2014 : 12 ; Puren, 2003 : 33) face aux politiques linguistiques révolutionnaires et publicaines. Elles sont exclues du domaine scolaire, parfois même violemment à travers le recours à des moyens coercitifs (Jacquet-Pfau, 2014 ; Leclerc, 2017b ; Prémel, 1995 ; Puren, 2003). À l'école, les fameux symboles³⁰ et les châtiments corporels étaient utilisés pour interdire et punir les enfants parlant les langues régionales. Le breton était particulièrement ciblé par le gouvernement d'Émile Combes, président du Conseil des ministres français et ministre de l'intérieur entre 1902-1905, qui adopta en 1902 le décret intitulé « l'usage abusif du breton » pour limiter ou supprimer l'usage du breton³¹ (Prémel, 1995 : 52-53). Il est non seulement stéréotypé comme une langue de « versatilité » et « morte » sans pouvoir être « un moyen de culture intellectuelle », mais aussi les locuteurs stigmatisés comme ceux qui possèdent de faibles capacités langagières et intellectuelles (Puren, 2003 : 37-38).

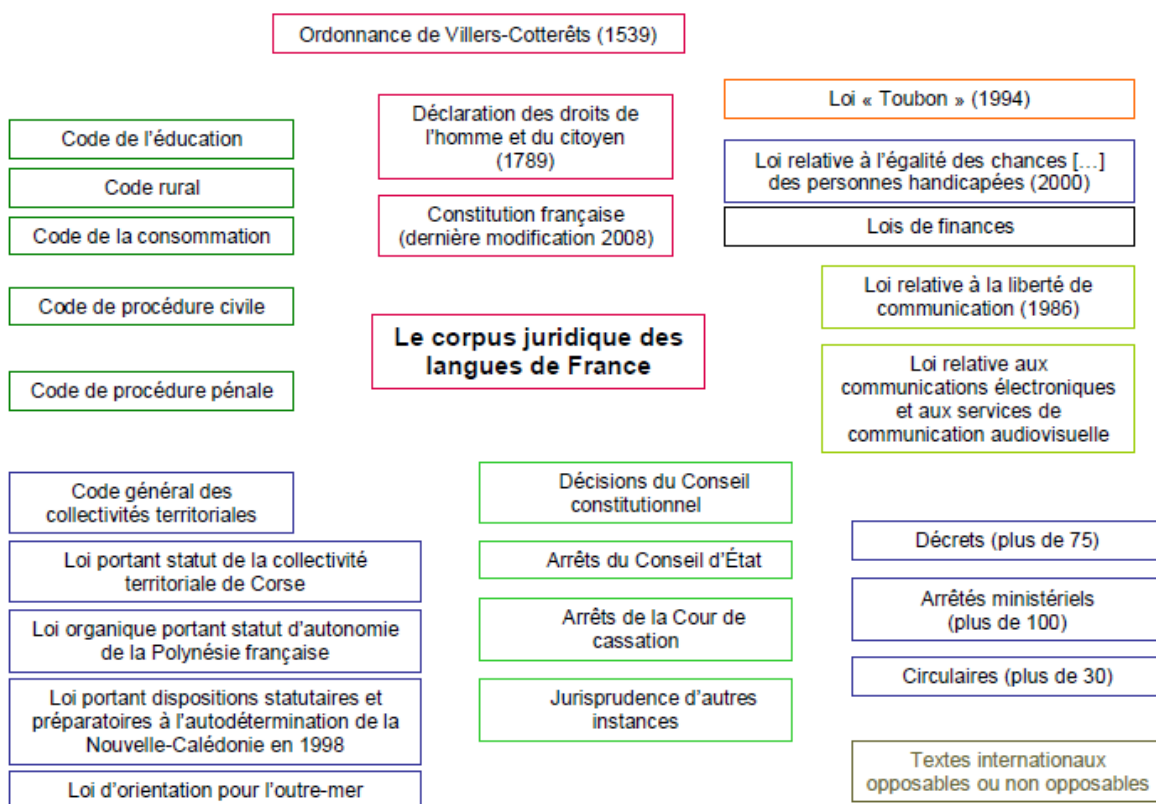
2.1.2.3 Les politiques linguistiques en France de nos jours

La loi fondamentale de la France, la Constitution, reconnaît deux catégories de langues : la langue de la République, le français et les langues régionales. De nombreux textes sont concernés également pour déterminer l'usage du français, des langues régionales, de la langue des signes française et des obligations linguistiques relatives aux migrants adultes. L'abondance des textes des politiques linguistiques en France couvre en général cinq domaines, l'enseignement, les médias, la justice, la sphère publique et la sphère privée. Le schéma suivant de Costaouec (2013) donne une idée du nombre et de la variété des textes sur le corpus juridique linguistique en France.

³⁰ Le symbole est une marque d'infamie (sabot, planche, etc.) destinée aux enfants surpris à parler leur langue maternelle dans l'enceinte de l'école (Puren, 2003 : 35).

³¹ Le ministre de l'Instruction en 1925 proclama que « pour l'unité linguistique de la France, il faut que la langue bretonne disparaisse ».

Figure 4: le corpus juridique visant les langues de France, par grandes catégories de textes de Costauvec (2013 : 150)



A. Le français, langue de la République

- **Légitimation constitutionnelle**

La politique du français s'appuie sur deux socles : d'une part, un ensemble de dispositions juridiques qui encadrent l'emploi du français dans la société, d'autre part, un dispositif dit d'« enrichissement de la langue française »³² qui permet à la langue d'être en mesure d'exprimer les réalités du monde contemporain (Baldi, 2014 : 24). La reconnaissance constitutionnelle de la langue française en tant que langue officielle n'existe pas jusqu'en 1992 même si l'autorité a cherché pendant des siècles à imposer l'usage de celle-ci. La révision constitutionnelle procédait

³² Le dispositif d'enrichissement de la langue française a pour mission première de créer des termes et expressions nouveaux afin de combler les lacunes de vocabulaire et de désigner en français les concepts et réalités qui apparaissent sous des appellations étrangères, <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Enrichissement-de-la-langue-francaise/Le-dispositif>, consulté le 29 novembre 2018.

d'une inquiétude identitaire devant les développements de la construction communautaire prévus par le traité de Maastricht, « faisant émerger la revendication d'une garantie permanente pour la langue française » (Fenet, 2002 : 71). Elle est aussi une réaction, largement partagée dans la société française, devant la montée de l'anglomanie. Face à une concurrence linguistique dans le contexte de la libération et de la mondialisation, la loi est mobilisée pour poser « un verrou juridique absolu » (*ibid* : 72) à la pénétration de l'anglais dans certains domaines.

*La loi constitutionnelle de 1992*³³ a apporté des modifications à *la Constitution* de 1958 et ajouté la mention suivante à l'article 2 :

La langue de la République est le français.

La place de la langue officielle du français est proclamée pour la première fois dans la loi. Cette proclamation a distingué nettement le français de toutes les autres langues parlées sur le territoire et accordé au français un statut juridique au plus haut niveau matérialisé par la Constitution (Costaouec, 2013).

- **Renforcement par la loi Toubon**

Par le souci de la défense, de l'expansion ou de l'enrichissement de la langue française, l'autorité a adopté *la loi Bas-Lauriol*³⁴ relative à l'emploi de la langue française en 1975. Son objectif est d'assurer la présence du français dans la vie économique. *La loi Toubon*³⁵ reprend la question de l'emploi de la langue française en 1994 et se veut plus exigeante. Abrogeant la loi de 1975, elle a pour l'objectif d'assurer le respect du français sur le territoire et de garantir son emploi dans tous les actes de la vie sociale (Fenet, 2002 ; Leclerc, 2017).

³³ Loi constitutionnelle N° 92554 du 25 juin 1992, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006528763&cidTexte=JORFTEX000000723466&dateTexte=29990101>, consulté le 29 novembre 2018.

³⁴ Loi n°75-1349 du 31 décembre 1975 relative à l'emploi de la langue française, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000521788&categorieLien=cid>, consulté le 29 novembre 2018.

³⁵ Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000349929&dateTexte=20110513>, consulté le 30 novembre 2018.

Cette loi précise successivement les conditions dans lesquelles l'emploi du français est obligatoire afin que les consommateurs, les salariés, les usagers, le public, soient assurés de comprendre les indications qui leur sont données. L'obligation de l'emploi du français est exigée non seulement dans la vie économique, mais aussi dans toutes les activités qui ont lieu sur le territoire national, notamment l'enseignement et les émissions de radio et de télévision. *La loi Toubon* est considérée par De Saint Robert (2000) comme un élargissement des domaines d'application surtout dans les domaines d'audiovisuel, d'enseignement, de la formation et des communications dans le monde scientifique et technique. La loi de 1994 est un cadre légal qui marque « la volonté de maintenir le français comme élément de cohésion sociale » et qui vise à garantir aux concitoyens un « droit au français », en leur permettant notamment « de disposer dans leur vie quotidienne, au travail, pour l'accès au savoir et à la culture, d'une information en langue française de nature à assurer notamment leur sécurité et leur santé » (DGLFLF³⁶).

Dans une journée d'étude organisée par Catherine Tasca le 13 octobre 2014 intitulée « langue française : la « loi Toubon » vingt ans après »³⁷, Jacques Toubon a précisé que « le droit au français est un droit fondamental ». Xavier North a partagé cette idée de droit dans la même conférence en disant que *la loi Tonbon* est « une loi démocratique, puisqu'elle instaure dans notre pays un droit d'expression et d'information en français ». Bernard Cerquiglini a indiqué que *la loi Toubon* renforce non seulement la francophonie en France, ce qui n'est pas rien, mais aussi dans le monde. « Quand la France prend une loi, c'est exemplaire, et l'écho de *la loi Toubon* est grand dans de nombreux pays francophones, particulièrement attentifs à la situation française.»

- **La Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF)**

La Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France est l'héritière indirecte du Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française instituée en 1966 par Georges Pompidou. En 1984, le Haut Comité a été remplacé par un Comité consultatif et un Commissariat général à la langue française. Le Comité consultatif était chargé d'étudier et de faire des propositions sur l'usage et la diffusion de la langue française, et sur la francophonie.

³⁶ <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Droit-au-francais/Le-cadre-legal>, consulté le 30 novembre 2018.

³⁷ <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Langue-francaise-la-loi-Toubon-vingt-ans-apres>, consulté le 30 novembre 2018.

La Délégation Générale à la Langue Française (DGLF) a été créée en 1989 avec pour mission « de promouvoir et de coordonner les actions des administrations et des organismes publics et privés qui concourent à la diffusion et au bon usage de la langue française »³⁸. En 2001, la DGLF est devenue Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), pour marquer la reconnaissance par l'État de la diversité linguistique du pays. Ce nouveau dispositif a cinq missions prioritaires, à savoir garantir un droit au français, mettre la langue française au service de la cohésion sociale, enrichir et moderniser la langue française, favoriser la diversité linguistique et promouvoir et valoriser les langues en France.

B. Les langues régionales et minoritaires de la France

L'histoire du droit des langues régionales est marquée par le sceau de la réglementation, de *l'ordonnance de Villiers-Cotterêts* adoptée en 1539 au refus persistant de la France de ratifier *la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (Malo, 2011). La législation linguistique en matière de langues régionales et minoritaires est récente dans l'histoire de la France. Pour la période contemporaine, quelques lois méritent d'être relevées malgré le fait qu'elles soient obsolètes. Elles montrent dans quelle mesure elles ont contribué à la politique linguistique actuelle: *la loi Deixonne* de 1951, *la loi Haby* de 1975, *la loi Bas-Lauriol* de 1975 et *la loi Toubon* de 1994 (Leclerc, 2017b).

*La loi Deixonne*³⁹ en 1951 a permis l'enseignement de quatre langues régionales, le breton, le catalan, l'occitan et le basque dans le système éducatif. Elle constitue une des premières reconnaissances officielles du droit à l'existence des langues régionales (Gardin, 1975). *La loi Haby*⁴⁰ de 1975 a déclaré « un enseignement des langues et des cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité ». Ces deux lois ont été abrogées ensuite et remplacées par d'autres lois. Pourtant, la demande de protéger les langues régionales est manifeste.

³⁸ <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Historique>, consulté le 30 novembre 2018.

³⁹ Loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000886638>, consulté le 27 novembre 2018.

⁴⁰ Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174>, consulté le 27 novembre 2018.

*Le Conseil de l'Europe a adopté la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*⁴¹ en 1992 qui affirme « le droit imprescriptible de pratiquer une langue régionale dans la vie privée et publique⁴² ». Les représentants de la France n'ont pas signé tout de suite et il faut attendre 1999 pour que la France soit signataire de la Charte. Malgré qu'elle l'ait signée, la France refuse de la ratifier. L'objection reste dans le fait qu'en donnant des droits à des groupes particuliers, la Charte irait contre le principe d'unicité du peuple français, considéré également comme allant contre l'esprit d'égalité de *la Constitution* (De Saint Robert, 2000 ; Leclerc, 2017a). La question des langues régionales agite régulièrement le débat public.

Après une longue histoire durant laquelle elles furent pourchassées, les langues régionales et minoritaires ont connu finalement une reconnaissance législative. En juillet 2008, un article a été introduit dans *la Constitution* et porte sur les langues régionales de France qui se lit comme suit :

*Article 75-1 : Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France*⁴³

« Beaucoup à dire également sur le fait que le thème des langues régionales soit traité dans ce Titre XII, c'est-à-dire aussi plus loin que possible des articles fondamentaux de la Constitution, avec l'intention nette de renvoyer la question aux collectivités territoriales et notamment aux Régions » (Castaouec, 2013 : 136). Il faut noter que cet article ne fait mention que des seules langues régionales territorialisées qui sont historiquement liées à un espace particulier, terme donné par la DGLFLF. Les langues comme le romani ou le yiddish ne sont pas concernées.

La loi Toubon actuellement en vigueur ne traite pas des langues régionales mais précise que cette loi ne s'oppose pas à la législation en matière des langues régionales :

*Article 21 : Les dispositions de la présente loi s'appliquent sans préjudice de la législation et de la réglementation relative aux langues régionales de France et ne s'opposent pas à leur usage.*⁴⁴

⁴¹ <https://rm.coe.int/168007c07e>, consulté le 27 novembre 2018.

⁴² « Détails du traité n°148, Charte européenne des langues régionales ou minoritaires », <https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148>, consulté le 27 novembre 2018.

⁴³ Loi constitutionnelle n° 2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la V^e République, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019237256>, consulté le 27 novembre 2018.

C. La langue des signes française

La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière par *la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.

2.1.2.4 Les politiques linguistiques face aux migrants

La France est un pays destinataire de l'immigration depuis le XIX^e siècle. Plusieurs vagues d'immigration sont distinguées dans l'histoire française. La première vague sous le Second Empire (1851-1870) attire les mains-d'œuvre italiennes, espagnoles et portugaises pour travailler dans les grandes villes françaises sous influence de l'industrialisation. La deuxième vague entre guerres attire les immigrants en provenance du Maghreb, du Vietnam, de l'est de l'Europe, etc. La France durant l'entre-deux-guerres devenait un véritable « pôle mondial de l'immigration » (Blanc-Chaléard, 2001) pour la raison de reconstruction du pays. La troisième vague après-guerre a eu lieu suite à la décolonisation favorisée par le regroupement familial⁴⁵. La France a affaire à un flux d'immigration qui perdure lié à son statut d'ancienne puissance coloniale. La question de l'immigration devient un enjeu politique et social depuis les années 1980. Depuis une vingtaine d'années, les mouvements migratoires vers la France se sont profondément modifiés par les évolutions politiques et socio-économiques. Les flux migratoires apparaissent donc de plus en plus polymorphes et complexes au niveau des pratiques migratoires et des profils des migrants (Adami et Leclercq, 2012 : 9). D'après une étude de l'INSEE en 2018, la proportion d'immigrés dans la société française est 9.7% en France⁴⁶. Les vagues d'immigration ont changé à certain niveau le paysage linguistique du pays en apportant les langues d'origines des immigrants.

⁴⁴ Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341>, consulté le 28 novembre 2018.

⁴⁵ Trois vagues d'immigration en France distinguées dans les reportages « Immigration : Rétrospective de la première vague : 1851 », <https://www.ina.fr/video/I00017072/immigration-retrospective-de-la-premiere-vague-1851-video.html>, et « Immigration : Rétrospective de la deuxième vague : 1920 », <https://www.ina.fr/video/I00017075>, réalisés par Jean Paul Askenasi pour l'émission Géopolis en 1993, consulté le 28 novembre 2018.

⁴⁶ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>, paru le 08 octobre 2019.

La connaissance de la langue du pays d'accueil pour les migrants adultes est devenue au cours des deux dernières décennies un nouvel enjeu des politiques publiques en Europe. « Cet enjeu est particulièrement visible si l'on considère les législations relatives à la maîtrise de la langue du pays d'accueil comme condition d'entrée sur le territoire, de résidence permanente et d'acquisition de la nationalité » (Extramiana, 2012 : 135). Dans les années 2000, deux pièces maîtresse du dispositif sont mises en place, conçues et créées spécifiquement pour les migrants : le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) et le Diplôme initial de Langue Française (DILF). Le premier est une initiative politique qui instaure un contrat entre les migrants issus de l'espace non européen et la République, incarnée par l'État, contrat basé sur ce principe : le nouvel arrivant s'engage à respecter les principes et les lois de la République qui s'engage, en retour, à lui offrir une formation linguistique (Leclercq, 2012). *La loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale*⁴⁷ prévoit la généralisation des Contrats d'accueil et d'intégration. Le second, représente un choix politique que fait la France puisque son obtention facilite l'accession à la nationalité française.

En 2011, Claude Guéant, ministre de l'Intérieur a indiqué dans un discours⁴⁸ que « l'apprentissage de la langue française est le premier vecteur de l'intégration ». Peu après, *la loi du 16 juin 2011 relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité*⁴⁹ introduit de nouvelles conditions pour accéder à la nationalité française : la justification d'une connaissance suffisante de la langue française.

Article 3 : Après le mot : « doit », la fin du dernier alinéa de l'article 21-2 du même code est ainsi rédigée : « également justifier d'une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française, dont le niveau et les modalités d'évaluation sont fixés par décret en Conseil d'État. ».

⁴⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166&categorieLien=id>, consulté le 2 novembre 2018.

⁴⁸ Mardi 12 avril 2011, Claude Guéant, ministre de l'Intérieur, de l'Outre-mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration, s'est rendu dans le Val d'Oise pour un premier déplacement sur l'intégration consacré à l'apprentissage du français. <https://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-des-actualites/2011-Actualites/Deplacement-dans-le-Val-d-Oise-sur-l-integration>, consulté le 30 novembre 2018.

⁴⁹ https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=5CA419903FAB193FFC6906E76D6F219C.tplgfr43s_1?idArticle=JORFARTI000024191465&cidTexte=JORFTEXT000024191380&dateTexte=29990101&categorieLien=id, consulté le 30 novembre 2018.

Les exigences linguistiques de la France à l'égard de l'accèsion à la nationalité française étaient très inférieures à celles d'autres pays européens, par exemple le niveau B1 du CECRL exigé par l'Allemagne (Leclerq, 2012 : 189-191). Pourtant, les politiques linguistiques à cet égard ont évolué vers plus d'exigences. Au terme de *la loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France*⁵⁰ (article 2), la description d'« une connaissance suffisante » est remplacée par les mots « de la langue française, qui doit être au moins égale à un niveau défini ». Selon « la formation linguistique des étrangers primo-arrivants après le CIR »⁵¹ du ministère de l'Intérieur, le niveau B1 oral est l'une des conditions de la naturalisation et constitue l'aboutissement du parcours d'intégration. Désormais, la délivrance des titres de séjours est corrélée à la connaissance de la langue française. La progression vers le niveau A1 est nécessaire pour l'obtention d'une carte de séjour pluriannuelle. Le niveau A2 sera nécessaire, à partir du 7 mars 2018, pour obtenir la carte de résident. Des formations linguistiques sont proposées et exigées après que des étrangers primo-arrivants signent le Contrat d'intégration républicaine (CIR). La progression et le niveau de français sont évalués tout au long du parcours d'intégration.

L'accent mis sur la nécessité de la maîtrise du français par les migrants traduit bien une volonté politique forte : il ne s'agit pas de proscrire l'usage des langues d'origine des migrants, qui sont utilisées dans la sphère privée et qui de toute façon se perdent au fil des générations, mais de promouvoir l'usage du français comme langue commune, à la fois comme outil de communication mais également comme symbole identitaire fort (Adami et Leclerq, 2012 : 13). Il est également un signe politique dans la mesure où l'État affiche une politique d'immigration qui fait de l'intégration un objectif affirmé et la maîtrise de la langue la première condition de cette intégration. Cette nouvelle donne en matière de maîtrise de la langue des pays d'accueil suscite des interprétations contrastées selon les conceptions des articulations langue/citoyenneté/cohésion sociale/diversité culturelle. (Leclerq, 2012).

⁵⁰ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032164264&categorieLien=id>, consulté le 3 décembre 2018.

⁵¹« La formation linguistique des étrangers primo-arrivants après le CIR », publié le 9 novembre 2016. <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Apres-le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique-des-etrangers-primo-arrivants-apres-le-CIR>, consulté le 29 novembre 2018.

2.1.2.5 La francophonie et le rayonnement du français sur la scène internationale

A. La francophonie et ses dispositifs institutionnels

Le terme « francophonie » avec un « f » minuscule désigne en général l'ensemble des personnes ou des groupes de locuteurs qui utilisent régulièrement le français dans leur vie quotidienne ou en ont une certaine connaissance. Le mot « Francophonie » avec un « F » majuscule se rapporte aux états, aux gouvernements ou aux instances officielles qui font usage du français en principe dans leurs travaux et échanges (Abalain, 2007 : 74). En analysant le sens linguistique, géographique et spirituel, Deniau (1998 : 15-24) conclut en citant Jacques Cellard que le « concept de francophonie n'a pas de base objective sérieuse, mais la représentation subjective de ce pseudo-concept est une réalité politique, sociale et culturelle ».

Chargée de la défense de la francophonie, l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) a été fondée à l'issue de la deuxième conférence intergouvernementale des États francophones, qui s'est tenue en 1970 à Niamey, au Niger. Elle regroupe aujourd'hui 54 États et gouvernements membres, 7 membres associés et 27 États et gouvernements observateurs⁵². Depuis 2006, l'OIF a assimilé l'ex-Agence intergouvernementale de la Francophonie et repris les quatre objectifs que lui avait assignés en 2004 le Sommet de Ouagadougou : 1) promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique, 2) promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme, 3) appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche, 4) développer la coopération au service du développement durable et de la solidarité⁵³. L'instance suprême de l'OIF est le *Sommet des chefs d'États et de gouvernements ayant le français en partage*, les autres opérateurs sont : l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), l'Association internationale des maires francophones (AIMF), TV 5 Monde et l'Université Senghor d'Alexandrie⁵⁴.

⁵² « Francophonie et rayonnement culturel », <https://www.vie-publique.fr/eclairage/274026-francophonie-et-rayonnement-culturel>, consulté le 08 juillet 2020.

⁵³ « Le ministère et la Francophonie », <https://www.education.gouv.fr/le-ministere-et-la-francophonie-12401>, consulté le 08 juillet 2020.

⁵⁴ « De la naissance de la coopération francophone jusqu'à aujourd'hui », <https://www.francophonie.org/de-la-naissance-de-la-cooperation-francophone-jusqu-aujourd'hui-914>, consulté le 08 juillet 2020.

B. La francophonie, politique active menée par la France

La francophonie fait l'objet d'une politique active menée par la France, premier contributeur de l'OIF. La francophonie apparaît pour la France comme un atout au service de sa diplomatie culturelle et de son influence économique. La France cherche à consolider la place de la langue française dans les domaines éducatif, diplomatique et économique.

Promouvoir l'enseignement du français et diffuser les contenus culturels et créatifs francophones est une des priorités identifiées dans les sommets de la Francophonie⁵⁵. Sur le territoire français, le label « Qualité français langue étrangère » a été créé en 2007 par le décret n°2007-7831⁵⁶. Tous les centres de langues dispensant un enseignement du français à un public d'étrangers peuvent se voir délivrer le label « Qualité FLE ». À l'étranger, le ministère des Affaires étrangères et du Développement international a créé en 2012 le « LabelFrancÉducation » afin de distinguer les établissements scolaires étrangers qui participent, dans le cadre des programmes d'enseignement locaux, au rayonnement de la langue et de la culture françaises⁵⁷. Le français est la 2^e langue la plus apprise après l'anglais avec près de 120 millions d'élèves et un demi-million de professeurs de français à l'étranger⁵⁸, dont la plupart sont en Afrique. La première priorité de la France en matière de francophonie est donc d'apporter un appui aux systèmes éducatifs d'Afrique francophone. C'est l'un des trois axes stratégiques du plan d'actions pour la francophonie présenté en octobre 2012 (OIF, 2012 : 134).

Dans le domaine de la politique internationale, la France poursuit sa stratégie de consolider le statut de langue de travail du français dans les institutions européennes et multilatérales. Comme le soulève Louis Duvernois dans son rapport au Sénat⁵⁹, la défense du français au sein des

⁵⁵ <https://www.francophonie.org/>, consulté le 08 juillet 2020.

⁵⁶ « Décret n° 2007-1831 du 24 décembre 2007 portant création du label « Qualité français langue étrangère », <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000017756111>, consulté le 08 juillet 2020.

⁵⁷ « Donner une voix à la France dans le monde. La Francophonie », <https://www.gouvernement.fr/action/la-francophonie>, consulté le 08 juillet 2020.

⁵⁸ « Le ministère et la Francophonie », <https://www.education.gouv.fr/le-ministere-et-la-francophonie-12401>, consulté le 08 juillet 2020.

⁵⁹ « Pour une nouvelle stratégie de l'action culturelle extérieure de la France : de l'exception à l'influence », Rapport d'information n° 91 (2004-2005) de M. Louis Duvernois, fait au nom de la commission des Affaires

institutions européennes est une urgence d'aujourd'hui. Réunis à Strasbourg en 2003, les parlementaires francophones ont rédigé un appel à destination des gouvernements et des organisations internationales, visant à proclamer leur détermination à promouvoir le français au sein des institutions européennes. L'OIF a géré depuis 2002 un « plan pluriannuel d'action pour le français dans les institutions européennes », devenu en 2004 « un plan pour le français dans l'Union européenne ». Les actions menées en faveur du français s'articulent autour de deux grands axes : la formation des hommes et la diffusion de la langue française et la maîtrise des outils d'informations et la création de réseaux (Duvernois, 2004 : 17-18). Le projet avait pour objectif de sensibiliser les représentants et les fonctionnaires à l'usage de la langue française (Ma, 2017 : 194). L'OIF a ainsi formé depuis 2003 au français 60 000 fonctionnaires européens⁶⁰.

Dans la vie économique internationale, le français a été étroitement lié à l'économie, aux affaires et aux technologies à l'initiative du XIII^e Sommet de la Francophonie à Montreux. La Déclaration de Montreux⁶¹ préconisait de valoriser le français en tant que langue technique, scientifique, juridique, économique et financière. Le rapport remis par Jacques Attali⁶² au président de la République en 2014 constate que l'ensemble des pays francophones représente 16% du PIB mondial et connaît un taux de croissance de 7%. Afin de renforcer la francophonie et son impact majeur sur l'économie française, ce rapport formule 53 propositions visant à faire de l'appartenance à la francophonie un atout économique pour le 21^e siècle. L'enjeu est de renforcer la communauté francophone dans laquelle les échanges de biens et de services sont de fortes proportions, au service d'une croissance mutuellement bénéfique.

C. Les faiblesses de la francophonie

Sur la scène internationale, le français a connu un recul important devant l'anglais en tant que langue officielle et langue de travail au sein des organisations internationales. La proportion des

culturelles, déposé le 1 décembre 2004, https://www.senat.fr/rap/r04-091/r04-091_mono.html#toc29, consulté le 08 juillet 2020.

⁶⁰ « Donner une voix à la France dans le monde. La Francophonie », <https://www.gouvernement.fr/action/la-francophonie>, consulté le 08 juillet 2020.

⁶¹ « XIII^e Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage Montreux (Vaud), Suisse, 23 - 24 octobre 2010, déclaration de Montreux », <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/francophonie/Montreux-2010-declaration.htm>, consulté le 08 juillet 2020.

⁶² Rapport « La francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable », <https://www.senat.fr/questions/base/2014/qSEQ140913103.html>, consulté le 08 juillet 2020.

documents originalement rédigés en français au conseil de l'UE a baissé de 42% à 18% alors que celle des documents en anglais a augmenté de 41% à 73% de 1997 à 2002 (Duvernois, 2004 : 16). L'élargissement de l'UE et l'hétérogénéité ethno-linguistique ne semblent pas contribuer au développement du plurilinguisme et du français dans les institutions de l'UE. L'anglais a été massivement utilisé dans les négociations d'adhésion et a été exclusivement utilisé dans les conférences intergouvernementales d'adhésion (*ibid* : 15). Les diplomates et les experts préfèrent la langue anglaise qui sert aujourd'hui de référence. Les échanges dans les instances internationales et dans les commerces transnationaux illustrent la tendance à l'homogénéisation anglophone.

De plus, la langue française est de moins en moins utilisée, y compris dans des pays considérés comme des piliers de la francophonie. Le Liban et l'Égypte, par exemple, illustrent bien cette tendance. Dans ces deux pays historiquement attachés à la France, « la culture francophone s'efface peu à peu au profit le plus souvent de l'anglais, en raison de la résurgence des cultures locales⁶³».

Deniau (1998 : 105-108) pense que les défaillances francophones face à l'anglais sont dues d'abord aux moyens insuffisants mis en œuvre. Cela est particulièrement vrai dans le domaine de l'édition, avec un cinquième des exportations américaines. D'ailleurs, la méconnaissance du grand public de la réalité francophone a constitué un obstacle de taille à son épanouissement.

⁶³ « Francophonie et rayonnement culturel », <https://www.vie-publique.fr/eclairage/274026-francophonie-et-rayonnement-culturel>, consulté le 08 juillet 2020.

2.1.3 Les politiques linguistiques éducatives en France

2.1.3.1 Pour une éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe

Le portail des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe prône l'idée que « les langues sont un facteur fondamental dans la vie des citoyens et le fonctionnement démocratique des sociétés »⁶⁴. Dans le domaine des politiques linguistiques, les missions et les finalités du Conseil de l'Europe portent sur les droits des individus, la cohésion et l'inclusion sociale, la compréhension interculturelle, l'égalité dans l'accès à une éducation de qualité. Ces choix politiques précis du Conseil de l'Europe résultent de ses politiques linguistiques éducatives dont la France se fait l'écho : donner aux apprenants, durant leur formation scolaire, les compétences en langues et interculturelles qui leur permettent d'agir de manière efficace et citoyenne, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité. Une telle vision de l'enseignement des langues et des cultures constitue le principe directeur des politiques linguistiques éducatives : *éducation plurilingue et interculturelle*⁶⁵.

Identifié dans de nombreuses recommandations du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge collectivement par les institutions éducatives. Trois *Guides fondamentaux*⁶⁶ et leurs annexes⁶⁷ ont explicité ce principe politique du plurilinguisme et en

⁶⁴ « Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe », <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>, consulté le 15 décembre 2018.

⁶⁵ « Éducation plurilingue et interculturelle : définition et principes fondateurs » <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>, consulté le 15 décembre 2018.

⁶⁶ « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* » (2007) par Jean-Claude Beacco et Michael Byram. « Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle » (2016) par Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier et Johanna Panthier. « Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires » (2016) par Jean-Claude Beacco, Mike Fleming, Francis Goullier, Eike Thürmann, Helmut Vollmer, avec des contributions de Joseph Sheils. Disponible en ligne <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>, consulté le 15 décembre 2018.

décrivent les formes concrètes de mise en place. L'éducation au plurilinguisme consiste à inciter les individus à aller à la rencontre les uns des autres, à les sensibiliser à la diversité des langues et des cultures étrangères et à les former à la citoyenneté démocratique (Beacco & Byram, 2007).

2.1.3.2 Le français : langue de l'école et matière obligatoire

La maîtrise de la langue française joue un rôle crucial dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle et sociale des enfants et des jeunes. Le ministre de l'Éducation et de la Jeunesse encourage son apprentissage par chacun très tôt et renforcé tout au long de la scolarité, en fonction des besoins identifiés⁶⁸. L'enseignement du français à l'école s'inscrit solidement dans les principes du système éducatif français depuis les *lois Ferry* sous la Troisième République (Vigner, 2001). La langue française est en position de quasi-monopole dans une double fonction « de langue des apprentissages et de langue porteuse d'une identité nationale fondée sur l'unité de la République » (Vigner, 2015 : 97). De ce principe, *la loi Toubon* (Article 11) renforce la place de vecteur du français dans la production et transmission des savoirs en stipulant que « la langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français ».

Les réformes pédagogiques engagées dans le cadre de la refondation de l'École de la République visent précisément à permettre dans ce domaine, des apprentissages plus solides et plus durables. Le nouveau programme de l'école maternelle⁶⁹ mis en œuvre en 2015 organise les enseignements en cinq domaines d'apprentissage dont le premier est « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». L'apprentissage de la langue française est une priorité absolue à l'école qui est réaffirmée comme condition essentielle de la réussite de toutes et tous. La durée hebdomadaire moyenne des enseignements de français s'élève à 10 heures sur 24 heures des enseignements au

⁶⁷ Le *Guide* (2007) est accompagné de 21 *Études de référence*, publiées à part, qui développent des points particuliers, disponible en ligne <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>. Le *Guide* (2016a) est accompagné de deux études satellites, disponible en ligne <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>, consulté le 15 décembre 2018.

⁶⁸ « La maîtrise de la langue française : un plan d'action global », <https://www.education.gouv.fr/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global-10478>, consulté le 17 décembre 2018.

⁶⁹ « L'entrée en vigueur du nouveau programme de l'école maternelle », <https://www.education.gouv.fr/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global-10478>, consulté le 17 décembre 2018.

total pour le cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1-CE2), à 8 heures pour le cycle de consolidation (CM1 et CM2)⁷⁰. Une évaluation des élèves en français est mise en place en classe de CE2 pour permettre aux équipes pédagogiques d'identifier les difficultés et de mettre en place une réponse adaptée aux besoins de chaque enfant⁷¹. S'agissant du collège, les volumes horaires des enseignements obligatoires dispensés dès 2016 sont 4.5 heures pour le cycle 3, de 4 heures à 4.5 heures pour le cycle 4⁷².

2.1.3.3 L'enseignement des langues vivantes et régionales

En France, une place fondamentale est accordée à l'enseignement des langues par le ministre de l'Éducation car il est un espace privilégié du dialogue interculturel en Europe. La finalité est double selon le Sénat : au niveau individuel, il s'agit de promouvoir une ouverture culturelle et une approche de l'altérité, mais aussi de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en améliorant leurs compétences linguistiques ; au niveau institutionnel, il s'agit de contribuer à la création d'une citoyenneté démocratique européenne et de renforcer en retour la diffusion de la langue et de la culture françaises chez nos partenaires⁷³. L'ambition de l'enseignement des langues étrangères vivantes vise que « chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire⁷⁴ ». *La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*⁷⁵ stipule l'apprentissage obligatoire de la langue étrangère dès l'école.

Article 39 : Tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère. Dans chaque académie peut être favorisé l'apprentissage des langues étrangères parlées dans les pays avec lesquels des accords de coopération régionale sont en

⁷⁰ « Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires », <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm>, consulté le 17 décembre 2018.

⁷¹ « La mise en œuvre de l'évaluation des élèves en français et en mathématiques au début de la classe de CE2 », <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm>, consulté le 17 décembre 2018.

⁷² « Organisation des enseignements au collège », https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo22/MENE1511207D.htm?cid_bo=89161, consulté le 17 décembre 2018.

⁷³ « II. L'enseignement des langues vivantes, espace privilégié du dialogue interculturel en Europe », <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0632.html>, consulté le 19 décembre 2018.

⁷⁴ « Les langues vivantes étrangères et régionales », <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etranangeres-et-regionales-11249>, consulté le 19 décembre 2018.

⁷⁵ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>, consulté le 19 décembre 2018.

vigueur. Une continuité des apprentissages de langues vivantes étrangères doit être assurée entre le primaire et le collège. Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin.

Dès la moyenne section de l'école maternelle, l'éveil à la diversité linguistique constitue un premier contact pour les jeunes élèves avec les langues vivantes étrangères. Une langue vivante est enseignée une heure et demie par semaine aux élèves de l'école élémentaire⁷⁶. *La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* stipule que « l'enseignement de langue vivante sera désormais obligatoire dès le CP ». À la fin de l'école élémentaire, les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 du CECRL, c'est-à-dire être capables de communiquer simplement avec un interlocuteur qui parle distinctement.

Au collège, l'apprentissage de la langue étrangère commencé à l'école élémentaire se poursuit en sixième. La deuxième langue vivante est généralement introduite en classe de cinquième. À partir de la cinquième, un enseignement de langues et cultures européennes, s'appuyant sur l'une des langues vivantes étrangères étudiées, peut être proposé jusqu'à 2 heures hebdomadaires⁷⁷. Pour renforcer les compétences des collégiens et lycéens en langues vivantes, *la circulaire du 14 janvier 2009*⁷⁸ a décidé le « renforcement de l'apprentissage de l'anglais oral au collège et au lycée », langue étudiée par 97 % des élèves du second degré. La pratique orale est intégrée aux épreuves obligatoires de langues du baccalauréat, pour toutes les séries générales et technologiques⁷⁹. Le niveau cible pour la fin de scolarité obligatoire est le niveau B1. Le niveau B2 est le niveau cible pour l'épreuve du baccalauréat.

⁷⁶ « Les langues vivantes étrangères et régionales », <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>, consulté le 19 décembre 2018.

⁷⁷ « Les langues vivantes étrangères et régionales », <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>, consulté le 19 décembre 2018.

⁷⁸ Circulaire du 14 janvier 2009, « Renforcement de l'apprentissage de l'anglais oral au collège et au lycée », https://cache.media.education.gouv.fr/file/Politiques_educatives/95/4/renforcement-anglais-oral_41892_41954.pdf, consulté le 22 décembre 2018.

⁷⁹ « Renforcement de l'apprentissage de l'anglais oral au collège et au lycée », <https://www.education.gouv.fr/renforcement-de-l-apprentissage-de-l-anglais-oral-au-college-et-au-lycee-4931>, consulté le 22 décembre 2018.

Selon *la circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015*⁸⁰, une carte des langues vivantes est proposée dans chaque académie par le système éducatif qui a pour objectif de favoriser la pluralité des langues enseignées et la continuité des parcours linguistiques de l'école au lycée. Ainsi, la carte des langues permet d'impulser une politique linguistique cohérente et diversifiée. Elle conforte l'enseignement des quatre langues les plus enseignées (anglais, allemand, espagnol et italien) et encourage le développement des autres langues à plus faible diffusion dans le système scolaire français : arabe, chinois, grec moderne, hébreu, japonais, langues scandinaves, néerlandais, polonais, portugais, russe et turc. *Le note de service n° 2012-162 du 18-10-2012*⁸¹ a listé des langues réglementairement évaluées aux baccalauréats général et technologique, 22 langues sont classées comme premières langues vivantes (LV1) pour les épreuves obligatoires, alors que 58 sont classées pour les épreuves facultatives dont 11 régionales.

L'enseignement des langues régionales ou minoritaires est autorisé en France par *la loi Fillon de 2005* et *le Code de l'éducation*. Il est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage et sa continuité scolaire est assurée par *la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*.

Article 40 : Le premier alinéa de l'article L. 312-10 du Code de l'éducation est ainsi rédigé :

*Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, **leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage**. Cet enseignement de langues et cultures régionales **peut être dispensé tout au long de la scolarité** selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.*

⁸⁰ Bulletin officiel n°39 du 22 octobre 2015, « Enseignement des langues vivantes étrangères et régionales : la carte des langues vivantes », <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo39/MENE1524876C.htm>, consulté le 23 décembre 2018.

⁸¹ Bulletin officiel n° 41 du 8 novembre 2012, « Langues étrangères et régionales pouvant faire l'objet d'épreuves de langues vivantes », <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo41/MENE1236214N.htm>, consulté le 23 décembre 2018.

*La circulaire n° 2001-166 du 5 septembre 2001*⁸² régit le développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée. Dès la sixième, les collèges peuvent proposer un enseignement de langues et cultures régionales jusqu'à 2 heures par semaine. L'enseignement facultatif de langue et culture régionale est proposé sous deux formes : un enseignement de la langue et de la culture régionale ou un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale. Celui-ci reste organisé d'après les instructions pédagogiques figurant dans *l'arrêté du 12 mai 2003*⁸³ sur l'enseignement bilingue en langues régionales.

2.1.3.4 L'Émergence de l'enseignement du chinois

L'histoire de la diffusion du chinois en France révèle de façon récurrente une antériorité française systématique. En 1814, la première chaire d'études chinoises a été créée au Collège de France, dite Chaire de Langue et de Littérature chinoises et de Tartare-Mandchou, attribuée à Abel-Rémusat (1788-1832). Un premier enseignement universitaire officiel à l'École nationale des langues orientales en 1843 et la création d'un premier cours réglementaire de chinois au lycée de Montgeron en 1958 montrent bien que la France est pionnier de sinologie en Europe (Bellassen, 2014 : 307-309).

En 2016, l'ensemble des apprenants de chinois en France est désormais de 100 000 (enseignement scolaire, enseignement supérieur et le cadre associatif) (Bellassen, 2015). Ils sont 5 fois plus nombreux qu'il y a 5 ans⁸⁴. Dans l'enseignement secondaire, le chinois est une langue dont la progression en effectifs d'élèves a été des plus fortes, 400% d'augmentation ces dix dernières années. Selon le rapport de Bellassen (2015), l'inspecteur général de chinois, 663 collèges et lycées proposent le programme du chinois dans lesquels 559 enseignants et 44 227

⁸² B.O. n°33 du 13-09-2001, « Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée », <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartc.htm>, consulté le 23 décembre 2018.

⁸³ « Enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections "langues régionales" des collèges et des lycées », <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005634418>, consulté le 23 décembre 2018.

⁸⁴ « À la rentrée 2010, plus de 20 000 élèves apprenaient le chinois », issu de « L'enseignement du chinois en France », publié par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, [Brochure-enseignement-chinois-en-France-2011_206535.pdf](https://www.education.gouv.fr/Brochure-enseignement-chinois-en-France-2011_206535.pdf), consulté le 24 décembre 2018.

élèves sont concernés, au lieu de 208 établissements secondaires en 2005. L'enseignement du chinois s'étend sur toutes les académies métropolitaines, contre une quinzaine au milieu des années 1990. Le chinois est passé de la 9ème à la 5ème place des langues enseignées dans l'enseignement secondaire en quelques années⁸⁵.

En 2016, dans l'enseignement supérieur, 28 départements universitaires dispensant un enseignement long LLCE ou LEA contre 14 départements en 2005, soit un total de 7000 étudiants de spécialité environ ; 150 universités, instituts et grandes écoles dispensant des cours de chinois (initiation, enseignement court, diplôme d'université) contre 110 établissements en 2005⁸⁶, soit environ 15 000 étudiants non spécialistes : la majorité des étudiants sinisants du Supérieur sont des « non spécialistes », signe manifeste de la valeur d'usage attribuée au chinois. Au système scolaire secondaire et supérieur, s'ajoute le cadre associatif qui propose l'enseignement du chinois, comprenant des associations culturelles, des associations de Chinois d'Outre-mer et l'Institut Confucius, etc.

L'émergence de la langue chinoise constitue une des mutations majeures sur le paysage linguistique du monde du XXI^e siècle. « Hier langue exotique et lointaine, le chinois devient dans un tel contexte une langue dont la « proximité » s'est sensiblement accrue » (Bellassen, 2015 : 2). L'essor sensible du chinois dans l'enseignement supérieur est le reflet direct de l'atout d'insertion professionnelle qu'il représente, en parallèle avec la présence chinoise en France qui augmente de façon exponentielle. Selon le ministère de l'Éducation nationale, la langue chinoise est une langue d'avenir sur le plan professionnel et promet donc d'être un puissant vecteur d'ascension sociale⁸⁷. De ce point de vue, Azouz Begag (ministre délégué chargé de la Promotion de l'égalité

⁸⁵ « Emploi : le boom de l'enseignement du chinois », publié le 13 février 2017 sur *Franceinfo*, <https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/carriere/formation/emploi-le-boom-de-l-enseignement-du-chinois-2059489.html>, consulté le 27 décembre 2018.

⁸⁶ « L'enseignement du chinois dans le système éducatif français », publié par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/developpement-de-l-enseignement-du-chinois-12596>, consulté le 24 décembre 2018.

⁸⁷ « L'enseignement du chinois dans les établissements d'éducation prioritaire est une mesure d'égalité des chances », <https://www.education.gouv.fr/developpement-de-l-enseignement-du-chinois-12596>, consulté le 27 décembre 2018.

des chances, 2005-2007) a inscrit dans un discours public⁸⁸ le développement de l'enseignement du chinois dans la perspective de l'égalité des chances pour les publics défavorisés. En effet, la demande en jeunes sinisants est multisectorielle et à tous les niveaux d'activité, permettant aux jeunes d'acquérir un nouveau potentiel d'employabilité.

⁸⁸ Le discours d'Azouz Begag sur le « Développement de l'enseignement du chinois » le 01 mars 2006, <https://www.education.gouv.fr/developpement-de-l-enseignement-du-chinois-12596>, consulté le 27 décembre 2018.

2.2 Les politiques linguistiques en Chine

2.2.1 L'atlas linguistique de la Chine

La Chine demeure le pays le plus peuplé au monde avec 1,384 milliard d'habitants (2017, Banque mondiale⁸⁹). Tous les citoyens chinois de la Chine sont des Chinois de quelque ethnie qu'ils soient. On compte pourtant dans ce pays 299 langues et 55 minorités non chinoises. Toutes sont des langues vivantes, dont 275 indigènes et 24 non-autochtones. En addition, 14 langues parmi elles sont institutionnelles, 23 sont en développement, 104 sont vigoureuses, 126 sont en difficultés et 32 sont mourantes selon *Ethnologue*⁹⁰. Pourtant, selon le recensement du gouvernement chinois⁹¹, il existe environ 130 langues et 30 écritures (voir aussi Académie chinoise des sciences sociales et al, 2012 : 1). L'atlas linguistique de la Chine de ce sous-chapitre fait référence aux informations publiées dans le site du ministre de l'Éducation⁹², sur celui de Jacques Leclerc « l'aménagement linguistique dans le monde » et sur « Language atlas of China » publié par l'Académie chinoise des sciences sociales et l'Université municipale de Hongkong. Une carte linguistique des langues en Chine est disponible à la page suivante.

⁸⁹ <http://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/>, consulté le 17 novembre 2018.

⁹⁰ <https://www.ethnologue.com/country/CN>, consulté le 17 novembre 2018.

⁹¹ http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s5990/201612/t20161219_292430.html, consulté le 17 novembre 2018.

⁹² http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s5990/201506/t20150610_189893.html

Figure 5: les groupes linguistiques de la Chine⁹³



⁹³ Source de l'image : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/chine-2langues.htm>, consulté le 18 novembre 2018.

2.2.1.1 Les langues chinoises : le mandarin et d'autres langues chinoises

Les Han constituent la grande majorité avec 1,225 milliard de personnes qui représentent 91.51% de la population du pays d'après le 6^e recensement de la population par le gouvernement chinois en 2010⁹⁴. Les Han constituent la majorité de la population dans 20 provinces chinoises sur 22, à l'exception du Ouïgour (Xinjiang) et du Tibet (Leclerc, 2018). Le mot Han désigne « les populations ethniquement chinoises », nommé d'après le nom de la dynastie Han (206 av. J.-C. à 220 apr. J.-C.). Deux catégories de Han sont distinguées : les Han qui parlent le chinois mandarin représentent environ 67% des Chinois et les Han qui parlent d'autres langues chinoises représentent 27% de la population soit 380 millions de locuteurs. En 2015, 896 millions de locuteurs (70%) utilisent le mandarin comme langue première, 178 millions de locuteurs l'utilisent comme langue seconde selon *Ethnologue*⁹⁵.

Les langues chinoises sont divisées en général en dix langues/dialectes : mandarin, jin, wu, hui, min, yue (cantonais), keija (hakka), gan, xiang et pinghua⁹⁶ (Académie chinoise des sciences sociales et al, 2012 : 3). Chacune des grandes langues chinoises est fragmentée en plusieurs variétés dialectales.

Principalement, trois grandes variétés dialectales du mandarin sont dénombrées : le mandarin du Nord, le mandarin de l'Est et le mandarin du Sud-Ouest, voir la carte des dialectes mandarins (Figure 6). La répartition en huit régions de sous-dialectales mandarins apporte plus de précision avec⁹⁷ : le mandarin du Nord-Est, le mandarin de Pékin, le mandarin de Jilu, le mandarin de Jiaoliao, le mandarin du Milieu, le mandarin de Lanyin, le mandarin de Jianghuai et le mandarin du Sud-Ouest (Académie chinoise des sciences sociales et al, 2012 : 3).

⁹⁴ http://www.gov.cn/guoqing/2012-04/20/content_2582698.htm, consulté le 17 novembre 2018.

⁹⁵ <https://www.ethnologue.com/country/CN>, consulté le 17 novembre 2018.

⁹⁶ L'ordre selon la publication du site du gouvernement chinois.

http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s5990/201612/t20161219_292430.html, consulté le 18 novembre 2018.

⁹⁷ Sous-dialecte du mandarin : le mandarin du Nord-Est (东北官话), le mandarin de Pékin (北京官话), le mandarin de Jilu (冀鲁官话), le mandarin de Jiaoliao (胶辽官话), le mandarin du Milieu (中原官话), le mandarin de Lanyin (兰银官话), le mandarin de Jianghuai (江淮官话) et le mandarin du Sud-Ouest (西南官话).

Toutes les langues chinoises autres que le mandarin sont parlées dans le Sud-Est de la Chine. Ces langues chinoises ne sont pas mutuellement intelligibles. La différence entre l'une et l'autre est comme celle entre l'espagnol et le portugais, selon la métaphore de Leclerc (2018). Les langues chinoises les plus importantes autres que le mandarin, celles qui comptent plus de 10 millions de locuteurs, sont les suivantes :

Tableau 2: les langues chinoises autres que le mandarin en Chine⁹⁸

Langues	Locuteurs (par million)
Min	75
Wu	73,79
Jin	63,05
Yue (cantonais)	58,82
Gan	48
Kejia (hakka)	42,2
Xiang	36,37

- **Langue ou dialecte**

Parmi toutes ces langues en Chine, les langues chinoises et les langues non chinoises coexistent et cohabitent depuis des siècles. Toutes les variétés linguistiques chinoises en dehors du mandarin standard sont nommées vaguement comme « fangyan (方言) » (littéralement langue régionale), traduit comme « dialecte ». Dans les textes officiels chinois, les « fangyan » comprennent non seulement les variétés du mandarin mais aussi des langues régionales comme cantonais et hakka. Un décalage existe entre la signification du « dialecte » dans le contexte chinois et celle dans le contexte européen. Celle en contexte chinois peut désigner un sous-

⁹⁸ Tableau conçu selon les données dans « Language atlas of China » (Académie chinoise des sciences sociales et al, 2012 : 3).

dialecte, un dialecte et une langue régionale, malgré qu'elle soit linguistiquement indépendante au même titre que le mandarin (Dao, 1998). Celle en contexte européen cependant, indique souvent les variétés d'une même langue.

Guo Yufei (2018 : 41) souligne le facteur idéologique dans la définition du dialecte chinois. « Dans le contexte chinois, la croyance généralisée en une ethnie Han représentée par une culture relativement homogène et un système d'écriture unifié a contribué à perpétuer l'idée selon laquelle les variétés linguistiques de l'ethnie Han ne doivent pas être considérées comme des langues à part entière ». Alors que pour nous, le mandarin est en effet une langue standardisée, inventée à certain niveau, qui n'est parlé originalement par aucune population. Il a un statut supérieur à toutes les variétés existantes, une place de langue commune du pays accordée par la loi. Ainsi, toutes les variétés linguistiques chinoises existantes sont des dialectes et partagent un statut égal, tant pour les mandarins dialectaux que pour les langues régionales comme le cantonais et le wu. Dans cette thèse, nous appelons toutes les variétés linguistiques chinoises autres que le mandarin comme « dialecte » en s'appuyant sur les définitions linguistiques de la communauté académique chinoise (Académie chinoise des sciences sociales et al, 2012). Ce choix a pour but de ne pas provoquer de confusions pour les lecteurs sinophones.

Figure 6: l'atlas des langues chinoises en Chine⁹⁹



⁹⁹ Source de l'image : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asiе/chine-langues_chinoises-carte.htm, consulté le 18 novembre 2018.

2.2.1.2 Les langues des minorités ethniques

Les minorités ethniques, non Han, comptent 113 millions d'habitants qui représentent 8.49% de la population selon le 6^e recensement national du gouvernement chinois en 2010¹⁰⁰. Une grande différence au niveau du nombre de locuteurs existe parmi les ethnies minoritaires. Les Zhuang sont les minorités les plus peuplées ayant plus de 16 millions de personnes ; alors que les Luoba sont l'ethnie la moins peuplée, seulement 2 965 personnes (Académie chinoise des sciences sociales et al, 2012 : 5-6). Les peuples minoritaires se groupent principalement dans les cinq régions autonomes, égales en statut à la province : la Mongolie intérieure, le Guangxi, le Tibet, le Ningxia, le Xinjiang (ou Ouïgour). Ce sont des régions comptant historiquement d'importants minorités, telles que les Mongols de la Mongolie intérieure, les Zhuang à Guangxi, les Tibétains à Tibet, les Hui à Ningxia et les Ouïgours à Xinjiang.

Figure 7: les régions autonomes des minorités en Chine¹⁰¹



¹⁰⁰ « Tabulation of the 2010 population census of the People's Republic of China », <http://www.stats.gov.cn/tjsj/pcsj/rkpc/6rp/indexch.htm>, consulté le 18 novembre 2018.

¹⁰¹ Source de l'image : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/chine-map-admin.htm>, consulté le 18 novembre 2018.

Il s'agit de 55 ethnies parlant environ 130 langues¹⁰². Parmi ces 55 ethnies minoritaires, sauf les Hui, Mandchou et She qui utilisent le mandarin aujourd'hui, les 52 ethnies restantes bénéficient de leurs propres langues (Académie chinoise des sciences sociales et al, 2012 ; Dao, 1998). Certains groupes ethniques utilisent plusieurs langues comme les Yao et les Jingpo, beaucoup n'ont pas de langue commune ni de langue standard (Dao, 1998). Il existe, par exemple, trois variétés non inter-compréhensibles au sein de la communauté des Miao (Hmong) en Chine.

Il existe environ 30 écritures d'ethnies minoritaires. 21 sur 55 minorités possédaient leurs propres écritures qui correspondent à leurs langues avant 1949. Parmi ces 21 minorités, certaines branches ethniques possèdent leurs propres écritures ou leurs écritures dialectales. Après la fondation de la République populaire de Chine, le gouvernement a élaboré des projets d'écriture pour une dizaine de minorités (Zhuang, Buyi, Yi, Miao, etc.) afin de les aider à créer une écriture. Les sinogrammes sont non seulement l'écriture pour les Han, mais aussi l'écriture commune pour les minorités ethniques (Dao, 1998). Le gouvernement chinois met en œuvre une classification des minorités ethniques en fonction de leurs langues et écritures (Sun, 2004 : 179-181).

- Premièrement, les langues et les écritures ayant une longue histoire et un système linguistique indépendant qui ont une influence relativement importante. Ces langues et écritures correspondent à celles utilisées dans les pays ou les régions correspondants tels que le mongol, le tibétain, l'ouïgour, le kazakh, le coréen, le russe, etc.
- Deuxièmement, des groupes de minorités ayant leur propre écriture traditionnelle mais manquant de normalisation. Une langue commune n'est pas encore choisie pour l'ethnie en question en raison de grandes différences dialectales telles que Yi, Dai, Zhuang, etc.
- Troisièmement, des ethnies minoritaires qui n'ont pas d'écriture pour leurs langues. Elles utilisent leurs langues ethniques dans le quotidien, mais recourent à l'écriture chinoise ou d'autres écritures dans l'éducation et l'utilisation officielle.

¹⁰² Chiffres publiés sur le site du ministère de l'Éducation http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s5990/201612/t20161219_292430.html, consulté le 18 novembre 2018.

2.2.2 Le développement des politiques linguistiques en Chine

La Chine a une longue histoire de la planification linguistique faisant partie des premiers pays qui entament des politiques linguistiques dans le monde. Pourtant, les recherches sur les politiques linguistiques en Chine ancienne ne sont pas nombreuses. Dans ce sous-chapitre, nous aborderons la questions des politiques linguistiques dans l’histoire de la Chine en trois parties en nous inspirant des articles de Xin Yongfen (2009) et Huang Xiaolei (2005) : 1) les politiques linguistiques en Chine ancienne en fonction de l’ordre chronologique, 2) celles à la fin de la dynastie Qing, dernière dynastie impériale, et du gouvernement national, qui sont vues comme le stade de germination et de premier développement des planifications linguistiques modernes et 3) celles du République populaire de Chine qui sont considérées comme la période du développement approfondi.

2.2.2.1 Les politiques linguistiques en Chine ancienne

A. La dynastie Qin

Les politiques linguistiques en Chine ancienne possèdent un caractère successif par l’héritage (Ye, 2001) qui évoluent dus aux facteurs tels que la subversion au pouvoir politique, le changement du capital et la migration de la population, etc. Depuis la fondation de la dynastie Qin (221 à 207 av. J.-C.), Qinshihuang, unificateur de l’empire Chine, standardisa l’écriture, la langue, la monnaie, les poids et les mesures afin de bénéficier à la concentration des pouvoirs impériaux. La politique linguistique « utiliser la même écriture (书同文) » abolit des formes différentes des caractères chinois dans les royaumes conquis et l’utilisation du grand sceau (dazhuan, 大篆), forme très compliquée utilisée dans la gravure sur les bronzes, dans les documents officiels. Elle stipula le petit sceau (xiaozhuan, 小篆), basé sur l’écriture du royaume Qin, comme la forme unique pour l’usage officiel et l’écriture des scribes (lishu, 隶书) comme la forme pour l’usage courant. En pratique, l’écriture des scribes, l’écriture simplifiée et efficace à utiliser, devint l’écriture standard dans l’utilisation officielle. (Su, 2013 : 81). L’usage parallèle de la forme officielle et celle courante harmonise le besoin de standardisation et la souplesse dans l’usage de l’écriture (Wu, 2004 ; Wang, 2014).

B. Les dynasties Sui, Tang et Song

Les gouvernements depuis la dynastie Sui prirent la planification linguistique au sérieux en éditant les dictionnaires phonétiques pour la standardisation de la prononciation de la langue commune (天下通语)¹⁰³ (Li, 2017) et les dictionnaires pour la standardisation des caractères chinois. Le premier dictionnaire phonétique chinois « le rythme de Qie (切韵) » publié en 601 par Lu Fayan (陆法言) de la dynastie Sui (隋朝, 581-619) prit les variétés de Luoyang (洛阳) et de Jiankang (建康, Nankin d'aujourd'hui) comme les variétés standards (Wu, 2004 ; Geng, 2007 ; Li, 2017 ; Shen, 2014). Il eut une grande influence à l'époque et aux dynasties suivantes car son édition est très précise. La dynastie Tang (唐朝, 618-907) hérita les politiques linguistiques de celles de Sui. « Le rythme de Qie » fut réédité par Sun Mian (孙愐) de la dynastie Tang, renommé comme « le rythme de Tang » et désigné comme la référence officielle pour l'examen impérial par le gouvernement. La langue officielle est appelée comme « le son de Han (汉音) » ou « le son de Qin (秦音) » aux Suis et Tangs (Shen, 2014 : 94). Avec la dynastie Song (宋朝, 960-1279), la langue officielle est appelée comme « le son standard (正音) » ou « la langue élégante (雅言¹⁰⁴) » (*ibid.*). Trois dictionnaires phonétiques importants¹⁰⁵ ont été édités sous l'initiative du gouvernement qui ont joué un rôle significatif dans la standardisation de l'écriture et de la prononciation (Wang, 2014 ; Wu, 2004).

C. La dynastie Yuan

La dynastie Yuan (1279-1368), une dynastie mongole fondée par Kubilai Khan, est la première dynastie non-chinoise à gouverner toute la Chine. Les politiques linguistiques sous les Yuans chassent l'utilisation du chinois par substitution du mongol pour la consolidation du pouvoir des Mongols. Le mongol étant la langue nationale (国语), une écriture nouvellement créée Phagspa

¹⁰³ Li (2017) pense que la langue commune parmi les Hans existait depuis la dynastie Wei du Nord et du Sud (420-589) jusqu'aux Songs qui franchit les frontières dialectales. Malgré l'absence des appellations « langue commune » ou « langue populaire », les dictionnaires phonétiques en grands nombres depuis la dynastie Han montrent que les prononciations de la langue officielle sous différentes dynasties restent identiques dans l'ensemble.

¹⁰⁴ « 辞海 雅言 » : 古时称'共同语', 同'方言'对称。 « Cihai langue élégante » : signifie la langue commune en Chine ancienne.

¹⁰⁵ « Le rythme de Guang (广韵) » (à la fois un dictionnaire phonétique et de caractères), « Le rythme du ministère de l'Etiquette (礼部略韵) » et « Le rythme de Ji (集韵) ».

(八斯巴字) comme écriture nationale (国字) de l'empire, les politiques linguistiques sous les Yuans sont les seules qui essaient de remplacer le chinois par d'autres langues minoritaires sur le territoire dans l'histoire de la Chine (Wang, 2014 : 32 ; Su et Li, 2011 : 135). Pourtant, les souverains mongols ne réussirent jamais à remplacer le chinois par leur langue et écriture dont les utilisations sont limitées aux circonstances officielles ; alors que la langue chinoise et l'écriture chinoise sont la langue et l'écriture courante largement utilisée sur le territoire dans le vrai sens (*ibid.*). Malgré son statut inférieur, le chinois n'a pas cessé de se développer en s'appuyant de plus en plus sur les variétés du Nord, en particulier celle de Pékin, la capitale des Yuans. « Le rythme du Milieu (中原音韵) », édité par Zhou Deqing (周德清), publié en 1341 est le premier dictionnaire phonétique se basant sur le système phonétique du Nord. Il est considéré comme l'origine phonétique du mandarin moderne qui façonne celui d'aujourd'hui (Wu, 2004 : 82).

D. Les dynasties Ming et Qing

Avec la dynastie Ming (明朝, 1368-1644), la dernière dynastie ethniquement chinoise, la langue standard a connu une modification avec le changement de capitale, de la variété de Nankin à celle de Pékin. Mais l'utilisation de la variété de Nankin comme la langue standard a marqué toute la dynastie Ming (Norman, 1988). Cela pourrait être justifié par le dictionnaire phonétique « Le rythme standard de l'année Hongwu (洪武正韵) » publié en 1375, car les éditeurs majoritairement des locuteurs du Sud, adoptent beaucoup de prononciations du Sud. Les politiques linguistiques de la dynastie Qing (清朝, 1636-1912), d'origine mandchoue, sont caractérisées par sa souplesse qui répond étroitement aux besoins politiques (Su et Li, 2011). Depuis que les Mandchous règnent sur le Milieu, au lieu de forcer les Hans à utiliser le mandchou comme un témoignage de loyauté, comme l'imposition de l'adoption de la coiffure mandchoue¹⁰⁶, l'autorité mit en place des politiques linguistiques multilingues et de multi-écriture : le mandchou, le mongol et le chinois sont les langues officielles du pays. Le mandchou

¹⁰⁶ Entre 1644-1645, le gouvernement mandchou a mis en place le décret de « la tonte des cheveux » pour imposer la coiffure mandchoue aux Hans. Le gouvernement a vu des résistances importantes même sanglantes car les Hans tiennent précieusement à leurs cheveux comme une marque de loyauté aux ancêtres. Un slogan a répandu dans les provinces du Sud : « 留发不留头, 留头不留发 (ceux qui souhaitent garder la coiffure chinoise ne gardent pas leurs têtes, ceux qui souhaitent garder leurs têtes adopteront la coiffure mandchoue) ». <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%89%83%E9%AB%AE%E6%98%93%E6%9C%8D>

est utilisé principalement dans la cour mandchoue et dans les trois provinces du Nord-Est, lieu d'origine des Mandchous. Le mongol fut encouragé par le gouvernement des Qing dû aux politiques aimables envers les Mongols, dont l'utilisation est limitée dans les communautés mongoles. Le chinois est la vraie langue courante largement utilisée par la majorité de la population. Les Mandchous sont rapidement sinisés par la puissance culturelle chinoise, un phénomène unique dans l'histoire de la Chine, malgré leur supériorité de caste dirigeante (Su et Li, 2011 : 140-142).

Mais la situation multi-dialectale parmi les Hans rend le règne de l'empire difficile : inefficacité administrative dû à l'interprétation pour transmettre l'ordre impérial, mauvaise communication entre les hauts fonctionnaires lettrés avec les fonctionnaires locaux et la population locale, une difficulté persistante depuis plus de deux mille ans ¹⁰⁷(Su et Li, 2011 :141). Sous les Qings, la planification linguistique du niveau gouvernemental se focalisa sur la promotion du mandarin (langue des fonctionnaires, 官话) comme la langue commune et la standardisation de l'écriture chinoise. Sous le règne de l'empereur Kangxi les éditeurs incluant Zhang Yushu (张玉书) et Chen Tingjing (陈廷敬) ont édité le « Dictionnaire de caractères de Kangxi (康熙字典)» publié en 1716, dont la compilation fut ordonnée et préfacée par l'empereur lui-même. Le « dictionnaire de caractères de Kangxi », incluant 47,305 caractères, a une valeur importante au niveau académique et culturel et il est encore utilisé de nos jours (Su et Li, 2011 ; Wang, 2014). Le mandarin de Pékin, celle de la capitale des Yuans, Mings, jusqu'aux Qings (plus de huit siècles), gagna un statut privilégié qui est imposé aux lettrés et fonctionnaires (Li, 2017 ; Wang, 2014 ; Su et Li, 2011). En 1728, l'empereur Yongzheng (雍正) a promulgué l'ordre d'établir des *écoles de correction phonétique* (正音书院/正音蒙馆) afin d'enseigner et corriger le mandarin de Pékin pour les fonctionnaires provinciaux issus de Canton et de Fujian (Norman, 1988 ; Li, 2017 ; Wu, 2004). Dans quelques régions, les étudiants qui ne connaissent pas le mandrin ne sont pas autorisés aux examens impériaux (Li, 2017).

¹⁰⁷ Cette difficulté de communication entre les régions dialectales a été premièrement notée dans « Les printemps et automnes de Lü (吕氏春秋. 知化)» publié en 239 av. J.-C. 《夫齐之与吴也，习俗不同，言语不通，我得其地不能处，得其民不得使。》 décrit que le royaume Qi et le royaume Wu ont des coutumes et des langues différentes et que la conquête militaire ne permet pas à un règne complet.

Conclusion

Les politiques linguistiques dans la Chine ancienne au fil des dynasties partagent quelques points communs : 1) les planifications linguistiques ont en général pour l'objectif de consolider le pouvoir politique. Elles deviennent une question politique particulièrement cruciale et sensible lorsque les seigneurs sont d'origine des ethnies minoritaires qui doivent diriger les majoritaires Hans. Elles sont prises en considération sérieusement par les gouverneurs, souvent dirigées par les empereurs eux-mêmes. 2) Les politiques linguistiques en Chine ancienne mettent en avant la planification de l'écrit (le chinois classique) et ignorent la planification des langues orales (重文轻语) (Geng, 2007 : 19), ce qui explique en quelque sorte la fragmentation des langues orales parmi les différentes régions depuis des siècles. La mise en pratique des politiques linguistiques est limitée à une échelle sociale aisée et cultivée au lieu d'être popularisée au grand public vu le taux d'alphabétisation élevé (Wu, 2004). 3) Les politiques linguistiques, depuis « utiliser la même écriture » de la dynastie Qin jusqu'à la promotion du mandarin des Qings, se préparent pour les systèmes d'élection des élites intellectuels et politiques. Les gouvernements au fil des dynasties ont joué un rôle primordial dans le renforcement du chinois classique par le biais du système d'examen impérial. Les politiques linguistiques aident également à former un groupe professionnel et social distingué, les mandarins lettrés (士), qui sont à l'aise pour utiliser la langue écrite standardisée afin de communiquer efficacement malgré leurs origines régionales et qui participent activement à la politique nationale ou locale. (Su, 2013).

2.2.2.2 Les politiques linguistiques de la fin des Qings au gouvernement nationaliste (1911-1949)

Depuis la fin du XIX^e siècle, la société chinoise a connu des changements bouleversants : les guerres contre les puissances occidentales, la chute de la dernière dynastie impériale et la fondation d'une république. Les réformes entreprises pour tenter de sauver le système impérial au départ, se développent ensuite en mouvements de modernisation du pays. Face à la défaite de la

première guerre de l’opium (1840) avec le Royaume-Uni, la demande de moderniser le pays est urgente. Une des actions importantes est de promouvoir l’éducation et d’éliminer l’alphabétisme.

A. Le mouvement de la transcription des caractères

Sous l’influence des pensées démocratiques européennes, la popularisation de l’éducation a été discutée par les intellectuels modernes, un sujet réservé auparavant à la classe sociale de lettrés. Pourtant, la dissociation de la langue écrite et de la langue orale rend la question de l’alphabétisation problématique. Afin de promouvoir l’éducation moderne, un groupe d’intellectuels a lancé un mouvement de la transcription des caractères chinois (切音字运动) pour surmonter les difficultés à épeler les caractères chinois. Une vingtaine de modèles de transcription phonétique ont été créés entre 1892 et 1911 pendant ce mouvement. Parmi ces modèles, se distinguent la transcription dans l’alphabet latin de Lu Zhuangzhang (卢懋章, 1896)¹⁰⁸ et la transcription en kana japonais de Wang Zhao (王照, 1900) (Wang, 1995). Le mouvement de la transcription des caractères marque le début de la modernisation du chinois en ce qui concerne la création des systèmes de transcription et la préparation pour la simplification des sinogrammes (Wang, 2014).

B. Le mouvement de la langue nationale

En 1905, la cour impériale annonça la suppression de l’examen impérial et la popularisation des écoles pour faire avancer la modernisation de l’éducation. Wu Rulun (吴汝纶), inspiré par le succès de la promotion de la langue nationale au Japon, a conseillé d’unifier la société par l’unification des langues (Wang, 2010). En 1904, le gouvernement impérial a publié « La charte des écoles (奏定学堂章程) » en stipulant « unifier les dialectes du pays par le mandarin »¹⁰⁹ et « enseigner le mandarin dans toutes les écoles » (Chen, 1986 : 532-551). En 1911, le

¹⁰⁸ Lu Zhuangzhang (卢懋章), (1854-1928), premier érudit chinois à avoir mis au point un système de romanisation du chinois, qui a transcrit le dialecte de Xiamen (厦门) en alphabet latin. Sa publication « Le nouvel alphabet phonétique » en 1892 a stimulé l’intérêt des Chinois pour la réforme de l’écriture. (Wang, 1995)

¹⁰⁹ « La charte des écoles » stipule que toutes les écoles doivent enseigner le mandarin comme une matière et essayer d’enseigner des matières scientifiques en mandarin. « 兹拟以官音统一天下之语言，故自师范以及高等小学堂，均于中国文一科内，附入官话一门。 (...) 将来各省学堂教员，凡授科学，均以官音讲解，虽不能遽如生长京师者之圆熟，但必须读字清真，音韵朗畅。 » (Chen, 1986 : 551).

gouvernement impérial a adopté un projet de loi « le projet de l'unification de la langue nationale (统一国语办法案) » en définissant la variété pékinoise comme la variété standard (Zhu, 2010 ; Li, 2017). Ce projet est considéré comme le premier document officiel qui définit la langue nationale en Chine.

Après la révolution de Xinhai (辛亥革命) du 10 octobre 1911, la promotion d'une langue nationale entre dans l'agenda du gouvernement afin d'accélérer la modernisation et le développement du pays. L'appellation de la langue nationale (国语) est acceptée par le gouvernement de la république pour désigner une langue commune dans le pays. La phonologie nationale est basée sur le pékinois tout en gardant certaines caractéristiques phonologiques des variétés du Sud¹¹⁰ (Wang, 1995). Un grand débat entre la phonologie pékinoise et l'ancienne phonologie nationale a eu lieu en 1930¹¹¹. En 1932, le ministère de l'Éducation a défini officiellement la nouvelle phonologie nationale par le texte « la phonologie nationale des vocabulaires fréquents (国音常用字汇) », qui est basée uniquement sur la phonologie pékinoise (Li, 2017 ; Geng, 2007). La promotion de la langue nationale (国语运动) a connu un succès remarquable par le biais de l'école, de la radio, etc. (Wang, 2014). Pourtant, le travail a été interrompu pendant la seconde guerre sino-japonaise (1937-1945) communément connue sous le nom de la guerre pour résister aux Japonais (抗日战争) et la guerre civile (国共内战, 1945-1949). Jusqu'au retrait du gouvernement nationaliste à Taïwan en 1949, le but d'unifier les langues en langue nationale est loin d'être atteint dans le pays.

C. Le mouvement de la nouvelle culture

À la fin de la dynastie Qing, après la première guerre sino-japonaise (中日甲午战争, 1894-1895) et l'incident de Gengzi (义和团运动, 1900), la crise nationale était d'une urgence sans précédent. Les Chinois ont de grands doutes sur la culture traditionnelle et les systèmes politiques. L'écriture chinoise est considérée comme une des raisons de l'enfermement et du sous-

¹¹⁰ Le principe sur lequel la phonologie nationale vient d'un courant d'idées en chinois littéraire « 折中南北, 牵合古今 » qui signifie se baser sur le pékinois tout en gardant certaines caractéristiques phonologiques des variétés du Sud et en prenant compte des contextes historique et contemporain.

¹¹¹ Le débat entre la phonologie pékinoise et l'ancienne phonologie nationale (京国之争).

développement du pays¹¹²(Zhang, 2019 : 72) car il est difficile à apprendre et à reproduire, ce qui est défavorable pour la communication des connaissances (Qian, 1923). Les radicaux veulent une révolution radicale en l’abandonnant complètement et les conservateurs veulent une amélioration. Dans ce contexte, le mouvement de la nouvelle culture (新文化运动, 1915-1919) guidé par de jeunes intellectuels progressistes éduqués en Occident a eu lieu sous le slogan d’ « anti-tradition, anti-confucianisme, anti-chinois classique et littéraire » (反传统, 反儒家, 反文言) (*ibid* : 70)

Quelques fruits issus de ce mouvement nourrissent les politiques linguistiques de l’état dans les années suivantes. D’abord, une réforme linguistique proclame « l’unification entre la langue orale et la langue écrite » (言文一致) pour la popularisation de l’éducation. En 1920, le gouvernement réclame que le baidhua (白话), langue chinoise moderne, remplace le chinois littéraire comme langue officielle et langue de l’enseignement. Deuxièmement, la transcription des caractères chinois en alphabet latin développé par Zhao Yuanren (赵元任) et Lin Yutang (林语堂) est désignée en tant que système auxiliaire du système Bopomofo pour l’alphabétisation de la langue nationale. Troisièmement, suite à la discussion à propos de l’élimination des caractères chinois pour les remplacer totalement par l’alphabet latin, une proposition de simplifier les caractères est prise en compte par le gouvernement en 1935. La liste des caractères simplifiés publiée est aussitôt supprimée face à l’opposition des intellectuels. Il faut attendre l’époque communiste afin que la planification de simplifier les caractères soit mise en scène à nouveau (Wang, 1995).

Conclusion

Les politiques linguistiques en Chine moderne (1840-1949) d’un gouvernement impérial à celui de la république ont connu des réformes radicales. Au lieu d’être dirigées par les empereurs eux-mêmes comme en Chine ancienne, les politiques linguistiques en Chine moderne ont été majoritairement initiées par des intellectuels modernes et des linguistiques. Ensuite, perçues

¹¹² En 1923, Qian Xuantong (钱玄同) a publié un article « la révolution des caractères chinois » (« 汉字改革 ») en indiquant « si la révolution des caractères chinois n’a pas lieu, l’éducation ne va pas être promue, la langue nationale ne va pas être unifiée. Les connaissances les plus récentes ne peuvent pas être communiquées rapidement, pourquoi ? Parce que les caractères chinois sont difficiles à reconnaître, à mémoriser et à reproduire. » (Notre traduction) (“我敢大胆宣言：汉字不革命，则教育决不能普及，国语决不能统一，国语的文学决不能发展，全世界的人们公有的新道理、新学问、新知识决不能很便利、很自由地用国语写出。何以故？因汉字难识、难记、难写故”).

positivement et activement par le grand public, promues au final par le gouvernement, les politiques linguistiques surtout en ce qui concerne la modernisation du chinois ont été mises en œuvre à grande échelle dans toute la société chinoise (Wang, 2014 ; Xin, 2009). Enfin, les politiques linguistiques de cette époque abandonnent la tradition d'ignorer les langues orales et la langue et la culture populaires. Elles s'intéressent à l'unification entre la langue écrite et la langue orale et contribuent à promouvoir la popularisation de la langue commune (Wang, 2010).

2.2.2.3 Les politiques linguistiques en Chine continentale depuis 1949

Depuis que le Parti communiste chinois est arrivé au pouvoir en 1949, une série de planifications linguistiques ont été mises en œuvre au niveau étatique par le gouvernement. Les politiques linguistiques en Chine ont connu quatre phases importantes : une première phase d'établissement des normes linguistiques (1949-1958), une deuxième phase de revers avant et pendant la révolution culturelle (1958-1978), une troisième phase de l'ajustement des normes linguistiques face à la nouvelle situation sociolinguistique (1978-2000), une quatrième phase de la législation linguistique (depuis 2000).

Zhou Qingsheng (2013, 2014) propose que les politiques linguistiques en Chine contemporaine puissent être résumées en deux mots : la « primauté¹¹³ » et la « diversité ». Cette idée est en effet premièrement présentée par Xu Jialu (许嘉璐) dans son rapport de la conférence pour les langues et écritures de l'état (Xu, 1998). La primauté des politiques linguistiques est décrite dans la Constitution de la République populaire de Chine comme « la promotion par l'État du mandarin comme langue commune dans l'ensemble du territoire ». L'usage linguistique du pays est et sera dominé par le chinois mandarin. La « diversité » signifie que la Constitution stipule que « toutes les ethnies ont la liberté d'utiliser et de développer leurs propres langues et écritures » (Zhou, 2014 : 95). La recherche de l'harmonie entre la « primauté » et la « diversité » est la ligne directrice des politiques linguistiques en Chine de nos jours.

¹¹³ L'article de Zhou (2013) utilise le mot « subjectivity » dans son résumé en anglais. Pourtant, nous pensons que la « primauté » dans sa publication traduit en français en 2014 est plus précise dans ce contexte pour mettre en lumière la promotion du mandarin dans les sphères les plus variées possibles.

A. L'établissement des normes linguistiques (1949-1958)

À l'aube de la fondation du nouveau pouvoir politique, la question de la langue est l'un des premiers sujets à aborder. Les premières politiques linguistiques de la nouvelle Chine accordent leurs attentions à deux aspects selon Zhou (2013) (voir aussi Zhou, 2014 ; Wang, 2014) : 1) moderniser et promouvoir la langue commune des Hans et 2) favoriser la diversité linguistique des ethnies minoritaires sur l'ensemble du territoire. Pour la langue des Hans, il s'agit de la promotion de la langue commune Putonghua (普通话), de la simplification des caractères et de la mise en œuvre du système phonétique Pinyin et de la ponctuation. En ce qui concerne les ethnies minoritaires, il s'agit de la création des écritures ou de la réforme des écritures existantes.

a) La promotion de la langue commune : le mandarin (Putonghua)

Le terme du *putonghua*, littéralement comme la langue commune, traduit comme mandarin en occidental, est premièrement proposé par Zhu Wenxiong (朱文熊) en 1906¹¹⁴ (Li, 2017). Dans *la conférence de la réforme de l'écriture de l'état* en 1955, le terme de *putonghua* a été choisi pour remplacer le terme « la langue nationale » (guoyu, 国语) avec pour but de mettre en avant l'égalité des langues orales et écrites de toutes les ethnies en Chine et de ne pas donner à la langue de l'ethnie Han une place supérieure à celles des autres ethnies¹¹⁵. Comme le statut du pékinois est stabilisé à travers plusieurs mouvements mentionnés précédemment, le mandarin *putonghua* se base sur la variété pékinoise en fonction du résultat du vote parmi 15 variétés du mandarin¹¹⁶ (*ibid.*).

En février 1956, un décret publié par le *Conseil des Affaires de l'État* intitulé « directives sur la promotion du mandarin (关于推广普通话的指示) » a ajusté et amélioré la définition du

¹¹⁴ Zhu Wenxiong (朱文熊) a défini le mandarin comme « le parler véhiculaire entre les provinces » (各省通行之话) dans son livre « Les nouvelles lettres de Jiangsu » (江苏新字母) publié en 1906 (Li, 2017).

¹¹⁵ Zhang Xiruo (张奚若) a donné un discours dans cette conférence en disant « après des recherches approfondies, nous décidons d'abandonner le terme 'la langue nationale' pour mettre en avant l'égalité des langues orales et écrites de toutes les ethnies en Chine et que nous sommes une grande famille multi-ethnique. ». (Notre traduction) (为了突出我们是一个多民族的大家庭, 为了突出我们各民族语言文字的平等, 所以经过深入研究, 我们决定不采取国语这个叫法。如果叫国语的话, 担心会被误解为把汉语凌驾于国内其他民族之上。).

¹¹⁶ Les participants ont eu un débat fougueux sur la base dialectale du *Putonghua*. Les résultats du vote de la conférence : le mandarin pékinois, 52 votes ; le mandarin du Sud-Est, 51 votes ; le wu, 46 votes ; le cantonais, 25 votes.

mandarin telle que « la prononciation pékinoise retenue comme la prononciation standard, la langue du Nord comme dialecte de référence, la littérature classique en langue vernaculaire¹¹⁷ comme référence des normes grammaticales¹¹⁸ » (Bureau des règlements et politiques du comité de travail de la langue et de l'écriture, 1996 : 12). En 1957, le ministre de l'Éducation a conseillé de promouvoir l'utilisation du mandarin dans les secteurs de l'éducation et de l'administration et progressivement dans la vie publique (Guo, 2004 : 46). Le vice-ministre de l'Éducation Wei Que formulait l'orientation générale de la promotion du mandarin en douze caractères : « promouvoir avec force, réaliser les points-clés et généraliser par étapes (大力提倡, 重点推行, 逐步普及) » (Wang, 1995 : 279).

b) La simplification des caractères chinois

La proposition de simplifier les caractères chinois ayant pour but de faciliter l'apprentissage de l'écrit et d'abaisser le taux d'analphabétisme date du mouvement de la nouvelle culture. Entre 1951-1954, *la commission de la réforme et la recherche des caractères chinois* (中国文字改革研究委员会) a été établie. Elle a publié ensuite « la liste des premiers caractères simplifiés (第一批简体字表) » et élaboré « le projet de la simplification des caractères chinois (汉字简化方案) » enregistrant 798 caractères et 56 clés simplifiés. Après le test dans une cinquantaine de journaux en 1955, « le projet de la simplification des caractères chinois » a été adopté en 1956 par la 23^e séance plénière du *Conseil des Affaires d'État* et publié dans « le Journal du peuple » (人民日报) pour la popularisation sur tout le territoire (Wang, 1995).

En 1964, la commission a publié « la liste générale des caractères simplifiés » (简化字总表) comprenant trois chapitres : le premier chapitre comprend 352 caractères indépendants simplifiés, le deuxième chapitre comprend 132 caractères simplifiés qui peuvent être utilisés également comme des clés et 14 clés simplifiées, le troisième chapitre comprend 1754 caractères simplifiés déduits par les clés. Il s'agit en tout de 2238 caractères simplifiés (*ibid.*). Cette norme d'écriture est utilisée jusqu'à aujourd'hui en Chine continentale avec de légères modifications en fonction des situations.

¹¹⁷ Les travaux de Lu Xun(鲁迅), Mao Dun(茅盾), Bing Xin(冰心) et Ye Shengtao(叶圣陶).

¹¹⁸ Traduction de Julien Portier dans Zhou (2014 : 104) : “以北京语音为标准音, 以北方话为基础方言, 以典范的现代白话文著作作为语法规范”。

c) Le système phonétique : le *Pinyin*

La légitimation de la transcription en alphabet latin remonte à 1940 dans la zone communiste de Shanganing (陕甘宁), presque 10 ans avant la prise de pouvoir du Parti communiste. Dans *la commission de la réforme et la recherche des caractères chinois*, un axe s'est focalisé sur la transcription phonétique du chinois mandarin. En 1955, « le projet de la transcription phonétique *pinyin* » (汉语拼音方案) est proposé par la commission et sélectionné parmi une dizaine de projets de transcription soumis par les spécialistes et 655 projets du grand public. En 1958, « le projet de la transcription phonétique *pinyin* » est adopté par *l'Assemblée nationale populaire* et est reconnu comme le système officiel de transcription du chinois mandarin en Chine continentale (Wang, 1995 ; Zhou, 2013, 2014 ; Wang, 2014). En 1982, l'Organisation internationale de normalisation (ISO) l'adopte alors comme transcription internationale standard du mandarin (Zhou, 2014 : 105).

d) La ponctuation et impression horizontale

La ponctuation est quasiment absente dans le chinois littéraire et classique. Sous influence occidentale après la guerre de l'opium, plusieurs projets de ponctuation ont émergé mais sans popularisation significative. En 1951, le gouvernement a publié « utilisation de la ponctuation (标点符号用法) » comprenant 14 signes de ponctuation (Wang, 1995).

Les textes classiques étaient écrits verticalement, de droite à gauche, souvent sans ponctuation. En 1955, *la commission de la réforme et la recherche des caractères chinois* a conseillé de promouvoir l'impression horizontale. À partir de l'année 1956, l'impression horizontale entre totalement en vigueur dans tout le pays (Dao, 1998 : 46).

e) La création et la réforme des écritures des ethnies minoritaires

À l'aube de la fondation de la République populaire de Chine, le gouvernement central estimait qu'aider les ethnies minoritaires à faire créer une écriture pouvait promouvoir l'éducation et faciliter la communication des connaissances et technologies. En février 1951, parmi les « Quelques arrêts du Conseil des Affaires de l'État concernant les affaires ethniques (政务院关

于民族事务的几项决议) », le 5^e arrêt propose d'« aider les ethnies qui en sont dépourvues à se doter d'une écriture, aider les ethnies dont le système d'écriture présente des lacunes à les combler » (Zhou, 2014 : 108).

Entre 1950-1955 et 1956-1959, deux enquêtes ont été menées sur 43 langues ethniques. À la suite de ces enquêtes, le gouvernement a assisté 10 ethnies du Sud à établir 14 systèmes d'écriture basés sur les lettres de l'alphabet latin sur la base du volontariat (Zhou, 2013, 2014 ; Sun, 2004).

B. Le revers avant et pendant la révolution culturelle (1958-1978)

À partir de l'année 1958, durant le Grand Bond en avant, une rectification de pensée se propageait dans le parti communiste. Les politiques linguistiques qui favorisent la diversité locale et ethnique ont été fortement critiquées comme des troubles de la solidarité ethnique au sein de la patrie. Pendant les dix ans de la Révolution Culturelle, les efforts linguistiques au début des années 1950 étaient complètement interrompus. La promotion du mandarin et le développement des langues des ethnies minoritaires ont été fortement perturbés. Les institutions pour promouvoir le mandarin ont été révoquées et les enseignants du mandarin ont été envoyés à la campagne pour la rééducation. Les institutions et les maisons d'édition des langues minoritaires ont été fermées. Les cours des langues minoritaires ont été annulés dans la plupart des provinces (Zhou, 2013 : 36-37).

C. L'ajustement des normes linguistiques (1978-2000)

À la mort de Mao, le parti communiste s'oriente vers des réformes libérales afin de sauver l'économie effondrée du pays. Après *la réforme et l'ouverture* en 1978, la politique de la Chine continentale a changé d'orbite passant de la « lutte des classes » à « l'orientation vers le développement économique ». Pour correspondre à l'orientation du développement économique, la priorité des travaux linguistiques s'est transformée de la réforme de l'écriture des années 1950 à « la promotion renforcée du mandarin » (Zhou, 2013 : 38).

En 1994, un système d'évaluation de la compétence du mandarin est établi via le *Test sur le niveau de mandarin* (普通话水平考试). Quelques groupes professionnels sont exigés d'avoir un

niveau minimal de mandarin dans leurs secteurs respectifs : des enseignants de tous niveaux, des étudiants issus des écoles normales, des présentateurs médiatiques, des acteurs et des fonctionnaires d'État, etc.

Les politiques linguistiques concernant l'usage et le développement des langues minoritaires ont été rétablies et mais l'échelle de sa mise en œuvre est moindre par rapport à celle des années 50. En 1991, la Commission nationale des Affaires ethniques présente au Conseil des Affaires de l'État le « Rapport sur le progrès des travaux sur les langues et écritures des minorités ». Ce document propose le principe d'orientations et de mesures de la nouvelle période : « insister sur le principe de l'égalité entre des langues et des écritures, garantir la liberté des minorités dans l'utilisation et le développement de leurs propres langues et écritures... » (Direction générale des Affaires ethniques : 1997 : 2-3).

D. La législation linguistique à l'entrée du 21^e siècle

a) La place légitimée du mandarin par la loi

À l'entrée du 21^e siècle, les politiques linguistiques se heurtent à diverses difficultés. La réutilisation des caractères traditionnels sous influence des cultures hongkongaise et taiwanaise. L'utilisation abusive des lettres étrangères, surtout anglaises et la langue d'internet conduisent le gouvernement à ajuster les politiques linguistiques dans ce nouveau contexte. Avec l'amélioration progressive du système juridique chinois, la législation linguistique devient de plus en plus nécessaire. En 2000, *l'Assemblée nationale populaire* a adopté la « loi nationale sur la langue et l'écriture communes de la Chine » (国家通用语言文字法), qui est la première législation linguistique dans l'histoire de la Chine. La loi justifie la légitimité du mandarin et les caractères standardisés comme des normes linguistiques standardisées en Chine continentale. Elle stipule l'obligation d'utiliser les normes standardisées dans quatre domaines : administration, éducation, médias et services publics (Li, 2017 ; Wang, 2014 ; Zhou, 2013, 2014).

La popularisation et la promotion du mandarin depuis plusieurs décennies ont récolté leurs premiers fruits. Le mandarin est utilisé comme la langue commune d'une manière massive sur tout le territoire. Selon le sondage du *Centre de recherche de l'utilisation des langues et écritures*

en 2010, le taux de popularisation du Putonghua a atteint plus de 70%, la proportion de la population alphabétisée utilisant des caractères chinois normalisés dépasse 95%¹¹⁹.

b) Les langues des minorités ethniques : protection légitimée

Les langues des groupes ethniques minoritaires en Chine bénéficient d'une politique protectrice. La Constitution chinoise stipule d'une façon explicite le statut égal des langues minoritaires avec le mandarin. Les langues et écritures des minorités ethniques sont considérées comme un patrimoine culturel à protéger et à transmettre. L'utilisation des langues et des écritures ethniques est encouragée dans la zone ethnique (Dao, 1998 ; Zhou, 2004, Wang, 2014).

Article 4 : (...) Chaque ethnie a le droit d'utiliser et développer sa propre langue et sa propre écriture, a le droit de conserver ou réformer ses us et coutumes.

Article 121 : Les organes autonomes des zones ethniques autonomes, dans l'exercice de leurs fonctions, utilisent, conformément aux règlements d'autonomie des zones ethniques autonomes, l'une ou plusieurs des langues et écritures en usage dans la zone.

Article 134 : Les citoyens de toutes les ethnies ont le droit d'utiliser, au cours des procès, leur propre langue et leur propre écriture. Les cours populaires de justice et les parquets populaires doivent assurer la traduction pour les parties ne connaissant pas les langues et écritures locales.

Constitution de la République populaire de Chine¹²⁰

Cette orientation de protection et de développement est précisée davantage dans *la loi sur l'autonomie des régions ethniques*. L'encouragement de l'utilisation des langues ethniques concerne non seulement les secteurs d'administration, mais aussi les domaines d'éducation et de la justice. Mais la promotion des langues minoritaires doit coexister avec celle du mandarin.

¹¹⁹ Ministère de l'Éducation, http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s5990/201612/t20161219_292430.html, consulté le 21 novembre 2018.

¹²⁰ <http://patrick.doan.pagesperso-orange.fr/constitution.htm>, version française, consulté le 25 novembre 2018.

Article 10 : Les institutions autonomes d'une zone d'autonomie nationale garantissent à toute minorité nationale dans cette zone la liberté d'utiliser et de développer chacune sa propre langue et écriture, ainsi que la liberté de conserver ou de réformer chacune ses us et coutumes.

Article 21 : Dans leurs fonctions, les institutions autonomes d'une zone d'autonomie nationale utilisent une ou plusieurs langues et écritures d'usage courant local conformément aux décrets d'autodétermination et règlements de cette zone. (...)

Article 37 : (...) 3) Les écoles qui recrutent principalement des élèves de minorités nationales doivent utiliser, dans la mesure du possible, les manuels en langue minoritaire et dispenser l'enseignement en langue minoritaire; les cours de chinois doivent être créés pendant les trois dernières années de l'école primaire ou pendant l'école secondaire afin de promouvoir le putonghua, langue commune utilisée dans tout le pays.

Article 47 : La Cour du peuple et le Parquet du peuple d'une zone d'autonomie nationale doivent utiliser la ou les langues d'usage courant local pour instruire et juger les procès, garantir aux citoyens de toutes ethnies le droit d'utiliser leur langue et écriture nationale pour intervenir dans le procès. Le service de traduction et interprétation doit être offert aux intervenants qui ne comprennent pas la ou les langues d'usage courant local. Les documents juridiques doivent être rédigés, selon le besoin, en une ou plusieurs langues d'usage courant local.

Article 49 : Les institutions autonomes d'une zone d'autonomie nationale éduquent les cadres de toute nationalité et les encouragent à apprendre la langue et écriture de chacune. Les cadres de nationalité Han doivent étudier les langues et écritures des minorités nationales locales, et les cadres de minorités nationales, en même temps qu'ils étudient et utilisent leur propre langue et écriture, doivent également apprendre le putonghua, le chinois standard, et l'écriture chinoise utilisés dans tout le pays.

Loi sur l'autonomie des régions ethniques de la République populaire de Chine¹²¹, 1984.

La mise en œuvre des politiques linguistiques sur les minorités a connu des résultats surtout dans le domaine des médias. Il s'agit de presque 100 journaux utilisant 17 langues des minorités, de 73 revues en 11 langues ethniques et de 4 100 ouvrages en 23 langues minoritaires¹²². 21 langues ethniques sont diffusées à travers la radio nationale ou locale (Zhou, 2013 : 42). Des programmes

¹²¹ « 中华人民共和国民族区域自治法 », traduit par Zhou Zhenhua (周振华) de l'Université du Heilongjiang.

¹²² http://www.gov.cn/zhengce/2005-05/26/content_2615709.htm, consulté le 25 novembre 2018.

télévisés en langues minoritaires sont créés progressivement par les stations télévisées nationales et locales. Pourtant, dans le domaine de l'éducation, de grandes difficultés apparaissent dans l'enseignement en langues minoritaires. Nous l'évoquerons ensuite dans la partie sur les défis des politiques linguistiques.

2.2.3 Les politiques linguistiques éducatives

2.2.3.1 La diffusion et l'éducation des langues

Le mandarin est désigné explicitement en tant que langue d'école par plusieurs textes¹²³ du ministère de l'Éducation. Sa place en tant que langue d'enseignement est évidente, son utilisation est encouragée dans la communication enseignant-élève et entre les élèves hors classe. L'utilisation du mandarin est valorisée chez les écoliers en projetant une image positive, « polie », « gentille », « civile », etc. (Guo, 2017). Les élèves qui parlent mieux le mandarin réussissent plus les activités scolaires comme les discours en public, le rôle de présentateur des événements scolaires. L'utilisation du mandarin comme langue d'enseignement est décrite par Zhou (2006 : 23) comme suivant : « les écoles de villes utilisent plus le mandarin que celle des régions rurales, les écoles primaires l'utilisent plus que celles secondaires. Les cours de chinois sont majoritairement conduits en mandarin, d'autres matières n'y sont pas là. »

A. L'enseignement du chinois

L'apprentissage du chinois est concrétisé dans les programmes scolaires dans l'éducation au niveau primaire, secondaire et universitaire. En général, les écoliers chinois peuvent maîtriser le chinois à l'écrit à travers *la scolarité obligatoire de neuf ans* (九年义务教育) qui correspond à l'éducation du primaire au secondaire du premier cycle (6 - 15 ans) (Li, 2010 : 210). Selon les sondages du *Centre national de surveillance et de recherche de ressources linguistiques*, il s'agit de 5069 caractères chinois en tout (dont 4000 pour les plus usuels) dans les manuels primaires et

¹²³ « Notification sur la promotion du mandarin dans les écoles primaires », « 关于小学普及普通话的通知 », 1992. « Notification sur la promotion du mandarin dans les écoles secondaires », « 关于普通中学普及普通话的通知 », 1993. « Notification sur le renforcement de la promotion du mandarin et l'écriture standard dans les écoles », « 关于进一步加强学校普及普通话和用字规范化的通知 », 2000.

secondaires du premier cycle « le chinois » publiés par quatre grandes maisons d'édition¹²⁴. Les textes des manuels font référence au chinois moderne en principal, ce qui représente 85% de la totalité. Le chinois littéraire ou classique occupe une proportion de 15% (Jin, 2011 : 260). Le chinois moderne ou le chinois classique sont des unités d'enseignement optionnelles dans toutes les universités et obligatoires dans 30% des universités¹²⁵.

Dans les régions autonomes des minorités ethniques, le chinois est enseigné en parallèle avec les langues ethniques dans un programme bilingue. Le chinois est un pont important pour continuer les études supérieures chez les enfants issus des minorités ethniques (Dao, 1998).

B. L'enseignement du chinois langue étrangère

Au cours des dernières décennies, l'enseignement du chinois langue étrangère s'est considérablement développé, tant en Chine qu'ailleurs dans le monde (Zhou, 2006 ; Zhang, 2009 ; Bellassen, 2014, 2015). Le nombre total des apprenants du chinois langue étrangère atteint 40 millions dans le monde entier. Quelques 4000 universités dans plus de 100 pays offrent des programmes d'enseignement du chinois¹²⁶. La promotion du chinois langue étrangère suit deux principes : l'invitation à l'intérieur (请进来) et l'extension vers l'extérieur (走出去). « L'invitation à l'intérieur » implique que le gouvernement chinois encourage et invite les étudiants étrangers à faire leurs études en Chine ou à effectuer un séjour linguistique en Chine. « L'extension vers l'extérieur » signifie que le gouvernement soutient la promotion du chinois langue étrangère en dehors de la Chine (Zhang, 2009 : 112). En 1987, *Le bureau des dirigeants pour la promotion du chinois au niveau international* (国家汉语国际推广领导小组办公室) a été créé pour mieux promouvoir la langue et la culture chinoise à l'étranger. En 1991, le test HSK est entré en vigueur pour tester le niveau du chinois des locuteurs dont la langue première n'est

¹²⁴ Maison d'édition d'éducation du peuple de la Chine (中国人民教育出版社), Maison d'édition d'éducation du Jiangsu (江苏教育出版社), Beijing Normal University Press (北京师范大学出版社), Maison d'édition du chinois (语文出版社).

¹²⁵ Chiffre issu du site www.chinanews.com, consulté le 27 novembre 2018.

¹²⁶ Chiffre issu du site de l'Institut Confucius, http://www.hanban.edu.cn/confuciousinstitutes/node_10961.htm consulté le 20 novembre 2018.

pas le chinois mandarin. 525 *Institut Confucius* sont installés dans 146 pays (ou régions) en décembre 2017¹²⁷.

« L'émergence de la langue chinoise et son accès à une dimension internationale constituent une des mutations majeures affectant le paysage linguistique mondial au début du 21^e siècle. Le chinois est aujourd'hui la langue de la 1^{ère} puissance économique mondiale et de la première destination des expatriés européens » (Bellassen, 2015 : 2). Le gouvernement chinois essaie encore d'élargir l'influence du chinois dans le monde et de se battre pour le pouvoir de parole en chinois.

C. L'enseignement des langues vivantes

La Chine dispose d'un groupe d'apprenants et d'enseignants des langues étrangères le plus nombreux du monde. Selon le sondage d'« Annuaire des statistiques de l'éducation en Chine 2017 », les diplômés en licence normale spécialisés en langues étrangères comptent 199 428, 5.1% de la totalité des diplômés de licence normale en 2017¹²⁸.

Les politiques linguistiques éducatives en Chine se caractérisent par l'apprentissage obligatoire de l'anglais. Le boom d'apprentissage des langues étrangères pour tous surtout l'anglais émerge pendant les Jeux olympiques de Beijing en 2008. Tous les élèves doivent apprendre l'anglais comme langue vivante, du niveau primaire jusqu'au secondaire. L'anglais constitue une des trois matières principales pour le baccalauréat aussi importante que les mathématiques et le chinois (Jin, 2011). Au niveau universitaire, l'anglais est une unité d'enseignement obligatoire pour tous. Tous les étudiants non spécialisés en langues étrangères doivent passer le test d'anglais *CET-4*¹²⁹ pour réussir le diplôme. Cependant, les autres langues ne bénéficient pas d'une situation optimiste. Les langues autres que l'anglais ne sont enseignées dans beaucoup de régions qu'à l'université. Une réforme de l'enseignement des langues est aujourd'hui nécessaire pour aller vers une diversification de l'offre des langues et des méthodes d'enseignement (Xiong, 2007).

¹²⁷ Chiffre issu du site de *l'Institut Confucius*, http://www.hanban.edu.cn/confuciousinstitutes/node_10961.htm consulté le 20 novembre 2018.

¹²⁸ Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, « Number of Regular Students for Normal Courses in HEIs by Discipline », consulté le 20 novembre 2018. http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2017/qg/201808/t20180808_344795.html

¹²⁹ College English Test Band 4 depuis 1987.

2.2.3.2 La francophonie en Chine

Depuis des années, la francophonie connaît un développement inédit en Chine qui se traduit par l'enseignement du français en plein essor à tous les niveaux. D'ailleurs, la Chine accueille la plus grande communauté française en Asie, dont plus de 30,000 Français en 2016 (Li, 2018). L'enseignement du français date des années 60 en Chine continentale après la fondation de la République populaire de Chine. Il avait pour but de former des interprètes et des traducteurs afin de répondre aux besoins diplomatiques. Le français est retenu dans le système de l'éducation des langues étrangères, mais d'une importance secondaire après l'anglais.

Le développement de la francophonie est un enjeu pour tous les partenaires concernés. Il est une des missions principales pour la France de maintenir et d'élargir son influence sur la scène internationale. Il répond en même temps aux besoins de moderniser et diversifier l'enseignement des langues étrangères pour le gouvernement chinois. Finalement, il sera renforcé d'autant qu'il existe des potentialités de coopération entre la Chine et l'*Organisation internationale de la francophonie* (OIF) (Li, 2018). Un véritable bouleversement s'est produit à partir de l'année 2000, avec une explosion de nombre des établissements qui offrent l'enseignement du français. Plusieurs types d'institutions sont concernés par la proposition de l'enseignement du français.

A. Université

Le français devint une spécialité très populaire dans les universités en raison de plusieurs facteurs, l'augmentation du volume de recrutement dans les universités et la situation d'emploi plutôt prometteuse, etc. (Cao, 2014). En 2014, le français est enseigné comme une spécialité dans 153 universités, parmi lesquelles 37 offrent une formation de master en études françaises et 6 offrent le grade de docteur¹³⁰. Le ministère de l'Éducation a imposé le Test de Français de Spécialité niveau 4 et 8 chez tous les étudiants spécialisés en français, afin d'évaluer la mise en place du programme d'enseignement en Licence (*ibid* : 281).

Pour des étudiants spécialisés en anglais, le français est la seconde langue étrangère obligatoire la plus choisie avec le japonais parmi les langues proposées : le russe, l'allemand, l'espagnol, le

¹³⁰ Chiffres issus du site <https://zhuanlan.zhihu.com/p/38631961>, consulté le 27 novembre 2018.

coréen, etc. Le français sera aussi la langue de l'enseignement pour des étudiants inscrits dans des programmes de coopération avec des partenaires français, surtout des écoles d'ingénieurs. Une formation linguistique intense est proposée en parallèle avec leur spécialité afin de faciliter leurs études en France.

B. Enseignement secondaire

Il est dénombré 33 établissements secondaires qui offrent des classes de français dans les grandes villes comme Pékin et Shanghai en 2004. Suite à la visite du président Macron en Chine en 2018, le ministre de l'Éducation chinois a annoncé que le français est programmé dorénavant dans le programme scolaire de lycée à partir de l'automne 2018. Les élèves ont la possibilité de choisir le français, langue étrangère optionnelle, comme la langue de l'épreuve langue étrangère au Bac¹³¹.

C. Alliance française et centres de langues privés

Un réseau de 17 Alliances françaises de Chine est établi depuis l'installation de la première Alliance Française en Chine dans les années 1980. Des cours de français, des ateliers et des événements culturels francophones sont proposés avec pour but de promouvoir la langue et la culture française. Avec quelque 23 000 apprenants en 2016, la Chine se classe au 6^e rang de tous les pays où l'Alliance française est présente (le site de l'Alliance française¹³²).

Un grand nombre de centres de formation privés émergent depuis des années. Ils répondent aux besoins divers tels que les études en France, l'intérêt pour la langue et la culture, l'exigence du travail ou l'émigration au Québec, etc.

2.2.4 Les défis des politiques linguistiques en Chine

Dans une société traversée par des changements, soumise à des forces de transition, d'urbanisation, de mondialisation et de pluralisme, l'équilibre linguistique de la Chine est secoué. Quelques problèmes et défis apparaissent au fil du temps avec la mise en œuvre des politiques

¹³¹ L'actualité publiée sur le site de sohu news, https://www.sohu.com/a/217553692_202459, consulté le 27 novembre 2018.

¹³² <http://www.afchine.org/fr>

linguistiques en vigueur. D'abord, le conflit entre le mandarin et les dialectes apparaît, manifestant combien le développement harmonieux devient problématique (Zhou, 2014 : 123). Ensuite, les langues des minorités en plan secondaire subissent une inégalité et une perte importante. Enfin, les problèmes liés à la planification du système éducatif concernant les langues vivantes se voient : ultra-unification et la dominance par l'enseignement de l'anglais, manque de ressources humaines et matérielles dans l'enseignement des autres langues, etc.

2.2.4.1 La place ambiguë et menacée des dialectes

La mise en danger des dialectes est en effet un consensus dans la communauté académique chinoise même s'ils sont largement utilisés dans la vie populaire. La situation dangereuse se propage dans tous les dialectes du mandarin vu les nombres de locuteurs, l'environnement de l'usage linguistique et la portée d'utilisation (Guo, 2004 ; Guo, 2017 ; Jin, 2011 ; Xiong, 2007 ; Zhou, 2013, 2014). Cela dû probablement à la place ambiguë des dialectes dans la législation chinoise, menacés également par la promotion renforcée du mandarin.

Le statut des variétés linguistiques des Han autres que le mandarin est ambiguë. Aucun texte n'indique l'orientation politique des dialectes, ni protectrice ni prohibitive. Selon le discours de Zhou Enlai (周恩来) en 1958, Premier ministre du gouvernement de Mao, « la promotion du mandarin vise à supprimer les barrières de communication entre les peuples parlant des dialectes différents, elle ne vise pourtant pas à éliminer les dialectes » (Wang, 1995). Cependant, sans interprétation officielle de la protection de leur statut, les dialectes sont très menacés face à la promotion renforcée du mandarin. La menace provient des interdictions ou des contrôles explicites dans les médias et les contrôles implicites à l'école. Les contrôles de l'usage des dialectes ont tendance à devenir de plus en plus stricts dans les médias. En 2004, *l'Administration nationale du radio, du cinéma et de la télévision* (ANRCT) demande une interdiction du doublage en dialecte pour les programmes audiovisuels. En 2005, l'ANRCT réitère le principe d'un contrôle strict de l'emploi des dialectes dans les séries télévisées (Guo, 2017 : 61). Trois dialectes bénéficient d'une exception, le cantonais, le min et le hakka, pour la raison de leur importance sur le plan géopolitique. Non seulement ils sont autorisés sur les chaînes télévisées et les radiodiffusions locales, mais sont aussi diffusés par deux chaînes d'État. L'objectif principal

est de promouvoir la politique du Parti communiste chinois en ciblant une audience à Hongkong, à Taïwan et dans la diaspora.

La conscience de la protection des dialectes émerge parmi les communautés universitaires, des jeunes urbains et des personnes politisées. Les événements comme « la défense du cantonais¹³³ » en 2010 révèlent le conflit entre l'unification linguistique et culturelle et la diversité régionale (Guo, 2017 ; Zhou, 2013, 2014). Des personnes politiques initient les propositions de préservation des dialectes concernant 99 villes historiques et toutes les villes capitales par les membres de la *Conférence Consultative Politique du Peuple Chinois* (CCPPC). Certains dialectes sont interprétés comme modernes et chics en parlant ceux de Shanghai et le cantonais, liés au développement de la région. D'autres représentent le style et l'identité locale chez certains jeunes liés au Hip-Hop qui mélangent le mandarin et les dialectes dans les paroles (Guo, 2017).

2.2.4.2 L'inégalité de l'usage et la perte des langues minoritaires

Une disparité importante existe entre ce que la Constitution chinoise garantit et ce que le gouvernement a pratiqué en ce qui concerne les droits linguistiques des minorités, une situation décrite par Zhou (2004) comme « une égalité en théorie et une inégalité en pratique ». La Constitution, la loi sur l'autonomie des régions ethniques et d'autres lois consacrent les droits linguistiques des minorités de la manière la plus explicite, même sous l'angle international. Pourtant, l'égalité des droits linguistiques entre les Han et les minorités en théorie ne se retrouve pas dans la pratique. Les minorités souffrent de l'inégalité linguistique en trois dimensions d'après Zhou (2004 : 81-89), l'inégalité du statut légal des langues, l'inégalité de l'usage et du développement des langues et l'inégalité du service gouvernemental. D'ailleurs, des différents groupes ethniques ne bénéficient pas de droits linguistiques identiques. Certaines communautés

¹³³ « Plusieurs centaines de personnes ont manifesté le 1er août 2010, à Canton et à Hong Kong, dans le sud de la Chine, pour défendre le dialecte local, le cantonais. Un organisme consultatif dépendant des autorités locales a proposé de remplacer certains programmes de la chaîne Guangzhou TV (Canton TV), diffusés en cantonais, par des émissions en putonghua, la langue officielle de la Chine, élaborée sur la base du mandarin. Cet organisme, la Conférence consultative du peuple de Canton, visait notamment les émissions de prime-time des prochains Jeux asiatiques, qui auront lieu en novembre 2011. Cette proposition a été très mal perçue par la population locale, qui parle en majorité le cantonais ». Actualité disponible sur <https://www.courrierinternational.com/breve/2010/08/02/manifstation-en-defense-du-cantonais>, consulté le 27 novembre 2018.

ethniques possèdent plus de droits linguistiques grâce au nombre important de leur population et leur location stratégique pour le pays, en particulier les zones frontalières. Le mongol, le tibétain, l'ouïgour et le coréen font partie de la première classe des langues minoritaires nommée comme des langues ayant un « système d'écriture couramment utilisé ». D'autres ethnies dans les zones intérieures, surtout dans le Sud, sont classées comme des ethnies rares ayant un « système d'écriture non-complet ». Elles bénéficient moins d'allocations gouvernementales dans l'éducation bilingue et dans le développement des langues ethniques (*ibid.*).

Une perte rapide des langues des minorités est observée et de nombreuses langues sont déjà mises en danger ou presque mortes tels que le mandchou, la langue de hezhe, etc. Les raisons de cette perte sont multiples. Premièrement, l'urbanisation depuis des décennies fait immigrer les minorités vers les villes pour un travail mieux rémunéré. Ils sont décodés de leurs communautés linguistiques d'origine et utilisent davantage le mandarin pour s'intégrer à la vie urbaine. Dao (1998 : 52) souligne que de nombreux parents des minorités ne transmettent plus leurs langues maternelles aux enfants. Ils préfèrent que les enfants maîtrisent le mandarin et des langues étrangères surtout l'anglais pour une meilleure éducation et des opportunités de travail. Deuxièmement, face à la sphère d'influence (语势) immense du chinois (toutes diversités chinoises), découlant du nombre de locuteurs comme première langue et le nombre de mots¹³⁴, certaines langues minoritaires sont remplacées par le mandarin au contact naturel des langues et vu le grand décalage du nombre de mots entre le chinois (370 000 mots) et le dai (28 000 mots). Chen (2013) indique que la langue dai (傣语) est moins efficace par rapport au chinois pour accomplir les activités cognitives et abstraites de haut niveau, comme les sciences, la littérature, la philosophie, Troisièmement, les politiques linguistiques éducatives visant des enfants issus des minorités, c'est-à-dire le bilinguisme mandarin-langue ethnique à l'école, ne semble pas efficace (Chen, 2013 ; Dao, 1998). En général, l'éducation bilingue ne peut être maintenue qu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. Seules quelques langues comme mongol, coréen, ouïgour peuvent être pratiquées dans l'enseignement supérieur. Ce manque de continuité est dû aux divers facteurs tels que le manque de ressources dans l'enseignement, le manque de personnel qualifié, la planification ambiguë au niveau de l'enseignement bilingue, etc.

¹³⁴ « mots » traduit du terme de Chen (2013), « 词汇 ».

2.2.4.3 Manque de diversité dans l'enseignement des langues vivantes

La prédominance de l'anglais dans le système éducatif s'est peu à peu imposée comme une évidence. Cela provoque de grands débats et mérite réflexion. Des linguistes comme Li Yuming (Xiong, 2007) et Xu Jun (Xu, 2014) pensent qu'il manque de planifications stratégiques au niveau étatique dans l'enseignement des langues vivantes. Par conséquent, les langues importantes dans le monde comme le français, l'espagnol et l'arabe sont appelées comme les « langues petites ». Les besoins de réforme sont urgents pour diversifier les langues proposées dans l'enseignement surtout au niveau secondaire.

D'ailleurs, l'attention que le système éducatif consacre à l'anglais dépasse largement celle au chinois langue maternelle. Zhang (2009) montre un résultat d'enquête que des lycéens d'un lycée de Shanghai consacrent 56.5 minutes par jour en moyenne pour étudier l'anglais alors que ce sont seulement 26 minutes pour le chinois. L'ultra-concentration des ressources éducatives sur l'anglais est inquiétante qui rend l'influence de la langue et culture anglo-américaine plus importante que la langue chinoise chez les jeunes (*ibid* : 107).

Conclusion

Après avoir tracé respectivement les politiques linguistiques en Chine et celles en France, une zone de convergence se révèle. D'abord, les deux pays sont des pays multilingues de fait avec une long tradition d'interventionnisme. L'unification linguistique était longtemps la valeur auprès de laquelle la diversité linguistique était considérée comme un obstacle social. Les deux pays ont connu un processus d'unification résultant des révolutions, la Révolution française et *la révolution de Xinhai* en Chine. Dans le temps contemporain, les deux pays doivent faire face au « souci d'organiser harmonieusement la coexistence des langues » sur leur territoire (North, 2014 : 180). Il est pris dans un mouvement pendulaire entre la primauté de l'unification des langues comme outil de communication et identité nationale et la diversité linguistique comme marqueur et patrimoine identitaire et culturel (Zhou, 2013 ; North, 2014).

Ensuite, la place qu'occupe la langue dite officielle/nationale dans l'identité culturelle, le chinois mandarin comme le français, a joué un rôle déterminant dans la construction politique de la nation. Chacun des deux pays a la volonté de conduire une politique de défense et de promotion de la langue nationale et de s'appuyer sur des institutions et des administrations aptes à la mettre en œuvre (Agnhension-Su, 2014 ; North, 2014 ; Ma, 2017). Le choix d'une politique linguistique nationale forte en France comme en Chine distingue le français et le chinois des langues régionales et minoritaires.

Enfin, les deux pays ont tous deux une volonté de promouvoir à l'étranger leurs langues respectives. La diffusion internationale de leurs langues soutient leurs intérêts politiques, économiques et culturels grâce au déploiement de réseaux d'influence comme l'Alliance française et l'Institut Confucius.

Chapitre III Méthodologie : étude de cas ethnographique

3.1 La problématique de recherche

3.1.1 Questionnement initial et les variables

Notre propre expérience personnelle et professionnelle et la curiosité scientifique envers les langues dans les familles mixtes nous a amenée à définir **l'objet de notre recherche** : les PLF dans les familles mixtes dans une perspective sociolinguistique et ethnographique, les pratiques langagières familiales, les idéologies et représentations linguistiques et les planifications linguistiques. Notre intention de départ était de connaître les pratiques langagières dans ces familles, d'apprécier les idéologies et les représentations linguistiques des parents et d'appréhender les planifications parentales concernant la (non)transmission des langues familiales à leurs enfants. Notre questionnement initial se présente dans les interrogations suivantes :

- Quelles sont les pratiques langagières de ces familles ayant au moins deux langues dans leur répertoire langagier : le français, le chinois et souvent l'anglais et une langue chinoise régionale ?
- Sont-elles les langues familiales transmises aux enfants ? Les/la quelle(s) sont/est non-transmise(s) ? Pour quelles motivations/raisons sont/est-elle(s) transmise(s) ou non-transmise(s) ? Quels sont les modes et stratégies de transmission ? Quels sont les freins de non-transmission ?
- Quel est le rapport des sujets aux langues de leurs répertoires ? Comment les membres de ces familles perçoivent-ils ces différentes langues

Dans une première étape, nous proposons de décomposer ces objets de recherche en trois domaines : les pratiques langagières, les idéologies et représentations linguistiques et les planifications. Nous avons décomposé ces domaines en 8 **variables** :

- 1) Les pratiques des langues familiales chez les enfants tant à l'oral qu'à l'écrit
- 2) les pratiques langagières familiales entre les membres de la famille, historiques et actuelles
- 3) les motivations parentales de la transmission linguistique
- 4) les représentations linguistiques et culturelles des parents
- 5) Les éléments qui freinent la transmission des langues familiales
- 6) Les éléments favorisant pour la transmission des langues familiales
- 7) Les planifications concernant les langues familiales
- 8) Les stratégies/modes de transmission des langues familiales

3.1.2 Problématiser les questions de recherche

Les questions de recherche suivantes ont émergé à l'issue des observations de la phase exploratoire:

Dans les familles mixtes franco-chinoises de notre étude, quelles sont les spécificités de l'élaboration, de la mise en œuvre et les ajustements des PLF ? Favorisent-elles ou non la transmission des langues chinoises dans ces familles ? Quels types de facteurs influencent ces PLF et comment les catégoriser ?

Nous pouvons émettre une **hypothèse principale** :

Les PLF sont multifactorielles et dynamiques, influencées par de nombreux facteurs qui peuvent être internes et externes au cadre familial.

Et des sous-hypothèses :

Sur la transmission des langues

Les familles mixtes franco-chinoises transmettent le chinois mandarin à l'oral, mais ne transmettent pas systématiquement le chinois à l'écrit ni les dialectes maternels.

Sur la planification linguistique

Les planifications parentales pour favoriser la transmission du chinois peuvent être explicites et réfléchies dans certaines familles ou implicites et instinctives dans d'autres familles. Elles sont fortement influencées :

- par des éléments internes à la famille : du côté des parents interviennent des éléments tels que leurs parcours professionnels et histoires de vie, leurs valeurs et représentations ; du côté de l'enfant interviennent des éléments comme le genre, son rang dans la fratrie, sa performance scolaire, son niveau et goût pour les langues et son orientation académique et professionnelle, etc.
- par des éléments externes : sociaux (valeurs et représentations des enseignants, des voisins et des amis, de la famille élargie) et économiques (valeur accordée au contexte économique chinois).

Les objectifs de recherche se sont clarifiés progressivement au cours de l'enquête de terrain :

- Dégager des profils plurilingues des parents à partir de leur mobilité (scolaire, professionnelle, migratoire, etc.).
- Mettre en lumière les représentations linguistiques et culturelles des parents.
- Mettre en évidence le lien entre les représentations des parents et leurs planifications et motivations de la transmission linguistique.

- Mettre en relief la transmission des langues familiales dans une écologie sociolinguistique : familiale, communautaire, sociale, etc.

Ce travail de recherche consiste ainsi à développer une conception plus dynamique des répertoires et des compétences langagières liées à la mobilité et au parcours des sujets de l'étude, à dessiner une écologie sociolinguistique singulière pour chaque famille afin d'appréhender leurs PLF de la meilleure manière possible.

3.2 L'approche de l'étude de cas ethnographique

3.2.1 Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche

Une étude de cas est une recherche empirique qui traite d'un phénomène contemporain dans son contexte. D'après Yin (1981 :59), elle se caractérise par le fait que les frontières entre le phénomène et son contexte ne sont pas précises. Dans l'étude de cas, le postulat fondateur de la méthode est la relation indissociable entre le phénomène et le contexte. C'est donc ce type d'habitat qui constitue le « contexte » au sein duquel le « phénomène » sera analysé (Yin, 1981, 1994; Albarello, 2011 ; Collette, 1997).

Notre travail sur les PLF cible trois familles franco-chinoises résidant dans l'ouest de la France. Cette étude vise à explorer les pratiques langagières familiales dans les familles mixtes en contexte français. Elle cherche également à comprendre comment les langues chinoises sont transmises ou non dans ces familles linguistiquement mixtes. Les pratiques langagières et la transmission linguistique dans le contexte migratoire et de la mixité conjugale ne peuvent être dissociées et nécessitent une observation immersive. L'étude de cas apparaît dès lors comme une option envisageable et intéressante de méthodologie.

« Cette volonté de prendre pleinement en considération le contexte du phénomène est de toute évidence une des caractéristiques majeures de l'étude de cas » (Albarello, 2011: 7). Ceci nous renvoie à nouveau à la théorie de Spolsky qui propose d'étudier les PLF dans une écologie

politique, économique, sociale et culturelle. D'ailleurs, « l'étude de cas s'avère particulièrement utile dans les situations où l'on veut éclairer les comment et les pourquoi des phénomènes » (Collerette, 1997 :83). De manière générale, la sociolinguistique au sens large du terme, ne cesse d'essayer de comprendre les contextes, les environnements et les déterminants sociaux.

3.2.2 Une approche à mi-chemin entre l'approche de l'étude de cas et l'approche ethnographique

Creswelle (1998 : 58) distingue l'étude de cas de l'ethnographie en considérant le premier comme une « exploration d'un système borné » alors que le dernier est comme « une description et une interprétation du groupe social ou culturel ». L'étude ethnographique offre une perspective intégrale des comportements culturels et langagiers d'un groupe partageant une culture alors que l'étude de cas envisage l'étude approfondie d'un cas dans son contexte. Notre recherche sur les politiques linguistiques au sein des familles ne peut être réalisée depuis un point de vue extérieur et encore moins à distance. L'usage de l'étude de cas d'un point de vue ethnographique constitue un mode de connaissance en profondeur des comportements dans un milieu informel et familial. Nous sommes donc à mi-chemin entre l'approche de l'étude de cas et l'approche ethnographique.

Pour cette raison-là, la littérature à la fois sur l'étude de cas (Yin, 1981, 1994 ; Albarello, 2011 ; Collerette, 1997) et sur l'ethnographie sociolinguistique (Haque, 2012 ; Honjo Champiot-Bayard, 2008 ; Istanbulu, 2018) particulièrement en ce qui concerne la communauté chinoise en France (Saillard et Boutet, 2001) nous intéressent. Afin de déceler les choix linguistiques des familles franco-chinoises, l'étude ethnographique sur le groupe migratoire chinois en France nous aide à mieux comprendre les décisions linguistiques faites par les femmes chinoises dans ces familles. Cette découverte est bidirectionnelle, la littérature ethnographique sur la population migratoire chinoise en Europe nous offre des pistes et des inspirations sur nos études de cas des couples mixtes. En même temps, les résultats issus de l'étude des cas croisés, dite « *cross-case study* », viennent éclairer les caractéristiques du groupe chinois outre-mer décrites dans les études ethnographiques.

3.3 La construction de l'échantillon

3.3.1 La focalisation sur la communauté franco-chinoise en France

Notre curiosité pour les pratiques langagières au sein des familles mixtes se focalise tout particulièrement sur les familles mixtes franco-sinophones dont les langues principales concernées sont le français et le chinois. Le choix de la communauté des familles franco-chinoises s'est imposé en raison de notre appartenance à la communauté chinoise. D'après Labov (1972), une grande partie de la légitimité de l'enquêteur vient de son appartenance au groupe dans l'étude ethnographique qui connaît la culture en tant que participant à part entière et partage une compréhension profonde avec la communauté. Cette appartenance communautaire facilite notre mise en relation avec les membres de ce groupe, à la fois pour les participants chinois avec qui nous partageons une complicité culturelle et ethnique et pour les conjoints français qui construisent une vie intime avec une Chinoise. Nous avons eu l'occasion d'observer les familles franco-chinoises en Chine pendant notre stage à l'Alliance Française de Nankin. Mais notre résidence en France nous conduit à nous intéresser aux familles franco-chinoises en France pour des raisons de proximité. Au plan linguistique, le partage du répertoire langagier entre les participants et nous facilite l'enquête étant donné que les participantes chinoises sont des locutrices compétentes du chinois mandarin.

3.3.2 Choisir les familles enquêtées

Au moment de l'élaboration de ce projet de thèse, les pratiques langagières de sept familles de notre entourage ont attiré notre attention, elles constituaient un terrain possible. Une famille franco-singapourienne, une famille franco-taiwanaise et cinq familles franco-chinoises ont été repérées dans la région ouest de la France. Nous souhaitons construire un échantillon de trois à cinq familles dont les profils et les pratiques linguistiques familiales seraient les plus variées possibles. Pour cette raison, nous sommes entrée en contact avec ces familles et avons sollicité la possibilité de les rencontrer dans leur contexte familial pour avoir une première idée de leurs pratiques langagières familiales.

En dépit de l'intérêt de leurs pratiques langagières, nous avons éliminé les deux familles non franco-chinoises pour des raisons d'homologie. En fin de compte, nous avons arrêté notre choix sur ces trois familles franco-chinoises enquêtées en fonction des critères suivants : l'usage du chinois dans la cellule familiale, la diversité du profil linguistique des participants et la facilité d'accès dans la famille. Parmi ces facteurs, l'accessibilité au terrain constitue un élément clé du choix de la famille comme notre objet d'étude. En effet, la possibilité de rencontrer fréquemment les familles pour collecter nos données a été une raison décisive pour choisir notre panel.

La famille A est la première famille qui nous a chaleureusement ouvert sa porte pour l'enquête car la mère s'intéresse beaucoup au développement de l'enfant et la transmission réussie du chinois dans cette famille constituait un objet d'étude intéressant. De plus, la relative facilité d'entrer sur ce terrain nous a rapidement conduite à sélectionner cette famille comme un sujet d'enquête.

Dans la famille B, le phénomène de perte du chinois comme langue première et sa reprise nous est apparu comme un cas intéressant pour alimenter nos questionnements sur la perte de la langue. Enfin, dans la famille C, nous avons repéré une pratique singulière et intéressante : trois langues, que nous partageons avec les participants, jonglent entre les membres de cette famille, le français, le chinois et l'anglais. La question des langues pratiquées dans la fratrie nous paraît un autre point d'attractivité.

D'autres cas ont été éliminés en raison de la difficulté d'accès au terrain familial et de la similarité avec des cas déjà pris en compte. Nous n'avons malheureusement pas réussi à trouver de famille dans laquelle le mandarin est langue première de la mère.

3.4 La collecte des données sur le terrain

En cohérence avec une approche qualitative des sciences humaines, notre étude sur les PLF s'appuie sur les données produites par nos participants et non sur des données brutes. Il est donc indispensable de préciser le processus et les conditions de production de nos données. Nous

présentons les outils utilisés dans la collecte des données et le protocole d'enquête en respectant l'ordre chronologique de la démarche méthodologique.

3.4.1 L'entrée et la sortie du terrain

Nous avons connaissance de l'existence de ces familles mixtes franco-chinoises au travers de notre propre réseau amical et de l'effet « boule de neige ». Pourtant, il n'est pas aisé de pénétrer au sein d'une famille pour observer et enquêter sur ses pratiques. Nous avons consacré un temps considérable pour nous rapprocher et nous familiariser avec chacune de ces familles afin de gagner leur confiance et qu'elles acceptent nos observations et nos interviews. L'entrée sur le terrain constitue un investissement important et prolongé en termes de relation humaine.

Pour la famille A, nous avons croisé le père et la fille lors d'un bric-à-brac où le père nous a souri et nous a confié que sa fille est demi-chinoise qu'elle parle bien le chinois. Il nous a ensuite présenté sa femme chinoise dans l'espoir que nous devenions amies car cela pourrait briser sa solitude. Nous sommes devenues proches après quelques rencontres et nous avons été invitée chez eux pour dîner. L'accès à la famille B a été relativement facile car tous les membres de la famille fréquentent l'association franco-chinoise. Nous avons pris part à toutes les activités de l'association pendant un an afin de nous rapprocher de la famille B. Le lien amical avec la famille s'est construit à l'aide des jeux de mah-jong et autour de la célébration des fêtes chinoises. Enfin, la famille C a entendu parler de notre projet de recherche par une amie commune. Nous avons donc fréquenté le salon de thé de la famille C comme les autres clients et commandé un thé et un morceau de gâteau pour faire connaissance avec la mère. La famille C nous a accueillie favorablement mais avec un certain degré de réserve. L'amie commune, vue comme « une personne honnête et innocente » et de confiance a joué un rôle de garant qui a rassuré la mère de la famille sur nos intentions.

La première phase de l'enquête est une phase de rapprochement. À posteriori, nous avons rédigé des journaux de terrain pour noter les éléments saillants lors des rencontres. Lorsque nous avons estimé que le lien amical était suffisamment construit, nous avons expliqué aux familles que nous faisons un doctorat et que nous avons pour cela besoin de leur participation car nous nous

intéressons aux pratiques langagières dans les familles mixtes franco-chinoises. Les familles nous ont donné un accord oral pour démarrer l'étude.

La deuxième phase de l'enquête s'est déroulée de manière ouverte, déclarée et explicite. Nous avons l'autorisation d'enregistrer certaines communications et d'entamer les entretiens.

Notre avons effectué notre sortie de terrain en annonçant aux familles que nous quittions la ville. Nous sommes restée en contact avec les familles via Wechat, un réseau social chinois. Nous continuons à communiquer avec ces mères au travers des publications de commentaires et le partage des photos et vidéos. Nous avons recouru à cet outil communicatif afin de poser des questions complémentaires et de compléter les informations recueillies.

3.4.2 L'observation participante

« L'observation participante est une méthode principalement issue du champ de l'ethnologie où elle est largement pratiquée, notamment pour accéder aux pratiques langagières au sens large » (Blanchet, 2011: 74). L'objectif final d'une observation participante d'un point de vue ethnographique est d'offrir les principaux résultats d'une investigation dans un milieu auquel la plupart des lecteurs potentiels n'ont pas d'accès. Tout comme ce que Gold (1958 : 128) cité par Haque (2012) explique, « l'avantage de l'observation participante est de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques ».

Nous effectuons une observation ethnographique en observant d'une manière naturelle « sans proposer aux participants aucun dessein ni projet » (Peretz, 1998 :16), c'est-à-dire nous participons nous-mêmes à l'action, en adoptant un des comportements habituels dans le milieu donné. Par participation, nous avons échangé avec les familles participantes, écouté, questionné essentiellement sur les questions de langue. La démarche de l'observation participante, étant un type d'enquête réduisant le paradoxe de l'observateur, vise surtout à observer l'usage réel des

langues dans la famille. Étant de type empirico-inductif, l'observation participante nous permet non seulement de recueillir des données sur les pratiques langagières réelles dans les familles, mais aussi sur les attitudes linguistiques des parents dans la communication naturelle. Ces observations sont un préalable à l'entretien individuel.

Entre mai 2014 et décembre 2016, nous avons mené 8 rencontres avec la famille A, 6 avec la famille B et 8 rencontres avec la famille C dont les entretiens semi-directifs avec les membres de la famille font partie. Les séances d'observation sont listées dans une fiche jointe dans les annexes (Annexe 1 : 1-3). Nous avons essayé d'effectuer le même nombre de visites dans les différentes familles. La durée des rencontres varie entre de courtes rencontres de vingt minutes à des visites plus longues, dont notamment une visite de 7 heures chez la famille A. Les lieux de rencontre varient, elles ont eu lieu dans les foyers, dans la rue, au parc municipal et dans la salle de l'association.

3.4.2.1 Le degré de pénétration dans les familles

Toutefois, il faut préciser que le degré de pénétration dans les familles n'est pas identique, défini par la confiance que la famille nous confie. Le degré de confiance était dépendant des lieux et des durées de ces rencontres. Par exemple, dans la famille A, nous avons été invitée dans toutes les pièces du domicile, y compris la chambre d'enfant pour jouer voire même pour observer la phase de coucher de l'enfant où nous avons pu raconter une histoire en chinois. Alors que dans la famille C, les rencontres avaient lieu uniquement dans le salon. Nous n'avons pas été invitée à mener l'enquête au sein du foyer de la famille B. Les observations et les entretiens ont eu lieu surtout dans le cadre de l'association où toute la famille se présente régulièrement. Nous avons suggéré de nombreuses fois d'aller visiter la famille au domicile. Cela a été refusé diplomatiquement par la proposition de passer l'entretien à la médiathèque, de parler avec les garçons à l'association, etc. C'est le père de cette famille qui est resté particulièrement vigilant vis-à-vis de notre intervention. Ce qui est compréhensible car il a vécu au sein de l'association beaucoup de va-et-vient des étudiants chinois qui repartent au final en Chine et avec qui les liens amicaux sont temporaires et fragiles.

3.4.2.2 Les scènes observées

Nous avons observé une variété de scènes familiales allant du dîner, à la préparation du repas, aux jeux des enfants ou des promenades au parc. Nous avons aussi accompagné un enfant à l'école. Rétrospectivement, parmi toutes les scènes observées, nous trouvons que les sessions de jeu avec les enfants, souvent avec la présence des mères, constituent le corpus le plus riche et intéressant à analyser. Les actions étaient naturelles et spontanées tant pour les familles que pour l'enquêtrice. « Avec un tel mode d'investigation, les informateurs fournissent des informations langagières de première main qui constituent des données précieuses pour valider les pratiques et attitudes linguistiques des personnes objets de l'enquête » (Haque, 2012 : 45).

3.4.2.3 Notes de terrain

Pendant l'observation participante, nous nous sommes immergée totalement en oubliant l'observation et l'analyse et nous avons constitué un corpus de notes de terrains et d'enregistrements. Nous n'avons pas pris de notes pendant l'observation participante afin de minimiser la présence d'une observatrice. Nous avons utilisé des notes manuscrites ou un dictaphone pour enregistrer ce que nous avons vu et entendu sur le terrain immédiatement après les rencontres. À chaque visite, nous avons pris soin de noter les éventuels changements intervenus dans les pratiques langagières dans la mesure où les enfants vivent une période de plein développement linguistique. Ces informations ont été ensuite retranscrites sur ordinateur, classées et répertoriées afin de constituer le corpus pour chaque famille. Ces données existantes ne sont pas fournies en annexes afin de ne pas alourdir le mémoire, il faut cependant noter qu'elles ont constitué une toile de fond dans mes choix méthodologiques. Le corpus comprend en général deux types d'informations : celles descriptives des personnes, de l'évènement et de l'environnement et celles analytiques qui sont des pistes de réflexion autour des pratiques langagières que nous avons relevées pendant les observations. Notre légitimité s'est constituée à deux niveaux : nous avons été à la fois participante et invitée de la famille, une « insider » et également une chercheuse-observatrice, une « outsider » réalisant une enquête de terrain.

3.4.3 Enregistrement des conversations familiales

Pour observer comment les interactions se déroulent entre les membres de familles, nous avons besoin d'enregistrer les pratiques langagières spontanées en famille surtout lorsque les enfants étaient présents. Nous ne pouvions pas techniquement enregistrer chaque personne individuellement car elle se déplaçait souvent. L'appareil a été posé sur une table basse de la pièce, avec notre présence dans la salle pour observer et mémoriser ce qui se passait en évitant de prendre des notes. Les participants avaient conscience que la communication était enregistrée au début mais ont vite oublié son existence. Nous avons obtenu au total 36 heures d'enregistrement sonore de communications spontanées et nous avons effectué une sélection afin de conserver le corpus le plus significatif pour notre analyse. La plupart des enregistrements ont été transcrits dans leur intégralité. Mais les transcriptions des conversations familiales ne sont pas fournies en annexes. Nous avons gardé uniquement les noms du corpus comme « Obs.-Fam.-B-4 » dans la liste des séances d'observation.

3.4.4 Les entretiens semi-directifs

3.4.4.1 Les entretiens semi-directifs avec les parents

Les entretiens semi-directifs individuels avec les membres des familles constituent la dernière étape formelle de notre collecte des données. Comme indique Philippe Blanchet dans Blanchet et Chardenet (2011 : 75), la difficulté principale de ce type d'enquête est « le pré-établissement du questionnaire induit des réponses », qui présente le risque de « refléter davantage les représentations à priori des chercheurs que celles des informateurs ». Ce biais méthodologique peut toutefois être atténué par des préalables essentiels. Notre observation participante sur le terrain nous permet d'accueillir une abondance de données préalables sur la biographie langagière des parents et sur les représentations des langues au travers des communications ordinaires avec les participants. Ces préalables essentiels nous offrent des bonnes pistes pour progresser dans le questionnaire dans les entretiens individuels. Le noyau du travail de cette étape est de faire argumenter et raisonner les parents sur leurs choix et stratégies, de les amener à

évoquer profondément leur vécus linguistiques et idéologies d'une manière réflexive en distinguant bien ces phases de nos communications habituelles.

Pour ce besoin, nous avons planifié des entretiens d'au moins d'une heure. Pour que la personne enquêtée s'exprime librement, nous nous sommes isolée avec chaque personne, sans présence des enfants ni des conjoints, car les visites effectuées montrent que les énoncés d'un participant sont parfois coupés ou détournés par son conjoint. Les entretiens sont menés en face à face sauf avec la famille pilote, en chinois avec les mères chinoises et en français avec les pères français. Toutes les familles ont été interviewées à leur domicile à l'exception de la famille B. Les entretiens avec la mère B et l'enfant de la famille B ont été menés dans la salle de classe de son cours de chinois et celui avec le père B s'est déroulé à la médiathèque municipale. Les entretiens ont été enregistrés sur deux supports : un enregistreur vocal sur la table et un téléphone portable pour prévenir d'éventuels problèmes techniques.

3.4.4.2 Les entretiens semi-directifs avec les enfants

Étant donnée l'influence significative des enfants sur les PLF (Luykx, 2005 ; Fogle, 2013), nous avons choisi d'intégrer la vision des enfants dans notre analyse. À part l'observation participante sur leurs pratiques langagières effectives et spontanées, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec des enfants à l'aide du « portrait de langues » et du « portrait de ma famille ». Pendant l'entretien, nous avons d'abord proposé aux enfants-participants de dessiner le portrait de leur famille, qui peut comprendre leurs grands-parents ou leur doudou selon leur souhait. Ensuite, nous leur avons proposé de dessiner un « portrait de langues » (Krumm, 2005) en proposant une feuille sur laquelle se dessinait la forme d'un bonhomme à compléter. La consigne était la suivante : « Je choisis une couleur différente pour chacune de mes langues et je les place dans les parties de mon corps. » Nous avons mené l'activité dans les familles sans présence de parents, sauf pour Fabien de la famille B avec qui l'entretien a eu lieu dans la salle de classe du chinois. L'entretien a duré environ une heure pour chacun et s'est déroulé en chinois pour Sophie de la famille A, en français pour Fabien de la famille B et en deux langues pour les filles de la famille C.

Les raisons qui nous ont conduites à proposer aux enfants de dessiner, pour mieux comprendre comment ils perçoivent les langues dans leur vie, sont multiples : d'abord, le dessin a été proposé comme un jeu que la chercheuse jouait avec les enfants pour les rapprocher car il s'agit d'une activité familière pour les enfants qui fait partie de leur quotidien familial, scolaire, social, mais aussi personnel (Molinié, 2009). Ensuite, « le dessin permet aux enfants de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée une voix d'autorité et un statut légitime. Ils sont, en effet, en position d'auteurs, qui se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour en construire, en interaction, une interprétation » (Castellotti et Moore, 2009 : 45). D'ailleurs, « cette situation garantit aux enfants une forme de sécurité, grâce à laquelle le dialogue avec les chercheurs pourra s'instaurer sur un mode collaboratif. Le dessin acquiert donc, dans nos recherches, des fonctions multiples : clé, appui, base de négociation, révélateur, garde-fou... » (*Ibid.*: 46). Nous avons considéré le dessin comme un déclencheur de conversation pour établir les dialogues avec les enfants et susciter leurs paroles sur le vécu de leurs langues.

3.4.4.3 Le guide d'entretien

Un guide d'entretien (Annexe 2) a été élaboré, en nous inspirant des travaux en sociolinguistique, autour de la bibliographie langagière, de la relation aux langues et de la transmission linguistique. Afin de tester le guide d'entretien, nous avons décidé de piloter le protocole d'entretien avec une famille hors de notre échantillon. À l'aide de notre réseau amical, nous avons contacté une famille franco-chinoise résidant à Toulouse que nous n'avons pas eu l'occasion d'observer à cause de la distance. La famille nous a donné son accord pour enregistrer un entretien via Skype.

Nous nous sommes rendue compte, lors des premiers entretiens, de quelques points à ajuster dans les entretiens suivants. Premièrement, nous étions consciente d'un décalage culturel dans les entretiens avec les pères français. Nous étions trop sur la réserve ce qui nous empêchait de poser les questions directement. Par exemple, le détour par le rituel quotidien pour obtenir des informations sur les pratiques langagières familiales risquait de nous faire perdre un temps précieux. Nous avons réalisé, dès les premiers entretiens, qu'il fallait oser poser les questions et être directe. Deuxièmement, le décalage de l'aisance linguistique entre les pères français et nous-

mêmes ralentissait le rythme et la fluidité des interactions. C'est pourquoi nous avons décidé d'insister sur les questions essentielles du guide d'entretien afin de garder la maîtrise de l'entretien. Nous avons donc recentré notre protocole sur les habitudes linguistiques des sujets.

3.4.4.4 Le feedback des entretiens

La plupart des participants se sentaient à l'aise et étaient loquaces dans leurs réponses à nos questions, voire contents de pouvoir parler avec quelqu'un qui aborde ces questions d'une manière réflexive (père C et père P). Nous avons remarqué un besoin chez les participants de communiquer avec des parents dans la même situation ou avec un professionnel du domaine. Certains participants voyaient en nous une source d'information et nous posaient des questions telles que : « qu'est-ce que tu en penses pour mieux apprendre le chinois écrit ? » « Qu'est-ce qu'elles font les autres mères que tu interviewes ? », etc. Certains participants ont exprimé un sentiment de regret d'avoir trop parlé pendant l'entretien, ce qui dénote un sentiment d'insécurité.

3.4.5 Le compte-rendu de l'enquête

Albarello (2011 :15) a précisé le statut global de l'étude de cas : « il s'agit d'une méthode de recherche qui intègre différentes techniques, la plupart de celles-ci étant de nature qualitative ». En utilisant cette méthode de recherche, le chercheur est susceptible de recueillir une abondance d'éléments de preuve sur un seul cas issu de multiples sources d'information. Les preuves mobilisées peuvent provenir de « travaux sur le terrain, de comptes rendus d'archives, de rapports verbaux, d'observations ou de toute combinaison de ces éléments » (Yin, 1981 : 58).

Nous avons effectué les études de cas dans trois familles franco-chinoises en nous appuyant sur de diverses techniques d'enquête : l'observation participante et les entretiens individuels semi-directifs. La diversité des techniques et leur croisement nous permettent de décrire la complexité des situations enquêtées. À part des trois familles principales (A, B, C), s'ajoute une famille pilote (P) que nous avons rencontrée par Skype qui nous a aidée à tester le protocole d'entretien semi-directif. Au total, nous avons effectué 23 visites avec trois familles franco-chinoises en

personne. Nous avons interviewé 13 personnes, collecté 11.5 heures d’entretiens individuels et 36 heures de pratiques spontanées.

Tableau 3 : le compte-rendu des techniques mobilisées dans l’enquête

Famille enquêtée	Nombre de personnes concernées	Observation participante	Enregistrement des conversations spontanées	Entretiens individuels
Famille A	3	8 visites	18.5 heures	2.5 heures
Famille B	4	7 visites	6.5 heures	3 heures
Famille C	4	8 visites	11 heures	2.5 heures
Famille P	2	0 visites	0 heure	3.5 heures
Total	13	23 visites	36 heures	11.5 heures

3.5 Notre positionnement en tant qu’observatrice : « insider », « outsider » ou entre les deux ?

La réflexion sur sa propre position de chercheur, « *self disclosing* », dans l’approche de l’étude de cas est essentielle car elle constitue l’un des critères de validation des données. La place de l’enquêteur en tant qu’ « *insider* » ou qu’ « *outsider* » est largement discutée dans la littérature de l’ethnographie (Hammersley et Atkinson, 2007). Tous les observateurs ne sont pas interchangeables. Les caractéristiques du chercheur telles que sexe, âge, ethnie, classe sociale, déterminant les milieux qui lui sont accessibles, jouent un double rôle. « D’une part, elles contribuent à expliquer l’intérêt de celui-ci pour le milieu observé ; d’autre part, elles déterminent en partie ses capacités à pénétrer dans ce milieu, à y être accepté et à y trouver un rôle. » (Peretz, 1998 :52). Un chercheur « dedans » du milieu enquêté semble connaître son terrain avant de s’y insérer en faisant partie d’un groupe ethnique et racial. L’importance d’ « *insider* » permet à terme de gagner la confiance d’interlocuteurs et de formuler les problématiques respectueuses. Le

risque pour un chercheur « *insider* » est de trop s'identifier « *going native* » ce qui peut leur faire perdre leur neutralité et objectivité (Gold, 1958). Pour un « *outsider* » par contre, le défi principal est d'avoir l'accès d'abord au terrain et puis de dégager les traits pertinents du groupe ciblé.

3.5.1 Notre rôle parfois d' « *insider* »

Pour notre part, en tant que femme chercheuse chinoise, nous avons d'abord noué des liens amicaux avec les femmes chinoises en tant que compatriote et puis nous sommes présentée à leurs enfants et enfin à leurs conjoints. Les personnes que nous avons vues nous considèrent comme proche de la famille ou même une amie et non pas comme un chercheur étranger à la famille. Donc notre rôle d'observatrice est resté caché sauf au moment de l'entretien semi-directif.

Notre appartenance à la communauté chinoise vivant en France nous amène à nous approcher du rôle d'« *insider* » lorsque l'on questionne les mères chinoises sur leurs parcours linguistiques. Le consensus culturel et social que nous partageons nous permet d'avoir une compréhension profonde surtout sur leur biographie langagière. Ce positionnement d' « *insider* » de l'enquêtrice est mis en avant lorsque les mères utilisent les termes tels que « nous les Chinois », « notre culture chinoise », « rentrer chez nous » ou d'une manière opposante, « mon mari, eux, les Français » pendant l'observation et l'entretien. D'ailleurs, nous avons été présentée aux enfants comme une grande sœur, appelée comme « *jie jie* ». Il est impoli d'appeler une personne plus âgée que soi, même légèrement, par son prénom dans la culture asiatique. Les personnes proches de la famille (voisin, collègue, ami) se voient souvent attribuer un lien de parenté, qui peut être un signe de politesse et pour montrer la bienvenue afin de réduire la distance sociale. Les jeunes femmes non-mariées sont souvent appelées comme « grande sœur (*jie jie*) » et les femmes mariées sont appelées comme « tante (*a yi*) » par les enfants. De la même manière, nous appelons par exemple les mères des familles comme « *XX jie* » qui correspond au « prénom + grande sœur » pour montrer une affinité et distinguer en même temps les sujets de notre vraie parenté. Ce code social est partagé entre les mères chinoises enquêtées et nous, ce qui nous aide à nouer un lien amical avec leur famille.

3.5.2 Notre rôle occasionnel d' « outsider »

Toutefois, face à une famille mixte franco-chinoise, nous sommes un « *outsider* » à plusieurs niveaux. Premièrement, une jeune étudiante non-mariée sans enfant à l'époque de l'enquête, nous sommes vue par les mères chinoises comme une personne « innocente » dont la curiosité sur les pratiques langagières familiales vient de son manque d'expérience d'une vie familiale. À propos de la transmission linguistique, elles ont commenté de la manière suivante que « tu feras la même chose quand tu auras des enfants ». À ce point, les participants prennent une place dominante et se positionnent comme conseillers et informateurs face à une jeune étudiante. En plus, la culture asiatique est hiérarchique : ce sont les personnes plus âgées qui dirigent les interactions. Ce positionnement favorable aux participants semble nous avoir aidé à obtenir plus d'informations authentiques. Olivier de Sardan (1995 :40) confirme que « plus on a le sentiment d'avoir affaire à un étranger incompetent, plus on peut lui raconter des histoires ». Si ce positionnement participant-enquêteur est renversé, les mères chinoises risquent de ne plus vouloir parler de leurs décisions linguistiques, craignant d'être évaluées et jugées sur leur transmission du chinois face, par exemple, à une enquêtrice chinoise qui a réussi à transmettre plusieurs langues à ses propres enfants.

Par contre, nous sommes totalement « *outsider* » face aux pères français avec qui nous avons fait l'expérience d'une très grande distance. Cette place d' « *insider/outsider* » constitue, par conséquent, un déséquilibre entre les données recueillies sur les mères chinoises et les pères français.

3.6 Le paradoxe de l'observation et la considération éthique

3.6.1 Le paradoxe de l'observation

L'enquête tente d'enregistrer « de façon précise et systématique les activités auxquelles se livrent les gens dans leur cadre normal » (Blanchet et Chardenet, 2011 : 74). Moscovici cité par

Blanchet souligne que « les personnes touchées par une telle recherche savent le plus souvent qu'on les observe. Elles ne parlent ni ne se comportent comme elles le feraient d'habitude entre elles » (*ibid.*). Notre présence dans le milieu observé a en effet généré des changements artificiels de comportement, particulièrement chez les enfants. Fabien de la famille B montrait un attachement à l'enquêtrice et se montrait très loquace dans la classe de chinois quand nous l'observions. Il a essayé de nous chanter des chansons en chinois, d'écrire des sinogrammes sur une feuille pour montrer ses compétences en chinois malgré qu'il soit débutant dans cette langue.

Par ailleurs, la situation explicite et plus ou moins formelle de l'entretien, avec la présence d'un dictaphone, développe des attitudes et discours d'ajustement du témoin à cette situation. En écoutant notre présentation de l'objectif de l'entretien, par exemple, la mère A a ajusté son positionnement, s'est frotté les mains, l'air excité car elle n'avait jamais été interviewée. Les efforts qu'elle avait faits pour transmettre le chinois à son enfant, lui permettent de s'identifier à une bonne mère. Alors que dans les conversations ordinaires, elle aimait bien montrer ses opinions et ses attitudes sur les langues, la culture, l'éducation et les moments difficiles qu'elle avait traversés pendant ses apprentissages. Ces attitudes correspondaient à la remarque de Blanchet pour qui « le témoin, parfois réduit au rôle d'informateur, est ainsi conduit à présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle social qu'il joue » (*ibid.*).

3.6.2 La considération éthique

La constitution de corpus audio et la description sociolinguistique du profil des enquêtés amène inévitablement à se poser des questions d'ordre éthique. En tant qu'une observatrice, il y a en fait « un mélange de curiosité intellectuelle et de scrupule moral » (Peretz, 1998 : 50). Nous sommes tenue de respecter la confidentialité absolue des informations recueillies car notre présence dans ces familles « repose sur l'accord implicite qu'on nous a acceptée plus comme une amie qu'une observatrice (un étranger qui fourre son nez partout) » (*ibid.*). Les participants étaient rassurés de savoir que personne ne les écouterait à part nous et qu'il n'y aurait pas de possibilité de les identifier dans ce que nous écrivons. Nous décidons ainsi d'éviter de mentionner le nom de la ville où a eu lieu l'enquête car il est assez aisé d'identifier les personnes vu la petite taille de la communauté des familles franco-chinoises. Les participants sont anonymisés par les

pseudonymes proches de leurs noms réels au niveau de la prononciation. Les enfants portent tous un pseudonyme français car ils sont nommés par leurs prénoms français dans la vie réelle.

Il est indispensable que les participants donnent leur « consentement exprès » pour que nous puissions collecter les données. L'accord verbal a été donné par les parents de famille avant que nous ayons effectué des enregistrements sonores et des entretiens individuels. Pourtant, faire signer un document écrit comme l'exigent certains protocoles éthiques scientifiques est difficile car cela risque d'amener nos participants à refuser l'enquête.

3.7 Le traitement des données

3.7.1 La triangulation des données

La triangulation est une question centrale dans l'approche de l'étude de cas. « L'effort de triangulation constitue une spécificité de l'analyse de cas par rapport à d'autres méthodes de recherche » (Albarello, 2011 : 50). Les informations récoltées doivent être confrontées et triangulées pour comprendre le mieux possible la réalité observée. Il existe plusieurs façons de triangulations comme l'indique Denzin (1989) cité par Stake (2006) : utiliser plusieurs observateurs au lieu d'un seul pour observer une même réalité, utiliser une deuxième ou même troisième perspective pour l'interpréter, utiliser plusieurs méthodes de recherche pour la collecte des données. D'après Stake (2006), la triangulation consiste à utiliser des perceptions multiples pour clarifier les significations, mais elle permet également de vérifier la répétabilité d'une observation ou d'une interprétation. Notre travail de thèse se base d'abord sur la triangulation des perspectives des membres de famille dans un même cas. Le croisement des cas rend les témoignages plus crédibles. Enfin, la diversité des perceptions est assurée par la multiplicité des ressources d'informations.

3.7.1.1 La triangulation des regards des acteurs dans un cas

Dans l'analyse de cas, nous avons décidé de croiser les regards et les perspectives des acteurs principaux d'une famille mixte en prenant en compte la vision des enfants. Car observer les traces de la transmission des langues familiales impose une observation et une analyse sur la transmission du côté des parents, mais aussi sur l'héritage du côté des enfants. À part des interviews entrepris avec les parents, nous avons désigné des interviews ciblées sur les enfants pour susciter leurs paroles sur leur vécu de langues. Sous l'influence des études sur le « *child agency* », nous nous intéressons aux feedbacks des enfants en tant qu'agents (*agency*), avec l'ambition de combler une lacune dans les recherches du domaine principalement focalisées sur les actions parentales.

3.7.1.2 La triangulation des cas : « *cross-case study* »

La triangulation des cas singuliers nous semble un choix naturel car les points communs entre les cas émergent d'une façon récurrente au processus d'analyse. L'étude de cas croisés permet à l'analyste de comprendre les similarités et les différences entre les cas et donc de générer des preuves plus solides et fiables (Stake, 1995). Dans notre recherche, nous avons croisé deux hyper-thèmes : le profil sociolinguistique des parents et la transmission des langues chinoises dans les familles mixtes.

Le croisement des cas l'est également sur notre perception des deux groupes. D'un point de vue ethnographique, les femmes chinoises de notre étude ayant une expérience commune de migration représentent un groupe chinois, féminin, migrant, éduquées principalement en Chine et mères des enfants en France. Les maris français représentent un groupe français, local, « voyageur », « ouvert » grâce à leur contact professionnel, qui partagent en effet un goût pour l'Asie même si l'union mixte est le fruit du hasard.

3.7.1.3 La triangulation des sources d'informations d'un point de vue scientifique

« La combinaison des différentes techniques et celle de l'articulation et de la complémentarité des matériaux sont des questions centrales dans l'approche de cas » (Albarello, 2011: 15). La triangulation d'un point de vue scientifique permet de recouper et vérifier des informations récoltées issues de différentes techniques. La triangulation des méthodes dans notre travail entre l'observation participante et l'entretien semi-directif a pour objectif de comparer les pratiques langagières effectives et déclarées et de dégager des cohérences ou des décalages et de comprendre « les éventuels décalages entre des perceptions différentes de situations identiques » (*ibid* : 50).

3.7.2 La combinaison de l'analyse interactionnelle et l'analyse thématique

Si nous considérons que la réalité étudiée est polymorphe et que les sources d'informations sont multiples, il fallait que les méthodes d'analyse de cette réalité soient plurielles. Notre étude de cas combine deux techniques d'analyse en s'adaptant à deux types de corpus : l'analyse interactionnelle pour les enregistrements des conversations ordinaires familiales et l'analyse thématique pour les entretiens semi-directifs avec des membres de famille. L'objectif de l'analyse interactionnelle est de décrire les compétences linguistiques des enfants en chinois ; alors que l'analyse thématique a pour but d'analyser les motivations, les stratégies et les planifications parentales à propos des PLF.

3.7.2.1 L'analyse interactionnelle

Notre analyse du corpus des conversations ordinaires s'inscrit dans l'analyse des interactions, mais plus précisément, dans l'analyse conversationnelle. Nous nous intéressons aux interactions en face à face de deux ou plusieurs participants, de l'effort conjoint de co-construction des énoncés et de l'influence mutuelle des participants. Comme l'indique Traverso (1999), la

conversation au sens strict est un type particulier d'interaction verbale qui se caractérise par la relation égalitaire et réciproque entre les participants et par le fait que la conversation trouve sa finalité en elle-même. Dans les enregistrements des scènes familiales, il n'y a ni rôle prédéterminé comme enquêteur-enquêté dans l'entretien ni contrôle de temps de parole. L'analyse des interactions peut être abordée de différentes approches, du point de vue sociolinguistique, ethnographique et anthropologique. Mais l'analyse conversationnelle dans notre travail focalise spécifiquement sur la production orale des enfants en chinois. Nous nous intéressons à quatre sous-systèmes du contenu verbal : le lexique, la phonologie, la morphologie et la syntaxe.

Parmi les 36 heures d'enregistrements sonores d'observation participante, nous avons sélectionné 16 séances de pratiques langagières spontanées qui nous paraissent intéressantes à analyser. Suite à la lecture flottante qui fait venir à soi les impressions et certaines orientations, les phénomènes les plus intéressants à voir sont l'alternance codique entre les membres d'une famille, les erreurs linguistiques que les enfants commettent en langue non-dominante et les passages d'incompréhension.

3.7.2.2 L'analyse thématique

Même si que nous menons des études de cas, les entretiens avec les parents ne sont pas analysés indépendamment l'un de l'autre. Au contraire, tout de suite après notre récolte de données, nous avons regroupé tous les entretiens parentaux, y compris les entretiens dans la famille pilote, comme un ensemble de corpus déclaratif à soumettre à une analyse thématique. Dans le processus de l'analyse thématique, une approche de cas croisés est d'abord mise en scène avant l'analyse fine de chaque cas. C'est-à-dire que nous avons regroupé toutes les données collectées dans toutes les familles, les notes de terrain, les transcriptions des observations et les transcriptions des entretiens pour une décontextualisation et une catégorisation.

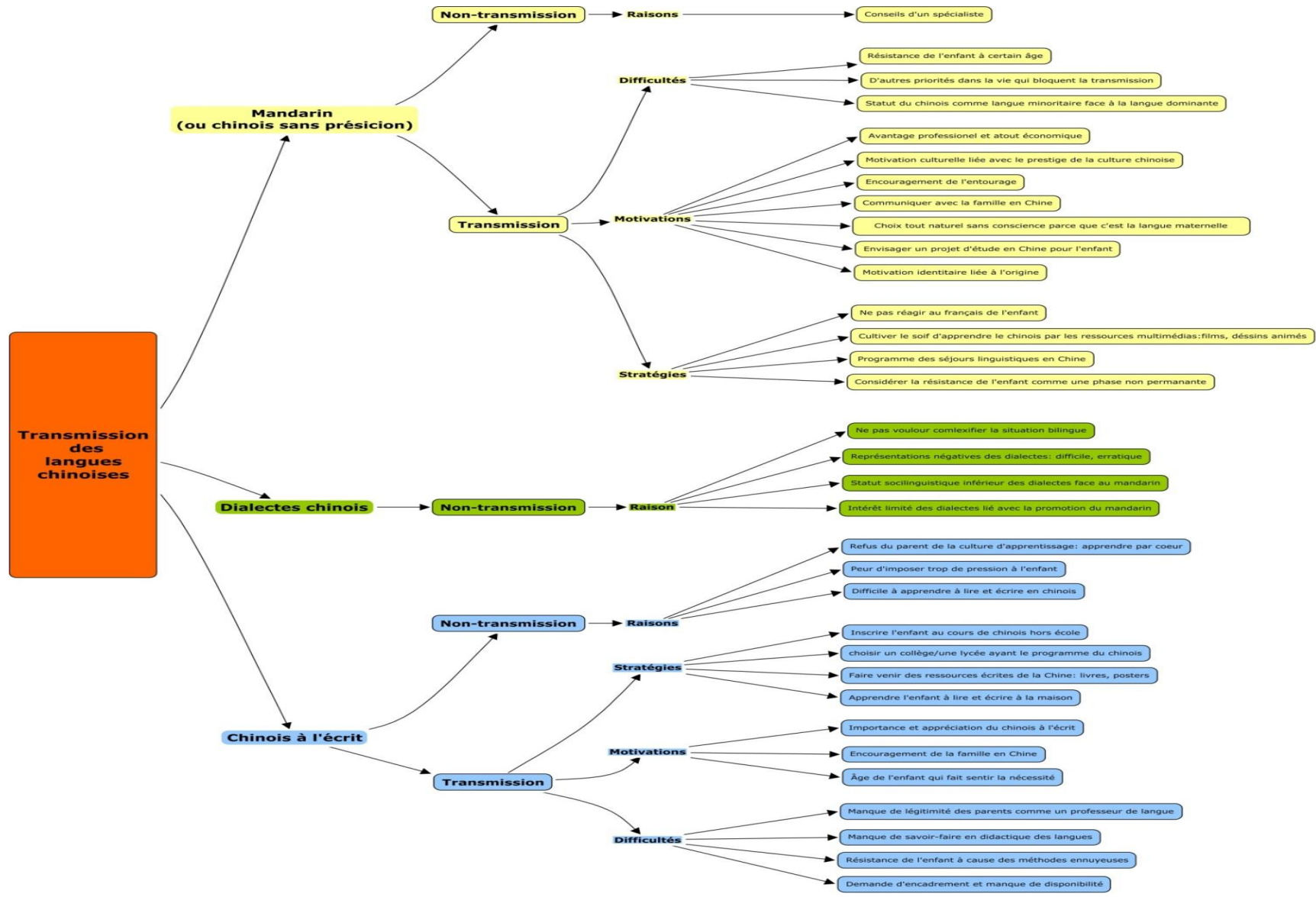
L'analyse thématique du corpus fait appel à la dénomination et à la thématisation, c'est-à-dire « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 236). Notre étude est exploratoire et compréhensive, c'est pourquoi notre grille de thème

est construite de façon inductive au fil du regroupement des thèmes. Nous avons suivi la démarche de la thématization en continu, c'est-à-dire une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et de construction de l'arbre thématique simultanément. La construction de l'arbre thématique s'est faite à travers plusieurs témoignages. Il ne s'agissait plus seulement de repérer des thèmes, mais également de vérifier les récurrences, les recoupements, les contradictions et les complémentarités.

L'élaboration de la grille de catégories, que nous avons appelée l'arbre thématique (voir Schéma 1) a été faite à partir « des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre général, et en la classification des données du corpus » (Wanlin, 2007 : 250) et le codage des unités sont effectués à l'aide de Nvivo 8. Deux hyper-thèmes et de nombreux sous-thèmes sont identifiés dans le corpus qui correspondent aux « nœud/*node* » ou « sous-nœud/ *tree node* » dans Nvivo 8.

D'un point de vue réflexif, l'analyse thématique du corpus de tous les entretiens avant l'analyse des cas singuliers nous aide à former une « sensibilité théorique et expérientielle » telle que décrite par Paillé et Mucchielli, (2016 : 244), dans l'inférence et l'interprétation des cas singuliers. Car un entretien isolé nous donne accès à l'expérience singulière d'une personne dans toutes ses dimensions, mais la rencontre de tous les entretiens aboutit à l'arbre thématique, qui est essentiel à évaluer. Ce qui est singulier dans un cas et ce qui porte un caractère général parmi les cas. « Cette fonction de l'analyse thématique nous permet en effet d'avoir un panorama du phénomène étudié et de systématiser des idées avant de se plonger dans un cas singulier » (*ibid.*).

Schéma 1 : l'arbre thématique sur la transmission des langues chinoises



3.7.3 La transcription des données pour répondre à deux besoins d'analyse

L'analyse thématique et l'analyse interactionnelle ont été faites à partir de la retranscription. Des enregistrements des entretiens et des conversations familiales ont été intégralement retranscrits pour une raison d'objectivité de l'analyse.

La transcription de données a été définie en fonction des objectifs de recherche d'analyse. « Les travaux visant l'objet langue poseront le problème de la transcription écrite de l'oral selon des normes qui permettent la mise au jour à la fois de la plus petite unité de discrimination et de la plus large entre la phonologie, la syntaxe, la prosodie. (...) Les travaux visant les comportements (activité, pensée), des sujets poseront le problème de la transcription écrite du discours oral comme récemment, mais avec en plus, leur codification en rapport à des catégories sémantiques » (Blanchet et Chardenet, 2011 : 130).

Pour répondre au double besoin d'analyse, à la fois thématique et interactionnel, nous avons recouru à la convention de transcription publiée par le laboratoire ICAR¹³⁵, modifié légèrement d'après les conventions de Gifféron (2004) pour transcrire notre corpus en français. Ce choix s'avère considérablement coûteux au niveau du temps consacré à la transcription car il s'agit d'une retranscription micro-linguistique assez précise même trop pour une analyse thématique. Mais notre posture de chercheuse utilisant une langue étrangère comme outil d'entretien nous amène à ce choix que nous allons expliquer plus loin.

Finalement, les passages choisis pour soumettre à l'analyse thématique sont « retouchés » et « rétrogradé » au niveau de transcription des sons afin de faciliter la lecture et la saisie du sens.

¹³⁵ UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon).

3.7.3.1 Quelques spécificités pour transcrire le corpus en chinois

Étant donné que les entretiens en français sont transcrits en premier, nous avons suivi ou aligné les codes de convention en français pour la transcription du corpus en chinois. En prenant compte de la spécificité de la langue chinoise, la convention de transcription est retravaillée selon la convention pour le corpus en français. D'abord, la langue chinoise écrite est transcrite en sinogrammes monosyllabiques. Ainsi, chaque son peut être transcrit par un caractère chinois dans la retranscription écrite, ce qui rend la liste des onomatopées non nécessaire. Pour la même raison, les sons tronqués sont transcriposables avec des caractères chinois. Deuxièmement, la transcription écrite est organisée à l'aide de la ponctuation chinoise, qui stipule la signe «-» pour l'allongement de son au lieu de « : » pour la transcription en français. D'ailleurs, comme la langue chinoise n'est pas une langue alphabétique où la différence entre l'écriture majuscule et minuscule n'existe pas, la saillance perceptuelle dans l'enregistrement sonore n'est pas marqué par l'écriture majuscule comme ce qui apparaît en français, mais par les caractères gras.

3.7.3.2 Un décalage de transcription pour deux langues

Une incohérence pourrait être détectée et critiquée entre le degré de transcription du corpus en français et l'objectif d'analyse. Pour les entretiens effectués avec les pères français, nous avons transcrit d'une manière très précise qu'il s'agit en effet d'une transcription micro-linguistique. C'est-à-dire non seulement que nous transcrivons les paroles, mais nous transcrivons également des micro-réactions dans la production des paroles telles que les hésitations, les pauses, la prosodie, etc. Pour l'analyse thématique, de tels détails ne sont pas très nécessaires pour saisir le sens des énoncés. C'est pour cette raison que la transcription est rétrogradée à la fin du processus. Cependant, en tant que chercheuse chinoise pour qui le français est une langue étrangère, nous avons ressenti le besoin de saisir les moindres détails au moment de la transcription des entretiens en français. Cela peut dû au fait que nous voulions revivre les entretiens pour être certaine de ce qui s'est passé et pour obtenir une précision maximale dans la conservation des informations interactionnelles non-verbales.

Toutefois, dans les entretiens en chinois avec les mères, nous nous apercevons que nous avons été moins exigeante au niveau de la transcription. Nous n'avons pas besoin de recourir aux micro-transcriptions pour sécuriser les sous-entendus derrière les paroles. Nous présentons les transcriptions des entretiens dans les annexes, en mettant en jaune les passages cités dans l'analyse des cas.

3.7.4 Le recours au logiciel Nvivo 8

Pour Muchielli (2006) cité par Wanlin (2007 : 252), toutes les méthodes qualitatives semblent mettre en œuvre des processus intellectuels communs. Ces processus sont « à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélative d'une forme et d'un sens à travers l'utilisation des autres processus ». Nous précisons que nous n'avons utilisé le logiciel que dans une ou plusieurs étapes du processus de recherche et que la tâche d'interprétation revient toujours aux chercheurs.

D'un point de vue du choix des logiciels, il n'existe pas de logiciel meilleur que d'autres mais certains sont plus appropriés que d'autres en regard des questions et des objectifs de recherche. Nous avons choisi le logiciel Nvivo 8 pour deux raisons. Premièrement, il permet de transcrire et coder rapidement des données dans un même fichier (QSR international, 2006). Deuxièmement, il donne la possibilité de retourner aux données brutes (dans notre cas les enregistrements sonores), aux extraits codés (nos transcriptions) dans les différentes catégories permettant de mieux interpréter les données. D'après notre feedback, c'est le retour rapide aux données brutes qui constitue un grand point fort qui fait gagner énormément de temps car nous avons besoin de réécouter certains extraits dans l'analyse de discours en particulier. D'après Wanlin (2007 :258) a qui a comparé entre le traitement de données assisté ou non d'un logiciel, « les opérations de codage et de catégorisation sont les mêmes que celle que l'on fait quand on travaille manuellement, mais la vitesse de travail de traitement et d'analyse des données est augmentée ».

3.7.5 La validité de l'étude de cas

La scientificité et le manque de représentativité de l'approche de l'étude de cas ont été l'objet de critique qui est décrite comme « *a simple story telling* ». Notre étude des cas ne cherche pas la représentativité mais la compréhension fine des pratiques et les choix de politique linguistique au sein des familles mixtes. Pour répondre au critère de validité, nous avons porté un soin particulier à la transcription et à la validation de nos données en portant un regard distancié, critique et réflexif sur notre travail de recherche.

Collerette (1997) suggère trois « règles » qui s'inscrivent dans un processus de validation des données : à la triangulation que nous avons présentée précédemment au niveau de la récolte des données (multiplicité des sources), il ajoute la création d'un fichier primaire et la confrontation avec le vécu des acteurs.

La confrontation au vécu, nommée « *member checking* » par Yin (1981, 1994) et Stake (1995), propose de soumettre le matériau et l'analyse aux acteurs de terrain et leur demander de « relever des erreurs factuelles, des incorrections », ou de « proposer des éléments nouveaux, des informations originales qui auraient échappé au chercheur lors de la première récolte d'informations ». Malheureusement, nous n'avons pas pu présenter notre analyse aux participants pour plusieurs raisons : premièrement, la description biographique a été rédigée en français, qui est pesante à faire relire par les mères chinoises dans nos études car leur compétence en compréhension écrite de style académique en français est limitée. Dans un second temps, la reprise de contact avec des pères français s'est avérée difficile après notre déclaration de sortie du terrain. Enfin, la troisième raison qui s'est révélée comme la plus importante, nous craignons que le « *member checking* » et le risque que les participants se sentent trahis en lisant notre analyse sur leurs parcours parfois difficiles entraînant une dégradation de la relation amicale nouée avec les familles. C'est une conséquence pour laquelle Candela (2019 : 620) met en garde les chercheurs, « *despite member checking being a validity measure, the member checking could cause harm to the participants (...) looking at experiences of marginalized populations or participants who have experienced trauma* ».

Chapitre IV Le plurilinguisme familial : profils sociolinguistiques des parents et pratiques langagières familiales

Introduction

Un locuteur plurilingue est perçu comme un acteur social doté d'un répertoire qui « utilise des langues et des ressources culturelles à sa disposition pour des besoins de communication précis et différenciés dans des contextes sociaux spécifiques » (Moore, 2006 : 98). L'angle de vue de ce travail est centré sur les locuteurs et leurs pratiques. Ainsi, ce chapitre vise à bâtir un portfolio des profils sociolinguistiques des parents dans les familles mixtes franco-chinoises dans le but de mieux comprendre la formation et l'évolution de leurs répertoires.

Le concept du plurilinguisme développé par des didacticiens dans le contexte européen englobe de nos jours la notion des compétences plurilingues d'un locuteur et la notion du répertoire langagier. Il constitue le noyau de ce travail tant dans l'élaboration de l'enquête que dans l'interprétation des données. Avant d'entrer dans les interprétations des cas, nous expliquons d'abord comment nous incorporons les notions dans les analyses de cas en proposant un cadre d'interprétation à travers deux outils. Enfin, des études de cas dans trois familles et une étude de cas croisé sont proposées poursuivant l'objectif de saisir les enjeux des pratiques langagières familiales, dans ces familles franco-chinoises.

4.1 Cadre d'interprétation pour les études de cas

Un cadre d'interprétation présente ici deux outils sur lesquels nous nous appuyons pour faire émerger les représentations et analyser les répertoires langagiers et les entretiens biographiques des parents de familles mixtes. Il s'agit du tableau de Grosjean (2015) et de la représentation schématique de Billiez et Lambert (2005). Ce sous-chapitre a pour objectif de d'élaborer le fil conducteur de nos études de cas en nous intéressant d'abord à l'angle de vue méthodologique.

4.1.1 Angle de vue méthodologique

Les études de cas dans ce chapitre se basent sur trois types de données recueillies dans nos enquêtes. Nous avons en premier les conversations familiales produites d'une manière spontanée

pendant l'observation participante. Deuxièmement, une auto-évaluation sur les compétences linguistiques et les fréquences d'utilisation dans toutes les langues de leurs répertoires est produite par nos participants. Enfin, les données sont complétées par l'entretien biographique.

Étant donné qu'aucun type de données ne nous permet d'accéder à l'ensemble des situations rencontrées par les locuteurs participants, nous nous appuyons sur le croisement et la triangulation des données pour mieux appréhender les profils sociolinguistiques des parents dans cette étude. D'une part, la confrontation des pratiques langagières actuelles observées sur place avec les anciennes pratiques extraites des biographies langagières offre l'opportunité de voir le parcours linguistique d'un individu en diachronie. La variabilité des terrains socioculturels doit être prise en compte non seulement dans sa dimension spatiale, mais également dans sa dimension temporelle, qui est souvent négligée selon Billiez (2011). Par exemple, malgré des observations dans la famille, c'est à travers l'entretien biographique que nous arrivons à révéler une pratique historique qui a été « oubliée », la pratique de l'anglais dans le couple B. Comme l'appellent Lambert et Billiez (2016 : 2), « appréhender les répertoires verbaux de sujets dans leur complexité implique de les considérer dans leur historicité ».

D'autre part, le croisement des données déclarées et celles observées nous semble particulièrement crucial car une divergence importante peut exister entre ce que le sujet autoévalue et ce que l'enquêtrice observe sur l'utilisation de leurs langues.

4.1.2 Le tableau de Grosjean (2015)

Presque tous nos enquêtés sont plurilingues et possèdent plus de deux variétés linguistiques dans leurs répertoires. Afin de recenser les ressources langagières de nos participants, et de leur faire décrire leurs compétences dans chacune de leurs langues et de montrer les valeurs que les parents attribuent à ces ressources linguistiques, nous avons recouru au tableau de Grosjean (2015). Il constitue une auto-évaluation pour les parents des familles franco-chinoises. Il est possible que cette manière de s'enquérir des compétences en langues soit controversée car l'autoévaluation a une validité limitée. La légitimité de cette approche réside dans la valeur et la place que les sujets attribuent à leurs langues selon leur propre vécu linguistique au lieu d'étiqueter leur niveau

de langue selon les tests de compétences normatifs. Le questionnement est réalisé par un questionnaire complété par les argumentations enregistrées des participants à la fin des entretiens.

Dans cette grille développée par Grosjean (2015) (Figure 8), il s'agit d'une auto-évaluation sur les connaissances des langues et la fréquence d'utilisation. Sur l'axe horizontal, le facteur « connaissance » va de faible à étendue ; sur l'axe vertical, le facteur « utilisation » va d'aucune à quotidienne. Les codes linguistiques de l'enquêté sont ensuite placés dans les cases selon leur situation par rapport aux deux facteurs. Cet outil permet aux enquêtés ainsi qu'à la chercheuse de visualiser les places qu'ils attribuent à leurs codes linguistiques et leurs pratiques. Il produit une représentation visuelle de la cohabitation des connaissances linguistiques et de l'utilisation des langues. Mais également, le recensement sous cette forme des ressources langagières aide à résumer et compléter les informations à la fin de l'entretien surtout en ce qui concerne les langues non mentionnées dans l'entretien. Pourtant, nous précisons ici que nous ne nous servons pas de cette grille pour illustrer l'histoire linguistique de l'individu ni son évolution comme ce que fait Grosjean dans son travail. Nous l'utilisons pour capturer une image de la situation linguistique des participants au moment de l'entretien.

Figure 8 : la représentation visuelle des connaissances linguistiques et de l'utilisation des langues chez les parents interviewés

quotidienne				
aucune				
	faible			étendue
	<i>connaissance</i>			

4.1.3 La représentation graphique de Lambert et Billiez (2016)

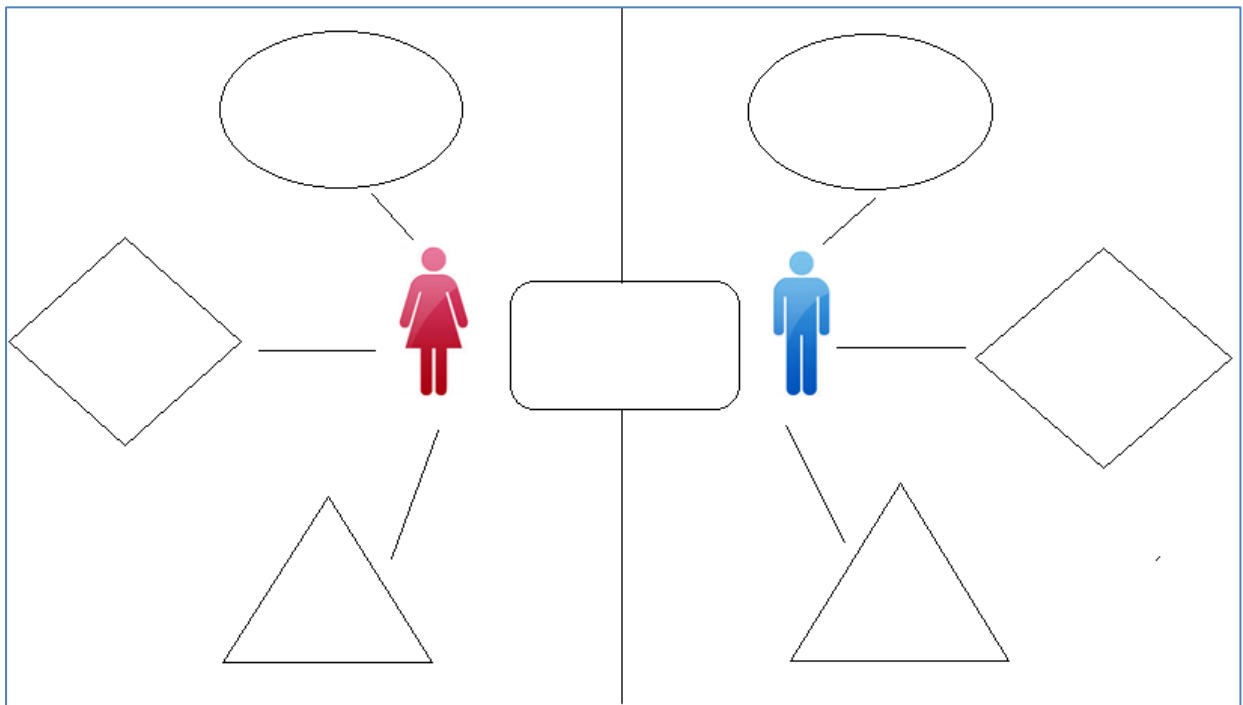
Les entretiens biographiques mettant l'accent sur l'accès aux langues et sur les trajectoires des parents dévoilent comment la façon dont les différents codes linguistiques se construisent et se développent dans leurs répertoires. Afin d'interpréter les entretiens biographiques co-construits dans l'interaction avec la chercheuse, nous avons emprunté la schématisation biographique spatialisée élaborée par Lambert et Billiez (2005, 2016). Fondée sur l'analyse d'entretiens, elle est un outil qui donne une « représentation graphique de la dynamique des répertoires plurilingues de personnes migrantes à l'échelle de leur biographie » (Billiez et Lambert, 2005). Elle offre la possibilité de « passer d'un discours biographique dense et linéaire à une schématisation « biographique » spatialisée » (Lambert et Billiez, 2016 : 2) car elle permet de sortir des formats textuels habituels qui linéarisent des phénomènes interconnectés et simultanés.

Fondé sur la typologie des formes de mobilité spatiale de Vincent Kaufmann (1999), Patricia Lambert et Jacqueline Billiez ont développé un modèle graphique composé de trois sphères d'activité quotidienne, sphère du travail et de l'école, sphère des loisirs, sphère domestique. À l'aide de la schématisation biographique, elles ont montré dans leurs publications des cas dans lesquels la dynamique des lectures d'un individu varie selon les différents espaces sociaux et géographiques.

Pour ce qui nous concerne, cet outil a motivé une tentative d'interpréter la dynamique des codes linguistiques de deux personnes d'un couple capturé dans un même espace de temps et spatiale (voir Schéma 2). La représentation des contextes sociolinguistiques des participants est divisée en fonction des phases de vie : le contexte sociolinguistique initial de la vie pré-migration, la phase de l'installation et la vie post-migration. Nous avons repris les trois sphères de Lambert et Billiez (2005, 2016) en apportant une légère modification au niveau du symbole choisi. Chacune des sphères d'activité est associée à un symbole « afin de représenter graphiquement le croisement des typologies appliqué à la biographie langagière des sujets » (Lambert et Billiez, 2016 : 5). Nous avons créé un rectangle arrondi supplémentaire pour préciser l'interaction entre le couple. Ce focus s'accorde avec le but de focaliser et visualiser l'évolution des langues pratiquées entre les couples.

- un triangle correspond à la sphère du travail et de l'école
- un losange symbolise la sphère des loisirs et du temps libre
- une ellipse figure la sphère domestique
- un rectangle arrondi correspond à l'interaction dans le couple

Schéma 2 : le modèle de la représentation graphique de la dynamique des répertoires plurilingues



4.2 L'étude de cas de la famille A

Dans les études de cas de trois premières familles, nous nous intéressons d'abord à la composition des répertoires pluriels, aux compétences déclarées par les parents dans chacune de leurs langues et aux valeurs qu'ils attribuent à ces ressources linguistiques. Vu que les répertoires langagiers sont en construction continue et que la dynamique est étroitement liée à la mobilité de l'individu, la seconde partie de l'interprétation est consacrée à la représentation graphique des répertoires des couples mixtes en mobilité de sorte que les ressources mobilisées soient dévoilées en contexte précis avec des interlocuteurs choisis.

Avant de mener une analyse des politiques linguistiques dans la famille A, une brève présentation des membres de la famille mérite comme une introduction. La famille A est composée de la mère chinoise Yonghui, femme au foyer depuis son mariage, du père français Louis, marchand sur les marchés et de la fille unique Sophie de quatre ans à l'époque de l'enquête. L'utilisation des langues dans cette famille est caractérisée par la cohabitation de deux langues, la langue chinoise de la mère et la langue française du père. Une investigation de l'arrière-plan des parents au niveau sociolinguistique est proposée avec but de mieux comprendre les choix linguistiques de toute la famille dans le contexte actuel.

4.2.1 La déclaration du répertoire langagier

Dans le cadre où le locuteur plurilingue est perçu comme un acteur doté d'un répertoire composé de plusieurs langues et variétés de langues, « il s'agit d'une vision dynamique de la notion de compétence accordant une place importante à la conscience qu'a l'individu de son plurilinguisme et à sa réflexivité » (Thamin et Simon, 2010 : 2). Ici la déclaration du répertoire langagier complétée par l'argumentation et l'explication des enquêtés est en effet une réflexion du plurilinguisme chez nos participants.

Yonghui, 35 ans, déclare quatre ressources linguistiques dans son répertoire. Ce sont le dialecte de Guilin, le mandarin, l'anglais et le français selon l'ordre d'acquisition et d'apprentissage (voir Figure 11).

Figure 9 : la déclaration du répertoire langagier de la mère A

Utilisation	quotidienne		法文 Français		中文 Chinois
			英文 Anglais		
					桂林话 Dialecte
	aucune				
		faible	connaissance		étendue

Le sujet revendique le dialecte de Guilin et le mandarin comme ses langues premières au titre de la maîtrise de langue. Quant à l'utilisation de ces ressources, le dialecte de Guilin est cependant mis en retrait et sa fréquence d'utilisation est moins importante que ses langues étrangères d'après sa déclaration. La mise en retrait du dialecte se produit en raison de la réduction des interlocuteurs, limité dans le cercle de famille d'origine au contexte d'aujourd'hui. L'extrait d'entretien suivant mentionne l'utilisation de son dialecte. Le chinois mandarin est la langue la plus utilisée et la plus active dans sa vie quotidienne.

Extrait 1: l'utilisation du dialecte chez la mère A

CHER 你还会说别的语言吗?

Est-ce que tu parles d'autres langues ?

MÈRE-A 嗯，我们家的语言，方言。方言我也不常说，但是很好， (...) 就是打电话跟我妈会讲。

Euh, la langue de notre région, mon dialecte. Je ne parle pas très souvent mon dialecte mais je le parle très bien. Je le parle quand je téléphone à ma mère.

(Obs.-Fam.A-3 : 13)

L'anglais est la première langue étrangère exposée dans la vie de Yonghui d'une façon formelle via scolarisation, la durée de l'exposition est assez longue et date d'il y a une dizaine d'années. Sans réactualiser l'anglais dans un contexte naturel par la suite et sans contacts avec des interlocuteurs anglophones, le sujet ne se voit pas comme un locuteur compétent dans cette langue. Pourtant, elle accorde à l'anglais une place très présente dans sa vie actuelle grâce à l'éducation en anglais de sa fille. Le fait d'accompagner sa fille à écouter les chansons en anglais tous les matins la conduit à se voir comme un usager régulier, même plus fréquent que dans son dialecte, voir l'extrait d'entretien suivant. Ce phénomène n'est pas singulier de nos jours où l'anglais prédomine l'industrie culturelle dans des films, des séries TV et des chansons. Les usagers se considèrent comme des locuteurs réguliers de la langue anglaise en consommant les œuvres en anglais sans avoir forcément des interlocuteurs.

Extrait 2 : la place très présente de l'anglais dans la vie de la mère A

MÈRE-A 然后-而且英语我也确实不是很好。

Et puis en fait je ne suis pas très forte en anglais.

(...)

我每天都给她放英文歌嘛 (...) 早上起床起来的时候就是那个英文把她叫起来的，就是--每天重复重复， (...) 然后有时候我会--跟她一起说啊。

je lui fais écouter les chansons anglaises tous les jours (...) c'est l'anglais qui la réveille le matin et ça se répète tous les jours, (...) et puis moi je la rejoins des fois pour parler ensemble en anglais.

(Ent.-Mère-A : ann. p.22, l. 129, 131)

En tant que langue d'environnement, le français est la langue que Yonghui utilise avec une fréquence quotidienne. Elle s'autoévalue comme un locuteur qui se débrouille assez bien dans la vie. Elle affirme les progrès qu'elle a fait en français tout en restant modeste.

Extrait 3 : la mère A affirme ses progrès en français

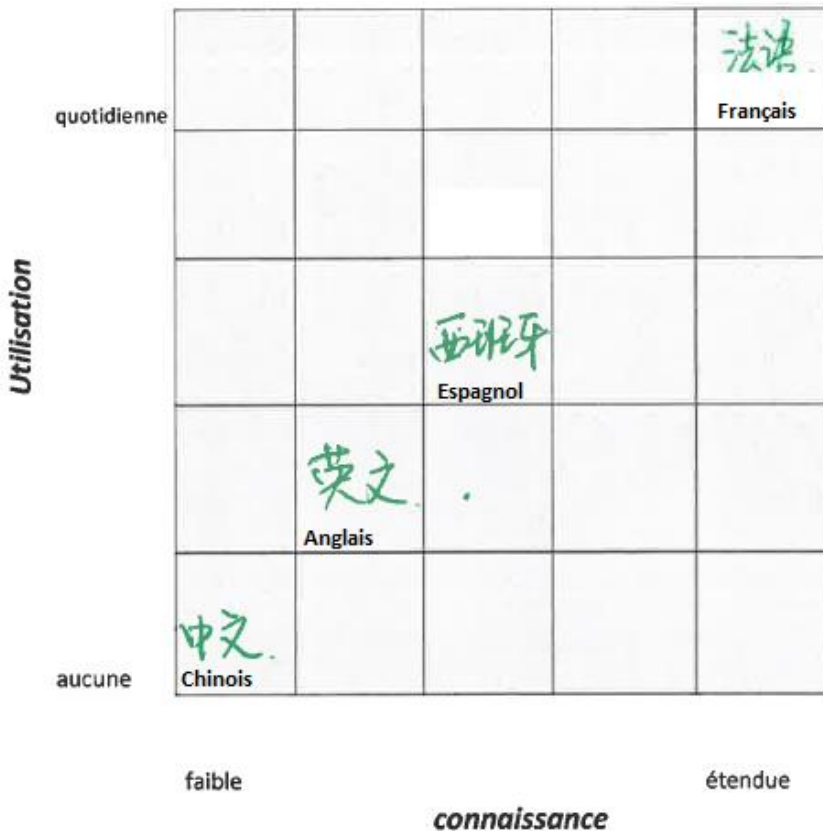
MÈRE-A 对, 对, 我说是没有怎么那个, 但是肯定是进步了的, 我自己没有觉得而已, 没有觉得特别特别就是突然进步很多, 有可能就是慢慢地进步, 还是有进步的。

Oui, oui, je dis que j'ai pas fait beaucoup de progrès mais il y a forcément des progrès, c'est juste que je me rendais pas compte. Je ne sens pas que j'ai fait des progrès évident mais il est là progressivement le progrès.

(Ent.-Mère-A : ann. p.25, l. 183)

Nous n'avons pas d'information déclarative du père de la famille A car il a refusé de remplir le tableau d'autoévaluation. Pourtant, sa femme a déclaré à sa place les ressources linguistiques qu'il possède. D'ailleurs, nous avons pu saisir des données à travers des conversations hors entretiens. Pour Louis, Yonghui a déclaré quatre ressources langagières dans son répertoire, le français, l'espagnol, l'anglais et le chinois (voir Figure 10).

Figure 10 : la déclaration du répertoire langagier de la mère A pour son mari



Malgré le fait que le français soit la langue maternelle de Louis, son autoreprésentation linguistique dans cette langue est loin d'être parfaite. En effet, il ne pense pas qu'il parle un français élégant et formel. Sa femme a confirmé cette configuration dans l'entretien en répondant négativement à la question si son mari l'a aidée dans sa maîtrise du français.

Extrait 4 : les commentaires métalinguistiques de la mère A sur le français de son mari

MÈRE-A 没有-没有在语言方面帮, 因为他自己他觉得他讲的都不是那种很正规的, 很就是正式的那种-那种法语。

Il ne m'a pas beaucoup aidée en langue française parce qu'il avoue lui-même qu'il ne parle pas le bon français, le français formel.

(Ent.-Mère-A : ann. p.25, l. 175)

Louis se décrit d'abord comme une personne monolingue qui ne parle aucune langue étrangère et puis il se ravise et déclare qu'il parle un peu l'espagnol. Ce glissement montre qu'il manque de confiance en lui sur ses compétences dans les langues étrangères. Une expérience a été évoquée où Louis avait fait du commerce en Espagne pendant quelques années. Pendant cette période-là, il a pu maîtriser un tas d'expressions dans cette langue au fil de ses commerces.

Extrait 5 : l'utilisation de l'espagnol du père A

MÈRE-A 呃, 他说的不多, 但说的, 他听得懂, 可以交流, 因为他去那边做生意, 所以能交流。他在那边跟别人做生意交流, 还是用的上。

Il ne le parle pas beaucoup (l'espagnol), mais il peut comprendre pas mal de choses. Il peut communiquer (en espagnol) parce qu'il a fait des commerces là-bas.

(Ent.-Mère-A : ann. p.15, l. 1)

L'anglais est une langue présente dans son répertoire d'une façon ponctuelle pendant la scolarisation. Mais Louis précise qu'il n'a plus de compétences linguistiques dans cette langue. Pour le chinois, il maîtrise quelques expressions de base à l'oral qu'il décrit comme des « petits mots » depuis qu'il vit avec sa femme chinoise.

4.2.2 La dynamique des répertoires des parents

Dans le cadre plurilingue en situation de mobilité et de migration, le répertoire de l'individu est en constante restructuration au gré des histoires de vie, « de nature dynamique, changeante et évolutive » (Billiez et Lambert, 2005 ; Thamin et Simon, 2010 :2). Comme ce qu'indiquent Moore (2006) cité par Thamin (2007 : 168), « on envisage trop souvent la langue de manière statique sans prendre en compte les évolutions rapides qui peuvent caractériser les rapports aux langues, en particulier lors des changements de la vie ». La seconde partie des études de cas va tenter d'illustrer la dynamique des répertoires langagiers des parents sous influence de leur mobilité. L'interprétation analytique est composée des témoignages des enquêtés et des représentations graphiques que nous concevons afin de montrer les langues mobilisées dans les sphères différentes.

Chaque changement de vie est susceptible d'apporter des changements au niveau de l'utilisation des langues. Dans le cas de la famille A, la mère a vécu un glissement d'une mobilité de court terme à une mobilité de long terme, d'une vie étudiante étrangère à une migration définitive. L'analyse de la dynamique des répertoires des deux parents se base sur la division de trois phases de vie : le contexte initial avant que la mère mette ses pieds sur le territoire français, la vie étudiante que la mère a vécu en France, la phase où la famille s'installe avec leur enfant.

4.2.2.1 Contexte initial de la mère avant d'aller en France

Ressortissante de la province de Guangxi, la ville de Guilin qui se situe au Sud-Ouest de la Chine, Yonghui parle un dialecte à la maison. Le dialecte de Guilin fait partie du Mandarin du Sud-Ouest, un de six dialectes de mandarin avec quelque 200 millions de locuteurs. Avec le mouvement de popularisation du mandarin, les habitants des régions dialectales sont dans une situation de diglossie et alternent entre le contexte du mandarin dans la vie publique et le contexte du dialecte dans la vie quotidienne. En quittant la région d'origine pour ses études supérieures dans la province de Hunan, Yonghui a d'avantage utilisé le mandarin étant donné qu'il s'agit de la langue de scolarisation et la langue commune pour communiquer avec des habitants d'une autre province.

Le français est introduit dans son répertoire comme sa deuxième langue étrangère suite à sa décision de séjourner en France. Il représentait une langue lointaine, rare et peu accessible dans son contexte initial. Cette décision apparaît comme la solution échappatoire à l'inégalité sexuelle dans sa famille et à la comparaison avec un grand frère « excellent ». Sans capital de mobilité familial, si nous prenons le terme de Thamin (2007), le déclencheur de la mobilité pour Yonghui est de poursuivre ses études de master. La France apparaît comme une destination idéale pour continuer ses études en raison de sa bonne réputation dans le domaine des beaux-arts. Avant son départ, Yonghui a été formée en langue française dans une agence de langues durant 500 heures selon l'exigence de Campus France pour la demande d'un visa étudiant.

4.2.2.2 La vie étudiante en France

La vie étudiante en France est marquée par l'apprentissage du français, qui n'était pas facile pour Yonghui à cause de la barrière de langue et des difficultés dans les études. L'idée d'abandonner ses études et de rentrer en Chine a surgi à plusieurs reprises parce qu'elle ne comprenait pas les cours. Les larmes en cours à cause des critiques des professeurs, les nuits blanches pour faire des devoirs sont évoquées dans son récit de vie. C'est ce vécu linguistique difficile en tant qu'étudiante étrangère qui amène notre sujet à s'identifier comme une personne peu douée en langues. Ainsi, nous observons qu'une seule mauvaise expérience d'apprentissage de langue suffit pour faire douter un apprenant sur ses capacités d'apprentissage et détruire ses motivations pour toutes les langues étrangères.

Le français prédominait la vie du campus et ses études en France. Yonghui ne se sentait pas prête pour suivre des cours malgré 500 heures de formation en langue française en Chine. Elle a passé un an à l'école de langue à l'université pour perfectionner son français avant de se spécialiser en mode. Elle déclare avoir fait beaucoup d'efforts pour mieux comprendre et parler le français, mais le progrès ne paraît pas remarquable. À la fin de ses études, elle a travaillé chez un grossiste de bijoux du 13^e arrondissement de Paris comme stagiaire. Se sentant longtemps isolée et perdue sans progresser en français, Yonghui a réussi à perfectionner ses compétences orales dans l'exercice de sa profession. Elle s'est finalement sentie capable de s'exprimer comme Yonghui le mentionne elle-même dans cet extrait de témoignage :

Extrait 6 : le vécu linguistique de la mère A sur l'utilisation du français

MÈRE-A (...) 真正地觉得进步的时候是我觉得一年以后吧, 我去打工的时候。以前是在国内的时候挺认真的, 那个-记得笔记特别多。但是我不是那种对语言特别有天赋的人, 就是我进度都很慢的人, 就什么都慢半拍。然后虽然很认真, 但是-就挺用功的, 但是就是--口语不好。真正的敢说的时候就是来了法国一年多以会我去打工, 那时候也是一直在看, 一直在看, 突然我就感觉我敢讲了。以前不敢讲, 突然敢讲以后, 然后我就好开心, 我就觉得我突然就上了一层。但是在-这一年中间, 我就是挺--挺迷茫的, 就是那种很-很努力, 但是就是那种为什么就是进步不了。但是突然有一天就是, 感觉就是好像哎, 就是敢讲了, 就是这样子。

(...) c'est un an après mon arrivée (en France) que je me rendais compte vraiment de mes progrès, dans mon travail. J'étais très sérieuse quand j'étais étudiante en Chine et j'avais pris beaucoup de notes pour apprendre le français. Mais je ne suis pas ce genre de personnes qui sont très douées en langues, du coup je progressais lentement. Mes compétences orales étaient faibles même si je travaillais beaucoup. C'est après que je travaillais chez un grossiste un an après que je vis en France que j'osais parler le français. J'étais très contente que j'osais ouvrir la bouche et que mon niveau a progressé. Je me sentais très perdue pendant un an pour ne pas pouvoir faire des progrès avec tellement d'efforts. Mais tout un coup, je me suis sentie capable d'oser parler le français, c'est comme ça.

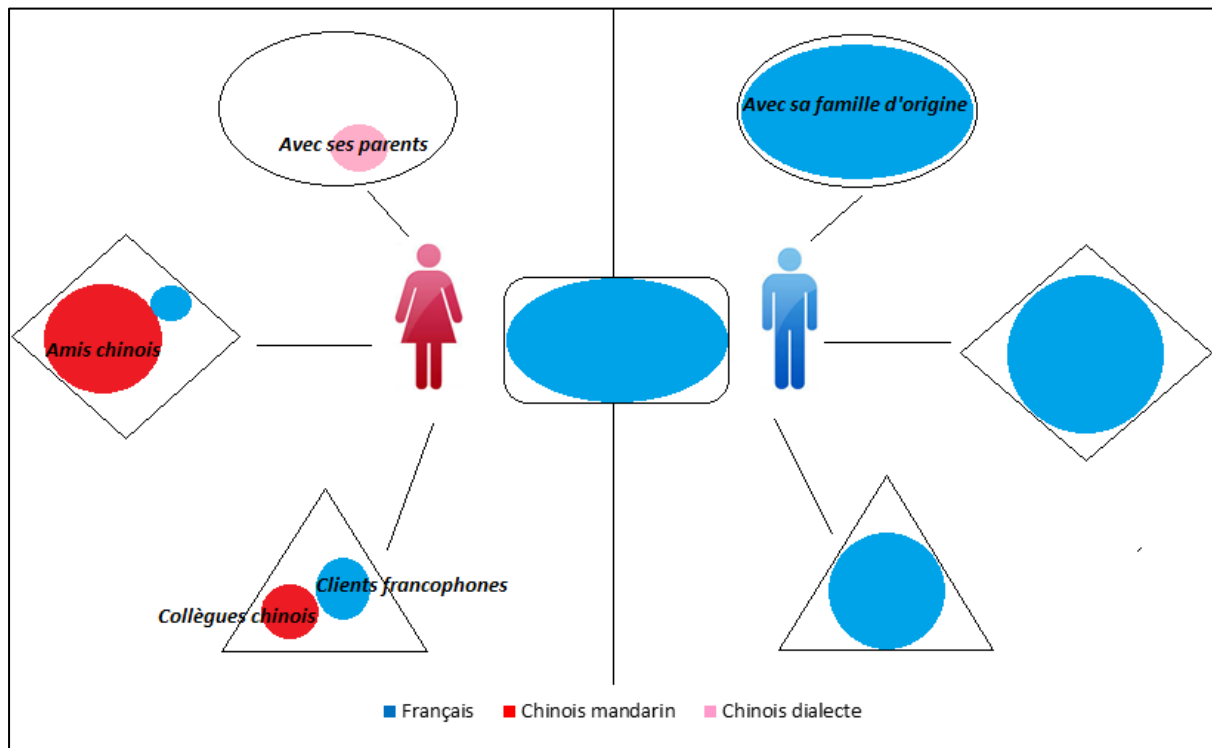
(Ent.-Mère-A : ann. p.24, l. 167)

Depuis que Yonghui vit en France, ses parents restent ses seuls interlocuteurs en dialecte. Le dialecte se maintient dans les échanges familiaux à une fréquence réduite, hebdomadaire au téléphone. Un cercle d'ami chinois en mandarin est composé des étudiants chinois qui viennent de tous les coins de la Chine. Le chinois s'utilise aussi comme une des langues de travail car son patron est l'entrepreneur chinois de Wenzhou dont la langue première est le dialecte de Wu.

Louis est issu d'une famille monolingue française de la région de la Sarthe. Sa vie est dominée par le français dans toutes les sphères et les langues étrangères prennent très peu de place dans sa vie. Marchand ambulant de bijoux sur les marchés dans la région parisienne, Louis fait ses achats régulièrement chez des grossistes à Paris. Il a fréquenté la communauté asiatique pendant plus d'une dizaine d'années. Il entretient un contact régulier avec les entrepreneurs chinois de Wenzhou à Paris qui lui permet de saisir des produits qui se vendent bien avec une bonne marge. Ainsi, il retient quelques expressions en chinois comme « bonjour », « merci » et « combien » afin d'approcher ce groupe pour mieux négocier.

Le schéma suivant décrit les usages des langues des parents respectivement pendant le période où le couple s’est rencontré. Il précise les langues et les ressources mobilisées dans les sphères de la famille (ellipse), des loisirs et du temps libre (losange) et du travail et de l’école (triangle) en indiquant les interlocuteurs que nous identifions dans les entretiens. Le rectangle arrondi au milieu correspond à l’interaction entre le couple.

Schéma 3 : les usages des langues du couple A au moment de la rencontre



4.2.2.3 Après le mariage et la naissance de l’enfant

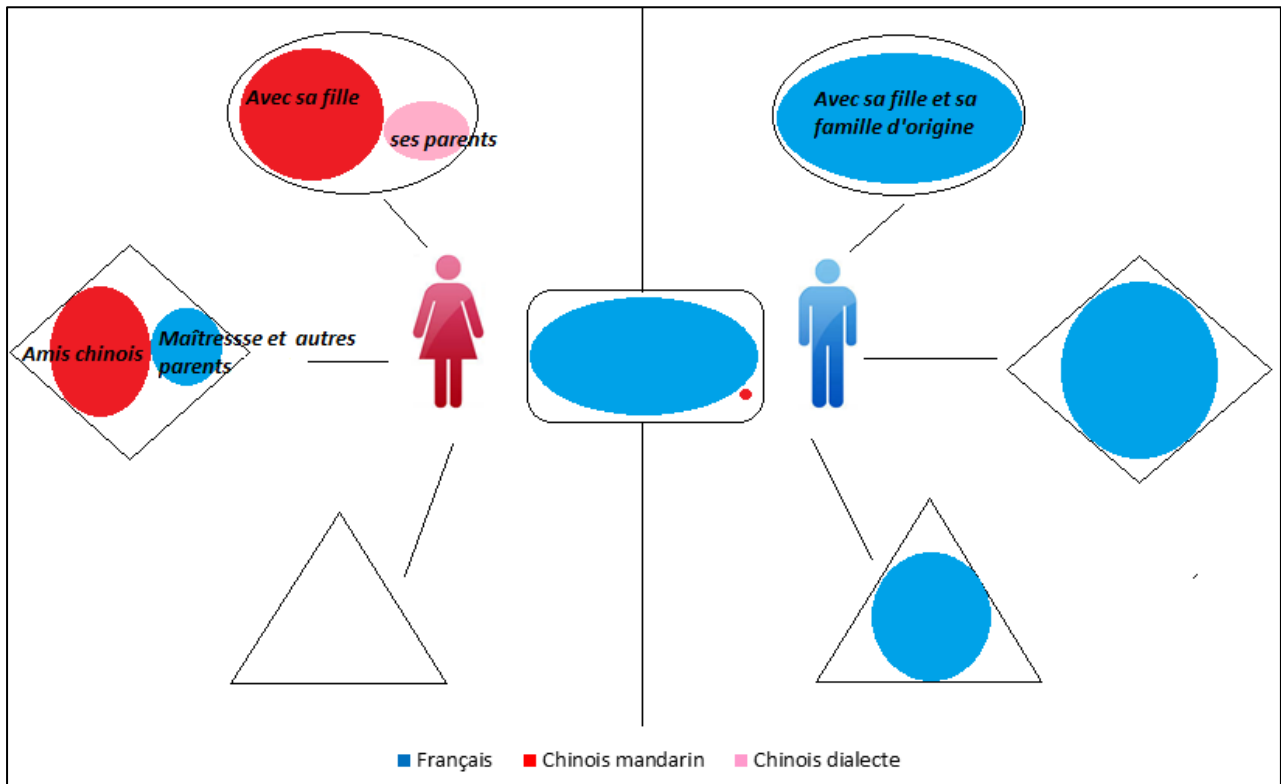
Après leur mariage, le couple a décidé de s’installer à la ville de Louis. Yonghui devient alors femme au foyer et elle s’occupe de sa fille.

Pour Yonghui, son dialecte de Guilin, le chinois mandarin et le français coexistent dans la sphère du foyer. L’utilisation du dialecte est plus fréquente que lorsqu’elle était étudiante parce que la naissance de Sophie renforce le lien entre sa famille en France et celle en Chine. Les vidéo chats avec ses parents en dialecte sont quotidiens ou au moins trois fois par semaine. Si nous

comparons cette période avec la phase de vie étudiante, nous voyons apparaître un processus au cours duquel le français pénètre dans les échanges familiaux. Le français est la langue à travers laquelle Yonghui communique avec son mari et sa belle-famille, parfois avec sa fille. La vie sociale d'une mère se construit en un réseau autour de l'enfant et crée de nouveaux interlocuteurs dans une langue donnée comme le pédiatre, les assistantes maternelles, etc. Dans le cas de Yonghui, la scolarisation de Sophie l'amène à confronter les discussions avec les maîtresses d'école, les échanges avec d'autres parents, les fêtes d'anniversaires avec les camarades d'école invités, etc., des situations qui imposent l'utilisation du français. À part le réseau social en français, la composition du cercle d'amis en mandarin se transforme des étudiants chinois en familles chinoises et familles mixtes Chinois-non Chinois.

Pour Louis, le français occupe presque tout l'espace de toutes les sphères comme illustré dans le schéma suivant. La configuration de son répertoire linguistique reste relativement stable durant toutes les phases car il n'a pas vécu de mobilité linguistique. Mais son mariage mixte avec une Chinoise modifie en quelque sorte son contact avec des langues. Malgré ses compétences de faux débutant en chinois, il cultive un goût pour cette langue en observant la pratique du chinois entre sa femme et sa fille dans le quotidien. Le Schéma 4 décrit les usages des langues du couple depuis l'installation de la famille.

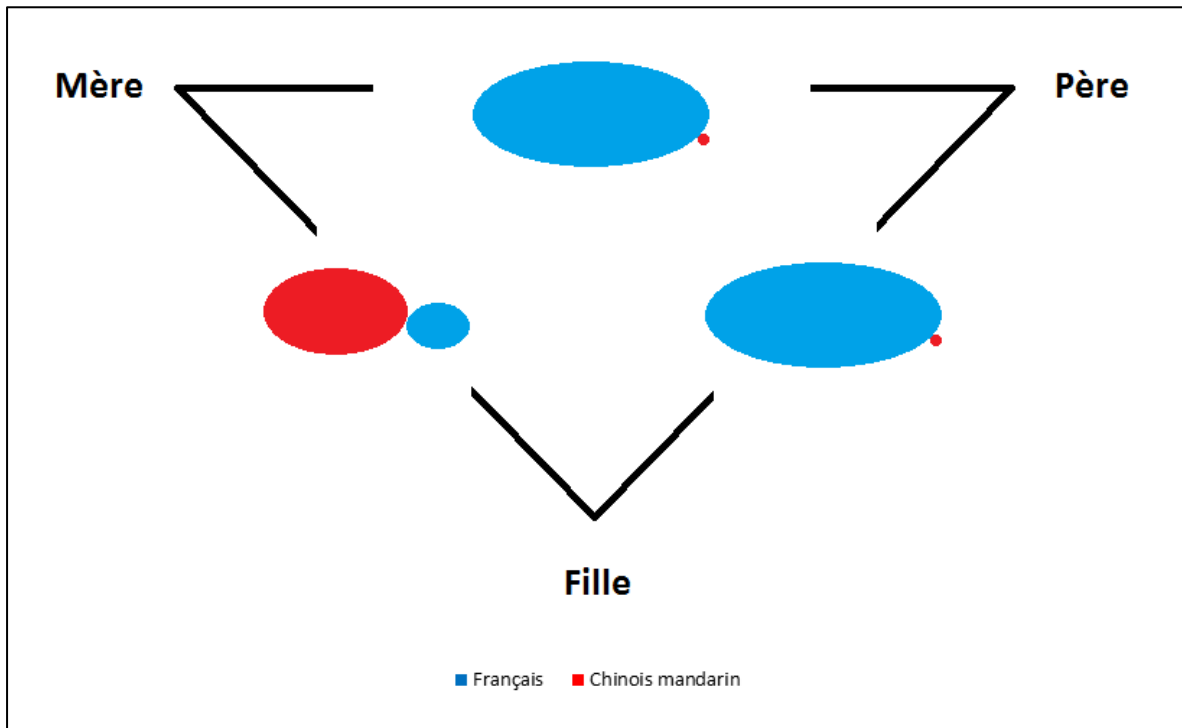
Schéma 4 : les usages des langues du couple A depuis l'installation de la famille A



4.2.3 Les pratiques langagières au sein du foyer aujourd'hui

Aujourd'hui, les pratiques langagières dans cette famille sont caractérisées par l'alternance codique entre le français et le chinois. Entre la mère et la fille, les conversations sont en chinois avec des emprunts de mots d'une haute fréquence et de nombreuses alternances vers le français. Le français est la langue de communication dans le couple et entre père et fille avec l'utilisation occasionnelle de vocabulaire chinois. Voici un schéma (Schéma 5) qui décrit l'utilisation des langues dans cette famille.

Schéma 5 : les usages des langues de la famille A



4.2.3.1 La mère--Un parler bilingue

Au fil des années de vie en France, Yonghui devient une locutrice linguistiquement « mixte » qui a développé un parler bilingue. Cela veut dire qu'elle a l'habitude de mélanger le chinois et le français quand elle s'adresse aux interlocuteurs qui ont accès à ces deux langues, plus précisément, les sinophones qui vivent en France. L'alternance codique vers le français dans les conversations en chinois surgit de manière récurrente. Cet usage transcodique fonctionne comme marque d'appartenance à une communauté de référence, le groupe sinophone séjournant en France. Nous avons observé un mélange très fréquent de langues chez le sujet et le tableau ci-dessous (Tableau 4) l'illustre par des exemples tirés de trois sessions d'observation participante. Ces mots et expressions apparaissent de manière inconsciente dans la production spontanée.

Parmi les alternances codiques, les formes nominales prennent la place majoritaire. Les facteurs d'emprunt des mots sont d'ordres suivants : manque d'équivalent complet comme « camembert »

et « madeleine », manque d'équivalent partiel que la traduction en chinois perd du sens comme « brocante » et « goûter ».

Tableau 4 : les exemples des mots et des expressions en français dans les phrases en chinois de la mère A

	1 ^e session	2 ^e session	3 ^e session
Formes nominales	CB Carte vitale Brocante Jambon Dance Bain Douche Pharmacie	Madeleine Compote Camembert Petit bonhomme Chaussou Radio Musique Jardin Étagère Noël Soupe Tomate Cube Dessert	Goûter Princesse
Normes verbales	Abîmer Lire	Continuer	
Adjectifs	Mignon Promis		
Citation d'une phrase française	-« Elle n'est pas encore prête » -« Qu'est-ce qu'elle retient vite ! »		

	-« Je suis toujours contente de ma vie »		
	-« Pardon, c'est trop tard ! »		

4.2.3.2 Une langue spécifique entre mère et fille

Un net décalage existe entre les pratiques langagières effectives et les discours qui visent à en rendre compte. Ceci a été mis en évidence dans d'autres études qui visent à observer les pratiques langagières (Haque, 2012). La mère affirme qu'elle parle uniquement le chinois mandarin avec sa fille alors que nous avons observé une alternance codique importante. On peut interpréter cette contradiction par la volonté de la mère de montrer sa motivation résolue de transmettre le chinois à sa fille. Ainsi, lorsqu'elle s'adresse à sa fille qui est bilingue chinois-français, elle utilise l'alternance codique ou un mélange de langues. Une langue spécifique a été développée entre mère et fille : une base de chinois avec des emprunts de mots français. L'extrait ci-dessous montre cette habitude de mixité linguistique.

(Pendant que la mère prépare les raviolis, Sophie voulait aussi participer pour couper les légumes.)

Extrait 7 : Sophie voulait couper les légumes

1. FILLE-A 妈妈，我想切嘛！
Maman, je veux couper !
2. MÈRE-A 你要好小心。哎，你会把那个abîmer的。在这里切好吗？
Mais tu fais attention. Ah, tu vas l'**abîmer**, tu peux le couper ici ?
3. FILLE-A 好吧。妈妈，我会切好 ^{xiǎo}小 (qiǎo) 心的
D'accord. Maman, je vais le couper avec beaucoup d'attention.
(Obs.-Fam.-A-3 : 1.76)

Pendant les sessions de visite, nous remarquons que le français intervient d'une manière récurrente dans les conversations en chinois lorsqu'il s'agit du langage de discipline. Ce qui est contraire à ce que remarquent les autres chercheurs (Yates et Terraschke, 2013 ; Palvenko, 2008) en argumentant que les parents préfèrent souvent leur langue première pour exercer l'autorité et pour exercer la discipline car elle serait plus sincère et spontanée. A l'inverse, nous faisons la suggestion suivante : le fait que Sophie soit scolarisée en français amène la mère à exercer son autorité en français qu'elle considère comme la langue la plus efficace pour cette fonction. En utilisant le français, la mère reproduit le contexte scolaire où la discipline est stricte comme on le note dans le tableau suivant.

Tableau 5 : l'exemple de l'utilisation du français de la mère A pour exercer la discipline

MÈRE-A	你再这样就 au coin 面壁思过 Si tu continues comme ça, tu vas au coin pour réfléchir à tes fautes. Non, arrête ! 我们不喜欢你这样。 Non, non, j'ai dit non. Non, arrête ! On n'aime pas quand tu fais ça. Non, non, j'ai dit non. (Obs.-Fam.-A-4 : 1.3)
--------	--

4.2.4 Quelques mots à la fin du cas :

Les données concernant le père de la famille A sont pour la plupart des données indirectes au lieu d'être déclaratives. Elles viennent de la description de la mère ou bien de notre observation sur place. Nous avons pu effectuer un entretien semi-directif avec le père mais malheureusement, il est resté dans une attitude négative envers les recherches universitaires. Sa position défensive ne nous a pas permis de l'amener à évoquer son parcours linguistique. Cependant, nous avons pu relever des traces de son parcours linguistique au détour de conversations en dehors de l'entretien enregistré.

4.3 L'étude de cas de la famille B

Dans la famille B la mère chinoise Feiyin, travaille comme personnel administratif à la mairie. Sa mission est d'aider des échanges franco-chinois, le père français Henri, est technicien à temps partiel. Lors de notre enquête en 2016, le fils aîné Eugène est âgé de 12 ans et le fils cadet Fabien de 8 ans. La langue privilégiée dans cette famille est la langue française. Tous les membres de la famille se parlent en français avec occasionnellement des emprunts de mots ou d'expressions en chinois.

4.3.1 La déclaration du répertoire langagier

Feiyin, âgée de 45 ans déclare quatre langues dans son répertoire langagier, voir (Figure 11). Il s'agit du français, du chinois, de l'anglais et du dialecte de Yongkang selon la fréquence d'utilisation.

Dans le répertoire de Feiyin, le français tient une place primordiale au niveau de la fréquence d'utilisation alors que c'est la langue qu'elle a apprise en dernier. La fréquence d'utilisation du français est même plus importante que ses langues premières, le dialecte de Yongkang et le mandarin chinois. La déclaration des ressources linguistiques de Feiyin montre bien que la langue première d'une personne n'est pas forcément toujours sa langue dominante. Le rôle de la langue dominante peut être assuré par une autre langue si les circonstances l'imposent (Thamin, 2007). Feiyin l'explique en complétant le tableau :

Extrait 8: l'utilisation du français de la mère B

MÈRE-B 法语的话，其实我觉得应该是跟比中文还要高一点的，因为用的比中文还多。

Pour l'utilisation du français, je pense que je vais le mettre dans une case plus haute que le chinois parce que je l'utilise plus fréquemment que le chinois.

(Obs.-Fam.-B-7: 1.2)

Pourtant, le mari de Feiyin ne voit pas son répertoire de la même manière. Une divergence importante concernant la langue la plus utilisée par Feiyin apparaît entre ce qu'elle déclare elle-

même et ce que son mari pense. Henri a mis en avant la place de la langue maternelle du chinois mandarin en soulignant la bonne maîtrise et l'utilisation la plus fréquente dans la vie de sa femme (voir Figure 12).

Figure 11 : la déclaration du répertoire langagier de la mère B

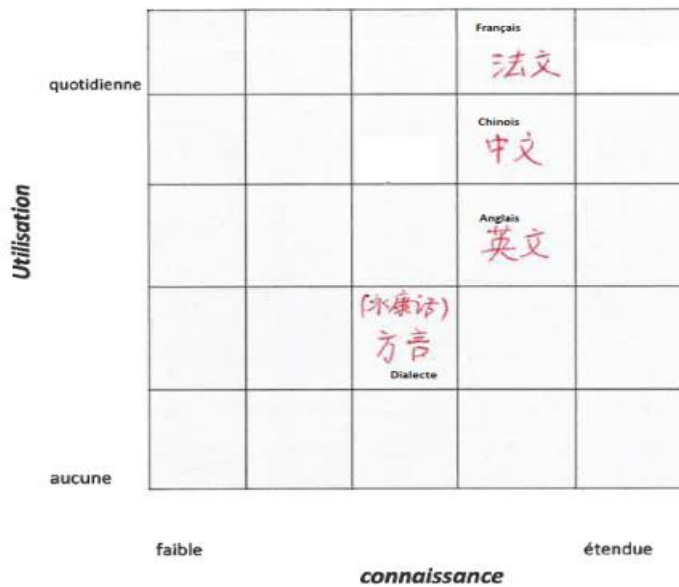
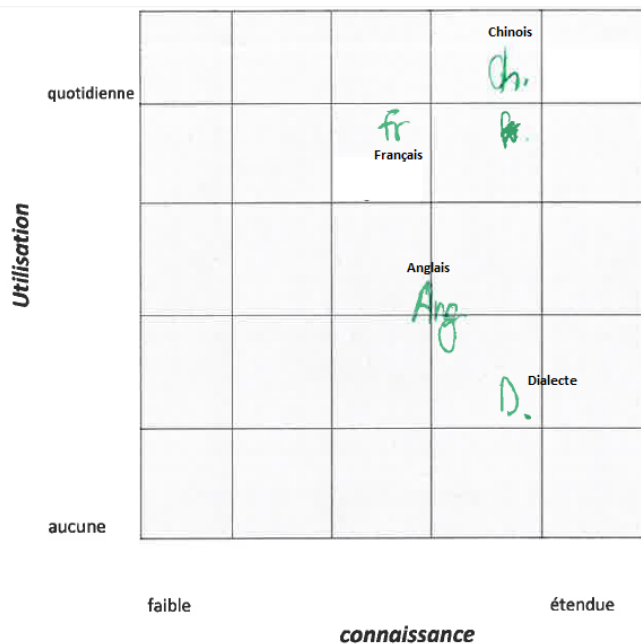


Figure 12: la déclaration du répertoire langagier du père B pour sa femme



L'anglais constitue sa première langue étrangère, domaine dans lequel Feiyin a passé une licence. Sa spécialisation en anglais conduit le couple à évaluer plus positivement son niveau d'anglais que son niveau de français.

Pour le français, malgré une utilisation quotidienne et une bonne maîtrise à l'oral en fonction de notre point de vue, elle s'autoévalue comme un utilisateur de niveau intermédiaire. Elle se sent assez à l'aise à l'oral mais manifeste davantage d'insécurité linguistique à l'écrit. Cette insécurité est issue du manque de formation formelle du français de long terme. Comme le pointe Billiez (2005), sur les représentations sociales du plurilinguisme : l'acquisition informelle d'une compétence langagière ne semble pas chez les locuteurs aussi légitime que celle transmise par l'apprentissage scolaire. Dans le cas de Feiyin, le fait de ne pas avoir appris le français « standard » à l'école pendant de nombreuses années est une cause du manque de confiance en soi.

Extrait 9 : l'apprentissage du français de la mère B

MÈRE-B 我是去--来巴黎以后,可能是正正规规去学了大概学了一年吧。然后后来就,反正是东奔西跑的,然后基本上就说一边一边自己从日常的生活当中开始学,就是这样。就是你听收音机啊,你看电视啊,然后查查字典啊,然后基本上就是这样把法语差不多呃差不多搞下来了我觉得

C'est après que j'arrivais à Paris que j'ai appris le français d'une façon formelle pendant à peu près un an. Et puis j'ai étudié moi-même dans la vie quotidienne pendant qu'on se déplaçait partout. J'écoutais la radio, je regardais la télévision et puis je consultais le dictionnaire, c'est comme ça que j'ai réussi à me débrouiller en français.

(Ent.-Mère-B : ann. p.52, l. 77)

Extrait 10 : l'insécurité linguistique à l'écrit de la mère B

MÈRE-B 呃我没有那种正规的上过三年四年的这个法语的学校,所以经常会犯错误,然后这个 de 啊, le 啊,什么的。然后特别羡慕那个法语专业出来的,喔喔你们写法语都不用去愁什么这个 de 啊,还是 du 啊,还是什么。(笑)

Je commets beaucoup d'erreurs parce que je n'ai jamais eu de formation formelle du français pendant trois ou quatre ans, les erreurs comme des mauvaises utilisations de « de » et de « le ». J'envie des personnes qui ont été spécialisées en langue française et ne s'inquiètent pas s'il faut mettre « de » ou « du » ce genre de choses lorsqu'ils écrivent en français. (rire)

(Ent.-Mère-B : ann. p.52, l. 77)

Henri, âgé de 50, déclare le français, le chinois, l'espagnol et l'allemand comme des langues dans lesquelles il a des connaissances, voir le tableau ci-dessous (Figure 13). Il s'identifie comme une personne sensible aux langues, un profil loin de ses pairs techniciens. Les déclarations des deux conjoints du couple sur les ressources d'Henri sont assez éloignées car il s'agit de l'espagnol et de l'allemand dans la déclaration d'Henri alors qu'il s'agit du russe et du japonais dans celle de Feiyin.

Figure 13 : la déclaration du répertoire langagier du père B

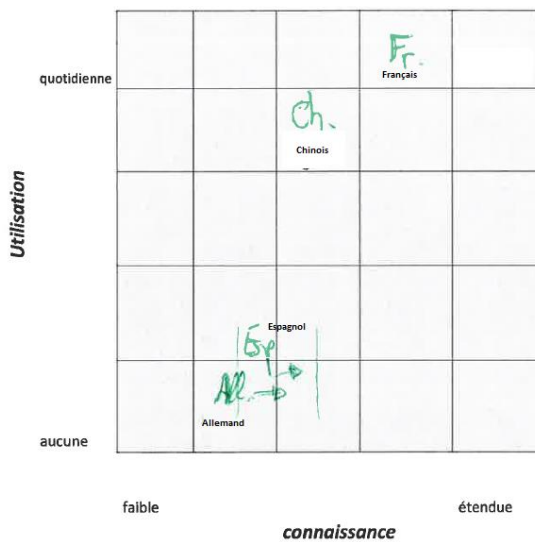
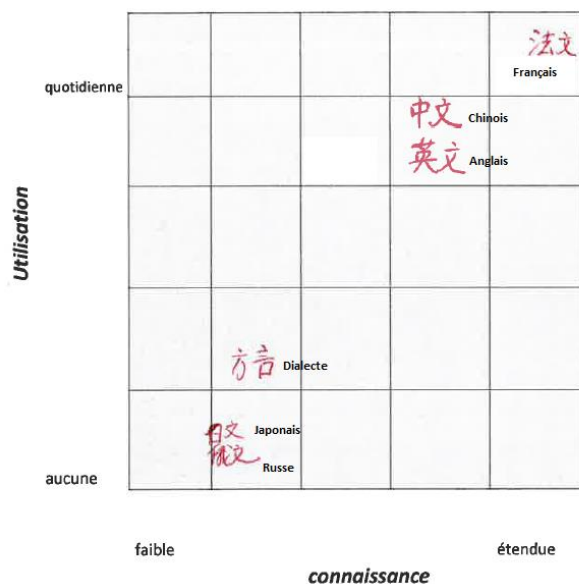


Figure 14 : la déclaration du répertoire langagier de la mère B pour son mari



Même si Henri n'a jamais eu de parcours d'apprentissage en lettres, il s'intéresse à la littérature et aux langues et consacre beaucoup de temps à lire. C'est la raison pour laquelle sa femme apprécie ses connaissances dans la langue française en le situant en haut du tableau (voir Figure 14). Sa passion pour les langues l'amène à enseigner pendant quelques années le français langue étrangère en Chine.

Le chinois est la langue étrangère qu'il apprend le plus tard mais qui est la mieux maîtrisée. Son accès au chinois est caractérisé par un apprentissage linguistique formel dans un cadre de formation baigné en même temps dans le contexte de la langue cible. En effet, Henri a réussi le test de HSK¹³⁶ niveau 4, équivalant du niveau B2 du CECR. Il est très fier du fait de savoir parler le chinois, une langue définie comme rare et difficile par son entourage français et il souhaite maintenir son niveau de chinois notamment grâce au capital économique du chinois en France. Nous avons observé chez Henri une tendance à déclencher une alternance codique vers le chinois quand il s'adresse à un interlocuteur sinophone. Le passage d'entretien suivant manifeste sa motivation de maintenir son chinois :

Extrait 11: l'utilisation du chinois du père B

PÈRE-B Moi c'est- c'est un homme qui tr- j'ai pas forcément euh de lien quotidien avec les Chinois, (...). Moi je suis plus à: à lui parler en chinois, parce que je veux aussi entretenir mon mon chinois et puis écouter la télé aussi et les médias pour lire du chinois, pour: pour pas perdre.

(Ent.-Père-B : ann. p.59, l. 20)

Dans le répertoire d'Henri (voir Figure 13), l'espagnol et l'allemand ont été mentionnés brièvement comme des « accessoires » appris comme des langues vivantes à l'école. Il n'a pas déclaré l'anglais qui était la langue de communication entre sa femme et lui pendant plusieurs années. Cet « oubli » est probablement lié au sentiment d'insécurité linguistique sur son niveau d'anglais. Il proclame qu'il est capable de communiquer en anglais en cas de nécessité mais il doute de ses compétences à l'oral. Voici un exemple de trace de ses doutes :

¹³⁶ Hanyu Shuiping Kaoshi : Le test d'évaluation de chinois. Il le seul test normalisé de la République populaire de Chine pour tester les compétences linguistiques en mandarin des personnes ne l'ayant pas comme langue maternelle.

Extrait 12: l'insécurité linguistique du père B sur son niveau d'anglais

CHER Et euh tu parles couramment l'anglais depuis quand ?

PÈRE-B Bon e`fin pas couramment, depuis (rire) bah depuis vingt ans, depuis maintenant bientôt vingt-cinq ans, ouais.

(Ent.-Père-B : ann. p.71, l. 163-164)

4.3.2 La dynamique des répertoires des parents

Ce sous-chapitre aborde le sujet de la dynamique des répertoires qui résulte des trajectoires migratoires des parents dans la famille B. Quatre phases significatives ont été distinguées en fonction des configurations importantes des usages de langues. Cette identification des périodes s'est révélée dans les interactions entre les sujets et la chercheuse. Il s'agit donc tout d'abord des contextes initiaux des parents respectifs, d'une deuxième phase qui précise les utilisations de langues pendant leur installation en Chine, d'une troisième phase de transition en France relativement moins stable et d'une quatrième phase de l'installation définitive en France.

4.3.2.1 Les contextes initiaux des parents

Feiyin est d'origine de la province du Zhejiang de la Chine, une province côtière au sud de Shanghai. Les dialectes de cette province appartiennent au groupe wu. Comme dans beaucoup de provinces au sud de la Chine, un état de diglossie demeure entre le dialecte de Wu dans les sphères privées (famille, amis, voisins, etc.) et le mandarin dans les sphères publiques (école, médias, administration, etc.). Le contexte initial de Feiyin est bi-variétal. Avoir vécue et scolarisée dans un contexte bilingue mais dominé davantage par le dialecte de Wu jusqu'à l'âge de 20 ans quand elle a quitté sa ville natale pour suivre ses études supérieures à Pékin. Elle s'est inscrite en licence d'anglais pendant quatre ans dans la capitale où la langue dominante est le mandarin. En quittant la maison de ses parents, l'usage du dialecte de sa ville dans sa vie est limité à certaines circonstances : conversations avec sa famille au téléphone, court séjour à la maison pendant les fêtes, conversations avec les personnes qui viennent de la même ville, etc. Cette mobilité pour la raison des études l'amène à utiliser le mandarin non seulement pour ses

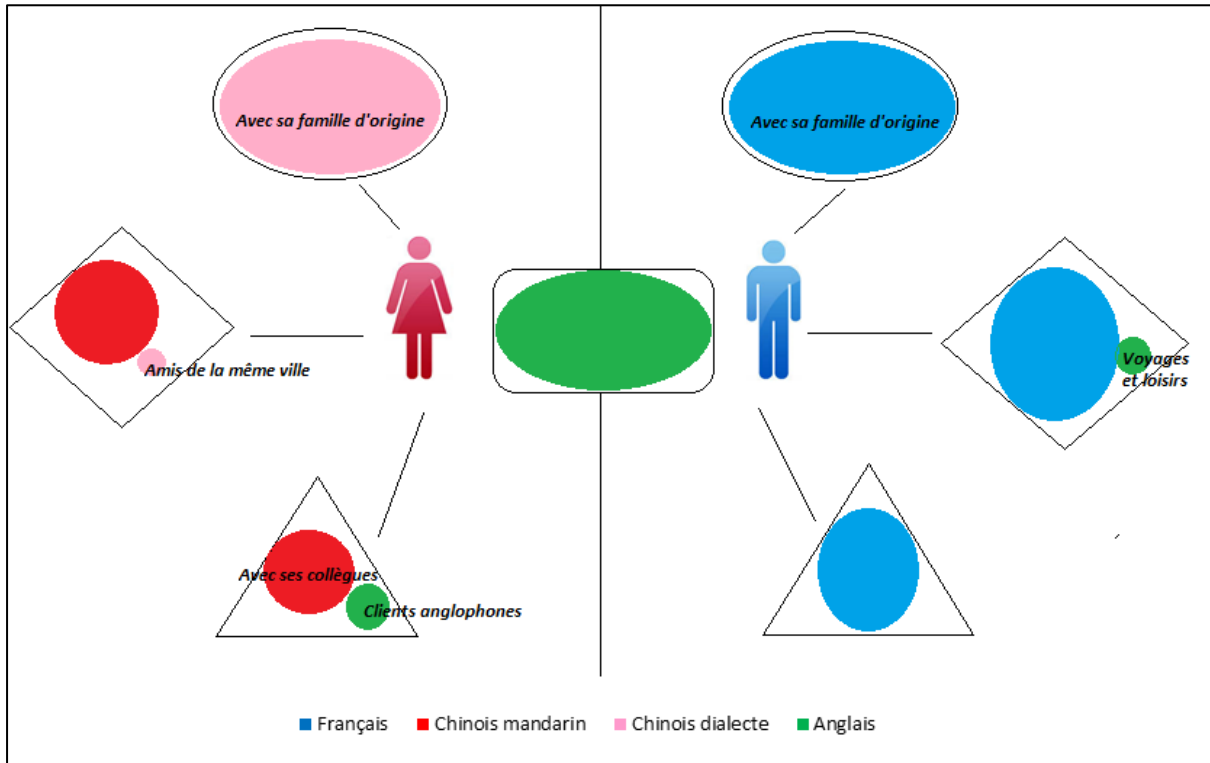
études et son travail, mais aussi dans la sphère privée comme la construction de cercle d'amis en mandarin.

Pendant l'entretien, Feiyin a mis l'accent sur son parcours de spécialiste en anglais. Elle explique que ce parcours a été décisif pour avoir de bonnes compétences dans cette langue, qui lui a ensuite permis de travailler dans le tourisme en accueillant des clients anglophones. Le français était une matière supplémentaire dans sa formation universitaire comme une deuxième langue étrangère. Mais elle n'a pas un niveau suffisant pour communiquer en français.

Henri, quant à lui, vient d'un contexte initial monolingue français. Le français est la langue dominante dans toutes les sphères de sa vie. La scolarisation lui donne accès aux quelques langues européennes comme l'anglais, l'allemand et l'espagnol qui apparaissent assez ponctuels dans son répertoire. Son service militaire en Allemagne lui offre l'occasion de pratiquer un peu son allemand mais la durée était assez courte. L'anglais, même si revendiqué comme une langue dans laquelle des compétences productives sont limitées, joue un rôle de la langue de vecteur qui lui permet de voyager hors de l'hexagone.

Ci-dessous (Schéma 6) est une interprétation graphique des contextes initiaux respectifs des parents dans la famille B au moment de la rencontre.

Schéma 6 : les usages des langues du couple B au moment de la rencontre



4.3.2.2 La première mobilité migratoire pour le couple : l'installation en Chine

Le couple s'est rencontré à l'occasion d'un voyage touristique pendant lequel Feiyin était le guide et Henri était le touriste. La langue de communication entre le couple était l'anglais, une lingua franca pour les deux conjoints. Après s'être marié, le couple a eu leur première installation en Chine pendant trois ou quatre ans. Feiyin continuait à travailler dans le tourisme et Henri a travaillé dans plusieurs villes en tant qu'enseignant de français. Les déplacements engendrent des rencontres et des interactions langagières dans lesquelles les locuteurs mobilisent diverses ressources de leur répertoire. Nous nous focalisons ici sur l'utilisation des langues d'Henri dans cette période car c'est lui qui a vécu une migration temporaire.

L'usage du français d'Henri en Chine est moins fréquent par rapport à celui en France. Ses interlocuteurs francophones sont ses compatriotes et amis français, ses collègues chinois

francophones de l'Alliance Française et sa famille à distance. L'anglais intervient dans de nombreuses circonstances : la communication avec des étrangers non francophones, l'interaction avec sa belle-famille et les contacts avec la population chinoise lorsqu'il ne pouvait pas se faire comprendre en chinois (voir Schéma 7). Un extrait d'entretien suivant illustre sa mode de communication avec sa belle-famille.

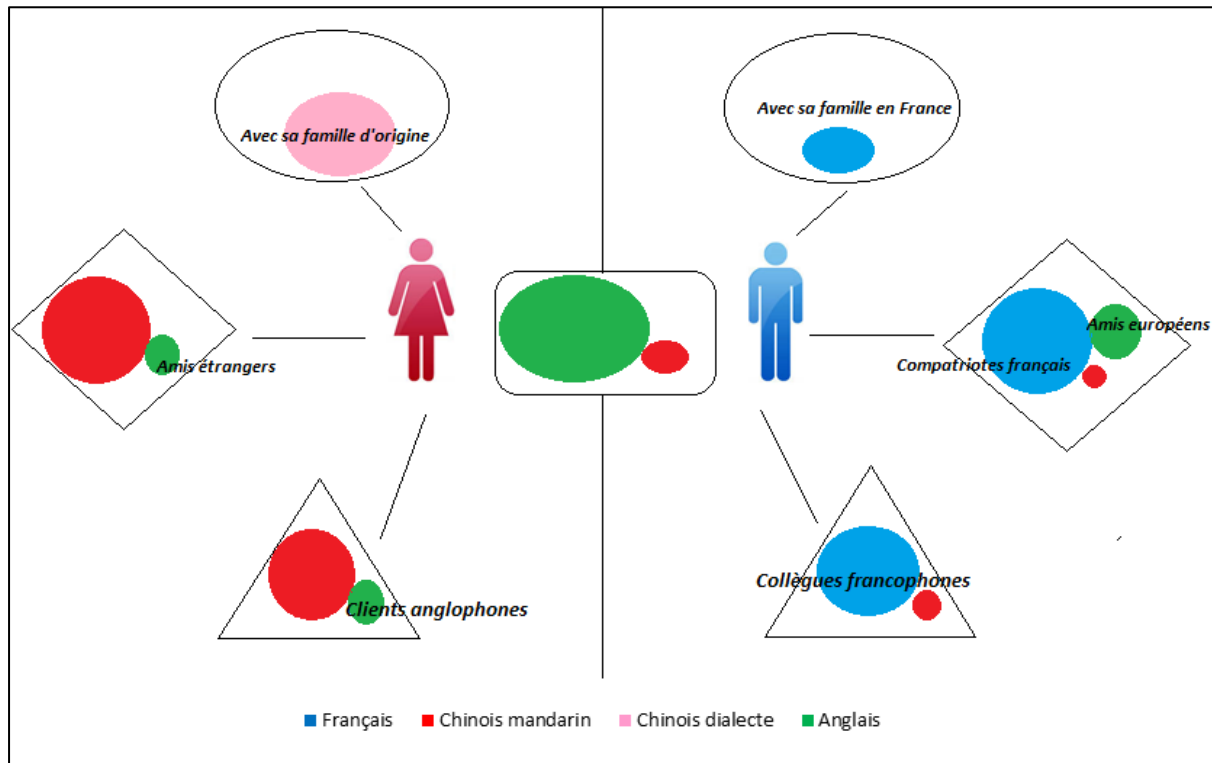
Extrait 13: le mode de communication entre le père B et sa belle-famille

PÈRE-B Mais c'est vrai qu'elle (sa femme) est la seule: qui parle le français dans sa famille- puis elle a une sœur qui parle l'anglais, donc voilà. C`à-dire que euh dans sa famille, s'ils veulent nous parler, avec moi ils vont parler en anglais quoi voilà (rire). Donc moi aussi °comme je parle un peu anglais°, mais voilà, (...)

(Ent.-Père-B : ann. p.62, l. 45)

Un élément contextuel mérite d'être remarqué au moment où Henri vivait en Chine il y a 20 ans, seulement 20 ans après l'ouverture et la réforme de la Chine. Peu de population locale parlait une langue étrangère et les Chinois anglophones avaient souvent des compétences orales assez faibles. Il lui était nécessaire d'apprendre la langue locale et il a suivi des cours de chinois pendant son séjour en Chine. D'ailleurs, son apprentissage est motivé par son intérêt pour la langue et la culture chinoise. Le schéma suivant est une interprétation de la situation linguistique du couple pendant leur séjour en Chine.

Schéma 7 : les usages des langues du couple B pendant leur séjour en Chine



4.3.2.3 La deuxième mobilité pour le couple : de la Chine en France

La deuxième mobilité a eu lieu en 2001 quand le couple a décidé de quitter la Chine pour s'installer en France. Feiyin décrit la décision migratoire comme un compromis qu'elle fait face au fait que son mari avait déjà vécu en Chine pour elle pendant quelques années. Alors qu'Henri l'associe à l'envie de donner à ses enfants une éducation dans le système éducatif français. En France, Henri exerce le métier de technicien et Feiyin reste longtemps femme au foyer. En 2006, le couple fonde une association franco-chinoise pour promouvoir la langue et la culture chinoise. Elle réunit des Français qui s'intéressent à la Chine et des Chinois et des sinophones qui étudient ou travaillent dans la ville.

Au cours de l'entretien, Feiyin distingue assez nettement deux périodes de langue et deux macro-contextes pour sa vie en France. Une première période d'anté-migratoire et d'apprentissage du français et une deuxième période de post-migratoire et d'installation.

La première période est marquée par l'installation dans différentes villes, par son apprentissage du français et par la naissance de son fils aîné. Éloignée géographiquement de sa famille d'origine, Feiyin pratiquait son dialecte de wu de façon hebdomadaire au téléphone. Elle a vécu une vie d'étudiante à Paris pendant un an en apprenant le français et suivant quelques cours en anglais. Les difficultés dans l'apprentissage du français et une longue phase d'incompréhension orale dans cette langue sont des sujets majeurs lorsqu'elle évoque cette période de sa vie. Voici un passage d'entretien qui raconte ses vécus de l'incompréhension du français.

Extrait 14 : les vécus de l'incompréhension du français de la mère B-1

CHER 你刚来的时候就是会简单的几句交流？

Tu pouvais communiquer par des phrases simples lorsque tu viens d'arriver (en France) ?

MÈRE-B 啊对，就简单的。人家人家反正咳啦咳啦说完以后，我还听不懂（笑），全都听不懂。刚开始就是就是懂英语嘛，觉得好像好像会说英语天下不怕那种的。一到法国来全傻眼（笑）。啊！法国人根本根本不讲英语，根本不理你。然后他哪怕就是说在巴黎的时候么，他就是哪怕是听懂了，听懂他还是用法语回答你。（...）然后跟人家说几号报名，或者是什么的。
"Allo, bonjour, da da da, je voudrais euh après"人家说"ok, da da da da da da. Bon fini ? Donc, compris ?" "ah, ouais, ouais" 然后电话挂掉什么都不知道（笑）

Ah, oui, très simples. Je ne pouvais rien comprendre ce que les gens me disaient, rien du tout. Je sais parler l'anglais et je croyais que je n'aurais rien à m'inquiéter au début. Mais après que je suis arrivée en France, j'étais complètement étonnée que les Français ne parlent pas l'anglais et que personne ne me réponde. Même si que c'était à Paris et que les gens te comprenaient, ils te répondaient en français. J'avais téléphoné à une institution pour m'inscrire à telle date et tout et j'ai dit "**Allo, bonjour, da da da, je voudrais euh après**". La personne a répondu : "**ok, da da da da da. Bon fini ? Donc, compris ?**" "**Ah, ouais, ouais.**" Et puis j'ai raccroché et j'ai rien compris (rire).

(Ent.-Mère-B : ann. p.53, l. 82-83)

Le sentiment d'impuissance venant de l'incompréhension et de ne pas pouvoir s'exprimer provoque une forte envie chez Feiyin de bien maîtriser le français. Elle parvint à communiquer facilement en français après trois ou quatre ans de pratique.

Extrait 15 : les vécus de l'incompréhension du français de la mère B-2

CHER 就是他们不怎么讲英语让你就觉得特别不适应，是不是，那怎么交流啊？

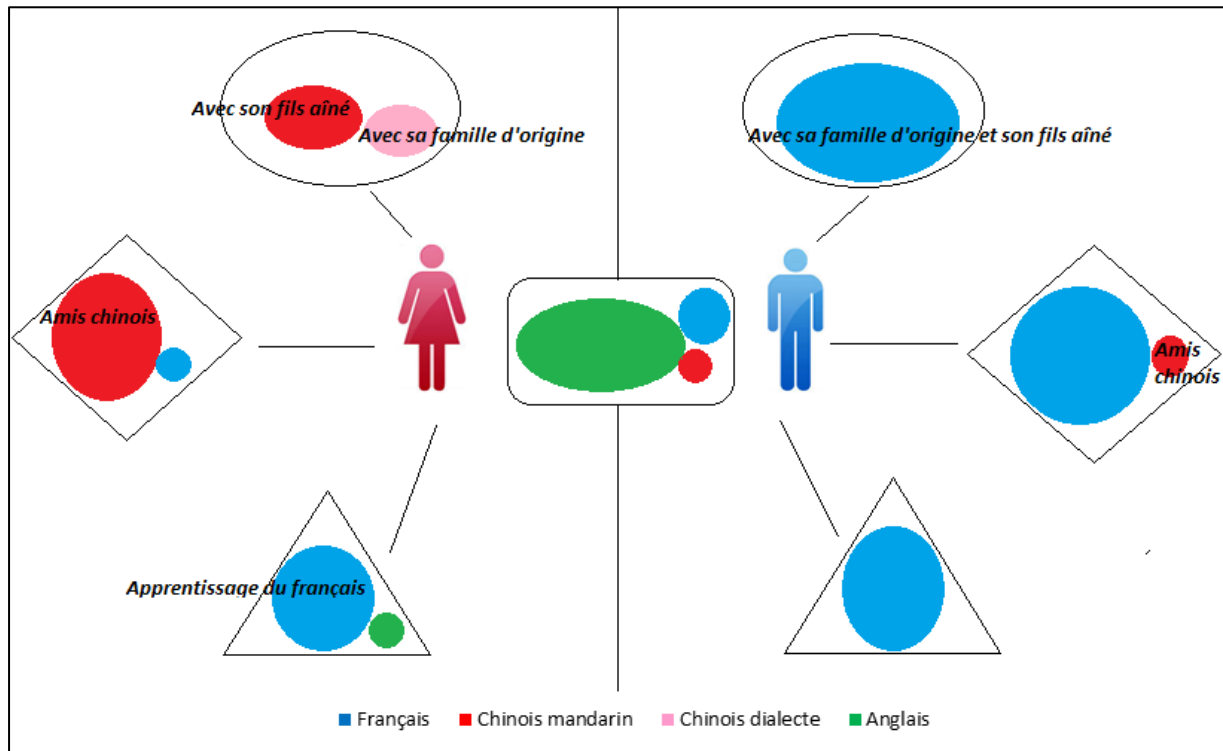
Tu te ne sentais pas à l'aise parce que les gens ne parlent pas l'anglais, n'est-ce pas ?

MÈRE-B 啊对啊，对啊，然后让你很气愤，到最后就是说把你那个把你那个恨劲都出来了。啊呃然后我就说，“不行啊，我一定要说法语，我一定要把它们都听懂。这个语言怎么就奇了怪了，我难道我就不能够听懂吗？”然后你就开始要，然后就开始一句一句的开始去学，就觉得好像慢慢地然后你就觉得听懂他们的也多一点了。

Ah oui oui et puis ça m'a énervé énormément et je me sentais obligée, à fond. Et puis je me suis dit « ça va pas comme ça, il faut absolument que je parle le français, il faut absolument que je comprenne tout. C'est bizarre cette langue, est-ce que je ne pourrai jamais le comprendre ? » Et puis tu dois apprendre phrase par phrase et petit à petit, tu auras l'impression que tu comprends mieux ce que les gens te disent.

Le couple continuait à communiquer en anglais mais de l'amélioration des compétences de Feiyin et de la représentation d'Henri de « devoir savoir parler le français si tu vis en France » les a conduit à plus utiliser le français. À la naissance de son fils, elle lui parle en chinois mandarin, mais cette langue va s'estomper après la scolarisation de l'enfant. Voici le schéma (Schéma 8) qui représente les configurations linguistiques du couple pendant cette première phase en France.

Schéma 8 : les usages des langues du couple B pendant la première phase en France



4.3.2.4 La phase post-immigration en France

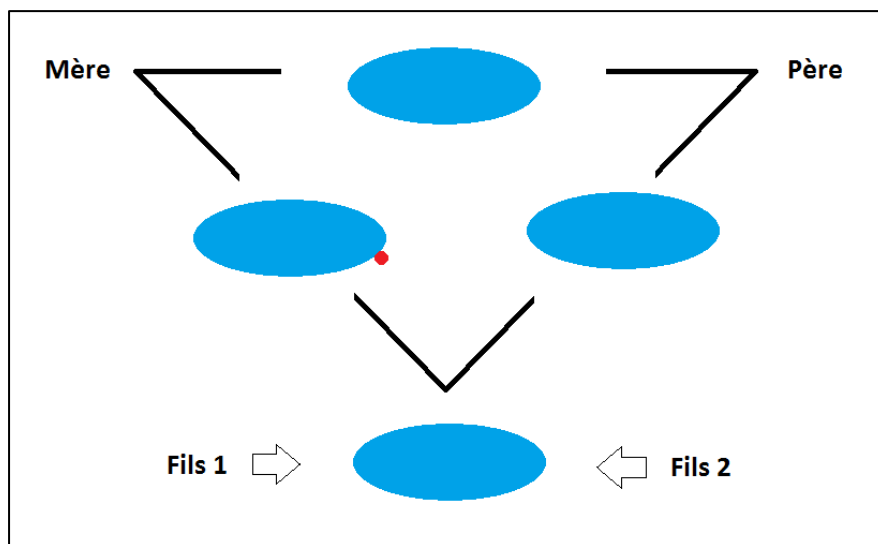
La deuxième phase de leur vie en France est marquée par l'installation définitive et la dominance du français dans les répertoires langagiers de toute la famille. Pour Feiyin, le français devient la langue de communication principale à la fois dans la sphère privée et celle du travail. Son dialecte est d'avantage en état d'hibernation car la relation avec ses parents est moins fréquente. L'anglais n'est plus utilisé ni entre le couple ni avec des amis. Le chinois est réservé aux interlocuteurs sinophones dans son association et dans son travail.

Pour Henri, le français reprend le dessus. L'anglais perd très vite sa place de langue de contact et a un dynamisme de plus en plus faible. Il a été utilisé pendant la première phase de la vie en France entre le couple, mais est rapidement remplacé par le français. Le couple ne recourt pas non plus au chinois pour se parler. Le chinois devient ainsi la langue de loisir et de lecture pour Henri. Il profite des rencontres avec des étudiants chinois à travers l'association franco-chinoise pour pratiquer son chinois.

4.3.3 Les pratiques langagières au sein du foyer aujourd'hui

L'usage des langues dans la famille B a connu des mutations, d'un usage diversifié au niveau du choix linguistique à un usage simplifié monolingue. Premièrement, l'anglais, ancienne langue de communication entre les conjoints, est remplacé complètement par le français. Ensuite, le chinois, pratiqué entre la mère et le fils aîné avant qu'il entre à l'école est perdu chez lui. Toute la famille communique principalement en français aujourd'hui. Le français est utilisé comme une langue de base à laquelle s'ajoutent occasionnellement des éléments du chinois sous forme d'emprunts de mots ou d'expressions. Voici une présentation graphique (Schéma 9) pour illustrer l'utilisation des langues dans cette famille.

Schéma 9 : les usages des langues de la famille B



4.3.4 Pour conclure sur ce cas :

Puisque les interactions interfamiliales dans la famille B aujourd'hui sont presque monolingues en français, les phénomènes de contact de langues où les différentes langues se mêlent sont assez rares. Nous avons eu des difficultés à repérer et à choisir des passages saillants dans les observations participantes qui méritent d'être analysées de la même manière que dans les autres cas.

4.4 L'étude de cas de la famille C

Dans la famille C la mère chinoise Haoxin est propriétaire d'un salon de thé, le père français Jef est pilote instructeur de vol dans une école de pilotage, la fille aînée Bella de six ans et la fille cadette Angeli de 4 ans au moment de l'enquête. L'utilisation des langues dans cette famille est assez complexe car trois langues coexistent en permanence au foyer. Les membres de la famille jonglent avec le français, le chinois et l'anglais entre eux tout en préservant une langue ou des langues de prédilection chacun de leur côté. Avant de tisser cette toile d'utilisation linguistique complexe, nous allons d'abord aborder le sujet de répertoire langagier des parents afin de mieux appréhender les pratiques langagières familiales.

4.4.1 La déclaration du répertoire langagier

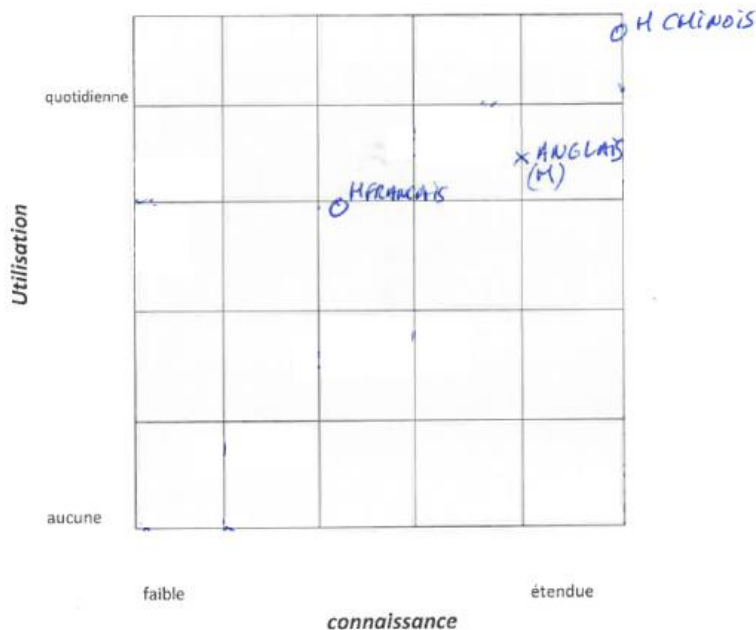
Haoxin, 37 ans, déclare trois langues qui sont le chinois, l'anglais et le français selon l'ordre d'acquisition, voir le tableau de déclaration ci-dessous (Figure 15). Haoxin revendique le chinois mandarin comme sa première langue. Elle a de meilleures connaissances et l'utilise de façon plus fréquente que les autres langues.

Figure 15 : la déclaration du répertoire langagier de la mère C

		英语	中文	
quotidienne		Anglais	Chinois	
	法语			
	Français			
aucune				
	faible			étendue
	<i>connaissance</i>			

Son mari Jef a aussi déclaré à sa place les trois mêmes langues dont les descriptions sur les utilisations et les maîtrises sont proches des siennes, tableau à voir ci-dessous (Figure 16)

Figure 16 : la déclaration du répertoire langagier du père C pour sa femme



Pourtant, d’après les informations que nous saisissons pendant et hors l’entretien, le cantonais est une autre première langue acquise qu’elle pratique encore avec sa famille d’origine. Le mandarin et le cantonais constituent en effet les deux langues premières qui sont acquises simultanément ou successivement de manière précoce dans et en dehors du contexte familial. Le phénomène de la double ou triple langue première d’un locuteur a été également mentionné dans d’autres travaux antérieurs (Deprez, 2004 ; Thamin, 2007). Sur un plan général, l’ignorance du cantonais dans la déclaration peut être due à son statut ambigu entre une langue indépendante du mandarin et une variété linguistique régionale en tant que dialecte. Nous interprétons cette absence comme une représentation dévalorisée de la langue qu’Haixin décrit comme « une langue de terre¹³⁷ » qui signifie un dialecte. Elle voit le cantonais comme une variété linguistique inférieure qui ne s’utilise que dans le contexte du foyer.

¹³⁷Traduction mot à mot de 土话.

Extrait 16: la mère C pense que le cantonais est une variété inférieure

MÈRE-C 而且--粤语--它毕竟不是一种--啧--它只是我们家里面说-说的那种--怎-日常话。

Et puis... le cantonais... il n'est pas une (langue)... malgré tout. Il est juste un parler du quotidien qu'on a à la maison.

(Ent.-Mère-C : ann. p.105, l. 226)

L'anglais est sa première langue étrangère apprise dans le contexte scolaire pendant une dizaine d'années et puis activé dans un environnement naturel. Ses connaissances dans cette langue surtout en ce qui concerne les compétences écrites sont solides en raison de l'exigence scolaire et professionnelle à l'université. Il semble que le sujet ait assez de confiance en soi pour ses compétences en anglais considérant la volonté qu'elle a pour pratiquer cette langue et la place qu'elle lui donne. Cette aisance dans l'utilisation de l'anglais est particulièrement évidente si l'on compare l'utilisation de son anglais avec celle de son français.

Haixin a mis son français dans une case qui représente des connaissances assez faibles et l'utilisation peu fréquente malgré le statut de la langue dominante du français dans le contexte donné. En effet, elle a tendance à auto-dévaloriser son niveau de français sur lequel ses commentaires sont rarement positifs. Le sentiment d'insécurité linguistique se retrouve dans sa mauvaise prononciation et dans ses faibles progrès. Elle a exprimé dans plusieurs conversations pré-entretiens ses attitudes de résistance envers l'apprentissage et l'utilisation de cette langue. Cette insécurité linguistique est surtout liée à sa prononciation :

Extrait 17 : les attitudes de résistance envers le français de la mère C

MÈRE-C 哦，可能我--我是比较--（笑）比较抗拒。

Oh, je suis peut-être... je suis assez... (rire) assez résistante (au français).

CHER 你们还没有变，是吗？

Ça n'a pas changé entre vous, n'est-ce pas ?

MÈRE-C 没有，没有变。

Non, ça n'a pas changé.

CHER 一直都用英语讲？

C'est toujours en anglais entre vous ?

MÈRE-C 嗯。可能我会有-有一些语句呃-会掺一点法语，但是.....但是总.....总体还是英语，我们俩说话。所以法语进步就是-不快（笑），就是这样子啦，可能不愿意说。

Euh, c'est possible que j'emprunte un peu de mots du français, mais mais en général, c'est en anglais entre nous. C'est pour ça que mon français ne progresse pas vite. (rire) Je n'ai pas très envie de parler le français, c'est comme ça.

CHER 你不喜欢说法语？

Tu n'aimes pas parler le français ?

MÈRE-C 嗯，不太喜欢说，反正---要说也能说两句，但是我总是觉得那个发音不好发，我就不说了。可能这样子也会影响那个--影响那个进步（笑）。

Euh, pas trop. De toute façon, je peux si je suis obligée, mais je pense toujours que je ne prononce pas très bien, donc je ne le parle pas trop. C'est peut-être à cause de ça que je ne progresse pas assez vite (rire).

(Ent.-Mère-C : ann. p.98, l. 288-96)

Elle renie son progrès en français même si l'enquêtrice essaie de mettre en valeur le français dans son répertoire.

Extrait 18 : la mère C renie son progrès en français

MÈRE-C =其实.....就是法语我本身就不是很好，我也不愿意跟她们说法语。

En fait... mon français n'est pas très bien, je n'ai pas envie non plus de parler le français avec elles (ses filles).

CHER 可是你这几年也进步了呀？你在这生活久了。

Mais tu as fait des progrès comme ça fait longtemps que tu vis ici ?

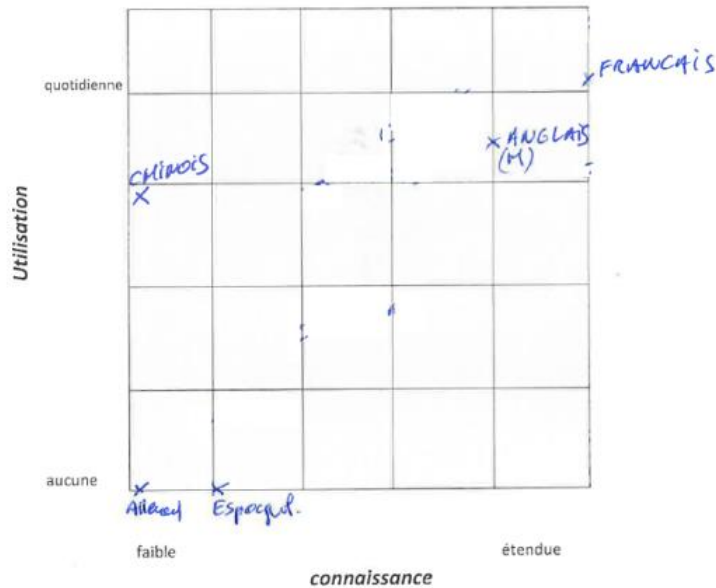
MÈRE-C 好像--只跟顾客说（笑），好像。我只跟顾客说法语，跟我老公还有跟小朋友都没有说。所以那个进步是有一点，但是还是不是很大啦。那个-法语的那个进步。

Il me semble que je parle uniquement le français avec mes clients (rire), je ne le parle pas avec mon mari ni avec mes enfants. Donc le progrès du français, il y en a un petit peu, mais pas beaucoup.

(Ent.-Mère-C : ann. p.98, l. 78-80)

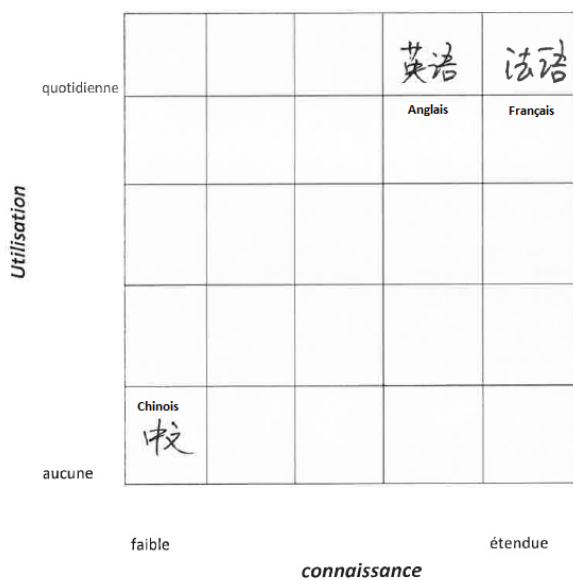
Jef, 47 ans, déclare le français, l'anglais, le chinois, l'espagnol et l'allemand selon l'ordre de la fréquence d'utilisation, voir le tableau suivant (Figure 17).

Figure 17 : la déclaration du répertoire langagier du père C



Alors que sa femme déclare à sa place seulement les trois premières, voir le tableau ci-dessous (Figure 18).

Figure 18 : la déclaration du répertoire langagier de la mère C pour son mari



Dans le répertoire langagier de Jef, le français, l'anglais et le chinois gardent une place stable alors que l'espagnol et l'allemand occupent une place ponctuelle. Le français, en tant que langue première, a été mis dans une case au fond représentant une maîtrise excellente et une utilisation quotidienne. Enfin, les deux dernières langues dans son répertoire sont l'espagnol et l'allemand qu'il décrit comme « scolaire et puis pas longtemps ».

La première langue étrangère de Jef est l'anglais dont l'utilisation est fréquente. Il autoévalue assez positivement son niveau d'anglais vu qu'il le met dans une case qui signifie les connaissances étendues. Il utilisait l'anglais à des fins professionnelles qui devient aujourd'hui la langue de communication avec sa femme.

Jef a mis le chinois dans une case où l'utilisation est régulière mais les connaissances sont très faibles. Il proclame d'avoir « une base de lexique d'une trentaine de mots » et argumente que son utilisation du chinois est régulière à force qu'il l'entend presque tous les jours entre sa femme et ses filles. Cependant, sa femme évalue son chinois comme une langue dans laquelle qu'il n'a aucune connaissance et aucune utilisation.

Extrait 19: l'utilisation du chinois chez le père C

PÈRE-C Euh: et chinois, euh::::: utilisation quotidienne, oui, mais avec une connaissance faible (rire).

Bah, je l'entends tous les jours. Euh: et puis j'essaie de: de par exemple, si je m'excuse, je vais plutôt dire : « 对不起, 没关系¹³⁸ ». Euh ce genre de choses. Je vais dire plus facilement en chinois qu'en français.

(Ent.-Père-C : ann. P.121, l. 184)

Cette divergence nous amène à nous questionner ce que signifie l'utilisation d'une langue. Certes, un locuteur plurilingue possède plusieurs langues dans son répertoire, à des degrés divers et qui lui servent à ses besoins. Pourtant, entendre le chinois régulièrement sans suffisamment

¹³⁸ Excuse-moi. Ce ne pas grave.

comprendre ni pouvoir s'exprimer dans cette langue, est-il une utilisation de cette langue ? Nous laissons ce point de côté.

4.4.2 La dynamique des répertoires des parents

Dans ce sous-chapitre, nous allons montrer la dynamique des répertoires des parents dans la famille C étroitement liés à la mobilité et aux changements de vie. Nous distinguons trois phases significatives dans cette famille : les contextes linguistiques initiaux des deux parents, la première phase d'installation du couple en France, la deuxième phase de vie en France marquée par la reprise du travail de la mère. Nous avons inévitablement été confrontée au problème de distinction des phases. Il existe forcément d'autres moments significatifs comme la rencontre du couple, la naissance des filles, les vacances passées en Chine, etc. Mais, notre critère de sélection s'est porté sur les phases d'une certaine durée pendant lesquelles les configurations linguistiques restent relativement stables dans cette famille.

4.4.2.1 Les contextes initiaux des parents

Haoxin est d'origine de la province de Guangxi, une région située au sud de la Chine, limitrophe avec la province de Guangdong (Canton) au sud-est et avec le Vietnam au sud-ouest. La province est officiellement appelée Région autonome Zhuang de Guangxi, dont un tiers de la population est du peuple Zhuang¹³⁹.

Issue d'une famille de Han, peuple majoritaire de la Chine, la famille de Haoxin parle le cantonais à la maison. Pourtant, la langue paternelle de Haoxin est un dialecte rare de la région de Jieyan dont personne n'a hérité dans sa famille. Baignée dès l'enfance dans un environnement plurilingue, à la maison elle parle le cantonais, le mandarin et la langue de Zhuang en dehors du foyer. Parmi les trois ou même quatre premières langues si nous prenons en compte sa langue

¹³⁹ Les Zhuang forment l'un des 56 groupes ethniques officiellement reconnus par la République Populaire de Chine. Ils vivent principalement dans le Guangxi, au sud-est de la Chine. Il existe aussi des communautés dans les provinces de Yunnan, Guangdong, Guizhou et Hunan. Leur population, estimée à 18 millions de personnes en 2010, fait d'eux la plus importante minorité chinoise, en deuxième position après la majorité Han (92 %). [https://fr.wikipedia.org/wiki/Zhuang_\(ethnie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Zhuang_(ethnie))

paternelle avec laquelle elle a été en contact de manière précoce, nous considérons le cantonais et le mandarin comme ses langues premières en raison de la bonne maîtrise et de l'utilisation régulière. Le cantonais est la langue réservée à la maison et le mandarin est la langue dans laquelle Haoxin a été scolarisée en mélange avec des éléments du cantonais. Elle possède des compétences partielles en compréhension orale dans la langue de Zhuang à travers des contacts avec les locuteurs Zhuang. Elle peut comprendre par exemple des actualités diffusées dans les émissions de télévision des chaînes en langue de Zhuang. Les compétences partielles en langue de Zhuang de Haoxin font écho à la notion de « *Truncated multilingual repertoire* » de Blommaert et al. (2005) et à l'idée de compétences segmentées de Haque (2012) chez un locuteur plurilingue. Le passage ci-dessous montre son contexte d'origine plurilingue :

Extrait 20 : le contexte d'origine plurilingue de la mère C

MÈRE-C 广西有些人说的是壮语。我是汉族，但我们家说的是粤语。（...）我听得懂壮语，看地方。有些地方的壮语我就完全听不懂，就像靠近越南边界的壮语我就听不懂。但是一般的官方的壮语，比如说新闻呢啊我就听得懂。

Il y a des gens qui parlent la langue de Zhuang à la province de Guangxi. Je suis de l'ethnie Han, mais on parle le cantonais dans ma famille (...). Je comprends la langue de Zhuang, mais ça dépend des régions. Il y a des variétés régionales que je ne comprends pas du tout, par exemple, celles qui sont proches du Vietnam. Mais, en général, je comprends la langue de Zhuang standard comme l'actualité des médias.

(Obs.-Fam.-C-1 : 1.2)

L'anglais est la première mais aussi la seule langue étrangère qu'elle a apprise dans le contexte scolaire. Peu intéressée par l'étude des langues à l'école, elle a été obligée de faire beaucoup d'effort pour apprendre l'anglais dont elle a eu besoin en tant qu'étudiante, le système éducatif chinois exige un bon niveau d'anglais pour son examen d'entrée de master, mais aussi dans son ancienne vie professionnelle en tant qu'enseignante de comptabilité à l'université qui l'amenait à faire de l'évaluation de l'anglais. Cependant, elle n'avait pas de cercle d'amis ni d'interlocuteurs fixes anglophones avant de rencontrer son mari.

Jef est issu d'une famille monolingue française. Le français domine sa vie familiale et publique pendant presque toute sa vie. Cependant, l'anglais est une langue très présente durant toutes les périodes de sa vie dans des proportions variables. L'anglais a été introduit dans son répertoire à

partir de sa scolarisation avec d'autres langues étrangères progressivement comme l'allemand et l'espagnol. La pratique de l'anglais de Jef ne se limitait pas seulement au contexte scolaire, elle remonte à sa jeune enfance dans sa famille où ses parents encourageaient à converser en anglais entre les membres de la famille. Il a utilisé deux fois le verbe « obliger » pour décrire cet ancien usage de l'anglais à la maison, ce qui laisse à penser qu'il s'agissait pour lui d'une contrainte. Plus tard, ses compétences en anglais se sont perfectionnées à travers ses nombreux voyages aux États-Unis et en Angleterre.

En tant que pilote professionnel et formateur, l'anglais revêt une grande importance dans son activité professionnelle. L'exigence de pouvoir communiquer en anglais est primordiale dans le métier de l'aviation. Pour s'entraîner, il parle parfois en anglais avec ses élèves dans le cadre de la formation.

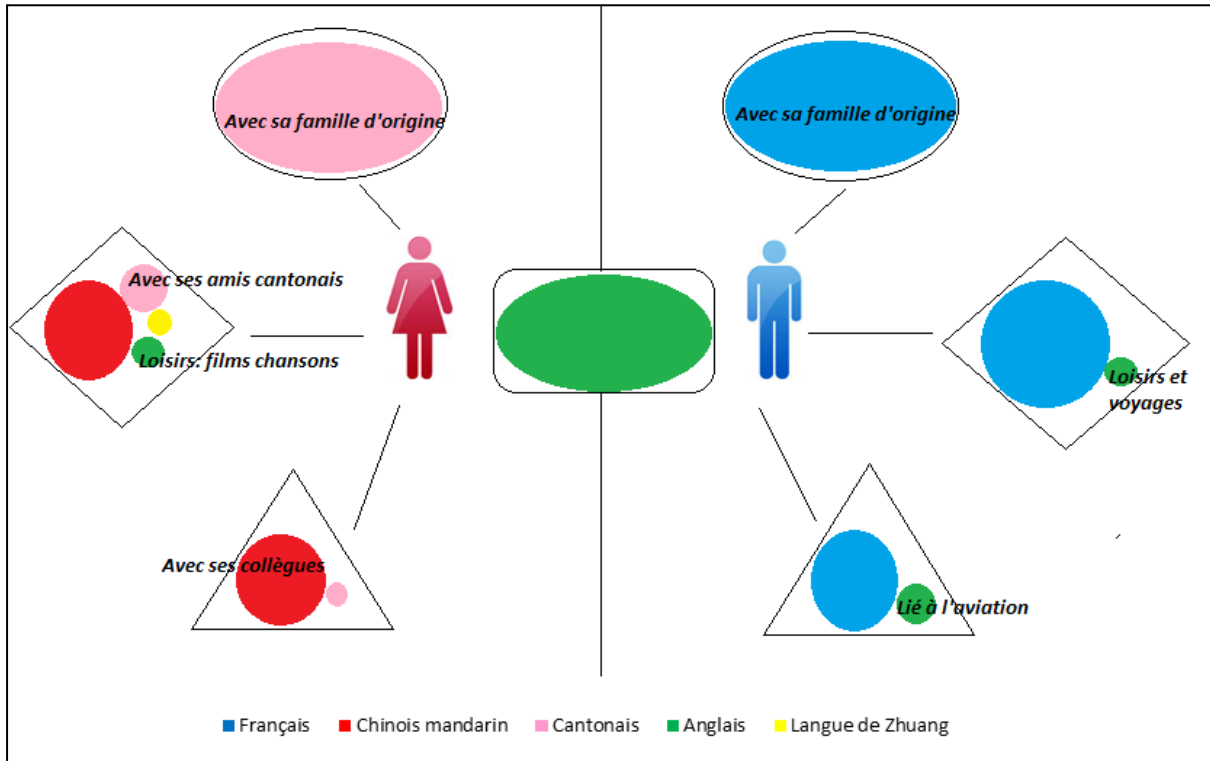
Extrait 21 : l'utilisation de l'anglais chez le père C

PÈRE-C Euh: bah moi j'ai: j'ai commencé à parler anglais quand j'étais petit, mes parents nous obligeaient à parler anglais, euh: pour pour nous perfectionner. Et puis: j'ai dû aller quatre cinq fois aux États-Unis, une deux fois en Angleterre. Donc: et puis par mon travail, je suis obligé aussi de parler un petit peu anglais pour le: pour l'aviation. Donc: ça permet d'avoir des des bases de vocabulaire et de: de prononciation.

(Ent.-Père-C : ann. P.119, l. 144)

Voici une interprétation graphique (Schéma 10) des contextes initiaux respectifs des parents dans la famille C au moment de la rencontre.

Schéma 10 : les usages des langues du couple C au moment de la rencontre



4.4.2.2 La première phase en France

Le couple s'est rencontré en Chine lors d'un voyage de Jef. Nous n'avons pas de détails sur la rencontre car notre enquêtée n'avait pas envie d'aborder ce sujet intime. Rapidement après la rencontre, Haoxin a décidé de quitter la Chine et de suivre Jef pour s'installer en France. Ce n'était pas une décision facile car elle devait abandonner son poste permanent à l'université et suspendre la préparation d'un diplôme. L'installation en France ouvre la porte d'un nouveau monde à Haoxin avec des pratiques linguistiques complètement différentes.

La perte de son contexte linguistique du cantonais constitue le premier chargement remarquable. Elle parle le mandarin avec des compatriotes chinois en France qui viennent de tous les coins de la Chine. Le chinois mandarin joue en quelque sorte un rôle de la langue passerelle parmi les Chinois dont la langue première n'est pas forcément le mandarin. L'utilisation du cantonais est réduite quant aux conversations en vidéo chat à distance avec sa famille. Suite à la naissance de

sa fille aînée, Haoxin lui parle le mandarin. Elle a pris la décision de ne pas transmettre le cantonais à ses filles. Nous en discuterons dans les chapitres suivants qui traitent de la transmission des langues familiales. L'anglais devient une langue étrangère utilisée occasionnellement. Bien qu'apprise de manière relativement tardive et sans être la langue de l'environnement, l'anglais devient néanmoins une langue quotidienne dans la vie de Haoxin. Elle parlait uniquement l'anglais avec son mari sans mixer d'autres langues pendant les premières années de leur vie en couple. C'est aussi à travers l'anglais qu'elle communique avec sa belle famille française.

Durant les trois mois après son arrivée en France, Haoxin a pris des cours de français proposés par le gouvernement dans le cadre de la politique d'intégration des étrangers arrivant pour la première fois en France et souhaitant s'y installer durablement. Pourtant, elle n'était ni passionnée ni motivée par l'apprentissage du français. Cette résistance importante est peut-être en lien avec son hésitation de quitter la Chine et sa volonté absente de s'installer en France. Elle est aussi associée avec le manque d'interlocuteurs francophones puisqu'elle restait enfermée à la maison sans activité professionnelle jusqu'à l'ouverture de son commerce. Voici comment elle explique son usage du français pendant cette période :

Extrait 22 : l'usage du français de la mère C en tant que primo-arrivante

MÈRE-C 它不是讲（笑）融入法国社会。其实那时候我学了嘞，因为你不用嘛。其实也就像上课那样子，然后我又不是很感兴趣的，然后本来我就考过了那个试，应试一下，其实也是---嘞你接触的人多，以前不工作的时候，说的少

On parle beaucoup de l'intégration dans la société française. En fait, j'ai appris le français à l'époque, mais je ne m'en servais pas. C'était juste des cours à suivre, mais je n'étais pas très intéressée non plus. C'était juste pour préparer l'examen. En fait, je n'ai pas beaucoup parlé le français comme j'avais moins de contact avec des gens avant d'avoir une activité professionnelle.

(Ent.-Mère-C : ann. p.100, l. 114)

4.4.2.3 La deuxième phase en France

La deuxième phase d'utilisation linguistique en France que nous distinguons dans cette famille est façonnée par des changements de vie. Elle est marquée par la reprise du travail de Haoxin et

la scolarisation des enfants. Les contacts avec des nouvelles sphères sociales entraînent des mutations des pratiques langagières chez la mère et les enfants. Nous commençons par les pratiques langagières des parents dans les sphères en dehors de la famille nucléaire en laissant l'interaction interfamiliale dans un paragraphe indépendant. Après trois années passées comme femme au foyer, Haoxin décide d'ouvrir un salon de thé. Son commerce l'amène à se confronter à des interlocuteurs francophones ce qui l'oblige à parler le français.

Extrait 23 : l'utilisation du français de la mère A après l'ouverture de son commerce

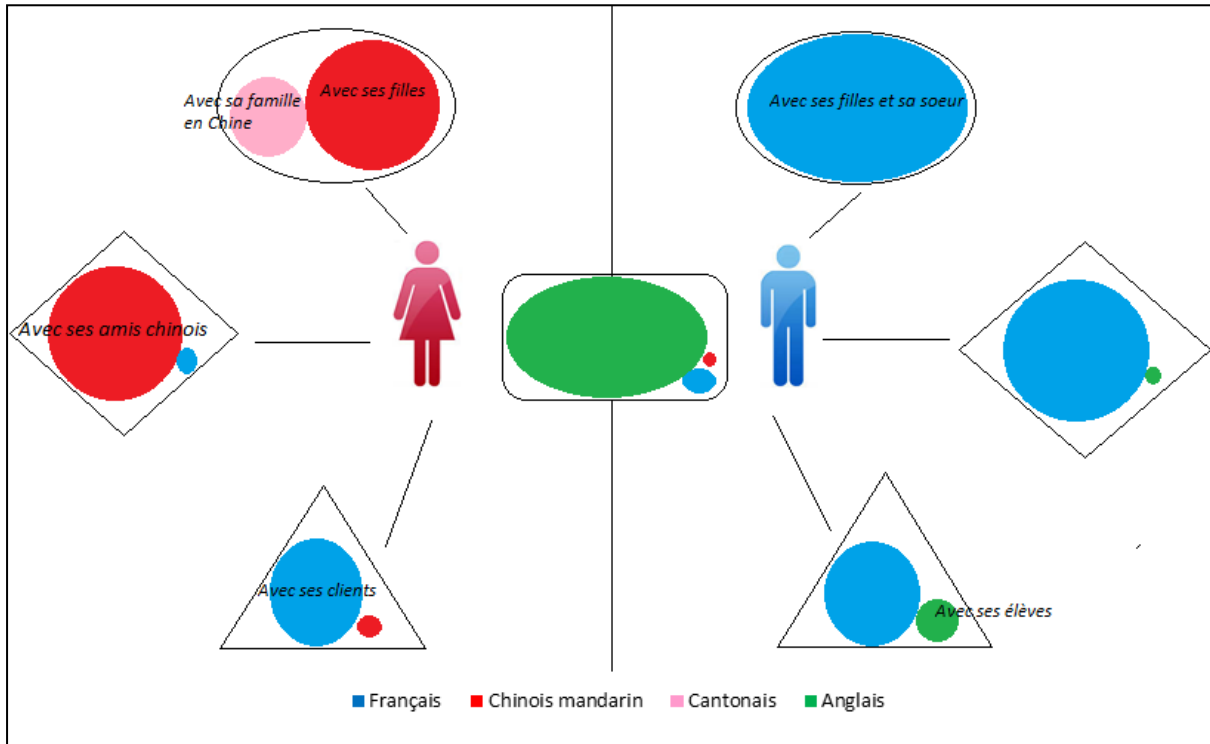
MÈRE-C 那工作了以后人家来啊这样子，那起码得搭几句，就这样子，就那么几句啊（笑）。

Je suis obligée de converser un petit peu avec des clients qui viennent après que j'ouvre le magasin. Mais c'est juste quelques phrases (rire).

(Ent.-Mère-C : ann. p.100, l. 114)

Le schéma suivant (Schéma 11) montre que trois langues sont très actives sur le côté de Haoxin à gauche. Étant donné que ses compétences en français s'améliorent, elle essaie davantage de communiquer avec sa belle-famille en français mais l'anglais intervient quand ils n'arrivent pas à se comprendre. Le mandarin est la langue de communication avec ses amis et clients chinois. Le cantonais est utilisé uniquement quand elle parle avec ses parents à une fréquence limitée. À droite sur le côté de Jef, le français en bleu prend une place majoritaire avec une place secondaire de l'anglais dans son travail et la communication avec sa femme.

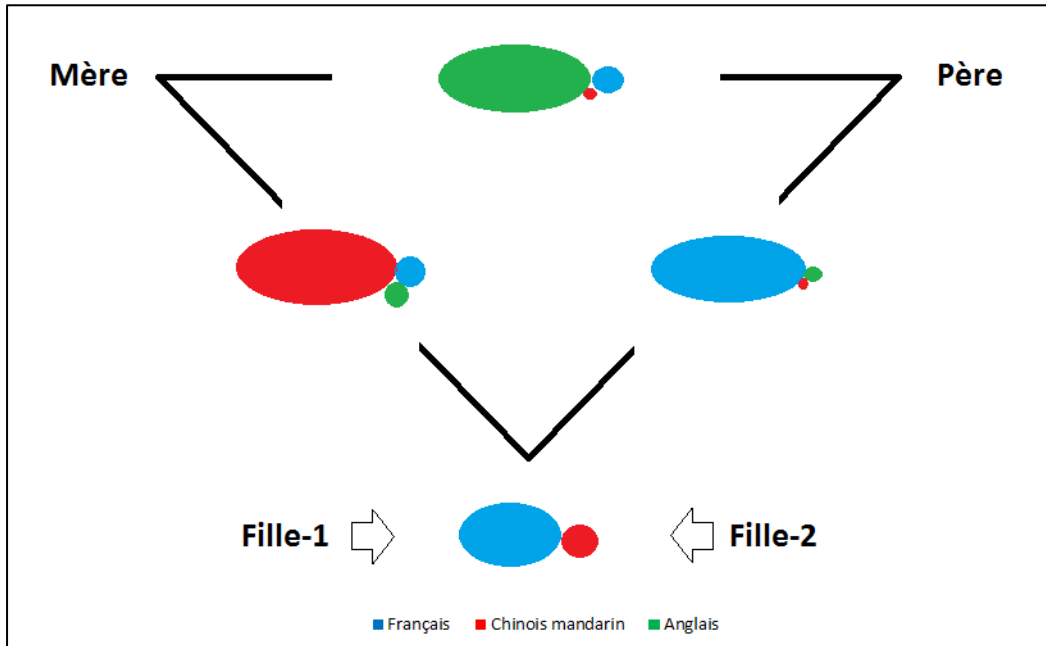
Schéma 11 : les usages des langues du couple C pendant la deuxième phase en France



4.4.3 Les pratiques langagières au sein du foyer d'aujourd'hui

Au sein de la famille C, les usages des langues sont assez complexes entre les membres de la famille. Étant donné la présence de trois langues en permanence. Nous observons de l'alternance codique, des emprunts des mots, le recours à la lingua franca et la traduction. Afin de clarifier la description des usages intrafamiliaux, nous recourons à un schéma (Schéma 12) qui permet de visualiser les langues préférées par chacun des membres de la famille et également sa proportion d'utilisation. Chaque couleur représente une langue précise et la surface de l'ovale représente la fréquence d'utilisation estimée de la langue concernée.

Schéma 12 : les usages des langues de la famille C



4.4.3.1 L'utilisation d'une lingua franca dans le couple

Les parents de la famille C communiquaient uniquement en anglais au moment de la rencontre et continuent à l'utiliser dès lors. Pourquoi cet usage de l'anglais a-t-il pu être maintenu ? D'un côté, l'attitude du français du partenaire migrant influence le choix de la langue de communication. L'attitude résistante du français de Haoxin que nous avons identifiée dans la déclaration du répertoire forge dans une large mesure le choix de l'anglais entre le couple. De l'autre côté, les compétences des parents en anglais et en français décident l'aisance de leur communication. Les bonnes compétences orales de Jef en anglais et les faibles compétences de Haoxin en français renforcent le choix de l'anglais. Pourtant, les deux éléments sont interdépendants.

Comme l'appelle Fred Dervin (2011), l'anglais lingua franca permet aux couples de communiquer d'une manière neutre, équilibrée mais parfois simplifiée. Jef a confirmé dans ses témoignages suivants que l'anglais aplanit positivement les problèmes mais suscite parfois des incompréhensions.

Extrait 24 : le père C décrit le rôle de l'anglais dans la conversation du couple

PÈRE-C Euh :: ouais parce que Haoxin a pris des: des cours de français mais qui était relativement limité↑. Et du coup, il était plus rapide pour nous de de communiquer en anglais↑. Euh: ce qui a des: des bons côtés, des moins bon côtés. Les moins bons côtés c'est que de temps en temps, on a quelques incompréhensions euh: sur les problèmes d'anglais de la part de Haoxin ou moi. Et puis le bon côté c'est quand on est en pétard l'un après l'autre, les en- les engueulades se font en anglais. Donc c'est moins fort qu'en français ou en chinois si on le faisait. Donc ça: ça permet d'aplanir un petit peu les problèmes (rire).

(Ent.-Père-C : ann. P.109, l. 2)

Cependant, les mutations ont eu lieu au gré de leurs trajectoires de vie et de leurs compétences dans les différentes langues. La langue de l'environnement influence leur façon d'utiliser les langues en pénétrant dans leur conversation en anglais sous forme d'emprunts de mots français. D'ailleurs, Jef fait également des efforts pour utiliser des expressions chinoises avec conscience pour s'entraîner. Mais la présence du chinois est moins fréquente que celle du français en raison évidente du statut de la langue française en France.

Extrait 25 : le père C décrit son utilisation des langues avec sa femme

PÈRE-C Donc: je dois utiliser j'sais pas peut-être une trentaine de mots. Euh: c'est vraiment limité et puis euh Haoxin commence à: à utiliser des: du vocabulaire français. Donc de temps en temps, on a des phrases avec:↑ du français, du chinois, de l'anglais, y avait un petit peu de tout dedans.

(Ent.-Père-C : ann. P.109, l.6)

4.4.3.2 Les communications intergénérationnelles

La mère parle en chinois mandarin avec ses filles alors que le père parle en français avec elles. Pourtant il faut préciser qu'aucun usage de langues n'est pur au niveau linguistique. Entre la mère et les enfants, les conversations se déroulent en chinois mandarin avec souvent des emprunts de mots français ou anglais. Il s'agit particulièrement des noms de la nourriture et le lexique réservé au sujet de l'école. La scolarisation des filles a influencé considérablement ce processus car les enfants n'ont pas de lexique en chinois pour parler de leur vie scolaire. La pratique du cantonais

entre la mère et les filles est uniquement dédiée à une activité spécifique, chanter les chansons d'enfants que la mère a retenues de son enfance. À l'aide de l'extrait d'entretien suivant, nous voyons que la mère C est consciente de ce mélange linguistique quotidien qu'elle perçoit d'une manière assez positive.

Extrait 26 : la mère C décrit son utilisation des langues avec ses enfants

MÈRE-C 比如说“我想吃--”她就没有突然反应过来，她就加了一个那个法语或者英语单词在里面。比如说“我想吃苹果”，她不说“苹果”，她想不到那个马上说“苹果”，她就直接说：“我想吃一个 apple”，或者“pomme”这样子。她会夹在那里，有-那些词的。
哎呀，好奇怪。不过其实也是正常，我觉得。像我，我-我在这里久了，有时候我问她：“你不要吃----”我又不说中文，“你不要吃”，比如说：“你不要吃 cheese”，或者“fromage”，我不说“你不要吃呢奶酪？”

Par exemple, « je veux bien manger », si elle (sa fille) n'arrive pas tout de suite à donner le mot chinois, elle va mettre un mot français ou anglais dans sa phrase. Au lieu de dire « 苹果 (pomme) », elle dira « 我想吃一个 (je veux bien un) apple » ou « pomme ». Elle mélange des mots dans sa phrase.

Ah, c'est étrange, mais en fait je pense que c'est très normal. Par exemple moi, ça fait longtemps que j'habite en France, des fois quand je lui demande des choses qu'elle veut manger, je le dirai pas tout en chinois. Par exemple, au lieu de dire « 你要不要吃呢奶酪? (Est-ce que tu veux du fromage) ? », je dirai plutôt « 你要不要吃 (Est-ce que tu veux) cheese » ou bien du « fromage ».

(Ent.-Mère-C : ann. P.97, l. 62)

Les données que nous obtenons à travers de l'observation participante incluent plusieurs passages de mélange de langues. Ci-dessous est un passage d'une conversation entre la mère et la fille aînée sur le sujet de l'école. Manque du lexique nécessaire ou bien n'étant pas dans le bain du chinois, la fille a utilisé un mot français « férié » dans sa phrase en chinois pour répondre à sa mère.

Extrait 27: la conversation entre mère A et Bella sur le jour férié

MÈRE-C 明天不去学校啦?

Tu n'iras pas à l'école demain ?

FILLE-C-1 明天是 FÉRIÉ.

Demain est **FÉRIÉ**.

(Obs.-Fam.-C-5 : l.10)

Entre le père et les enfants, les conversations se déroulent en français avec occasionnellement des emprunts de mots chinois. Si les enfants veulent répondre aux deux parents, ils vont se servir de l'anglais pour être compris par les deux en même temps.

Extrait 28 : l'enfant répond aux deux parents en anglais-1

PÈRE-C Euh de temps en temps, ce qu'il y a de: de drôle, c'est que::: si: Haoxin dit qu- on est en train de parler en anglais, si elle (sa fille aînée) a besoin de faire une réponse à l'un des deux, euh: parce que ça: ça la concerne, elle va répondre à Haoxin en chinois, ou elle va me répondre en un mot français↑. Mais si elle a- si elle veut faire une réponse qui passe pour les deux, elle va nous faire la réponse en anglais.

(Ent.-Père-C : ann. P.109, l. 12)

L'anglais est non seulement la lingua franca entre le couple mais également la langue passerelle entre tous les membres de la famille. Même la fille cadette de trois ans l'utilise pour exprimer ses souhaits et ses demandes.

Extrait 29 : l'enfant répond aux deux parents en anglais-2

PÈRE-C Mais là ce matin, par exemple, euh j'ai demandé en anglais à: Haoxin si on devait emmener Angeli voir le médecin. Et:::tsk Angeli répond : « 不爱¹⁴⁰! Non! *I don't know. I don't want, I don't want.* » (rire)

CHER Les trois, tout ensemble=

PÈRE-C =Elle a répondu à la fois en chinois, en français et en anglais pour être sûre être comprise (rire) qu'elle ne voulait vraiment pas.

(Ent.-Père-C : ann. P.110, l. 22-24)

La langue de prédilection entre les sœurs est le français. Mais l'alternance codique vers le chinois aura lieu quand des interlocuteurs chinois seront présents. Les enfants comprennent très tôt l'anglais pratiqué entre leurs parents et s'expriment occasionnellement en anglais. Ainsi, un « créole » de famille est créé par des membres de la famille composé du français, de l'anglais et du chinois.

¹⁴⁰ Je veux pas !

4.4.4 Quelques mots de conclusion sur ce cas :

En analysant le cas de la famille C, nous diagnostiquons un déséquilibre entre les informations que nous saisissons du côté de la mère et celles du côté du père. Cette asymétrie s'explique par deux faits : d'abord, c'est par l'effet boule de neige que nous avons eu accès à cette famille et la mère a joué le rôle de la porte d'entrée. Ainsi, les contacts plus fréquents avec la mère favorisent la saisie de ses informations. Deuxièmement, la disponibilité du père était limitée parce qu'il travaillait six jours sur sept pendant la première année de cette étude et devrait se déplacer dans une autre ville pour travailler pendant la seconde année. Cela nous a empêchée d'observer des moments de vie dans lesquels tous les membres de la famille étaient présents et nous n'avons pas pu collecter d'informations biographiques plus concrètes sur le père.

4.5 L'étude de cas croisés

Les études de cas sur trois familles ont décrit et analysé les répertoires langagiers et les pratiques langagières des membres de trois familles. En comparant les variables dans les cas, de nouvelles pistes s'émergent des analyses inter-cas. Nous faisons une étude de cas croisés (*a cross-case study*) dans ce sous chapitre afin d'éclaircir quelques éléments saillants commun dans les cas traités. Une généralisation précise d'un cas à l'autre est proposée malgré la tension entre l'unicité d'un cas et la nécessité de donner un sens à plusieurs sites. Comme l'indique Yin (1981: 62) sur l'étude de cas croisés, il apparaît que « *accurate but thin generalizations across cases are likely to be the only result* ».

En ce qui concerne les pratiques langagières, si nous zoomons pour voir plus précisément les pratiques langagières entre les couples, le phénomène de l'utilisation d'une lingua franca entre les conjoints attire notre attention. En ce qui concerne les représentations des répertoires langagiers des participants, nous observons que les conjointes chinoises dans les familles enquêtées font preuve de grande loyauté linguistique auprès de leur langue d'origine, le chinois. En même temps, les femmes chinoises dans cette étude ont toutes vécu un processus de plurilinguisme sous-estimé vers un plurilinguisme valorisé par elles-mêmes.

4.5.1 L'usage des langues dans les couples : anglais lingua franca

Deux couples sur trois dans nos études partagent une lingua franca, c'est-à-dire une langue dont ils ne sont pas des locuteurs natifs. D'ailleurs, le couple de la famille P qui nous aide à piloter les grilles d'entretien partage également cette spécificité. Ce phénomène nous amène à le clarifier en comparant les cas.

4.5.1.1 Se rencontrer en anglais

Trois couples sur quatre dans notre étude se sont rencontrés en anglais. Les relations intimes débutent dans une lingua franca, l'anglais, car aucun dans le couple ne parle la langue de l'autre. Le couple B s'est rencontré en Chine pendant une visite touristique alors que la femme était le

guide anglophone, le couple C a fait connaissance en Chine pendant un voyage, le couple P a fait connaissance à l'université dans le laboratoire universitaire où la femme travaillait comme scientifique anglophone. En effet, les voyages rendent à l'anglais sa fonction communicative. Voici comment nos enquêtés décrivent l'utilisation de l'anglais au début de leurs relations.

Extrait 30 : la mère B décrit son utilisation de l'anglais au début de la relation amoureuse

MÈRE-B 啊--刚开始的时候, 刚开始的时候是说英语的。因为我--我是学英语的嘛。

Ah... Au début, on se parlait en anglais car j'ai été spécialisée en anglais.

(Ent.-Mère-B : ann. P.53, l. 91)

Extrait 31 : le père B décrit son utilisation de l'anglais au début de la relation amoureuse

PÈRE-B Elle parlait- elle parlait pas français, elle a appris le français: euh à partir du moment de ma XXXX, qui était intéressée à la France: euh voilà, elle a pas appris le français en première langue (...), c'était l'anglais.

(...)

Donc: mais ensuite voilà puisque: pour se connaître bah voilà, on on met euh comme j'écrivais des lettres ou des mails, C'ÉTAIT EN ANGLAIS.

(Ent.-Père-B : ann. P.69, l. 139)

Les raisons pour lesquelles l'anglais est la première langue choisie et utilisée dans les couples franco-chinois sont de plusieurs ordres. D'abord, le système éducatif chinois propose l'anglais comme la première langue étrangère et parfois la seule langue dans la plupart des régions en Chine. Les autres langues proposées sont le russe, le japonais, le coréen etc., les langues des pays voisins importants. Le français, une langue rare dans ce contexte, est moins accessible dans le système éducatif public. Alors les femmes chinoises de notre enquête partagent un profil linguistique très similaire : elles parlaient seulement l'anglais avant leur immigration en France.

Ensuite, parmi plusieurs langues européennes apprises pendant leur scolarité, l'anglais est la langue étrangère la mieux maîtrisée et la plus opérationnelle pour les hommes français dans notre recherche, sauf le père A. Cette bonne maîtrise est fortement liée aux buts et besoins

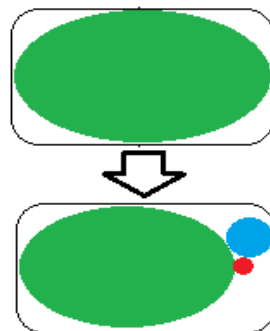
professionnels. Dans deux familles, l'anglais est une langue de travail, pour le père de famille C qui est pilote et pour celui de la famille P qui est scientifique.

4.5.1.2 Langue(s) dans le couple : une négociation et une co-construction

Tout comme le répertoire d'un individu est en construction permanente, le choix et l'utilisation des langues évoluent dans les couples. Nous avons mis en évidence deux tendances : soit les couples gardent l'anglais comme la langue de communication tout en résistant au français en qualité de langue majoritaire, certes, cette résistance se limite dans le contexte du foyer ; soit les couples recourent au français pour communiquer en abandonnant partiellement ou complètement l'anglais.

Dans les cas de la famille C et de la famille P, l'anglais reste la langue de communication principale entre les conjoints au bout d'au moins cinq ans de vie en France. Un modèle de communication en anglais avec occasionnellement le code switching vers le français ou le chinois a été stabilisé au fil des années, voir le schéma (Schéma 13) qui concrétise le processus de construction des usages de langues chez le couple C. L'utilisation de langues dans la famille P peut s'inscrire également dans ce schéma. Aucun souhait de modifier l'utilisation de langues entre les conjoints n'est manifesté.

Schéma 13 : le processus de construction des usages des langues chez le couple C et le couple P



■ Français ■ Chinois mandarin ■ Anglais

La persistance de l'anglais dans les couples résulte de la rencontre de deux motivations : les hommes français y voient une caractéristique exotique de leurs relations alors que les femmes chinoises préfèrent l'anglais car elles ont de faibles compétences en français. S'exprimer en anglais dans le quotidien est quelque chose que les conjoints français cherchent alors que s'exprimer en français pour les conjoints chinois demande beaucoup d'efforts. Ainsi, la façon la plus économique et la plus efficace est de se parler en anglais. L'anglais est toujours le premier choix des femmes chinoises notamment lorsqu'elles se sentent fatiguées et qu'elles n'ont pas envie de chercher les mots en français.

Extrait 32 : l'utilisation de l'anglais chez la mère P

MÈRE-P 再我特别累的时候我也是说英语的一般，不过我其实一般都还是在说英语，真的是 (...)

D'ailleurs, je lui parle en anglais quand je suis très fatiguée, mais en fait je lui parle toujours en anglais, c'est vrai.

(Ent.-Mère-P : ann. P.142, l. 46)

Des études anciennes (Dervin, 2013, 2014) expliquent que l'anglais lingua franca permet aux couples de communiquer d'une manière neutre, équilibrée mais parfois simplifiée. Notre participant le père de la famille C confirme ce point de vue de neutraliser les discours en une langue autre que sa langue maternelle qui contribue à « aplanir les problèmes » dans une situation de tension. En outre, notre propre recherche montre que l'anglais sert davantage comme une langue d'explication et de précision dans les couples quand les participants ne se comprennent pas en français.

Extrait 33 : l'utilisation de l'anglais chez le couple P

PÈRE-P Alors, avec Ruo ah je lui PARLE principalement en français↑, JE PASSE EN ANGLAIS: QUAND ELLE ME COMPREND PAS, quand il faut XX quand c'est un peu administratif des choses comme ça. (...) euh je lui écris même beaucoup en français, j'écrivais en anglais que lorsqu'on voulait des choses très très précises.

(Ent.-Père-P : ann. P.151, l. 22)

La deuxième tendance de l'usage des langues chez les couples est de remplacer l'anglais au fur et à mesure par le français. Une représentation omniprésente identifiée dans d'autres études est que

quand on se trouve dans un lieu spécifique, il faut apprendre et parler les langues locales. Les discours du père B et P témoignent bien de cette représentation populaire.

Extrait 34 : la représentation du père B de devoir parler le français si la personne vit en France

PÈRE-B Je dis aussi bon quand on est en France, il faut essayer de parler le français↑. (...) Mais bon voilà, tu es- t'es marié avec un Français, tu: si t'aimes ce pays et sa culture, tu vas faire en sorte de (.) Voilà euh soit pour des raisons sentimentales, soit pour des raisons d'études ou professionnelles de: .h euh.

(Ent.-Père-B : ann. P.71, l. 154)

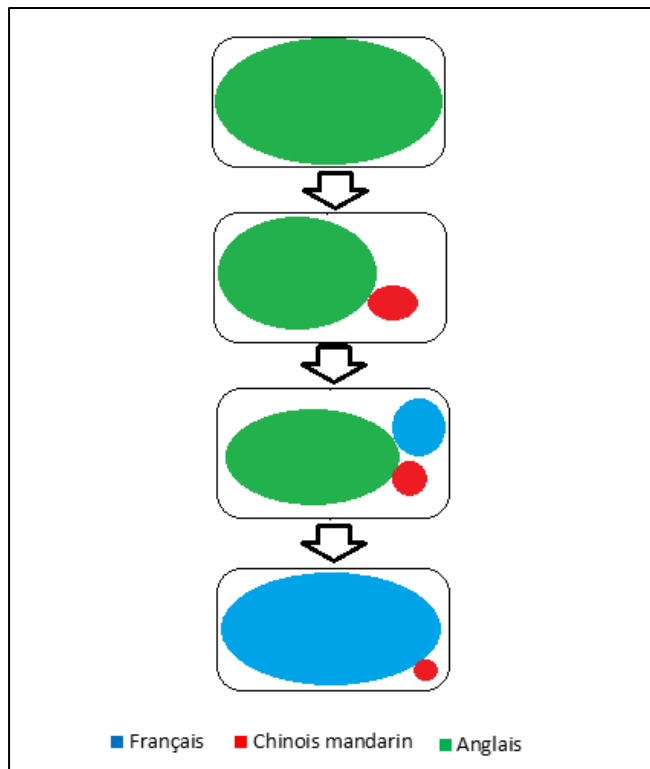
Extrait 35 : le besoin de parler le français pour une vie professionnelle selon le père P

PÈRE-P Alors, euh: c'est aussi euh: c'est aussi un choix↑ parce que comme on vit en France, IL FAUT ABSOLUMENT QUE Ruo ait besoin d'avoir un niveau de français suffisant pour pouvoir travailler.

(Ent.-Père-P : ann. P.151, l. 22)

Cependant, cette représentation populaire de devoir savoir parler la langue du lieu de résidence n'est pas toujours réaliste. Dans une des rares études sociolinguistiques sur les couples interculturels ou mixtes, Fred Dervin (2013) montre que les locaux n'attendent pas que les étrangers parlent leurs langues locales, le cantonais et le finnois, dans les régions ou pays multilingues comme Hongkong et la Finlande. Alors qu'en France, savoir parler le français est vital pour la vie sociale et la vie professionnelle. D'ailleurs, la raison sentimentale de nouer un lien plus fort dans le couple en parlant la langue de l'autre est mentionnée.

Schéma 14 : le processus de construction des usages des langues chez le couple B



Au sein de certains couples, l'anglais lingua franca, la première langue qui a aidé à construire le couple a été remplacé par le français, voir un schéma fabriqué avec le but de montrer ce processus dans le couple B.

D'une part, les femmes chinoises cherchent à améliorer leur niveau de français pour mieux s'intégrer dans la société française en particulier pour la vie professionnelle et d'autre part leurs conjoints français augmentent consciemment l'utilisation du français que leurs partenaires provoquent. C'est le cas pour le couple B qui communique majoritairement en français aujourd'hui et le couple P suit le même chemin.

MÈRE-P 啊--应该说从我过来以后吧, 从一三年开始过来, 就是他说法语慢慢说的多了。因为要想在这里-我现在没有工作嘛, 目前, 要是想在这里工作的话, 必须得法语好啊。

Je dirais à partir de 2013 après que je me suis installée en France, il (son mari) COMMENÇAIT À ME PARLER DE PLUS EN PLUS EN FRANÇAIS. Parce que si tu veux travailler ici, moi je suis au chômage maintenant, il faut que tu parles bien le français.

(Ent.-Mère-P : ann. P.141, l. 38)

4.5.2 Représentations des compétences en langues d'origine et en langue française

Les études de Thamin (2007) montrent que les migrants non temporaires installés depuis plusieurs années en France redonnent souvent la première place au français en tant que langue du pays de résidence, devant la langue d'origine. Mais dans notre étude, la place que les sujets immigrés donnent à la langue française dans la communication quotidienne est variable, elle peut aller de l'utilisation quotidienne dans le cas de Fengyou et Yonghua à une pratique peu fréquente dans le cas de Haoxin.

Cependant, les représentations des compétences en langue d'origine, le chinois, sont très positives. Aucune nécessité de réactivation des compétences ni le sentiment de régression linguistique sont évoqués. Le chinois, est la langue dans laquelle les sujets se sentent globalement le plus à l'aise. Les femmes chinoises font preuve d'une grande loyauté linguistique à leur langue d'origine. Pourtant, cela n'empêche le décalage culturel qui se creuse progressivement entre la société d'origine et la société d'accueil comme dans le cas de Haoxin.

4.5.3 D'un apprentissage frustrant à une valorisation des compétences en français

Le français, une langue rare dans leur contexte initial avant l'immigration est linguistiquement éloigné de leur langue maternelle pour les femmes chinoises de cette étude. Dans l'optique idéaliste où maîtriser une langue sous-entend une maîtrise parfaite de toutes les compétences dans cette langue, nos sujets chinois avaient tendance de minimiser leurs compétences plurilingues en première phase de contact avec le français. Les parcours d'apprentissage ont été évoqués comme difficiles et frustrants car en faisant tous les efforts du monde, les progressions n'étaient pas encourageantes. Dans l'ancien usage du français ou même l'usage d'aujourd'hui, le sentiment d'impuissance de ne pas pouvoir s'exprimer à cent pour cent sur certains sujets comme l'art et la politique, l'insécurité linguistique concernant l'orthographe à l'écrit et la mauvaise prononciation semblent problématiques. Les trois femmes chinoises de l'enquête ont vécu des phases de frustration dans l'apprentissage du français.

Au fil des années de vie post-immigration, les représentations en compétences du français de nos sujets ont évolué passant d'une vision perfectionniste à une vision pragmatique de sentiments de dépression et de frustration à une tolérance et une valorisation de soi. Les femmes chinoises s'identifient à des usagers compétents en français dont les représentations s'inscrivent pleinement dans la reconnaissance et la valorisation des compétences plurilingues, c'est-à-dire, partielles et déséquilibrées comme ce que suggère le Conseil de l'Europe. Voici comment la mère B s'identifie comme un usager légitime avec plein de reconnaissance :

Extrait 36 : la mère B s'identifie comme un usager compétent en français

MÈRE-B 但是我觉得, 我觉得语言呢, 呃最大的功效就是使用。我觉得它是用来交流的, 所以这点的话, 我觉得我已经做到了, 至少我--我表达出来别人都听懂了, 然后别人再给我纠正一下, 然后我再--我再脑子一想, “哎呦, 这个应该是这么用的”, “这个应该是这样讲的”, “下一次不要再犯这个错”, 基本上就这样。

Mais je pense que la fonction la plus importante d'une langue est de son utilité. Je pense qu'elle est là pour communiquer, À CE POINT-LÀ, JE PENSE QUE J'AI DÉJÀ ABOUTI. Au moins les gens me comprennent quand je m'exprime, et puis ils me corrigent un peu et je le révisé dans ma tête en disant « Ah, il faut l'utiliser comme ça », « ça il faut le dire comme ça », « ne fais pas la même faute la prochaine fois », à la base c'est comme ça.

(Ent.-Mère-B : ann. P.52, l. 77)

4.5.4 Conclusion

Ce chapitre esquisse les profils sociolinguistiques de trois familles franco-chinoises ainsi que les pratiques langagières familiales tant déclarées qu'effectuées. Les réflexions théoriques autour du plurilinguisme ont été mises en perspective à travers les notions des compétences plurilingues, du répertoire langagier et sa dynamique. Chaque étude de cas débute par une déclaration du répertoire langagier du sujet en mettant en lumière l'accès à chaque variété linguistique et la valeur que le participant attribue à ce code linguistique. Cette déclaration sous forme d'autoévaluation des compétences dans chaque langue à l'aide du tableau de Grosjean (2015) vise à susciter une réflexion sur le plurilinguisme chez les locuteurs. Dans la mesure où le répertoire langagier d'un locuteur plurilingue est en construction constante, les compétences

linguistiques dans chacune des langues des sujets ont été considérées à l'aune du graphique développé par Lambert et Billiez (2016).

Le profil sociolinguistique des parents des familles mixtes met au jour quelques similarités. Pour les participants chinois, le répertoire verbal comporte trois sortes de langues :

- 1) la langue première acquise d'une manière informelle dans le contexte du foyer ; la langue régionale, variété du mandarin ;
- 2) la langue acquise à la fois formellement et informellement dans leur processus de socialisation, la langue standard du pays : le mandarin ;
- 3) la langue anglaise apprise dans le système scolaire en Chine.

Ce profil peut en effet esquisser en quelque sorte l'image de la majorité de la population chinoise résidant en France. Les hommes français, tous issus d'un contexte monolingue, ont, dans leurs répertoires, plusieurs langues européennes apprises pendant leur scolarisation dont l'anglais et l'espagnol font partie. Ils partagent un goût pour l'étranger et ils s'intéressaient tous à la culture et la population asiatique avant de se marier avec une Chinoise.

Les différents contextes de vie attribuent des valeurs diverses à une même langue. La mobilité individuelle entre des contextes différents amène les sujets à reconfigurer la valeur donnée à la langue en fonction des régimes sociolinguistiques. Les participants chinois ont tous vécu une phase où l'importance de la langue française est prise en compte dans le contexte français. Dans notre ère de globalisation, l'anglais est vu comme une langue prestigieuse qui est largement répandue. Avant d'arriver sur le territoire français, les femmes chinoises croyaient qu'elles pourraient utiliser l'anglais dans toutes les activités tant professionnelles que familiales. Elles surestimaient la place de l'anglais en France. Pourtant, la nécessité d'apprendre le français s'est très vite fait ressentir afin de pouvoir construire un réseau social en France. Car dans cet espace francophone, l'anglais ne facilite pas du tout la socialisation. Le fait de ne pas connaître la langue du pays d'accueil a joué en leur défaveur surtout en ce qui concerne la professionnalité.

En fin de compte, nous relevons un déséquilibre entre les informations prélevées auprès des femmes chinoises et celles prélevées auprès des pères français. Nous avons recueilli plus d'éléments d'analyse sur le groupe des femmes chinoises que celui des conjoints français. Cette différence est à mettre sur le compte de la particularité de l'étude ethnographique. Notre positionnement en tant qu'enquêtrice à la fois « outsider » à l'égard des couples mixtes et « insider » à l'égard des femmes chinoises nous a amenée à construire un terrain de la recherche plus proche de participantes femmes chinoises. Les relations humaines qui préexistent à la recherche définissent nos interactions et nos rencontres avec nos enquêtés et déterminent le terrain de la recherche.

Chapitre V La (non)transmission des langues chinoises dans les familles franco-chinoises

Introduction

Dans le contexte monolingue français, plusieurs langues sont pratiquées dans les cellules familiales des membres des familles franco-chinoises étudiées dans notre travail de recherche. Les langues circulant dans les familles questionnées sont le français, le chinois et l'anglais. Le français, en tant que langue dominante et langue d'environnement, est la langue dans laquelle les enfants issus des familles franco-chinoises se socialisent et se scolarisent. Sa transmission est assurée par la transmission orale au sein du foyer et par l'enseignement encadré du système scolaire. « La langue française dans sa richesse et sa rigueur s'apprend à l'école. Son acquisition résulte d'un usage quotidien et d'un exercice raisonné de l'écrit comme de l'oral. Cet enseignement est constitué d'un ensemble organique de travaux et d'exercices et d'une suite d'analyse prenant la langue pour objet. » (Le Cunff, 1992 : 30). L'anglais, langue apprise à travers la scolarité des parents, n'est pas considéré comme une des langues familiales. Dans ce contexte-là, c'est la transmission des langues chinoises qui est problématique car il s'agit d'une question de transmission d'une langue minoritaire en contexte migratoire. Comment les langues chinoises, en tant que langues familiales, sont-elles transmises, maintenues ou perdues dans ces familles ? Quels sont les facteurs internes et externes par rapport à la famille influençant la décision et le processus de la (non) transmission ? Ce chapitre vise à cerner les enjeux des PLF, tels que les motivations, les planifications, les stratégies et les représentations linguistiques des parents en ce qui concerne la (non) transmission des langues chinoises à leurs enfants.

À l'entrée dans le champ d'observation, la première question systématiquement posée porte sur le choix de la (non) transmission de la ou des langues chinoises aux enfants. Quelle place occupent les langues chinoises dans les répertoires langagiers des enfants issus de famille mixtes franco-chinoises ? Nous allons nous demander dans quelle mesure la transmission des langues chinoises est effectuée. Une évaluation subjective de notre part, sans recourir aux tests de langue, sera mise en place pour décrire les pratiques du chinois des enfants au sein de ces familles. Afin de juger ou d'évaluer si la transmission du chinois est effectuée dans les familles franco-chinoises, nous nous questionnons sur trois aspects de la transmission linguistique : la transmission du chinois oral, celle du chinois écrit et celle de la langue régionale de la mère. Nous allons croiser trois types de données pour essayer de décrire au mieux la transmission linguistique en famille. D'un côté, il

s'agit des données déclaratives recueillies tant auprès des parents que des enfants sur leurs compétences en chinois oral et écrit. De l'autre, des enregistrements de pratiques langagières spontanées, recueillis lors de nos visites d'observation constituent un corpus à analyser au niveau interactionnel. Notre analyse s'intéresse à la prononciation, à la formulation syntaxique et au degré d'aisance et d'habileté en chinois de l'enfant. Enfin, des commentaires métalinguistiques des parents sur le développement linguistique des enfants constituent le troisième élément dans le croisement de regards sur l'analyse de la pratique du chinois. Pour la famille dans laquelle le chinois n'est plus utilisé comme une des langues premières, nous allons nous intéresser au processus et aux raisons de la perte.

Le deuxième questionnement s'attarde sur les planifications linguistiques au sein des PLF. Quelles sont les stratégies et les planifications parentales afin de transmettre le chinois autant à l'oral qu'à l'écrit. Quelles caractéristiques représentent les planifications dans différentes familles, implicites ou explicites, réfléchies ou fragmentées. Enfin, quels sont les facteurs externes et internes par rapport à la famille qui influencent les PLF. Nous prendrons en considération non seulement l'écologie linguistique dans laquelle sont baignées les familles, mais également les idéologies parentales qui nourrissent les décisions linguistiques.

La dénomination des langues en différents contextes

Avant de creuser la question de la transmission des langues chinoises, il faut traiter d'abord une question épineuse mais importante, à quoi se réfèrent les sujets lorsqu'ils déclarent souhaiter transmettre « le chinois » à leurs enfants ? D'une manière générale, « le chinois » sans précision est le chinois mandarin. Tous les sujets enquêtés, soit les mères chinoises, soit les pères français, désignent le mandarin, la langue standard du pays, lorsqu'ils parlent de la transmission du chinois. Le chinois ou 中文 (zhongwen) est un objet qui est relatif aux autres langues nationales telles que le français et l'anglais dans ce contexte.

Pourtant, lorsque les sujets abordent les questions de l'usage des dialectes ou de leur (non) transmission, les termes comme « mandarin » en français ou « 普通话 (putonghua) » en chinois interviennent pour se distinguer des langues régionales qui sont souvent dénommées par les

sujets chinois de façon diverses : « 家乡话 (jiaxianghua) » qui désigne le patois/parler de « ma ville », (le parler de Guilin pour la mère A, le parler de Yongkang pour la mère B) ou bien « 方言 (fangyan) » qui désigne le dialecte.

5.1 L'étude de cas de la famille A

Les pratiques langagières familiales des membres de la famille A sont caractérisées par la cohabitation de deux langues, le français et le chinois. La plupart du temps, les conversations entre la mère et la fille unique ont lieu en chinois mandarin, avec des emprunts très fréquents de mots français. Le français est la langue de communication entre père et fille, au sein du couple et c'est la langue véhiculaire de toute la famille, avec occasionnellement l'intervention des mots en chinois.

5.1.1 Les langues chinoises sont-elles transmises à l'enfant?

5.1.1.1 Le chinois mandarin à l'oral

L'enquête sur les PLF dans la famille A s'est déroulée pour la plupart du temps en chinois, avec presque toujours la présence de la fille unique de la famille, Sophie. Par l'observation participante sur place, nous constatons que le chinois oral est bien transmis de la mère à la fille. La petite fille de quatre ans (au début de l'observation de terrain) est non seulement capable de comprendre le chinois mandarin à l'oral, mais aussi de s'exprimer dans cette langue avec aisance. Il s'avère que le chinois mandarin fait partie des langues premières dans le répertoire langagier de Sophie.

Pourtant, il faut signaler que le chinois mandarin que Sophie produit est un langage enfantin qui est parfois difficile à comprendre par les personnes extérieures. Sa production orale présente des traits distinctifs comparés à celui de l'adulte. D'abord, des prononciations altérées au niveau de consonne et de ton se présentent occasionnellement. Ensuite, les phrases tournées ou mal composées soulignent ses problèmes de syntaxe. Enfin, nous observons que l'enfant répond à nos questions en chinois d'une façon toujours minimisée et simplifiée, avec du vocabulaire de base du quotidien. Ces signes linguistiques nous révèlent que le développement langagier du chinois est encore en cours pour l'enfant vu des difficultés de prononciation, des problèmes syntaxiques, et du vocabulaire restreint. C'est-à-dire que l'acquisition du chinois de l'enfant n'a pas encore

atteint le point d' « acquisition définitive » (*ultimate attainment*), terme de Benmamoun et al. (2013), qui signifie que le système grammatical d'une langue se développe complètement et qu'il s'installe d'une manière stable pendant un certain temps.

Nous allons analyser quelques exemples de difficultés de Sophie saisis en conversations spontanées pour montrer l'influence du français sur la production en chinois, qui est interprétée par Benmamoun et al. (2013) comme le transfert grammatical de la langue dominante à la langue familiale. Ce transfert se montre en deux dimensions chez Sophie : la difficulté de prononciation et le problème de syntaxe.

A. Les difficultés de la prononciation chez Sophie

Sophie a des difficultés de prononciation en particulier avec certaines consonnes chinoises telles que [ch], [z], [t] et [x] etc. en *pinyin*. Ces difficultés sont issues de raisons diverses. D'abord, il nous semble que des consonnes comme [ch], [x] qui n'existent pas dans le français ou qui ne sont pas originaires du français sont souvent mal prononcées. Deuxièmement, un phénomène de transfert phonétique du français vers le chinois est détecté chez Sophie qui est décrit également comme « inhibitions verbales » ou « pollution linguistique » chez les enfants bilingues par certains linguistes (Couëtoux-Jungman et Extramiana, 2010 ; Abdelilah-Bauer, 2010). Par ailleurs, les tons du chinois lui posent parfois des problèmes qui rendent la compréhension difficile.

Le tableau suivant (Tableau 6) est fabriqué dans le but d'illustrer les problèmes de prononciation de l'enfant en chinois à travers quelques exemples saisis de l'enquête. La première colonne montre les phrases en chinois produites par Sophie et leurs traductions respectives en français, avec des caractères mal prononcés en rouge joints à la bonne prononciation. Dans la deuxième colonne, la production réelle de Sophie est présente en *pinyin*. Une analyse de l'erreur de la prononciation est proposée dans la troisième colonne.

Tableau 6 : la récapitulatif des erreurs de prononciation de Sophie

Les phrases en chinois avec la prononciation correcte et leur traduction en français	Les prononciations de Sophie en <i>pinyin</i>	L'analyse de l'erreur
<p>我想洗^{shǒu}手,我想^{xǐ shǒu}洗手。 Je veux me laver mes mains, je veux me laver mes mains.</p> <p>(Obs.-Fam.-A-3 : l.27)</p>	<p>Chǒu Qí chǒu</p>	<p>Sophie montre une difficulté à prononcer le mot « 手 » qui signifie la main dont la bonne prononciation est [shǒu] en <i>pinyin</i>. La difficulté se trouve dans la consonne [sh] en <i>pinyin</i> ou le [ʃ] en transcription phonétique française. La consonne a été prononcée comme [ch] en <i>pinyin</i> qui est proche de la consonne du mot « chao » en français. Elle a mal prononcé [shǒu] pour la première fois et a reproduit l'erreur à nouveau dans la deuxième partie de la phrase en prononçant mal le verbe « 洗 » qui signifie « laver ». Au lieu de donner la consonne [x] en <i>pinyin</i>, elle a utilisé [q], deux consonnes qui n'existent pas en français.</p>
<p>一个^{chuán}船。 C'est un bateau.</p> <p>(Ent.-Fille-A : ann. p.27, l. 12-14)</p>	<p>Tuán</p>	<p>Le mot « 船 » qui signifie le bateau semble difficile à prononcer pour Sophie. Le problème se situe à nouveau de la consonne. Au lieu de prononcer [ch] en <i>pinyin</i>, une consonne qui n'existe pas en français, elle a dit [t] en <i>pinyin</i> qui est proche du [t] en anglais.</p>
<p>这个是我^{tóu fā}头发。 Ce sont mes cheveux.</p> <p>(Ent.-Fille-A : ann. p.27, l. 30)</p>	<p>Dòu fā</p>	<p>Le mot « 头发 », composé de deux caractères dont les sens sont respectivement la tête et les poils, signifie les cheveux. Les deux caractères correspondant aux deux syllabes sont toutes les deux mal prononcées. Ceci montre en effet des difficultés de prononciation de deux ordres : le ton et la réalisation de la consonne.</p> <p>Le premier caractère du mot « cheveux » est le mot « tête » qui se prononce en <i>pinyin</i> comme [tóu]. La consonne [t] en chinois est une consonne plosive, identique à celle en anglais qui doit s'accompagner d'une expulsion d'air. Alors que Sophie le prononce à la française ce qui donne une consonne implusive. Le son qu'elle a produit est en effet proche du [d] en chinois. Nous voyons ici l'influence de la prononciation du français sur celle du chinois. D'ailleurs, elle s'est trompée pour ce caractère en utilisant le deuxième ton au lieu du quatrième ton.</p> <p>Le deuxième caractère est mal prononcé au niveau du ton.</p>
<p>这里是^{yǎn}眼睛, ^{zuǐ}嘴巴。 Ici ce sont les yeux, ici c'est la bouche.</p> <p>(Ent.-Fille-A : ann. p.29, l. 48)</p>	<p>Yán Zhuǐ</p>	<p>Pour le mot « 眼睛 » qui signifie les yeux, le premier caractère se prononce [yǎn], alors que Sophie le prononce comme [yán], ce qui est une erreur de ton.</p> <p>Pour le mot « 嘴巴 » qui signifie la bouche, le premier caractère se prononce [zuǐ] en <i>pinyin</i>, alors que Sophie le prononce comme [zhuǐ], une mauvaise prononciation au niveau de la consonne qui n'existe pas en français, mais avec le ton correct.</p>

L'hypothèse traditionnelle que les locuteurs d'une langue familiale ont un accent natif n'est pas vérifiée dans le cas de Sophie, qui, à nos yeux, a un léger accent francophone. Comme indique Benmamoun et al. (2013 : 26), « une performance native n'est pas garantie par l'acquisition de la langue dès la naissance ».

Nous montrerons ensuite comment les difficultés de prononciation et la réponse minimisée de Sophie rendent la compréhension difficile. Le corpus correspond aux interactions spontanées sous forme de polylogues, c'est-à-dire des dialogues entre plusieurs participants dont nous faisons partie. Il s'agit d'un passage des conversations entre la mère, la chercheuse et Sophie dans la cuisine où la mère et la chercheuse préparaient des raviolis ensemble.

Extrait 37 : Exemple de l'incompréhension à cause de la mauvaise prononciation de Sophie

1. MÈRE-A Sophie, 这里有好多橘子啊, 你要想吃你就吃啊, 就说啊。

Sophie, il y a beaucoup de clémentines ici ah, tu les prends ou tu me dis si tu les veux ah !
2. FILLE-A 嗯, 知道啦!

Enh, je sais ! (ton enfantin).
3. MÈRE-A 好好讲话, 不要讲得像小宝宝一样。你现在应经长大一点了。你讲的像小宝宝讲的一样。

Articule bien, ne parles pas comme un petit bébé. Tu es grande maintenant, mais tu parles comme un petit bébé.
4. FILLE-A XXX
5. CHER 你说什么?

Qu'est-ce que tu me dis ?
6. FILLE-A sháo 勺 (shá) 子, 小 sháo 勺 (shá) 子。

Une cuillère, une petite cuillère.
7. CHER 小叉子啊?

Une petite fourchette ?
8. FILLE-A 小勺子。

une petite cuillère.

9. CHER 小勺子, 姐姐帮你拿。

une petite cuillère, je vais te la ramener.

10. MÈRE-A 你看, 听都听不懂。你还在这里。

Tu vois, on te comprend même pas.

(Obs.-Fam.-A-3 : 1.7-16)

Dans ce passage de conversation entre la mère, la fille Sophie et nous la chercheuse, une incompréhension s'est produite entre Sophie et nous entre les tours de parole de 5 à 8, à cause de la mauvaise prononciation du mot « cuillère » de Sophie, mais aussi de sa formulation de l'idée de manière minimisée. Sophie voulait une petite cuillère à table qu'elle n'arrivait pas à prendre car elle est trop petite pour la table. Au lieu de formuler sa demande sous forme de « je voudrais », « je veux » ou bien « est-ce que tu peux me donner » l'objet qu'elle voulait, elle a exprimé son besoin par un simple nom de l'objet. Le mot « 勺子 », composé de deux caractères, qui signifie une cuillère se prononcent [sháo] [zǐ] en *pinyin*. Pour le premier caractère du mot, au lieu de prononcer correctement [sháo] en *pinyin* ou [ʃao] en API, Sophie a dit [shá] en *pinyin* ou [ʃa] en API deux fois. Ici, nous voyons que le problème est que la voyelle n'a pas été complètement accomplie, ce qui provoque l'incompréhension de la chercheuse. En lisant le regard de Sophie, nous devinions qu'elle voulait quelque chose sur la table, soit une cuillère, soit une fourchette. Nous avons testé avec la « fourchette », elle nous a refusé en autocorrigant sa prononciation du mot « cuillère ». Nous sommes enfin arrivés à comprendre ce qu'elle voulait.

Par la réponse de Sophie « je sais » sur la proposition de sa mère de prendre des clémentines, nous avons observé que son débit de parole était lent, son ton accentué et sa voix aiguë. Ce qui fait en effet un ton enfantin, comme ce que la mère décrit « comme un petit bébé ». Le discours de la mère montre bien qu'elle est consciente que sa fille utilise un langage trop enfantin pour son âge. Cette conscience devient plus forte surtout avec notre présence, un visiteur qui peut se servir du référentiel linguistique. La mère a montré son intention de corriger et faire distinctement articuler sa fille afin de mieux se faire comprendre.

B. Les problèmes de syntaxe

Non seulement les difficultés de prononciation chez Sophie provoquent l'incompréhension dans la communication en chinois, mais des problèmes de syntaxe se présentent aussi occasionnellement. Voici un exemple où l'incompréhension est présente à cause d'un problème de syntaxe. Le passage suivant vient de l'entretien que nous avons mené avec l'enfant à qui nous avons demandé de dessiner un portrait de famille.

Extrait 38 : Exemple de l'incompréhension à cause d'un problème de syntaxe chez Sophie

1. CHER (...) 啊, 妈妈的头发是橘红色的啊?
Ah, maman a des cheveux orange ?
2. FILLE-A ^{pà}
不怕 (bà) 。
Pas peur (c'est pas grave) .
3. CHER 嗯?
Enh?
4. FILLE-A 不怕!
Pas peur (c'est pas grave) !
5. CHER 不是啊?
pas ça ?
6. FILLE-A 不怕嘛!
N' aie pas peur (c'est pas grave) !
7. CHER 不怕的, 啊-
N' aie pas peur (c'est pas grave), ah :
(Ent.-Fille-A : ann. p.29, l. 58-64)

En faisant le dessin avec Sophie, nous étions étonnée que l'enfant ait coloré les cheveux de sa mère en orange, qui sont noir dans la vie réelle. Nous avons exprimé notre surprise en disant «ah, maman a des cheveux orange ? ». L'enfant a répondu « pas peur » qui peut être interprété comme « pas de panique » ou « rien de grave ». Pourtant, Sophie a mal prononcé le mot «怕 »

(pà) qui veut dire « craindre ». La consonne [p] en chinois est une consonne plosive, alors que Sophie la prononce comme une consonne implosive, une influence typique de la prononciation française. Le son qu'elle a produit est en effet proche du [b] en chinois. Nous n'avons pas compris ce qu'elle disait, nous avons donc réagi par un ton interrogatif « Enh ? ». L'enfant a répété sa phrase « pas peur » en prononçant bien le mot « peur ». Nous avons essayé de deviner ce qu'elle disait en proposant « pas ça » car nous pensions qu'il s'agissait peut-être d'une mauvaise prononciation. L'enfant a répété pour la troisième fois ce qu'elle disait en articulant impatiemment sa phrase. Nous avons enfin compris ce qu'elle voulait dire avec « c'est pas grave ». Le fait que l'enfant ne se corrige pas malgré des signes d'incompréhension et plusieurs négociations de sens montre que cette phrase est probablement déjà utilisée entre la mère et la fille. L'enfant ne croit pas que c'est une phrase mal composée ou incompréhensible dans ce contexte.

5.1.1.2 Le dialecte maternel

La transmission du dialecte de Guilin de la mère n'est pas effectuée systématiquement. La décision de la mère à ce propos est ambiguë, qui ne favorise pas la transmission mais ne s'oppose pas non plus à la saisie du dialecte par le contact naturel. D'après la déclaration de la mère de la famille, Sophie comprend beaucoup les discours dans ce dialecte et peut produire des phrases simples lorsqu'elle a envie. Mais elle a un accent qui se distingue des locuteurs natifs du dialecte. En effet, faisant partie du Mandarin du Sud-Ouest, le dialecte de Guilin est mutuellement intelligible avec le mandarin une fois que l'utilisateur est habitué. Malgré l'absence de transmission consciente, Sophie arrive à comprendre et à saisir des éléments au travers des conversations quotidiennes entre sa mère et sa grand-mère. Elle joue avec cette variété linguistique en imitant le ton et la prononciation de sa mère en dialecte. Voici un passage de conversation sur les connaissances en dialecte de Sophie.

Extrait 39 : "Je t'appellerai tout à l'heure" en dialecte de Guilin

1. CHER 你会讲什么样的桂林话呀?
Qu'est-ce que tu connais en dialecte de Guilin ?
2. MÈRE-A 你说"我是小孩子"用桂林话怎么说。
Comment on dit « je suis une petite gamine » en dialecte de Guilin?
3. FILLE-A 我是小巴爷。
Je suis une petite "ba ye".
4. MÈRE-A 嗯, 我是小巴爷。
Oui, je suis une petite "ba ye".
5. CHER (笑)
(rire)
6. MÈRE-A 我们那里说"巴爷"就是小孩子。
On appelle les enfants comme "ba ye" chez nous.
7. CHER 你是"小巴爷", 还会讲别的吗, Sophie? 你会说很多话呀。
Tu es une petite « ba ye », est-ce que tu connais d'autres choses, Sophie ? Tu connais plein de choses.
8. FILLE-A 嗯。XXXXX。
Euh, XXXXX.
9. CHER 她讲什么?
Qu'est-ce qu'elle me dit ?
10. MÈRE-A 啊?
Ah ?
11. CHER 给妈妈说一遍。
Répète-le à maman.
12. MÈRE-A 你说什么?
Qu'est-ce que t'as dit?
13. FILLE-A 等会我就^{dǎ}打 (dá) 给^{nǐ}你 (nì)! (模仿方言口音)

Je t'appellerai tout à l'heure. (en imitant le ton du dialecte)

14. MÈRE-A 呃, 说的是“等一下我就打给你”。

Euh, elle a dit “je t'appellerai tout à l'heure”.

15. CHER “等一下我就打给你”。啊! 这是妈妈常跟外婆讲的, 是不是?

“je t'appellerai tout à l'heure”. Ah! c'est ce que ta maman dit souvent à ta grand-mère, n'est-ce pas ?

16. FILLE-A 嗯!

Oui !

17. MÈRE-A **děng yí xià**
等 一 下 (dèng yì xiá), **等 一 下** (dèng yì xiá) 我就**dǎ gěi nǐ**
打 给 你 (dá gei nī)。她现在说的桂林话就像那个外国人说的普通话一样(笑), 但是听得懂。

Tout à l'heure, je t'appellerai tout à l'heure. le dialecte de Guilin qu'elle parle est comme le mandarin parlé par un étranger (rire), mais on la comprend.

(Obs.-Fam.-A-3 : 1.58-74)

Dans cet extrait, Sophie répète une phrase en dialecte de Guilin qu'elle a souvent entendu dire par sa mère à sa grand-mère au téléphone : « je t'appellerai tout à l'heure ». Elle la répète d'une manière exagérée comme si elle répétait un texte de théâtre en imitant le ton de sa mère en dialecte. Ce phénomène d'imitation du discours adulte est en effet un mode d'apprentissage pour les enfants, c'est un mécanisme cognitif très bien identifié chez les enfants. Ils jouent et rejouent des scènes de la vie ordinaire dans une ou plusieurs langues pour fixer les formes usuelles du langage et répètent des phrases qu'ils entendent même s'ils ne les comprennent pas. Cet extrait illustre la façon dont l'enfant s'imprègne des éléments du dialecte que sa mère ne lui enseigne pas forcément.

5.1.1.3 Pour le chinois écrit

La transmission du chinois à l'écrit est mise en œuvre avec précision dans la famille A. Non seulement l'enfant possède des compétences langagières écrites en langue chinoise, mais elle a aussi appris de manière plus formelle par sa mère. C'est-à-dire un apprentissage de la lecture des sinogrammes débuté par l'introduction de *pinyin*, puis un développement de la lecture en

analysant les structures des sinogrammes. Le système de transcription, le *pinyin*, aide l'enfant tant à lire les livres enfantins en chinois transcrit en même temps en *pinyin*, qu'à épeler et lire le français avant que l'école introduise les leçons de lecture.

Pendant nos visites, nous avons eu l'occasion d'observer un exercice d'épellation que la mère de famille a inventé et met en place quotidiennement. Pendant que la mère fait sa cuisine, Sophie suit la commande de sa mère d'épeler soit un mot du chinois en *pinyin* soit un mot en français en utilisant les lettres magnétiques sur le réfrigérateur. L'apprentissage préscolaire du français est alors une conséquence secondaire positive qui n'est pas planifiée ni attendue par la mère résultant de l'apprentissage du *pinyin* pour faciliter la lecture du chinois. Ceci surprend également les maîtresses de l'école que Sophie sache déjà lire en petite section.

Extrait 40 : Sophie sait lire le français grâce au *pinyin*

MERE-A 但她可以看书了, 可以 lire 了, 我觉得主要是拼音的功劳。拼音跟法语是一样的嘛, B-O 波, P-O 泼, P-A 趴, 就这样拼就可以了, 差不多她看法语就会了, 因为她会用拼音了嘛。她小班的时候, 她老师跟我说, 她认得全班小朋友的名字, 我一点也不奇怪, 因为她在家里都可以念一些简单的故事了。她说: “vous savez, elle connaît tous les prénoms de ses amis”。老师都很惊奇, 老师讲一个故事, 一举出来她就念出来了。老师两个人对望, 有点不相信, 又换了一本书, 她又念出来了。

Elle (ma fille) peut lire des livres, elle sait lire (en français). Je pense que c'est grâce au *pinyin* (qu'elle sait lire) parce que le *pinyin* et le français respectent le même principe (au niveau de l'épellation). (en *pinyin*) B et O, ça fait [bo], P et O, ça fait [po], P et A, ça fait [pa], c'est comme ça qu'on épelle et c'est parce que elle sait utiliser le *pinyin* qu'elle sait lire le français. Quand elle était à la petite section, sa maîtresse me disait qu'elle connaissait tous les prénoms de ses camarades. Ça m'étonnait pas parce qu'elle pouvait déjà lire des petites histoires simples à la maison. Elle (la maîtresse) m'a dit : « vous savez, elle connaît tous les prénoms de ses amis ». Les maîtresses étaient surprises parce qu'elle a lit le nom du livre quand elles proposaient de raconter une histoire. Les deux maîtresses se regardaient et n'y croyaient pas, donc elles ont pris un autre livre et elle a lu (le nom du livre).

(Obs.-Fam.-A-5 : 1.6)

Nous avons testé discrètement la compétence de lecture en chinois de l'enfant à plusieurs reprises. En utilisant les cartes de lecture dans sa chambre nous avons joué avec Sophie pour lui faire lire les cartes. Il est apparu qu'elle sait très bien lire les caractères chinois, de presque toutes les cartes de lecture pour enfant, sans besoin de recourir au système de transcription, le *pinyin*. Nous

pouvons estimer que Sophie maîtrise l'équivalent de deux à trois boîtes de cartes de lecture ce qui correspond à plus de deux-cent caractères. Sachant que l'éducation primaire en Chine demande aux enfants de 7 ans de savoir lire 950 caractères dont 350 sont exigés à écrire au travers de la première année d'apprentissage à l'école¹⁴¹, les résultats sont jugés plutôt bons pour un enfant de seulement quatre ans n'ayant jamais été scolarisé en chinois. Nous savons qu'elle sait également écrire de nombreux caractères mais nous ne pouvons pas évaluer le nombre et la qualité des caractères qu'elle peut tracer.

5.1.1.4 Conclusion pour la transmission des langues chinoises

Pour conclure, la transmission du chinois standard tant à l'oral qu'à l'écrit est effectuée avec des résultats assez remarquables dans la famille A. Le dialecte de Guilin de la mère n'est pas transmis systématiquement mais l'enfant arrive à saisir des éléments du dialecte. La mère pense que des progrès importants ont été réalisés en vue de compléter la mission de la transmission du chinois. Pourtant, le développement linguistique du chinois surtout à l'oral chez l'enfant est toujours en cours vu le décalage entre ce qui est compris et ce que l'enfant peut exprimer. De notre point de vue, la langue chinoise vient d'être stabilisée chez l'enfant mais reste vulnérable et fragile et nécessite d'avantage d'exposition linguistique consistante pour être solidifiée.

5.1.2 Les planifications linguistiques explicites et réfléchies

Si la transmission du chinois mandarin est effectuée à la fois à l'oral et à l'écrit, quand et comment est-elle faite ? Quelles sont les motivations et stratégies utilisées ? Dans la famille A, les politiques linguistiques de la transmission du chinois sont explicitement proclamées et résultent d'une profonde réflexion à ce propos. Des planifications détaillées à l'aide de la littérature et la mise en œuvre avec persévérance de la mère ont été déclarées et observées. La mère a joué et va continuer à jouer le rôle de décideur et de metteur en scène de politiques linguistiques et le père offre un soutien moral. Par la réalisation des planifications linguistiques

¹⁴¹ Selon « le chinois » publié par Peoples Education Press, www.pep.com.cn.

au sein du foyer, la mère s'identifie comme une bonne mère qui s'engage dans l'éducation de l'enfant.

5.1.2.1 Une stratégie explicite pour maintenir le chinois à l'oral

Pour le couple de la famille A, la décision d'élever leur fille bilingue français-chinois semble une décision naturelle prise avant même que Sophie soit née. Consciente du manque d'exposition de la langue chinoise en contexte français dominant, la mère a élaboré et mis en pratique explicitement une politique linguistique familiale « seulement le chinois à la maison avec la mère » dans la famille depuis que Sophie est scolarisée. L'objectif principal de cette approche est de compenser l'exposition à deux langues et de favoriser la maintenance de la langue non-dominante (Kopeliovich, 2013). L'intention de la transmission et du maintien du chinois est très précise dans ce cas-là. Pendant l'entretien avec la mère, elle a mis en avant qu'un contrat oral a été signé par se tirer les petits doigts de la main entre elle et sa fille de maintenir la langue chinoise¹⁴². Le mot « promis » en français est apparu à plusieurs reprises pendant notre observation et entretien pour nous montrer sa détermination et l'attitude coopérative de sa fille.

Extrait 41 : Sophie a promis de parler le chinois à la maison

MÈRE-A = 我很有信心，就是会是-因为 Sophie 她因为从小她就讲，她现在已经成为-就是一种就是——不怎么讲的是因为他们讲的不够，在家里面讲的不够，所以他们才不愿意讲。然后 Sophie 她是一她已经就是从小就跟她讲，然后现在在学校我跟她说了 promis，回来以后一定要跟妈妈讲中文，她也同意了，已经拉钩上吊，然后就是-现在就是回来她就跟我讲中文。

J'ai confiance que (le chinois soit maintenu chez ma fille). Parce que Sophie parle le chinois depuis sa naissance et il devient déjà chez elle une... Ceux qui ne parlent plus le chinois et ceux qui ne veulent plus le parler ce sont des gens chez qui il manque une pratique à la maison. Avec Sophie, déjà je l'ai pratiqué avec elle depuis sa naissance. Nous avons passé un accord et elle me parle le chinois après qu'elle rentre de l'école. Elle m'a donné son accord et on a saisi l'accord en se tirant les petits doigts de la main. Maintenant (cette règle) est établie, c'est parler le chinois avec moi après qu'elle rentre de l'école.

(Ent.-Mère-A : ann. p.20, l. 104)

¹⁴² En Chine, il existe un jeu courant chez les enfants de se tirer les petits doigts de la main pour confirmer une promesse.

Les PLF dans cette famille présentent un caractère de forte planification et intervention, qui se traduit par un refus de laisser-faire au niveau des pratiques langagières. Face aux difficultés de prononciation de Sophie, analysées précédemment, la mère a élaboré une stratégie de « correction constante et répétition » pour corriger l'enfant afin de faire mémoriser la bonne prononciation.

Extrait 42 : la mère A corrige la prononciation de Sophie

1. MÈRE-A 这是不对的。像她发那个“哥哥”，那个“哥”她发不出，然后法语的那个[k]，“quoi”，“pourquoi”她也是发不出。然后那个我们家的那个法国朋友，他来我们家每次都教她“quoi”怎么发，要看嘴型什么的。原来她还是发不出，但是就是慢慢地现在那个“哥”、“哥哥”她现在就可以发出来了，从中国回来一趟，现在都可以。发出来了，就是我觉得是时间问题，但是每次她说“得得”的时候，我就会重复一遍，我说“哥哥”。然后她发不出来，然后我说没关系，下回发的就好了，只要鼓励她，她就会。

Il ne faut pas arrêter de parler le chinois pour corriger la prononciation du français. Par exemple, Sophie n'arrivait pas à prononcer le [ge] en chinois comme [ge ge] (frère), et puis elle a eu les mêmes problèmes avec le [k] en français, elle ne savait pas prononcer « quoi » et « pourquoi ». On a un ami français qui lui a appris à prononcer « quoi » à chaque fois qu'il passe à la maison, en lui montrant ses lèvres. Elle n'y arrivait pas au départ, mais depuis qu'elle est rentrée de la Chine, elle peut prononcer le [ge] petit à petit et elle sait prononcer [ge ge] (frère) maintenant. Donc je pense que c'est une question de temps. Mais je dois lui répéter [ge ge] à chaque fois qu'elle dit [de de]. Elle n'y arrivait pas et puis je lui disais que ce n'est pas grave, on y arrivera la prochaine fois. Elle y arrivera à condition qu'on l'encourage.

2. FILLE-A 我说，我跟妈妈说：“妈妈，说哥啦”。

Je dis à maman : « maman, prononce-moi [ge] (frère) ».

3. MÈRE-A 哥哥，发的出啦。还有那个-

[ge ge] (frère), tu y arrives, et puis il y a aussi-

4. FILLE-A 以前，以前说“得得”。

Avant, avant je disais [de de].

5. MÈRE-A 然后“短裤”那个[k]，也是“兔”。

Et puis pour prononcer le [k] dans [duan ku] (short), elle disait [tu].

6. CHER 你看起来时间久了，自然就克服了。

Tu trouves que les difficultés vont être surmontées avec le temps.

7. MÈRE-A 对, 对。但是你一直都要纠正她, 每次都要, 你不要她发的不好, 你就让她这样子。她发的不好, 她就形成一种习惯, 就是我自己讲的是对的。那她讲的不对的时候, 我就会告诉她, 就是不断地重复, 不断地坚持得重复, 终有一天她就会知道这我是发的不对, 然后她就记住了。当我能发出这个音的时候, 我就改过来了, 就不要荒下去, 就是那种破罐破摔的那种就不会了, 还是一直耐心吧, 一直坚持。

Oui, oui. Et on doit toujours la corriger à chaque fois qu'elle prononce mal. Il ne faut pas la laisser faire. Si on la laisse faire, elle va penser que ce qu'elle prononce est correct et elle va s'habituer à cette façon de faire. Je la corrige lorsqu'elle prononce mal et je fais répéter la bonne prononciation avec constance. Elle finira en mémorisant la bonne prononciation un jour. Elle se corrigera quand elle arrive à bien prononcer Il ne faut pas laisser faire pire. Il faut de la patience et de la constance.

(Obs.-Fam.-A-3 : 1.129-135)

5.1.2.2 Apprentissage de l'écrit ancré dans le quotidien

La mère A déclenche l'apprentissage du chinois à l'écrit assez tôt en comparant avec d'autres parents chinois dans le contexte de diaspora. L'apprentissage du *pinyin* et des caractères chinois ont été effectués au travers des cartes de lecture apportées de Chine. Sachant que le *pinyin* est essentiel pour écrire le chinois sur ordinateurs et portables en Chine continentale. La mère a joué avec sa fille avec des cartes de lecture consciemment pour la familiariser et la sensibiliser aux caractères chinois dès le très jeune âge de l'enfant.

Extrait 43 : la mère A apprend sa fille à lire à l'aide des cartes de lecture

- MÈRE-A 像我很小的时候就给她看那个字卡嘛, 就当玩具一样, 她就自己看看, 看图, 正面是图, 后面是那个(字), 她很小的时候就认识那个字了。所以大家都觉得很惊奇, 为什么她的记忆力这么就是记得那么多字。她那时候很小啊, 可能两岁吧, 还不怎么会讲话。

Je lui (à ma fille) ai montré les cartes de lecture comme si elles étaient des jouets quand elle était très petite. Elle les regardait toute seule, il y avait des images au recto et les caractères au verso, c'est comme ça qu'elle savait lire des caractères chinois. Quand elle était très petite, autour de deux ans où elle ne savait à peine à parler.

(Obs.-Fam.-A-3 : 1.116)

Extrait 44 : la mère A enseigne le *pinyin* avec les cartes

MÈRE-A =然后还有一点就是 Sophie 的那个拼音是我很早的时候,就是用卡-字卡来教的。就是跟她玩的时候,也是玩,没有刻意教她,就是告诉她这是什么,这是什么。然后然后认字也是,很早她就会了。因为有些时候呢-太早认字其实不好。然后那个我看书上面说是挺好的,有一种方法挺好就是跟她玩,以玩的方式让他认-就是-就是呃培养她的记忆力。(...)

Un autre point, c'est que j'ai appris à Sophie le *Pinyin* très tôt avec les cartes de lecture. Je lui disais ce que c'est sur la carte lorsqu'on jouait sans faire exprès. Elle sait donc lire très tôt. Il y a des gens qui disent que ce n'est pas très bien de faire lire trop tôt les enfants. Mais d'après ce que j'ai lu, c'est très bien d'apprendre l'enfant à lire en jouant et de développer sa mémoire. (...)

(Ent.-Mère-A : ann. p.23, l. 149)

Pour faire pratiquer le chinois à l'écrit à l'enfant, la mère ancre l'apprentissage de l'écrit dans le quotidien. Elle installe ensuite une règle d'« un caractère par jour » en jouant avec sa fille lorsqu'elle fait sa cuisine. Elle profite des fêtes chinoises pour fabriquer des cartes en chinois et des distiques de fête de Printemps pour saluer ses grands-parents en Chine.

Extrait 45 : la stratégie d'écrire un caractère par jour

MÈRE-A 呃,因为刚开始的时候,我-就是她要写的时候,没有刻意说-我就说你先写写你的名字,然后过年的时候又写几个“新春快乐”,然后或者是“祝婆婆”呃“公公婆婆身体健康”,就写几个大字,画点画,然后-我跟她一起写,所以她就很有意。然后每次写都写她的名字先,写“龚济虹”,“龚永惠”,这样子,她很愿意去写。然后写了很好的时候我就表扬她嘛,她就很有意去写。然后写了以后,我说之后每天写一个字,然后她就是我做饭的时候她就会画画,画啊写啊,就这样子,已经成为-她自己没觉得,没有压力,她没有压力,然后她就-就已经喜欢了,我觉得挺好的。

Euh au début, je n'ai pas programmé son apprentissage de l'écrit. Ça a commencé justement par écrire son nom et puis « bonne année » pour le nouvel an chinois ou bien « je souhaite à papi et mamie une très bonne santé » en gros avec des dessins. J'ai écrit avec elle et ça lui plaisait beaucoup. On commence toujours par écrire son nom « 龚济虹 » (le nom chinois de la fille), « 龚永惠 » (le nom chinois de la mère), ça lui plaît comme ça. Je lui fais des compliments quand elle le finit, ce qui l'encourage davantage. Et puis on se dit qu'on va écrire un caractère par jour et elle dessine et écrit pendant que je fais la cuisine. Je trouve que c'est bien si cela lui plaît et qu'elle ne sent pas obligée.

(Ent.-Mère-A : ann. p.19, l. 79)

5.1.2.3 Des commentaires complémentaires à propos des planifications linguistiques

Les deux parents ont exprimé un souhait fort d'envoyer leur fille en Chine pour les études éventuelles. Les parents ont réfléchi sur la possibilité d'inscrire l'enfant à l'école internationale pour bénéficier d'une éducation bilingue franco-chinoise. La possibilité de faire ses études supérieures en Chine est aussi prise en considération.

La mère semble assez satisfaite des compétences en chinois de sa fille. Elle considère que des objectifs de transmission à court terme ont été atteints, vu le fait que Sophie acquit des compétences à la fois orales et écrites qui correspondent grosse modo à son âge. Face à la fameuse question de résistance chez l'enfant, la mère A a très confiance que sa fille va continuer de pratiquer le chinois. En analysant ses PLF déjà installées et comparant avec des enfants en situation similaire, la mère ne relève aucune résistance chez sa fille car le chinois constitue une des langues maternelles.

Extrait 46 : la mère A ne relève aucune résistance chez sa fille

CHER 你有没有担心有一天她突然不愿意讲了，或者很抵触学习中文呢？

Est-ce qu'il t'arrive de t'inquiéter en pensant qu'un jour peut-être, elle résistera un jour à la pratique ou l'apprentissage du chinois ?

MÈRE-A 没有，不会。我就觉得它现在已经成为她生命中的一种语言了，她不会去抵触它的，而且如果我们定期每年回国的话，而且定期打电话跟她就是我爸我妈讲话，她不会抵触的，不会。而且：这边也有一些中国朋友吧，然后跟他们见面她也讲中文，所以她没有：我觉得她没有抵触。

Non, elle ne résistera pas. Je pense que (le chinois) devient déjà une langue de sa vie et qu'elle ne résistera pas. D'ailleurs, si on retourne régulièrement en Chine, et si on parle régulièrement avec mes parents au téléphone, elle ne résistera pas, non. En plus, on a des amis chinois ici avec qui elle parle le chinois. Donc je ne trouve pas qu'elle résiste.

(Ent.-Mère-A : ann. p.21, l. 108)

La correction constante de la prononciation, les achats des matériaux pédagogiques pour faire apprendre la langue chinoise, l'écoute quotidienne des chansons anglaises et chinoises, des exercices créés et surveillés par la mère pour faire apprendre l'écrit représentent une intervention

intense de la mère. L'accompagnement et l'effort de la mère afin de favoriser l'éducation préscolaire pour mieux préparer la scolarisation et le développement bilingue de l'enfant lui offrent un grand sentiment de satisfaction. En examinant les planifications linguistiques qu'elle a mises en place, la mère s'identifie comme une « bonne mère » et un « bon parent » qui s'engage à cent pour cent dans l'éducation de l'enfant.

Extrait 47 : la mère A s'identifie comme un « bon parent »

MERE-A 我觉得 Sophie 的教育我还是挺尽心的, 但就是如果我想到要第二个孩子的话, 我不知道还有没有这么大的耐心。她早上起来, 三岁之前, 喝牛奶我都和她一起看书, 一起玩, 什么都陪着她, 玩的时候, 洗澡的时候都有音乐。视觉听觉各方面我都挺注意的。所以我觉得她不会差, 而且她的学习习惯也很好。

Je pense que je suis très engagée dans l'éducation de Sophie. Si j'avais un deuxième enfant, je ne sais pas si j'aurais une patience aussi grande que ça. Je l'accompagnais pour tout avant qu'elle avait trois ans. On lisait ensemble des livres, on jouait ensemble toujours avec de la musique, même au moment de son bain. Je fais attention à son développement de tous les aspects, à la fois visuels et auditifs. Donc je pense qu'elle ne va pas être (une mauvaise élève), en plus, elle a déjà de bonnes habitudes d'apprentissage.

(Obs.-Fam.-A-3 : 1.147)

5.1.3 Les facteurs externes de la famille qui influencent la transmission du chinois

Parmi tous les domaines des politiques linguistiques, il s'est avéré que l'école est une des institutions les plus puissantes en ce qui concerne l'influence sur les PLF (Haque, 2014). Elle est également une institution avec qui les familles ont plus de contact significatif. D'un côté, une attitude positive des enseignants vers les langues familiales des élèves est cruciale pour qu'ils gagnent une confiance en soi linguistiquement et culturellement. De l'autre côté, l'attitude des pairs influence largement l'envie de pratiquer la langue ou non chez l'enfant. D'après les données déclaratives collectées du côté de la mère A, les maîtresses de l'école portent une attitude positive même admirative vers le bilinguisme précoce de l'enfant qui l'encourage à pratiquer le chinois à la maison avec sa fille. Ce qui n'est pas toujours le cas chez les professionnels de l'école, qui

donnent parfois des conseils aux parents d'arrêter de parler la langue familiale aux enfants afin de les aider à mieux s'intégrer ou bien favoriser la réussite scolaire (Abdelilah-Bauer, 2010 : 77).

Extrait 48 : l'attitude positive de la maîtresse sur le bilinguisme

MÈRE-A 他们老师说要 continue,他说很好的,要讲两种语言,一定要要坚持讲中文。

Sa maîtresse me disait que c'est bien de parler deux langues à Sophie, il faut continuer, il faut absolument que j'insiste sur la pratique du chinois.

(Obs.-Fam.-A-3 : 1.126)

D'après sa mère, Sophie a vécu une expérience heureuse et agréable à l'école du fait qu'elle sait parler le chinois. Ses connaissances sur la Chine et la langue chinoise provoquent des curiosités de ses camarades qui lui posent des questions là-dessus. Pourtant, nous ne pouvons pas savoir comment cette expérience est vécue chez la petite fille car « vivre différemment des autres » n'est pas forcément une expérience positive vécue par les enfants bilingues même s'il s'agit des langues prestigieuses comme l'anglais (Abdelilah-Bauer, 2010).

Extrait 49 : l'attitude positive des pairs sur le bilinguisme de Sophie

MÈRE-A 对,而且在学校,她就是-好多小朋友还问她:“哎,我的中文怎么说啊?”什么什么,“你好怎么说?”就是她觉得她很自豪,(...)

Oui, à l'école, beaucoup d'enfants lui posent la question « aie, comment tu prononces mon nom en chinois ? » des choses comme ça ou bien « comment on dit bonjour ? » Elle se sent très fière pour ça.

(Ent.-Mère-A : ann. p.21, l. 110)

Extrait 50 : l'expérience positive du bilinguisme de Sophie à l'école

MÈRE-A 老师也觉得很好,呃觉得呃比如说他们今年是大班嘛,那个他们就围绕围绕着一系列关于中国的知识来学。学着做一些手工的灯笼,呃呃画:涂的颜色也是 dragon 那种什么,算数好像也是按照那种什么,反正就说一系列中国的东西来-来的。还有什么熊猫,呃还讲了中国的那个人口。嗯,就说地图,呃还是什么,反正一系列中国的东西。所以 Sophie 就在她们班,她就很自豪。(...)那个老师还问她就说也是简单的“你好”“谢谢”怎么说,在她们班,然后 Sophie 就说。

Les enseignants pensent que c'est très bien qu'elle parle le chinois. Par exemple, cette année dans la grande section, ils ont eu des cours autour du sujet de la Chine. Ils ont appris à faire des lanternes, avec les couleurs de dragon, des mathématiques à la façon

chinoise. Il y avait aussi le panda, la population de la Chine, les cartes et tout, une série de choses sur la Chine. Donc Sophie est très fière dans sa classe. (...) Et puis dans sa classe, sa maîtresse lui a demandé de dire "bonjour" et "merci" (en chinois), et elle lui a répondu.

(Ent.-Mère-A : ann. p.21, l. 116)

5.1.4 Les facteurs internes d'influence pour les planifications linguistiques parentales

Les PLF de la famille A sont largement nourries par les représentations linguistiques de la mère car elle est l'élaborateur et le metteur en scène. Dirigée et influencée fortement par la littérature sur le bilinguisme et le développement langagier de l'enfant, la mère A valorise chaleureusement l'avantage cognitif du bilinguisme précoce et l'opportunité professionnelle qu'il peut apporter. Ses idéologies linguistiques la conduisent à planifier explicitement des PLF, en attendant des résultats précis.

5.1.4.1 La transmission du chinois grâce à la valorisation du bilinguisme

De façon générale, les parents manifestent une attitude positive même admirative pour le bilinguisme précoce de l'enfant, ce qui est également les croyances sociales. Pourtant, lorsqu'ils sont eux-mêmes confrontés aux pratiques bilingues, ils vont changer leurs évaluations du bilinguisme en fonction du statut des langues. Il nous semble ainsi important de préciser à chaque fois le type de bilinguisme, c'est-à-dire de quelles langues il s'agit, afin de juger avec prudence et cohésion l'attitude parentale vers le bilinguisme concerné.

La mère montre une attitude très positive vers le bilinguisme de sa fille. Son attitude positive du bilinguisme n'est pas corrélée directement avec une valorisation particulière de la langue chinoise. Outre le besoin de communiquer avec les grands-parents en Chine, la raison pour laquelle la mère transmet le chinois s'accroche plutôt aux avantages que le bilinguisme a déjà apportés ou apportera.

Pour les profits que le bilinguisme a déjà apporté dans le développement de Sophie, la mère A observe que sa fille est très « littéraire », c'est-à-dire qu'elle s'intéresse bien aux diverses langues avec lesquelles la petite fille a des contacts, tels que le japonais, l'anglais, le polonais. Selon la déclaration de la mère, sa fille possède des avantages et des potentiels pour bien prononcer des langues étrangères. Une grande sensibilité linguistique est observée chez Sophie par sa mère.

Extrait 51 : la mère A remarque une sensibilité linguistique chez sa fille

MÈRE-A 然后她他有两种语言做基础，就是学另外一种语言会更快，而且发音会发的很比较容易准确，比一般人可能会发的好一些。

Avec la base bilingue, elle (ma fille) apprendra d'autres langues plus vite, en prononçant avec plus de précision, mieux que les apprenants en général.

(Obs.-Fam.-A-3 : 1.137)

Parmi les avantages que le bilinguisme franco-chinois peut apporter, la mère s'intéresse le plus aux avantages cognitifs et aux bénéfices professionnels. D'après la mère A, le bilinguisme franco-chinois, à court terme, favorise le développement cognitif de l'enfant comme tous types de bilinguisme, qui facilitera la réussite scolaire de sa fille. À long terme, le bilinguisme franco-chinois constituera un atout pour sa fille dans le marché professionnel, influencé par l'émergence de la langue chinoise partout dans le monde. Voici comment la mère interprète les avantages du bilinguisme dont sa fille bénéficie.

Extrait 52 : les avantages du bilinguisme selon la mère A

CHER 所以你最初跟她讲中文的初衷就是能和能和外公外婆说得起来话？

Donc ta première motivation de lui parle le chinois était de communiquer avec ses grands-parents ?

MÈRE-A 一个是这个，二个我觉得，就是多一门语言对她的脑-大脑发育也是好的，然后呢：再往长远看，以后工作啊各方面也也是一个优势，因为中文现在也是很那个的。然后到时候可以做：国际贸易啊，或者干嘛的，做翻译都可以，我觉得是嗯-怎么说啊，一举多得。xxx。

Ça c'est la première chose. La deuxième chose est que je pense qu'une langue de plus est bien pour son développement cognitif. Et puis, si on veut aller plus loin, c'est un avantage professionnel car le chinois est très (populaire) maintenant. Elle pourrait travailler dans le commerce international ou bien dans la traduction. Comment on peut le dire alors, elle en tirera plusieurs avantages.

(Ent.-Mère-A : ann. p.20, l. 95-96)

Le père de la famille par contre, n'est guère attaché à l'avantage cognitif du bilinguisme. Il valorise et soutient la transmission du chinois de sa femme à sa fille pour des raisons pragmatiques. Influencé par ses contacts réguliers avec des entrepreneurs chinois à Paris, il voit cette langue très profitable, « utile », qui est une « langue de futur ». Il est fier et admiratif du fait que sa fille parle le chinois, une langue rare dans son entourage francophone. Le père nous a même invitée à parler le chinois avec sa fille bilingue franco-chinois la première fois que l'on s'est rencontrés pour montrer que sa fille « parle bien ». En effet, l'attitude favorable ou non favorable de la transmission du conjoint est décisif pour que la transmission de la langue minoritaire soit mise en œuvre (Deprez, 2000 ; Deprez et Varro, 1991 ; Honjo Champiot-Bayard, 2008). Les compétences faibles en chinois du père A ont peu d'incidence sur la transmission de la langue familiale, ce qui compte dans ce cas c'est son attitude favorable à la transmission du chinois.

Pourtant, une attitude contradictoire s'est manifestée par le père en parallèle de l'attitude favorable pour la transmission du chinois de sa femme à sa fille. Malgré que le père se sente fier que sa fille soit bilingue, il se sent dérangé, angoissé, insécurisé et exclu face à la conversation en chinois entre sa fille et sa femme à laquelle il n'a pas d'accès. Un extrait de discussion autour de la table issue de l'observation est montré ci-dessous où nous posons la question au père de famille car nous avons observé qu'il s'irrite quand il n'arrive pas à comprendre les conversations en chinois entre la mère et l'enfant.

Extrait 53 : la discussion entre le couple et la chercheuse sur les conversations familiales en chinois

1. CHER Mais ça te dérange pas quand tu comprends pas ce qu'elles disent?
2. MÈRE-A si.
3. PÈRE-A si, si.
4. CHER si, si ?
5. PÈRE-A bah ouais, tu te sens étranger quoi.
6. MÈRE-A Après, il se fâcher {ANS}.
7. PÈRE-A Pas fâché, pas fâché, mais euh, c'est chiant quoi.
8. CHER C'est chiant de ne pas comprendre ?
9. PÈRE-A Ouais, ouais, tout à fait.
10. CHER Tu te sens un peu isolé ?
11. PÈRE-A Ouais, bien sûr!
12. CHER D'accord.
13. PÈRE-A Mais je suis content quand même qu'elle apprenne le chinois. C'est important. J'ai pas de choix.
14. MÈRE-A Si, je parle beaucoup en français aussi ah quand tous les trois.
15. PÈRE-A Bien sûr, ouais.

(Obs.-Fam.-A-3 : 1.153)

5.1.4.2 Le mode de la transmission linguistique sous influence des représentations parentales

Ioannitou (2007) a dévoilé comment les formes de connaissance individuelle conduisant aux formes de croyances dirigent les actions parentales au niveau des PLF. La manière dont les parents perçoivent le processus d'acquisition du bilinguisme précoce façonne leur planification linguistique surtout en ce qui concerne quand et comment se passe la transmission des langues.

Dans le cas de la famille A, la mère est fortement guidée dans son élaboration et sa mise en pratique des PLF, par les connaissances issues de sa lecture sur le développement des enfants.

Plusieurs confrontations des idéologies entre les doutes et les défenses concernant le bilinguisme précoce sont révélées lors de l'entretien avec la mère A :

1. le débat sur le bilinguisme vu comme une surcharge cognitive ou un avantage pour les enfants ;
2. l'idée que l'enfant bilingue mélange ses langues en freinant la bonne maîtrise des systèmes linguistiques chez l'enfant.
3. existe-il une « période critique » pour l'acquisition linguistique ? Est-il possible pour l'enfant de rattraper les langues ? Quelques idées très répandues concernant le développement linguistique des enfants dans ce genre de livres apparaissent dans ses discours tels que « le temps crucial pour le développement linguistique », « l'introduction d'une nouvelle langue après les premières stabilisées ». Elle a l'impression que ses croyances et connaissances ont été mises à l'épreuve vu les résultats que sa fille a obtenus.

Bien que la mère A ait eu des feedbacks positifs du côté des maitresses de l'école sur sa décision de donner à sa fille une éducation bilingue, elle mentionne les réserves de certains parents qui pensent que le bilinguisme entraîne une surcharge cognitive. La mère pense que le problème de surcharge n'existe même pas, elle croit en une capacité inépuisable d'apprendre de l'enfant.

Extrait 54 : la mère A ne pense pas que le bilinguisme est une surcharge

MÈRE-A 我觉得从小吧，不是说从上学以后。因为我自己都是就是一直跟她讲中文，她爸爸跟她讲法语嘛。然后，因为有些大人呢有些爸爸妈妈就觉得不应该这么早说两种语言的，就觉得她还太小了嘛。其实小孩子我觉得他就是一个海绵。你不要把他想象的太那个，就是其实他的那种能力很大的，开发的能力很大的。(…)

Je lui parle en chinois et son père lui parle en français depuis sa naissance. Mais certains parents pensent qu'il ne faut pas introduire deux langues aussi tôt que ça parce qu'ils pensent que l'enfant est trop petit. Mais moi, je pense que l'enfant est une éponge. Il ne faut pas le sous-estimer, il a en effet une très grande capacité (à apprendre). (...)

(Obs.-Fam.-A-3 : 1.113)

Une deuxième contestation sur le bilinguisme précoce auprès du grand public est que l'enfant mélange les langues et que dans le répertoire langagier elles « se polluent ». La mère A défend sa décision de bilinguisme en évoquant qu'il est possible d'avoir un retard au niveau de la prononciation chez l'enfant en raison de l'enregistrement de deux langues. Le mélange des langues est très rare d'après ses expériences. Au contraire, elle observe que sa fille a bénéficié des avantages cognitifs liés au bilinguisme précoce. Voici comment elle se défend avec ses connaissances en bilinguisme.

Extrait 55 : la mère A pense que le bilinguisme est un avantage cognitif

MÈRE-A 其实双语还是蛮好的, 我觉得。就是可能她会讲的会慢一些, 就是比起一般讲一种语言的小朋友。那个发音可能发的晚一些, 因为她要会两种语言嘛。但是一旦会讲了以后, 她就可以分得很开, 真个真的是, 对她的记忆力也好, 对大脑发育啊各方面从小我觉得。

En fait, Je pense que le bilinguisme est très bien. C'est possible qu'elle parle lentement par rapport aux autres enfants unilingues. Elle pourrait aussi prononcer des choses tardivement, mais ça c'est parce qu'elle sait parler deux langues. Mais une fois qu'elle est capable de parler (les deux langues), elle distingue très bien les deux systèmes. Je pense que c'est très bien pour le développement de son cerveau, de sa mémoire et tout cela depuis tout petit.

(Obs.-Fam.-A-3 : 1.111)

En combinant ses connaissances provenant de la littérature et de son vécu, la mère confirme que les enfants bilingues ne mélangent pas leurs langues. Pour la mère, donner une éducation bilingue franco-chinoise à sa fille est déjà un défi, alors qu'une éducation trilingue français-chinois-anglais représente un risque à prendre. Influencée par l'idée « première langue en premier » décrit par Abdelilah-Bauer (2006), la mère décide, avant d'intégrer l'anglais, que le français et le chinois atteignent un niveau de compétence suffisant.

Extrait 56 : la mère A pense que l'éducation trilingue est un défi

MÈRE-A (...) 因为有些法国的妈妈都会觉得两种语言都会混淆, 但是我觉得不会。现在我-事实证明她不会-会混淆。呃三种语言我没有考虑到, 因为--当时我是觉得-当时我也是在摸索时期。别人说可能会混淆, 我就觉得-就是按我的还有书上说的, 应该是不会的。然后三种我就觉得太多了, 我也不敢冒那个险。然后-而且英语我也确实不是很好, 我--不想就是在没有很有把握的时候就教她, 就什么什么的。然后现在看, 我觉得已经走上正轨了吧, 第三种语言应该可以试一试啦, 就是可以介入第三种语言啦。

(...) Parce que certaines mères françaises pensent que l'enfant peut mélanger des langues, mais je n'étais pas d'accord avec ça. Il s'est avéré que (Sophie) ne mélange pas les langues. Je n'avais jamais pensé à l'éducation trilingue parce que j'étais moi-même dans une période de tâtonnement. Les gens me disaient qu'il est possible que Sophie mélange des langues, mais d'après ce que j'avais lu, ça ne devrait pas être le cas. Je pensais que trois langues pourrait être trop, je n'osais pas prendre des risques. En plus, je ne suis pas très forte en anglais et je ne voulais pas l'enseigner à Sophie lorsque je ne suis pas certaine. Maintenant, je pense qu'on est sur la bonne voie et qu'on peut essayer de faire intervenir la troisième langue.

(Ent.-Mère-A : ann. p.22, l. 129)

Face aux doutes du bilinguisme précoce d'autres parents, la mère pense qu'il n'est jamais trop tôt pour démarrer le bilinguisme précoce. Au contraire, la croyance qu'une « période critique » pendant laquelle l'acquisition des langues est plus efficace est bien ancrée chez la mère qui pense d'ailleurs que cette période est une fenêtre ouverte brièvement. Voici comment elle l'explique dans un passage d'entretien.

Extrait 57 : la croyance d'une « période critique » de la mère A

CHER 有好多人以为自然而然就变成双语的了。

Il y a des gens qui pensent que le bilinguisme va de soi.

MÈRE-A 没有的。可能也会，就是错过了那个时机，就不一样了。基本上三岁，七岁以后就定性了，他的性格各方面。其实一到三岁是很重要的小朋友，他就是一个海绵。(...)

Non. Mais peut-être, mais tout sera différent si on rate la bonne occasion. En principe, (le seuil) est trois ans. Tout est fixé après que (les enfants) aient sept ans, ses caractères et tout. En fait, la période entre un et trois ans est très importante pour l'enfant, car c'est pendant cette période-là qu'il ressemble à une éponge. (...)

(Obs.-Fam.-A-3 : l.119-120)

5.1.4.3 Le rôle des grands-parents et d'autres membres de famille

Les grands-parents en Chine, malgré l'éloignement géographique, sont un élément très important pour la transmission du chinois dans la famille A. L'ambassadeur de l'origine chinoise, les grands-parents aident l'enfant à construire un lien intime et affectif avec le pays et la langue. Pour

la mère, la communication avec les grands-parents est la première motivation pour la transmission du chinois.

Extrait 58 : le rôle des grands-parents dans la transmission-1

MÈRE-A (...) 然后又有外公外婆在那边, 因为我老是跟她说那边有你的亲人吧, 什么的, 她-她总是说她是个就是-moitié Chinoise, 什么什么的。

En plus elle a ses grands-parents là-bas (en Chine), je lui dis tout le temps qu'elle a de la famille là-bas, des choses comme ça. Et elle dit toujours qu'elle est moitié Chinoise.

(Ent.-Mère-A : ann. p.10, l. 59)

Extrait 59: le rôle des grands-parents dans la transmission-2

MÈRE-A 妈妈-我爸爸妈妈她肯定就是说, 以后不让就是光讲法语。我说肯定不会, 到时候跟你们交流啊什么的就是不要有障碍, 这肯定的。然后我老公这边吧, 他也没有什么, 他的妹妹就觉得很自豪啊, 就觉得那个她-她的侄女是 moitié Chinoise 就已经很自豪啦, 然后还讲中文(笑), c'est incroyable (笑)。

Mes parents, c'est sûr qu'ils ne veulent pas que Sophie parle uniquement le français. Je leur ai assuré que ça ne va pas se passer comme ça. Il n'aura pas de difficultés de communication entre eux. Il n'y aura pas de difficultés de communication entre Sophie et mes parents. Du côté de mon mari, sa sœur se sent déjà très fière que sa nièce est moitié Chinoise, et c'est incroyable qu'elle parle le chinois (rire).

(Ent.-Mère-A : ann. p.20, l.92)

5.2 L'étude de cas de la famille B

Les pratiques langagières entre les membres de la famille B ont connu des mutations bouleversantes. L'ancienne langue de communication du couple, l'anglais, est complètement remplacée par le français depuis leur installation en France. Le chinois, pratiqué entre la mère et le fils aîné avant sa scolarisation n'est plus utilisé par eux. À l'entrée du terrain, toute la famille communique principalement en français, avec occasionnellement des emprunts de mots en chinois.

5.2.1 Les langues chinoises sont-elles transmises à l'enfant?

5.2.1.1 Le chinois mandarin à l'oral

L'enquête sur les PLF dans la famille B s'est déroulée principalement en français, sauf quand la chercheuse se trouvait seule avec la mère de famille. Les langues chinoises sont-elles transmises aux enfants dans la famille B ? La réponse à cette question n'est pas évidente car c'est là où se croisent différentes voix par rapport à la définition de la transmission linguistique. Il n'est pas aisé de définir si une langue est transmise car il faut préciser quelles sont les compétences langagières minimales à atteindre pour que l'on puisse affirmer que la transmission linguistique est effective.

Les parents de la famille B déclarent qu'ils parlent de temps en temps le chinois mandarin avec leurs fils de 12 ans et 8 ans. Le fils cadet déclare également qu'il parle le chinois et aime bien montrer ses compétences en chinois. Toutefois, pendant l'observation, nous ne constatons pas l'utilisation des langues chinoises dans le foyer de la famille B. Comment le chinois mandarin est utilisé dans la famille ? Voici des témoignages déclaratifs des parents de la famille B concernant l'usage du chinois mandarin en contexte du foyer.

Extrait 60 : l'utilisation du chinois dans la famille B selon la mère B

CHER 那你你们要是在家的话一般都是在讲法语的是吗？

En général, vous parlez le français quand vous êtes chez vous ?

MÈRE-B 呃讲法语的比较多一些，基本上是讲法语。然后有时候呢就是说有一时性的那样跟他们讲一点中文，就是最简单的，“过来，吃饭”，什么“起床”，什么“去学校，迟到了”（笑）呵呵这种什么，这种最简单的日常用语吗，在他们耳边经常地逛逛，然后就会进去。

Euh on parle plus français, on parle en général en français, mais on parle aux enfants en chinois de temps en temps, les phrases simples comme « vient manger », « on se lève », « on va à l'école, on va être en retard » (rire) des choses comme ça. Des phrases courantes comme ça qui se présentent souvent autour de leurs oreilles et qui vont être mémorisées.

(Ent.-Mère-B : ann. p.50, 1.52-53)

Dans l'extrait de l'entretien suivant avec le père, la question d'utilisation quotidienne du chinois chez les enfants est éludée et déplacée vers l'apprentissage du chinois dans une classe le samedi matin. Nous avons l'impression que le père avait envie de nous faire croire que l'effort d'utiliser le chinois persiste malgré le fait que la langue soit peu utilisée. Le père se met vite sur la défensive face à cette question car il interprète probablement la question de la transmission du chinois comme une critique dans la mesure où le chinois n'est plus utilisé comme une langue première chez ses enfants. Le père a tendance à valoriser ce que les enfants arrivent à comprendre en chinois à l'oral.

Extrait 61 : l'utilisation du chinois dans la famille B selon le père B-1

PÈRE-B Donc on a tendance à parler PLUS de français euh que chinois à la maison, mais on parle un peu chinois: et puis surtout euh le samedi matin, euh: Feiyin leur fait le cours: de débutant a- a- avec d'autres deux autres troi- deux ou trois autres jeunes de leur âge de: dix ans.

(Ent.-Père-B : ann. p.57, 1.4)

Extrait 62 : l'utilisation du chinois dans la famille B selon le père B-2

PÈRE-B Euh: quand il s'agit de communiquer sur: euh bah sur les phrases courantes, 过来, 来吃饭了 (vient, vient manger), 去吃饭 (aller manger), voilà, sur euh autour des repas, ils comprennent.

(Ent.-Père-B : ann. p.60, 1.34)

Les parents déclarent que les enfants parlent le chinois mandarin s'ils sont interrogés mais mentionnent rarement que les enfants ne peuvent pas beaucoup comprendre. Un passage de l'observation enregistrée montre que l'enfant ne comprend pas suffisamment le chinois oral utilisé dans le quotidien. Pourtant, il insiste qu'il le parle. Nous croisons ici la déclaration des membres de la famille et l'usage effectif basé sur notre observation.

(La chercheuse essaie de montrer à l'enfant une image en chinois)

Extrait 63: Fabien n'arrive pas à converser avec l'enquêtrice en chinois

1. CHER Ah: bon. Tu veux qu'on se parle-. Assieds-toi là. Bon, tu veux qu'on se parle en français, c'est ça ?
2. FILS-B-2 Oui. Euh en français ou en chinois.
3. CHER En français [ou en chinois]?
4. FILS-B-2 [les deux].
5. CHER les deux. 嗯, 这是, 这是一个小人你看到了吗?
Les deux. Euh, ici, tu vois le bonhomme ici ?
6. FILS-B-2 Eh:: moui, oui.
7. CHER Oui? 啊--姐-你会说几种语言哪?
Oui ? ah : tu parles combien de langues ?
8. FILS-B-2 Hein: ouais.
9. CHER Ouais? Est-ce que- combien de langues tu parles? Quelles langues tu parles?
10. FILS-B-2 euh: fran:co:-chinois, euh chi- franco-chinois et franco- euh FRANCO-CHinois.
11. CHER Faut que chinois ?
12. FILS-B-2 FranCON-chinois, en fait=
13. CHER =Ah, franco-chinois.
14. FILS-B-2 Oui.
15. CHER D'accord, d'accord, tu parles le français↑?
16. FILS-B-2 Et le chinois↓.
17. CHER Et le chinois=

18. FILS-B-2 =Et aussi euh↑, et aussi on appre on apprend^anglais↓.
(Ent.-Fils-B-2 : ann. p.75, 1.3-20)

Dans ce passage d'observation participante, Fabien déclare qu'il peut communiquer avec l'enquêtrice en deux langues : le français et le chinois. L'enquêtrice déclenche la conversation en chinois d'abord en posant la question si l'enfant a vu le petit bonhomme. L'enfant a répondu en français, ce qui est en effet un refus du code choisi par la chercheuse. Par le « oui » avec un ton d'hésitation de l'enfant, l'enquêtrice doute qu'il ait vraiment compris la question, elle change pour une question à laquelle il peut répondre par « oui » ou « non » pour tester sa compréhension. En posant la question « combien de langues tu parles », l'enfant a répondu à nouveau « ouais » avec hésitation, l'enquêtrice vérifie que l'enfant n'arrive pas dans cette situation courante à converser avec elle en chinois. Pour être certaine que c'est la barrière de langue au lieu de la notion de « langue » qui empêche l'enfant de répondre à la question, l'enquêtrice teste à nouveau en posant la même question en français. L'enfant répond avec insistance qu'il parle le français et le chinois. Ici, un paradoxe de surface émerge chez Fabien qui manifeste une allégeance à un patrimoine linguistique familial qu'il ne maîtrise pas. Ce phénomène est aussi observé par Billiez (1985 : 101) chez les jeunes issus de l'immigration qui disent « l'espagnol c'est ma langue mais c'est pas ce que je parle ».

Un deuxième passage de l'entretien montre que l'enfant ne comprend pas les questions courantes en chinois.

(L'enfant est en train de dessiner le portrait de sa famille.)

Extrait 64: Fabien ne comprend pas les questions de l'enquêtrice en chinois

1. CHER Tu veux quelle couleur, pêche? Ok. Eugène 长什么样子啊?
Tu veux quelle couleur, pêche? Ok. Peux-tu décrire Eugène ?
2. FILS-B-2 Il a onze ans.
3. CHER Ah, il a onze ans, (2s) 那 Eugène 是哥哥还是姐姐啊?
Ah, il a onze ans, (2s) alors Eugène est ton grand frère ou ta grande sœur ?

4. FILS-B-2 (Silence)
5. CHER Eugène c'est ton frère non?=
6. FILS-B-2 =oui.

(Ent.-Fils-B-2 : ann. p.90, 1.349-354)

À la fin de l'entretien, nous avons envie de tester à nouveau si l'enfant arrivait à comprendre nos questions en chinois. En dessinant le portrait de la famille, nous avons posé la question « Peux-tu décrire Eugène (le grand frère) ? » en chinois, l'enfant a répondu « il a onze ans » en français. Cela montre qu'il n'a pas compris la question en chinois.

La déclaration comme « Je/Il parle le chinois » dans le contexte de la famille B est une expression très ambiguë qui nous permet de savoir de quelles utilisations il s'agit chez les enfants de cette famille. D'après notre observation participante sur les interactions familiales et des petits tests que nous avons faits comme dans les paragraphes précédents, nous pouvons conclure que les enfants de la famille B ne peuvent pas achever des tâches communicatives en chinois à l'oral. Le chinois mandarin ne joue pas ou plus le rôle de la langue première. Pourtant, les enfants ne sont pas ignorants de la langue et de la culture chinoise. Au contraire, ayant contact régulier avec le groupe sinophone à l'aide des événements de l'association franco-chinoise, les enfants sont baignés dans un environnement culturel asiatique. Au niveau de la langue, le profil des enfants de la famille B se ressemble plus aux apprenants adultes de langue seconde qui ne maîtrisent que partiellement la langue cible (Benmamoun et al., 2013). Ils ont un niveau de débutant ou faux-débutant qui leur permet de se saluer ou de se souhaiter la bonne année en chinois. Ils peuvent lire et écrire des caractères de base d'après notre observation dans leur cours de chinois. La mère est très consciente du faible niveau du chinois de ses enfants et son utilisation décontextualisée. Un témoignage de la mère à ce propos est dans les paragraphes suivants.

Extrait 65: la mère B décrit les faibles compétences des enfants en chinois-1

MÈRE-B 然后有时候打电话的时候，他们就觉得不够用。就是说啊“你好”，什么那个“外婆你好”，“怎么样”呢，“很高兴”，然后呢“我也吃很好”，然后就是那种很简单的话，然后到底下他就他就就不敢说了，他就“妈妈，你，你说”（笑）。

Et puis des fois au téléphone (avec leurs grands-parents), (les enfants) ils se sentent aussi que leur niveau de chinois n'est pas suffisant. Ils disent « bonjour », des choses comme « salut mami »,

« ça va », euh « je suis très content » et puis euh « moi aussi, j'ai bien mangé » des phrases très simples comme ça. Et puis ils n'osent plus parler et me disent « maman, toi, c'est ton tour » (rire).

(Ent.-Mère-B : ann. p.48, 1.22)

Extrait 66 : la mère B décrit les faibles compétences des enfants en chinois-2

MÈRE-B 啊平时在这里的话,他只是听我说到或者是讲到日常的东西,或者说啊“起床啦”,“吃早饭”,“换衣服”,这些那--这些没有问题。但是一到那个具体的环境,更大的环境以后,他就那个语言就不够用了。

Ici (en France) dans le quotidien, ils n'entendent que des choses quotidiennes comme « se lever », « déjeuner », « se changer ». Ils n'ont pas de problème avec ce genre de choses, mais s'il s'agit d'un environnement plus concret ou plus grand, leur niveau de langue n'est plus suffisant.

(Ent.-Mère-B : ann. p.47, 1.8)

5.2.1.2 Pour le dialecte maternel

Les enfants de la famille B ne possèdent aucune compétence dans la langue régionale de leur mère, la langue Wu. Étant une langue linguistiquement inintelligible pour le mandarin, il est peu probable que la langue Wu soit acquise par les enfants sans transmission consciente dans un contexte francophone. Ceci est en effet un résultat de la décision parentale de la non-transmission de la langue régionale.

La province du Zhejiang d'où vient la mère A est une province dans laquelle existe une grande diversité dialectale. Le proverbe « 十里不同音 », se traduit littéralement « les sons varient tous les dix miles (5 kilomètres) », traduit le phénomène où les différences phonétiques à l'intérieur d'une même région dialectale se distinguent. Le développement économique de cette province attire un grand nombre de travailleurs migrants venus des provinces voisines. La promotion du mandarin dans cette province vise à créer un environnement favorable à l'accueil des travailleurs et des investisseurs et permet d'améliorer l'efficacité administrative. La province du Zhejiang a un taux de promotion du mandarin assez élevé à 85% en 2017, supérieur de 75% en 2015¹⁴³ à la

¹⁴³ Chiffre issu du « Rapport sur le développement de la langue et l'écriture en Chine (2017) » (《中国语言文字事业发展报告(2017)》), disponible sur le site du ministère de l'Éducation de Chine. <http://www.moe.edu.cn>, consulté le 20 mai 2019.

moyenne du pays. Ce qui constitue une promotion du mandarin à un niveau élevé d'après le « Treizième plan du développement quinquennal pour la langue et l'écriture dans la province du Zhejiang »¹⁴⁴ publié par le gouvernement provincial.

Les politiques linguistiques nationales de la Chine dans la popularisation du mandarin modifient les pratiques langagières des personnes de la région. Non seulement les jeunes écoliers maîtrisent le mandarin, mais la génération des personnes âgées possèdent également des compétences partielles ou complètes en mandarin. Les membres de famille de la mère B en Chine peuvent s'accommoder à parler le mandarin avec ses enfants, en fonction de leurs compétences. Par conséquent, la mère décide de ne pas transmettre son dialecte à ses enfants pour des raisons suivantes : d'abord, parce que le mandarin a déjà pris le rôle du dialecte dans les communications avec la famille. Deuxièmement, vu la complexité et la diversité de la situation dialectale de la province, le dialecte de la ville de la mère B se parle uniquement dans sa ville car « chaque ville a son propre patois chez nous ». L'utilité et l'intérêt limité du dialecte de sa ville conduit la mère à ne jamais prendre en considération la transmission de son dialecte. Voici son témoignage sur cette absence de transmission dialectale.

Extrait 67 : la mère B ne transmet pas sa langue régionale

MÈRE-B 对，我是浙江的，我我也基本上没有任何的机会跟他们说方言。

Oui, je viens de Zhejiang, mais je n'ai presque aucune opportunité de parler avec eux (les enfants) en dialecte.

CHER 他们要回去跟爷爷奶奶讲方言还是讲普通话啊？

Ils parlent le mandarin avec leurs grands-parents s'ils rentrent en Chine ?

MÈRE-B 啊，因为我们那边都是也是尽量凑合着他们说普通话嘛，所以因为现在普通话也比较普及，哪怕他的什么表哥的都会跟他们说中文。

Ah, ma famille s'accommode comme elle peut de parler le mandarin avec eux parce que le mandarin est bien popularisé. Même ses cousins parlent le chinois avec eux.

¹⁴⁴ « Treizième plan du développement quinquennal pour la langue et l'écriture dans la province du Zhejiang » (《浙江省语言文字事业“十三五”发展规划》). Disponible sur http://www.sohu.com/a/118767143_349227. Consulté le 20 mai 2019.

CHER 说普通话了?
 Tu veux dire en mandarin ?

MÈRE-B 说普通话, 对对对。
 En mandarin, oui oui oui.
 (Ent.-Mère-B : ann. p.48, l.14-18)

Ayant vécu personnellement pendant un temps à Hanzhou, la capitale de la province du Zhejiang, le père B semble bien connaître la région et sa situation dialectale. Il porte une attitude méprisante pour les langues régionales de son épouse. Pour le père, le dialecte de la mère est une variété linguistique difficile et accentuelle qui ne mérite pas la transmission. Il s'est arrêté avec conscience de critiquer cette langue pour ne plus donner des commentaires négatifs. Mais ses mots trahissent souvent son attitude négative.

Extrait 68 : l'attitude négative du père B sur la langue régionale chinoise

CHER Est-ce que les enfants, ils comprennent le [le dialecte]?

PÈRE-B [Pas du tout], pas du tout, et moi euh dix pour cent du dialecte °il est-° il est assez difficile ah les dialectes du Zhejiang, assez proches de ceux de Wenzhou qui- qui sont des dialectes:: avec des accents voilà, tu vois, euh::
 (Ent.-Père-B : ann. p.58, l.17-18)

5.2.1.3 Pour le chinois à l'écrit

Les deux garçons de la famille B savent lire et écrire en chinois grâce aux cours enseignés par leur mère auxquels ils assistent le samedi matin. Nous savons qu'ils ont un niveau de débutant dans l'apprentissage du chinois à l'écrit mais il manque des détails sur le niveau précis comme le niveau de la lecture et de l'écriture. L'absence d'information est liée au fait que l'enseignement proposé par la mère elle-même correspond à une initiation qui ne vise pas à faire atteindre un niveau précis. Aucune évaluation n'a été mise en place pour connaître les niveaux des enfants.

Mais les enfants aiment bien montrer qu'ils possèdent les compétences écrites en chinois. Les raisons peuvent être multiples d'après notre interprétation : il est probable que ces compétences

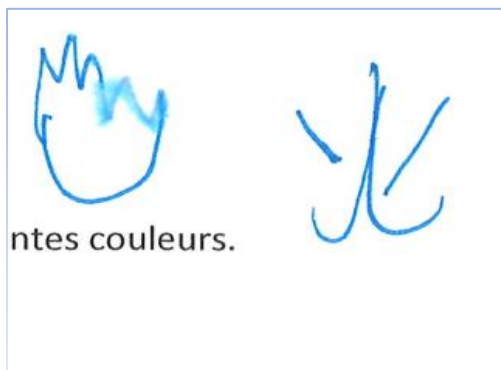
sont valorisées par leurs pairs et que les parents apprécient beaucoup quand ils essaient de se mettre à lire et écrire en chinois. Fabien, le fils cadet de la famille a essayé par exemple de nous montrer volontairement qu'il sait écrire des sinogrammes.

Extrait 69 : Fabien montre ses compétences à l'écrit en chinois

1. CHER D'accord, hm: est-ce que tu trouves le chinois difficile à apprendre ?
2. FILS-2-B euh: non↑.
3. CHER (...) est-ce que tu sais lire et écrire en chinois ?
4. FILS-2-B hm: (5s) {il écrit sur la feuille un caractère}
5. CHER 火, ah, ok, [d'accord]↓.
6. FILS-2-B [feu]↓.
7. CHER feu, ok, ça se prononce comment ?
8. FILS-2-B euh: huó.

(Ent.-Fils-B-2 : ann. p.82, l.157-164)

Image 1 : le sinogramme qui signifie le « feu » écrit pas Fabien



5.2.1.4 Conclusion pour la transmission des langues chinoises

Pour conclure la situation de la famille B, la langue et la culture chinoise est partiellement transmise dans la famille B. Les enfants ont un niveau très limité en chinois mandarin qui ne leur permet pas de comprendre ni de s'exprimer. Pourtant, ils possèdent des connaissances en culture et langue chinoise orale et écrite en tant qu'apprenant débutant d'une langue vivante. Le dialecte

de la mère n'est pas transmis aux enfants en raison de sa place régionale. La langue de communication de la famille au quotidien est le français. Le chinois est un élément périphérique qui apparaît très occasionnellement quand une opportunité émerge comme lors du nouvel an chinois pour se souhaiter une bonne année ou lorsque les enfants veulent montrer leurs connaissances en chinois devant les invités.

5.2.2 Comment les compétences en langue chinoise se perdent-elles ?

D'après la déclaration des parents de la famille B, la mère a transmis le chinois aux enfants pendant les premières années depuis la naissance. Elle a été interrompue pour différentes raisons pour les deux enfants. La langue d'héritage ou la langue familiale, malgré qu'elle soit première dans l'ordre d'acquisition, n'a pas été complètement acquise chez les enfants avant le passage à la langue dominante. La perte de la langue chinoise en tant que langue première chez les enfants est déjà un fait historique, qui a très peu de possibilité d'être rattrapée par l'apprentissage ultérieur afin d'aboutir à une même aisance linguistique que dans une langue première.

Le questionnement sur le processus de la perte de la langue chinoise nous intéresse particulièrement, en particulier quand elle a été transmise dès les premières années. Si l'observation ne nous permet pas de comprendre ce phénomène, l'évocation des parents nous offre quelques pistes. Deux éléments ont été distingués comme cruciaux dans le processus de perte : premièrement, la scolarisation des enfants qui impose un changement bouleversant au niveau de l'environnement linguistique. Deuxièmement, l'intervention de personnes « spécialistes » qui donnent des conseils d'arrêter de parler la langue d'origine pour favoriser le développement de la langue dominante.

5.2.2.1 Une acquisition incomplète pour le fils aîné

Pour le fils aîné de 12 ans au moment de l'enquête, la perte du chinois est un processus souterrain constant dont il n'est pas facile de prendre conscience. Le français devient de plus en plus dominant à l'aide de l'éducation scolaire qui permet de s'exprimer d'une façon satisfaisante. Au contraire, le chinois se retrouve au second plan et la communication devient de moins en moins

efficace. Les oublis au niveau du lexique et de l'expression en chinois rendent la langue peu efficace. Un déséquilibre de compétences linguistiques chez l'enfant entre le chinois et le français favorisé par la scolarisation provoque ensuite la préférence vers le français, puis l'oubli croissant du chinois et finalement l'abandon total du chinois. Voici comment la mère de famille décrit ce vécu linguistique.

Extrait 70: la mère B décrit la perte du chinois chez le fils aîné

MÈRE-B 就是说哥哥呢就是说其实刚开始的时候说的蛮好的，后来也是因为呃进了学校以后就有这样一个问题：就是说你到了学校以后，呃他说法语很很溜嘛，所以说他就不想花力气去用中文去想，这个环境一变以后他这个语言趋势马上就改变。就是说他在两岁之前两岁半之前都是我自己带在身边，然后我就给他讲中文，那时候就是说走路我们两个就是一边走一边说。后来就是已到了幼儿园以后，三岁以后送到幼儿园以后呢，他就那个他就是所有的事情他就顺着那个学校里面的法语说起来了，很溜嘛，然后就有点忘记。

En fait, l'aîné parlait très bien (le chinois) au début, puis le problème émergeait en raison du fait qu'il est entré à l'école. Après qu'il soit entré à l'école, son français devenait plus à l'aise et qu'il ne voulait plus faire des efforts pour chercher les mots en chinois. Les tendances de son usage linguistique changent immédiatement avec le changement de l'environnement. C'était moi qui l'ai gardé avant qu'il avait deux ans. Je lui parlais en chinois et on s'est parlé (en chinois) en marchant à l'époque, je me souviens. Et puis il a été envoyé à la crèche quand il avait trois ans, il s'est aligné à parler le français en suivant l'atmosphère de l'école, très à l'aise (en français) et puis il a oublié un peu (le chinois).

(Ent.-Mère-B : ann. p.47, l.6)

La situation d'Eugène correspond à un modèle commun chez les enfants bilingues simultanés décrit par Benmamoun et al. (2013 : 44). « À mesure que l'enfant commence à se socialiser dans la langue majoritaire, la quantité d'input et la fréquence d'utilisation dans la langue minoritaire sont réduites. En conséquence, les compétences de l'enfant dans la langue d'héritage commencent à prendre du retard, de sorte que la langue d'héritage devient, structurellement et fonctionnellement, la langue faible. »

L'asymétrie des compétences langagières entre le français et le chinois devient de plus en plus évidente ce qui perturbe non seulement l'enfant pour s'exprimer en chinois, mais aussi la mère B pour se faire comprendre. Cette asymétrie s'est aggravée avec le temps jusqu'à ce que la langue chinoise ne soit plus fonctionnelle comme une langue de communication entre mère et enfant.

Extrait 71 : la langue chinoise n'est plus fonctionnelle comme une langue de communication

CHER 就你跟他讲中文他就用法语回答你吗？

Il te répondait en français quand tu lui parlais en chinois ?

MÈRE-B 啊对对，他听懂了，他听懂了他也用法语说，就是这样。

Ah, oui, oui, il a bien compris. Mais il répondrait en français même s'il a compris (le chinois), c'était comme ça.

CHER 就是从幼儿园开始渐渐渐渐的转向法语了？

C'était à la crèche qu'il parlait de plus en plus de français ?

MÈRE-B 对，有时候呢，他他觉得自己很想说中文的话，他有时候他会用中文给你回答一下。然后就这样子的，在我们家就是不是说--还是以法语为主，在这边。因为很多事情，他们说了讲了，他们就不懂了啊，然后你也很烦了，你就说，哎呦。所以直接就用法语跟他们讲清楚好了，叫他们做什么，啊所以就基本上是这样的一个状况。

Oui. Des fois, il se sentait bien dans l'humeur de parler le chinois et qu'il te répondrait en chinois. Et puis, c'est le français qui domine à la maison ici (en France). Il y a plein de choses dans la vie, des fois, ils (les enfants) ne me comprenaient pas et je devenais impatiente. Du coup, je me suis dit « aie ! ». Je vais me faire comprendre en français directement pour qu'ils m'obéissent. Et puis c'est comme ça la situation.

(Ent.-Mère-B : ann. p.51, l.66-69)

5.2.2.2 Une acquisition interrompue pour le fils cadet

Pour le fils cadet, 8 ans au moment de l'enquête, la transmission du chinois a été effectuée avec des difficultés et interrompue dramatiquement par l'intervention d'un spécialiste. La décision de la transmission du chinois a été faite par la mère en lui parlant le chinois dès sa naissance. Mais la transmission n'a pas beaucoup réussi. Comme de nombreuses recherches l'indiquent (Varro, 1984 ; Caldas, 2006), les cadets de la fratrie bénéficient en général de moins d'exposition linguistique par rapport aux aînés. Vu l'écart de quatre ans entre Fabien et son grand frère Eugène, la langue de la fratrie est le français depuis la naissance de Fabien. Sa seule chance d'exposition au chinois est les conversations avec sa mère car son frère a abandonné les discussions en chinois depuis quelques années.

À l'addition de son rang, le fils cadet a connu une période difficile à l'âge de 5 ans, qui a été diagnostiquée comme un retard du développement langagier. Des problèmes de langue se manifestent chez Fabien : la difficulté de prononciation en français, la difficulté de s'exprimer en français, le mélange des mots ou l'absence de réponse auprès des questions de l'adulte. Les parents sont conseillés par la maîtresse d'aller consulter un orthophoniste, qui leur a demandé d'arrêter immédiatement de parler le chinois à l'enfant. L'objectif était d'après l'orthophoniste de favoriser d'abord le développement du français et de corriger la mauvaise prononciation pour mieux se faire comprendre. L'enjeu principal à l'époque était de favoriser son développement du français et l'intégration à l'école, la transmission du chinois est reléguée au second plan. Voici comment les parents évoquent cette expérience de consultation.

Extrait 72 : La mère B raconte l'expérience de la consultation chez un orthophoniste

MÈRE-B 呃 Fabien 的话, 他他嚟怎么讲呢, 他有不少的语言的问题。啊本来我小的时候我也是跟他学中文的, 就是我是想跟老大一样带过来。但是完全不可能, 因为他有语言的问题的话, 就去请教那个, 问题他发音有问题, 发音有问题的话呢就是就是接到那个, 呃--呃--我们这边法语是叫呃-- orthophoniste 那里去。然后 orthophoniste 就是讲, 就是说你现在不要给他讲中文了, 他是应该, 先把法语给它..... (笑)

Euh pour Fabien, comment on peut dire, il avait pas mal de problèmes de langue. En fait, je lui ai parlé le chinois quand il était petit. J'avais envie de l'élever comme ce que j'avais fait avec l'aîné. Mais ce n'était même pas possible parce qu'il avait des problèmes de langue, des problèmes de prononciation. Et puis on est allé consulter euh euh on appelle ça euh un orthophoniste. Et l'orthophoniste nous a conseillé d'arrêter de lui parler le chinois. Ce qu'il fallait c'est de privilégier le français... (rire).

(Ent.-Mère-B : ann. p.50, 1.55)

Extrait 73: Le père B raconte l'expérience de la consultation chez un orthophoniste

CHER Qu'est-ce que vous en pensez là, vous être d'accord [avec ses conseils]?

PÈRE-B [Alors, on avait- on avait fait] une PAUSE là, alors: on a- on l'avait fait↑ eh pendant six mois, on a repris: et puis là il est avec un peu de difficultés euh↑. Bah avec Eugène, c'est plus facile, °avec Fabien, c'est un peu plus comme ça°. Donc : il progresse(.) il progresse en progressant, °tu vois° ?

CHER D'accord, et vous êtes d'accord avec ces conseils: [de d'orthophoniste]?

PÈRE-B [Oui, oui, parce qu'il av-] ça: soit il mélangeait des mots, soit

il savait pas. Aïe: parce qu'il a peut-être pas le potentiel de d'apprendre bien euh, son frère est un peu plus euh voilà.

(Ent.-Père-B : ann. p.66, 1.82-85)

Nous avons l'impression que les parents surtout le père préfère ne pas trop parler de ce sujet qui est perçu comme une expérience difficile et inquiétante. La mère manifeste de la contrariété du fait de la transmission défailante du chinois comme une des langues premières chez les enfants. Les deux garçons de la famille B incarnent le parcours linguistique des locuteurs de langue d'héritage chez qui l'exposition optimale (*optimal exposure*) dans la langue familiale est généralement réduite, voire interrompue, pendant l'enfance avant la fin de la période critique de l'acquisition linguistique (Benmamoun et al., 2013).

Une envie de tourner la page et un engagement de se pencher sur l'avenir sont bien présents chez le couple. Ils comptent sur la reprise et le rattrapage de la transmission linguistique par l'apprentissage du chinois à l'oral comme à l'écrit. Leur passion pour la langue et la culture chinoise, leur regret à l'égard de la perte des compétences en chinois comme une des langues premières chez les enfants jouent un rôle dans leurs planifications linguistiques pour les enfants qui vont être expliquées prochainement.

5.2.3 La planification et les stratégies parentales pour transmettre le chinois

La transmission du chinois a été effectuée, interrompue ou perdue au fil des années dans la famille B. Toutefois, elle a été reprise récemment à l'aide des soutiens pédagogiques comme une langue étrangère dans la vie des enfants. D'ailleurs, les parents comptent sur une éducation éventuelle des enfants en Chine sous forme d'au-pair et d'échange pour qu'ils améliorent les compétences linguistiques chinoises en contexte authentique.

5.2.3.1 Ferme détermination d'imposer les cours de chinois

La perte des compétences en chinois en tant que langue première est déjà un fait, alors que les parents préfèrent plutôt se projeter dans l'avenir en mettant l'accent sur l'action de l'apprentissage du chinois des enfants d'aujourd'hui. Ils considèrent l'apprentissage du chinois en atelier comme un rattrapage et un effort important de la transmission linguistique. Un atelier de chinois est proposé aux enfants par la mère-enseignante, ensemble avec trois autres enfants français de même âge, tous les samedi matin pendant deux heures dans le cadre de l'association franco-chinoise. En complément de l'atelier le samedi, s'ajoutent les cours de renforcement organisés par la mère pendant les vacances scolaires. Les termes des parents comme « obligatoire », « on tient... », « j'insiste » montrent leur détermination d'imposer les cours de chinois pour rattraper l'apprentissage.

Extrait 74 : la mère A impose les cours de chinois

MÈRE-B 对,我觉得很可惜。所以现在的话就是说,每个星期都有强迫来这里。因为这个是最宝贵的时间嘛,因为这段时间如果你不抓紧他们的话,以后他们就会没有兴趣了,就不接触下去了,都有可能。所以我是有点,这个我是强迫的,不管不管他是有什么情况,星期六中文肯定是要来,就这样。其他的时间在家里面他不怎么学,他玩一下电脑什么的,我觉得无所谓,但是这个时间是中文是肯定要来的,就是这样一个必须的。你这样的话呢,就形成一种就是规律性的,不管不管你在什么情况下,你的中文肯定要有那么一段时间,我就是每年都坚持要他们这样做。

Oui, c'est dommage (que le chinois soit perdu). C'est pour ça que je les (les enfants) **force** à venir aux cours toutes les semaines maintenant. Parce que c'est le temps qui est le plus prestigieux, si on le lâche, c'est possible que les enfants ne s'intéressent plus (au chinois) et n'aient plus de contacts avec cette langue. Donc moi j'insiste et je force à ce point-là. Quel que soit leur situation, le cours de chinois le samedi est **obligatoire**. Je m'en fous s'ils n'étudient pas beaucoup à la maison et jouent un peu avec l'ordinateur, mais ce temps-là est réservé au chinois, c'est **obligatoire**. Comme ça on peut former une régularité au niveau de l'apprentissage du chinois quel que soit sa situation. J'insiste qu'ils participent aux cours.

(Ent.-Mère-B : ann. p.50, l.48)

Extrait 75 : le père B insiste sur l'apprentissage du chinois

PÈRE-B Il faut donc c'est pour ça que le samedi matin, **on tient ce qui**: ce qui est qu'ils aient chacun euh en faisant au moins une heure de cours↑, voilà au tableau:↑, voilà. et puis apprendre des nouveaux

mots↑ euh, voilà, pour connaître alors à lire↑, on fait des p'tit dictées euh:

(Ent.-Père-B : ann. p.62, l.42)

Contrairement aux soutiens scolaires traditionnels qui fixent souvent un objectif à atteindre, l'atelier du chinois est organisé d'une manière plus souple et fragmentée. Le contenu de l'apprentissage peut être négocié et modifié et les résultats de l'apprentissage ne sont pas évalués. Au lieu d'exiger un certain niveau à atteindre par les enfants, les parents cherchent davantage une exposition régulière et une sensibilisation à la langue et la culture chinoise. Mais leur souhait d'inscrire leurs enfants aux cours de chinois est imposé avec force.

Extrait 76 : les cours de chinois visent à sensibiliser les enfants à la langue

CHER 你有压力么？你有感觉说—

Est-ce que tu as des pressions? Est-ce que tu te sens=

MÈRE-B 呃没有压力，我觉得嗯我觉得这种东西是跟兴趣培养一样的。我没有--我不想给他们太多的压力，然后呢，我也不想给我自己太多的压力。我我觉得嗯--我觉得我要给他们创造一种--就是至少这个语言环境他不缺失，比如说。但是呢至于他们要学到哪一种程度，我没有任何那个--我现在没有给他们任何的压力。

=euh non, pas de pression, je pense que ça ressemble à cultiver un intérêt (chez l'enfant). Je n'ai pas envie de leur donner trop de pression et puis je n'ai pas envie de me donner trop de pression à moi-même non plus. Je pense que ce que je vais faire c'est de leur créer (un environnement), de s'assurer qu'il n'y ait pas de manque d'environnement linguistique, par exemple. Pour le niveau à atteindre par contre, je n'ai aucun (d'attente) (.) je ne leur donne aucune pression.

(Ent.-Mère-B : ann. p.51, l.72-73)

Nous trouvons paradoxal le décalage entre un fort engagement dans l'apprentissage et l'absence d'objectif du niveau à atteindre. En consacrant autant de temps le weekend et les vacances, il est raisonnable d'exiger un certain niveau à atteindre pour encourager encore les enfants à apprendre le chinois. Ce qui est pourtant un problème commun dans l'éducation de la langue chinoise chez les enfants issus des parents migrants. L'apprentissage du chinois au sein des ateliers linguistiques montre ce type caractéristique dans tous les contextes diastotiques : manque de

continuité au niveau des objectifs, faible formation pédagogique des enseignants-volontaires, manuels mal adaptés à l'âge des enfants, etc.

L'apprentissage de la langue familiale comme une langue vivante chez les enfants issus de l'immigration n'est pas un cas singulier. Benmamoun et al. (2013) a remarqué également que les jeunes ou anciens locuteurs de la langue d'héritage viennent aux classes de langue dans les universités américaines avec des connaissances linguistiques et culturelles de la langue et culture cible. Cette situation ressemble en quelque sorte à la reprise de la langue bretonne par l'apprentissage scolaire chez des enfants bretons en France.

5.2.3.2 Souhait d'envoyer les enfants en Chine pour un séjour linguistique

Conscients du statut minoritaire du chinois en France, les parents souhaitent donner une éducation chinoise aux enfants. L'objectif est d'abord de leur permettre de faire une expérience dans le contexte étranger afin de les rendre plus compétitifs sur le marché professionnel. De plus, les parents ont pour but d'améliorer les compétences des enfants en chinois dans un contexte authentique. Pour la mère de famille, un programme d'au-pair lui semble souhaitable quand les enfants seront plus grands et autonomes. Être baigné dans le contexte chinois lui paraît la meilleure solution de faire progresser leurs compétences en chinois. La nécessité de savoir parler la langue et le besoin de communiquer, ce que la mère a vécu comme une primo-arrivante en France, est la meilleure motivation pour apprendre la langue cible d'après la mère. Le père pense envoyer les enfants à Shanghai ou dans leur famille chinoise auprès de leurs grands-parents.

Extrait 77: la mère B souhaite envoyer les enfants en Chine pour un séjour linguistique-1

MÈRE-B 比如说等他们小孩子稍微譬如说他们初中快完了以后呢，对换到中国去，譬如说。那样的话，我们都不会在身边，最好是能够去送到北京，然后到人家家里面，跟他们的小孩子互换。互换的话呢，那么他们就会完全在那个环境当中，让他们自己去感受。我我是这么考虑的啊，因为因为我觉得毕竟在这边的话，那个语言环境不够。这样的话呢，两个月或者是最好呢是换到那边去一年，在那边学，这样是最好的。

Par exemple, on peut envoyer les enfants en Chine par des programmes d'échange après qu'ils aient fini le collège. Ce qu'il serait mieux est de les envoyer à Pékin sous forme d'au-pair chez quelqu'un d'autre. Comme ça ils seront complètement dans l'environnement qui leur oblige de s'adapter. Au moins, c'est ce que je pense maintenant, parce qu'il n'y a pas d'environnement linguistique ici

en tout cas. Ça sera mieux d'avoir un échange de deux mois ou un an pour apprendre là-bas.

(Ent.-Mère-B : ann. p.51, l.73)

Extrait 78 : la mère B souhaite envoyer les enfants en Chine pour un séjour linguistique-2

MÈRE-B 或者是呢就是说，直接是在那边的中学或是什么的上一年学的。不管他怎么样，让他在那个环境啊里面自己去挣扎，就是说自己去体验，就是这样我觉得是最好的。因为在这边的话，你那个环境太舒服。但反正他在法语的环境里面，他不会体会到学中文有什么样的那个好处或是什么。然后或者是他扔到一个陌生的环境里面，他会觉得，“啊，我得学了”，或者是“我得交流了”，那个动力就出来了。

Ou bien on peut l'inscrire (l'aîné) directement au collège là-bas (en Chine) pour un an. On le laisse se débrouiller et vivre dans le contexte malgré tout, c'est ce que je pense le meilleur. Car ici dans le contexte français, il ne va pas se sentir l'avantage d'apprendre le chinois. S'il est isolé dans un contexte inconnu, il va se rendre en compte rapidement « ah, il faut que j'apprenne », ou bien « j'ai besoin de communiquer », alors c'est là où sort la motivation d'apprentissage.

(Ent.-Mère-B : ann. p.52, l.75)

5.2.4 Les facteurs externes d'influence pour les planifications linguistiques parentales

5.2.4.1 L'évolution du contexte socio-économique

Avec la croissance de la Chine depuis quelques décennies, la puissance économique de la Chine est accentuée dans le monde. Ainsi, le statut social relatif du chinois dans le marché linguistique est en promotion avec le boom chinois. La langue chinoise est reliée aux termes « profit », « opportunité », « atout économique », etc. Ce qui est contradictoire avec l'ancienne image d'une langue lointaine, rare, mystérieuse, difficile et seulement de culture en Europe. En France, l'apprentissage et l'enseignement du chinois dans et hors du système scolaire a connu une croissance d'effectifs d'élèves inédite. « Hier langue exotique et lointaine, le chinois devient dans un tel contexte une langue dont la « proximité » s'est sensiblement accrue » (Bellassen, 2015 : 2). L'émergence et la popularisation du chinois rend la famille mixte plus motivée et volontaire à

transmettre cette langue aux enfants. Encouragée par le contexte économique, la mère est rassurée de pouvoir faire travailler le chinois à ses enfants car cette langue est une richesse pour laquelle d'autres familles sont prêtes à investir.

Extrait 79 : la mère pense que le chinois est une ressource

MÈRE-B 因为毕竟中国国家这么大，呃他们肯定有计划要回去，要接触这个国家，这个是避免不了的，并且是一种优势，是一种趋势。就是很多外国人他都花钱去要学中文，然后你自己家里面有这种便利的条件，你不利用，简直是一种资源浪费对不对？（笑）

Vu que la Chine est un très grand pays, il est incontournable d'avoir le contact avec ce pays et d'y aller pour les enfants. D'ailleurs, c'est un avantage, une tendance. Beaucoup d'étrangers paient une fortune pour apprendre le chinois alors ça serait un gaspillage de ressources si on ne profite pas de cet avantage à la maison, n'est-ce pas ? (rire)

(Ent.-Mère-B : ann. p.48, l.20)

Varro (2012) explique aussi dans son travail que la compétition étatique dans le marché mondial joue un rôle de « superstructure » dans le couple mixte. Deux pays égaux au plan économique et politique dans la communauté internationale semblent déterminer un rapport conjugal égal. Cela peut se manifester aussi dans le cas de la transmission linguistique : dans les couples mixtes le groupe/pays plus favorisé a plus de chances que sa langue soit transmise aux enfants. Le père B a remarqué ce phénomène qui renforce la fierté de l'appartenance linguistique.

Extrait 80 : le père B remarque le changement de superstructure qui renforce la fierté linguistique

PÈRE-B (...) donc: euh: euh sa famille habite dans une région assez dynamique où y a beaucoup d'entrepreneurs, y a des gens qui des Chinois maintenant des hommes Chinois qui sont assez aisés, qui surtout qui souhaitent donner une éducation euh éducation euh hm étrangère à leurs enfants ah. On doit parler l'anglais ou le français. (...)Donc maintenant on va plus se situer dans des galets égaux parce que pendant longtemps, l'Occident disait : « Ouais, les Chinois, on est plus riche qu'eux. » Donc bah que là, voilà ça change et on s'adapte, et °>je trouve que c'est bien<°, tu vois ce que je veux dire ?

(Ent.-Père-B : ann. p.63, l.55)

5.2.4.2 Une communauté prochinoise autour de la famille

Le modèle de Fishman (1991) postule que la transmission linguistique s'opère avec plus de régularité dans un cercle de « foyer-famille-voisinage-communauté ». Dans un contexte migratoire, les pôles voisinage-communauté jouent un rôle moins important dans la socialisation linguistique de la langue d'origine de l'enfant, sauf pour ceux qui vivent dans les zones de fort rassemblement comme les China Towns, car le contexte impose en effet la langue dominante. Pour la famille B, les membres de la communauté chinoise sont peu nombreux dans la ville, mais les rencontres entre la famille B et les Chinois sont réguliers pour deux raisons. D'abord, le couple a établi une association franco-chinoise dans la ville pour favoriser les échanges franco-chinois. La famille organise des rencontres et des fêtes dans une salle municipale régulièrement où les étudiants chinois et les familles mixtes de toutes les nationalités sont invités. Les Français qui y participent sont ceux qui ont eu une expérience professionnelle ou touristique en Chine ou qui s'intéressent à la langue et culture chinoise. Comme indique le père dans l'entretien, « ceux qui aiment aussi la Chine ». La famille bénéficie ainsi d'une communauté « prochinoise » depuis déjà une dizaine d'années. Deuxièmement, le couple aide les échanges culturels et économiques entre la Chine et la ville depuis que la femme travaille à la mairie. Ceci permet d'avoir des contacts réguliers avec les personnes officielles en Chine. Nous avons assisté à plusieurs événements culturels et fêtes organisés par l'association où les enfants de la famille B étaient présents. L'opportunité d'interaction avec des locuteurs chinois apporte une bonne exposition linguistique authentique.

5.2.4.3 Une influence communautaire positive accompagnée d'une haute aspiration de transmission

Cette communauté prochinoise a des représentations positives sur la transmission du chinois aux enfants. La famille B est en quelque sorte encouragée par les opinions de la communauté : le chinois est la langue de l'avenir, un atout économique et le bilinguisme est perçu comme une richesse. Un passage d'entretien avec le père illustre l'impact de l'attitude positive de l'entourage sur la perception de la langue chinoise pour la politique linguistique familiale.

Extrait 81 : l'attitude positive de l'entourage sur la langue chinoise-1

PÈRE-B (...) puis c'est souvent euh notre entourage qui me dit euh hm c- c'est une- c'est une richesse, euh il faut qu'ils apprennent le chinois, pour eux ça va : ça sera très utile(...)

(Ent.-Père-B : ann. p.61, l.41)

Extrait 82 : l'attitude positive de l'entourage sur la langue chinoise-2

PÈRE-B Et ici bah les Français euh ouais ils nous encouragent plutôt à parler fran- à parler chinois. **Euh: en tout cas, ceux qui aiment aussi la Chine**, voilà. Donc: ça joue dans- c'est vrai, parce que euh y aurait la facilité, c'est peut-être plus de parler le français, c'est vrai, voilà.

(Ent.-Père-B : ann. p.62, l.45)

La communauté prochinoise a tendance à avoir une haute aspiration linguistique envers les enfants issus des familles linguistiquement mixtes et s'attendent à ce que l'enfant parle deux langues parfaitement avec un même niveau maternel. Cela rend d'un côté les enfants fiers d'être bilingues potentiels et de l'autre côté, cela fait peser une pression sur la mère responsable de la transmission linguistique. Cela fait écho à Deprez (2014 : 17) que « les idéologies dominantes postulent d'une part qu'une personne « devrait » parler la langue de son appartenance ethnique, et d'autre part, qu'elle « devrait » la transmettre à ses enfants ». Le regard extérieur sur le bilinguisme est un fait qui provoque des désaccords et une position défensive de la mère qui insiste que le bilinguisme est un investissement comme ce qu'indique Okita (2002). Le fait que le chinois ne soit pas transmis à la hauteur de ce qui est attendu, provoque aussi un sentiment de regret, voire de frustration.

Extrait 83 : l'entourage s'attendent à ce que l'enfant parle deux langues

MÈRE-B 啊嗯----反正--嗯其他法国人是这样看的, 觉得你妈妈是中国人, 就是小孩子理所当然会说中文, 其实不是这样的(笑)。他们就觉得好像, “哎, 你说中文吧!” 什么什么的。哎呀我觉得能说几句, 然后他就--然后他就--小孩子他想表现的时候他就拼命地想一下, 然后夸夸就是“你叫什么名字啊?”, 或是什么这种东西他会给你说几句, 然后然后就然后底下的深的就不行了。

Ah euh ... de toute façon, les Français pensent que l'enfant parle naturellement le chinois comme la maman est Chinoise, mais ce n'est pas vrai (rire). Ils disent des fois (à l'enfant) qu' « aller, parle-nous quelque chose en chinois ! » Et puis quand l'enfant veut se faire remarquer, il va se creuser la tête et puis donner une phrase comme « comment tu t'appelles ? » ou des choses comme ça. Et

puis il ne va pas pouvoir continuer.

(Ent.-Mère-B : ann. p.51, l.71)

5.2.4.4 Privilégier le français face à la pression de la réussite scolaire

Les parents portent la responsabilité de favoriser l'éducation de l'enfant et de l'aider à réussir sa vie sociale à travers d'abord la réussite scolaire. La transmission de la langue d'héritage doit céder le pas lorsque l'enfant est confronté à des difficultés scolaires. Dans la famille B, comme mentionné précédemment, le fils cadet Fabien a eu des problèmes de langue et d'intégration à l'école. Il vit des difficultés scolaires surtout en français. Afin d'aider l'enfant à surmonter ces difficultés, les parents offrent un soutien extra-scolaire en français. Par conséquent, le temps d'apprentissage du chinois ne semble plus suffisant. Ainsi, les parents se sont vus dans l'obligation de baisser leurs exigences sur le niveau à atteindre en chinois.

Extrait 84 : l'apprentissage du chinois cède le pas pour favoriser la réussite scolaire en français-1

PÈRE-B (...) cet hiver, on a vraiment mis l'accent sur le français, parce qu'il avait du mal avec la grammaire et donc euh. Même Feiyin euh, c'était le français parce qu'il faut qu'il : voilà.

(Entretien-père-B : ligne 76)

Donc on essaie une- au moins une heure par soir, voilà donc je vais lui faire lire voilà un petit texte de d'une dizaine de lignes, il va écrire pareil, sept ou huit lignes au moins, avec les nouveaux mots voilà là en français ah. Puisqu'on va privilégier d'abord le français, le chinois bah un peu moins mais, voilà un petit peu. Euh ce qui est- en tout cas pour Fabien, il a pris un peu du retard et puis du calcul aussi, eh voilà euh.

(Entretien-père-B : ligne 101)

Extrait 85 : l'apprentissage du chinois cède le pas pour favoriser la réussite scolaire en français-2

MÈRE-B 譬如说大的嘛, 他一直都是最好的。就是说在学校里啊或者是什么的, 他学习是一点问题都没有, 我基本上都不用怎么管, 他自己作业自己做, 什么成绩都是 AAA, 反正是班里面最好的。呃这个小的就不行, 是班里面最差的(笑)。所以现在我-我就是说对小的话是不光光是中文的问题, 还有就是法语的问题。

Par exemple, l'aîné il est le meilleur de la classe depuis toujours. Il n'a aucun problème au niveau de ses études, je n'ai rien à

m'inquiéter pour lui. Il est autonome pour faire ses devoirs et ses notes sont toujours AAA. Par contre, le cadet, il a un gros problème, il est le dernier de sa classe (rire). Alors on se dit il y a non seulement le problème de chinois pour lui, mais aussi des problèmes de français.

(Ent.-Mère-B : ann. p.56, l.117)

呃对每天-每天必须-必须要一个小时特别辅导他,他是-他是这样的。(…)这个小的话,你-你不在后面监督他,你不在看着他做,他就他就溜掉了,他就不做了那种(笑)。

Alors maintenant, on se met une heure pour lui donner le soutien scolaire. (...) Il a besoin de notre surveillance pour étudier, sinon il se lâche pour rien faire (rire).

(Ent.-Mère-B : ann. p.56, l.119)

5.2.5 Les facteurs internes d'influence pour les planifications linguistiques parentales

5.2.5.1 Les politiques linguistiques familiales nourries par les représentations et idéologies parentales

Les décisions que les parents font à propos des langues dans la famille sont largement influencées et nourries par les représentations parentales du bilinguisme, des langues concernées, de la culture et du groupe et du processus d'acquisition linguistique etc.

A. La transmission grâce à la valorisation de la langue chinoise et du bilinguisme

Les deux parents de la famille B sont assez sensibles aux langues et à l'éducation linguistique. Vu le profil que nous avons analysé dans le chapitre IV, la mère de famille a été spécialiste en langue anglaise et le père a enseigné le français en Chine pendant quelques années. L'analyse du cas de cette famille montre bien que la valorisation du bilinguisme et biculturalisme est fortement ancrée dans l'idéologie des parents de la famille B, qu'il s'agisse du contexte socioéconomique, de l'encouragement de la communauté ou de la passion personnelle. Les termes comme « avantage », « atout », « aide », « tendance », « ressource », « important » sont utilisés par les parents pour argumenter leur décision de transmission. Malgré les difficultés que la famille a

vécues au niveau de la transmission linguistique, les parents gardent une forte motivation et volonté pour transmettre le chinois.

Extrait 86 : les raisons de la transmission de la mère B

MÈRE-B 但是但是我觉得这个东西不能放弃。就是因为呃他们本身就有一种优势,就是说母亲或者是父亲,他是懂一种外语。然后毕竟也是就是说把双方父母的那种文化传统啊都要继承下去,然后语言是最好的那个最好的一种方式慢慢了解,并且对他们也是一种帮助。

Mais je pense qu'on ne peut pas abandonner (le chinois). Parce que c'est un avantage si la mère ou le père parle une langue étrangère. De toute façon, il faut transmettre la culture et la tradition de tous les deux parents, la langue est le meilleur moyen pour les connaître qui est une vraie aide.

(Ent.-Mère-B : ann. p.47, 1.6)

Pour que la transmission linguistique soit mise en pratique, la loyauté linguistique manifestée par le membre migrant n'est pas suffisant, l'attitude positive du conjoint sur cette langue est déterminante pour la transmission de la langue minoritaire (Yates et Terraschke, 2013). Le père B montre une attitude très positive sur la langue et la culture chinoise, influencé par son goût personnel et ses expériences d'avoir vécu en Chine pendant quelques années. La transmission du chinois est très importante pour lui non seulement à l'oral mais aussi à l'écrit. Pour lui, le fait de parler la langue de sa conjointe est un choix très apprécié en tant que conjoint dans un mariage mixte.

Extrait 87 : l'attitude positive sur la transmission du chinois du père B

PÈRE-B Je PENSE que c'est IMPORTANT ouais parce que euh à la fois le chinois oral parlé et le chinois écrit. L'écrit bah bon, souvent pour lire quand même, moi-même j'ai quand même du mal à écrire sans forcément utiliser un dictionnaire en tout cas pour des caractères un peu compliqués. Euh mais je pense que c'est IMPORTANT(...)

(Ent.-Père-B : ann. p.59, 1.24)

Extrait 88: le père B apprécie le fait de parler la langue du conjoint dans un couple mixte

PÈRE-B (...) pui` y a aussi des couples mixtes euh franco-russe, franco-chinois, donc où le conjoint français euh n'a pas du tout envie ou n'a pas de temps euh d'apprendre la langue de son conjoint. C`qui est: c'est un choix, mais euh c'est vrai qu'il`a euh voilà y a une perte de de de voilà.

(Ent.-Père-B : ann. p.61, 1.40)

B. La transmission grâce au sens de mission influencée par le confucianisme

Le chapitre précédent sur l'analyse du profil sociolinguistique des parents montre que les mères chinoises ont tendance à avoir une loyauté linguistique forte. Cette loyauté se réalise non seulement dans leur propre pratique continue de la langue chinoise, mais aussi dans le désir de la transmettre aux enfants chez la mère B. La volonté forte de la transmission linguistique vient de sa fierté culturelle, de sa forte identification à son groupe d'origine et son sens de mission et responsabilité en tant que parents sous influence de confucianisme. La mère B explique qu'il lui semble être sa mission et sa responsabilité de transmettre sa langue car la communauté chinoise est un groupe qui insiste fortement sur la loyauté linguistique et la transmission culturelle. Ce sens d'appartenance est lié à la fierté de la culture chinoise à laquelle la mère noue un attachement car elle a été éduquée dans cette langue et qu'elle se sent l'ambassadrice de cette langue et culture. La transmission linguistique motivée par la fierté culturelle est observée également par Curdt-Christiansen (2009) qui la décrit comme « *cultural disposition* » dans la communauté chinoise au Canada. Voici comment la mère B explique ses motivations influencées par le confucianisme.

Extrait 89 : la mère B considère la transmission du chinois comme sa responsabilité-1

MÈRE-B 中国的文化就是说儒家思想的-的观念非常强，就是一定要在这个社会上面要做出一点贡献，所以-就中国人活得很累嘛。然后就是你-你这个父母肯定是要对小孩子有很多的责任，给你很多的压力。

La culture chinoise est fortement marquée par le confucianisme. Il faut qu'on fasse une contribution à la société, c'est pour ça que les Chinois vivent d'une manière assez fatigante. Les parents portent beaucoup de **responsabilités**, ce qui amène pas mal de pression.

(Ent.-Mère-B : ann. p.55, 1.101)

Extrait 90 : la mère B considère la transmission du chinois comme sa responsabilité-2

MÈRE-B 啊：没有商量过这个事儿，但是觉得应该理所当然是父母的义务一样的。就是特别是我们觉得我们中国人还是特别希望自己的孩子能够会讲中文，了解中国文化。

Ah, on n'a jamais discuté de ça (la transmission), mais il me semble

qu'elle est le devoir naturel d'un parent. Surtout nous les Chinois, on souhaite fortement que nos enfants parlent le chinois et connaissent la culture chinoise.

(Ent.-Mère-B : ann. p.48, l.20)

Extrait 91 : la mère B considère la transmission du chinois comme sa responsabilité-3

CHER 你心里有这种责任感, 觉得一定要把这个给它 [保留住] ?

Alors tu as ce sens de responsabilité de la (la langue)
[maintenir ?]

MÈRE-B [啊, 对对对], 觉得呃, 我觉得是一种, 这是一种传承, 就好像你呃你你受了教育, 你知道中国文化有很多优秀的东西, 然后你想把它传承下去。

[Ah, oui, oui, oui.] Je pense que c'est une sorte de transmission et héritage. Comme si que tu es éduqué et que tu sais combien la culture chinoise est excellente, tu as donc envie de la transmettre.

(Ent.-Mère-B : ann. p.50, l.49-50)

C. Le mode de transmission influencée par les représentations parentales de l'acquisition linguistique

Les représentations du processus d'acquisition des parents et leurs connaissances du bilinguisme influencent le moment et la façon dont les langues d'héritage vont être transmises. Dans la famille B, la mère de famille pense que l'âge de sept à huit ans est une période cruciale pour l'acquisition ou l'apprentissage d'une langue. C'est pour cette raison-là qu'elle impose les cours de chinois à ses fils lorsque l'aîné atteint cet âge pour ne pas manquer ce moment crucial de l'apprentissage bilingue.

Extrait 92: l'âge de sept ou huit ans est un moment crucial pour le bilinguisme

MÈRE-B 我觉得从七八岁开始, 那个语言的话你像双语或是什么, 就是这个时候要培养。不管怎么样, 他还是要到这个, 还是要这个早上来学。

Je pense que l'âge de sept à huit ans est un moment crucial pour le bilinguisme. Il faut intervenir pour bien planifier à partir de cet âge-là. Donc mon fils doit venir ici pour apprendre (le chinois) le samedi matin quoi qu'il en soit.

(Ent.-Mère-B : ann. p.51, l.61)

Le couple pense que par le contact naturel et régulier en immersion, la transmission linguistique sera mieux accomplie avec moins de souffrances. Ils ont justifié cette idée par les vacances que la famille a passées en Chine où les enfants ont profité de l'environnement linguistique. Leur souhait d'envoyer les enfants en Chine vient de ce type de représentations.

Extrait 93 : les représentations de la mère B du mode d'acquisition linguistique

MÈRE-B 并且呢这个小的话他一去中国的话，他就活学活用，他就会想知道很多的事情。譬如说就是，譬如他想他吃麦当劳嘛，他就说：“哎呀，妈妈，麦当劳中文怎么说？”他就会问。然后或者是说他想去游泳，就是说“去游泳怎么说？” (...) 就是所有的这些事情他就会主动地主动地去学，所以学语言的话，我觉得在在环境当中学时最好的。

D'ailleurs, le cadet quand il est allé en Chine, il était capable d'apprendre en s'inspirant de la vie quotidienne, il avait envie de savoir plein de choses. Par exemple, il voulait manger chez McDonald's, du coup il m'a demandé « aie, maman, comment on dit McDonald's en chinois ? ». Ou bien s'il voulait nager, il m'a demandé « comment on dit nager ? ». Il prenait l'initiative de tout apprendre. Donc pour moi, la meilleure façon d'apprendre une langue est de l'apprendre dans le contexte.

(Ent.-Mère-B : ann. p.47, l.6)

5.2.5.2 Le rôle renforcé des enfants

Déclenché par les difficultés de prononciation en français de Fabien, l'orthophoniste est intervenu en coupant la transmission du chinois au foyer. Cela a changé les pratiques langagières de la mère et fait disparaître l'usage du chinois à la maison. Menacé par les difficultés scolaires de Fabien, le temps et l'énergie de l'enfant et des parents ont été focalisés sur l'apprentissage du français. Sans le vouloir, le fils cadet a modifié d'une façon importante la PLF de la famille au niveau des pratiques intrafamiliales et des planifications linguistiques.

Au travers des échanges avec d'autres parents des familles franco-chinoises, les parents de la famille B se rendent compte qu'il y a la résistance éventuelle même le refus d'apprendre la langue chinoise chez l'enfant. Pour lutter contre la résistance des enfants, la mère-enseignante cherche à innover les méthodes d'enseignement dans son cours de chinois pour être plus ludique en introduisant les matériaux « prêts-à-utiliser », films, dessins animés, chansons, etc.

Extrait 94 : la mère B cherche à innover les méthodes d'enseignement

MÈRE-B 然后你想把它传承下去。但是小孩子他并不是说你传承他就肯定就接受，你知道吗？呃：呃然后还要对他培养兴趣，要--找到那个，呃：让他觉得想学，这样高兴学，所以要各种方式的。要动画片啊，要什么唱一下这种儿歌，然后又要这种这种就是说做题，就做中文题。要比较呃-- ludique,就是很形象，有图像，有声音(...)

Tu veux le (le chinois) transmettre, mais ça ne veut pas dire que l'enfant va accepter juste parce que tu le souhaites, tu vois ? Euh il faut cultiver ses intérêts et chercher tous les moyens pour qu'il aime et ait envie d'apprendre. Il faut des dessins animés, des chansons et puis des exercices en chinois. Il faut être ludique avec des images et du son.

(Ent.-Mère-B : ann. p.50, 1.50)

Honjo Champiot-Bayard (2008) montre que les mères japonaises en unions linguistiquement mixtes se trouvent dans un sérieux dilemme : enseigner efficacement le japonais sans en faire une contrainte. Cependant, dans la famille B de notre étude, le père est prêt à cadrer même forcer les enfants à faire des efforts car il pense qu'il y a un prix à payer pour apprendre et maintenir une langue.

Extrait 95 : le père B est prêt à cadrer les enfants à apprendre le chinois-1

PÈRE-B (...)L'idéal c'est privilégier l'envie mais des fois les enfants euh ils pensent trop à jouer, à extraire et donc il faut s'obtenir à des temps euh à des temps euh d'apprentissage de chinois.

(Ent.-Père-B : ann. p.60, 1.34)

Extrait 96 : le père B est prêt à cadrer les enfants à apprendre le chinois-2

PÈRE-B Euh, c'est surtout xx va parler le chinois, moi je leur parle aussi chinois euh et puis français. Euh: MAIS je remarque non plus le grand i- voilà plus il grandit, plus effectivement euh:. Si on n'est pas là pour cadrer, euh il va pas apprendre, il va perdre parce qu'il n'est pas dans un environnement de de chinois.

(Ent.-Père-B : ann. p.61, 1.36)

5.3 L'étude de cas de la famille C

5.3.1 Les langues chinoises sont-elles transmises aux enfants ?

5.3.1.1 Pour le chinois mandarin à l'oral

L'enquête sur les PLF dans la famille C s'est déroulée principalement en chinois, car le père de famille travaillait dans une ville voisine et ne revenait que le weekend. Nous avons pu visiter et observer les enfants de la famille C sept fois sur une période de deux ans (2014-2016) avec des notes de terrain et des enregistrements de session de jeu.

A. L'acquisition du mandarin chez la fille aînée Bella

Dès les premiers entretiens, nous constatons de suite que la fille aînée, Bella, âgée de quatre ans à l'époque, possédait déjà de très bonnes compétences orales en mandarin. Une compréhension orale parfaite sous-entendue, elle s'exprimait en mandarin avec une grande aisance et habileté. Une bonne articulation est observée chez elle et son débit de parole est assez rapide. On peut considérer que le mandarin comme une des langues premières de Bella.

a) Le léger accent de Bella

Sans difficultés particulières pour reproduire des sons spécifiques, on dénote cependant chez Bella un léger accent du sud lorsqu'elle parle le chinois mandarin, hérité de l'accent cantonais de sa mère. C'est-à-dire qu'elle a tendance à prononcer les consonnes fricatives en consonnes alvéolaires. Par contre, elle n'a pas de problème pour bien prononcer les mots comme « chat », « chose » en français. Le tableau suivant donne quelques exemples que nous avons saisis pendant les sessions de jeu. La première colonne présente le vocabulaire en chinois et sa traduction en français, avec la syllabe ou le caractère mal prononcé en rouge, sachant que le chinois est une langue monosyllabique dont un mot est usuellement constitué de deux caractères. La comparaison entre la prononciation correcte et celle de l'enfant met en évidence ses habitudes langagières.

Tableau 7 : les exemples des mauvaises prononciations de Bella

Les mots chinois et leur traduction en français	La prononciation correcte du caractère en <i>pinyin</i>	Les prononciations de Bella en <i>pinyin</i>
zhī zhū 蜘蛛 (araignée)	Zhi	Zi
zhè ge 这个 (ça)	Zhe	Ze
kǒng lóng xiān shēng 恐龙先生 (Monsieur dinosaure)	Sheng--	Seng
lǎo shǔ xiǎo jiě 老鼠小姐 (Mademoiselle souris)	Shu--	Su
hǎo chī 好吃 (c'est bon)	Chi--	ci
shēng yīn 声音 (bruit)	Sheng	seng

b) Les problèmes de syntaxe chez Bella

L'accent de la fille aînée ne nuit pas à la compréhension, toutefois, la syntaxe pose parfois des problèmes qui apparaissent peu dans le corpus, mais dont l'impact est immédiat et flagrant. Les deux extraits suivants de pratiques langagières spontanées sous forme de polylogues illustrent ce phénomène. L'extrait ci-dessous s'est déroulé quelques minutes après notre entrée dans la maison, il s'agit de l'ouverture de la conversation :

Extrait 97 : la conversation sur la sieste avec Bella

1. CHER 你睡过午觉了吗？你睡午觉吗？
Est-ce que t'as fait la sieste ? Est-ce que tu fais : la sieste ?
2. FILLE-C-1 嗯，另天晚上已经睡觉了。
Euh, j'ai déjà dormi le soir de l'autre jour.
3. MÈRE-C 昨天（笑）！
Hier（rire）！

4. FILLE-C-1 昨天晚上 (笑)
Hier soir (rire).

(Obs.-Fam.-C-3 : 1.25-28)

Après avoir salué la mère et les filles, la chercheuse demande à Bella : « est-ce que t'as fait la sieste ? ». La scène se passe en début d'après-midi et cette question est une banale formule de salutation. Poser les questions sur le rituel d'une personne est une politesse et une façon d'ouvrir une conversation dans la culture chinoise. Tout comme « est-ce que tu as mangé ? » en chinois se traduit à peu près par « ça va ? » en français. Mais la chercheuse change la formule et, comme elle ne sait pas si l'enfant fait encore la sieste à son âge elle lui demande : « est-ce que tu fais la sieste ». Bella répond « j'ai déjà dormi hier soir », indiquant qu'elle n'a compris que partiellement le mot « sieste ». C'est-à-dire qu'elle a saisi le deuxième caractère « 觉 » du mot « sieste » qui signifie « dormir », mais a manqué le premier caractère « 午 » qui veut dire « midi ». Au lieu de dire « hier soir », elle dit « le soir de l'autre jour ». Sa réponse suscite l'amusement de sa mère qui la corrige en reprenant « hier ». Bella répète la proposition de sa mère en la complétant un peu plus « hier soir » avec un rire embarrassé.

Dans ce deuxième extrait de conversation, Angeli, la petite sœur de Bella, mange une glace au sirop. Le bruit de l'emballage attire l'attention de Bella :

Extrait 98 : Bella conjugue sa phrase "faire du bruit" en chinois

1. FILLE-C-1 °Ça fait du bruit. °
2. CHER 啊, 这个 ? Ça fait du bruit 啊 ?
Ah, ça ? Ça fait du bruit ?
3. FILLE-C-1 是这个, 她...
C'est ça, ce qu'elle...
4. CHER 她吃的棒冰, ça fait du bruit, OK.
La glace au sirop qu'elle mange, ça fait du bruit, ok.
5. FILLE-C-1 ° bruit, ^{shēng} 声音 (seng) °

- Bruit, bruit.
6. CHER 嗯?
Enh ?
7. FILLE-C-1 Bruit, ^{shēng} 声音 (seng)。
Bruit, bruit.
8. CHER Bruit, 声音, 啊, 好的。
Bruit, bruit, ah, d'accord.
9. FILLE-C-1 XX 声音, 你做声音, 我做声音。你做 bruit。
XX bruit, tu fais du bruit, je fais du bruit, tu fais du bruit.
10. CHER 我做 bruit, ok, 我做声音, 我做 bruit, 她呢?
Je fais du bruit, ok, je fais du bruit, je fais du bruit, et elle ?
11. FILLE-C-1 她 ^{shuō} 说 (suo) 话的时候。
elle aussi quand elle parle.
12. CHER 她做 bruit。
Elle fait du bruit
13. FILLE-C-1 我也是。
moi aussi.
14. CHER 你也是。
Toi aussi.
15. FILLE-C-1 大家会做 bruit 的。
Tout le monde fait du bruit.
16. CHER 大家都会做 bruit 的。
Tout le monde fait du bruit.
(Obs.-Fam.-C-4 : 1.24)

Bella déclenche la conversation en français « ça fait du bruit » sous forme d'un monologue. Le phénomène de monologue en français est observé à plusieurs reprises chez elle, ce qui révèle la

place dominante du français chez l'enfant. La chercheuse confirme sa remarque en se désalignant du français : elle change de langue d'un « tour de parole par rapport au tour de parole précédent » (Istanbullu, 2017 : 357). Toute la séance de jeu se déroule en chinois et la mère est présente, mais la chercheuse garde la phrase française de Bella « ça fait du bruit » pour ne pas sur-traduire. Bella s'aligne sur le chinois, la langue choisie par la chercheuse, en expliquant, par ses gestes corporels, que c'est la glace au sirop qui fait du bruit. Ensuite elle chuchote en français la traduction chinoise du mot « bruit » comme un jeu avec elle-même plutôt que sur le mode d'une conversation avec la chercheuse. Puis elle fait quelques essais pour faire voir comment le mot « bruit » peut être utilisé dans les phrases : « 你做声音 (tu fais du bruit) », « 我做声音 (je fais du bruit) ». En fait, elle conjugue le verbe « faire » avec les sujets différents. Pourtant, les verbes en chinois ne se conjuguent pas puisqu'ils restent toujours à l'infinitif. C'est par les particules postverbales que l'on se renseigne des éléments tels que le temps, l'aspect, le mode, etc. Un transfert grammatical du français vers la langue chinoise est observé dans cette tentative de conjuguer un verbe en chinois.

Mais les essais proposés par Bella sont des traductions mot-à-mot du français « faire du bruit » qui ne s'utilisent pas en chinois. Au lieu de dire « 做声音 (faire du bruit) » en chinois, on dit plutôt « 出声音 (avoir du bruit) » ou « 发出声音 (émettre du bruit) ». Cela est aussi un transfert de la langue dominante (*dominant language transfert*) à la langue d'héritage que Benmamoun et al. (2013 : 51) décrivent comme le façonnement grammatical de la langue familiale par la langue dominante.

À la fin du tour de parole, elle a mélangé les deux codes en insérant le mot français « bruit » dans une structure chinoise francisée « 做 (faire du xx) ». La chercheuse répète la production de l'enfant sur plusieurs tours de parole pour confirmer l'information en pensant aussi à diminuer le risque de l'incompréhension au moment de la transcription de corpus. L'analyse de ce deuxième extrait nous offre un exemple très intéressant de l'influence et le transfert grammatical du français sur la syntaxe du chinois chez l'enfant.

À la sortie du terrain, Bella avait six ans et montrait une grande aisance dans l'utilisation du chinois mandarin qui semblait alors stabilisé. Par ailleurs, nous avons également observé un

développement important des compétences en français puisque l'enfant avait appris à lire et écrire à l'école. Non seulement elle était plus éloquente en français, mais son vocabulaire s'était largement étendu grâce à la lecture et ses apprentissages scolaires. Les compétences en chinois de Bella stagnent alors que son français se développe de manière significative. Ainsi, le français tend à devenir dominant et une dysmétrie entre les deux langues se creuse. Cette dominance du français se traduit par 1) du *code-switching* vers le français dans ses conversations en chinois, 2) une utilisation de plus en plus fréquente de monologues en français et lorsqu'elle se trouve avec sa petite sœur, 3) des transferts grammaticaux de la langue française à la langue chinoise.

B. L'acquisition du mandarin chez la fille cadette

Au moment de notre entrée sur le terrain, la fille cadette, Angeli a deux ans et elle se trouve dans le stade transitoire de production des mots à celle des phrases courtes. Ses productions verbales sont en général très difficiles à comprendre, à cause des mauvaises prononciations, des mauvais tons, des sons non-identifiables et d'une syntaxe souvent incorrecte.

L'analyse des pratiques langagières d'Angeli et de Bella que nous proposons ci-dessous illustre l'influence de l'aînée sur la cadette. Dans le salon, la fille aînée Bella et la chercheuse jouent à un jeu de cartes qui s'appelle « Dobble ». L'objectif du jeu est d'identifier le dessin en commun sur les cartes des joueurs le plus rapidement possible. La fille cadette Angeli observe le jeu.

Extrait 99 : le jeu de « Dobble » avec Bella

1. FILLE-C-1 你有什么?
Qu'est-ce que tu as ?
2. CHER 我有... 蜘蛛网。
J'ai ... la toile d'araignée.
3. FILLE-C-1 啊, 你有蜘蛛网?
Ah, t'as la toile d'araignée ?
4. CHER 对。
Oui.
5. FILLE-C-1 啊!

Ah!

6. FILLE-C-2 shì (sì) zhī (zì) 蛛网吗?
Est-ce que c'est la toile d'araignée ?
7. CHER 是啫。
Oui.
8. FILLE-C-1 那, 小鸟。
Alors, le petit oiseau.
9. CHER 好棒, 小鸟。
Bravo, le petit oiseau.
10. FILLE-C-2 是小 niǎo (niǎ), 一样的。
C'est le petit oiseau, c'est le même.
11. CHER 是一样的。
Oui, c'est le même.
12. FILLE-C-2 嗯, 你看, XX 的, XXX, 你看, 好多好的 XX 的。
Euh, regarde, XX, XXX, regard, il y a beaucoup de XX.
13. (...)
14. FILLE-C-1 la suite! Fromage.
15. FILLE-C-2 姐姐有 [fɾɔma:i] 啦。
Ma sœur a du [fɾɔma:i].
16. CHER 你说什么, Angeli? 姐姐有什么?
Qu'est-ce que t'as dit, Angeli ? Qu'est-ce qu'elle a ta sœur ?
17. FILLE-C-1 Fromage.
18. CHER 啊, 姐姐有 fromage 了。
Ah, ta sœur a du fromage.
19. FILLE-C-1 车车。

Une voiture.

20. FILLE-C-2 姐姐有 ^{chēchē} 车车 (qiē) 了。

Ma sœur a une voiture.

21. FILLE-C-1 我会赢的。小鸟。

Je vais gagner. Le petit oiseau.

22. FILLE-C-2 zhè (jiè) 个是 (xì) 小 ^{niǎo} 鸟 (niáo)。太阳。

C'est le petit oiseau. Le soleil.

(Obs.-Fam.-C-4 : 1.12)

Dans cet extrait de conversation, Angeli, la cadette, prend six tours de parole. Au sein de chacun des problèmes de prononciation existent. Ils sont listés dans le tableau suivant pour tenter de les analyser. La première colonne présente le vocabulaire en chinois et sa traduction en français, avec la syllabe ou le caractère mal prononcé en rouge. Une comparaison entre la prononciation correcte et celle de l'enfant révèle ses habitudes dans la pratique langagière.

Tableau 8 : les exemples des mauvaises prononciations d'Angeli

Les mots chinois et leur traduction en français	La prononciation correcte du caractère en <i>pinyin</i>	Les prononciations d'Angeli en <i>pinyin</i>
^{shì} 是 (être)	shì	sì, xì
^{zhī} 蜘蛛 (araignée)	zhī	Zī
小 ^{niǎo} 鸟 (petit oiseau)	niǎo	niǎ, niáo
^{chē} 车 (voiture)	chē	qiē
^{zhè} 这个 (ça)	zhè	jiè

Il est très probable qu'Angeli hérite l'accent cantonais de sa mère tout comme sa grande sœur. Ceci explique la tendance de prononcer les consonnes fricatives en consonnes alvéolaires chez elle comme le montrent les exemples d' « être » et d' « araignée ».

Au travers des observations participantes, nous remarquons une caractéristique saillante : la cadette répète systématiquement ce que dit sa grande sœur. Cet extrait de conversation offre un exemple vivant de ce phénomène. Dans les tours de parole 6, 10, 15, 20, 22, Angeli répète « toile d'araignée », « fromage », « voiture », « petit oiseau » produits par sa grande sœur Bella, alors qu'elle ne fait qu'observer le jeu. Non seulement Angeli répète ce que dit Bella, mais elle imite aussi son intonation. La grande sœur joue le rôle de l'input linguistique pour la fille cadette, qui reprend et répète les amorces linguistiques que l'aînée produit, d'une manière récurrente. La mère de famille est consciente du rôle que la grande sœur joue dans le développement linguistique de la cadette. Elle se rend compte du fait que ses deux filles ne sont pas exposées à la langue chinoise de la même façon ce qui induit des résultats différents comme ce qui est illustré par Varro (1984) et Caldas (2006).

Extrait 100 : la mère explique l'exposition différente à la langue chinoise de ses deux filles

MÈRE-C 然后, 可能她的影响是什么呢。我觉得, 老大是因为-我那时候就一个-就我带她, 她就一个人, 然我跟我她说中文比较多, 而且她的语感比较好 (...)

Je pense que l'aînée a une plus grande sensibilité au chinois parce que c'était moi qui l'ai gardée. Elle était la seule enfant, donc je lui parlais beaucoup en chinois. (...)

(...)

MÈRE-C 啊--, 然后 Angeli 的话, 她可能是老二, 然后又姐姐跟她, 然后她就说法语说的比较多。姐姐影响--其实蛮--影响她其实蛮大的, 她姐姐。因为他们俩在一起的话, 说中文和那个法语的比例就是法语多, 嗯, 法语多。所以她说法语的话, 还好啦, 但是她说中文的话, 就是那个发音, 我不知道怎么说。 (...)

Ah, puis pour Angeli, parce qu'elle est cadette et qu'elle parle beaucoup de français avec sa grande sœur. En fait, sa grande sœur a une très grande influence sur elle car elles se parlent plus en français qu'en chinois. Alors ça va quand elle parle le français, mais elle a (des problèmes) de prononciation quand elle parle le chinois que je ne sais pas comment décrire.

(Ent.-Mère-C : ann. p.96, l. 28, 32)

Si nous revenons à l'extrait du corpus (Extrait 99), dans le tour de parole 12, nous voyons que beaucoup de sons non-identifiables se produisent. Ceci est un phénomène récurrent dans le corpus recueilli, qui rend la compréhension difficile non seulement pour les visiteurs, mais aussi pour les membres de la famille, surtout le père qui a peu d'accès à la langue chinoise. Dans la tour de parole 17, la grande sœur Bella joue un rôle d'interprète, qui répète (parfois traduit) ce que disait sa petite sœur pour l'interlocuteur qui n'a pas tout compris. C'est en effet le rôle qu'elle joue dans sa famille quotidiennement pour son père quand il n'arrive pas à comprendre la cadette.

Extrait 101: le père C demande à Bella ce que disait Angeli

PÈRE-C On peut on peut demander à Bella : « euh, Angeli me disait quelque chose », je demandais à Bella : « elle m'a parlé en français ou en chinois ? » Et Bella va me dire : « En langage de petite Angeli! »

(Ent.-Père-C : ann. p.112, l. 48)

Lorsque nous avons quitté le terrain, Angeli avait 4 ans et était capable de communiquer d'une façon basique en chinois. Elle avait développé des compétences orales en chinois, notamment une bonne compréhension orale. Pourtant, on constate une grande différence entre ses productions orales en chinois mandarin et celles de sa grande sœur au même âge : mauvaises prononciations surtout au niveau du ton ; manque du vocabulaire et problème de syntaxe constituent des difficultés marquées de son expression orale. Nous ne sommes pas la seule à remarquer les différences des compétences entre l'aînée et la cadette, la mère commente ainsi le développement langagier de ses filles :

Extrait 102 : la mère C commente la production orale en chinois d'Angeli-1

MÈRE-C 但是她说的那个发音，还--还是那个--法语的那个--发中文音的那个--她说的还是，你可以很明显的听出来她是一个外国小朋友（笑）。

Sa prononciation est celle du chinois prononcé par un francophone. Tu peux facilement trouver que c'est un enfant étranger qui parle. (rire).

(...)

MÈRE-C 她她就说：“你都不听我的！”她说：“你都不听我的”。实际上就是，你还-你都听不懂我说什么。她说：“你都不听我的！”她老说（笑）：“你都不听我说！”

(Lorsqu'on ne la comprend pas), elle disait « tu m'écoutes pas ! », elle dit « tu m'écoutes pas », mais en fait, ce qu'elle voulait vraiment dire c'est que tu me comprends pas. Mais elle disait tout le temps : « tu m'écoutes pas ! ».

(Ent.-Mère-C : ann. p.97, l. 44, 54)

Extrait 103 : la mère C commente la production orale en chinois d'Angeli-2

MERE-C 她那个口音, 改不过来, 现在还好一点。那以前的话, 而且她那个语的, 语言的那个前后, 她是按那个法语的那个, 有时候. (...) 顺序她就-她就会自己--编。反正她那个, 就倒过来了, 就是你你, 你可能不理解, 她就是倒过来说了(笑)。(...) 我大概--知道她说的是什么意思。

(...)

Elle n'arrive pas à corriger son accent. Ça va déjà mieux qu'avant, avant elle parlait parfois (le chinois) en fonction de l'ordre de mots en français. Elle va inventer l'ordre de mots, c'est possible que tu la comprends pas parce qu'elle tourne sa phrase (rire), mais je la comprends en général.

(Obs.-Fam.-C-5 : 1.20)

5.3.1.2 Pour le chinois à l'écrit

La transmission du chinois à l'écrit n'est pas systématique dans la famille C. Selon la mère, la fille aînée peut lire une vingtaine de sinogrammes de base à l'aide des cartes de lecture et les sous-titres des dessins animés. Mais elle ne sait pas écrire les caractères en respectant l'ordre des traits ni lire à l'aide du système phonétique, le *pinyin*. Étant donné que notre observation s'étend pendant presque deux ans, l'apprentissage de l'écrit chez la fille aînée devient de plus en plus problématique pour la mère.

D'un côté, comparé avec les enfants de même âge en Chine, Bella sait lire très peu de caractères et ne sait presque pas écrire. De l'autre côté, avec sa scolarisation en France, Bella montre une bonne maîtrise du français à l'écrit, une belle écriture et la poésie enfantine créée à l'école pour les parents, ce qui donne un équilibre au niveau de la langue entre le français et le chinois plus saillant. Pour la fille cadette, la question de l'apprentissage de l'écrit ne se pose pas encore.

Les deux parents désirent que leurs filles apprennent à écrire le chinois. Cette motivation est en lien avec la reconnaissance de l'identité et de l'origine. Le père de famille exprime une attitude de regret en face de la non-transmission du chinois à l'écrit.

Extrait 104 : le père C exprime une attitude de regret en face de la non-transmission du chinois à l'écrit

1. PÈRE-C (...) Moi- le le regret que j'ai pour Bella aujourd'hui, c'est qu'elle:: sait TRÈS TRÈS bien parler le français↑, TRÈS bien écrire avec une superbe écriture le français, elle sait très bien lire. Par contre, euh:: c'est au détriment du: de l'écrit euh chinois. L'écrit chinois, euh l'oral elle le maîtrise très bien↑. Mais par contre: euh, {vers sa fille Bella} est-ce que tu sais lire le chinois?
2. FILLE-1-C Non.
3. PÈRE-C Non ? Juste quelques idéogrammes, c'est tout ?
4. FILLE-1-C Oui.
5. PÈRE-C Ouais.
6. FILLE-1-C Juste quelques lettres.
7. PÈRE-C Et j'aimerais que ça ça soit: euh qu'elle soit plus à l'aise le: là-dessus. [Mais:]
8. CHER [À l'écrit]?
9. PÈRE-C À l'écrit, mais il faut qu'Haoxin ait plus de temps, pour le faire. Mais: c'est pas facile parce que: en plus, avec moi, absent maintenant toute la: toute la semaine, Haoxin je pense qu'elle est: débordée.

(Ent.-Père-C : ann. p.113, l. 67-75)

5.3.1.3 Pour le cantonais

Issue de la province du Guangxi, la langue première de la mère est le cantonais. D'un point de vue linguistique, le cantonais est une langue chinoise parlée particulièrement dans le sud de la Chine, qui n'est pas intelligible avec le mandarin. Ainsi, sans acquisition ou apprentissage, les enfants n'ont pas la possibilité de comprendre ni de parler le cantonais. La mère a pris la décision de ne pas transmettre le cantonais aux enfants.

Malgré le fait qu'il s'agisse d'une langue régionale en Chine, le cantonais occupe une place particulière parmi toutes les langues régionales chinoises. Son utilisation dépasse largement l'aire originaire de cette langue de la province du Guangdong (Canton) parce que les locuteurs avaient émigré avant la promotion du mandarin standard. Le cantonais fut historiquement la langue chinoise la plus parlée par les communautés chinoises outre-mer en Occident, bien qu'il ait été remplacé par le mandarin aujourd'hui. Pourtant, il existe des groupes d'immigrants chinois de la diaspora qui restent fidèles à leur langue régionale, favorisé par leur réseau social fermé et le fait que le mandarin ne soit plus imposé par l'état dans un contexte diasporique. L'une des *China Towns* à Los Angeles dominée par le cantonais et les entrepreneurs de Wenzhou dans le treizième arrondissement de Paris qui ne parlent que le dialecte de Wenzhou constituent des exemples typiques.

La mère de la famille C argumente en faveur de la non-transmission du cantonais en citant la politique linguistique étatique sur la promotion du mandarin dans toute la Chine. La popularisation du mandarin qu'elle a observée dans sa province la conduit à douter de l'utilité du cantonais. Une image moins valorisante est associée au cantonais par la mère. Elle trouve un peu étrange également les familles qui ne transmettent que la langue régionale aux enfants ce qui ne leur permet pas de communiquer avec les autres Chinois outre-mer. Voici comment la mère exprime son opinion sur la non-transmission du cantonais.

Extrait 105 : la mère C exprime son opinion sur la non-transmission du cantonais

CHER 那你一开始就没想过教她们粤语。

Donc tu n'as jamais pensé à transmettre le cantonais à tes filles.

MERE-C 没想过。而且--粤语--它毕竟不是一种--嘍--它只是我们家里面说-说的那种--怎-日常话。可能温州人他会哦-其实温州人他那个圈子好奇怪的,我觉得。而且他的那个--包括他的保姆啊,是吧,像他会请-比如说他开店,他整个家里面都是温州人。然后他的小朋友也说温州话。他就--对,不说。

Non, jamais. D'ailleurs, le cantonais.....il n'est pas une (langue) ... malgré tout. Il est juste un parler du quotidien qu'on a à la maison. C'est possible que les personnes issues de Wenzhou (gardent leur langue). En fait, je trouve que le réseau social des personnes de Wenzhou est très bizarre. Les nourrices dans leurs maisons, les employés dans leurs magasins viennent tous de Wenzhou. Toutes leurs familles sont entourées par les gens de Wenzhou et leurs enfants parlent aussi le dialecte de Wenzhou. Et puis c'est comme ça qu'ils ne

parlent pas (le mandarin).

(Ent.-Mère-C : ann. p.105, l. 225-226)

Les décisions concernant des PLF sont étroitement liées aux expériences et vécus personnels des parents. Nous constatons que la décision de non-transmission du cantonais chez la mère peut aussi être liée au fait qu'elle a eu une carrière dans une université où le mandarin est fortement valorisé et où tous les dialectes sont exclus. Étant donné que le cantonais n'est pas transmis aux enfants de la famille, ils communiquent avec leurs grands-parents en mandarin. Le père de famille garde une place neutre dans la décision de transmission du cantonais : il ne pousse pas la mère, ni ne la critique pour ne pas le faire. Cependant, le père exprime son souhait de privilégier la maîtrise du mandarin. Les enfants développent une conscience linguistique précoce « *language awareness* » en observant les conversations entre leur mère et leurs grands-parents, « un chinois qu'ils ne comprennent pas ».

Extrait 106 : les témoignages du père C sur la conscience linguistique précoce de Bella

PÈRE-C Et: Bella me dit de temps en temps quand il y a des discussions entre ses grands-parents et Haoxin, elle me dit : « Papa, je comprends pas ce qu'ils disent, c'est le chinois que je comprends pas. » (rire)

(Ent.-Père-C : ann. p.112, l. 48)

5.3.1.4 Conclusion pour la transmission des langues

Pour conclure, le chinois mandarin oral est très bien transmis aux enfants dans cette famille. La fille aînée est déjà un utilisateur habile de la langue chinoise, qui est une de ses langues premières dans son répertoire langagier. La fille cadette de deux ans, est en cours de développement langagier. Pourtant, le chinois écrit et le cantonais ne sont pas transmis dans cette famille.

5.3.2 Les planifications linguistiques implicites et fragmentées

D'un point de vue général, les PLF dans la famille C présentent des caractéristiques implicites, fragmentaires avec de faibles interventions et planifications. La mère est le principal metteur en scène et le père soutient la transmission du chinois par une attitude favorable. Toutefois, la mère se reproche l'absence de transmission du chinois à l'écrit. Elle se décrit comme « paresseuse » sur un ton dérisoire, sans doute une façon d'échapper à la pression de ses doutes.

5.3.2.1 Utiliser le chinois à l'oral : un choix par défaut

Pour la transmission du chinois à l'oral, nous ne relevons aucune planification explicite déclarée. La communication en chinois entre mère et enfants est un choix par défaut car la mère ne parle pas assez bien le français (selon elle) et elle a une attitude résistante au français. Malgré l'absence de l'explicitation du choix de langue entre mère et enfants, la mère a adopté une stratégie discursive, définie par Lanza (1995) comme une stratégie de saisie minimale, qui refuse le code français et impose le code chinois. C'est-à-dire la mère fait savoir à ses enfants que le français n'est pas une langue efficace, voire incompréhensible dans la communication mère-enfants. La mère exige des enfants une reformulation des énoncés en chinois même lorsqu'elle comprend ce qu'ils disent en français. Cette stratégie répond au besoin de maintenir le chinois au foyer pour favoriser la mère dans la communication. Voici comment la mère décrit sa stratégie de saisie minimale.

Extrait 107 : la mère C explique sa stratégie de saisie minimale

CHER 就是你教她说中文，你一直跟她说中文，一开始的出发点就是你-就中文是你的母语。而且，
[你没想到很多别的？]

La première motivation de parler et de faire apprendre le chinois aux enfants c'est que c'est ta langue maternelle ?

MÈRE-C [其实] 也没有，也是因为我法语不是很好。

Non, pas vraiment, c'est parce que je ne parle pas très bien le français.

CHER 你要找一个你交流最顺畅的语言？

Donc tu cherches la langue dans laquelle tu es plus à l'aise dans la communication ?

MÈRE-C 对啊！我一直也是跟她们说中文。然后他们跟我说法语，我就说：“妈妈听不懂，用中文再说一遍”，就是这样子。（笑）反正她--她就用中文再解释一遍。

Bien sûr ! Je leur parle le chinois depuis toujours. Lorsqu'elles me parlent en français, je leur dis : « maman ne comprend pas, répète-le en chinois ». C'est comme ça que ça marche (rire). (...) De toute façon, elle l'expliquera à nouveau en chinois.

(Ent.-Mère-C : ann. p.101, l.147-152)

Au cours d'échanges avec d'autres mères chinoises dans la même situation, la mère C prend conscience qu'il est possible que les enfants deviennent résistants au chinois un jour. Elle compte alors sur les vacances en Chine pour que le chinois soit maintenu chez les enfants.

Extrait 108 : la mère C compte sur les vacances en Chine pour maintenir le chinois chez les enfants

MÈRE-C [如果能够]坚持下去，现在六岁，有些她小时候说，但是好像到了--他们说到了八岁九岁，她就不愿意说中文了，有些。但是我是我是想让她继续说下来，起码。其实回国去待一段时间，对她也很有帮助。

Si elle peut continuer à parler le chinois, elle a six ans maintenant, mais il me semble que... on m'a dit qu'elle pourrait ne plus vouloir parler le chinois à l'âge de huit ou neuf ans. Mais moi je souhaite qu'elle continue de le parler au moins. En fait, on peut rentrer en Chine pour un certain temps, ça va beaucoup l'aider.

(Ent.-Mère-C : ann. p.101, l.142)

5.3.2.2 Enseigner l'écriture chinoise : tentatives et difficultés

La transmission ou l'apprentissage du chinois écrit chez la fille aînée constitue une des plus grandes difficultés pour la mère en ce qui concerne l'éducation de ses filles. Malgré son désir d'enseigner l'écriture chinoise à sa fille aînée, elle repousse ce projet de façon répétée à cause de difficultés qu'elle identifie : manque de disponibilité, de savoir-faire en didactique des langues, manque de supports de lecture. La mère se sent incapable d'enseigner l'écriture. La possibilité d'éduquer sa fille à l'écrit elle-même lui semble moindre. Elle compte davantage sur une formation institutionnelle pour atteindre ce but.

A. Une initiation précédente de courte durée

La mère a tenté d'initier Bella à l'apprentissage des sinogrammes. À l'aide de cartes de lecture, la fille aînée arrivait à lire quelques sinogrammes. Elle essayait de faire retracer à sa fille les caractères, sans connaître l'ordre des traits. Pour l'enfant, ces caractères avaient un statut de dessins à reproduire et non de caractères linguistiques respectant des normes d'écriture. Cet exercice de lecture a été de courte durée et de ce fait, la compétence en lecture de Bella n'a plus progressé et s'est stoppée à un niveau d'initiation à l'apprentissage. Voici comment la mère décrit ses efforts et ses essais d'enseignement de la lecture et écriture :

Extrait 109 : la mère C décrit ses essais d'enseignement de la lecture-1

MÈRE-C 说没什么问题，写才是问题。你不认字也不好，你不能读中文的读物啊。有些她能认得字，但她写不出来。小孩学习能力很强啊，我那女儿三岁半，我也不太教她字，但是她认得。就是有那个卡片，她就认得那个字。我也有时候拿出来给她认一下。

Elle n'a aucun problème au niveau de l'oral, le problème reste à l'écrit. Il n'est pas bien de ne pas savoir lire. Tu n'arriveras pas à lire les livres en chinois. (Ma fille) elle sait lire quelques caractères, mais elle ne sait pas les écrire. Les enfants ont en fait une grande capacité d'apprentissage. À l'âge de trois ans et demi, ma fille savait lire quelque chose par elle-même même si je ne l'ai pas beaucoup appris. C'est à l'aide des cartes de lecture qu'elle sait lire. Je les sortais de temps en temps pour lui montrer comment lire.

(...)

(Obs.-Fam.-C-1 : 1.5)

Extrait 110: la mère C décrit ses essais d'enseignement de la lecture-2

MÈRE-C 会说，不会.....呃以前.....小小的时候，给她练过一些汉字。但是她只能--画瓢，我都没有坚持下来

Elle sait parler le chinois mais elle ne sait pas (lire). Euh, avant, quand elle était très petite, je lui ai donné des exercices pour apprendre à écrire les sinogrammes. Mais elle ne pouvait que retracer, en plus, je n'ai pas beaucoup insisté sur (ces exercices).

(Ent.-Mère-C : ann. p.100, 1.120)

B. Les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture

Le premier essai sur l'apprentissage de l'écriture n'a pas été concluant à cause du manque de disponibilité et de continuité. À mesure que Bella grandit, le souhait et le besoin de lui enseigner la lecture et l'écriture devient de plus en plus sérieux et vigoureux. Si la mère prend le rôle de l'enseignante de langue, plusieurs problèmes et difficultés didactiques émergent : comment fait-on pour faire apprendre les sinogrammes ? Dans quel ordre commence-t-on ? Avec ou sans aide du système de transcription phonétique le *pinyin* ? Quels types de supports utiliser ? Quel rythme d'apprentissage suivre ? Ces questions ont été abordées dans la thèse de Honjo Champiot-Bayard (2008). Elle indique que les kanji, les caractères chinois, sont la cause principale des difficultés dans la transmission du japonais pour les enfants issus des unions linguistiquement mixtes. Le nombre important, la polyphonie, la complexité de forme des kanji « constituent une barrière pour leurs enfants en vue de l'apprentissage du japonais » (Honjo Champiot-Bayard, 2008 : 323). Voici comment la mère décrit ses difficultés dans son cas :

Extrait 111 : la mère C décrit ses difficultés d'enseigner l'écriture chinoise

MÈRE-C 她现在六岁了, 的确是哎呦, 啧啧其实--我也不知道怎么开始她那个, 不-不学拼音, 直接写字那样子的。我妈是这么告诉我的, (笑) 这个拼音可能就不需要学了。不知道, 我现在没开始教。(…) 这边中文读物, 儿童的在法国很难找的, 启蒙教育的很少。小孩子学中文, 你感兴趣开始应该有些中文书的。这里没有。我妈给我寄了一些, 但是不多, 我希望有更多。

Elle a six ans maintenant, c'est vrai qu'il est temps (de commencer l'apprentissage de l'écrit). En fait, je ne sais pas comment faut-il commencer l'apprentissage. D'après ce que ma mère me dit, il faut sauter le *pinyin* et commencer directement l'apprentissage des caractères. (rire) On n'a peut-être pas besoin d'apprendre le pinyin. Je ne sais pas quoi faire, je n'ai pas encore commencé à l'apprendre. (...) Il est très difficile de trouver les lectures chinoises, surtout la lecture de l'initiation à l'apprentissage pour les enfants. Il faut des livres en chinois lorsque les enfants commencent à s'intéresser à apprendre le chinois. Il n'y en a pas ici. Ma mère m'a envoyé quelques-uns, mais pas beaucoup. J'espère qu'on en aura plus.

(Obs.-Fam.-C-1 : 1.8)

C. Des planifications linguistiques : cours, programmes et séjours linguistiques

La solution optimale pour la mère consiste à envoyer les enfants suivre un cours complémentaire pour apprendre à lire et écrire. Ceci permet de libérer la mère d'une tâche pédagogique pour laquelle elle ne sent ni à l'aise ni compétente et qui alourdit ses tâches quotidiennes. Elle qualifie

son attitude de « paresseuse » ce que nous analysons comme une façon de « garder la face » vis à vis des autres mères chinoises.

Extrait 112 : les planifications de la mère C concernant l'apprentissage de l'écriture chinoise-1

MÈRE-C (...) 因为因为你教读写, 可能写很难, 对她们来说。我发现就是-在-你在国外居住很久的那些, 他可以说中文, 但是他不可以写, 有很多人都是这样的。不过看-看以后, 看她--我觉得写的这个问题, 嘶--嗯--我现在(笑)还没有开始, 主要是--

Parce qu'il peut être très difficile pour les enfants d'apprendre à écrire le chinois. J'observe que les gens qui vivent à l'étranger pour longtemps savent parler mais ne savent par contre pas écrire. Il y a beaucoup de gens comme ça. Je laisse la décision à elle (ma fille) sur la question de l'écrit. Euh, moi je n'ai pas encore commencé à l'apprendre, car...

CHER 你有考虑过吗?

Est-ce que tu as pensé à ça ?

MÈRE-C 有考虑啊! 如果是班的话是最好的, 比如说有学习班, 那对我来说最轻松啦, 我就不需要考虑我怎么教的问题。我觉得的我不擅长, 我自己教的话, 怎么入手。

Ah, oui, bien sûr ! Des classes de chinois sont la meilleure solution, par exemple, la classe supplémentaire du chinois. Ça me relâchera, je n'ai plus besoin de réfléchir comment je dois enseigner. Je ne pense pas que je suis compétente à l'enseignement de langue, je ne sais pas où commencer si c'est moi qui l'enseigne.

(Ent.-Mère-C : ann. p.102, l.164-166)

Extrait 113: les planifications de la mère C concernant l'apprentissage de l'écriture chinoise-2

MÈRE-C 如果有班当然好, 要是我自己教的话, 反正我属于那种比较懒的。(笑)

Ça serait mieux s'il y avait des classes supplémentaires, (ça sera difficile) si je l'apprends moi-même, de toute façon, je suis du genre paresseux (rire).

(Ent.-Mère-C : ann. p.104, l.192)

Pour les parents, ce sont les voyages en Chine qui permettront aux enfants d'améliorer leur maîtrise du chinois. Ils envisagent la possibilité d'envoyer les enfants en Chine pour leurs études pendant un ou deux ans comme le moyen le plus efficace pour les faire progresser dans la langue chinoise. Le père pense à recourir à des écoles en France qui proposent une initiation au chinois.

Extrait 114 : les planifications du père C concernant l'apprentissage de l'écriture chinoise

PÈRE-C Euh: bah là pour le moment, elles sont: vraiment en primaire. Donc on a encore un tout petit peu de temps pour ça. Euh: mais par contre, à partir du: du collège, je vais essayer de voir si y a un collègue qui propose: une initiation en chinois† et ce genre de choses.

(Ent.-Père-C : ann. p.113, l.77)

Extrait 115 : le souhait de la mère C d'envoyer les enfants en Chine pour améliorer le chinois

MÈRE-C 对啊, 我妈也是这么想的。其实你想回国一两年她都很--提高很快的她中文。你回国读-读一年书或者两年书, 她中文基本上都可以的。

Oui, ma mère m'a aussi proposé ça (d'aller en Chine). En fait, son chinois va progresser très vite si elle rentre en Chine pour un ou deux ans. Son chinois va être complètement compétent si elle fait ses études pendant un ou deux ans en Chine.

(Ent.-Mère-C : ann. p.104, l.190)

Mais toutes les planifications linguistiques, surtout en ce qui concerne l'apprentissage du chinois à l'écrit, doivent se baser sur un principe : ne pas surcharger les enfants ou imposer des méthodes stressantes. Les deux parents sont d'accord sur la nécessité de respecter l'envie et le rythme de l'enfant afin de ne pas le dégoûter de l'apprentissage du chinois à l'écrit.

Extrait 116 : l'apprentissage du chinois doit se baser sur l'envie de l'enfant

PÈRE-C Mais: bon c'est l'âge aussi on peut apprendre plein de choses. Donc il faut il faut en profiter, mais sans je veux pas non plus les charger, les rendre complètement euh prisonnier de d'une méthode d'apprentissage stressante et. Je veux que ça soit ça vienne d'elles les envies et j'essaie de les solliciter, je veux pas leur imposer. Parce que bon c'est pas facile: euh fin maîtriser plusieurs langues c'est bon.

(Ent.-Père-C : ann. p.114, l.85)

5.3.3 Les facteurs externes de la famille qui influencent la transmission du chinois

En général, la famille perçoit son environnement assez cordial et amical face à leur situation bilingue. Ils reçoivent de temps en temps des regards curieux ou des personnes qui cherchent à se dépayser dans la communication avec eux.

Les commentaires métalinguistiques venant de l'entourage

La mère trouve que les Français autour d'elle sont généralement très positifs face au bi-plurilinguisme. D'ailleurs, elle apprécie le système éducatif en France qui lui semble plus souple, moins compétitif et plus favorable à l'épanouissement personnel. Dans ce contexte-là, elle pense que ses filles auront beaucoup d'autres occasions de continuer à étudier le chinois si cela les intéresse.

Extrait 117 : l'attitude positive de l'entourage sur le bilinguisme

MÈRE-C 她爸蛮炫耀这一点的, 我的女儿会说三种语言。中文, 法语, 而且那些-好像法国人蛮那个蛮赞赏这种--就是很--很会很多种语言的这个小朋友的。

Son père aime bien montrer que sa fille parle trois langues, le chinois, le français. Il me semble que les Français apprécient les enfants qui parlent plusieurs langues.

(Ent.-Mère-C : ann. p.102, 1.170)

Mais quelques commentaires négatifs peuvent perturber et inquiéter les parents. En voici une illustration donnée par le père de la famille qui témoigne d'une expérience désagréable.

Extrait 118 : commentaires négatifs de l'entourage sur le bilinguisme

PÈRE-C C'est: alors moi ce qui m'avait fait peur c'est que: au début on était marié, Bella avait::: trois mois, on est allé au dîner chez les amis qui avait un couple d'amis dont le mari était: euh comment ça s'appelle, les gens qui qui font la rééducation du langage, là je:

CHER Orthophoniste ?

PÈRE-C Était orthophoniste. Et qui nous dit, les enfants qui sont noyés avec plusieurs langues ont plus de mal à parler, se mettent à parler beaucoup plus tard:, beaucoup plus: bon, donc, un petit peu inquiet. Mais Bella nous a sorti « papa » et « 妈妈¹⁴⁵ » le même soir, le soir de Noël. Et Angeli, à six mois, nous a sorti « papa » et « 妈妈 » le même soir, le soir du Nouvel An chinois.

(Ent.-Père-C : ann. p.110, l. 28-30)

Ce commentaire a un caractère dévalorisant du point de vue identitaire. Il témoigne d'un décalage de perspective par rapport à la notion d'appartenance à la communauté Chinoise. La conscience de tels écarts conduit les parents à réfléchir davantage sur les questions de langue dans la vie de leur enfant.

Extrait 119 : commentaires négatifs sur les langues dans la vie de l'enfant

MÈRE-C (我国内朋友跟我说) “哎呀, 外语学得很好! 就中文.....” (笑) “外语”, 其实, 法语对她来说不是外语啦, 是她的--母语了应该说。

Ma copine (en Chine) me disait « aie, (ta fille) elle parle bien **la langue étrangère**, mais le chinois..... » (rire) « langue étrangère », en fait, le français pour elle n'est pas une langue étrangère, on doit dire que c'est sa langue maternelle.

(Ent.-Mère-C : ann. p.101, l.132)

5.3.4 Les facteurs internes d'influence pour les planifications linguistiques parentales

Les idéologies parentales influencent d'une façon prépondérante l'orientation des PLF. Non seulement leur attitude envers des langues précises, le bilinguisme et le plurilinguisme, mais aussi leur croyance et idéologie sur l'éducation de l'enfant, sur la parenté et sur une culture d'apprentissage.

¹⁴⁵ Traduction : maman.

5.3.4.1 La reconnaissance de l'origine chinoise qui favorise la transmission du chinois

Les deux parents de la famille C parviennent au consensus qu'il faut reconnaître et valoriser l'identité de l'origine chinoise de la mère et celle des moitié-chinoises de leurs filles. Cette opinion est fortuitement dirigée par le conjoint français. C'est d'ailleurs le père de famille qui encourage et aide les enfants à construire et défendre leur identité hybride. Voici un passage de conversations entre le père et sa fille à ce propos.

Extrait 120 : la conversation sur l'identité hybride entre le père C et Bella

1. CHER Hm hem, et vous insistez beaucoup que les enfants parlent le chinois, c'est ça ?
2. PÈRE-C OUI. Ouais ouais, pour moi, ça fait partie- {vers sa fille aînée Bella} Bella, tu es Française ou Chinoise?
3. FILLE-1-C (3s) euh: Française↑ et d'origine chinoise.
4. PÈRE-C Et: tu me disais pas t'étais moitié moitié à l'époque?
5. FILLE-1-C (2s) Oui: mais:: hm tu m'as dit que j'étais d'origine.
6. PÈRE-C Bah, t'es d'origine française, d'origine chinoise↑, mais tu vis: en France. Mais t'es moitié Française, moitié Chinoise↓.
7. FILLE-1-C Quand même- AH! D'accord, j'ai compris.
8. PÈRE-C T'as compris ? Bon !

(Ent.-Père-C : ann. p.112, 1.55-62)

Dans ce passage de conservation, la fille aînée, de six ans à l'époque, est un peu déconcertée par la « grande » question de son père, ce qui se remarque par le temps d'hésitation. Une négociation a lieu à propos de l'identité de l'enfant allant de « Française, et d'origine chinoise » à « moitié Française, moitié Chinoise ». L'objectif du père est d'aider l'enfant à verbaliser son origine chinoise.

Ainsi, la reconnaissance de l'identité chinoise constitue une motivation essentielle pour transmettre et maintenir la langue chinoise. En outre, le besoin de communiquer avec les grands-

parents en Chine est un moteur très puissant pour le maintien de cette langue. Voici comment la mère explique cette décision de la transmission.

Extrait 121 : la transmission du chinois pour la raison d'identité-1

MÈRE-C 一直到小朋友出生了, 也上学了, 然后才有这--啧啧--有这种, 她爸是很坚持她一定要会中文的。他说--她爸那种思想好像比我还要明确, 因为 (...) 就是说-哎你--你必须有一半是中--你其实有一半血统是中国的, 所以你必须说中文, 这样的。

On a cette conscience de (transmettre le chinois) assez tard, qui émerge depuis la naissance de mes filles jusqu'à leur scolarisation. Son père insiste fortement qu'elle doit savoir parler le chinois. (...) Il me semble que son père s'en tient plus fortement que moi qui dit que, aie, tu es demi-Chinoise, alors tu dois forcément parler le chinois.

(Ent.-Mère-C : ann. p.102, 1.154, 156)

Extrait 122 : la transmission du chinois pour la raison d'identité-2

MÈRE-C 每个人教育自己的孩子观念不一样。(我朋友)她就说, 学什么写字啊, 能说就不错了。我觉得我希望我的女儿, 因为你有一半是中国人, 你连中国字都不认识, 你连写都不会, 不好。

Chacun a sa propre idée sur l'éducation de l'enfant. J'ai une amie qui disait que c'est pas la peine d'apprendre à écrire les caractères, c'est déjà pas mal de savoir parler le chinois. Mais moi je souhaite que mes filles (sachent lire et écrire). Parce que tu es moitié Chinoise, c'est pas bien de ne pas savoir lire les caractères chinois et ne pas savoir les écrire.

(Obs.-Fam.-C-1 : 1.6)

Le père de famille soutient fermement que le chinois devrait être transmis aux enfants. Pour lui, la langue chinoise est perçue comme la « langue d'avenir » car il a une image très positive de la Chine. « Un pays qui grimpe et qui avance » montre qu'il voit la langue comme un atout économique.

Extrait 123 : les raisons de transmettre le chinois pour le père C

PÈRE-C Bah, c'est important. d'une part, parce que le chinois je pense que c'est une langue d'avenir, ça c'est la première chose. Euh: que sont leurs origines, donc c'est::: fin pour moi, je peux pas l- leur dire : « Vous êtes en France:, ne parlez que français: et: anglais. » Et: c'est un atout je pense, en plus, et puis c'est leurs origines. Euh: les: les seuls grands-parents qui: qu'elles aient encore en vie sont leurs grands-parents chinois. Il faut qu'elles

puissent communiquer, il faut qu'elles puissent aller en Chine quand elles sont plus vieilles, pour pouvoir:-. Bella avait envie de faire au moins d'une année d'étude en: en Chine plus tard, on verra. >Ça en fonction de ce qu'elle a envie de faire<. Euh: il faut qu'elles soient à l'aise.

(Ent.-Père-C : ann. p.113, l.67)

5.3.4.2 Les idéologies sur la parenté dirigent les politiques linguistiques familiales

Comparée avec les autres mères chinoises dans la même situation qui s'engagent fortement dans l'éducation des enfants, la mère C décrit son style d'éducation comme un « élevage en plein air ». D'une part, elle admire les résultats obtenus par son amie : savoir parler et lire et écrire en plusieurs langues, participer aux diverses activités artistiques et sportives. D'autre part, elle craint que ce modèle de parenté impose trop de charge à l'enfant. Elle n'est pas d'accord avec la façon de faire de beaucoup de mères chinoises, de sur-planifier et sur-intervenir dans la vie des enfants. C'est cette idéologie de « parenté libre » qui caractérise la politique linguistique de cette famille.

La mère préfère laisser le choix de langue aux enfants ultérieurement. L'apprentissage systématique du chinois aura lieu à condition que l'enfant s'intéresse à cette langue et culture. La responsabilité de la mère consiste donc à donner à ses enfants les bases de la langue orale, ce qui facilitera plus tard un apprentissage institutionnel de la langue. Nous avons affaire ici à une politique linguistique familiale de « Laisser-faire ».

Extrait 124 : la mère C laisse le choix de langue aux enfants ultérieurement

MÈRE-C 我不知道，反正我是做不到，我不太-啧啧我觉得她这种方式的话，有好的。当然能做到的话，她女儿也不觉得累的话，就觉得很好。但是我自己的话，我不太喜欢这种-啧啧这种方式的。(…)我的话，就散养，我是散养的态度。(…)。比如说大了她也有机会啊，比如说中文如果她想，以后想学的更好，她可以去-回国去读书的也--可以。

Je sais pas, mais de toute façon, j'arrive pas à faire ce que mon amie a fait avec sa fille. Il y a des bonnes choses dans sa façon de faire. C'est bien si on peut s'y tenir et si sa fille ne se sent pas fatiguée. Mais moi je n'aime pas trop cette façon de faire. Pour moi, c'est l'élevage en plein air, je prends cette attitude-là. Par exemple, si elle veut étudier et perfectionner le chinois quand elle sera grande, elle peut rentrer en Chine pour faire ses

études, il y a des possibilités comme ça.

(Ent.-Mère-C : ann. p.103, 1.186, 188)

Extrait 125 : la responsabilité de la mère consiste à donner les bases de la langue orale

MÈRE-C 但是首先的话, 我---就她们小的话一定要她们说。这一点我觉得蛮重要的, 我觉得。因为你从小不说的话, 你到时候你要系统学的时候, 其实你也就是一个外国人学中文。如果你小时候发音好一点, 那以后你再去系统地学的话, 我觉得很快的应该, 没有问题的应该。

Mais d'abord, il faut leur parler le chinois quand elles sont petites. Je pense que ça c'est très important. Si tu ne pratiques pas cette langue depuis tout petit, tu seras un apprenant étranger qui apprend le chinois quand tu veux déclencher une étude systématique. Tu n'auras aucun problème si tu prononces bien dans la langue quand tu étais petit, tu progresseras très vite dans une étude méthodique.

(Ent.-Mère-C : ann. p.104, 1.200)

5.3.4.3 Les représentations de la culture d'apprentissage influencent les politiques linguistiques familiales

La mère de la famille C, éprouve un sentiment d'aversion face à la culture d'apprentissage chinoise traditionnelle qui impose en grande partie d'apprendre par cœur. Elle s'oppose à cette culture à la fois sociale et d'apprentissage car elle pense que cela n'est pas favorable au développement des enfants. Son choix de vivre en France est en quelque sorte une façon de fuir cette culture de sélection, de compétition, de normalisation et de l'apprentissage par cœur. Elle a envie de profiter de la culture française qui lui semble plus ouverte, créative et relâchée pour créer un environnement plus agréable et heureux pour ses enfants. Ce sentiment d'aversion est en effet un des facteurs qui fait hésiter ou ralentir ses mises en pratique de l'enseignement du chinois écrit à sa fille aînée. La mère souhaite que ses filles bénéficient d'une éducation de l'écriture chinoise, mais elle renonce à l'idée traditionnelle de faire copier dix ou cent fois un même caractère pour apprendre à l'écrire. Elle refuse de reproduire ses propres expériences éducatives qu'elle juge « non créatives ». Confrontées à ce dilemme, les mères chinoises outre-mer sont à la recherche d'une bonne méthode d'enseignement de l'écrit et d'institutions capables de la dispenser.

Cette critique de culture d'apprentissage chinoise n'est pas une voix singulière, il s'agit d'un discours social qui circule dans les médias, parmi les élites intellectuelles et le grand public en Chine et qui reflète une admiration envers l'éducation occidentale porteuse d'une image moderne, créative, heureuse ancrée dans le grand public.

Extrait 126 : le refus de la mère C de la culture d'apprentissage chinoise

MÈRE-C 而且我也不希望-不像中文, 中文的教育就是, 啊, 你会背唐诗几百首, 会背多少首, 就是很--啧啧很天才的小朋友啦, 是嘛, 这很惊讶啦。但是其实我觉得这边呢他的创造性, 我还是很喜欢这种教育方式。像我老公在跟他们玩的时候啊, 他们会做很多东西, 小朋友的动手能力很强。因为她背-她不背东西的。就比如说, 她不背诗啊, 也不是说会唱很多首歌。但是你要她做一些小手工啊, 这种的话她就.....我觉得动手能力强。她有自己的想象力, *imagine* 很重要, 我觉得。其实你有-你有这种想象力, 从小有这种想象力以后, 你长大了你才不会像我们这样教育出来的, 我没有想象力, 我也没有创造力, 我就是按部就班的这种, 是吧。我觉得-

En plus, je n'apprécie pas la culture d'apprentissage chinoise. L'éducation en chinois est, ah, que l'enfant est vu comme un talent s'il sait réciter quelques cents de poésies de la Dynastie Tang, les gens sont surpris de ce genre de choses. Mais moi, je préfère l'éducation française ici qui se concentre plus sur la créativité des enfants. Mes enfants font plein de choses quand ils jouent avec mon mari, ils ont une bonne capacité de pratique. Elle n'apprend rien par cœur. Par exemple, elle ne récite pas de poésies, elle ne sait pas non plus chanter beaucoup de chansons. Mais elle a une bonne capacité de pratique manuelle si on lui demande de faire un artisanat. elle a déjà montré l'imagination. Je pense que « *imagine* » est très important. Elle, qui a beaucoup d'imagination depuis très petit, ne sera pas comme moi qui a été éduquée de cette façon, qui manque de l'imagination, de la créativité, qui fait tout de manière systématique. N'est-ce pas ?

(Ent.-Mère-C : ann. p.105, 1.212)

5.3.4.4 Le rôle des grands-parents dans la transmission de la langue

Dans cette famille, les grands-parents, la grand-mère en particulier, a une grande influence sur la mère en ce qui concerne la transmission du chinois. Le rôle de la grand-mère a été évoqué par Ruby (2013) qui précise que cette dernière prend la responsabilité de la transmission de la langue familiale. Étant donné que les grands-parents chinois vivent loin de la famille enquêtée, cette prise en charge est réduite. Toutefois, la grand-mère joue le rôle de référent culturel. C'est, par exemple, la grand-mère chinoise qui pousse et presse la mère de famille d'apprendre à lire et écrire les enfants. Elle a envoyé de Chine des matériaux pédagogiques, des livres et des DVD pour que les enfants apprennent à lire en chinois.

Extrait 127: l'influence de la grand-mère sur l'éducation de l'enfant

MÈRE-C 我又不太教她，“你干嘛不教她，你每天都干嘛？”我都是放养的。而且他那个要送小孩去学这个学那个，你不学好好像就落伍了，就对不起小孩了。不能输在起跑线上。

Je ne leurs (mes filles) apprends pas beaucoup (à lire). Ma mère m'a demandé « pourquoi tu les apprends pas, qu'est-ce que tu fais tous les jours ? » Ce que je fais c'est l'élevage en plein air. Ma mère me dit tous les jours que les autres parents envoient leurs enfants à apprendre ci et ça, il leur semble que les enfants seront en retard s'ils ne prennent pas de cours supplémentaires, il ne faut pas être en retard sur la ligne de départ, sinon, ils se sentent désolés pour leurs enfants.

(Obs.-Fam.-C-1 : 1.4)

Extrait 128 : l'influence de la grand-mère sur l'apprentissage de l'écriture chinoise-1

MÈRE-C 我妈说：“人家小孩都认得几百个字了，你们家呢？”“二十个”，我说。

Ma mère m'a demandé « les enfants des autres familles savent déjà lire quelques centaines de caractères, combien de caractères savent lire tes enfants ? » J'ai répondu « vingt ».

(Obs.-Fam.-C-1 : 1.5)

Extrait 129: l'influence de la grand-mère sur l'apprentissage de l'écriture chinoise-2

CHER 你妈妈对你有这个要求吗？

Est-ce que ta mère a dit quelque chose là-dessus (sur l'apprentissage de lecture) ?

MÈRE-C 有！我妈妈天天哪，打电话说：“要教了吧？”我说：“哎，好的。”

OUI ! Tous les jours, ma mère m'appelle en me disant : « tu vas les apprendre (à lire bientôt) ? » Je lui réponds : « aie, ok. »

(Obs.-Fam.-C-1 : 1.6)

Les grands-parents ont beaucoup à dire dans l'éducation des enfants en Chine. Ce phénomène peut être expliqué par deux raisons. Premièrement, la place des aînés dans les familles chinoises est très respectée et leurs opinions sont prises en considération avec une grande prudence. Puis, ce sont très souvent les grands-parents qui s'occupent des enfants en Chine. Ce rôle des grands-parents tient à deux facteurs : la tradition chinoise dans laquelle on fait appel à ses parents pour gérer les enfants et le taux élevé d'emploi des femmes qui les oblige à faire garder les enfants.

Dans la famille C, la grand-mère a une opinion très arrêtée et une grande influence sur l'éducation des jeunes filles bien qu'elle ne vive pas près de ses petits-enfants. Au travers de l'interaction entre la mère chinoise et la grand-mère chinoise, nous arrivons à repérer quelques pistes d'influence :

- **Initiation précoce** : la grand-mère chinoise essaie de transmettre à sa fille son rôle de mère qui doit assurer l'initiation à la lecture le plus tôt possible, vers trois ans, ce qui correspond au début de l'apprentissage en Chine.
- **Éducation compétitive** : la grand-mère garde vivante une représentation sociale bien répandue en Chine : ne pas « rater » son départ et être toujours en avance sur ses camarades et ses pairs. Il s'agit là d'une caractéristique chinoise, voire asiatique qui valorise une compétition féroce à l'école aussi bien que dans la société.

5.4 L'étude de cas croisés sur quatre critères

Au fur et à mesure de l'analyse des cas singuliers, des convergences et des divergences particulièrement intéressantes et éclairantes émergent. Dans ce sous-chapitre, nous croisons les cas précédents à partir de quatre variables : a) les pratiques du chinois mandarin des enfants, b) les planifications linguistiques, c) les motivations et d) les éléments qui favorisent la transmission linguistique, ceci afin d'étayer de façon systématique les réponses à nos questions de recherche. Bien qu'une étude de cas de quatre familles ne nous permette pas de tirer des conclusions représentatives, une triangulation des cas et des groupes nous permet d'apporter des éléments précis à la compréhension de la transmission des langues chinoises dans les familles franco-chinoises.

5.4.1 Les pratiques du chinois mandarin des enfants : compétences diverses

La transmission du chinois mandarin est effectuée ou a été effectuée dans toutes les familles étudiées. Les compétences des enfants issus de ces familles sont toutefois très différentes. Le tableau ci-dessous synthétise les données prélevées sur la transmission du chinois mandarin dans les familles enquêtées :

Tableau 9 : les compétences en chinois des enfants issus des familles mixtes

Famille	Enfants Et leurs âges ¹⁴⁶	La place du chinois dans leurs répertoires	Compétences orales	Compétences écrites
A	Sophie (4 ans)	Une des langues premières	Bonnes compétences orales mais avec des difficultés de prononciation	Sait lire plus de deux cents de sinogrammes. Sait écrire un bon nombre de caractères chinois.
B	Eugène (12 ans)	Une langue vivante- apprenant faux débutant	Compétences orales basiques	Faux débutant Sait lire et écrire dans les cours de chinois
	Fabien (8 ans)	Une langue vivante-apprenant faux débutant	Compétences orales très basiques	Faux débutant Sait lire et écrire quelques sinogrammes
C	Bella (4 ans)	Une des langues premières	Bonnes compétences orales avec un léger accent du Sud	Sait lire une vingtaine de sinogrammes, ne sait pas écrire.
	Angeli (2.5 ans)	Une des langues premières	Compétences orales moyennes S'exprime à peine en chinois avec un accent du Sud	Sait ni lire ni écrire

Dans les familles A et C, le chinois est transmis aux enfants comme une de leurs langues premières de pair avec le français. Les enfants issus de ces deux familles ont de bonnes compétences orales. Ils comprennent parfaitement le chinois à l'oral et s'expriment aisément sauf la fille de deux ans et demi. Pour les compétences écrites, Sophie de la famille A sait à la fois lire et écrire de nombreux sinogrammes, une capacité qui dépasse même ses pairs en Chine. Bella, par contre, qui a le même âge que Sophie, ne sait que lire très peu de caractères et ne sait pas écrire en respectant l'ordre des traits. Son apprentissage du chinois à l'écrit reste dans la phase de l'initiation et ne progresse pas sur les deux années de l'enquête.

Le chinois pour les garçons de la famille B, peut être considéré comme perdu à première vue car il n'est plus utilisé comme une langue de communication. Leurs compétences orales en chinois sont très faibles, même les conversations basiques du quotidien leur paraissent difficiles à comprendre. Ils peuvent s'exprimer sur des sujets limités d'une façon très simple. Mais la langue

¹⁴⁶ Étant donné que l'enquête a duré deux ans aux terrains, les âges et les compétences que nous notons ici sont ceux des enfants au moment de notre entrée sur le terrain

a été reprise grâce aux cours du samedi. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est encadré par leur mère-enseignante à l'aide de méthode de chinois. Nous ne considérons pas la langue comme « perdue » car les garçons possèdent de nombreuses connaissances sur la langue et la culture, le pays et la population chinoise, comparées avec leurs pairs français. Nous préférons qualifier de « faibles » leurs compétences linguistiques en langue chinoise. Nous considérons qu'ils restent des usages potentiels ou « en devenir » de cette langue.

Ainsi, l'étude des cas croisés révèlent que les effets de la transmission d'une langue minoritaire face à une langue dominante est une question de degrés. Elle peut aller de la simple auto-présentation de Fabien à la maîtrise totale chez Bella au niveau de l'oral. Elle peut aller également de l'initiation d'une vingtaine de sinogrammes chez Bella à la quasi-maîtrise pour son âge chez Sophie au niveau de l'écrit. Tout comme indique Unterreiner (2014 : 99), « par type « fort » de transmission sont entendues les stratégies visant à l'acquisition complète (de la langue du parent migrant) tandis que la « faible » transmission correspond aux cas où la transmission linguistique n'a pas eu lieu, qu'elle ait été tentée ou non ». Ce groupe de personnes pratiquant une langue familiale à divers degrés est définie par Benmamoun et al. (2013 :8) comme les locuteurs de la langue d'héritage « dont les compétences linguistiques ne rentrent pas facilement dans la dichotomie entre «complet» et «incomplet» ». Ils sont des locuteurs de la langue familiale dont le degré de maîtrise peut varier de l'initiation à la maîtrise dans différents domaines de compétences langagières qu'il s'agisse de l'oral, de l'écrit, de l'interaction ou de la médiation.

5.4.2 La (non)transmission des dialectes chinois

« La situation linguistique de la Chine s'apparente de plus en plus à une situation diglossique, la variété haute étant le chinois standard et la variété basse l'une des multiples langues régionales » (Saillard et Boutet, 2001 : 11). Cette situation peut aller à la triglossie car il existe aussi des standards régionaux. Dans la plupart des régions du Centre et du Sud de la Chine, les langues régionales sont toujours parlées comme vernaculaires et transmises comme langues premières, le mandarin n'étant acquis que lors de la scolarisation. Les compétences de la personne en mandarin surtout en ce qui concerne les compétences de s'exprimer dépendent en effet du degré

d'instruction, de la distance linguistique des langues locales avec le mandarin standard, de l'expérience de mobilité, etc.

Une comparaison des profils linguistiques des mères chinoises dans notre étude montre bien que le chinois mandarin est leur langue seconde acquise après la scolarisation. Les mères chinoises sont immédiatement repérées par l'enquêtrice comme « les gens du Sud » pour leur « accent du Sud », c'est-à-dire les difficultés de prononciation du mandarin assez homogènes. L'étude de cas croisés sur trois familles franco-chinoises enquêtées et une famille pilote dévoile que les parents souhaitent une transmission du français et du chinois mandarin. Malgré que la langue première des mères chinoises provienne du Sud de la Chine, une tendance de non-transmission des langues régionales chinoises dans les familles mixtes est observée dans le contexte français. Le tableau ci-dessous récapitule les raisons du choix de non-transmission du dialecte et le rapport entre la langue régionale et le mandarin.

Tableau 10 : la récapitulatif de la (non)transmission des dialectes et des langues régionales

Famille	Dialectes ou langues régionales de la mère	Rapport avec le mandarin	Attitudes des parents sur la transmission du dialecte/ de la langue régionale	Raisons des parents de la (non)transmission	Corpus
A	Dialecte de Guilin (Mandarin du Sud-Ouest)	Intelligible avec le mandarin	Mère A La transmission du dialecte n'est ni exclue ni mise en pratique activement.	L'apprentissage du dialecte se fera naturellement par simple exposition dans le contexte dialectal.	« Elle comprend le dialecte de Guilin parce qu'elle l'entend depuis toute petite comme je le parle tout le temps à ma mère au téléphone. En plus, cette fois-ci, lorsqu'on retourne chez moi, elle le comprend et elle peut donner quelques phrases en dialecte, ce qui est très drôle pour les autres. » (Obs.-Fam.-A-3 : 1.57)
P	Dialecte de Wuhan (Mandarin du Sud-Ouest)	Intelligible avec le mandarin	Mère P La transmission du dialecte n'est ni exclue ni mise en pratique activement.	La mère P elle-même pratique peu son dialecte depuis qu'elle a fait ses études universitaires.	« (...) je ne parle qu'en mandarin depuis que je suis allée à l'université. Je parlais le mandarin dans ma chambre d'université et c'est comme ça depuis lors. » (Ent.-Mère-P : ann. p.143, l. 70)
				L'apprentissage du dialecte se fera naturellement par simple exposition dans le contexte dialectal.	« Il n'y a pas de GRAND GRAND différence entre le patois de Wuhan et le mandarin. Il ne sera pas très difficile pour elle de donner quelques phrases en dialecte de Wuhan quand elle sera grande (rire). » (Ent.-Mère-P : ann. p.143, l. 70)
			Père P Il ne faut pas transmettre le dialecte.	La non-transmission du dialecte est liée d'abord au statut sociolinguistique inférieur du dialecte et puis à l'attitude négative porte le père P sur le dialecte.	« Je pense que fin- dans elle (ma femme) a un peu voyagé, je pense qu'elle a beaucoup parlé le mandarin dans ses études et dans le dans l'environnement et elle est très à l'aise. En plus, euh pour Morna (ma fille), qui est pas Chinoise, euh le mandarin va ouvrir la Chine beaucoup plus que le dialecte de : Wuhan. Ah je pense qu'avec sa maman, elle a parlé un peu les deux, quand sa maman est venue, elles parlaient elles parlaient effectivement qu'en dialecte. Ce qui pour moi est très erratique, mais bon (rire). » (Ent.-Père-P : ann. p.155, l. 58)
			La transmission du dialecte constitue un risque pour la situation bilingue franco-chinoise (mandarin).	« Je crois que c'est compliqué, alors ça peut se faire mais je crois que ça va compliquer ce que euh: Le parent doit parler euh la langue dans laquelle il est à l'aise pour que ce soit naturel. Euh: c'est difficile de parle {ANS} deux langues au bébé en : en permanence:. Je: ouais- je pense que là-dessus, elle (ma femme) s'est mise automatiquement sur le mandarin, et	

					voilà. Dans c- je: on n'est pas trop- pas trop effectivement creusé cette question (...) » (Ent.-Père-P : ann. p.155, l. 56)
B	Wu	Inintelligible avec le mandarin	Mère B La transmission de la langue wu n'est pas nécessaire.	Le besoin de communiquer en dialecte avec la famille en Chine pour les enfants est faible à cause de la diffusion intensifiée du mandarin vu la progression dans le degré d'usage du mandarin et dans le niveau de compétence des locuteurs en particulier de la jeune génération dans sa région.	« Oui, je viens du Zhejiang, mais je n'ai presque aucune opportunité de parler avec eux (les enfants) en dialecte. » (Ent.-Mère-B : ann. p.48, l. 14) « Ah, ma famille s'accommode comme elle peut de parler le mandarin avec eux parce que le mandarin est bien popularisé. Même ses cousins parlent le chinois avec eux. » (Ent.-Mère-B : ann. p.48, l. 16)
			Père B La langue wu ne mérite pas d'être transmise.	Le père B porte une attitude négative sur la langue wu.	« il est assez difficile ah les dialectes de Zhejiang, assez proches de ceux de Wenzhou qui- qui sont des dialectes:: avec des accents voilà, tu vois. » (Ent.-Père-B : ann. p.58, l. 18)
				La langue wu ne permet pas de travailler hors de la région dialectale de wu.	« Aïe, ça c'est quelque chose: qu'on n'a jamais discuté ensemble, je crois PAS. Euh:: voilà juste aborder le fait que hm: pour la raison fin notamment professionnel, si nous devons euh repartir en Chine (...) » (Ent.-Père-B : ann. p.58, l. 20)
C	Cantonais	Inintelligible avec le mandarin	Mère C La mère ne transmettra pas le cantonais.	Le refus de la transmission du cantonais est lié à son statut sociolinguistique inférieur en tant qu'une langue régionale.	« Non, jamais. D'ailleurs, le cantonais.....il n'est pas une (langue) ... malgré tout. Il est juste un parler du quotidien qu'on a à la maison. » (Ent.-Mère-C : ann. p.105, l. 226)
				Le cantonais n'est plus nécessaire car le mandarin est très utilisé chez elle à la province du Guangxi.	« Tout est en mandarin maintenant. Par exemple, à Nanning (capitale de la province du Guangxi), c'est vrai que des choses locales sont en cantonais comme à Canton. En plus, tout est en cantonais à Canton comme dans des bus, sur la télévision locale, etc. Mais à la province du Guangxi, il est évident, tout est en mandarin parce que (le gouvernement) est là pour diffuser le mandarin. » (Ent.-Mère-C : ann. p.106, l. 240)
			Père C Privilégier la transmission du mandarin au lieu du cantonais.	Privilégier le mandarin pour son statut de la langue standard du pays.	« Pour le moment, (ma femme) je sais pas si elle a envie de:: de le: de le faire, c'est:: il faut déjà mieux elles (mes filles) maîtrisent le mandarin à cent pour cent avant d'attaquer le cantonais, je pense. » (Ent.-Père-C : ann. p.120, l. 156)

5.4.2.1 Des attitudes différentes en fonction du rapport avec le mandarin : intelligible ou inintelligible

Pour les mères de la famille A et P dont la langue première est un des dialectes mandarins, qui est intelligible avec le mandarin standard, la transmission du dialecte n'est ni exclue ni mise en pratique activement. En effet, les sujets considèrent que l'apprentissage du dialecte se fera naturellement par simple exposition dans le contexte dialectal. Les enfants issus des familles mixtes franco-chinoises sont susceptibles d'avoir des compétences passives par le contact naturel avec leur famille dialectophone en Chine. C'est-à-dire qu'ils pourraient comprendre le dialecte mandarin mais répondre en mandarin standard comme ce que pratique Sophie de la famille A. La mère P pense que cette proximité entre le mandarin et le dialecte familial ne nécessite pas d'enseignement spécifique.

Extrait 130 : la transmission du dialecte n'est pas nécessaire pour la raison de sa proximité avec le mandarin

MERE-P 武汉话和普通话也没有太大太大的差别，到时候等她长大了，彪几句武汉方言也不是很难的问题（笑）。

Il n'y a pas de GRAND GRAND différence entre le patois de Wuhan et le mandarin. Il ne sera pas très difficile pour elle de donner quelques phrases en dialecte de Wuhan quand elle sera grande (rire).

(Ent.-Mère-P : ann. p.143, l. 70)

Pour les mères de la famille B et C dont la langue première est une langue régionale chinoise, les compétences passives en langue régionale n'existent pas chez les enfants sans transmission active du côté des mères. Par exemple, Bella de la famille C ne peut pas comprendre les conversations en cantonais entre sa mère et sa grand-mère maternelle. D'ailleurs, les grands-parents chinois de la famille B doivent faire des efforts pour parler le mandarin, même si leurs compétences sont limitées, avec leurs petits-enfants quand ils passent leurs vacances en Chine.

5.4.2.2 Raisons de la non-transmission des dialectes

Pourquoi les langues régionales chinoises ne sont-elles pas transmises activement aux enfants issus des familles franco-chinoises ? Quelles sont les raisons derrière le choix de non-transmission des dialectes pour les mères chinoises et les pères français ?

A. Le statut inférieur des dialectes mandarins et des langues régionales

Pour répondre à la question de la non-transmission des langues régionales, tant les mères chinoises que les pères français font référence au statut inférieur des dialectes ou des langues régionales par rapport au mandarin standard en Chine. Langue vernaculaire du pays même dans le contexte diasporique chinois, langue d'enseignement dans tous les niveaux d'enseignement en Chine, le mandarin permet aux enfants issus des familles mixtes en France d'avoir accès au système éducatif comme ce que souhaitent les parents de notre étude. Il « va ouvrir à la Chine beaucoup plus que le dialecte » pour des raisons professionnelles, économiques, académiques, etc. Les mères chinoises mentionnent que les dialectes ou les langues régionales n'ont d'autre statut que celui de langue familiale, face à la politique linguistique nationale de la promotion du mandarin depuis quelques décennies.

B. Les attitudes négatives des langues régionales des pères français

Les raisons de la non-transmission des dialectes chinois ne sont pas identiques pour les femmes chinoises et pour leurs maris français. À l'addition du statut sociolinguistique inférieur des dialectes face au mandarin comme la langue standard du pays, s'ajoutent les attitudes négatives des hommes français des dialectes chinois décrits comme « erratiques », « difficile », « avec des accents » comme l'illustrent les extraits d'entretien suivants. Les locuteurs compétents du mandarin sont associés à l'image des « voyageurs » qui ont fait des études pour le père P, alors que pour le père B, les utilisateurs des dialectes ou des langues régionales sans compétences en mandarin portent une image des « paysans » qui sont peu scolarisés ou des « minorités qui vivent dans des endroits reculés ».

Extrait 131 : les locuteurs du mandarin portent une image de « voyageur »

PÈRE-P je pense que fin- dans elle (ma femme) a un peu voyagé, je pense qu'elle a beaucoup parlé le mandarin dans ses études et dans le dans l'environnement et elle est très à l'aise. En plus, euh pour Morna (ma fille), qui est pas Chinoise, euh le mandarin va ouvrir la Chine beaucoup plus que le dialecte de : Wuhan. Ah je pense qu'avec sa maman, elle a parlé un peu les deux quand sa maman est venue, elles parlaient elles parlaient effectivement qu'en dialecte. Ce qui pour moi est très erratique, mais bon (rire).

(Ent.-Père-P : ann. p.155, l. 58)

Extrait 132 : les locuteurs du dialecte portent une image de « paysan et peu scolarisé »

PÈRE-B Par contre, ben à l'extérieur, voilà comme s'ils étaient à l'étranger, tu vas parler l'anglais, donc tu parles la langue: officielle commune, c'est le le mandarin. Là toute la Chine, je dirais: sauf dans les (.), tu vois dans les villages des minorités, dans des endroits reculés, c'est vrai que- que les anciens euh: (2s) voilà dans les paysans et les gens assez simples °et qui° n'ont pas été n'ont pas été à l'école, ou: ont interrompu l'école à: à cause de la révolution culturelle et donc n'ont pas un niveau d'instruction de pratique, de l'écriture euh: suffisamment courant quoi.

(Ent.-Père-B : ann. p.59, l. 22)

Les femmes chinoises, quant à elles, n'ont insisté que sur le rétrécissement de la sphère de l'utilisation des dialectes et sur la diminution du fonctionnement communicatif, dû à la promotion renforcée du mandarin. Cette divergence de points de vue résulte, à notre avis, d'un héritage idéologique opposé à propos des langues régionales. Bien que la diversité linguistique soit promue récemment par le gouvernement français, la population française porte en général une attitude négative sur les patois, depuis la politique linguistique de l'unification linguistique inaugurée depuis la Révolution française. Alors que les dialectes mandarins et les langues régionales chinoises, représentent la fierté et l'identité locale et la richesse des cultures locales auprès du grand public chinois, incarnées dans les opéras, les films et les chansons en langues régionales. Parmi toutes les langues régionales, certaines tel que la langue Wu, le cantonais et le hakka portent un statut de prestige. La langue Wu, par exemple, est une langue régionale prestigieuse qui porte une valeur littéraire et artistique, qui donne accès à l'opéra Yu et la littérature locale.

C. Les pratiques langagières des habitants des régions dialectales modifiées par les politiques linguistiques nationales

« Il est très vite apparu que le rapport de force entre ces deux langues se jouait à présent dans le système éducatif primaire, secondaire et même supérieur, et que, suivant la politique nationale et les exigences économiques, les pratiques langagières étaient en train de changer » (Saillard et Boutet : 2001 : 9). Les mères chinoises comme la mère B et la mère C témoignent qu'il y a une réelle progression dans le degré d'usage du mandarin dans leurs régions respectives et dans le niveau de compétence des locuteurs en particulier de la jeune génération. La promotion et la diffusion intensifiée du mandarin dans leur région laissent à penser que la transmission des dialectes n'est pas nécessaire pour la communication avec les locaux. Voyons pour l'illustration des raisons de non-transmission de la langue Wu de la mère B et celles du cantonais de la mère C :

Extrait 133 : les pratiques langagières modifiées liées à la diffusion du mandarin-1

CHER 他们要回去跟爷爷奶奶讲方言还是讲普通话啊？

Ils (tes enfants) parlent le dialecte ou le mandarin avec leurs grands-parents s'ils vont en Chine ?

MÈRE-B 啊，因为我们那边都是也是尽量凑合着他们说普通话嘛，所以因为现在普通话也比较普及，哪怕他的什么表哥的都会跟他们说中文。

Ah, parce que chez nous... on s'accommode de parler le mandarin avec eux. Parce que le mandarin est très diffusé et utilisé, même leurs cousins leur parlent en mandarin.

(Ent.-Mère-B : ann. p.48, l. 15-16)

Extrait 134 : les pratiques langagières modifiées liées à la diffusion du mandarin-2

MÈRE-C 都是普通话现在。因为--像南宁的话，它不是-它的本地-本地--那些--它的确是讲---讲粤语的，就跟广东一样。而且广东它更--更加是有些--比如说公共汽车啊，它还是讲粤语，它的电视台啊。但是像广西的话，就很明显了，它就是普通话，它普及普通话。因为其实广西的话，它有很多的-那个地方它都讲的是壮语-壮语。而且不同的县跟不同的地方它又是不同的那个--话。

Tout est en mandarin maintenant. Par exemple, à Nanning (capitale de la province du Guangxi), c'est vrai que des choses locales sont en cantonais comme à Canton. En plus, tout est en cantonais à Canton comme dans des bus, sur la télévision locale, etc. Mais à la province du Guangxi, il est évident, tout est en mandarin parce que (le gouvernement) est là pour diffuser le mandarin. En fait, dans

la province du Guangxi, il y a beaucoup d'endroits où on parle la langue Zhuang. En plus, il existe différents patois dans les districts.

CHER 就方言更多?

Donc il y a plus de dialectes ?

MÈRE-C 嗯, 方言很多, 其实。

Oui, beaucoup de dialectes, en fait.

CHER 所以一开始你就锁定了, 就是肯定是教-教中文也肯定是普通话? =

Donc t'étais sûre dès le départ que tu transmettrais le mandarin (au lieu des dialectes) ?

MÈRE-C =对, 不会教--[方言的]。

Oui, j'étais sûre que je ne transmettrai pas de dialectes.

(Ent.-Mère-C : ann. p.106, l. 240-244)

D. Les pratiques langagières modifiées de la mère elle-même liées à sa propre mobilité

L'analyse schématique des profils linguistiques des parents en situation migratoire du chapitre précédent illustre le fait que les pratiques langagières d'une personne se modifient avec la mobilité individuelle. Ce qui constitue une des raisons de non-transmission de la langue régionale aux enfants car la mère elle-même la pratique peu depuis qu'elle a fait ses études ailleurs. Le récit de la mère P est assez révélateur en ce qui concerne la non-transmission active de son dialecte de Wuhan en regard du mandarin :

Extrait 135 : modification des pratiques langagières en raison de sa mobilité

CHER 那为什么没跟她说武汉话呢?

Pourquoi tu lui (ta fille) parles pas en dialecte de Wuhan ?

MÈRE-P 啊, 武汉话(笑), 我习惯啦-说武汉话, 其实我上大学以后全部都说的普通话啊。大学宿舍我们是一直到后来全部都说的是普通话, 除非就是和小学-高中-初中同学, 然后周围的邻居街坊说一下武汉方言以外。是我觉得说普通话也挺好的, 挺方便的。

Ah, le dialecte de Wuhan (rire), je me suis habituée (au mandarin)... parler le dialecte de Wuhan, en fait, je ne parle qu'en mandarin depuis que je suis allée à l'université. Je parlais le mandarin dans ma chambre d'université et c'est comme ça depuis lors. Sauf avec mes

camarades de classe de primaire de collège et de lycée, et puis avec les voisins (de chez ma mère), on se parle en dialecte de Wuhan. Je trouve que c'est très bien, c'est très pratique de parler le mandarin.

(Ent.-Mère-P : ann. p.143, l. 69-70)

5.4.3 Les raisons les plus importantes de la transmission du chinois : la fierté et le profit

En comparant les motivations principales de transmission du chinois mandarin dans les familles enquêtées dans nos études, nous repérons deux éléments particulièrement saillants qui constituent des moteurs les plus puissants dans la transmission linguistique : la fierté de l'identité et le profit amené par la langue. Tout en restant consciente de la non représentativité de notre corpus, nous récapitulons les motivations principales de tous les parents enquêtés dans le tableau ci-après.

Tableau 11 : la synthèse des raisons parentales pour la transmission du chinois dans quatre familles

Famille	Raisons principales de la transmission du chinois mandarin	Verbatim de la mère chinoise	Verbatim du père français
A	<p>a) Pouvoir communiquer avec les grands-parents en Chine</p> <p>b) Pour la raison identitaire « moitié Chinoise »</p>	<p>« En plus elle a ses grands-parents là-bas (en Chine), je lui dis tout le temps qu'elle a de la famille là-bas, des choses comme ça. Et elle dit toujours qu'elle est moitié Chinoise. » (Ent.-Mère-A : ann. p.18, 1.59)</p> <p>« Mes parents, c'est sûr qu'ils ne veulent pas que Sophie parle uniquement le français. Je leur ai assuré que ça ne va pas se passer comme ça. Il n'aura pas de difficultés de communication entre eux. » (Ent.-Mère-A : ann. p.20, 1.92)</p>	
	<p>c) Pour l'atout professionnel dans le futur</p>	<p>« Ça c'est la première chose. La deuxième chose est que je pense qu'une langue de plus est bien pour son développement cognitif. Et puis, si on veut aller plus loin, c'est un avantage professionnel car le chinois est très (populaire) maintenant. Elle pourrait travailler dans le commerce international ou bien dans la traduction. Comme on peut le dire alors, elle en tirera plusieurs avantages. » (Ent.-Mère-A : ann. p.20, 1.96)</p>	<p>« C'est riche là-bas. (...) La Chine est le future.» (Obs.-Fam.-A-3 : 1.156)</p>
	<p>d) L'avantage cognitif du bilinguisme</p>	<p>« Avec la base bilingue, elle (ma fille) apprendra d'autres langues plus vite, en prononçant avec plus de précision, mieux que les apprenants en général. » (Obs.-Fam.-A-3 : 1.137)</p>	
B	<p>a) La transmission du chinois est le devoir naturel et la responsabilité d'un parent.</p>	<p>« Ah, on n'a jamais discuté de ça (la transmission), mais il me semble qu'elle est le devoir naturel d'un parent. Surtout nous les Chinois, on souhaite fortement que nos enfants parlent le chinois et connaissent la culture chinoise. » (Ent.-Mère-B : ann. p.48, 1.20)</p>	

	b) La langue chinoise est une ressource. L'apprentissage du chinois constitue un avantage et un atout économique.	« En tout cas, la Chine est un très grand pays, c'est sûr que les enfants vont retourner en Chine et avoir des liens avec ce pays, c'est inévitable, d'ailleurs, c'est un avantage, c'est une tendance. Beaucoup d'étrangers dépense une fortune pour apprendre le chinois, alors que tu as cette facilité d'accès à la maison, si tu profites pas de cette langue, c'est un gaspillage de ressource, n'est-ce pas ? » (Ent.-Mère-B : ann. p.48, 1.20)	« puis c'est souvent: euh notre entourage qui me dit euh hm c- c'est c'est une- c'est une richesse, euh il faut qu'ils apprennent le chinois, pour eux ça va : ça sera très utile, euh: » (Ent.-Père-B : ann. p.62, 1.41)
			« Euh: et puis euh motivé et et et parce que: bah contrairement y a cinquante ans, la Chine voilà a a est présente dans notre monde et euh les les les notre entourage quoi, perçoit eh le fait de de maîtriser euh une langue une langue rare et notamment le chinois, comme un avantage un atout euh économique: pour pour voilà, soit un jour voyager ou travailler en Chine, euh voilà, ou avoir des Chinois en France, voilà. » (Ent.-Père-B : ann. p.62, 1.52)
	c) La transmission linguistique est motivée par la transmission culturelle.	« Mais je pense qu'on ne doit pas abandonner (le chinois). Parce que c'est un avantage si la mère ou le père parle une langue étrangère. De toute façon, il faut transmettre la culture et la tradition de tous les deux parents, la langue est le meilleur moyen pour les connaître qui est une vraie aide. » (Ent.-Mère-B : ann. p.47, 1.6)	
		« Ah, oui oui oui, et puis je pense que c'est une sorte de transmission et héritage. Comme si que tu es éduqué et que tu sais combien la culture chinoise est excellente, tu as donc envie de la transmettre. (Ent.-Mère-B : ann. p.50, 1.50)	
	d) Pour la raison d'études en Chine		« On aimerait bien scolariser les enfants là-bas, notamment dans la région de de Shanghai d'où elle vient. » (Ent.-Père-B : ann. p.59, 1.20)
C	a) Pour la raison d'origine	« Mais moi je souhaite que mes filles (sachent lire et écrire). Parce que tu es moitié Chinoise, c'est pas bien de ne pas savoir lire les caractères chinois et ne pas savoir les écrire. » (Obs.-Fam.-C-1 : 1.6)	« Euh: que sont leurs origines†, donc c'est:: fin pour moi, je peux pas l- leur dire : « Vous êtes en France:, ne parlez que français†: et: anglais. » Et: c'est un atout je pense, en plus†, et puis c'est leurs origines. » » (Ent.-Père-C : ann. p.114, 1.67)

	b) Parce les compétences en français de la mère sont faibles	c'est parce que je ne parle pas très bien le français. (Ent.-Mère-C : ann. p.102, l.148)	
	c) Le profit que le chinois peut apporter		« Bah, c'est important. D'une pa- d'une part, parce que le chinois je pense que c'est une langue d'avenir, ça c'est la première chose. » (Ent.-Père-C : ann. p.114, l.67)
	d) Pour pouvoir communiquer avec les grands-parents en Chine		« Euh: les: les seuls grands-parents qui: qu'elles aient encore en vie sont leurs grands-parents chinois, Il faut qu'elles puissent communiquer, il faut qu'elles puissent aller en Chine quand elles seront plus vieilles, pour pouvoir:-. » (Ent.-Père-C : ann. p.114, l.67)
	e) Pour les études éventuelles en Chine	« En tout cas, elles vivent ici en France. C'est vrai que leur chinois est un peu : Mais elle (Bella) peut retourner en Chine pour faire les études d'un an ou deux si c'est possible. » (Ent.-Mère-C : ann. p.105, l.196)	« Bella avait envie de faire au moins d'une année d'étude en: en Chine plus tard, on verra. >Ça en fonction de ce qu'elle a envie de faire<. Euh: il faut qu'elles soient à l'aise. » (Ent.-Père-C : ann. p.114, l.67)
P	a) Pour la raison d'origine et d'identité qui s'incarne dans la langue maternelle.	« Parce que déjà: le chinois est ma langue maternelle. » (Ent.-Mère-P : ann. p.145, l.80)	« Alors, là y a plusieurs intérêts. Y a: intérêt culturel, c'est euh: ça fait effectivement partie de son origine (...) » (Ent.-Père-P : ann. p.157, l.66)
		« En fait, le chinois est ma langue maternelle, sa (mon mari) langue maternelle est le français, donc il est naturel que (ma fille) parle les deux langues. » (Ent.-Mère-P : ann. p.146, l.106)	« C'est aussi pour ça que nous, dans notre: dans notre éducation, on souhaite qu'elle ait euh des éléments sur la culture française ou européenne et des éléments de la culture chinoise parce que ça fait partie de son identité et ça va l'aider à avoir une personnalité unique, et ouverte sur le monde. » (Ent.-Père-P : ann. p.154, l.41)
	b) La motivation de la transmission linguistique vient de l'envie de transmettre la culture chinoise.	« En plus, je pense que la culture chinoise est riche, grande, raffinée et profonde, je suis fascinée par la culture et l'histoire de la Chine. Je trouve que la poésie chinoise (shi, ci, ge, fu) 147 est vraiment très très belle, si elle ne sait pas apprécier tout ça en chinois, si elle ne sait pas lire (les poèmes) directement en chinois, je pense que ça sera très dommage, vraiment très dommage ! » (Ent.-Mère-P : ann. p.145, l.80)	« Alors, là y a plusieurs intérêts. Y a: intérêt culturel, c'est euh: ça fait effectivement partie de son origine, ça ça va aussi avec: des histoires. Nous on a un répertoire d'histoire qui sont:, par exemple, des contes de grigne, des contes de Perrault, etc. qui font partie de: des histoires pour enfant traditionnel. Et Ruo euh elle a les siennes. Qu'elle a RAMENE des: elle a fait venir des livres de Chine: avec des histoires là-dessus. Il faut qu'elle les lise en chinois parce qu'ils ont été écrits en chinois. Et euh ça c'est un des intérêts. » (Ent.-Père-P : ann. p.157, l.66)

¹⁴⁷ Les quatre formes de la poésie chinoise.

	<p>c) Pour pouvoir communiquer avec sa grand-mère en Chine</p>		<p>« Le deuxième intérêt c'est qu'elle: va: euh pour pouvoir parler avec sa grand-mère, il faut qu'elle parle le chinois parce que sinon elles se comprendront jamais. Et euh ça serait quand même- ça serait quand même dommage, donc: je pense que: voilà. » (Ent.-Père-P : ann. p.157, 1.66)</p>
	<p>d) Pour la raison d'avoir une facilité à accéder aux autres langues vivantes</p>		<p>« Et au-delà de ça:, euh le fait de parler deux langues et de maintenir ces deux langues, ça va lui permettre, ça va lui faciliter l'accès aux autres langues. Donc: voilà je pense que c'est important de: de maintenir pour que justement derrière qu'elle ait de l'aisance avec les langues vivantes. » (Ent.-Père-P : ann. p.157, 1.66)</p> <p>« Je pense que: en partant avec: une base de français et de chinois, euh y a beaucoup d'autres langues qui vont devenir TRES accessibles. Parce que d'abord elle aura une oreille qui sera bien développée, ET elle aura déjà un cerveau qui sera habitué à penser de façon différente. Euh et comme en plus on parle: on parle un peu anglais, euh ensemble euh voilà, je pense que: elle va très vite avoir trois langues. » (Ent.-Père-P : ann. p.157, 1.66)</p>
	<p>e) Pour la raison que le bilinguisme permet d'avoir un esprit ouvert</p>		<p>« Et euh moi je pense qu'aujourd'hui, on est dans un monde: qui est de plus en plus ouvert, pour comprendre les enjeux: euh sociaux culturels. Euh le fait de parler plusieurs langues permet de relativiser beaucoup de choses, de comprendre des choses. Je j'ai envie que Morna soit plus- citoyenne du monde, et ça ça veut dire qu'il faut que à un moment donné, elle ait euh cette agilité à euh à manipuler les langues. (...) Après euh c'est à elle de voir si elle veut d'avoir quatre cinq ou plus, c'est elle qui décidera, c'est pas moi (rire). Euh: aussi elle:: si ça lui suffit, ça je sais pas. Mais AU MOINS, elle aura cette ouverture. » (Ent.-Père-P : ann. p.157, 1.66)</p> <p>« Elle a de la chance de: de bénéficier finalement de d'un horizon un peu plus large. » (Ent.-Père-P : ann. p.154, 1.43)</p>

Tant pour les mères chinoises que pour les pères français, la raison pour laquelle la transmission du chinois aux enfants est souhaitée est d'abord liée à la reconnaissance de l'identité et l'origine chinoise de la femme et celle de l'identité « moitié-moitié » des enfants. Les grands-parents ont une lourde responsabilité dans cette motivation qui représente la racine des enfants et des femmes chinoises qui sont en même temps des porte-paroles de leur origine et identité chinoise. Pour les femmes chinoises, les motivations de la transmission du chinois tels que « c'est ma langue maternelle », « c'est ma responsabilité » démontrent leur grande loyauté et un sens d'appartenance à leur langue et leur groupe d'origine. Cette loyauté provient d'une fierté qu'elles partagent pour la langue et la culture chinoise. Une culture réputée et prestigieuse, considérée comme une des plus anciennes civilisations humaines, qui porte une forte influence dans le monde asiatique, au Japon, aux Corées, au Vietnam, etc. Nous observons une tendance chez les mères chinoises que plus l'admiration pour la langue et la culture chinoise est affichée, plus les mères portent une grande aspiration et espérance sur les niveaux atteints de leurs enfants, plus elles ont tendance à intervenir fortement dans leurs planifications linguistiques. Voyons une illustration des aspirations de la mère P pour sa fille de sept mois.

Extrait 136 : la transmission du chinois pour la fierté culturelle

CHER (...) 我想问的是你们是出于哪种考虑想让她变成这种双语母语的小孩呢？

(...) Ce que je voudrais savoir c'est pour quelles raisons tu veux que ton enfant devienne bilingue ?

MÈRE-P 因为本来--中文就是--我的母语啦。而且我觉得中国的文化博大精深，我还挺喜欢中国的这些历史文化。因为中国的诗、词、歌、赋啊，我觉得真的很美很美，如果她不会用中文欣赏，不能直接读中国的这些，我觉得太可惜了，真的是太可惜了！那法语-法国我觉得还是有很多-那法国我觉得是自由民主的思想，嗯啧啧我也很欣赏他们，所以当然我也希望啦！

Parce que déjà: le chinois est ma langue maternelle. En plus, je pense que la culture chinoise est riche, grande, raffinée et profonde, je suis fascinée par la culture et l'histoire de la Chine. Je trouve que la poésie chinoise (shi, ci, ge, fu)¹⁴⁸ est vraiment très très belle, si elle ne sait pas apprécier tout ça en chinois, si elle ne sait pas lire (les poèmes) directement en chinois, je pense que ça sera très dommage, vraiment très dommage ! Et puis le français, la France aussi, j'apprécie beaucoup les pensées françaises comme la liberté et la démocratie. Donc je souhaite aussi le transmettre !

CHER 所以就是也是为了文化的传承，你觉得就--一定要能读写，不光是能听说是吗？

Donc c'est aussi pour la transmission culturelle. Tu penses qu'il

¹⁴⁸ Les quatre formes de la poésie chinoise.

faut non seulement savoir comprendre et parler, mais aussi savoir lire et écrire ?

MÈRE-P 那是啦，嗯，事实上她就和中国小朋友一样的可以到的中文程度，然后还希望她以后能够读中国的文言文啊，古文啊这些最好啦！

Bien sûr, hein, en fait, j'espère qu'elle aura le même niveau de chinois que des enfants en Chine et puis je souhaite aussi qu'elle lise le chinois classique, il vaut mieux qu'elle lise le chinois classique !

(Ent.-Mère-P : ann. p.144, l. 79-82)

Le deuxième moteur essentiel qui motive la transmission du chinois est le profit et l'intérêt que le chinois pourrait apporter aux enfants. Face à une Chine qui est en train de vivre un développement économique sans précédent depuis trois décennies, la Chine acquiert un nouveau statut d'un lieu où l'on peut « faire fortune ». Les parents, surtout les pères français sont sensibles aux intérêts potentiels que la transmission du chinois peut apporter aux enfants dans le futur marché professionnel. Les mots-clés tels que « atout économique », « langue du futur », « chance » et « opportunité » apparaissent d'une manière récurrente qui montrent leur point de focalisation.

Notre conclusion sur les deux moteurs de transmission du chinois fait écho aux propos de Xiaolan Curdt-Christiansen au colloque de « language planning, maintenance and shift »¹⁴⁹ à Bruxelles. D'après elle, les motivations clés pour que les gens apprennent une langue sont :

- 1) la fierté (*pride*) qui inclut les notions d'identité, de citoyenneté, d'héritage et d'appartenance à un groupe (*identity, citizenship, heritage or group kinship*),
- 2) le profit (*profit*) qui inclut les notions de ressource et de marchandise (*resource and commodity*), surtout en ce qui concerne les communautés chinoises outremer.

¹⁴⁹ « Language planning, maintenance and shift : Chinese and European perspectives » Vrije Universiteit Brussel, 19-20 septembre 2018.

5.4.4 La transmission linguistique installée dans une écologie sociolinguistique

À part des facteurs internes à la famille tels que les attitudes positives de la langue et culture chinoise, la reconnaissance de l'origine et d'identité, la transmission du chinois mandarin au sein des familles enquêtées constitue également des facteurs positifs extérieurs. Au niveau communautaire, les parents reçoivent des retours souvent positifs même admiratifs sur le bilinguisme franco-chinois de la part des professionnels de l'école, de leur famille élargie française, de leurs amis prochinois, etc. Les enfants reçoivent parfois des compliments et des regards curieux de leurs pairs qui les encouragent à continuer à parler le chinois. Au plan économique et social, la valorisation du plurilinguisme par les politiques linguistiques françaises et la dynamique économique de la Chine font du bilinguisme franco-chinois des enfants un atout social apprécié en contexte français.

5.4.5 Les politiques linguistiques familiales focalisées sur la réussite scolaire dans les familles franco-chinoises influencées par le confucianisme

Les PLF représentent des caractéristiques très différentes dans les différentes familles enquêtées : explicites/ implicites, segmentées/réfléchies avec des fortes/faibles interventions parentales. Explicites ou implicites, leur élaboration dans les familles étudiées nous semblent toujours dirigées par une focalisation sur la réussite scolaire des enfants.

Les planifications linguistiques avec de forts engagements des parents et la focalisation sur la réussite scolaire sont en effet sous influence de la culture du confucianisme. D'après les études de l'INSEE, un quart des garçons d'origine asiatique atteignent le niveau bac + 3, contre 18% environ pour les Français toutes origines confondues. La valorisation des études est une culture et une valeur fondamentale dans les sociétés asiatiques où « seules les études sont nobles ». Depuis que le « keju (科举) » (l'examen impérial ou l'examen mandarinal) a été mise en place sous la Dynastie des Sui (581-618) et a perduré pendant 1 300 ans jusqu'à 1905 en Chine, la transmission du pouvoir aristocratique est remplacée par une transmission du pouvoir méritocratique. Une ascension sociale est possible même pour les plus pauvres de se

hisser tout en haut de la pyramide à travers le concours national accessible à tous qui recrute les élites intellectuelles comme des hauts fonctionnaires. Tout comme ce qui est indiqué dans la poésie pour convaincre à faire les études la plus répandue en Chine : « Tout est inférieur, seules les études sont nobles. L'assiduité est nécessaire depuis le plus jeune âge, les études permettent une carrière de vie. Paysan dans les champs au matin, invité de l'empereur au soir. La noblesse ne vient guère du sang, mais de l'effort. (万般皆下品，惟有读书高。少小须勤学，文章可立身，朝为田舍郎，暮登天子堂；将相本无种，男儿当自强¹⁵⁰。) ». Se basant sur la possibilité de montée sociale par les études, émerge une culture fortement ancrée depuis plus de dix siècles de l'effort et de l'assiduité, une culture d'économiser et ménager son temps pour étudier le plus tôt possible chez les jeunes.

Pour la mère A, une des grandes motivations de l'éducation bilingue pour sa fille vient de l'avantage cognitif du bilinguisme suggéré par la littérature, qui permettra des meilleures études pour sa fille. Elle a planifié une politique linguistique singulière chez elle où elle a consacré beaucoup de temps et d'efforts. « Le chinois unique à la maison » pour maintenir le chinois comme langue familiale, « un caractère par jour » pour faire apprendre à lire et écrire dès le plus jeune âge, sont des stratégies explicites, réfléchies dans cette famille. La transmission de la langue chinoise fait partie de son projet de faire réussir à sa fille sa vie scolaire en disant « elle ne va pas échouer à l'école car elle a déjà des bonnes habitudes d'apprentissage ».

Pour la mère B, afin de surmonter les difficultés que son fils cadet a rencontrées dans l'apprentissage du français à l'école, elle a mis en place un soutien scolaire, une heure par jour, pour favoriser sa réussite à l'école. La priorité au niveau des PLF va à la réussite scolaire face à une crise où la transmission de langue familiale doit céder le passage.

Extrait 137 : mettre en place un soutien scolaire pour favoriser la réussite scolaire

PÈRE-B (...) c'est hiver, on a vraiment mis l'accent sur le français, parce qu'il avait du mal avec la grammaire et donc euh. Même Feiyin euh, c'était le français parce qu'il faut qu'il:: voilà.

(Ent.-Père-B : ann. p.65, l. 77)

¹⁵⁰ Notre traduction : « La poésie pour l'enfant surdoué », la Dynastie des Song (960-1279), WANG Zhu. « 神童诗 », [宋], 汪洙.

Il est intéressant de relever les témoignages du père français qui met en lumière l'influence de l'idéologie parentale de sa femme.

Extrait 138 : l'influence de l'idéologie parentale de la mère B sur le père B.

PÈRE-B NON, non, elle est encore plus: plus stricte que moi. Fin elle est assez: euh, [à la chinoise↑].

CHER [Y a des choses sur lesquelles elle insiste beaucoup ?]

PÈRE-B OUI, bah, sur les- faire les devoirs, faire:

CHER Ah: c'est elle qui insiste=

PÈRE-B =Et: c'est aussi elle qui me: qui me pousse dans ce sens-là. Au départ, j'avais pas trop euh: parce que (.) Eugène était assez facile, on va dire↑. Mais pour Fabien c'est plus difficile, donc effectivement il faut s'adapter à chaque enfant. C'est plus ça, donc sur le fond, on est on est d'accord si tu veux.

(Ent.-Père-B : ann. p.69, l. 106-110)

Cette valeur et culture du confucianisme s'incarne dans les PLF par une haute aspiration au niveau de la transmission linguistique et de l'éducation et par des stratégies linguistiques diverses : apprendre à lire et écrire dès que l'enfant parle suggéré par la grand-mère chinoise dans la famille C, imposer les cours de chinois le weekend pour faire distinguer l'enfant parmi ses pairs dans la famille B, faire écouter les chansons en anglais et en chinois au petit-déjeuner pour donner du bain linguistique dans la famille A, etc.

Les parents surtout les mères influencées par le confucianisme se sentent une grande responsabilité ou une pression sociale non seulement pour favoriser les études de l'enfant, mais également pour l'accompagner de façon très soutenue dans la réussite scolaire. L'histoire classique de la mère de Mencius qui déménagea trois fois pour l'éducation illustre l'attente sociale chinoise par rapport au rôle des parents/mères.

Si nous comparons la famille A et la famille C, nous voyons que les PLF mises en œuvre permettent aux mères de s'identifier ou non comme un « bon parent ». Par la mise en scène des planifications linguistiques explicites, la mère A s'identifie comme un « bon parent » et une « bonne mère » qui s'engage dans l'éducation de l'enfant. Dans la famille C, la langue chinoise est transmise tout « naturellement » sans planification consciente ni explicite. Pour la transmission de l'écriture chinoise, une politique linguistique de laisser-faire dirige les stratégies linguistiques. Laisser le choix aux enfants plus tard s'ils intéressent à la langue et

culture chinoise semble une solution pour la question de transmission de l'écriture. La mère C, qui ne transmet pas l'écriture, dédramatise en se qualifiant de « mère paresseuse ». Cela reflète en effet une attente et pression sociale de la société chinoise. Nous voyons que les parents projettent leur rôle dans les PLF qui reflètent en quelque sorte une attente sociale chacun de son pays respectif sur la transmission linguistique et culturelle.

**Conclusion : les politiques
linguistiques familiales
dans des écologies
dynamiques et complexes**

Arrivée au terme de ce travail, il est temps pour nous de synthétiser ce parcours de recherche singulier et de circonscrire un objet de recherche aussi complexe que les PLF. Nous proposons d'abord une synthèse argumentée de notre cheminement qui nous permettra de confronter les résultats dégagés dans nos analyses de données avec nos questions de départ. À l'aune de cette synthèse et de nos analyses, nous approfondirons la réflexion par une mise en perspective de ce travail et sur ses éventuels prolongements.

Rappel de la problématique

Cette thèse avait pour objectif d'étudier les PLF dans les familles mixtes franco-chinoises en contexte français dans lesquelles plusieurs langues sont utilisées telles que le français, le chinois, l'anglais et les langues régionales chinoises. En s'intéressant aux pratiques langagières plurilingues de ces familles, nos questionnements visaient, dans un premier temps, à analyser la transmission des langues chinoises en tant que langues familiales aux enfants bilingues franco-chinois. Les questions de recherche étaient problématisées autour des PLF qui favorisent ou non la transmission des langues familiales. Grâce à des analyses des cas approfondies, nous avons cerné les enjeux des PLF tels que les motivations parentales de la transmission, les planifications et les représentations linguistiques des parents et les facteurs externes de la famille qui favorisent ou freinent la transmission.

Résumé de trois études de cas

Avant de synthétiser les éléments de réponses que nous pouvons apporter, au terme de ce travail, à nos questions de départ, nous allons brièvement résumer les cas étudiés afin de relier les profils sociolinguistiques des parents décrits et interprétés dans le chapitre IV et les PLF analysées dans le chapitre V. Les résumés suivants visent également à récapituler les représentativités des cas par rapport à la population étudiée : les familles mixtes franco-chinoises.

Politiques linguistiques familiales dans la famille A

Les pratiques langagières familiales des membres de la famille A sont caractérisées par la cohabitation de deux langues, le français et le chinois. La plupart du temps, les conversations entre la mère et la fille unique ont lieu en chinois mandarin, avec des emprunts très fréquents de mots français. Le français est la langue de communication entre père et fille, au sein du couple et c'est la langue véhiculaire de toute la famille, avec occasionnellement l'intervention des mots en chinois.

Tant le chinois mandarin à oral que l'écriture chinoise sont transmis à la fille de quatre ans (l'âge de notre entrée sur le terrain). La fille unique possède de bonnes compétences orales et écrites qui correspondent bien à son âge. Par contre, le dialecte chinois maternel n'a pas été transmis activement à l'enfant, qui pourtant arrive à retenir quelques éléments dialectaux au travers des conversations régulières entre sa mère et sa grand-mère au téléphone.

La politique linguistique familiale de la famille A est explicite, réfléchie, elle accorde une place importante même primordiale à la transmission du chinois à la fois à l'oral et à l'écrit. Elle présente un caractère de forte planification et intervention. Une politique de « parler uniquement le chinois à la maison » et celle d'« apprendre un caractère par jour » sont mises en scène par la mère pour compenser la faible exposition à la langue chinoise et l'absence d'instruction en chinois. Les planifications linguistiques au sein de cette famille visant à transmettre le chinois sont nourries par les attitudes positives sur le bilinguisme de la mère, par la valeur que les deux parents attribuent à la langue chinoise et par des retours positifs des personnes extérieures à la famille.

L'étude de cas de la famille A est intéressante pour plusieurs raisons : d'abord, le profil sociolinguistique du couple franco-chinois, femme francophone-mari non-sinophone, est assez représentatif pour les familles franco-chinoises vivant en France. Ensuite, les PLF dans la famille A sont fortement guidées par la littérature sur le bi-plurilinguisme précoce. Ceci correspond aux études menées par des parents-linguistiques (Wang, 2008 ; Caldas, 2006) dans le domaine du bilinguisme précoce qui testent leurs connaissances avec leurs enfants. Enfin, les PLF à caractère organisé et explicite (Curdt-Christiansen, 2013) et la transmission du

chinois à la fois à l'oral et à l'écrit constitue un exemple représentatif pour les parents qui souhaitent transmettre le chinois dans le contexte français.

Politiques linguistiques familiales dans la famille B

Les pratiques langagières entre les membres de la famille B ont connu des mutations bouleversantes. L'ancienne langue de communication du couple, l'anglais, est complètement remplacée par le français depuis leur installation en France. Le chinois, pratiqué entre la mère et le fils aîné avant sa scolarisation n'est plus utilisé par le fils aîné. À l'entrée sur le terrain, toute la famille communique principalement en français, avec occasionnellement des emprunts de mots en chinois.

Les garçons de la famille B ont un niveau débutant en chinois mandarin qui leur permet de se présenter à l'oral et de lire un certain nombre de sinogrammes. Le chinois n'est plus considéré comme une des langues premières dans les répertoires langagiers des enfants, qui l'apprennent comme une langue vivante. Les enfants ont très peu de compétences dans le dialecte maternel ce qui est cohérent avec le fait que la mère ne l'a pas transmis. Il faut noter que ce dialecte n'est pas intelligible pour le mandarin.

La politique linguistique de la famille B soutient fortement l'apprentissage du chinois comme une langue vivante chez les enfants. Les parents leur imposent les cours de chinois le samedi et souhaitent les scolariser en Chine. Ces planifications en faveur de la transmission du chinois sont influencées par la forte reconnaissance de l'origine de la mère chinoise, par l'attitude positive envers la langue et culture chinoise du père français et par la prise en compte parentale du contexte économique de la Chine. Pourtant, face à la crise scolaire de leur fils cadet, l'apprentissage du chinois est relégué au deuxième plan pour que le français soit soutenu plus formellement par les parents.

L'étude de cas de la famille B est significative sur plusieurs aspects : en premier lieu, dans le couple de la famille B, le conjoint français constitue un profil-type : il parle le chinois et a eu des expériences de vie en Chine. Sa passion pour la langue et la culture chinoise explique son attitude positive sur la transmission du chinois. Dans un second temps, les enfants de la famille B n'utilisent plus le chinois comme une langue première, mais l'apprennent comme

une langue vivante via l'école du samedi. Ce phénomène est très intéressant car il est assez courant chez les apprenants de la langue d'héritage (Benmamoun et al., 2013).

Politiques linguistiques familiales dans la famille C

L'utilisation des langues dans la famille C est caractérisée par le croisement des stratégies de communication : l'alternance codique, le recours à la lingua franca et la traduction entre les membres de la famille qui jonglent avec le français, le chinois et l'anglais. Entre la mère et les enfants, les conversations se déroulent en chinois mandarin avec souvent des emprunts de mots français ou anglais. Entre le père et les enfants, les conversations se déroulent en français avec occasionnellement des emprunts de mots chinois. L'anglais est non seulement la lingua franca dans le couple mais également pour tous les membres de la famille. La langue de prédilection entre les filles est le français. Mais l'alternance codique vers le chinois aura lieu quand des interlocuteurs chinois sont présents.

Le chinois mandarin à l'oral est bien transmis avec un léger accent du sud chez les enfants pour lesquels la langue est considérée comme une des langues premières. L'écriture chinoise et le cantonais ne sont pas transmis systématiquement aux enfants qui possèdent très peu de compétences dans ces deux langues.

La politique linguistique familiale de la famille C représente des caractéristiques implicites, fragmentaires avec de faibles interventions et planifications. L'utilisation du chinois à l'oral entre la mère et les enfants est un choix par défaut car les compétences en français de la mère sont limitées. Sans soutien institutionnel, l'enseignement de l'écriture chinoise constitue un défi majeur pour la mère qui souhaite laisser la tâche à l'enseignement éventuel en contexte scolaire ultérieurement. Les planifications bienveillantes à la transmission du chinois sont liées au sens d'appartenance à la communauté chinoise de la mère, à la valeur que le père français accorde à la langue chinoise et au besoin de communiquer avec les grands-parents en Chine.

L'étude de cas de la famille C est représentative pour les familles franco-chinoises dans lesquelles le conjoint chinois ne parle pas suffisamment bien le français et le conjoint français ne parle pas le chinois. Ce qui conduit le couple à avoir recours à une lingua franca, un

phénomène particulièrement intéressant à étudier. Par ailleurs, les enfants de la famille C sont bilingues franco-chinois, par contre leur langue de prédilection est le français. La communication bilingue dans la même fratrie constitue le deuxième point d'attractivité.

Dans les familles mixtes franco-chinoises, quelles sont les spécificités de l'élaboration, de la mise en œuvre et des ajustements des politiques linguistiques familiales ?

L'analyse des cas sur les pratiques langagières dans les familles franco-chinoises nous a permis de vérifier que les PLF sont multifactorielles et dynamiques, influencées par de multiples facteurs qui peuvent être internes et externes. Dans certaines familles, les PLF sont explicites et réfléchies. Elles peuvent être planifiées avant même la naissance des enfants. Dans d'autres familles, elles peuvent être implicites et segmentées, ce qui est un choix par défaut. Notre analyse des cas a mis en évidence que les deux parents participent activement à l'élaboration des PLF. Les mères chinoises sont souvent des initiatrices et les maîtres d'œuvre des PLF concernant la transmission du chinois, alors que les pères français apportent du soutien moral. Le souci d'intégration des enfants et la conservation de leurs racines identitaires jouent un rôle significatif dans l'ajustement des PLF. Elles sont dynamiques, adaptées et réajustées en fonction de l'âge de l'enfant, de l'apprentissage de l'écrit, de la performance de l'enfant à l'école, de son niveau et son goût pour la langue familiale et de son orientation académique et professionnelle, etc

Ces politiques linguistiques familiales favorisent-elles ou non la transmission des langues chinoises dans ces familles ?

Le croisement des cas nous a permis de valider notre hypothèse que les familles mixtes franco-chinoises transmettent le chinois mandarin à l'oral, mais ne transmettent pas systématiquement le chinois à l'écrit ni les dialectes maternels. D'une manière générale, les PLF dans les familles mixtes franco-chinoises étudiées favorisent la transmission du chinois standard tant à l'oral qu'à l'écrit. Par contre, les langues qui possèdent un statut moins prestigieux, comme les langues régionales chinoises, ont moins de chance d'être transmises. Notre analyse des cas montre que le chinois mandarin à l'oral est transmis ou a été transmis dans toutes les familles, mais les niveaux atteints par les enfants sont très divers même dans la même fratrie. L'écriture chinoise et les dialectes maternels ne sont pas transmis

systématiquement. Le souhait parental de transmettre l'écriture chinoise est fort mais sa mise en pratique constitue en effet un défi majeur pour les familles franco-chinoises en province sans soutien institutionnel. Les parents dans les familles mixtes ne transmettent pas activement leurs dialectes, mais ils reconnaissent et acceptent le fait que leur enfant saisit quelques phrases dialectales intelligibles avec le mandarin au travers des contacts réguliers. Les raisons de non-transmission des langues régionales sont pourtant différentes pour les deux parents, liées au statut inférieur des dialectes pour les mères chinoises et aux attitudes négatives des pères français pour les dialectes chinois.

La question de transmission linguistique est une question très délicate à aborder. Elle n'est pas une simple description de passation ou de non-passation des langues des parents aux enfants. Il s'est avéré que la transmission des langues familiales ne produit pas d'effets statiques mais dynamiques. La transmission peut être réduite ou même interrompue dans les familles plurilingues au fil du temps en fonction d'événements particuliers. Ainsi, l'évolution des compétences langagières des enfants dans les langues familiales n'est pas unidirectionnelle, allant vers le développement langagier, comme cela est généralement le cas de la langue dominante. Les compétences dans les langues minoritaires des enfants peuvent diminuer ou même être perdues si leurs pratiques sont réduites ou arrêtées. La transmission d'une langue minoritaire dans un contexte monolingue ressemble à une situation où l'on navigue à contre-courant, c'est-à-dire au lieu de maîtriser de mieux en mieux la langue avec l'âge, un décalage se creuse : ils grandissent sans que le niveau en langue progresse. On repère ce mécanisme surtout avant que l'enfant atteigne un niveau de locuteur indépendant. Pour que les enfants puissent utiliser les langues familiales avec aisance, l'exposition linguistique constante au niveau de l'oral et l'encadrement avec conscience au niveau de l'écrit semblent très nécessaires. Ceci impose en effet dans une famille mixte, l'effort considérable du parent qui parle la langue minoritaire et un sacrifice de confort du parent qui ne peut pas participer aux conversations en langue minoritaire comme nos données l'ont démontré.

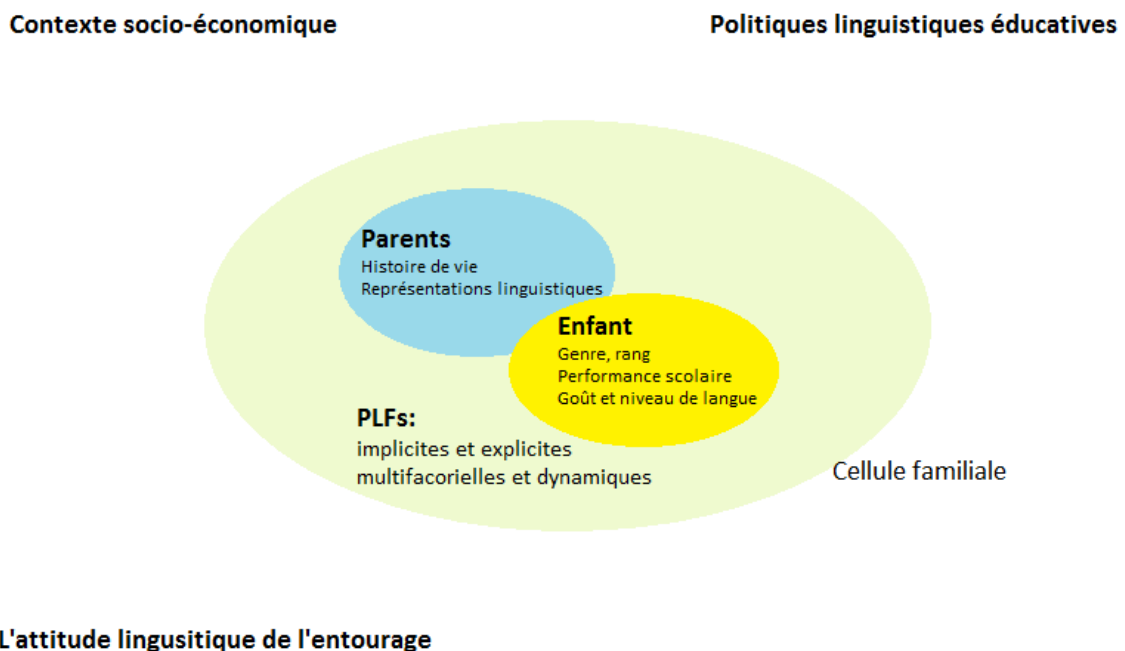
Quels sont les facteurs internes et externes qui influencent ces politiques linguistiques familiales ?

Notre hypothèse à propos de cette question est que les PLF sont fortement influencées à la fois par des éléments internes à la famille et par des éléments externes tels que sociaux et

économiques. Les études de cas valident cette hypothèse au travers d'un ensemble de corpus déclaratif et observatoire. Au sein de la famille, les choix linguistiques parentaux et les pratiques langagières sont influencés d'un côté par les valeurs que les parents attribuent aux langues et par les attitudes linguistiques parentales liées à leurs propres parcours. De l'autre, ils sont influencés par le genre et le rang dans la fratrie de l'enfant, par sa performance scolaire, son niveau et goût pour les langues et son orientation académique et professionnelle, etc. En dehors de la famille, les représentations linguistiques des personnes importantes selon les parents (enseignants de l'école, proches et famille élargie), les politiques linguistiques éducatives du pays de résidence de la famille ont un rôle important dans les décisions linguistiques des parents.

Il fallait ainsi prendre en considération tous les facteurs mentionnés précédemment pour dessiner une écologie sociolinguistique singulière pour chaque famille afin de comprendre ses PLF.

Schéma 15: les facteurs qui influencent les politiques linguistiques familiales et leurs spécificités



Mise en perspective

Ce travail de thèse, tant dans sa dimension de réflexion théorique, méthodologique que dans la découverte du terrain et l'analyse, apporte une contribution sur plusieurs aspects.

Le domaine émergent des PLF, bien établi dans les pays anglophones reste relativement timide en France. Notre travail contribue, en premier lieu, à confirmer et compléter les travaux précédents, à diffuser la notion dans les travaux francophones en proposant une réflexion théorique et une mise à jour de son état de l'art. De la même manière, notre étude de terrain, plus spécifiquement, celui des familles franco-chinoises, donne accès à un milieu social peu connu et très intime à ceux qui s'intéressent aux familles mixtes, à la population migratoire chinoise en France et aux enfants bilingues franco-chinois. Notre travail traite en particulier des corpus en situation d'interactions plurilingues, chinois, français et anglais, ce qui constitue un corpus rare en contexte français.

Un avantage décisif de notre travail réside dans le fait qu'il repose sur une véritable confrontation entre des pratiques langagières effectives dans les familles et les discours des membres d'une famille qui visent à en rendre compte. Le croisement entre les données déclaratives et observatoires est le fruit de nombreuses visites d'une longue durée au sein des familles, ce qui permet d'explorer et comprendre la politique linguistique familiale de chacune dans toute sa complexité et sa singularité. Ceci constitue un trait distinctif de cette recherche doctorale par rapport à des travaux précédents uniquement axés sur les données déclaratives des participants (Okita, 2002 ; Honjo Champiot-Bayard, 2008 ; Billiez, 1985). Il se distingue aussi d'études qui ne prennent pas assez en compte la confrontation des données dans leurs analyses (Haque, 2012).

Une spécificité de notre étude réside dans notre tentative d'intégrer la vision des enfants de jeune âge dans le domaine des PLF, vu l'influence significative des enfants sur ces politiques linguistiques familiales. À part quelques chercheurs qui se sont intéressés aux enfants (Luykx, 2005 ; Fogle, 2013), la majorité des autres auteurs se sont focalisés principalement sur les parents (Honjo Champiot-Bayard, 2008 ; Haque, 2012 ; Curdt-Christiansen, 2009, 2013). Dans notre étude, de très nombreuses heures ont été consacrées à observer, à vivre des moments avec les familles, à interpréter et à analyser les pratiques langagières des enfants et

leurs vécus de langues. Cette démarche a été menée à l'aide du « portrait de langues » et de l'observation participante sur leurs pratiques langagières effectives et spontanées.

Dans une perspective interprétative et analytique des données, nous avons non seulement vérifié et confirmé la méthode graphique de présenter le lien entre la mobilité et la dynamique des biographies langagières de Billiez et Lambert (2005), mais nous avons aussi complété et développé leur méthode d'interprétation en précisant l'utilisation des langues au sein d'un couple mixte. Par ailleurs, il apparaît que nos études de cas croisés sont inédites dans le domaine, y compris pour les chercheurs ayant utilisé des études de cas (Haque, 2012).

Les limites

Choisir l'étude de cas comme l'approche de l'enquête, c'est favoriser la profondeur de l'analyse mais c'est aussi en accepter ses limites. La petite taille de notre échantillon ne permet pas d'apporter des résultats représentatifs sur la population étudiée. Dans notre travail de recherche, les trois familles souhaitent transmettre le chinois aux enfants, ce qui n'est pas le cas dans toutes les familles franco-chinoises. Une étude sur un échantillon plus large permettrait de montrer une tendance plus claire sur la transmission linguistique au sein des familles mixtes.

La deuxième limite de ce travail vient du déséquilibre des données, recueillies auprès des mères chinoises et des pères français, qui rend les points de vue des mères chinoises plus visibles que ceux des pères français. Ceci résulte de l'indisponibilité des pères français avec qui les discussions informelles sur les sujets plus variés sont peu nombreuses et de notre position en tant que femme-chercheur chinoise, qui a facilité notre enquête avec les mères chinoises. Les profils des sujets français interrogés dans le cadre de nos enquêtes se sont révélés plus diversifiés que nous le pensions en terme de parcours (militaire, professionnel), de langues et de mobilité. Ainsi, les questions autour des parcours individuels ne sont pas assez développées au moment des entretiens, ce que nous avons regretté lors de la transcription et l'analyse des entretiens avec les pères français.

Les entretiens avec les enfants n'ont pas apporté l'éclairage escompté sur la transmission des langues chinoises. Lors de la réalisation du guide d'entretien, la difficulté de dialoguer avec les enfants de bas âge (de 2 à 6 ans) autour du sujet de langue n'a pas été suffisamment

anticipée et prise en compte. Cette dimension a pris sa place progressivement au fur et à mesure de la conduite des entretiens et est surtout révélée lors de l'analyse thématique. Les résultats se sont avérés insuffisamment utiles pour montrer leurs représentations linguistiques et leurs rapports aux langues familiales. Les entretiens menés avec les enfants sont finalement très partiellement utilisés et leurs dessins n'ont pas été analysés malgré leur intérêt, la priorité étant donnée aux PLF.

Le prolongement :

Ce travail de recherche n'a pas pu couvrir l'ensemble des sujets intéressants qu'il était susceptible de soulever mais il a cependant ouvert de nouvelles pistes dont nous allons brièvement faire état :

D'abord, les langues parentales, quelle que soit la langue dominante ou minoritaire dans le contexte français, étant un des marqueurs importants de l'identité, sont toutes transmises aux enfants issus du mariage mixte. Notre corpus montre que d'autres marqueurs identitaires mixtes sont également transmis aux enfants franco-chinois. Par exemple, les enfants dans notre étude possèdent tous un nom français en héritant le nom de famille de leur père et un nom chinois en héritant le nom de famille de leur mère. Il serait intéressant de s'interroger sur les influences des PLF sur la construction identitaire des enfants issus de mariages mixtes franco-chinois.

Ensuite, notre observation participante dans les familles permet de produire un corpus d'une grande richesse au niveau des pratiques langagières plurilingues. Nous n'avons pas pu analyser tout le corpus, dont nous avons sélectionné les extraits pertinents pour notre analyse. Une analyse plus profonde sur la production bi-plurilingue des enfants serait utile. Comme le développement du langage des enfants bilingues franco-chinois même trilingue franco-chinois-anglais était en plein cours, un prolongement pourrait être réalisé en retournant sur le terrain afin d'évaluer leur progrès en différentes langues.

Enfin, nous n'avons pas pu observer et analyser les pratiques langagières et la transmission linguistique entre grands-parents chinois et enfants dans les familles étudiées. Il serait important d'approfondir la recherche sur les interactions entre trois générations comme ce qu'a fait Istanbulu (2017), mais en nous intéressant aux pratiques langagières :

- 1) entre enfants et grands-parents chinois qui n'ont pas d'accès à la langue française ;
- 2) entre enfants/ mère chinoise/ grands-parents chinois, notamment quand entre les deux derniers, l'interaction aurait lieu en dialecte que les enfants comprennent pas ou peu ;
- 3) entre enfants/ père français/ mère chinoise/ grands-parents chinois où interviendraient probablement quatre langues : le dialecte entre mère chinoise-grands-parents chinois, le chinois mandarin entre les enfants et les grands-parents, le français entre les enfants et le père français, l'anglais/le français entre mère chinoise et père français, l'anglais/le chinois entre le père français et les grands-parents chinois.

D'ailleurs, les représentations et les planifications linguistiques des grands-parents mériteraient, dans cette perspective, d'être davantage explorées.

Le mot de la fin

Les transformations sociétales du 20^e siècle (rapidité des transports, des communications virtuelles, les flux migratoires économiques, les déplacements, etc.) posent des questions inédites sur l'écologie linguistique et les identités et les langues multiples entre lesquelles les citoyens du monde doivent apprendre à naviguer tout au long de leurs vies. Les PLF constituent l'une des thématiques majeures de ce début du 21^e siècle. Les couples mixtes déterminent leurs PLF en naviguant entre des forces parfois antagonistes, notamment entre devoir de transmission, nécessité d'intégration, etc. Elles devraient alimenter des réflexions interdisciplinaires, comme suggère Liu et King (2019), allant au-delà du bilinguisme précoce, des pratiques langagières et des planifications linguistiques, à la sociologie et à la démographie.

Bibliographie

- ABALAIN Hervé, 2007, *Le français et les langues historiques de la France*, Éditions Gisserot.
- ABDELILAH-BAUER Barbara, 2006, *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, France, la Découverte.
- , 2010, « Etre bilingue en France aujourd'hui », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 29 : 75-84.
- ACADÉMIE DES SCIENCES SOCIALES 中国社会科学院语言研究所 et L'UNIVERSITÉ MUNICIPALE DE HONGKONG 香港城市大学语言资讯科学研究中心 (dir.), 2012, *中国语言地图集. 少数民族语言卷: Language atlas of China*, 北京, Chine, 商务印书馆 The Commercial Press.
- ADAMI Hervé et LECLERCQ Véronique, 2012, « Introduction : les adultes migrants face aux langues des pays d'accueil », in *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion : 9-22.
- ALBARELLO Luc, DUPRIEZ Vincent, et KADDOURI Mokhtar, 2011, *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*, Bruxelles, Belgique, De Boeck.
- BAKER Colin Ronald et PRYS JONES Sylvia, 1998, *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.
- BALDI Jean-François, 2014, « Le cadre constitutionnel et légal relatif à l'emploi de la langue française », in Yuming LI 李宇明 (dir.), *中法语言政策研究 Études sur les politiques linguistiques en France et en Chine*, Beijing, 商务印书馆 The Commercial Press : 24-46.
- BARDIN Laurence, 2003, *L'analyse de contenu*, Paris, France, Presses universitaires de France.
- BARRON-HAUWAERT Suzanne, 2004, *Language strategies for bilingual families: the one-parent-one-language approach*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.
- , 2011, *Bilingual Siblings: Language Use in Families*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.
- BEACCO Jean-Claude, 2005, *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme*

« *manière d'être* » en Europe : *Etude de référence*, Strasbourg, France, Division des Politiques linguistiques.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : version intégrale*, téléchargées du site <http://www.coe.int>.

BELLASSEN Joël, 2015, « *Le chinois, langue émergente. État de l'enseignement du chinois en 2015-2016* », téléchargées du site <https://fcae.fr/pdf/Etat-du-chinois-DEC2015.pdf>.

BENMAMOUN, Elabbas, MONTRUL Silvina, et POLINSKY Maria, 2013, « Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics », *Theoretical Linguistics*, vol. 39, n° 3-4 : 129– 181.

BERLINER David, 2010, « Anthropologie et transmission », *Terrain*, n° 55 : 4-19.

BILLIEZ Jacqueline, 1985, « La langue comme marqueur d'identité », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 1, n° 2 : 95-105.

———, 2005, « Plurilinguisme et migrations. De la connaissance à la reconnaissance », in Marie-Anne Mochet, Daniel Coste, Marie-Anne Mochet, et Daniel Coste (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages: mélanges Daniel Coste*, Lyon, France, École normale supérieure, Lettres et sciences humaines : 169-182.

———, 2011, « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », in Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : 203-212.

BILLIEZ Jacqueline et LAMBERT Patricia, 2005, « Mobilité spatiale: dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues », in Cécile Van Den Avenne (dir.), *Mobilités et contacts de langues*, Paris, France, Harmattan : 14-33.

BLANC Agnès, 2010, *La langue du roi est le français: Essai sur la construction juridique d'un principe d'unicité de langue de l'État royal (842-1789)*, Éditions L'Harmattan.

BLANC-CHALÉARD Marie-Claude, 2001, *Histoire de l'immigration*, La Découverte.

BLANCHET Philippe, 2018, *Éléments de sociolinguistique générale*, Lambert-Lucas Editions.

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BLOMMAERT Jan, 2019, « Forward », in Shahzaman Haque (dir.), *Politique linguistique familiale: Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire* *Family language policy: Dynamics in language transmission in a migratory context*, München : 1-5.

BULOT Thierry et BLANCHET Philippe, 2011, *Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique*, www.sociolinguistique.fr.

BUREAU DES RÈGLEMENTS ET POLITIQUES DU COMITÉ DE TRAVAIL DE LA LANGUE ET DE L'ÉCRITURE 国家语言文字工作委员会政策法规室 (dir.), 1996, *国家语言文字政策法规汇编, 1949-1995* *Compilation nationale des politiques et des réglementations de la langue et l'écriture, 1949-1995*, Beijing, Language & culture Press.

CALDAS Stephen J, 2006, *Raising Bilingual-Biliterate Children in Monolingual Cultures*, Multilingual Matters, Clevedon, Buffalo, Toronto.

CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, France, Plon.

CANAGARAJAH A. Suresh, 2008, « Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil diaspora », *Journal of Sociolinguistics*, vol. 12, n° 2 : 143-176.

CANDELA Amber, 2019, « Exploring the Function of Member Checking », *The Qualitative Report*, vol. 24, n° 3 : 619-628.

CAO Deming 曹德明, 2014, « 中国法语教育的历史与发展前景 L'enseignement du français en Chine, histoire et perspectives », in *中法语言政策研究 Études sur les politiques linguistiques en France et en Chine*, 商务印书馆 The Commercial Press : 250-285.

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle, 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues, territoires imagés et parcours imaginés », in Muriel Molinié (dir.), *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF : 45-86.

CERQUIGLINI Bernard, 1999, *Les langues de la France*, Rapport au Ministre de l'Éducation

Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication.

———, 2007, *La naissance du français*, Presses Universitaires de France.

CHAMPIOT-BAYARD HONJO Takako, 2008, *Les facteurs de transmission du japonais au sein d'unions linguistiquement mixtes dans la région Rhône-Alpes*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble, France, 304 p.

CHAURAND Jacques (dir.), 1999, *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris, France, Seuil.

———, 2011, *Histoire de la langue française*, Presses Universitaires de France.

CHEN Baoya 陈保亚, 2013, « 语势, 家庭学习模式与语言传承—从语言自然接触说起 Sphère de langue, modèle d'apprentissage dans la famille et la transmission linguistique – du contact naturel des langues », *北京大学学报 (哲学社会科学版) Journal of Peking University (Philosophy and Social Sciences)*, vol. 50, n° 3.

CHEN Xuexun 陈学恂, 1986, *中国近代教育史教学参考资料 Les références de l'enseignement pour l'histoire de l'éducation en Chine moderne*, Beijing, 人民教育出版社 People's Education Press.

CHENG Karen Kow Yip, 2003, « Language shift and language maintenance in mixed marriages: A case study of a Malaysian-Chinese family », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 161 : 81-90.

COLLERETTE Pierre, 1997, « L'étude de cas au service de la recherche », *Recherche en soins infirmiers*, n° 50 : 81-88.

CONSEIL DE L'EUROPE. DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, 2000, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Paris, France, Didier.

COSTAOUÉC Denis, 2013, « Politiques linguistiques: Le cadre légal en France », in José Carlos Herreras (dir.), *Politiques linguistiques en Europe* : 131-157.

COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève, et CONSEIL DE LA COOPÉRATION

CULTURELLE. COMITÉ DE L'ÉDUCATION, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, France, Ed. du Conseil de l'Europe.

COUËTOUX-JUNGMAN Francine et EXTRAMIANA Claire, 2010, « Du bilinguisme familial chez les enfants », *Langues et migrations*, vol. 1288 : 80-85.

CRESWELL John W., 1998, *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*, Thousand Oaks, Sage Publications.

CUMMINS Jim, 2001, « Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? », *Sprogforum*, n° 19 : 15-20.

CURDT-CHRISTIANSEN Xiao Lan, 2009, « Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec », *Language Policy*, vol. 8, n° 4 : 351-375.

———, 2013a, « Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity », *Language Policy*, vol. 12, n° 1 : 1-6.

———, 2013b, « Negotiating Family Language Policy: Doing Homework », in Mila Schwartz et Anna Verschik (dir.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, Dordrecht, Springer Netherlands : 277-295.

———, 2018, « Family Language Policy », in James W. Tollefson et Miguel Pérez-Milans (dir.), *The Oxford handbook of language policy and planning*, Oxford University Press : 420-442.

DAO Bu 道布, 1998, « 中国的语言政策和语言规划 Les politiques linguistiques et les planifications linguistiques en Chine », *民族研究 Les études ethniques*, n° 6 : 42-52.

DE HOUWER Annick, 1999, « Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes », in Guus Extra et Ludo Verhoeven (dir.), *Bilingualism and Migration*, Walter de Gruyter.

———, 2006, « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille », *Langue et société*, vol. 2, n° 116 : 29-49.

———, 2013, « Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations », *International journal of bilingualism*, vol. 19, n° 2 : 169-184.

DENIAU Xavier, 1998, *La francophonie*, Presses Universitaires de France.

DEPREZ Christine, 1994, *Les enfants bilingues: langues et familles*, Saint-Cloud, France, CREDIF.

———, 1996, « Parler de soi, parler de son bilinguisme », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7 : 155-180.

———, 2000, « Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère », *Estudios de Sociolinguística*, vol. 1, n° 1 : 59-74.

———, 2004, « «Comment j'ai capturé les mots». Récit d'apprentissage », in Rita Franceschini et Johanna Miecznikowski (dir.), *Vivre avec plusieurs langues, Biographies langagières*.

DEPREZ Christine et VARRO Gabrielle, 1991, « Le bilinguisme dans les familles », *Enfance*, vol. 45, n° 4 : 297-304.

DEPREZ Christine, VARRO Gabrielle, et COLLET Beate, 2014, « Introduction », *Langue et société*, vol. 1, n° 147 : 7-22.

DERVIN Fred, 2011, *Les identités des couples interculturels: en finir vraiment avec la culture ?*, Paris, France, l'Harmattan.

———, 2013, « Do intercultural couples “see culture everywhere”? », *Civilisations*, n° 62 : 131-148.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES ETHNIQUES 国家民委办公厅政法司政策研究室, 1997, *中华人民共和国民族政策法规选编 Le recueil des politiques et des réglementaires ethniques du République Populaire de Chine*, Beijing, 中国民航出版社 China Civil Aviation Publishing House.

DUBU Jean, 1991, « De l'Ordonnance de Villers-Cotterêts à la Deffence et Illustration de la Langue française : affirmation politique et revendication littéraire », in Marie-Thérèse Jones-

Davies (dir.), *Langues et nations au temps de la Renaissance*, Paris, France, Klincksieck : 141-170.

DUFOUR Marion, 2014, « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique », *Lidil*, n° 49 : 179-194.

DUVERNOIS Louis, 2004, *Rapport d'information n° 91 (2004-2005) fait au nom de la commission des affaires culturelles. Pour une nouvelle stratégie de l'action culturelle extérieure de la France : de l'exception à l'influence*, Sénat.

EXTRAMIANA Claire, 2012, « Les politiques linguistiques concernant les adultes migrants : une perspective européenne », in Hervé Adami et Véronique Leclercq (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion : 135-152.

FENET Alain, 2002, « Le droit français des différences à l'épreuve de la langue », in Denis Lacorne et Tony Judt (dir.), *La politique de Babel Du monolinguisme d'État au plurilinguisme des peuples*, Éditions Karthala : 29-86.

FISCHER Gustave-Nicolas, 2015, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, France, Dunod.

FISHMAN Joshua A., 1972, *Language in Sociocultural Change*, Stanford University Press.

———, 1991, *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Multilingual Matters.

FOGLE Lyn W et KING Kendall A, 2012, « Child Agency and Language Policy in Transnational Families », *Issues in Applied Linguistics*, vol. 19, n° 1 : 1-25.

FOGLE Lyn Wright, 2012, *Second Language Socialization and Learner Agency: Adoptive Family Talk*, Multilingual Matters.

———, 2013, « Family Language Policy from the Children's Point of View: Bilingualism in Place and Time », in Mila Schwartz et Anne Verschik (dir.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, Springer Netherlands : 177-200.

GARCIA Ofelia, 2009, « Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century »,

in Tove Skutnabb-Kangas (dir.), *Social Justice Through Multilingual Education*, Multilingual Matters : 140-158.

GARDIN Bernard, 1975, « Loi Deixonne et langues régionales : représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement », *Langue française*, vol. L'enseignement des « langues régionales », n° 25 : 29-36.

GENG Zhensheng 耿振生, 2007, « 再谈近代官话的“标准音” A new observation on standard sound system of the old mandarin », *古代汉语研究 Research in ancient chinese language*, vol. 1, n° 74 : 16-22.

GHIMENTON Anna, 2010, « Analyse d'interactions familiales entre trois générations dans la région italienne d Vénétie : réflexions sur les voies de la transmission des langues minorées », *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, vol. 52 : 109-124.

GROSJEAN François, 2015, *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*, Paris, France, Albin Michel.

GUO Longsheng, 2004, « The Relationship between Putonghua and Chinese Dialects », in Minglang Zhou et Hongkai Sun (dir.), *Language policy in the People's Republic of China: theory and practice since 1949*, Dordrecht, Springer Netherlands : 45-54.

GUO Yufei, 2017, *Politique linguistique intérieure de la Chine: entre unité et diversité. Le débat autour du cantonais au début du 21e siècle*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité, France.

HAMMERSLEY Martyn et ATKINSON Paul, 2007, *Ethnography: Principles in Practice*, Taylor & Francis.

HAQUE Shahzaman, 2012, *Étude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe: pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales*, Université Stendhal, Grenoble, France, 346 p.

———, 2014, « Place des langues sacrées chez les immigrants indiens en Europe : quelles compétences, quels rôles et quels usages ? », *Langage et Société*, n° 150 : 117-135.

———, 2019, *Politique linguistique familiale: Enjeux dynamiques de la transmission*

linguistique dans un contexte migratoire Family language policy: Dynamics in language transmission in a migratory context, München, Lincom.

HARDING Edith et RILEY Philip, 1986, *The bilingual family: a handbook for parents*, Cambridge, Cambridge University Press.

HÉLOT Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, France, L'Harmattan.

HUANG Xiaolei 黄晓蕾, 2005, « 吴稚晖和中国现代语言规划 Wu Zhihui et les planifications linguistiques en Chine moderne », *语言文字应用 Applied linguistics*, n° 2 : 129-134.

IOANNITOU Georgia, 2007, *Les politiques linguistiques des familles en Grèce: croyances et actions parentales*, Thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Paris, France.

ISTANBULLU Suat, 2017, *Pratiques langagières intergénérationnelles: le cas de familles transnationales plurilingues (Antioche, Île-de-France, Berlin)*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité, France.

JACQUET-PFAU Christine, 2014, « “L'école pour tous” du XIXe siècle face à la diversité des usages : normes, pratiques et évolution », in Françoise Argod-Dutard (dir.), *Le français, une langue pour réussir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes : 59-72.

JEFFERSON Gail, 2004, « Glossary of transcript symbols with an introduction », in Gene H Lerner (dir.), *Conversation analysis: studies from the first generation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company : 13-31.

JERNUDD Björn et NEKVAPIL Jiri, 2012, « History of the field: a sketch », in Bernard Spolsky (dir.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* : 16-36.

JIN Lan 金兰, 2011, *中国语言政策述要 An Outline of Language Policies in China*, téléchargeable du site <http://s-space.snu.ac.kr/bitstream/.pdf>.

JOSHI Madhura, 2014, « Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien », *Langage et société*, vol. 1, n° 147 : 35-49.

KAUFMANN Vincent, 1999, « Mobilité et vie quotidienne : synthèse et question de recherche », *2001 Plus... Synthèses et recherches*, n° 48.

KERVAN Martine, 2008, *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire: développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*, Thèse de doctorat, Le Mans Université, France, 391+279 p.

KIM Kyung-mi, 2014, « L'effet conjugué du contexte national et du genre sur la (non) transmission des langues dans les familles mixtes en Corée du Sud », *Langage et société*, vol. 1, n° 147 : 51-66.

KING Kendall A., FOGLE Lyn, et LOGAN-TERRY Aubrey, 2008, « Family Language Policy », *Language and Linguistics Compass*, vol. 2, n° 5 : 907-922.

KING Kendall et FOGLE Lyn, 2006, « Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, n° 6 : 695-712.

KOPELIOVICH Shulamit, 2013, « Happylingual: A Family Project for Enhancing and Balancing Multilingual Development », in Mila Schwartz et Anna Verschik (dir.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, Dordrecht, Springer Netherlands : 249-275.

KUSTERS Walter, 2011, « Les politiques éducatives de la Troisième République et les enfants d'immigrants belges dans le département du Nord », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 46.

LABOV William, 1972, *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania press.

LAMBERT Patricia et BILLIEZ Jacqueline, 2016, « Mobilités et socialisation plurilingue : retour sur un mode de représentation 'bio-graphique' », in Michelle Auzanneau, Margaret Bento, et Malory Leclère (dir.), *Espaces, mobilités et éducation plurilingues: éclairages d'Afrique ou d'ailleurs*, Paris, France, Éditions des archives contemporaines : 159-189.

LANZA Elizabeth, 1995, « Input parental et différenciation linguistique chez une bilingue de deux ans : interactions dyadiques et triadiques », *Acquisition et interaction en langue*

étrangère, n° 6 : 11-37.

LE CUNFF Catherine, 1992, « Compétence langagière orale », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 5 : 57-41.

LECLERC Jacques, 2017a, *Histoire de la langue française*, <http://www.axl.cefanelaval.ca/francophonie/histlngfrn.htm>.

———, 2017b, *La politique linguistique du français*, http://www.axl.cefanelaval.ca/europe/france-2politik_francais.htm.

LECLERCQ Véronique, 2012, « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », in Hervé Adami (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion : 173-196.

LI Xiuran 李秀然, 2017, *普通话口语训练教程 Méthode du mandarin oral*, 中国传媒大学出版社 Presse de l'Université des médias de la Chine.

LI Zhang, 2018, « La francophonie en Chine : perspectives linguistique et culturelle », *Revue Internationale des Francophonies*, n° 2.

LIU Mengying et KING Kendall A, 2019, « Family language policy through short-term immersion abroad: Young Chinese heritage language learners in Taiwan », in Shahzaman HAQUE (dir.), *Politique linguistique familiale: Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire Family language policy: Dynamics in language transmission in a migratory context*, München : 183-200.

LÜDI Georges et PY Bernard, 1986, *Être bilingue*, Bern, Suisse.

LUSIGNAN Serge, 2004, *La langue des rois au Moyen Âge: le français en France et en Angleterre*, Paris, France, Presses universitaires de France.

LUYKX Aurolyn, 2005, « Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift », *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* : 1407-1414.

MA Xiaoyan 马晓彦, 2017, *En quête d'une meilleure politique linguistique du chinois: analyse comparative entre le cas de la Chine et de la France*, Thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle et Université des études internationales de Shanghai.

MALO Laurent, 2011, « Les langues régionales dans la Constitution française : à nouvelles données, nouvelle réponse ? », *Revue française de droit constitutionnel*, vol. 1, n° 85 : 69-98.

MARTIN Claude, 2004, « Les fonctions de la famille », *La Documentation Française*, n° 322 : 29-33.

MOIN Victor, PROTASSOVA Ekaterina, LUKKARI Valeria, et SCHWARTZ Mila, 2013, « The Role of Family Background in Early Bilingual Education: The Finnish-Russian Experience », in Mila Schwartz et Anna Verschik (dir.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, Dordrecht, Springer Netherlands : 53-82.

MOLINIÉ Muriel (dir.), 2006, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Paris, France, Clé international : Le français dans le monde.

———, (dir.), 2009, *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise, France, Université de Cergy-Pontoise, CRTF.

MOORE Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, France, Didier.

OIF, 2012, *Actes de la XIVe Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage Kinshasa (RDC), 13-14 octobre 2012*.

OKITA Toshie, 2002, *Invisible work: bilingualism, language choice, and childrearing in intermarried families*, Amsterdam, Pays-Bas, Benjamins Pub. Co.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 1995, *Anthropologie et développement: essai en socio-anthropologie du changement social*, Paris, France, Karthala.

PAILLÉ Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2016, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Malakoff, France, Armand Colin.

PAVLENKO Aneta, 2004, « 'Stop Doing That, Ia Komu Skazala!': Language Choice and Emotions in Parent/Child Communication », *Journal of multilingual and multicultural development*, vol. 25, n° 2 & 3 : 179-203.

———, 2008, « Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon », *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 11, n° 2 : 147-164.

PERETZ Henri, 1998, *Les méthodes en sociologie: l'observation*, Paris, France, la Découverte, DL 2004.

PERROT Marie-Clémence, 1997, « La politique linguistique pendant la Révolution française », *Mots. Les langages du politique*, n° 52, Numéro thématique : L'état linguiste : 158-167.

PETIT DE JULLEVILLE Louis (dir.), 1896, *Histoire de la langue et de la littérature française, des origines à 1900. Tome I, Moyen Age: des origines à 1500. 1ère partie*, Paris, France, Armand Colin & Cie.

PRÉMEL Gérard, 1995, « Anamnèse d'un dommage ou comment le français est venu aux Bretons », *Langage & société*, n° 75 : 51-95.

PUREN Laurent, 2003, « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la Méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXe siècle », *GLOTTOPOL*, n° 1 Quelle Politique linguistique pour quel État-nation ? : 33-53.

QSR INTERNATIONAL, 2008, *Nvivo 8 : guide de démarrage rapide*, Melbourne.

REY Alain, DUVAL Frédéric, et SIOUFFI Gilles, 2013, « La langue française et la Révolution », *in Mille ans de langue française, histoire d'une passion*, Éditions Perrin : 109-138.

ROCHEFORT Robert, 2005, « Transmettre des valeurs et des savoirs : Qu'en pensent les Français aujourd'hui ? », *Conférence donnée au cours de la session 2005 des Semaines Sociales de France* : 14-22.

RUBY Mahera, 2012, « The role of a grandmother in maintaining Bangla with her granddaughter in East London », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 33, n° 1 : 67-83.

SAILLARD Claire et BOUTET Josiane, 2001, *Pratiques des langues chez les jeunes issus de l'immigration chinoise à Paris*, Rapport de recherche remis à la Délégation Générale à la Langue Française.

SAINT-ROBERT Marie-Josée de, 2000, *La politique de la langue française*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2000.

SCHWARTZ Mila, 2010, « Family language policy: Core issues of an emerging field », *Applied Linguistics Review*, vol. 1 : 171–192.

SCHWARTZ Mila et VERSCHIK Anna (dir.), 2013, *Successful Family Language Policy Parents, Children and Educators in Interaction*, Dordrecht: Springer Netherlands.

SHEN Haiying 沈海英, 2014, « 中国语言政策研究综述 A comprehensive review on language policy studies in China », *昆明理工大学学报(社会科学版) Journal of Kunming University of Science and Technology*, vol. 14, n° 3 : 93-101.

SINGLY François de, 1994, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, France, Armand Colin.

SOLEIL Sylvain, 2004, « L'ordonnance de Villers-Cotterêts, cadre juridique de la politique linguistique des rois de France? », in Anne-Marie Le Pourhiet (dir.), *Langue (s) et Constitution (s)*, Economica : 19-34.

SPOLSKY Bernard, 2004, *Language policy*, Cambridge University Press.

———, (dir.), 2012a, *The Cambridge handbook of language policy*, Cambridge University PressCambridge.

———, 2012b, « Family language policy – the critical domain », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 33, n° 1 : 3-11.

STAKE Robert, 2006, *Multiple Case Study Analysis*, New York, Guilford Press.

STAKE Robert E., 1995, *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications.

SU Li 苏立, 2013, « 文化制度与国家构成--以“书同文”和“官话”为视角 Cultural institutions and the construction of the state--from the perspective of “writing the same script” and the “official language” mandarin », *中国社会科学 Les sciences sociales de la Chine*, n° 12 : 78-95.

SU Rui 苏瑞 et LI Haiying 李海英, 2011, « 中国历史上非汉族王朝的语言地位规划 Les planifications de la place des langues des dynasties non-Han dans l'histoire de la Chine », *长江学术 L'académie de Changjiang*, n° 3 : 133-142.

SUN Hongkai, 2004, « Theorizing over 40 years personal experiences with the creation and development of minority writing systems of China », in Minglang Zhou et Hongkai Sun (dir.), *Language policy in the People's Republic of China: theory and practice since 1949*, Dordrecht, Springer Netherlands : 179-200.

THAMIN Nathalie, 2007, *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble, France, 450 p.

THAMIN Nathalie et SIMON Diana-Lee, 2010, « Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 7, n° 2.

TRAVERSO Véronique, 1999, *L'analyse des conversations*, Paris, France, Nathan.

TUOMINEN Anne, 1999, « Who decides the home language? A look at multilingual families », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 140, n° 1 : 59-76.

UNTERREINER Anne, 2011, « La moindre performance scolaire des enfants de couples mixtes en France. Un éclairage par les méthodes quantitative et qualitative », *Sociologie*, vol. 2, n° 1 : 51.

———, 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. 147, n° 1 : 97-109.

VAN GOETHEM Herman, 1989, « La politique des langues en France, 1620-1804 », *Revue du Nord*, n° 281 : 437-460.

VARRO Gabrielle, 1984, *La Femme transplantée: une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*, Lille, France, Presses universitaires de Lille.

VIGNER Gérard, 2001, « Depuis quand enseigne-t-on le Français en France ? Du sermo vulgaris à l'enseignement du français langue maternelle », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 3-4, n° 123-124 : 425-444.

———, 2015, « Le français, langue de l'école, langue à l'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 70 : 97-106.

WANG Dongjie 王东杰, 2010, « “声入心通”：清末切音字运动和“国语统一”思潮的纠结 “la communication émotionnelle par les sons” : le mouvement de la transcription des caractères et le mouvement de l'unification de la langue nationale à la fin de la dynastie Qing », *近代史研究 L'étude de la Chine moderne*, n° 5 : 82-106.

WANG Jun 王均, 1995, *当代中国的文字改革 La réforme de l'écriture en Chine contemporaine*, Beijing, 中国当代出版社 Éditions de la Chine contemporaine.

WANG Xiangyu 王向豫, 2014, *当代中国语言政策分析-政治学的角度 The language policy in contemporary China-from the perspective of politics*, Thèse de doctorat, 吉林大学 Jilin University.

WANG Xiao-lei, 2008, *Growing up with three languages: birth to eleven*, bristol, buffalo, toronto, Multilingual Matters.

WANLIN Philippe, 2007, « L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels », *Recherches qualitatives*, vol. Hors Série, n° 3 : 243-272.

WU Jing 吴静, 2004, *中国历史上的语言规划 Les planifications linguistiques dans l'histoire de la Chine*, Beijing, 中国当代出版社 Éditions de la Chine contemporaine.

XIN Yongfen 辛永芬, 2009, « 清末民初的语言规划论析 L'analyse sur les planifications linguistiques de la fin des Qing et du début de la République », *天中学刊 Journal of Tianzhong*, vol. 24, n° 4 : 101-103.

XIONG Yanqing 熊彦清, 2007, « 我国目前的语言政策与语言教育 Les politiques linguistiques et l'éducation des langues de notre pays », l'interview avec Li Yuming publié sur

中华读书报 *Journal chinois de la lecture*.

XU Jialu 许嘉璐, 1998, « 开拓语言文字工作新局面, 为把社会主义现代化建设事业全面推向21世纪服务--在全国语言文字工作会议上的报告 *Le rapport de la conférence pour les langues et écritures de l'État* », *语文建设 La construction du chinois*, n° 2.

XU Jun 许钧, 2014, « 语言多元, 文化多样性与翻译的使命 *Le plurilinguisme, la diversité culturelle et la mission de la traduction* », in *中法语言政策研究 Études sur les politiques linguistiques en France et en Chine*, Beijing, 商务印书馆 The Commercial Press : 189-217.

YATES Lynda et TERRASCHKE Agnes, 2013, « Love, Language and Little Ones: Successes and Stresses for Mothers Raising Bilingual Children in Exogamous Relationships », in Mila Schwartz et Anna Verschik (dir.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, Dordrecht, Springer Netherlands : 105-125.

YE Baokui 叶宝奎, 2001, *明清官话音系 Le système phonétique du mandarin des Ming et des Qing*, 厦门大学出版社 Xiamen University Press.

YIN Robert K, 1981, « The Case Study Crisis: Some Answers », *Administrative Science Quarterly*, vol. 26, n° 1 : 58-65.

YIN Robert K., 1994, *Case study research: design and methods*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage publications.

ZHANG Pengpeng, 2019, « Rethinking the movement of vernacular Chinese and the movement of reforming Chinese characters—on the reconstruction of Chinese philology », *Journal of Chinese Teaching and Research in the U.S.* : 69-80.

ZHANG Zhiguo 张治国, 2009, *全球化背景下中美语言教育政策的比较研究 A comparative study of language educational policies between China and USA in the context of globalization*, Thèse de doctorat, 华东师范大学 East China Normal University.

ZHOU Minglang, 2004, « Minority language policy in China: equality in theory and inequality in practice », in Minglang Zhou et Hongkai Sun (dir.), *Language policy in the People's Republic of China, theory and practice since 1949*, Dordrecht, Springer Netherlands : 71-96.

ZHOU Qingsheng 周庆生, 2006, *中国语言生活状况报告 The report on language situation in China*, 商务印书馆 The Commercial Press.

——, 2013, « 中国“主体多样”语言政策的发展 China's development of language policy for “subjectivity with diversity” », *新疆师范大学学报(哲学社会科学版) Journal of Xinjiang Normal University(Social Sciences)*, vol. 34, n° 2 : 32-44.

——, 2014, « 主体性和多样性：中国语言政策的发展 L'évolution des politiques linguistiques chinoises de “primauté-diversité” », in Yuming 李宇明 Li (dir.), *中法语言政策研究 Études sur les politiques linguistiques en France et en Chine*, Beijing, 商务印书馆 The Commercial Press : 66-132.

Index des auteurs

- Abalain, 88
Abdelilah-Bauer, 31, 48, 49, 53, 54, 232, 248, 254, 349
Académie chinoise des sciences sociales, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 349
Adami, 85, 87, 354
Albarello, 138, 139, 149, 154, 156, 349
Atkinson, 150, 355
Baker, 36, 38, 45, 349
Baldi, 74, 80
Barron-Hauwaert, 34, 35, 36, 37, 57, 58, 349
Beacco, 62, 92, 93, 349
Bellassen, 97, 98, 125, 126, 274, 349
Benmamoun, 232, 234, 261, 267, 270, 273, 289, 316, 340, 349
Berliner, 27, 28, 350
Billiez, 10, 32, 62, 63, 65, 165, 166, 168, 175, 187, 225, 260, 344, 345, 350, 356
Blanc, 73, 85, 350
Blanchet, 8, 72, 73, 143, 146, 152, 153, 160, 350
Blommaert, 17, 206, 350
Boutet, 139, 316, 323, 359
Bulot, 72, 73
Byram, 62, 92, 93
Caldas, 57, 58, 268, 293, 338, 351
Calvet, 18
Canagarajah, 42, 351
Candela, 163, 351
Cao, 127
Castaouec, 84
Castellotti, 62, 63, 65, 148, 351
Cerquiglini, 68, 70, 72, 82, 351
Chardenet, 146, 152, 160, 350
Chaurand, 72, 74
Chen, 111, 113, 132, 351
Cheng, 44, 351
Collerette, 138, 139, 163
Costaouec, 79, 80, 81, 352, 375
Coste, 46, 92, 350, 352
Couëtoux-Jungman, 43, 49, 232, 352
Creswelle, 139
Cummins, 53
Curdt-Christiansen, 1, 9, 11, 30, 31, 33, 40, 42, 48, 55, 58, 59, 281, 331, 338, 344, 352, 375
Dao, 104, 107, 119, 122, 125, 131
De Houwer, 31, 33, 46, 47, 54, 352
De Saint Robert, 72, 82, 84
De Sardan, 152, 358
De Singly, 27
Deprez, 10, 11, 29, 31, 32, 39, 43, 61, 200, 251, 277, 353
Dervin, 212, 220, 221, 353
DGLFLF, 68, 69, 70, 71, 82, 83, 84
Dubu, 74, 353
Dufour, 62, 64, 65, 353
Durkheim, 25, 26
Duvernois, 89, 91
Extramiana, 43, 49, 86, 232, 352, 353
Fenet, 81
Fischer, 46, 354
Fishman, 15, 21, 32, 276, 354
Fogle, 9, 11, 29, 30, 31, 32, 33, 47, 48, 54, 55, 57, 58, 59, 147, 344, 354, 356
Gardin, 83
Geng, 109, 112, 114, 354
Ghimenton, 10, 39, 60, 354
Gold, 143, 151
Grosjean, 62, 165, 166, 167, 224, 354
Guo, 104, 118, 124, 129, 130, 354, 355
Hammersley, 150, 355
Haque, IV, 11, 22, 32, 40, 57, 139, 143, 145, 183, 206, 247, 344, 345, 350, 355
Harding, 31, 36, 38, 41, 45, 48, 355
Hélot, 31, 33, 47, 355
Honjo Champiot-Bayard, 32, 41, 42, 45, 46, 139, 251, 284, 302, 344
Huang, 108
Iouannitou, 32
Istanbulu, 10, 32, 45, 60, 139, 289, 346, 355
Jacquet-Pfau, 78, 79

Jin, 103, 125, 126, 129
 Jones, 38, 45, 349, 353
 Joshi, 43, 45, 46, 355
 Kervran, 62
 Kim, 44, 356
 King, 9, 11, 29, 30, 33, 54, 55, 57, 58, 59,
 347, 354, 356, 357
 Kopeliovich, 37, 242, 356
 Krumm, 147
 Kusters, 77, 78, 356
 Lambert, 32, 62, 63, 65, 165, 166, 168, 175,
 225, 345, 350, 356
 Lanza, 299, 356
 Le Cunff, 228, 357
 Leclerc, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79,
 81, 83, 84, 100, 102, 103
 Leclercq, 85, 86, 87
 Li, 109, 110, 111, 114, 117, 122, 125, 127,
 132, 84
 Ludi, 46
 Lusignan, 73, 357
 Luykx, 29, 30, 56, 57, 147, 344, 357
 Malo, 83
 Martin, 26, 27, 357
 Moin, 53, 357
 Molinié, 65, 148, 351, 357
 Moore, 46, 61, 62, 63, 64, 165, 175, 351,
 352, 357
 Mucchielli, 157, 158, 358
 Norman, 110, 111
 North, 82, 133
 Okita, 31, 33, 54, 277, 344, 358
 Paillé, 157, 158, 358
 Palvenko, 51, 52, 184
 Pavlenko, 50, 51, 52, 358
 Peretz, 143, 150, 153, 358
 Perrot, 76, 358
 Prémel, 79, 358
 Puren, 77, 78, 79
 Py, 46, 49, 357
 Qian, 115
 Rey, 76, 77
 Riley, 31, 36, 38, 41, 45, 48, 355
 Rochefort, 28, 358
 Ruby, 60, 311, 358
 Saillard, 139, 316, 323, 359
 Shen, 109
 Simon, 62, 170, 175, 360
 Soleil, 73, 74, 359
 Spolsky, 9, 11, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 29,
 30, 33, 40, 138, 359
 Stake, 154, 155, 163, 359
 Su, 108, 110, 111, 112, 133, 286
 Sun, 107, 109, 120, 354, 359
 Terraschke, 33, 38, 41, 44, 49, 51, 59, 184,
 280, 361
 Terry, 29, 30, 33, 356
 Thamin, 22, 62, 65, 170, 175, 176, 185,
 200, 223, 359, 360
 Traverso, 156, 360
 Tuominen, 55, 360
 Unterreiner, 42, 43, 44, 49, 316, 360
 Van Goethem, 74, 75, 76, 77
 Varro, 31, 32, 44, 45, 251, 268, 275, 293,
 353, 360
 Vigner, 75, 77, 78, 93, 360
 Wang, 31, 32, 37, 39, 41, 47, 108, 109, 110,
 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
 122, 129, 338, 360
 Wanlin, 158, 162
 Wu, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113,
 177, 190, 262, 319, 322, 323
 Xin, 108, 116, 118
 Xiong, III, 127, 129, 132
 Xu, 116, 132
 Yates, 33, 38, 41, 44, 49, 51, 59, 184, 280,
 361
 Yin, 138, 139, 149, 163, 217, 361
 Zhang, 111, 115, 117, 125, 132, 357, 361
 Zhou, 110, 116, 117, 118, 119, 120, 121,
 122, 124, 125, 129, 130, 131, 133, 354,
 359

Table des matières

Introduction.....	7
Chapitre I Cadre théorique : les politiques linguistiques familiales et le plurilinguisme	14
1.1 Vers une théorie des politiques linguistiques	15
1.1.1 De la genèse à la définition des politiques linguistiques	15
1.1.1.1 La naissance du champ et l'esquisse de l'histoire	15
1.1.1.2 La mise au point terminologique.....	18
1.1.1.3 Les trois composantes de la politique linguistique	20
1.1.2 La communauté linguistique et les domaines de la politique linguistique	21
1.1.2.1 L'écologie sociolinguistique et la communauté linguistique	21
1.1.2.2 Les domaines de la politique linguistique	21
1.2 Les politiques linguistiques familiales	24
1.2.1 Pour définir les politiques linguistiques familiales.....	24
1.2.1.1 Deux notions autour des politiques linguistiques familiales : la famille et la transmission	25
1.2.1.2 Définition évolutives des politiques linguistiques familiales	29
1.2.1.3 L'état de l'art des politiques linguistiques familiales	31
1.2.2 Les planifications pour parvenir à la transmission des langues en famille	33
1.2.2.1 OPOL- <i>one person one language</i>	34
A. OPOL-LMD (<i>One Person One Language – Langue Majoritaire Dominée</i>).....	34
B. OPOL-LMS (<i>One Person One Language – Langue Minoritaire Soutenue</i>)	35
C. OPOL – la stratégie trilingue	35
1.2.2.2 La langue minoritaire dans la cellule familiale	36
1.2.2.3 Les langues mixtes à la maison.....	37
1.2.3 Les facteurs externes sociolinguistiques déterminant la transmission linguistique en famille.....	38
1.2.3.1 Le statut social relatif des langues en question	38
1.2.3.2 Une écologie sociolinguistique au sens large.....	39
1.2.3.3 Le « <i>network</i> » et le soutien de la communauté	41

1.2.4	Les facteurs internes de la famille déterminant la transmission linguistique en famille	41
1.2.4.1	Le « <i>background</i> » des parents	42
1.2.4.2	Le genre du parent et de l'enfant et le rang de l'enfant	43
1.2.4.3	La situation familiale	45
1.2.5	Les rôles différents des acteurs divers en politiques linguistiques familiales	46
1.2.5.1	Le rôle prépondérant des parents dans les politiques linguistiques familiales : nourri par les représentations parentales	46
A.	Les représentations parentales du bilinguisme en général et leurs pratiques langagières	47
B.	Les représentations parentales des langues familiales et leurs choix linguistiques..	48
C.	Les représentations parentales du processus d'acquisition du bilinguisme précoce et leurs planifications linguistiques	53
D.	Les représentations du rôle parental dans le développement bilingue de l'enfant .	54
1.2.5.2	Rôle renforcé des enfants : <i>child agency</i>	55
A.	Les enfants experts : origine du pouvoir dans les politiques linguistiques familiales	55
B.	Qu'entendons-nous par « <i>child agency</i> » ?.....	56
1.2.5.3	Le rôle des grands-parents dans la transmission des langues minorées	60
1.3	Plurilinguisme et répertoires langagiers	61
1.3.1	Le principe fondateur des politiques linguistiques éducatives en Europe	61
1.3.2	Les compétences plurilingues des locuteurs plurilingues.....	62
1.3.3	La notion du répertoire langagier et sa dynamique.....	64
Chapitre II Cadre contextuel : famille franco-chinoise, lieu de rencontre de deux politiques linguistiques nationales.....		66
2.1	Les politiques linguistiques en France.....	68
2.1.1	L'atlas linguistique de la France	68
2.1.1.1	Les langues régionales.....	68
2.1.1.2	Les langues non-territoriales.....	70
2.1.1.3	Les langues des Outre-mer.....	70
2.1.2	Le développement des politiques linguistiques françaises.....	72
2.1.2.1	Du Moyen Âge à la Révolution française.....	72
A.	L'émergence et les premières manifestations du français.....	72
B.	De la diffusion/progression du français au moyen-âge jusqu'à « L'ordonnance de Villers-Cotterêts »	73
C.	Le français au Grand Siècle et l'Académie française.....	74

D.	Le français avant et après la Révolution française	76
2.1.2.2	Les <i>lois Ferry</i> et la lutte contre les langues régionales durant la Troisième République	77
2.1.2.3	Les politiques linguistiques en France de nos jours	79
A.	Le français, langue de la République	80
B.	Les langues régionales et minoritaires de la France	83
C.	La langue des signes française	85
2.1.2.4	Les politiques linguistiques face aux migrants	85
2.1.2.5	La francophonie et le rayonnement du français sur la scène internationale	88
A.	La francophonie et ses dispositifs institutionnels.....	88
B.	La francophonie, politique active menée par la France.....	89
C.	Les faiblesses de la francophonie.....	90
2.1.3	Les politiques linguistiques éducatives en France	92
2.1.3.1	Pour une éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe.....	92
2.1.3.2	Le français : langue de l'école et matière obligatoire	93
2.1.3.3	L'enseignement des langues vivantes et régionales	94
2.1.3.4	L'Émergence de l'enseignement du chinois.....	97
2.2	Les politiques linguistiques en Chine	100
2.2.1	L'atlas linguistique de la Chine	100
2.2.1.1	Les langues chinoises : le mandarin et d'autres langues chinoises.....	102
2.2.1.2	Les langues des minorités ethniques	106
2.2.2	Le développement des politiques linguistiques en Chine.....	108
2.2.2.1	Les politiques linguistiques en Chine ancienne.....	108
A.	La dynastie Qin.....	108
B.	Les dynasties Sui, Tang et Song.....	109
C.	La dynastie Yuan	109
D.	Les dynasties Ming et Qing	110
Conclusion	112
2.2.2.2	Les politiques linguistiques de la fin des Qings au gouvernement nationaliste (1911-1949).....	112
A.	Le mouvement de la transcription des caractères	113
B.	Le mouvement de la langue nationale.....	113
C.	Le mouvement de la nouvelle culture	114
Conclusion	115
2.2.2.3	Les politiques linguistiques en Chine continentale depuis 1949	116

A.	L'établissement des normes linguistiques (1949-1958)	117
B.	Le revers avant et pendant la révolution culturelle (1958-1978)	120
C.	L'ajustement des normes linguistiques (1978-2000)	120
D.	La législation linguistique à l'entrée du 21 ^e siècle	121
2.2.3	Les politiques linguistiques éducatives	124
2.2.3.1	La diffusion et l'éducation des langues	124
A.	L'enseignement du chinois	124
B.	L'enseignement du chinois langue étrangère	125
C.	L'enseignement des langues vivantes	126
2.2.3.2	La francophonie en Chine	127
A.	Université	127
B.	Enseignement secondaire	128
C.	Alliance française et centres de langues privés	128
2.2.4	Les défis des politiques linguistiques en Chine	128
2.2.4.1	La place ambiguë et menacée des dialectes	129
2.2.4.2	L'inégalité de l'usage et la perte des langues minoritaires	130
2.2.4.3	Manque de diversité dans l'enseignement des langues vivantes	132
	Conclusion	132
	Chapitre III Méthodologie : étude de cas ethnographique	134
3.1	La problématique de recherche	135
3.1.1	Questionnement initial et les variables	135
3.1.2	Problématiser les questions de recherche	136
3.2	L'approche de l'étude de cas ethnographique	138
3.2.1	Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche	138
3.2.2	Une approche à mi-chemin entre l'approche de l'étude de cas et l'approche ethnographique	139
3.3	La construction de l'échantillon	140
3.3.1	La focalisation sur la communauté franco-chinoise en France	140
3.3.2	Choisir les familles enquêtées	140
3.4	La collecte des données sur le terrain	141
3.4.1	L'entrée et la sortie du terrain	142
3.4.2	L'observation participante	143
3.4.2.1	Le degré de pénétration dans les familles	144
3.4.2.2	Les scènes observées	145

3.4.2.3	Notes de terrain	145
3.4.3	Enregistrement des conversations familiales	146
3.4.4	Les entretiens semi-directifs	146
3.4.4.1	Les entretiens semi-directifs avec les parents	146
3.4.4.2	Les entretiens semi-directifs avec les enfants.....	147
3.4.4.3	Le guide d’entretien	148
3.4.4.4	Le feedback des entretiens	149
3.4.5	Le compte-rendu de l’enquête.....	149
3.5	Notre positionnement en tant qu’observatrice : « insider », « outsider » ou entre les deux ?	150
3.5.1	Notre rôle parfois d’ « <i>insider</i> »	151
3.5.2	Notre rôle occasionnel d’ « <i>outsider</i> »	152
3.6	Le paradoxe de l’observation et la considération éthique.....	152
3.6.1	Le paradoxe de l’observation	152
3.6.2	La considération éthique.....	153
3.7	Le traitement des données	154
3.7.1	La triangulation des données	154
3.7.1.1	La triangulation des regards des acteurs dans un cas.....	155
3.7.1.2	La triangulation des cas : « <i>cross-case study</i> »	155
3.7.1.3	La triangulation des sources d’informations d’un point de vue scientifique.....	156
3.7.2	La combinaison de l’analyse interactionnelle et l’analyse thématique	156
3.7.2.1	L’analyse interactionnelle.....	156
3.7.2.2	L’analyse thématique	157
3.7.3	La transcription des données pour répondre à deux besoins d’analyse.....	160
3.7.3.1	Quelques spécificités pour transcrire le corpus en chinois.....	161
3.7.3.2	Un décalage de transcription pour deux langues.....	161
3.7.4	Le recours au logiciel Nvivo 8.....	162
3.7.5	La validité de l’étude de cas	163
Chapitre IV Le plurilinguisme familial : profils sociolinguistiques des parents et pratiques langagières familiales		164
Introduction.....		165
4.1	Cadre d’interprétation pour les études de cas.....	165
4.1.1	Angle de vue méthodologique	165
4.1.2	Le tableau de Grosjean (2015)	166
4.1.3	La représentation graphique de Lambert et Billiez (2016)	168

4.2	L'étude de cas de la famille A.....	170
4.2.1	La déclaration du répertoire langagier.....	170
4.2.2	La dynamique des répertoires des parents.....	175
4.2.2.1	Contexte initial de la mère avant d'aller en France	175
4.2.2.2	La vie étudiante en France	176
4.2.2.3	Après le mariage et la naissance de l'enfant.....	178
4.2.3	Les pratiques langagières au sein du foyer aujourd'hui	180
4.2.3.1	La mère--Un parler bilingue	181
4.2.3.2	Une langue spécifique entre mère et fille.....	183
4.2.4	Quelques mots à la fin du cas :	184
4.3	L'étude de cas de la famille B	185
4.3.1	La déclaration du répertoire langagier.....	185
4.3.2	La dynamique des répertoires des parents.....	190
4.3.2.1	Les contextes initiaux des parents	190
4.3.2.2	La première mobilité migratoire pour le couple : l'installation en Chine	192
4.3.2.3	La deuxième mobilité pour le couple : de la Chine en France	194
4.3.2.4	La phase post-immigration en France	197
4.3.3	Les pratiques langagières au sein du foyer aujourd'hui	198
4.3.4	Pour conclure sur ce cas :.....	198
4.4	L'étude de cas de la famille C	199
4.4.1	La déclaration du répertoire langagier.....	199
4.4.2	La dynamique des répertoires des parents.....	205
4.4.2.1	Les contextes initiaux des parents	205
4.4.2.2	La première phase en France	208
4.4.2.3	La deuxième phase en France	209
4.4.3	Les pratiques langagières au sein du foyer d'aujourd'hui	211
4.4.3.1	L'utilisation d'une lingua franca dans le couple	212
4.4.3.2	Les communications intergénérationnelles	213
4.4.4	Quelques mots de conclusion sur ce cas :.....	216
4.5	L'étude de cas croisés.....	217
4.5.1	L'usage des langues dans les couples : anglais lingua franca.....	217
4.5.1.1	Se rencontrer en anglais.....	217
4.5.1.2	Langue(s) dans le couple : une négociation et une co-construction.....	219
4.5.2	Représentations des compétences en langues d'origine et en langue française	223

4.5.3	D'un apprentissage frustrant à une valorisation des compétences en français.....	223
4.5.4	Conclusion	224
Chapitre V La (non)transmission des langues chinoises dans les familles franco-chinoises.....		227
Introduction.....		228
5.1	L'étude de cas de la famille A.....	231
5.1.1	Les langues chinoises sont-elles transmises à l'enfant?	231
5.1.1.1	Le chinois mandarin à l'oral.....	231
	A. Les difficultés de la prononciation chez Sophie.....	232
	B. Les problèmes de syntaxe.....	236
5.1.1.2	Le dialecte maternel.....	237
5.1.1.3	Pour le chinois écrit.....	239
5.1.1.4	Conclusion pour la transmission des langues chinoises.....	241
5.1.2	Les planifications linguistiques explicites et réfléchies.....	241
5.1.2.1	Une stratégie explicite pour maintenir le chinois à l'oral	242
5.1.2.2	Apprentissage de l'écrit ancré dans le quotidien.....	244
5.1.2.3	Des commentaires complémentaires à propos des planifications linguistiques	246
5.1.3	Les facteurs externes de la famille qui influencent la transmission du chinois.....	247
5.1.4	Les facteurs internes d'influence pour les planifications linguistiques parentales ..	249
5.1.4.1	La transmission du chinois grâce à la valorisation du bilinguisme	249
5.1.4.2	Le mode de la transmission linguistique sous influence des représentations parentales.....	252
5.1.4.3	Le rôle des grands-parents et d'autres membres de famille	255
5.2	L'étude de cas de la famille B	257
5.2.1	Les langues chinoises sont-elles transmises à l'enfant?	257
5.2.1.1	Le chinois mandarin à l'oral.....	257
5.2.1.2	Pour le dialecte maternel.....	262
5.2.1.3	Pour le chinois à l'écrit	264
5.2.1.4	Conclusion pour la transmission des langues chinoises.....	265
5.2.2	Comment les compétences en langue chinoise se perdent-elles ?	266
5.2.2.1	Une acquisition incomplète pour le fils aîné.....	266
5.2.2.2	Une acquisition interrompue pour le fils cadet.....	268
5.2.3	La planification et les stratégies parentales pour transmettre le chinois.....	270
5.2.3.1	Ferme détermination d'imposer les cours de chinois.....	271
5.2.3.2	Souhait d'envoyer les enfants en Chine pour un séjour linguistique.....	273

5.2.4	Les facteurs externes d'influence pour les planifications linguistiques parentales..	274
5.2.4.1	L'évolution du contexte socio-économique	274
5.2.4.2	Une communauté prochinoise autour de la famille	276
5.2.4.3	Une influence communautaire positive accompagnée d'une haute aspiration de transmission	276
5.2.4.4	Privilégier le français face à la pression de la réussite scolaire.....	278
5.2.5	Les facteurs internes d'influence pour les planifications linguistiques parentales ..	279
5.2.5.1	Les politiques linguistiques familiales nourries par les représentations et idéologies parentales.....	279
A.	La transmission grâce à la valorisation de la langue chinoise et du bilinguisme.....	279
B.	La transmission grâce au sens de mission influencée par le confucianisme	281
C.	Le mode de transmission influencée par les représentations parentales de l'acquisition linguistique.....	282
5.2.5.2	Le rôle renforcé des enfants.....	283
5.3	L'étude de cas de la famille C	285
5.3.1	Les langues chinoises sont-elles transmises aux enfants ?	285
5.3.1.1	Pour le chinois mandarin à l'oral.....	285
A.	L'acquisition du mandarin chez la fille aînée Bella	285
B.	L'acquisition du mandarin chez la fille cadette.....	290
5.3.1.2	Pour le chinois à l'écrit	295
5.3.1.3	Pour le cantonais.....	296
5.3.1.4	Conclusion pour la transmission des langues.....	298
5.3.2	Les planifications linguistiques implicites et fragmentées.....	299
5.3.2.1	Utiliser le chinois à l'oral : un choix par défaut	299
5.3.2.2	Enseigner l'écriture chinoise : tentatives et difficultés	300
A.	Une initiation précédente de courte durée	301
B.	Les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture	302
C.	Des planifications linguistiques : cours, programmes et séjours linguistiques.....	302
5.3.3	Les facteurs externes de la famille qui influencent la transmission du chinois.....	305
	Les commentaires métalinguistiques venant de l'entourage	305
5.3.4	Les facteurs internes d'influence pour les planifications linguistiques parentales ..	306
5.3.4.1	La reconnaissance de l'origine chinoise qui favorise la transmission du chinois.....	307
5.3.4.2	Les idéologies sur la parenté dirigent les politiques linguistiques familiales.....	309
5.3.4.3	Les représentations de la culture d'apprentissage influencent les politiques linguistiques familiales	310

5.3.4.4	Le rôle des grands-parents dans la transmission de la langue.....	311
5.4	L'étude de cas croisés sur quatre critères.....	314
5.4.1	Les pratiques du chinois mandarin des enfants : compétences diverses.....	314
5.4.2	La (non)transmission des dialectes chinois.....	316
5.4.2.1	Des attitudes différentes en fonction du rapport avec le mandarin : intelligible ou inintelligible.....	320
5.4.2.2	Raisons de la non-transmission des dialectes.....	321
A.	Le statut inférieur des dialectes mandarins et des langues régionales.....	321
B.	Les attitudes négatives des langues régionales des pères français.....	321
C.	Les pratiques langagières des habitants des régions dialectales modifiées par les politiques linguistiques nationales.....	323
D.	Les pratiques langagières modifiées de la mère elle-même liées à sa propre mobilité.....	324
5.4.3	Les raisons les plus importantes de la transmission du chinois : la fierté et le profit.....	325
5.4.4	La transmission linguistique installée dans une écologie sociolinguistique.....	332
5.4.5	Les politiques linguistiques familiales focalisées sur la réussite scolaire dans les familles franco-chinoises influencées par le confucianisme.....	332
	Conclusion : les politiques linguistiques familiales dans des écologies dynamiques et complexes ...	336
	Bibliographie.....	348
	Index des auteurs.....	367
	Table des matières.....	369
	Table des schémas.....	378
	Table des tableaux.....	379
	Table des figures.....	380
	Table des extraits.....	381
	Annexes.....	385

Table des schémas

Schéma 1 : l'arbre thématique sur la transmission des langues chinoises	159
Schéma 2 : le modèle de la représentation graphique de la dynamique des répertoires plurilingues	169
Schéma 3 : les usages des langues du couple A au moment de la rencontre.....	178
Schéma 4 : les usages des langues du couple A depuis l'installation de la famille A.....	180
Schéma 5 : les usages des langues de la famille A	181
Schéma 6 : les usages des langues du couple B au moment de la rencontre	192
Schéma 7 : les usages des langues du couple B pendant leur séjour en Chine	194
Schéma 8 : les usages des langues du couple B pendant la première phase en France	197
Schéma 9 : les usages des langues de la famille B	198
Schéma 10 : les usages des langues du couple C au moment de la rencontre	208
Schéma 11 : les usages des langues du couple C pendant la deuxième phase en France	211
Schéma 12 : les usages des langues de la famille C	212
Schéma 13 : le processus de construction des usages des langues chez le couple C et le couple P ..	219
Schéma 14 : le processus de construction des usages des langues chez le couple B	222
Schéma 15: les facteurs qui influencent les politiques linguistiques familiales et leurs spécificités..	343

Table des tableaux

Tableau 1: les langues des Outre-mer.....	71
Tableau 2: les langues chinoises autres que le mandarin en Chine.....	103
Tableau 3 : le compte-rendu des techniques mobilisées dans l'enquête.....	150
Tableau 4 : les exemples des mots et des expressions en français dans les phrases en chinois de la mère A.....	182
Tableau 5 : l'exemple de l'utilisation du français de la mère A pour exercer la discipline.....	184
Tableau 6 : la récapitulatif des erreurs de prononciation de Sophie.....	233
Tableau 7 : les exemples des mauvaises prononciations de Bella.....	286
Tableau 8 : les exemples des mauvaises prononciations d'Angeli.....	292
Tableau 9 : les compétences en chinois des enfants issus des familles mixtes.....	315
Tableau 10 : la récapitulatif de la (non)transmission des dialectes et des langues régionales.....	318
Tableau 11 : la synthèse des raisons parentales pour la transmission du chinois dans quatre familles.....	326

Table des figures

Figure 1 : the interdisciplinary framework of family language policy (FLP), (Curdt-Christiansen, 2018: 422).....	40
Figure 2: les langues régionales françaises	69
Figure 3: la France et ses territoires d'Outre-mer.....	71
Figure 4: le corpus juridique visant les langues de France, par grandes catégories de textes de Costaoeuc (2013 : 150).....	80
Figure 5: les groupes linguistiques de la Chine	101
Figure 6: l'atlas des langues chinoises en Chine.....	105
Figure 7: les régions autonomes des minorités en Chine	106
Figure 9 : la représentation visuelle des connaissances linguistiques et de l'utilisation des langues chez les parents interviewés	167
Figure 10 : la déclaration du répertoire langagier de la mère A	171
Figure 11 : la déclaration du répertoire langagier de la mère A pour son mari.....	173
Figure 12 : la déclaration du répertoire langagier de la mère B	186
Figure 13: la déclaration du répertoire langagier du père B pour sa femme.....	186
Figure 14 : la déclaration du répertoire langagier du père B.....	188
Figure 15 : la déclaration du répertoire langagier de la mère B pour son mari.....	188
Figure 16 : la déclaration du répertoire langagier de la mère C	199
Figure 17 : la déclaration du répertoire langagier du père C pour sa femme.....	200
Figure 18 : la déclaration du répertoire langagier du père C.....	203
Figure 19 : la déclaration du répertoire langagier de la mère C pour son mari.....	203

Table des extraits

Extrait 1: l'utilisation du dialecte chez la mère A.....	171
Extrait 2 : la place très présente de l'anglais dans la vie de la mère A.....	172
Extrait 3 : la mère A affirme ses progrès en français	173
Extrait 4 : les commentaires métalinguistiques de la mère A sur le français de son mari.....	174
Extrait 5 : l'utilisation de l'espagnol du père A.....	174
Extrait 6 : le vécu linguistique de la mère A sur l'utilisation du français.....	177
Extrait 7 : Sophie voulait couper les légumes	183
Extrait 8: l'utilisation du français de la mère B.....	185
Extrait 9 : l'apprentissage du français de la mère B	187
Extrait 10 : l'insécurité linguistique à l'écrit de la mère B	187
Extrait 11: l'utilisation du chinois du père B.....	189
Extrait 12: l'insécurité linguistique du père B sur son niveau d'anglais	190
Extrait 13: le mode de communication entre le père B et sa belle-famille	193
Extrait 14 : les vécus de l'incompréhension du français de la mère B-1.....	195
Extrait 15 : les vécus de l'incompréhension du français de la mère B-2	196
Extrait 16: la mère C pense que le cantonais est une variété inférieure	201
Extrait 17 : les attitudes de résistance envers le français de la mère C.....	201
Extrait 18 : la mère C renie son progrès en français	202
Extrait 19: l'utilisation du chinois chez le père C.....	204
Extrait 20 : le contexte d'origine plurilingue de la mère C.....	206
Extrait 21 : l'utilisation de l'anglais chez le père C	207
Extrait 22 : l'usage du français de la mère C en tant que primo-arrivante	209
Extrait 23 : l'utilisation du français de la mère A après l'ouverture de son commerce	210
Extrait 24 : le père C décrit le rôle de l'anglais dans la conversation du couple	213
Extrait 25 : le père C décrit son utilisation des langues avec sa femme	213
Extrait 26 : la mère C décrit son utilisation des langues avec ses enfants	214
Extrait 27: la conversation entre mère A et Bella sur le jour férié.....	214
Extrait 28 : l'enfant répond aux deux parents en anglais-1	215
Extrait 29 : l'enfant répond aux deux parents en anglais-2	215
Extrait 30 : la mère B décrit son utilisation de l'anglais au début de la relation amoureuse	218
Extrait 31 : le père B décrit son utilisation de l'anglais au début de la relation amoureuse.....	218
Extrait 32 : l'utilisation de l'anglais chez la mère P	220
Extrait 33 : l'utilisation de l'anglais chez le couple P	220
Extrait 34 : la représentation du père B de devoir parler le français si la personne vit en France	221
Extrait 35 : le besoin de parler le français pour une vie professionnelle selon le père P	221
Extrait 36 : la mère B s'identifie comme un usager compétent en français	224
Extrait 37 : Exemple de l'incompréhension à cause de la mauvaise prononciation de Sophie	234
Extrait 38 : Exemple de l'incompréhension à cause d'un problème de syntaxe chez Sophie.....	236

Extrait 39 : "Je t'appellerai tout à l'heure" en dialecte de Guilin	238
Extrait 40 : Sophie sait lire le français grâce au <i>pinyin</i>	240
Extrait 41 : Sophie a promis de parler le chinois à la maison.....	242
Extrait 42 : la mère A corrige la prononciation de Sophie	243
Extrait 43 : la mère A apprend sa fille à lire à l'aide des cartes de lecture	244
Extrait 44 : la mère A enseigne le <i>pinyin</i> avec les cartes.....	245
Extrait 45 : la stratégie d'écrire un caractère par jour	245
Extrait 46 : la mère A ne relève aucune résistance chez sa fille.....	246
Extrait 47 : la mère A s'identifie comme un « bon parent »	247
Extrait 48 : l'attitude positive de la maîtresse sur le bilinguisme	248
Extrait 49 : l'attitude positive des pairs sur le bilinguisme de Sophie.....	248
Extrait 50 : l'expérience positive du bilinguisme de Sophie à l'école.....	248
Extrait 51 : la mère A remarque une sensibilité linguistique chez sa fille.....	250
Extrait 52 : les avantages du bilinguisme selon la mère A	250
Extrait 53 : la discussion entre le couple et la chercheuse sur les conversations familiales en chinois	252
Extrait 54 : la mère A ne pense pas que le bilinguisme est une surcharge	253
Extrait 55 : la mère A pense que le bilinguisme est un avantage cognitif	254
Extrait 56 : la mère A pense que l'éducation trilingue est un défi	254
Extrait 57 : la croyance d'une « période critique » de la mère A.....	255
Extrait 58 : le rôle des grands-parents dans la transmission-1	256
Extrait 59: le rôle des grands-parents dans la transmission-2	256
Extrait 60 : l'utilisation du chinois dans la famille B selon la mère B	258
Extrait 61 : l'utilisation du chinois dans la famille B selon le père B-1	258
Extrait 62 : l'utilisation du chinois dans la famille B selon le père B-2.....	258
Extrait 63: Fabien n'arrive pas à converser avec l'enquêtrice en chinois	259
Extrait 64: Fabien ne comprend pas les questions de l'enquêtrice en chinois	260
Extrait 65: la mère B décrit les faibles compétences des enfants en chinois-1	261
Extrait 66 : la mère B décrit les faibles compétences des enfants en chinois-2	262
Extrait 67 : la mère B ne transmet pas sa langue régionale.....	263
Extrait 68 : l'attitude négative du père B sur la langue régionale chinoise.....	264
Extrait 69 : Fabien montre ses compétences à l'écrit en chinois	265
Extrait 70: la mère B décrit la perte du chinois chez le fils aîné.....	267
Extrait 71 : la langue chinoise n'est plus fonctionnelle comme une langue de communication	268
Extrait 72 : La mère B raconte l'expérience de la consultation chez un orthophoniste	269
Extrait 73: Le père B raconte l'expérience de la consultation chez un orthophoniste	269
Extrait 74 : la mère A impose les cours de chinois.....	271
Extrait 75 : le père B insiste sur l'apprentissage du chinois	271
Extrait 76 : les cours de chinois visent à sensibiliser les enfants à la langue	272
Extrait 77: la mère B souhaite envoyer les enfants en Chine pour un séjour linguistique-1	273
Extrait 78 : la mère B souhaite envoyer les enfants en Chine pour un séjour linguistique-2	274
Extrait 79 : la mère pense que le chinois est une ressource	275
Extrait 80 : le père B remarque le changement de superstructure qui renforce la fierté linguistique	275
Extrait 81 : l'attitude positive de l'entourage sur la langue chinoise-1.....	277

Extrait 82 : l'attitude positive de l'entourage sur la langue chinoise-2.....	277
Extrait 83 : l'entourage s'attendent à ce que l'enfant parle deux langues	277
Extrait 84 : l'apprentissage du chinois cède le pas pour favoriser la réussite scolaire en français-1 .	278
Extrait 85 : l'apprentissage du chinois cède le pas pour favoriser la réussite scolaire en français-2 .	278
Extrait 86 : les raisons de la transmission de la mère B	280
Extrait 87 : l'attitude positive sur la transmission du chinois du père B	280
Extrait 88: le père B apprécie le fait de parler la langue du conjoint dans un couple mixte	280
Extrait 89 : la mère B considère la transmission du chinois comme sa responsabilité-1	281
Extrait 90 : la mère B considère la transmission du chinois comme sa responsabilité-2	281
Extrait 91 : la mère B considère la transmission du chinois comme sa responsabilité-3	282
Extrait 92: l'âge de sept ou huit ans est un moment crucial pour le bilinguisme	282
Extrait 93 : les représentations de la mère B du mode d'acquisition linguistique.....	283
Extrait 94 : la mère B cherche à innover les méthodes d'enseignement.....	284
Extrait 95 : le père B est prêt à cadrer les enfants à apprendre le chinois-1	284
Extrait 96 : le père B est prêt à cadrer les enfants à apprendre le chinois-2	284
Extrait 97 : la conversation sur la sieste avec Bella.....	286
Extrait 98 : Bella conjugue sa phrase "faire du bruit" en chinois	287
Extrait 99 : le jeu de « Dobble » avec Bella	290
Extrait 100 : la mère explique l'exposition différente à la langue chinoise de ses deux filles	293
Extrait 101: le père C demande à Bella ce que disait Angeli.....	294
Extrait 102 : la mère C commente la production orale en chinois d'Angeli-1	294
Extrait 103 : la mère C commente la production orale en chinois d'Angeli-2	295
Extrait 104 : le père C exprime une attitude de regret en face de la non-transmission du chinois à l'écrit.....	296
Extrait 105 : la mère C exprime son opinion sur la non-transmission du cantonais.....	297
Extrait 106 : les témoignages du père C sur la conscience linguistique précoce de Bella	298
Extrait 107 : la mère C explique sa stratégie de saisie minimale	299
Extrait 108 : la mère C compte sur les vacances en Chine pour maintenir le chinois chez les enfants	300
Extrait 109 : la mère C décrit ses essais d'enseignement de la lecture-1	301
Extrait 110: la mère C décrit ses essais d'enseignement de la lecture-2	301
Extrait 111 : la mère C décrit ses difficultés d'enseigner l'écriture chinoise.....	302
Extrait 112 : les planifications de la mère C concernant l'apprentissage de l'écriture chinoise-1.....	303
Extrait 113: les planifications de la mère C concernant l'apprentissage de l'écriture chinoise-2.....	303
Extrait 114 : les planifications du père C concernant l'apprentissage de l'écriture chinoise.....	304
Extrait 115 : le souhait de la mère C d'envoyer les enfants en Chine pour améliorer le chinois.....	304
Extrait 116 : l'apprentissage du chinois doit se baser sur l'envie de l'enfant	304
Extrait 117 : l'attitude positive de l'entourage sur le bilinguisme	305
Extrait 118 : commentaires négatifs de l'entourage sur le bilinguisme.....	305
Extrait 119 : commentaires négatifs sur les langues dans la vie de l'enfant	306
Extrait 120 : la conversation sur l'identité hybride entre le père C et Bella	307
Extrait 121 : la transmission du chinois pour la raison d'identité-1.....	308
Extrait 122 : la transmission du chinois pour la raison d'identité-2.....	308
Extrait 123 : les raisons de transmettre le chinois pour le père C	308
Extrait 124 : la mère C laisse le choix de langue aux enfants ultérieurement	309

Extrait 125 : la responsabilité de la mère consiste à donner les bases de la langue orale	310
Extrait 126 : le refus de la mère C de la culture d'apprentissage chinoise	311
Extrait 127: l'influence de la grand-mère sur l'éducation de l'enfant	312
Extrait 128 : l'influence de la grand-mère sur l'apprentissage de l'écriture chinoise-1	312
Extrait 129: l'influence de la grand-mère sur l'apprentissage de l'écriture chinoise-2.....	312
Extrait 130 : la transmission du dialecte n'est pas nécessaire pour la raison de sa proximité avec le mandarin	320
Extrait 131 : les locuteurs du mandarin portent une image de « voyageur ».....	322
Extrait 132 : les locuteurs du dialecte portent une image de « paysan et peu scolarisé ».....	322
Extrait 133 : les pratiques langagières modifiées liées à la diffusion du mandarin-1	323
Extrait 134 : les pratiques langagières modifiées liées à la diffusion du mandarin-2	323
Extrait 135 : modification des pratiques langagières en raison de sa mobilité	324
Extrait 136 : la transmission du chinois pour la fierté culturelle.....	330
Extrait 137 : mettre en place un soutien scolaire pour favoriser la réussite scolaire	333
Extrait 138 : l'influence de l'idéologie parentale de la mère B sur le père B.	334

Annexes

Table des annexes :

Annexe 1 : Listes des séances d'observation participante et d'entretien dans les familles.....	1
Annexe 2 : Guide d'entretien	4
Annexe 3 : Convention de transcription pour le français	7
Annexe 4 : Convention de transcription pour le chinois	12
Annexe 5 : Entretien avec la mère de la famille A.....	15
Annexe 6 : Entretien avec l'enfant de la famille A	27
Annexe 7 : « Portrait de langues » et « portrait de ma famille » dessinés par Sophie de la famille A.....	44
Annexe 8 : Entretien avec la mère de la famille B	47
Annexe 9 : Entretien avec le père de la famille B	57
Annexe 10 : Entretien avec l'enfant de la famille B	75
Annexe 11 : « Portrait de langues » et « portrait de ma famille » dessinés par Fabien de la famille B.....	93
Annexe 12 : Entretien avec la mère de la famille C.....	95
Annexe 13 : Entretien avec le père de la famille C	109
Annexe 14 : Entretien avec les enfants de la famille C.....	123
Annexe 15 : « Portrait de langues » et « portrait de ma famille » dessinés par Bella et Angeli de la famille C	136
Annexe 16 : Entretien avec la mère de la famille P	140
Annexe 17 : Entretien avec le père de la famille P	149

Annexe 1 : Listes des séances d'observation participante et d'entretien dans les familles

Famille	Date	Durée	Sujets	Notes de terrain	Enregistrement	Transcription	Nom du corpus
Famille A							
18.5h d'enregistrement sonore au total							
A1	01 mai 2013	20 mn.	Première discussion au Bric à Brac avec le père sans présence de la mère.	Oui	Non	Non	
A2	23 avril 2014	40 mn.	Rencontre dans le parc avec toute la famille, discussion avec leur voisin.	Oui	Oui	Non	
A3.1	07 avril 2015	3h.23mn.	Préparer des raviolis avec la mère. Discussion sur l'éducation de l'enfant et les représentations linguistiques.	Non	Oui	Oui (20 p.)	Obs.-Fam.-A-3
A3.2	07 avril 2015	27 mn.	Discussion avant de dîner.				
A3.3	07 avril 2015	2h.24mn.	Autour de la table.				
A4	15 mai 2015	2 h.	Dîner chez moi avec mes amis.	Non	Oui	Oui (5 p.)	Obs.-Fam.-A-4
A5	19 mai 2015	1h.7mn.	Conversation avec la mère lorsque le père est absent.	Non	Oui	Oui (3 p.)	Obs.-Fam.-A-5
A6	01 juin 2016	6 h.	Accompagner l'enfant à la gymnastique et dîner avec la famille.	Non	Oui	Non	
A7.1	02 juin 2016	1h.46mn.	Entretien avec la mère	Non	Oui	Oui (12 p./ V.O. 21 p.)	Ent.-Mère-A
A7.2	02 juin 2016	38 mn.	Entretien avec le père	Non	Oui	Non	
A7.3	02 juin 2016	1h07mn.	Jeux avec l'enfant	Non	Oui	Non	
A8	07 juin 2016	2h.51mn.	Entretien et session de jeu avec l'enfant.	Non	Oui	Oui (17 p.)	Ent.-Fille-A

Famille	Date	Durée	Sujets	Notes de terrain	Enregistrement	Transcription	Nom du corpus
Famille B							
6.5 h.d'enregistrement sonore au total							
B1	2012		Première rencontre avec la famille. Observation de loin sans beaucoup discuter.	Non	Non	Non	
B2	29 oct. 2014	3 h.	Première rencontre officielle avec la mère dans un café.	Non	Non	Non	
B3	12 nov. 2014	4 h.	Rencontre avec le couple chez un ami commun.	Non	Non	Non	
B4	07 déc. 2014	5 h.	Fondue chinoise dans l'association.	Oui	Oui	Non	Obs.-Fam.-B-4
B5	10 mai 2015	5 h.	Jeux de majong au sein de l'association.	Non	Oui	Oui	Obs.-Fam.-B-5
B6.1	01 juin 2016	1h.20mn.	Entretien avec le père à la Médiathèque.	Non	Oui	Oui (17 p./V.O., 25 p.)	Ent.-Père-B
B6.2	01 juin 2016	27 mn.	Accompagner le père à chercher le fils cadet à l'école.	Non	Oui	Oui (5 p.)	Obs.-Fam.-B-6
B7.1	04 juin 2016	1h.	Observation des cours de chinois.	Oui	Oui	Oui (4 p.)	Obs.-Fam.-B-7
B7.2	04 juin 2016	1h.	Entretien avec le fils cadet	Non	Oui	Oui (20 p.)	Ent.-Fils-B-2
B7.3	04 juin 2016	1h.48mn.	Entretien avec la mère.	Non	Oui	Oui (11 p./V.O., 12 p.)	Ent.-Mère-B
Famille	Date	Durée	Sujets	Notes de terrain	Enregistrement	Transcription	Nom du corpus
Famille C							
11 heures d'enregistrement sonore au total							
C1	20 mai 2014	1h.30mn.	Première rencontre avec le couple sans enfants	Oui	Oui	Oui (3 p.)	Obs.-Fam.-C-1
C2	Mi-nov. 2014	40 mn.	Visite accompagnée par une amie commune.	Non	Non	Non	
C3	22 mars 2015	42 mn.	Visite accompagnée par une amie	Non	Oui	Oui (5 p.)	Obs.-Fam.-C-3

			commune.				
C4	03 mai 2015	2h.37mn.	Session de jeux avec les filles : « Dobble » et les jeux de couleurs.	Non	Oui	Oui (11 p.)	Obs.-Fam.-C-4
C5	07 mai 2015	3 h.	Session de jeux avec les filles : « after school » et « dinosaure ».	Non	Oui	Oui (5 p.)	Obs.-Fam.-C-5
C6	30 nov. 2016	2 h.	Entretien avec les filles de la famille. Session de jeux avec les enfants avec la présence d'une visiteuse.	Non	Oui	Oui (13 p.)	Ent.-Filles-C
C7	1 déc. 2016	3 h.	Entretien avec la mère.	Non	Oui	Oui (13 p./ V.O., 28 p.)	Ent.-Mère-C
C8	4 déc. 2016	1h.6mn.	Entretien avec le père.	Non	Oui	Oui (15 p./ V.O., 29 p.)	Ent.-Père-C

Annexe 2 : Guide d'entretien

Guide d'entretien pour les parents Pour les mères (le chinois mandarin comme la langue de communication)	
Introduction :	<p>Brève description du projet de thèse</p> <p>Objectif d'enquête</p> <p>Procédure de l'enquête</p> <p>Confidentialité</p> <p>Permission d'enregistrement</p>
A. Les pratiques langagières familiales actuelles	<p>Q1. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec ton mari à la maison, à l'extérieur, pendant les vacances en Chine? Parle-il ton mari le chinois/ton dialecte ? Quel est son niveau d'après toi ? Quel est ton niveau de français/d'anglais d'après toi ?</p> <p>Q2. Y-a-t-il des moments où vous vous ne comprenez pas ? Comment vous faites pour se comprendre dans ce cas-là ?</p> <p>Q3. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec ton/tes enfant(s) à la maison, dans la rue, à l'école, pendant les vacances en Chine ? Quelle(s) langue(s) parles-tu avec ton/tes enfant(s) avec/sans présence de ton mari ? Quels sont leurs niveaux en chinois oral/écrit d'après toi ? Parle(nt)-il/elle(s) ton dialecte ?</p> <p>Q4. Quelle(s) langue(s) parlent les enfants en fratrie à la maison, dans la rue, pendant les vacances en Chine ?</p> <p>Q5. Comment ta famille parle avec tes familles lointaines chinoises et françaises ? En quelle(s) langue(s) avec qui et dans quelle circonstance ? Préciser surtout la communication entre grands-parents et enfants ?</p>
B. La transmission des langues familiales	
Déclaration	<p>Q4. Tes enfants parlent-ils le chinois mandarin/ ton dialecte ?</p> <p>Q5. Quel est leur niveau d'après toi?</p> <ul style="list-style-type: none"> - compétences orales et écrites - différences entre frères et sœurs
Motivations	<p>Q6. Quels sont tes motifs de transmettre (ou non) le mandarin/ ton dialecte à tes enfants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour des raisons scolaires, professionnelles, familiales, culturelles et identitaires <p>Q7. Quelles importances contribues-tu à l'acquisition/l'apprentissage du chinois mandarin chez tes enfants ? Qu'en pense ton mari ?</p>
Prise de décision	<p>Q8. Quand la décision de la (non)transmission des langues chinoises a été faite ? Par qui ? Que pense ton mari/ta famille de cette décision ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avant/pendant la grossesse, après la naissance d'enfant, après que l'enfant parle <p>Q9. Comment la décision a été faite ? Y avait-il une discussion explicite à ce propos entre ton mari et toi?</p> <p>Q10. Avais-tu la pression ou l'attente de (ne pas) devoir transmettre ta/tes langue(s)</p>

	<p>aux enfants ? D'où vient-elle ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - famille, école, amis
Retours	<p>Q11. Comment réagit ton entourage aux pratiques langagières de ton/tes enfant(s) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ta famille et tes amis en Chine - ta belle-famille et tes amis en France - enseignants/camarades de l'école de l'enfant <p>Q12. Comment vos enfants réagissent aux langues parlées dans votre famille ? Quand ils étaient petits ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - accord, ennui, résistance, opposition ? Anecdotes?
Stratégies et difficultés	<p>Q13. Comment as-tu fait pour faciliter l'acquisition/l'apprentissage du chinois de ton/tes enfant(s), tant à l'écrit qu'à l'oral?</p> <p>Q14. Quelles aides et difficultés avez-vous rencontré ?</p> <p>Q15. Quels rôles jouez-vous dans l'apprentissage du chinois de vos enfants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - accompagnateur, enseignant de langue
C. Les représentations/les ressentis du bi-plurilinguisme familial	<p>Q16. Comment as-tu vécu le bi-plurilinguisme familial ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contente, indifférente, mal à l'aise <p>Q 17. Comment as-tu vécu l'éducation bi-plurilingue de ton/tes enfant(s) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investissement, effort
D. Les planifications linguistiques	<p>Q18. Y a-t-il eu des changements au niveau des usages des langues dans ta famille ? Comment et pourquoi a-t-il eu lieu ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - sous conseil de quelqu'un - la scolarisation - une incidence mémorable pour ce changement <p>Q19. Que penses-tu de cette modification, ton mari et tes enfants ?</p> <p>Q20. As-tu des regrets à propos des aménagements linguistiques dans ta famille ?</p> <p>Q21. Si c'était à refaire, que changerais-tu par rapport à l'éducation bilingue de tes enfants ?</p> <p>Q22. Y a-t-il des arrangements linguistiques que tu veux faire pour l'éducation de tes enfants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Séjour linguistique à l'étranger - Programme de langue
E. Bibliographie langagière	
E.1. Enfance-jeune adulte	<p>Q23. Quelles langues étaient parlées dans ton entourage quand tu étais enfant/adolescente ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Famille, quartier, école, médias <p>Q24. Quelles relations entretiens-tu avec ces langues, avec quel degré de maîtrise ?</p> <p>Q25. Dans ta famille, comment se parlaient les membres de ta famille, comment leur parlais-tu ?</p> <p>Q26. Quand/Où/Comment as-tu appris ta première langue étrangère ? Comment as-tu vécu l'apprentissage de cette langue ? As-tu eu l'occasion de pratiquer cette langue en contexte authentique hors de classe?</p> <p>Q27. Avec quelles langues étais-tu en contact depuis ta vie de jeune adulte. Les</p>

		<p>changements de langue liés avec la mobilité personnelle ?</p> <p>Q28. Quand/Où/Comment as-tu appris le français ? Comment as-tu vécu l'apprentissage du français?</p>
<i>E.2. Vie conjugale et familiale</i>		<p>Q29. Quelles langues parliez-vous lorsque vous vous êtes connus ? Comprendais-tu le français ? Ton mari comprenait-il le chinois ?</p> <p>Q30. Cela a-t-il changé au cours de votre relation, comment ?</p> <p>Q31. Comment as-tu vécu ta vie migratoire en France ?</p>
<i>Briefing</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Des questions que je devrais poser mais oubliées ? - Feedback - Confidentialité - Remerciements

1

Annexe 3 : Convention de transcription pour le français

Ces conventions sont inspirées de celles des équipes ICOR¹⁵¹ et de G. Jefferson

Préambule

Le travail de transcription est réalisé dans le logiciel Nvivo 8 sous forme de QSR et puis réédité dans Word. Les éléments transcrits sur lesquels subsistent un doute ne sont ni interprétés ni analysés.

Principes généraux de transcription

1. Transcrire tout ce qui est dit par les locuteurs, y compris les hésitations et les répétitions, selon l'orthographe usuelle.
2. Ponctuer les énoncés en respectant le découpage du discours oral afin de rendre le corpus plus accessible à la lecture.
3. Remplacer les noms propres qui permettent d'identifier les locuteurs par pseudonymes, en tentant de respecter le nombre de syllabes, la voyelle en initial et les éventuelles connotations (prénom chinois).

¹⁵¹ Voir : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

	Phénomène	Conventions	Exemples
1. Mise en page			
1a	Police	La police à utiliser pour les transcriptions est courrier taille 10, parce que tous les caractères y ont la même largeur.	courrier taille 10
2. Typographie et orthographe			
2a	Orthographe Alternance de code	<p>En orthographe standard de la langue française avec fidélité au morphème même s'il y a infraction à la norme. Les accords non standards des locuteurs sont suivis de l'indication {ANS}, l'orthographe standard est entre chevrons.</p> <p>Dans le cas où sont verbalisés des mots en langue étrangère, transcrire selon la norme de la langue d'origine.</p> <p>Quand il s'agit des segments en chinois, ils sont transcrits en sinogrammes avec la traduction entre parenthèses. Quand la prononciation de locuteur ne correspond pas à celle du mandarin standard, celle de non-standard est en rouge entre parenthèses.</p>	<p>ils croivent {ANS} <croient> que c'est vrai</p> <p>How are you</p> <p>改正 (gáí zhēng) (corriger)</p>
2b	Noms propres	Les majuscules sont utilisées à l'initiale des noms propres (personnes, lieux) et sur les titres (films, livres, etc.)	Lili et Rose
2c	Sigles et acronymes	Un sigle est noté en majuscules ponctuées quand les lettres sont épelées, non ponctuées lorsqu'il s'agit d'un acronyme d'une diction enchaînée.	S.N.C.F. CROUS
2d	Chiffres	Les chiffres sont notés en toutes lettres et avec des traits d'union	soixante-dix
2e	Onomatopées	Voir liste en fin du tableau.	
3. Identité du participant			
3a	Participant identifié	Identifiant en début de paragraphe du tour. L'identifiant est composé du rôle du participant et de sa numérisation dans la famille tout en majuscules.	MÈRE-A : mère de la famille A PÈRE-B : père de la famille B FILS-B-2 : deuxième enfant de la

			famille B FILLE-A : fille de la famille A FILLE-C-1 : première enfant de la famille C CHER : chercheur
4. Structures segmentales			
4a	Amorce de mot	Insertion de « - » après le son tronqué sans espace avant. Noter une amorce de mot pour un coup de glotte.	je retr- retrouve tu- tu viendras demain
4b	Élision standard	L'élision standard est notée par l'apostrophe « ´ ».	l'âge de trois ans
	Élision non standard	L'élision non standard est notée par une antiquote « ` ».	un p`tit garçon
4c	Absence d'une liaison obligatoire	L'absence d'une liaison obligatoire est notée par « ≠ ».	parce que≠il est
4d	Liaison facultative faite	Un « ^ » se met entre les deux mots liés.	on va être trop^en avance
5. Tour de parole			
5a	Notation du tour	La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et la tabulation correspondante et constitue un paragraphe.	CHER Bonjour PÈRE-C Bonjour
5b	Enchaînement immédiat (pas de micro-pause entre deux tours de parole)	Insertion du symbole « = » à la fin du premier tour sans espace avant et au début du suivant sans espace après.	CHER l'anglais n'est- n'est pas la langue maternelle de:= PÈRE-C =ni de l'un, ni de l'autre
5c	Chevauchement	Insertion de crochets « [» et «] » encadrant le chevauchement dans chaque tour.	CHER Ah, bon! [Vous le trouvez]? PÈRE-C [Ouais], ouais.
		Quand il s'agit d'un chorus pour montrer l'accord, il n'est pas noté comme un tour de parole pour ne pas couper l'énoncé de	PÈRE-B on leur apprend le le mandarin, le putonghua ouais [d'accord], voilà.

		locuteur.	
6. Pause et silence			
6a	Micro pause	Les pauses sont notées par (.)	(.)
6b	Pause chronométrée	Les silences sont chronométrés en seconde et notées entre parenthèses. La même convention est utilisée pour les pauses entre les tours de deux locuteurs successifs. Les pauses sont notées avant l'énoncé du dernier locuteur.	et puis, (3s) anglais, euh:::::
7. Productions vocales			
7a	Rires, imitation d'une prononciation particulière	La description d'une production vocale est notée entre parenthèses.	C'est: c'est bien (rire).
7d	Claquer les lèvres	Le son de claquer les lèvres est noté par « .tsk » comme un bruit d'ouverture de bouche.	.tsk je sais pas si ça existe
8. Prosodie			
8a	Allongement	Le son allongé est noté par « : ». Les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.	c'est sur le papier, c'est:: c'est: à respecter.
8b	Montée et chute intonative	Les montées intonatives sont notées par « ↑ ». Les chutes intonatives sont notées par « ↓ ». La notation d'une montée ou d'une chute suit celle de l'allongement.	Ici :↑ et là-bas :↓
8c	Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière sont notés en majuscules et sur la syllabe.	des choses que je SUPPORTE pas
8d	Baisse du volume de la voix	Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré) sont notés entre °°.	°je ne sais pas°
8e	Discours plus rapide	L'énoncé prononcé plus vite est noté entre ><.	>Alors, d'ici moi je bosse soixante-dix heures par semaine et on aurait du mal à finir tous les mois<.

9. Incertitudes			
9a	Segments inaudibles dont le nombre de syllabes est identifiable	Les segments incompréhensibles sont représentés au moyen d'une série de caractères x, chaque caractère x ayant la valeur d'une syllabe.	euh d'éducation xx des enfants qui sont:
10. Descriptions non-verbale			
10a	Action à valeur de tour	L'action concernée est notée entre {}.	{hoche la tête} {vers sa fille aînée Bréhat} Bréhat, tu es Française ou Chinoise?
10b	Généralités	Description générale est notée dans un paragraphe propre sans identifiant de tour.	{passage non transcrit} {ils discutent sur le sapin}

11. Liste des onomatopées

ah	hm hm	oh la la
aïe	hm hem	op
bah	moui	ouais
ben	mouais	ouaw
euh	m` enfin	ouille
hein	oh	
ouh là		

Annexe 4 : Convention de transcription pour le chinois

	Phénomène	Conventions	Exemples
Mise en page			
	Police	La police à utiliser pour les transcriptions est courrier taille 10.	好好讲话
Typographie et orthographe			
2a	Orthographe	En orthographe standard de la langue chinoise avec fidélité au morphème même s'il y a infraction à la norme. Les prononciations non standards des locuteurs sont notées en pinyin entre parenthèses, suivant les sinogrammes en rouge et leurs prononciations correctes en pinyin en dessous.	sháo 勺 (shá) 子, 小 sháo 勺 (shá) 子
	Alternance de code	Dans le cas où sont verbalisés des mots en langue étrangère, transcrire selon la norme de la langue d'origine.	Profitez-en Name list
2b	Chiffres	Les chiffres inférieurs de dix sont notés en caractères chinois. Les chiffres supérieurs de dix sont notés en chiffres indo-arabes.	三四种语言 2001 年吧
Identité du participant			
	Participant identifié	Identifiant en début de paragraphe du tour. L'identifiant est composé de rôle du participant et de numérisation de la famille tout en majuscules.	MÈRE-A : mère de la famille A FILS-B-2 : deuxième enfant de la famille B FILLE-B : fille de la famille B FILLE-C-1 : première enfant de la famille C CHER : chercheur
Tour de parole			
4a	Notation du tour	La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et	CHER 再见。

		la tabulation correspondante et constitue un paragraphe.	MÈRE-C 再见。
4b	Enchaînement immédiat (pas de micro-pause entre deux tours de parole)	Insertion du symbole « = » à la fin du premier tour sans espace avant et au début du suivant sans espace après.	CHER 还在那个酝酿= MÈRE-P =摸索中，我们是。
4c	Chevauchement	Insertion de crochets « [» et «] » encadrant le chevauchement dans chaque tour.	CHER 这个给它 [保留住] ? MÈRE-B [啊，对对对]，
Pause et silence			
5a	Micro pause	Les pauses sont notées par (.)	(.)
5b	Pause chronométrée	Les silences sont chronométrés en seconde et notées entre parenthèses. La même convention est utilisée pour les pauses entre les tours de deux locuteurs successifs. Les pauses sont notées avant l'énoncé du dernier locuteur.	(3s)
Productions vocales			
	Rires, imitation d'une prononciation particulière	La description d'une production vocale est notée entre parenthèses.	算不上一个案例 (笑)
Prosodie			
7a	Allongement	Le son allongé est noté par « - ». Les « - » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.	呃---
7b	Montée et chute intonative	Les montées intonatives sont notées par « ↑ » signifiant un ton moyen-haut et « ↑↑ » signifiant un ton haut. Les chutes intonatives sont notées par « ↓ » signifiant un ton moyen-bas et « ↓↓ » signifiant un ton bas ou grave.	
7c	Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière sont notés par le texte en gras.	也有很多 糟粕 的东西。

7d	Baisse du volume de la voix	Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré) sont notés entre °°.	°bruit, 声音。°
7e	Discours plus rapide	L'énoncé prononcé plus vite est noté entre > <.	
Incertitudes			
	Segments inaudibles dont le nombre de syllabes est identifiable	Les segments incompréhensibles sont représentés au moyen d'une série de caractères x, chaque caractère x ayant la valeur d'une syllabe donc un caractère.	是 xxx 来
Descriptions non-verbal			
	Généralités	Description générale est notée entre parenthèses.	(...) pour (passage non transcrit) (英语发音) pour (prononciation anglaise)

Annexe 5 : Entretien avec la mère de la famille A

Le 02 juin 2016, de 15h14 à 16h30, à la maison de la famille A

1. (给她先生的语言情况填个表格)
中文：不怎么说。
西班牙语：呃，他说的不多，但说的，他听得懂，可以交流，因为他去那边做生意，所以能交流。他在那边跟别人做生意交流，还是用的上。
英语：就是，讲得不多，讲的也一般吧，反正是比中文好。
桂林话：听不懂，只有Sophie听得懂，她听得懂又会说，但是一听就知道是个外国人讲得，然后把我妈给逗的。（笑）发音非常不准，特别搞笑。
2. CHER 其实这些咱们之前都聊过，但是我就想让你嗯，就是我们互相给个机会，然后坐下来，仔细地想，然后认真地聊一聊，这种问题其实平常我们都已经说过了。（6s）就是你和Louis认识聊天的时候你们都用法语，有没有就是聊到某一个时刻，就是聊不懂，不知道在说什么，就是好像听不懂，有没有这种时候呢？有这种时候？那比如说就是，关于什么话题的时候呢，就是聊不起来呢，就是不懂呢？
3. MÈRE-A 聊到比较深的时候，就是那种单词-单词比较那个--的时候我就聊不起来了。
4. CHER 聊到比较深的时候是说--比如说聊文学、聊艺术啊还是聊什么？
5. MÈRE-A 就是我-往深了聊文学、聊艺术、聊政治，那单词就是比较深的时候我很想表达，但是呢，有时候想着表达，但是觉得好难表达，就-有时候我就说：“哎呀，算了。”啊，真的是有时候表达不好，嗯。
6. CHER 那有这种时候，你有没有那种无力感，无奈感 [有]，就是讲不出来[有]，自己有很多很深邃的 [对]想法想沟通=
7. MÈRE-A =对，对，对对对，就是，那个脑子里啊很多想表达的，但是一就是——表达不出来，然后一我老公就说：“你慢慢说，慢慢说。”就是，然后一但是不会**特别**特别完整，但是他听得懂。反正一熟了嘛，他就知道我想说什么。
8. CHER 嗯，但是他说的你都能听得懂，对吧？
9. MÈRE-A 对，然后，他-即使我听不懂，他也会再重新解释，老公嘛，不一样嘛，比别人有耐心，或者那个呃。
10. CHER 就是，还是-你是觉得是词汇的问题。
11. MÈRE-A 词汇。
12. CHER 你有没有觉得也有那个思想上的距离，就是文化方面的距离？
13. MÈRE-A 有，有，这种-如果是不能—不能d'accord的话，那也没有办法，不能妥协，也妥协不了，有些东西就是—还有(.)对,文化上面的-不一样吧！
14. CHER 哪种不能妥协的地方？
15. MÈRE-A 比如说啊，我想想，我一下子突然想不起来了，就有时候确实会有这种—就是—突然之间问我也想不起来了，但真的，肯定会有这种时候。(…)

16. CHER 他在认识你之前他和什么样的中国人在一起，都是学生吗？
17. MÈRE-A 他在-不是，他是认识的都是那种老板，就是跟温州的。
18. CHER 跟温州的。
19. MÈRE-A 他那个圈子就是，他去进货嘛，认识很多那种↓嗯。
20. CHER 温州人，但是他们也是靠法语交流的？
21. MÈRE-A 对，靠法语交流。靠法语交流，但是我-我老公就是那种比较——挺细心的一个人，然后你跟他聊，他越是那种别人讲-就是别人讲的不好的，他就越喜欢跟别人去——让别人说，什么什么的，所以，嗯他身边挺多这种中国朋友的。
22. CHER 啊——是他以前在xx还是在巴黎？ =
23. MÈRE-A =non, 在巴黎，在巴黎，这边没有什么——都是在巴黎。
24. CHER 对，这边好像，那他们
25. MÈRE-A 到现在他们都还有一——他们一直保持联系，反正他们经常去进货嘛他，嗯。所以在我之前他就认-已经对中国的好多东西都很了解，特别是marchandise这一块，就商品这一块，就挺那个的。
26. CHER 啊，你不是他第一个真正认识的中国人！
27. MÈRE-A NON: non non non, 认识我之前，他也总是去吃中-中餐，筷子啊，一般的简单的那种“你好”“谢谢”这些他都懂。然后—还有什么，反正他挺喜欢中国的，中国文化的，我觉得。(…)
28. MÈRE-A 可能他接触的中国人太多了，他对中国人印象挺好的，就是那种：就是温州商人也接触的多，所以他-就是中国人比较朴实吧，虽然也有奸商，但是他觉得中国人挺好的，就是然后也很愿意去restaurant chinois, 很愿意，他比起法餐或者其他的，他去的最多的还是中国菜，然后去了也会跟别人交流啊，什么的，他喜欢说话。他喜欢跟中国人说话，我就觉得他是这种样子的人。
29. CHER 呃，所以你你才能和他走到一起，因为他主动的[对]向这个群体招手的[对, 对, 对对]，不然我觉得一般，中国女孩儿和法国男生认识过程好像要不就是同学=
30. MÈRE-A =不是，我以前是在一个-grossiste打工，卖bijoux的，我是卖那个批发首饰，然后他去订货，我们就是这样认识的。(…)
31. MÈRE-A 对，他喜欢和中国人打交道，可能他-就是他的职业吧，周围的人很多都是中国人，老板啊或者什么的，服务员他也喜欢跟人家说话，因为他-我也不知道，他就是喜欢。然后去到中国，他也是特别特别喜欢中国，他就不想走了，然后他说，哎呀，他好想在中国，在中国。就是因为语言不通，不然的话，我觉得，他-他愿意去，他说我们试试，他还说我们尝试一下去，他说不好我们再回来。我说这我都可以考虑。
32. CHER 那你们有没有真的就想说不定哪一年就搬回中国了？ =
33. MÈRE-A =有可能，真的有可能。

34. CHER 那你们当时结婚的时候这个：=
35. MÈRE-A =他就说，他说你-我也不想转居留，然后他也他也他也同意我不要转，万一我们哪一天就回中国了呢。
36. CHER 你说的是申请法籍吗？
37. MÈRE-A 嗯。
38. CHER 啊，那你当时有没有想过就是说，咱们俩结婚，那我把你带回中国我们去生活吧？
39. MÈRE-A 当时没有，但是，慢慢地现在就开始想了，他也同意，他非常喜欢，然后就是语言不通嘛，然后可以考虑，说不定哪天我们真的会回去。
40. CHER 那如果真的回去的话，Sophie怎么办？
41. MÈRE-A 还有一点就是这个，Sophie回去的话-
42. CHER 上什么学校啊，讲什么语啊？
43. MÈRE-A 对，都要考虑，所以我跟他也讲过，要不就去大城市。因为在桂林，它没有那种双语就是国际学校，然后，对啊。
44. CHER 那，去注册国际学校，上海的国际学校，很贵。
45. MÈRE-A 很贵很贵，在广州也有，广州、上海，很贵，特别特别贵，所以有-我们现在(.)有想，但是路漫漫很长，有可能有一天。
46. CHER 那你有没有想过，Sophie既然会讲中文，又有外公外婆在那边，如果以后-
47. MÈRE-A 我妈妈很想她回去，很想Sophie回去。
48. CHER 然后上完高中可以回中国读大学↑什么的=
49. MÈRE-A =有想过，有。
50. CHER 有，真的有这个可能是吗？
51. MÈRE-A 想过回去读大学，嗯。
52. CHER 嗯，走什么交流生的那种项目=
53. MÈRE-A 对，Sophie她也很想回去，很想回去读-呃读小学，她很想回去。
54. CHER 她想读小学为什么？
55. MÈRE-A 她马上就想回去啦，她迫不及待的：“哎呀，我们回中国去嘛！”
56. CHER 啊？她没有说为什么吗？
57. MÈRE-A 她就是想回去，她就是想。

58. CHER 因为能学什么东西?
59. MÈRE-A 没有, 就是小朋友, 可能她就是意识里面就是她会讲中文, 然后又有外公外婆在那边, 因为我老是跟她说那边有你的亲人吧, 什么的, 她-她总是说她是就是个就是-moitié Chinoise, 什么什么的。
60. CHER 那你听她自己说他自己是moitié Chinoise, 你有没有很高兴?
61. MÈRE-A 很高兴啊, 当然啦! 很高兴, 他爸爸也很自豪的, 其实。
62. CHER 嗯, 对, 我第一次认识他爸爸在街上的时候, 他爸就说: “你跟她讲, 她会讲中文, 她会讲中文”。
63. MÈRE-A 对, 他就是-他很自豪他女儿会讲中文。
64. CHER 对对对, 他就说: “elle parle bien, elle parle bien.”
65. MÈRE-A 他很自豪(笑), 他就是真的很自豪, 他就说: “je suis fière de ma fille”(笑)。
66. CHER 他对女儿真的很满意(笑), 他对你的教育方式也很满意咯? 他没有给你提过什么小建议呀?
67. MÈRE-A 他只是说--呃有时候我太严的时候, 他会心疼他女儿, 其他的好像没有什么。
68. CHER 叫你法西斯(笑)。
69. MÈRE-A 对, 说我法西斯, 太严的时候他就-就不那个了。
70. CHER 那你觉不觉得, 就是文化上的差异, 还是从小教育的=
71. MÈRE-A =就是有有文化的差异吧, 我也觉得, 但是我不知道其他法国人会不会是这样子, 但是他就是真的特别心疼女儿。就比如说他不在家, 然后我们就打电话嘛, 打电话的时候有时候我就生气跟Sophie, 有时候我就嚷她。我老公后来就是-Sophie睡觉以后他就会说, 你不要这样对Sophie, 你讲的那么-那么凶, 然后什么什么的, 他说听到都好心疼, 又说哎呀, 而且有时候我就感觉, xxx, 法西斯(笑)xx, 他真的是: 特别特别那个。
72. CHER 他心疼女儿是一方面, 他认不认同中国的那种教育呢? 高压的教育, 就是要学这个, 要学这个, 要学这个, 你跟他讲过这些吗? 你跟他讲过中国的小孩是怎么过的, 他知道吗?
73. MÈRE-A 他知道, 他知道, 这些他都知道, 所以他回去他也有点怕, 压力太大了, 他说: “我可不想我女儿就是生活在那种压力之中。”他说: “我想我女儿天天开开心心, 高高兴兴, 做她能做的, 就可以了, 不要压力太大。生活-要享受生活, 他-你要就是学习, 但是同时也要享受生活。”他说法国是这样子的。
74. CHER 那你呢, 你觉得享受生活和学习, 小孩的这个-这个人生事业前景规划和小孩的生活哪个对你来说更重要, 还是说一定要两个都保持平衡?
75. MÈRE-A 两个保持平衡吧, 我就对Sophie就是-从小就是在玩当中来学习, 她不知不觉-她没感觉在学习, 她根本没有压力, 没有压力的当中她已经学习到了。然后现在已经成为一种习惯, 所以她就很乐意去-去学, 就是她不知道她没感觉她在学, 但是她是在学了。她就是已经形成一种良性的循环, 我觉得是就已经开始良性循环了。

76. CHER 嗯, 那你教她写字的时候她有没有-有没有时候会觉得哎呀, 好累啊 [有], 干嘛放学还要做这个?
77. MÈRE-A 我没有要求她学的, 是她自己要求学的。
78. CHER 她自己要求的啊?
79. MÈRE-A 呃, 因为刚开始的时候, 我-就是她要写的时候, 没有刻意说-我就说你先写你的名字, 然后过年的时候又写几个“新春快乐”, 然后或者是“祝婆婆”呃“公公婆婆身体健康”, 就写几个大字, 画点画, 然后-我跟她一起写, 所以她就乐意。然后每次写都写她的名字先, 写“龚济虹”“龚济虹”, “龚永惠”, 这样子, 她很愿意去写。然后写了很好的时候我就表扬她嘛, 她就乐意去写。然后写了以后, 我说之后每天写一个字, 然后她就是我做饭的时候她就会画画, 画啊写啊, 就这样子, 已经成为-她自己没觉得, 没有压力, 她没有压力, 然后她就-就已经喜欢了, 我觉得挺好的。(...)
80. MÈRE-A 但是, 现在我我也想工作了, 因为Sophie长大了嘛, 就这样子。
81. CHER 你也想寻求一下自身的发展? =
82. MÈRE-A =对, 小时候确实以前挺上心的, 嗯
83. CHER 嗯, 就是你想扮演的角色不光是妈妈而已 [对], 还想在社会上扮演点职业角色?
84. MÈRE-A 对, 就经常就是想-我也不想就是-至少有一份简单的工作吧, 让Sophie也觉得啊妈妈也是跟其他的-就是其他的女人是一样的, 我也不想说, 哎呀妈妈就是在家里面不工作就这样, 给她树立一个好的榜样。
85. CHER 让她以后也做一个=
86. MÈRE-A =对, 虽然我现在没有工作, 但是我总是给她一个积极的这种: 心态, 就是说你看妈妈一直-因为我是外国人, 在这里挺难找工作, 但是我一直都在学法语, 嗯, 就是我现在学开车, 然后有了这个驾照以后我肯定可以找到工作, 所以我一直都是说妈妈很努力的去去试图去改变我, 然后我说你也要好好学习, 像妈妈一样, 我们一起进步, 所以她挺积极的。
87. CHER 真的是, 你教育她的时候你真的是非常注意她的学习, 还有各种性格的形成。
88. MÈRE-A 对, 对, attends xxxx (50s) 现在一时找不到, 其实我从怀孕的时候我都有看书, (38s) 有好几本书, xx我以前呢那个, 我是按照-有一本书写得挺好的, 一下找不到, 《零到六岁》, 然后我就按那个-就是它一个月的时候怎么怎么样, 就是从胎教开始, 然后真的是有效果, 我觉得。就是呃比如说八个月的时候她这个基本什么样啊, 基本上达到什么样, 啊还有就是陪她怎么玩啊, 那书上都有。然后有些点子比较好的, 就是按照书上说的怎么跟她玩, 比如说投篮, 把那个纸团捏起来这样子投, 就练习她的什么什么, 有的这样子一步一步过来的。就Sophie我觉得她的性格挺开朗也是有-确实她的那个。
89. CHER 那就是你怀孕的时候你有没有和你老公真的是两个人坐下来聊一聊, 聊说我们小孩以后要讲什么语, 关于这个聊过吗?
90. MÈRE-A 两种语言啊肯定, 我老公他就说, 你跟她讲中文, 我跟她讲法语。

91. CHER 就是，在怀的时候就已经想好了，然后生下来之后就按照这个方法，我讲中文，你讲法文。从一开始就，然后那你-你说我要让小孩变成双语的小孩，你家里的人就是他们都给你什么样的反馈啊？
92. MÈRE-A 我妈妈-我爸爸妈妈她肯定就是说，以后不让就是光讲法语。我说肯定不会，到时候跟你们交流啊什么的就是不要有障碍，这肯定的。然后我老公这边吧，他也没有什么，他的妹妹就觉得很自豪啊，就觉得那个她-她的侄女是moitié Chinoise就已经很自豪啦，然后还讲中文（笑），c'est incroyable（笑）。
93. CHER 那你有没有感觉到，就从你爸妈那边来给你的-也不是压力，就是一种愿望，就是强烈的愿望，希望把这个语言传递下去，你有这个感觉吗？
94. MÈRE-A 他就希望她她要是以后回去跟他可以交流，就是这么简单。
95. CHER 所以你最初跟她讲中文的初衷就是能和能和外公外婆说得起来话？
96. MÈRE-A 一个是这个，二个我觉得，就是多一门语言对她的脑-大脑发育也是好的，然后呢--再往长远看，以后工作啊各方面也也是一个优势，因为中文现在也是很那个的。然后到时候可以做-国际贸易啊，或者干嘛的，做翻译都可以，我觉得是嗯-怎么说啊，一举多得。XXX。
97. CHER 那你平常能接触到其他的说两种语言的小孩儿吧？
98. MÈRE-A 嗯，可以。
99. CHER 也有哈，就像那天在街上看见的那个谁家的两个小孩！
100. MÈRE-A 对，她家的也是中文讲的很好的，我见过有就是不怎么讲的，就是--就是xx她就没怎么跟她就是儿子讲中文，就是法语比较多吧，所以她儿子就不愿意讲中文。
101. CHER 她儿子-她老公是法国人？
102. MÈRE-A 也法国人，就是他就-三岁了吧，不怎么讲中文，嗯。
103. CHER 那就是，你看-你观察到的这些小孩，会让你比较忧心Sophie会不会变的不怎么讲了，还是说你很有信心？=
104. MÈRE-A =我很有信心，就是会是-因为Sophie她因为从小她就讲，她现在已经成为-就是一种就是--不怎么讲的是因为他们讲的不够，在家里面讲的不够，所以他们才不愿意讲。然后Sophie她是一-她已经就是从小就跟她讲，然后现在在学校我跟她说了promis，回来以后一定要跟妈妈讲中文，她也同意了，已经拉钩上吊，然后就是--现在就是回来她就跟我讲中文。
105. CHER 你不担心=
106. MÈRE-A =我不担心，这个不担心。因为她现在我觉得不会忘记了，而且她很愿意讲，很自然的她已经顺-不用思考了，不用大脑再去-就是有那个阻碍的那种---她已经很---就是成为母语了，她不会那个了。
107. CHER 你有没有担心有一天她突然不愿意讲了，或者很抵触学习中文呢？

108. MÈRE-A 没有，不会。我就觉得它现在已经成为她生命中的一种语言了，她不会去抵触它的。而且如果我们定期每年回国的话，而且定期打电话跟她就是我爸我妈讲话，她不会抵触的，不会。而且--这边也有一些中国朋友吧，然后跟他们见面她也讲中文，所以她没有--我觉得她没有抵触。
109. CHER 你就完全不用担心了。
110. MÈRE-A 对，而且在学校，她就是-好多小朋友还问她：“哎，我的中文怎么说啊？”什么什么，“你好怎么说？”。就是她觉得她很自豪，他们在他们学校里面就是挺---亚洲就是混---就是混的这样，混-跟别人不一样，但她没有觉得那个，反而她觉得很自豪，因为大家都愿意过来跟她玩。
111. CHER 嗯，嗯，然后大家还问她就是[对]，因为她有另一种语言的知识[对]，大家都来请教她？
112. MÈRE-A 对，高年级的高年级的也来问她，我见过，我真的见过，就是C.E. un, C.E. deux的，就是问：“哎呀，我的中文名字怎么说？”就问Sophie什么的。大家都都知道她叫Sophie，不过他们学校挺好的，是一个-那种école familiale一样的，就是小家庭，大家庭，大家都认识，我觉得这样挺好。
113. CHER 就是小朋友给她的反馈很正面[对]，她觉得说中文很好？
114. MÈRE-A 对，她觉得很好。
115. CHER 那老师呢，老师给她什么样的反馈，给你什么样的反馈？
116. MÈRE-A 老师也觉得很好，呃觉得呃比如说他们今年是大班嘛，那个他们就围绕围绕着一系列关于中国的知识来学，学着做一些手工的灯笼。呃呃画-涂的颜色也是dragon那种什么，算数好像也是按照那种什么，反正就说一系列中国的东西来-来的，还有什么熊猫，呃还讲了中国的那个人口，嗯，就说地图，呃还是什么，反正一系列中国的东西。所以Sophie就在她们班，她就觉得很自豪。然后Sophie回来跟我说：“妈妈，那个——老师还说现在在中国有一点不好就是呃污染比较严重。”我说：“啊，对的。”我说：“这倒确实是。”
117. CHER 啊，她有没有在那个同学面前展示说这方面我的知识更丰富？
118. MÈRE-A 那个老师还问她就说也是简单的“你好”，“谢谢”怎么说，在她们班，然后Sophie就说。
119. CHER 呃，就让她=
120. MÈRE-A =就这样子，然后我还—就是下了一些中文歌，小朋友的歌，给她老师给他们听。因为它是围绕中国的东西来讲的嘛，所以呃是老师问我的。然后我还-我还proposer了就是--我可以去跟他们讲故事。就是讲一个中文的-也是不说法语的小故事，但是翻译成中文，就是他们的一本小书。
121. CHER 嗯嗯，你和他们的老师还是有互动，老师还请教你关于这方面的问题[嗯]，让她觉得自己的妈妈[对]好厉害！
122. MÈRE-A =对，对，对对，是的。她说呃-我说：“我要去你们学校讲故事。”她说：“ah, OUAIS!:::↓”（笑）(...)

123. MÈRE-A 因-因为那个-她认识中文很小的时候，从她的大脑经过几次就是-可能一起和平衡力绝对是她的脑，她的左右脑的开发我觉得我还是挺-挺那个的 挺挺怎么说呢，啊，就是挺在意的嘛，挺关心的。
124. CHER 那她说这么-这几个语言里面，中文啊、法文啊、英文啊、西班牙文，除了中法两个你把它当做是母语培养的，后面有没有想让她学的？[英文]，你为什么要把她学英语呢？
125. MÈRE-A 我觉得英文呢就是公用语言嘛，我觉得这个以后可能也很重要，呃以后也要学。所以现在我觉得中文法语她已经到一定水平了，现在看都是那个母语了，然后我就想让她发展第三种语言现在。
126. CHER 就是等过了一个阶段，主要精力放在培养英语上？
127. MÈRE-A 其实都---其实我---我们有一个点读机，我每天都会放给她听，就是简单的。他们学校每个星期也有一次那个英文课，但是都是很简单的。所以Sophie她嗯到C.B.这些都很简单，我觉得她已经超过了这种嗯，就是“打招呼”、“我几岁”，这些她都可以讲了。
128. CHER 你就是在给她安排学这几门语言的时候，到现在你有没有后悔的地方？就是当是要是这么做就好了？=
129. MÈRE-A =没有，我是觉得因为--如果三种语言同时进行，我觉得可以可以，但是我觉得对她的那个就是会混淆。因为有些法国的妈妈都会觉得两种语言都会混淆，但是我觉得不会。现在我-事实证明她不会-会混淆。呃三种语言我没有考虑到，因为--当时我是觉得-当时我也是在摸索时期。别人说可能会混淆，我就觉得-就是按我的还有书上说的，应该是不会的。然后三种我就觉得太多了，我也不敢冒那个险。然后-而且英语我也确实不是很好，我--不想就是在没有很有把握的时候就教她，就什么的。然后现在看，我觉得已经走上正轨了吧，第三种语言应该可以试一试啦，就是可以介入第三种语言啦。
130. CHER 现在开始，有没有你觉得说=
131. MÈRE-A =呃，但也是在轻松的范围内，没有压她，我每天都给她放英文歌，就是小朋友的。然后那个简单的句子，那个点读机每天都有。就是呃--就是英文书，就是简单的有书的，可以点的。比如说--呃“how are you”什么的，就是点了她就知道。而且再点一次就是中文翻译，然后再点一次就是英文，再点一次是中文。然后点完之后每天也会早晚听，就是像闹铃一样。早上起床起来的时候就是那个英文把她叫起来的，就是--每天重复重复，反复反复，就是反复记忆，从来都没有压过她，没有压。然后有时候我会--跟她一起说啊，比如说“哎，怎么说啊那个那个什么”，呃。
132. CHER 那你需要-她这个年纪你需要辅导她回来学法语吗？
133. MÈRE-A 没有。
134. CHER 老师对你有这种要求吗？
135. MÈRE-A 没有。
136. CHER 你不觉得=
137. MÈRE-A =现在还没有呢：现在C.B.可能会有一点点，但是也不会有很很多，但是现在没有，也没有作业。我主要就是大量地给她听听听听，从小就是听。

138. CHER 听法语的？
139. MÈRE-A 呃--法语歌，法语的儿歌基本她上都会。就是不-不会唱，但是那个rythme她是-是会的。因为从小她做什么的时候，都是有音乐的，都是在有音乐的氛围里面。中文也是，中文歌很多她也会的。
140. CHER 那你觉得，嗯，你认同这种观点吗，就是说要想-要想当中国人，要想觉得自己自己是中国人，就要会说中文，要想自己觉得自己是法国人，就要会说法文，你认同这样的说法吗？
141. MÈRE-A 呃--不认同吧，但是-如果你会-比如说，像在这边生的跟Sophie一样的小朋友，当然如果会说的话那是最好，会说中文会写中文，那是那是最好；如果不会的话，其实我觉得他思想就是观念跟他妈妈或者他爸爸是中国人，就灌输给他已经从小灌输给他。比如说一些中国的思想文化，虽然不会说，但是我觉得他也呃是也-就我觉得他应该也算是半个中国人吧。呃-不一定要会写会说，我觉得，呃当然会说是最好的了。
142. CHER 呃，就你还是觉得文化还是一个标志，不一定是语言。
143. MÈRE-A 对，我觉得是。
144. CHER 那你们家过中国节日吗？
145. MÈRE-A 没有哎，只是过中国年。啊那个中国节-节日的时候会告诉Sophie，但是没有真正地过，真正没有过。这边也没有那个氛围。
146. CHER 对，没有氛围，那她学点什么中国类型的文娱活动没有？
147. MÈRE-A 也没有吧，好像，就是听歌，听中国歌，听小朋友歌。然后-我有那个DVD的小朋友的中国小朋友跳的舞，然后有时候都会看。(…)
148. CHER 那你天天，对啊，你要跟=
149. MÈRE-A =然后还有一点就是Sophie的那个拼音是我很早的时候，就是用卡-字卡来教的。就是跟她玩的时候，也是玩，没有刻意教她，就是告诉她这是什么，这是什么。然后然后认字也是，很早就学会了，因为有些时候呃-太早认字其实不好。然后那个我看书上面说是挺好的，有一种方法挺好就是跟她玩，以玩的方式让他认-就是就是呃培养她的记忆力。Sophie的记忆真的很好，因为我觉得就是那时候得亏那时候训练的结果，我觉得她现在真的记忆力，专注力，记忆力，想象力，呃反正有，还有什么，创造力，动手，创造力一般吧，但是专注力和记忆力真的这两个都是超强，比他们就是同龄的小朋友是那个的，她很坐得住，很专的。她如果很专的话，她可以看那个书，比如说在médiathèque，我都嫌烦了，她都还在那里看。
150. CHER 呃:真的是很能投入的那种。
151. MÈRE-A 对，半个小时她没问题，真的她就是看然后去拿，拿了以后可能跑一跑，有一块专门是给你看看书，没有小朋友她在那里玩一下，然后又看，可以在那里呆，她不嫌烦，不说“妈妈我们走啊，不想呆了”，没有，她不会。而且也不会拒绝，我说：“哎呀，我们去还书啊”，“好啊”然后我跟她说这是书的海洋，她说：“妈妈，我们去书的海洋”，因为像海一样的，哈多好多书，然后她就嗯

152. CHER 那你每天整个生活就是交替的，一会儿跟她说中文，一会儿跟她说中文，你有没有觉得： =
153. MÈRE-A =而且还有很小的时候，有一点就是，我跟她讲法语的时候，我虽然讲中文的时候我虽然法语讲的不好，但是我会跟她重复。比如说呢：“这是什么？”“qu'est-ce que c'est？”我就会两个一起跟她说。然后后来就是她大一点的时候，就是我跟她讲的少了，但是她跟他爸是保持-就是那个就是讲法语的嘛。所以我觉得，呃中法-我小时候跟她同时进行的。
154. CHER 那你每天就是你每天要和Sophie讲中文，跟老公讲法文，你有没有时候就觉得好累啊，就是我一直两个语言中交替，你是觉得这个是个特别快乐特别高兴的事儿，还是觉得没什么啊，就很正常啊。
155. MÈRE-A 没有啊，很正常啊。我觉得已经习惯了可能就是不会觉得就是很累或者干嘛，已经习惯了。
156. CHER 你没有觉得很高兴，[没有] 也没有觉得=
157. MÈRE-A =没有，就是一个-就是正常的一种生活，没有觉得-没有多去想这个语言方面的这个。
158. CHER 已经是一个稳定的生活模式了？ =
159. MÈRE-A =对，就是一种：对。
160. CHER 就不要再思考了。
161. MÈRE-A 对，不思考。
162. CHER 嗯，那你有没有抓心挠肺想说什么讲不出来的时候？ =
163. MÈRE-A =有，就是-跟Sophie不会，就是跟我老公的时候会有。
164. CHER 嗯，嗯，他会帮你吗，帮你找找这个你想说的词？
165. MÈRE-A 嗯，会。
166. CHER 哎，那你学法语是你出国之前学过500小时，到这边学了一年是吧，在语言学校，然后再再上硕士。你什么时候开始就真的觉得，哎，我还真就能讲起来，法语。
167. MÈRE-A 呃---挺晚的，到一年以后，过来以后一年以后，真正地觉得进步的时候是我觉得一年以后吧，我去打工的时候。打工时候就平常我是还是看的嘛，看书，以前是在国内的时候挺认真的，那个-记得笔记特别多。但是我不是那种对语言特别有天赋的人，就是我进度都很慢的人，就什么都慢半拍。然后虽然很认真，但是-就挺用功的，但是就是--口语不好。真正的敢说的时候就是来了法国一年多以会我去打工，那时候也是一直在看，一直在看，我突然我就感觉我敢讲了。以前不敢讲，突然敢讲以后，然后我就好开心，我就觉得我突然就上了一层。但是在-这一年中，我就是挺--挺迷茫的，就是那种很-很努力，但是就是那种为什么就是进步不了。但是突然有一天就是，感觉就是好像哎，就是敢讲了，就是这样子。
168. CHER 是在工作的时候因为和法国人经常有说话的机会吗？
169. MÈRE-A 可能是吧，然后当然我也没有放弃，一直看我以前回忆的东西，就是我记得笔记，以前看过的那些。然后慢慢地回忆上来就觉得真的，就堆积真正堆积到那个基础扎实的时候，它就真的会上一步。

170. CHER 那你有没有感觉和Louis就是谈恋爱以后，你的那个语言就突飞猛进的，有这种感觉吗？还是在你跟他之前其实你就已经能讲的很好了？
171. MÈRE-A 呃--就是没有感觉突飞猛进,真的没有。
172. CHER 就是在遇到他之前你的法语已经=
173. MÈRE-A =已经会-也没有讲的很好，但是讲的-还行吧，就是可以就是这样子沟通啦。我没有觉得跟他在一起我就进步了很多，但是嗯，对，没有觉得。
174. CHER 那你觉得你跟他就是结婚定下来=
175. MÈRE-A =他没有怎么帮我的法语的，真的，真的没有，没有怎么帮。他自己都-他自己都承认，他说：“哎呀，你真是不幸找我。”他说。没有-没有在语言方面帮他，因为他自己他觉得他讲的都不是那种很正规的，很就是正式的那种-那种法语。
176. CHER 嗯，他为什么会这么觉得呢？
177. MÈRE-A 嗯：对-他会这样觉得。
178. CHER 他觉得怎么样的是很正规很好的法语？
179. MÈRE-A 就比较-礼貌书面上的那种。
180. CHER 啊，他是指这个方面的。啊：那你们一开始-你们一开始谈恋爱的时候，沟通很顺畅吗？就跟现在一样吗，还是那时候就是要找不同的词来表达，好着急那种。
181. MÈRE-A 也没有说要找很多词来表达那种，但是，可能没有现在那么好，没有那么容易表达，确实。
182. CHER 你确实还是这几年进步很多=
183. MÈRE-A =对，对，我说是没有怎么那个，但是肯定是进步了的，我自己没有觉得而已，没有觉得特别特别就是突然进步很多，有可能就是慢慢地进步，还是有进步的。(...)
184. CHER 真的我觉得，这也是-一种移民的生活，其实你真的是移过来的，把你整个生活重心全都移到法国来了。
185. MÈRE-A 嗯可能吧，我也-我不知道是不是，我不知道像不像你说的这样。
186. CHER 你不是，因为你有爸妈 [对--] 家庭在国内？
187. MÈRE-A 对，我觉得我的根还是在那边的。
188. CHER 这样的，那在你决定出来留学的那一天，你有想过以后会在这里安家落户吗？
189. MÈRE-A 没想过，没有想过，真的没有想过。而且特别是当时我的法语没有那么好，根本不可能说想过要在这边安家的，我不会的，真的那时候我没有想过。
190. CHER 你想的就是一个国外的求学经历。
191. MÈRE-A 对，一个经历。

192. CHER 然后回国去安家落户，我就是觉得那你中间肯定有好多好多困难，对哈？
193. MÈRE-A 对，现在-过来以后就没有觉得什么，而且但是我现在觉得吧我跟一般的就是真正的法国家庭还是不一样。
194. CHER 你什么时候这种感觉最强烈呢？就是你感觉到我是一个混合家庭，而不是真正的法国家庭？
=
195. MÈRE-A =我一直都有这个感觉啊！
196. CHER 是你自己在家里的的时候还是去外面看到对比了呢？
197. MÈRE-A 什么时候都是。
198. CHER 什么时候都是，一直一直都有这种感觉。
199. MÈRE-A 嗯，一直都有xxxx，一直都有。而且我挺想就是让Sophie觉得她跟其他家庭都一样，所以我尽量往-就是想多了解一些--就是双方都是法国父母的家庭他们的生活。毕竟我不是这边长大的，文化也不一样，所以。
200. CHER 你不希望Sophie觉得自己很特别？
201. MÈRE-A 我不希望，我一点都不希望。我就希望她在这边长大，然后就是-让她自己觉得就是-跟其他小朋友一样，就是长相啊可能稍微有点不一样，嗯。我原来还担心她就是--因为长相长相这样子，可能就有交不到朋友干嘛的。因为我看到好多就是大一点的朋友就是，嗯黄皮肤跟黄皮肤玩，就是白的白皮肤跟白皮肤玩，黑人跟黑人玩，就这样，阿人跟阿人玩。所以我不想Sophie这样子，想Sophie就是也有法国的朋友什么这样子。
202. CHER 你想她完全融入这个社会=
203. MÈRE-A =对，然后还好就是我老公是法国人嘛，然后他的朋友都是法国人。所以呢--他的朋友都说：“不会的，从小就在这边长大，不会这样子的。”他说：“你这种担心是多余的。”现在事实证明也是多余的，因为她确实--一个是她性格还比较好，她会吸引好多小朋友跟她玩。然后-呃现在确实有挺多小朋友，他生日啊什么基本上每个月都有一次，我都觉得太多了，（笑）送礼物啊干嘛的，啊我觉得啊真的有点多（笑）。(...)
204. MÈRE-A 然后我很想跟就是法国的妈妈交成朋友，就是--
205. CHER 嗯，交流一下=
206. MÈRE-A =但是挺--难的，我觉得。
207. CHER 你觉得难的点，重点在哪里啊？
208. MÈRE-A 不知道，我觉得文化上面，讲不清，讲不清。我觉得我还是没有，跟她们还是很--疏远的，就有两个Sophie的好朋友的妈妈，跟他们还走的比较近，但是我觉得嗯-跟-就是“bonjour”什么，“au revoir”这样子，没有-没有那种很多的交流。

Annexe 6 : Entretien avec l'enfant de la famille A

Le 07 juin 2016, de 19h30 à 20h27, à la maison de la famille A

1. CHER (...) 嗯, Sophie你认识这上面写的字吗?
2. FILLE-A 这里还是?
3. CHER 都是, 这里这写的是什么?
4. FILLE-A le por:trait de ma fa:mille, 我的^{quán}全 (juàn) 家幅。
5. CHER 啊, 你都真的认得, 我的全家福=
6. FILLE-A =画像。
7. CHER 画像, 都认得, 好棒啊。那你来给姐姐画-画你自己画爸爸, 画妈妈, 好不好? 好不好? 来!
8. FILLE-A 我想姐姐画。
9. CHER 啊, 姐姐想你画, 今天是姐姐因为姐姐需要一个-需要你的帮忙, 好重要好重要, 真的, 你特别重要! 所以姐姐非常需要你来帮姐姐这个忙, 好不好? 你能帮姐姐这个忙吗, Sophie?
10. FILLE-A 嗯。
11. CHER 好, 我们就击掌, 谢谢你帮姐姐, 你快帮姐姐画一幅画。
12. FILLE-A 一个^{chuán}船 (tuán)。
13. CHER 不不不, 姐姐想让你先画自己, 好不好?
14. FILLE-A 一个^{chuán}船 (tuán)。
15. CHER Non, non, non, 姐姐就是需要你帮姐姐的忙, 姐姐说让你画什么你就画什么, 好不好? 我们刚才已经promis了, 对不对? 来, 你先画你自己好不好? 你先给姐姐画自己。
16. FILLE-A 我XXX
17. CHER 你自己。(2s) 嗯好, 姐姐不看, 然后一会儿你给姐姐看。
18. FILLE-A (5s) 你不看。
19. CHER 我不看, 我真不看, 等着你画完了, 你讲给姐姐听, 好不好?
20. FILLE-A 可以。
21. CHER 好的。

22. FILLE-A 不用°x红°色
23. CHER (3s) 不用粉红色? (3s) 用黑色? 好。 (...)
24. FILLE-A 好啦!
25. CHER 好啦? 啊, 这是你自己啊?
26. FILLE-A 哦! 我没写那个眼睛, xx。
27. CHER 嗯。
28. FILLE-A 嗯。
29. CHER 这两条黑的是什么?
30. FILLE-A 这个是我^{tóu}头(dòu) ^{fā}发(fǎ)。
31. CHER 这个是你头发? 那你没有眼睛鼻子吗? (3s) 嗯, 没有的啊! 你想不想[给自己填点眼睛鼻子呢]?
32. FILLE-A [是-是对面], 是后面。
33. CHER 啊, 这是背面? 这是你的背面?
34. FILLE-A 对。
35. CHER 你为什么给自己画了一个背面哪? (2s) 你告诉姐姐为什么没给自己画一个=
36. FILLE-A =啊! 等一下!
37. CHER 等一下, 好。(5s换彩笔的声音)
38. FILLE-A 你不看嘛!
39. CHER 我不看, 我现在不看, 等你画好了我再看。
40. FILLE-A 好啦!
41. CHER 这是什么呀?
42. FILLE-A 我:
43. CHER 这是你?
44. FILLE-A 是侧面!
45. CHER 是你的侧面啊? 这个-这个橘红色的是你的-什么哪?
46. FILLE-A ^{shǒu}手(sǒu)。

47. CHER 是你的手啊，然后你这个侧面填的是你的-这里是什么啊？
48. FILLE-A 呃-^{zhè}(zé)里这里是我的-这里是^{yǎn}眼(yán)睛，这里是^{zuǐ}嘴(zhuǐ)巴，这里是鼻子。
49. CHER 好的-呃你为什么把自己画成了粉红色哪？
50. FILLE-A (3s)不^{zhī}知(dé)道。
51. CHER 不知道啊那好，那你现在给姐姐画妈妈，好不好？[嗯]姐姐想看看，你想挑什么颜色呢，给妈妈？(2s)橘红色。
52. FILLE-A 你不看！
53. CHER 我不看！姐姐不看，姐姐看你墙上的小卡卡呢！
54. CHER 这是-这是妈妈啊？
55. FILLE-A 嗯，[在这]。
56. CHER [你给] 嗯。
57. FILLE-A 好啦！
58. CHER 好啦？你给姐姐讲一讲，啊，姐姐怎么看不出妈妈的脸在哪里呢？你给姐姐看一下呗！啊，妈妈的头发是橘红色的啊？
59. FILLE-A ^{pà}不怕(bà)。
60. CHER 嗯？
61. FILLE-A 不怕！
62. CHER 不是啊？
63. FILLE-A 不怕嘛！
64. CHER 不怕的，啊-
65. FILLE-A XXXXXX
66. CHER 啊-这是妈妈的头发，然后这是妈妈的眉毛，眼睛，嘴巴，是吗？这两个星星是什么，Sophie？
67. FILLE-A xx, 耳环。
68. CHER 这是妈妈的耳环啊，妈妈经常戴耳环吗？
69. FILLE-A 以前^{jīng}经(jīn)常。
70. CHER 以前经常戴啊，妈妈好高啊，有没有？这两只是妈妈的手，是吗？

71. FILLE-A 对。
72. CHER 那这个是什么呀？
73. FILLE-A 口袋。
74. CHER 口袋啊，妈妈为什么身上会有个口袋呢？
75. CHER 唉，Sophie那这-这底下两个是什么？
76. FILLE-A 呃-这是那个-呃这是那个--那个xx服的。
77. CHER 啊，这是缝衣服的那个东西啊？
78. FILLE-A 不是，不是，这是--好漂亮的。
79. CHER 啊，这个是好漂亮的。（3s）你看，姐姐还有一个彩笔=
80. FILLE-A =啊！
81. CHER 你用姐姐这个画好不好？
82. FILLE-A 好。
83. CHER 这样，要不重新给姐姐画一个好不好？
84. FILLE-A 不-
85. CHER 啊，重新画一个嘛！姐姐看你重新画会画一个什么样子，好不好？
86. FILLE-A 呃-姐姐这是什么（对着纸上的小人）？
87. CHER 那个一会儿姐姐会告诉你的，你先给姐姐画完这个，姐姐一会儿就告诉你这个，你觉得怎么样？等一下哈，姐姐给它（彩笔盒）打开。
88. FILLE-A Attends! 我会的！
89. CHER 你会打啊！啊-你会打（她已经把笔盒打开了），是这样的。（5s）是这样的，来，你给姐姐画，先用这个彩笔，用漂漂亮亮的彩笔=
90. FILLE-A （打喷嚏）
91. CHER À tes souhaits, 用这个漂漂亮亮的彩笔=
92. FILLE-A =这是什么？
93. CHER 这个是姐姐的手表。嗯，你用这个彩笔给姐姐画，姐姐给你拿。
94. FILLE-A 用什么彩笔？
95. CHER 用这个彩笔，给姐姐画你自己。
96. FILLE-A 这个猴-红色？

97. CHER 可以,先画你自己。
98. FILLE-A 啊啊呀!你不-你不看嘛!
99. CHER 我不看,姐姐把笔放下,给你自己。
100. FILLE-A 你不看!
101. CHER 姐姐真的没有在看,你误会姐姐啦!姐姐在这边,画好了叫姐姐。
102. FILLE-A 你不看!
103. CHER 姐姐不看的,姐姐没有真的-没有在看。
104. FILLE-A 可以啦!
105. CHER 可以啦!来,姐姐看看。啊,这是Sophie。
106. FILLE-A 嗯。
107. CHER 哈,给姐姐讲讲,这都是什么?
108. FILLE-A 这个是我的-那个-
109. CHER 哪个?
110. FILLE-A 头发。
111. CHER 头发,这两个是你的头发。这-你有-你只有一只眼睛?
112. FILLE-A 也是侧面-。
113. CHER 啊,这个是侧面,你的眼睛,你的眉毛,你的嘴巴,是吗?
114. FILLE-A 嗯。
115. CHER 这是你的鼻子和耳朵?
116. FILLE-A 嗯。
117. CHER 这个是你的手?
118. FILLE-A 嗯。
119. CHER 这是你的身子,啊-姐姐懂了。现在你画妈妈。
120. FILLE-A 我用什么画?
121. CHER 啊-你想用什么画?你想想妈妈在你心里面是什么颜色?好,好,给姐姐就行,你不要姐姐看,姐姐走开?
122. FILLE-A 嗯,好的-。

123. CHER 好, 姐姐走开
124. CHER 这是妈妈啊?
125. FILLE-A 嗯。
126. CHER 啊-妈妈是这样的? 这是什么, 妈妈的头发吗?
127. FILLE-A 是。
128. CHER 嗯, 好的, 来, 给姐姐画爸爸, 来, 在这里面你把爸爸画在哪里? 你想用哪个颜色画爸爸? 嘿?
129. CHER 哪个是爸爸? 想好了用哪个颜色画爸爸?
130. FILLE-A 嗯-爸爸-不-知-道。
131. CHER 没关系, 你随便挑一个。
132. FILLE-A 嗯-红色。
133. CHER 好来吧, 爸爸。
134. FILLE-A 不看!
135. CHER 不看, 姐姐不看。
136. FILLE-A 不看。
137. CHER 姐姐没有看, 姐姐看你衣柜上面的东西。
138. FILLE-A (3s) 嗯-alors: XX
139. CHER 好啦?
140. FILLE-A 没好。
141. CHER 没好, 好。
142. CHER 姐姐看看, 这个是爸爸。
143. FILLE-A 嗯。
144. CHER 好, (4s) 好姐姐看看, 爸爸也是一个侧面是不是?
145. FILLE-A 对。
146. CHER 这爸爸头上是什么?
147. FILLE-A La crê:te.
148. CHER La crête.

149. CHER 那这个是爸爸的侧面，眼睛，鼻子，嘴巴。
150. FILLE-A 嗯。
151. CHER 啊-爸爸，爸爸这里是一个什么？
152. FILLE-A 口袋。
153. CHER 是一个口袋，啊-两只手，这是爸爸的肚子是吗？
154. FILLE-A 嗯（笑）。
155. CHER 这是什么？
156. FILLE-A 呃，一个肚脐眼。
157. CHER 一个肚脐眼啊，然后下面这是什么？
158. FILLE-A 这个（笑）是爸爸的屁股。
159. CHER 这是爸爸的屁股啊（笑）那这个两个是什么？
160. FILLE-A 这两个^{shi}是（si）呃因为他他放屁了，所以我-。
161. CHER 啊-这是爸爸放屁啦！
162. FILLE-A 嗯。
163. CHER 好的，嘿嘿，好的。Sophie你会你能给姐姐画外婆吗？外婆外公你记得是什么样子吗？
164. FILLE-A 我记得什么样子，但是-但是这里不够啦！
165. CHER 这里不够啦，那这下面够吗？
166. FILLE-A 不够。
167. CHER 不够的呀！
168. FILLE-A 哈，够。
169. CHER 够啊，哪个是外婆，你给姐姐找一下颜色，你可以用很多个颜色画同一个人，你知道吗？
170. CHER 好，这个是外婆，你给姐姐画外婆，姐姐看看。
171. FILLE-A 外公-
172. CHER 外公也可以，你想先画外公还外婆？
173. FILLE-A (4s)XX，我XX，°不要着急°
174. CHER 不要着急。

175. FILLE-A 我想画妈妈的颜色，但是不知道在哪儿。
176. CHER 呃-没关系，你可以随便。
177. FILLE-A 是这个。
178. CHER 可以，可以，你想给妈妈添一个颜色是吗？（2s）那你接着添，姐姐看你想画什么，姐姐走开？
179. FILLE-A 对！不要看。
180. CHER 不要看。
181. FILLE-A 你走开，不要看。
182. FILLE-A 那你画外公外婆好吗？
183. CHER 啊，姐姐没见过外公外婆怎么能画呢，你先给姐姐画，你是姐姐的好朋友，来，快帮姐姐画。
184. FILLE-A 你走开先。
185. CHER 好，姐姐走开。
186. FILLE-A 没好。
187. CHER 嗯，没好姐姐不过来。
188. CHER 姐姐看看妈妈是什么样子的，快给姐姐看看。
189. FILLE-A Surprise!
190. CHER 啊-这是外婆？啊，你过来，给姐姐讲讲，外婆正面有两只眼睛，耳朵，外婆是长长的头发啊？
191. FILLE-A 嗯。
192. CHER 外婆是长长的头发？这是外婆的手，外婆是穿了个裙子是吗？
193. FILLE-A 是-的-。
194. CHER 外婆的裙子上是什么东西啊？坐起来，坐起来，乖Sophie，来。
195. FILLE-A 就是这样子。
196. CHER 就是，外婆的裙子上是什么东西啊？
197. FILLE-A 那是-设计的。
198. CHER 设计的啊？好的那外公是什么样子的啊？
199. FILLE-A 外公，我没画。

200. CHER 外公没有画,现在要不要画一下,来!

201. FILLE-A 你走开!

202. CHER 我走开,走开。

203. FILLE-A 等一下啊!XXXX,好重要的东西(自言自语)。

204. FILLE-A 不要看!

205. CHER 姐姐没有看,姐姐保证姐姐不看。

206. FILLE-A 我画-外婆啦!

207. CHER 你不刚画过外婆了吗?

208. FILLE-A 呃-我-画外公。

209. CHER 外公,对,现在画外公啊。

210. FILLE-A 外公(自言自语)。

211. CHER 你真的,真的不想画外公吗?你不想画外公啊?

212. FILLE-A °不想°。

213. CHER 不想啊,那好,不想画外公咱们就不画了,姐姐把这个收起来。你不是,你刚才不是想问姐姐这个小人儿是什么吗?

214. FILLE-A 嗯。

215. CHER 你想不想知道?

216. FILLE-A 想。

217. CHER 过来,姐姐告诉你这是什么。

218. FILLE-A 这是个小。

219. CHER 这是一个小人儿,是不是[嗯],那姐姐问你,Sophie,你会说-你都会说什么语啊?

220. FILLE-A Anglais。

221. CHER Anglais,还有什么?

222. FILLE-A 英-文,法语,和中文。

223. CHER 法语和中文,anglais。那你看,姐姐现在和你做个游戏哈,特别好玩,啊姐姐说,你说如果姐姐让你在anglais,法语和中文当中选,第一个先选出来一个,你选谁?

224. CHER 来,姐姐说,呃-你现在,你想把中文,姐姐给你这样,你看有多少个颜色?

225. FILLE-A (11s) 二十。

226. CHER 二十，有二十个颜色，你给中文选一个颜色，你现在选哪一个？
227. FILLE-A 红色。
228. CHER 红色给中文，好，你给法语选一个颜色，选哪个？
229. FILLE-A 嗯-。
230. CHER 粉色，好，你给anglais 选一个颜色选哪个？
231. FILLE-A (安静)
232. CHER 好的，黄色。唉，你不是还会讲桂林话吗？对不对，桂林话你选哪一个颜色？
233. FILLE-A 扣你奇瓦！
234. CHER 扣你奇瓦！
235. FILLE-A 是日语。
236. CHER 是日语啊，那桂林话你不是会讲吗？妈妈-你给桂林话选一个颜色。蓝，蓝色，好。
237. FILLE-A 是绿。
238. CHER 绿，好，你想不想把这几个颜色涂在这个小人儿的身上，姐姐先问你，你想把红色-你选的红色是中文是不是？你想把中文涂在这个小人儿的哪个部位？头上，脚上，腿上，手上？你想把中文的红色，来，你涂，你想把中文的红色=
239. FILLE-A 是你涂嘛！
240. CHER 不是，这是是你的游戏啊！这个小人就是你自己Sophie。
241. FILLE-A 呃-是你嘛！
242. CHER 你涂完这个姐姐就给你涂，好不好？
243. FILLE-A (2s) 你不看！
244. CHER 这个姐姐可以看吗？
245. FILLE-A 不可以。
246. CHER 不可以，那你告诉姐姐你做的是做什么？
247. FILLE-A 好，你走开。
248. CHER 就是，你告诉姐姐，这红色是中文是不是？[嗯]（她开始把红色涂在头上）这个中文你想画在自己的头上是吗？
249. FILLE-A 嗯。
250. CHER 好的，你画吧！

251. FILLE-A 姐姐，你可以涂吗？
252. CHER 嗯，姐姐帮你一起涂好不好？
253. FILLE-A 嗯/嗯嗯，你涂嘛！（撒娇）
254. CHER 我们一起好不好？
255. FILLE-A 你涂这个。
256. CHER 我涂这个啊？
257. FILLE-A 你涂这个。
258. CHER 我涂这个，你告诉姐姐，姐姐听你的涂好吗？[嗯] 你想怎么涂？
259. FILLE-A 就是这样子。
260. CHER 这样子啊？[嗯] 姐姐先把上面涂上是吗？[嗯] 这样，一直涂到哪里你告诉姐姐？
261. FILLE-A 那。
262. CHER 一直涂到这里？这里面都是红色的？
263. FILLE-A 对。
264. CHER 你能告诉姐姐为什么你把红色涂在了-中文红色涂在了头上吗？
265. FILLE-A 因为我想。
266. CHER 因为你想-
267. FILLE-A （画画）
268. CHER 因为你想什么？
269. FILLE-A 因为我想-我不看。
270. CHER 你不看？（Sophie走开了）不不不，你过来，你。姐姐是听你的，你先告诉姐姐是这样画吗？
271. FILLE-A 呃。
272. CHER 你给姐姐，姐姐做的对吗？不对你教姐姐。
273. FILLE-A 不对。
274. CHER 不对哈。
275. FILLE-A 哎呀，不要有白^{sè}色（dé）的。

276. CHER 不要白色的，都要把它涂啦？把它涂的红红的？
277. FILLE-A 对。
278. CHER 那你能告诉姐姐为什么红色？
279. FILLE-A 等一下，妈妈叫我。
280. CHER 这是你刚才给中文选的颜色，是吗？[嗯] 这是你刚才给法文选的颜色，是吗？[嗯] 你想把法语涂在你自己身上哪里啊？哪里，你给姐姐画，姐，你指着姐姐不懂啊。（她画画）哈哈，开心了。
281. CHER 你为什么想把法语放在手上呀？
282. FILLE-A （画画）
283. MÈRE-A 这法语，是吧？
284. CHER 呃，她给，她给法语选的粉色（笑）。
285. MÈRE-A 为什么呢？你这个有什么-那个的吗？
286. CHER 我想问她呀！
287. FILLE-A （画画）
288. CHER 为什么想把法语，为什么你自己的身上这边是法语啊？
289. FILLE-A 啊-
290. CHER 嗯？
291. CHER 粉红色是法语，为什么呀Sophie？
292. FILLE-A 你也可以涂嘛？
293. CHER 好呀，我们一起涂！
294. FILLE-A 我们两个一起，我们一起涂才好玩，我喊一二三，我们一起。一二三！
295. CHER （画画）
296. FILLE-A 不要那个白的。
297. CHER 不要白色，好姐姐涂，这是法语，好-的-姐姐能问问为什么是为什么法语是粉红色吗？
298. FILLE-A 不-知-道-。
299. CHER 不知道啊，那那这个小人儿是在手上和身上是吗？
300. FILLE-A 嗯。
301. CHER 啊，所以你把法语放在这里啦，好的。这里是法语，那刚才你给anglais 选的是这个

- 颜色，你看，anglais 是哪个颜色？是这个颜色是吗？
302. FILLE-A 不-记-得-了。
303. CHER 不记得了，这两个你看，你看这几个颜色哪个是anglais？
304. FILLE-A °XXXX°
305. CHER 不知道啊，（2s）哪个是anglais？
306. FILLE-A 嗯，不知道。
307. CHER 你刚才选的是这个，是这个蓝色。你用这个来涂啦，我看这个蓝色和这个蓝色还挺接近的。啊对，是这个蓝色，他俩是同一个。这个是anglais，你想给小人涂在哪里啊，你想涂在自己身上的哪里啊？
308. FILLE-A 就在这里都是脚。
309. CHER 你想涂一点点也可以，想涂许多也可以，随你。
310. FILLE-A 就是这个脚擦擦。
311. CHER 那你来涂，这点脚上你来。
312. FILLE-A （涂颜色）
313. CHER 为什么anglais 是蓝色的呀？
314. FILLE-A 不知道。
315. CHER 不知道啊=
316. FILLE-A =**因为**有海。
317. CHER 因为有海，啊-好的。嗯，anglais 就这些呗，还有吗？
318. FILLE-A 这个和这个。
319. CHER 好，这边在哪里啊？
320. FILLE-A 这边XX。
321. CHER 这边就在这里啊？[对] 这样的？
322. FILLE-A XX，不要超过这。
323. CHER 不要超过这，在这里啊？
324. FILLE-A 嗯，这里也是。
325. CHER 这里也是？
326. FILLE-A 不是，这里也到这里。

327. CHER 这里也到这。
328. CHER 这里都是anglais, 因为这里有海, 所以它是anglais, 这样的。啊。这里都是anglais, 是吗? [嗯]好的。fran-français是rose的, pourquoi?
329. FILLE-A 呃?
330. CHER français français est rose, pourquoi?
331. FILLE-A 不知道:
332. CHER 不知道啊, 那pouquoi-为什么中文是红色的呀?
333. FILLE-A 因为是-国-旗-。
334. CHER 因为是国旗, 啊, 因为是国旗, 好的呀。哎, 你刚才不还说桂林话吗? 桂林话是这个颜色哈? 桂林是这个颜色, 你想把桂林话涂在哪里啊?
335. FILLE-A (3s) 就-呃-这里。
336. CHER 这里, 桂林话, 好的。
337. FILLE-A 你帮我涂好不好?
338. CHER 好的, 我帮你涂。你告诉姐姐, 你想怎么涂? 这里, 这里[对], 好, 这样的, 是吗? 为什么桂林话是黄色的啊?
339. FILLE-A 因为-不知道。
340. CHER 那, 为什么桂林话在这里啊?
341. FILLE-A 不知道。这里也是。
342. CHER 这里也是。
343. FILLE-A 哎, 不是, 这里是什么?
344. CHER 不知道呀, 让你选, 这里你选什么?
345. FILLE-A 有一点西班牙和那个。
346. CHER 好的呀, 西班牙你选哪个?
347. FILLE-A 西班牙和日语。
348. CHER 啊, 西班牙和日语。来, 你先选一个西班牙语, 在这里面。哪个是西班牙语?
349. FILLE-A Orange。
350. CHER orange是西班牙语, 你想涂在哪里?
351. FILLE-A (4s) 不要超出-这里。

352. CHER 不要超出这里，好不要超出这里。为什么西班牙语是orange呀？
353. FILLE-A (画画) 不知道。
354. CHER 不知道，没关系，哪个是日语啊？
355. FILLE-A 日本-
356. CHER 嗯，日本。
357. FILLE-A 日本，不知道。
358. bf 不知道，没关系，随便挑一个。
359. FILLE-A 日本就是--红色。
360. CHER 红色，好的，为什么日本也是红色啊？不知道啊？中国不是红色吗，你不说因为是国旗吗？
361. FILLE-A XXX，绿色。
362. CHER 绿色，日本是绿色，好。
363. FILLE-A (画画) 你可以帮我。
364. CHER 好呀，你想涂在哪里？就在这里哈，都要吗[对]，日本都要？一直到这里？好，这都是日本[嗯]，这样。好的。
365. FILLE-A 那，然后呢？
366. CHER 然后，然后你想给这小人儿加点什么吗？这这就是你自己，这个小人儿就是Sophie，你看着都是你说的语言，你想给她加什么呢？
367. FILLE-A 不知道。
368. CHER 不知道，没关系啊，你想加吗？你要想家告诉姐姐你想加什么？
369. FILLE-A 加--
370. CHER 加一个什么？
371. FILLE-A 加加天空和草地。
372. CHER 好呀，你加吧！
373. FILLE-A 这里是草地，这里是天空。
374. CHER 草地是什么颜色呀？
375. FILLE-A 绿色。
376. CHER 绿色，这里是草地[嗯]。

377. FILLE-A 还有还有天空，还有还有云。

378. CHER 这里是天空，这里是云彩。

379. FILLE-A 还要云。

380. CHER 云，云，你想不想给自己添添头发啊，眼睛耳朵呀？

381. FILLE-A 眼睛不知道，因为都是红色。

382. CHER 没关系。

383. FILLE-A 好。

384. CHER 好，你用哪个颜色给自己填眼睛？

385. FILLE-A 红。

386. CHER 红色，眼睛，好。看不见是吗，那要不要换一个？

387. FILLE-A 一个黑色的眼睛。

388. CHER 黑色。

389. FILLE-A 这是marron的吧？

390. CHER Marraon啊，你的眼睛是黑色的还是marron的？

391. FILLE-A 呃-marron。

392. CHER 那你想不想填填这个颜色？

393. FILLE-A （画画）

394. CHER 这是你的眼睛。（5s）

395. FILLE-A 眉毛。

396. CHER 眉毛。

397. FILLE-A 嘴巴。

398. CHER 嘴巴。

399. FILLE-A 好啦！

400. CHER 你想不想给自己添添头发呀？

401. FILLE-A 可以，我的头发是黑色的。

402. CHER 好的，你的头发是黑色的。

403. FILLE-A (画画)

404. CHER 你想不想给自己穿一件衣服呀?

405. FILLE-A 不想。

406. CHER 不想，就这样挺好的哈?

407. FILLE-A 嗯。

408. CHER 好。

Annexe 7 : « Portrait de langues » et « portrait de ma famille » dessinés par Sophie de la famille A

- II. Je place chacune de mes langues dans une partie de mon corps en différentes couleurs.
我为我所讲的语言选择一种颜色，涂在我身体的某个部位。



Les langues que je parle 我会说的语言	Les couleurs que je choisis pour les langues 我为这些语言所选择的颜色

I. Le portrait de ma famille/我的全家福画像



1. Le portrait de ma famille/我的全家福画像



Annexe 8 : Entretien avec la mère de la famille B

Le 04 juin 2016, de 12h06 à 13h11, à l'Espace jeunesse de la ville

1. CHER 我就我就问一点简单的问题，你看那个周六，你是每个周六教他们吧？
2. MÈRE-B 啊，对，就是周六，就两个小组，其他时间呢都比较难弄。因为呃小孩子上学啦，有的不上学啦，所以就大家就是约定成俗，就是星期六上午有时间就过来学。
3. CHER 嗯，嗯，你家小孩也在这两个组里？
4. MÈRE-B 啊对，然后大的呢他是稍微的那个水平高一点，就是高水平的班；然后这个呢就是初级入门的班，就这样。
5. CHER 你觉得他们两个说的怎么样？
6. MÈRE-B 我觉得他们两个--就是说哥哥呢就是说其实刚开始的时候说的蛮好的，后来也是因为呃进了学校以后就有这样一个问题-就是说你到了学校以后，呃他说说法语很很溜嘛，所以说他就不想花力气去用中文去想，这个环境一变以后他这个语言趋势马上就改变。就是说他在两岁之前两岁半之前都是我自己带在身边，然后我就给他讲中文，那时候就是说走路我们两个就是一边走一边说。后来就是已到了幼儿园以后，三岁以后送到幼儿园以后呢，他就那个他就是所有的事情他就顺着那个学校里面的法语说起来了，很溜嘛，然后就有点忘记。然后呢到了七八岁的时候呢，然后又重新那个呃在这里开课，然后叫他每个星期啊，然后一般假期的时候呢就是他们两个要组织起来，每天要学一课两课的中文。平时吗因为工作也比较忙，然后没有很多的精力去监督他们，但是但是我觉得这个东西不能放弃，就是因为呃他们本身就有一种优势。就是说母亲或者是父亲，他是懂一种外语，然后毕竟也是就是说把双方父母的那种文化传统啊都要继承下去，然后语言是最好的那个最好的一种方式慢慢了解，并且对他们也是一种帮助。以后他们要是去中国啊去看我的家人啊或什么，他就会有兴趣。并且呃这个小的话他一去中国的话，他就活学活用，他就会想知道很多的事情。譬如说就是，譬如他他想吃麦当劳嘛，他就说：“哎呀，妈妈，麦当劳法语中文怎么说？”他就会问。然后或者是说他想去看游泳，就是说“去游泳怎么说？”然后呃所有的，吃西瓜，“西瓜怎么讲”就是呃冰淇淋，就是所有的这些事情他就会主动地主动地去学，所以学语言的话，我觉得在在环境当中学时最好的。
7. CHER 嗯，因为他有那个需求，是这个意思吧？
8. MÈRE-B 啊，对对对，然后他就会活学活用。这点我觉得真的是，啊平时在这里的话，他只是听我说到或者是讲到日常的东西，或者说啊“起床啦”，“吃早饭”，“换衣服”，这些那--这些没有问题。但是一到那个具体的环境，更大的环境以后，他就那个语言就不够用了。然后就，他是比较活学活用的，我觉得这是这是最好的有时候。
9. CHER 他俩比起来就还是Eugène讲的稍微好一点？
10. MÈRE-B 呃，Eugène讲的稍微好一点，Eugène的水平稍微高一点，然后Eugène他比较听话，他就会按照那个(...) {Le père arrive avec le fils cadet.}
11. CHER 他俩，他俩能听懂方言么？
12. MÈRE-B 啊，听不懂，方言一点都听不懂。

13. CHER 你家是浙江的?
14. MÈRE-B 对, 我是浙江的, 我我也基本上没有任何的机会跟他们说方言。
15. CHER 他们要回去跟爷爷奶奶讲方言还是讲普通话啊?
16. MÈRE-B 啊, 因为我们那边都是也是尽量的凑合着他们说普通话嘛, 所以因为现在普通话也比较普及, 哪怕他的什么表哥的都会跟他们说中文。
17. CHER 说普通话了?
18. MÈRE-B 说普通话, 对对对。
19. CHER 那他们是, 你在怀他们的时候就想, 出生了一定要讲中文了? 你们有商量过么?
20. MÈRE-B 啊--没有商量过这个事儿, 但是觉得应该理所当然是父母的义务一样的。就是特别是我们觉得我们中国人还是特别希望自己的孩子能够会讲中文, 了解中国文化。因为毕竟中国国家这么大, 呃他们肯定有计划要回去, 要接触这个国家, 这个是避免不了的, 并且是一种优势, 是一种趋势。就是很多外国人他都花钱去要学中文, 然后你自己家里面有这种便利的条件, 你不利用, 简直是一种资源浪费对不对?(笑)
21. CHER 对对对, 那就是你家里人听到说你两个小孩都都在学中文都在讲中文, 有没有很高兴?
22. MÈRE-B 啊他们挺开心的, 因为啊然后有时候打电话的时候, 他们就觉得不够用。就是说啊“你好”, 什么那个“外婆你好”, “怎么样”呃, “很高兴”, 然后呃“我也很好吃”, 然后就是那种很简单的话, 然后到底下他就他就不敢说了, 他就“妈妈, 你, 你说”(笑)。
23. CHER 说不下去了, 啊对, 再说下去就不懂了。
24. MÈRE-B 对对对, 再说下去也不懂。反正就是说呃他们现在已经有这个意识, 当然我也没有在我们家里面我也没有抓的非常的紧。就是说星期六就是必须来, 不管你, 不管你有什么原因, 你必须在这里你听课上课你写。平时呢, 就是说学校里有课的时候呢就比较放松一点, 然后呢在假期的时候呢再给他们稍微加强一下, 就是差不多这样的一个状态。就是说啊, 持续的有这种语言的这个教学, 但是呢呃, 但是呢没有是一种强化的训练的, 这种方式让他们来接触这个中国文化。然后接下来就是说, 看看中国的电影啦, 就是动画片, 譬如说现在不是什么喜羊羊, (笑)什么大灰狼, 然后灰太狼, 然后还有那个是熊二、熊大, 然后那个他们都很喜欢看么。
25. CHER 他们都用中文看么?
26. MÈRE-B 呃呃, 这个是中文的。就是他们电脑里面直接就可以找出来看, 然后有时候他们自己喜欢, 就是像《美猴王》啊, 什么《孙悟空》啊这些, 他们就会自己自己找出来, 他们比较喜欢《黑猫警长》。
27. FILS-2-B Ah ben oui.
28. CHER 那能听懂吗, 如果就是讲话很快很多的那种=
29. MÈRE-B =啊, 他不听懂也没关系啊, 他们就看画面就能看懂嘛。因为他们就是《熊出没》嘛, 就是《熊出没》那个它是系列集拍嘛。那个话, 他听不到没关系, 他看那个图片就能懂, 呃他们就说: “臭狗熊是什么意思?” 就会问, 什么“臭光头强”、“臭狗熊”这

样，“臭狗熊是什么意思？”，就跟他讲一下是骂人的意思。

30. FILS-2-B Nanfei, tu vas me manquer! {il embrasse la chercheuse et ses parents rient}
31. CHER toi aussi, toi aussi, tu vas me manquer aussi. Tu vois, tu es tellement mignon, tu sais? Et tu travailles tellement bien!
32. FILS-2-B ouais, quand t'es là, (sa mère rit) je j'ai envie de, plus envie de faire les bêtises quand j` suis avec toi.
33. CHER d'accord, bah t'es très mignon, t'es très bien comme ça! T'es super, bravo pour toi quand tu [XX]
34. PÈRE-B C'est dommage que t'habites plus au XX parce que (rire)
35. CHER Je peux passer de temps en temps pour te voir. Tu travailles vraiment bien ce matin, bravo pour toi! Il faut continuer, tu sais.
36. FILS-2-B {larmes aux yeux} c'est maman qui a fait ça en fait:
37. MÈRE-B oui, je sais, je sais. 所以有时候还有呢, 就是说呃跟自己的父母学不一定是最好的, 还有这个现象。就是说那个xx嘛, 她今天没来, 她的妈妈就是说要教她, 然后小孩子就说, “妈妈, 你又不是老师, 你的教材又不好”, 所以就不学, 然后她妈妈就没辙。就这样。
38. CHER 那你是老师呀, 两个小孩对你有什么别的反应没有啊?
39. MÈRE-B 啊, 两个小孩的话, 还还可以啦。就是说因为我觉得呃, 现在就是说比较好的就是要看教材。你你那个教材比较吸引人, 呃比较循序渐进的话他们会容易接受, 因为他们不会觉得好像是死记硬背, 要他写一百遍那个字。
40. FILS-2-B Oui, j'ai envie de chanter une chanson. Oui, j'avais envie de te dire: °XX° {de loin}.
41. CHER Attends, tout à l'heure, d'accord? Comme maman et moi, on se parle.
42. FILS-2-B Et je peux te chanter et une chanson [jãø] ?
43. CHER oui, oui, bien sûr, mais après, d'accord? Après, quand on est fini. Et tu te prépares un petit peu:?
44. FILS-2-B Il faut que je, j'ai une XX. {il chante en chinois} 小兔子乖乖, 把门开开 (gāi), 不开我不开, 妈妈回来, 是xxx来。
45. CHER Ok, bravo! (tout le monde rit)
46. MÈRE-B 对对, 然后这种这种儿歌或什么的, 因为他喜欢的话就教他, 因为觉得这种东西嘛, 又比较有呃就是寓教于乐 (r è), 应该是这样的。呃包括因为中文本身就是很难学的一种语言, 如果你不给他们就是说, 让他们发觉学中文很有意思的话, 很多人就会半途而废的。所以有好多学生都是, 呃迫于学校要BAC要考什么的, 所以他在那里学。

但是那个教材我看了真的是非常的深奥，不知道你有没有看过那个，就是它的那个水平提的太高，就是起步太高。像那个KNAID的那个教材，是属于那个BAC：呃属于那个L trois, LV trois, LV deux这样的水平，那些学生都招架，法国基本上法国的学生都很难招架的住。

47. CHER 真的是很可惜，那你家小孩，就像Eugène两岁以前都是你带，那后面他在学校里，就自然而然慢慢地流失掉了一部分[对对对]，你有没有觉得很可惜呢？
48. MÈRE-B 对，我觉得很可惜，所以现在的话就是说，每个星期都有强迫来这里。因为这个是最宝贵的时间嘛，因为这段时间如果你不抓紧他们的话，以后他们就会没有兴趣了，就不接触下去了，都有可能。所以我是有点，这个我是强迫的，不管不管他是有任何情况，星期六中文肯定是要来，就这样。其他的时间在家里面他不怎么学，他玩一下电脑什么的，我觉得无所谓，但是这个时间是中文是肯定要来的，就是这样一个必须的。你这样的话呢，就形成一种就是规律性的，不管不管你在什么情况下，你的中文肯定要有那么一段时间，我就是每每年都坚持要他们这样做。
49. CHER 你心里有这种责任感，觉得一定要把这个给他[保留住]？
50. MÈRE-B [啊，对对对]，觉得呃，我觉得是一种，这是一种传承，就好像你呃你你受了教育，你知道中国文化有很多优秀的东西，然后你想把它传承下去。但是小孩子他并不是说你传承他就肯定就接受，你知道吗？呃-呃然后还要对他培养兴趣，要--找到那个，呃-让他觉得想学，这样高兴学，所以要各种方式的。要动画片啊，要什么唱一下这种儿歌，然后又要这种这种就是说做题，就做中文题。要比较呃-- ludique,就是很形象，有图像，有声音，这样他们自己可以单独去做的，在家里的时候。他们有时候就是学他不想学，但是他们就是这个做作业，就是那个练习部分，就是譬如说在电脑上里面的，他们就愿意做，有时会，他们觉得是玩，然后就很可爱，好像。
51. CHER 尤其是你在这边办什么文化活动的时候，都会把他们两个叫上对吧？(...)
52. CHER 那你你们要是在家的话一般都是在讲法语的是吗？
53. MÈRE-B 呃讲法语的比较多一些，基本上是讲法语。然后有时候呢就是说有一时性的那样跟他们讲一点中文，就是最简单的，“过来，吃饭”，什么“起床”，什么“去学校，迟到了”（笑）呵呵这种什么，这种最简单的日常用语吗，在他们耳边经常地逛逛，然后就会进去。
54. CHER 哎那你有没有注意到，就比如说，那个Fabien也是你自己带的么，从小？
55. MÈRE-B 呃Fabien的话，他他怎么讲呢，他有不少的语言的问题。啊本来我小的时候我也是跟他说中文的，就是我是想跟老大一样带过来。但是完全不可能，因为他有语言的问题的话，就去请教那个，问题他发音有问题，发音有问题的话呢就是就是接到那个，呃--呃--我们这边法语是叫呃-- orthophoniste那里去。然后orthophoniste就是讲，就是说你现在不要给他讲中文了，他是应该，先把法语给它.....（笑）
56. CHER 几岁的时候啊？
57. MÈRE-B 就是两两岁，两岁左右吧，两岁三岁的时候，是--
58. CHER 是有人建议你，去[对对]去看这个？
59. MÈRE-B 他他，他就是说说嗯他表达的时候有一些问题，就是说他表达不清楚。然后他自己

一旦别人听不懂他嘛，他就很着急。对对对，他有这个问题。

60. CHER 是谁，那是谁建议你去看这个医生，专科医生的呢？[学校老师给你反馈的？]
61. MÈRE-B [那，当然是有学校的 学校老师给你反馈]，然后呢，然后我们自己也有感觉嘛。因为他讲什么东西，他说话的时候他老是把那个舌头吐出来，就这样。现在他长大一点嘛，就可以跟他讲，“唉，你把这个舌头伸进去，这样你的发言会比较清楚”。呃这已经--已经比较大的进步，在学校里他也有这个问题。就是说他不敢他不敢念太多，然后认那个认那个及时音阶的时候，他也有顾-，现在就是包括现在我们在家里面都用那个都要给他训练，练习法语，对对。所以这个也是--每个每个孩子都不一样，所以但是呢，我觉得从七八岁开始，那个语言的话你像双语或是什么，就是这个时候要培养。不管怎么样，他还是要到这个，还是要这个早上来学。呃有时候他根本不学的，今天是最乖的。有时候他就在那那里就不学，就画画，你知道吗。然后今天，他是这个人看情绪的，他情绪很好，他就可以可以学的很好，很专心，他会写的很好。一旦，一旦那样那就画他那个小人，什么打仗什么（笑）。
62. CHER 他那就是Fabien从两岁以后，然后就不怎么讲中文了。
63. MÈRE-B 对，就不怎么讲中文。但是呢，他去中国的话，他就学的很快。就是他比哥哥要积极，哥哥的话要，哥哥是那种很文文静静，然后然后那种学起来就学的很好，写也写的很好，就就那一种。
64. CHER 可是你从小就跟哥哥讲讲中文，从什么时候开始他回来就不怎么讲中文了？
65. MÈRE-B 啊，从一进那个幼儿园。你就有感觉。对，就是说对进幼儿园以后马上就很明显，就是说他就开始开始说那个说那个法语了。
66. CHER 就你跟他讲中文他就用法语回答你吗？
67. MÈRE-B 啊对对，他听懂了，他听懂了他也用法语说，就是这样。
68. CHER 就是从幼儿园开始渐渐渐渐的转向法语了。
69. MÈRE-B 对，有时候呢，他他觉得他很想说中文的话，他有时候他会用中文给你回答一下。然后就这样的，在我们家就是不是说--还是以法语为主，在这边。因为很多事情，他们说了讲了，他们就不懂了啊，然后你也很烦了，你就说，哎呦。所以直接用法语跟他们讲清楚好了，叫他们做什么，啊所以就基本上是这样的一个状况。
70. CHER 你周围的那个朋友什么的，知道你两个小孩都在学中文有没有很鼓励你啊？
71. MÈRE-B 啊嗯----反正--嗯其他法国人是这样看的，觉得你妈妈是中国人，就是小孩子理所当然会说中文，其实不是这样的（笑）。他们就觉得好像，“哎，你说中文吧！”什么什么的。哎呀我觉得能说几句，然后他就--然后他就--小孩子他想表现的时候他就拼命地想一下，然后夸夸就是“你叫什么名字啊？”，或是什么这种东西他会给你说几句，然后然后就然后底下的深的就不行了。
72. CHER 你有压力么？你有感觉说--
73. MÈRE-B 呃没有压力，我觉得嗯我觉得这种东西是跟兴趣培养一样的。我没有--我不想给他们太多的压力，然后呢，我也不想给我自己太多的压力。我我觉得嗯--我觉得我要给他们创造一种--就是至少这个语言环境他不缺失，比如说。但是呢至于他们要学到哪一

种程度，我没有任何那个--我现在没有给他们任何的压力。我觉得最好的话呢，有机会的话呢，就是说以后怎么样跟人家对话。比如说等他们小孩子稍微譬如说他们初中快完了以后呢，对换到中国去，譬如说。那样的话，我们都不会在身边。最好是能够去送到北京，然后到人家家里面，跟他们的小孩子互换。互换的话呢，那么他们就会完全在那个环境当中，让他们自己去感受。我我是这么考虑的啊，因为因为我觉得毕竟在这边的话，那个语言环境不够。这样的话呢，两个月或者是最好呢是换到那边去一年，在那边学，这样是最好的。

74. CHER 你想让他大概几岁去换啊？
75. MÈRE-B 嘖，我想大概去现在是十二岁，十四十五岁我觉得--我觉得那时候就比较他比较成熟了Eugène嘛。小孩子过去，那你大一点的话交到人家家里去也比较放心一点。你要像Fabien这样小的话根本不可能不可能把他交给别人，然后别人也很担心，因为你交给别人也有个责任。最好呢是两个家庭互换，就是假期的时候，就是双方都把他要学法语的就到这个家庭里面，他要学中文那他就去。或者是呢就是说，直接是在那边的中学或是什么的上一年的学。不管他怎么样，让他在那个环境啊里面自己去挣扎，就是说自己去体验，就是这样我觉得是最好的。因为在这边的话，你那个环境太舒服。但反正他在法语的环境里面，他不会体会到学中文有什么样的那个好处或是什么。然后或者是他扔到一个陌生的环境里面，他会觉得，“啊，我得学了”，或者是“我得交流了”，那个动力就出来了。
76. CHER 那你自己学语言的时候有感觉很挣扎么，那种感觉？
77. MÈRE-B 呃我学语言，我一般都是比较巧学。因为我学语言的时候，我我当时呃学英语嘛。就是说，我们学校很多外国人，是北京语言学院，所以那个我去学的时候，我作业都是跟外国人一起做的，我就找一个对练。然后呢就是说，“啊，我今天要做个作业，你怎么认为？”然后怎么样然后哼哼，然后你跟我讲，然后罗罗罗写完，就是这样（笑）。我图书馆都不太去的，所以我不是那种在图书馆里每天学，认真学的那种，当然也要认真一点，因为如果你不认真一点的话，你那个毕业证书也拿不到（笑）。就这样，我是一边玩一边学的那种反正就是说。所以，呃当然法语嘛，更加是那个拉，法语更加是在这边。我是去--来巴黎以后，可能是正正规规去学了大概学了一年吧。然后后来就，反正是东奔西跑的，然后基本上就说一边一边自己从日常的生活当中开始学，就是这样。就是你听收音机啊，你看电视啊，然后查查字典啊，然后基本上就是这样把法语差不多呃差不多搞下来了我觉得。呃我没有那种正规的上过三年四年的这个法语的学校，所以经常会犯错误，然后这个de啊，le啊，什么的。然后特别羡慕那个法语专业出来的，喔喔你们写法语都不用去愁什么这个de啊，还是du啊，还是什么。（笑）所以我觉得哇噢，就多好啊。但是我觉得，我觉得语言呢，呃最大的功效就是使用。我觉得它是用来交流的，所以这点的话，我觉得我已经做到了，至少我--我表达出来别人都听懂了，然后别人再给我纠正一下，然后我再--我再脑子一想，“哎呦，这个应该是这么用的”，“这个应该是这样讲的”，“下一次不要再犯这个错”，基本上就这样。
78. CHER 那你学法语也多少年啦？你讲法语已经很多年啦是吧！
79. MÈRE-B 啊法语的话，嗯其实我刚来法国的时候，真的只能说就是"Je suis très content de vous rencontrer", ["Je m'appelle"]
80. CHER [你哪一年来的法国啊？]
81. MÈRE-B 我是，啊其实我是第一次来是九八年，然后我们又回去那个呃中国。然后呢再二零零呃二零零一年吧，二零零一年再回到这边。如果算下来也要是十五年，十五年啦。

82. CHER 你刚来的时候就是会简单的几句交流？
83. MÈRE-B 啊对，就简单的。人家人家反正咳嗽咳嗽说完以后，我还听不懂（笑），全都听不懂。刚开始就是就是懂英语嘛，觉得好像好像会说英语天下不怕那种的。一到法国来全傻眼（笑）。啊！法国人根本根本不讲英语，根本不理你。然后他哪怕就是说在巴黎的时候么，他就是哪怕是听懂了，听懂他还是用法语回答你。噢！他们就说，“你自己去学校报名啊。”什么那种，他说，“把电话给你啊”然后跟人家说几号报名，或者是什么的。“Allo, bonjour, da da da, je voudrais euh après”人家说“ok, da da da da da. Bon fini ? Donc, compris?” “ah, ouais, ouais” 然后电话挂掉什么都不知道（笑）。
84. CHER 就是他们不怎么讲英语让你就觉得特别不适应，是不是，那怎么交流啊？
85. MÈRE-B 啊对啊，对啊，然后让你很气愤，到最后就是说把你那个把你那个恨劲都出来了。啊呃然后我就说，“不行啊，我一定要说法语，我一定要把它们都听懂。这个语言怎么就奇了怪了，我难道我就不能够听懂吗？”然后你就开始要，然后就开始一句一句的开始去学，就觉得好像慢慢地然后你就觉得听懂他们的也多一点了。因为你你刚开始肯定是瞎蒙乱猜的嘛，你听懂其中的一些字，差不多的意思懂。有一些你听不懂，但是但是人家跟你讲什么或者是“你给我去拿什么东西啊”然后那东西你根本不知道，然后他叫我那个东西拿过来，然后你也差不多知道了。然后就说，“哦，这个东西叫这个”（笑）就是这样的。
86. CHER 你是大概几年以后你觉得，“哎，我好像能交流的很顺畅了，没有什么问题了。”
87. MÈRE-B 呃，我觉得至少要三四年以后。因为因为你有个阶段了，你刚开始的时候，哎呀你觉得自己一点进步都没有。然后过一段时间，哎，诶我自己觉得进步了，能够听懂的比较多了一些。然后再过一段时间，你又觉得好像听懂了很多。但是不管你怎么样，哪怕是现在我觉得都不能掉以轻心，还是有一些字“咚”地一下跳出来，你就不懂。然后你就得，哎呀，去翻字典。然后现在你年纪开始上去了嘛，没有年轻的时候那么那么脑子好。这一回记住了，下一回再看到，还得去翻字典。（...）
88. CHER 那就是你觉得你没遭什么罪，就是你很用心，但是就是学得挺快乐的，这个过程。
89. MÈRE-B 呃嗯，哎呀其实也其实就是说，法语真的是很难学的一种语言，因为它涉及到的因素太多了。譬如说，像那种呃--动词变位啊，呃它有那么多那么多时态你要去，呃-我觉得现在是基本上就是说简单化了给它。就是你学一个现在时的，你学一个就是passé composé的，你这个l'imparfait的，就是那种最常用的你学。你像什么那个呃subjonctif这些东西呃， plus que parfait这些我基本上都不去理了，就是说最最实用的我们把它记下来。那种像--可能像你们的话可能要求就更高了，可能要那个 littérature它里面有很多那种过去的时态的表达方式。那像我们这种实用型的，现在就是说主要是把法国人那种呃平时用的那种最多的，日常交流用的最多的给它掌握好，就是这样（笑）。
90. CHER 是的，真的是的，还是要用的。那你和你老公以前是说英语的？
91. MÈRE-B 啊--刚开始的时候，刚开始的时候是说英语的。因为我--我是学英语的嘛！
92. CHER 啊，你是学英语的啊！
93. MÈRE-B 对，我是学英语的，对对，我是学英语的，呃--我本科学的是英语。然后呢，后来就

跟他认识了嘛，然后他就他就是到中国去学中文。然后呢就是我就-我们两个就是先是英语，然后我叫他学那个中文，那他中文就开始有提高，然后说中文比较多一点。后来嘛，后来嘛就是我又过来了嘛，我过来我也得学法语，然后学了法语以后就呃学法语的就是说那个法语的机会就多了。然后中文他就是拿出来稍微练一下，就这样。他是喜欢看，他是那种书呆子型的，他喜欢看什么很多中文的东西，查字典，查字典那种的（笑）。

94. CHER 他喜欢把这个当成一个兴趣来，然后留在自己的时间里做？
95. MÈRE-B 呃反正--他对中国文化对中国所有东西都感兴趣。就是[对对对] (...)
96. CHER 啊，就是你周围这么多就是混血啊，然后又是双语的小孩，看到他们这些成长经历，你有没有觉得--你有后悔的时候吗？就是°万一°当时我万一坚持一下，就是-你有没有过后悔的时候？
97. MÈRE-B 我觉得--我觉得我这个人就是想的很开的，我觉得人生没有什么后悔的东西。我觉得只不过是呃只不过是-呃，你自己觉得，内-内心感觉到问心无愧就行了。我觉得呃-我觉得那个路肯定是要孩子自己走的，就是说。但是呢，法国人的那个--这个路是自己孩子走的，就放任他走。至少我们，以中国人的观点还是稍微给他指一下，点一下。就是说孩子如果自己能够独立地走过去就行了，就扶一下就行了，也不用像中国的家长那样，一定要给他划条-这条线划好，你就一定要往这条线走。因为在这边的话，大家都已经成为一种传统，就是小孩子的路要自己去走，父母不要太干涉。我们只是说是，在学中文这一块上面，觉得还是要稍微干涉一些。因为-因为你小孩子你什么都不懂，你不给他坚持的话，他就放任自流，就这样就一点-你就可以一点都不懂中国的文化，一句中国话都都不会说，就这样。
98. CHER 你还是-你还是挺认同就是混合的这种观念的，就是两边都采取点好的。
99. MÈRE-B 噢对对，我觉得其实--其实这个世界就是这样，其实大家都有他的优势和优点。但很多人呢，他就要揪住那个缺点不放（笑），揪住人家缺点不放，然后还很较真。结果呢就是--就搞得大家都不愉快，那个矛盾很**尖锐**到最后，其实这不是解决的办法。最好就是说，双方都要欣赏到对方的那个优势好处。我说中国文化很优秀，然后中国文化>也有很多**糟粕**的东西<（笑）。比如说尽量让大家都看到那种光明一点的，就是说正能量一点的，这样呢反正大家都比较开心一点。因为呢--我觉得法国人他就是说，呃他是“profiter pro- profitez-en”，就是说，他经常就是说：“要享受生活，享受生活。”刚开始的时候我--其实很不认同的，我觉得：“**哎呀**”，我觉得，“你你不工作，你怎么可以生活下去？”咱们中国人就是这样的一个观点。现在想想，人家也是-真的是特别的-特别的现实。因为你想想，人生就那个很短的几几-几年，你青春也就那么几年，就是说“profitez-en, profitez-en”，我觉得也说的不对，也说的**不错**。就是说，一晃也就过去，你没有经历过没有什么的，你你这个时候他不会给你给-给你预留或者是停在那里，就“咣”就过去。所以，所以他们这种-呃其实这，其实法国人这种生活的呃态度其实很值得大家学的。
100. CHER 你觉得值得中国人学的？ =
101. MÈRE-B =我觉得值得中国人学。因为咱们中国人呢，太注重于呢一定要一定要功名成就一点，就是说一定要-一定要混个样子出来，然后才觉得好像喷你人生成功了。跟法国人他不

一样，他就是说，呃你爱做什么你就去做什么吧。当然他这个社会也允许你有-有这个呃有这样的经济实力让你去做。呃其实最-其实他们是很理想化的他们整个社会的规划，但是呢现在的问题就是说，是很理想化，但是现实残酷，就就是就是这样（笑）。就是他们其实，可能就是因为这个政治上搞不好，就是说政治-就是领导阶层这种领导精英他没有把法国这个社会完全的-完全地就是说领导好，就是他们这个理念是很好的，因为有很多知识分子或是什么的，他们都有他们一整套的理念，并且法国人有一点，他们有了那个信念以后，就为坚持这个一生不懈。就是那样的是好的，他觉得社会应该是这样发展的，嗯-应该说就是说照着比较平等的那种观念去，这些都是非常好的理念，其实等到整个社会发展到一定程度，应该都是像他们这样的那个水平来-来看待这个社会，看待整个人类的。但是目前的是，咱们还是没有**做到**（笑），就是说做不到。**中国的文化就是说儒家思想的-的观念非常强，就是一定要在这个社会上面要做出一点贡献，所以-就中国人活得很累嘛。然后就是你-你这个父母肯定是要对小孩子有很多的责任，给你很多的压力；然后小孩子以后呢，他也有很多压力，就是对父母来说，他要**回报**，就是要就是说给你然后又有回报。但是呢，但是呢亲情又很浓，就是说，就是说父母跟子女之间的纽带是非常强的。就是说你不会像法国人这样，就是说小孩子到了十八岁什么的，他有点好吃懒做，哎呀我给你赶出去，反正你已经成人了。你现在就是这种大街上无家可归的青年也很多，就是，在中国的话，就觉得不太可能（笑），就是说父母把自己-除非真的到了忍无可忍的地步，一般情况下，这种现象不会出现，把孩子给赶出去，不问他死活，不问他什么（笑），对不对？**

102. CHER 那你觉得你是传统-比较传统的中国父母还是比较开放的中西混了之后的父母？ =
103. MÈRE-B =呃我觉得还是中西混了以后的，因为如果不是传统的话就不会呃，拿个棍棒就叫他们学了（笑）。就是还得忍着点，就是说，想着他-兴趣的学（笑）。
104. CHER 考虑让他快乐地学的那种？
105. MÈRE-B 啊，对对对，也不属于-因为嘖，他整个法国的教学就不是让你逼着他们学的那那种方式。
106. CHER 你挺认同这边的这种教学方法的？
107. MÈRE-B 啊--怎么讲呢，既认同也--不认同。
108. CHER 为什么呢，[怎么认同，怎么不认同？]
109. MÈRE-B [因为有一些] 有一些基本的基本的知识譬如说：听、说、读、写，那是必须的。因为你你你不写，你你不去听，你没有时间去做这个事情的话，呃你你不可能就是说把那个语音啊什么掌握。现在法国的学校有普遍的现象就是说，现在孩子写地错字连篇。你像我们小的时候虽然很苦，就是说一个字抄二十遍，一个字抄五十遍，但是已经进到我们脑子里去了，你掌握一种语言，有一些功夫就是基本功夫你是必须下的。但是法国他完全忽略这个现在，他现在小孩子的那个作业，一个字抄-抄四次就完了，然后再两个小-短短的句子，就作业devoir fini，完了，没有了。所以，所以导致的结果就是说，如果小孩子他自己好学自觉一点的话，他可能会学地比较好。但是很多孩子的话他不可能是，现在你想，电脑游戏什么的，小孩子一下就钻进去，但那个时间他都不花在这个学语言方面，花在那个玩上面去，所以他的语言不可能好的。像我们，譬如说法语有段时间不写，或者是中文有段时间不接触，你都会觉得有点生疏；那他们从小这个学语言的阶段他就是这样的话，你怎能-怎么能够指望他的语言会学地

好？

110. CHER 所以你现在在家里面也督促他们学法语？
111. MÈRE-B 呃法语也要督促啊，就是给小孩子要听听什么、听写什么的。因为你要不然的话，连他自己本国的语言都学不好。（...）
112. CHER 就比如说像你-你小孩和你老公，就是当小的时候学习的那个=
113. MÈRE-B =完全不一样，完全不一样。他他就是说因为左派嘛，就是那种属于比较呃反传统的那种传统那种正经石板地学的那种那种他们都比较反对。结果到到现在的的话就是大家都是，好像是一盘散沙一样的，就是那个教材-并且这里的呃这里的教学的宗旨就不应该给小孩子压力，他觉得那是小孩子成长期嘛，就应该给给快乐的（笑）快乐的童年。但是呃有一点他们忽略的话就是，以后他们长大以后，他们面对的是个竞争的社会，一直会竞争很激烈。到那个时候，你在这种阳光下长大的孩子，跟人家已经经历过风雨的孩子去比，那你这个心理承受能力你就没有。
114. CHER 你觉得中国的孩子是经历过风雨的孩子吗？
115. MÈRE-B 我觉得至少在那个学-学习方面是一路经历过来，因为从从小就开始排名，（笑）啊，是是这样的，因为我们都身有经历嘛。就是那时候，并且我们都是属于比较好的，比较那种有优势的小孩子，那-那我觉他得那种中下等的有些人肯定是很有压力的，因为父-中国父母都在后面逼，在后面催啊，你要你要拿最好的名次，你要最好的成绩。这边它是不排名的，呃一点都不排名的，他们排名只是自己心里老师有数。
116. CHER 你希望-你希望那个Eugène和Fabien 就经历你小的时候那种学习的过程？呃因为你小的时候是学得比较好的。
117. MÈRE-B 因为我觉得是这样的，因为他有那个能力，譬如说大的嘛，他一直都是最好的。就是说在学校里啊或者是什么的，他学习是一点问题都没有，我基本上都不用怎么管，他自己作业自己做，什么成绩都是AAA，反正是班里面最好的。呃这个小的就不行，是班里面最差的（笑），他就是凭自己兴趣，我高兴了我就学，我不高兴了我就喷做那个啦，就到另外一边想到别的事情啦，就这样。所以小的是要在家里面做，但是现在又很多小孩子在法国是跟我们家这第二个是一样的，就不专心学，所以有-也有很大的问题。所以现在我-我就是说对小的话是不光是中文的问题，还有就是法语的问题。
118. CHER 你就辅导他，一定要学习？
119. MÈRE-B 呃对每天-每天必须-必须要一个小时特别辅导他，他是-他是这样的。那大的呢，就不-不用怎么样，譬如说给他写上两页这个数学或什么，今天什么今天你把把这两页做完，然后他自己就去做了，一般是没有任何问题没问题的。这个小的话，你-你不在后面监督他，你不在看着他做，他就他就溜掉了，他就不做了那种（笑）。（...）
120. MÈRE-B 但是，我是这样的，他可以去发展他的爱好，但是基本的那种，就基本的知识基础知识他必须要掌握的。这个不能那个，因为毕竟呃毕竟有些东西的话，呃你如果不学的话，以后他也可能会后悔，或者是以后会成为他的一种障碍，就是说他往上面去发展的一种障碍。所以还是要抓的，不管怎么样，就基础学习还是要抓的。不管你有多大的天赋，你至少法语你写的没错吧，对不对。（笑）你还你还有到处看标语啊什么你都看得懂对不对，你不要不要最后变成一个文盲（笑）！

Annexe 9 : Entretien avec le père de la famille B

01 juin 2016, de 10h à 11h20, à la Médiathèque

1. CHER {La chercheuse présente son projet de recherche et explique l'interview.} Donc je te connais juste à l'association, mais je te connais JAMAIS dans ta vie à l'extérieur de l'association.
2. PÈRE-B Alors, je suis eh donc c'est vrai président de cette association que je j'ai fondée avec Feiyin en 2006, donc bientôt dix ans, avec pour but de promouvoir la culture chinoise auprès de: des Français qui s'intéressent à la Chine. (...) voilà et puis ben Feiyin est aussi très occupée, c'est à la fois c'est court et puis eh sa mission euh actuellement dans l'association qui XX pas ah qui est de voilà de: faire parler de la Chine à la ville de XX eh, développer les relations, les échanges, associer aussi les étudiants, euh: voilà qui sont un peu chacun dans leur coin, parfois. (...)
3. CHER Oui: et donc tu parles le français avec les enfants et Feiyin aussi?=
=Alors:: majoritairement on parle en français: même Feiyin, euh mais euh on tient: alors c'est un peu- c'est de plus en plus difficile >puisque'ils grandissent parce qu'ils sont scolarisés< dans un milieu: un environnement français. Donc on a tendance à parler PLUS de français euh que chinois à la maison, mais on parle un peu chinois: et puis surtout euh le samedi matin, euh: Feiyin leur fait le cours: de débutant a- a- avec d'autres deux autres troi- deux ou trois autres jeunes de leur âge de dix ans. Des collégiens euh ou scolaires qui qui- dont les parents euh tiennent à qu'ils apprennent le chinois, pour des raisons de voilà d'ouverture d'esprit, de voilà d'opportunité peut-être future avec avec la Chine après. Parce qu'ils s'intéressent à la Chine ou ils ont- ou ils ont avant été expatriés en Chine, ou ils ont travaillé avec la Chine voilà, pour certains parents donc.
5. CHER alo[rs]
6. PÈRE-B [Donc voilà], euh et puis euh on regarde de temps à autre la euh la télé chinoise aussi le câble, donc par la box et puis euh ça permet de capter la télé CCTV (prononciation anglaise) euh [français euh:]
7. CHER [Vous avez une émission préférée?]
8. PÈRE-B Moi j'aime bien les émissions qui tournent sur les voyages, les voyages en Chine. Et: y a sur les aussi sur les dégustations, euh voyages en Chine et dégustations culinaires, les émissions sur CCTV (prononciation anglaise) euh français où y a un journaliste qui part dans chaque: voilà qui qui est: (...)
9. CHER C'est facile à trouver ici en France ou : vous avez dépensé quelque choses pour: pour l'avoir spécifiquement?=
57

10. PÈRE-B =Non, c'était inclus de: c'est dans les packs de chaînes basiques, ensuite tu- y a un bouquet euh qui s'appelle grand muraille que tu dois payer je crois huit euros par mois pour euh pour avoir euh par d'autres chaînes comme Beijing (prononciation chinoises) TV (prononciation anglaise) ou dragon TV (prononciation anglaise), fin des chaînes un peu plus=
11. CHER =Ah, je connais pas le [dragon TV] (prononciation anglaise).
12. PÈRE-B [zhe-zhe] c'est Shangai et 浙江 (la province du Zhejiang) TV, y a 江西 (la province du Jiangxi): y a: guangs- guang- 江苏 (la province du Jiangsu) voilà.
13. CHER Et les enfants euh, ils parlent quelles variétés de chinois?
14. PÈRE-B On leur apprend le le mandarin, le 普通话 (huà)¹⁵² ouais, 国语¹⁵³, voilà.
15. CHER Est-ce que Feiyin elle parle un dialecte?
16. PÈRE-B Elle parle un dialecte, ouais.
17. CHER Est-ce que les enfants, ils comprennent le [le dialecte]?
18. PÈRE-B [Pas du tout], pas du tout, et moi euh dix pourcent du dialecte, °il est-° il est assez difficile ah les dialectes de Zhejiang, assez proche de ceux de Wenzhou qui- qui sont des dialectes:: avec des accents voilà, tu vois. euh::
19. CHER Mais (.) Est-ce que Feiyin a pensé de transmettre le dialecte aux enfants ou non jamais?
20. PÈRE-B Aïe, ça c'est quelque chose: qu'on n'a jamais discuté ensemble, je crois PAS↑. Euh:: voilà juste aborder le fait que hm: pour la raison fin notamment professionnel, si nous devons euh repartir en Chine une année des années. On aimerait bien scolariser les enfants là-bas, notamment dans la région de de Shanghai d'où elle vient. Et euh: fin notamment dans la ville natale de sa- et donc de: d'être en: d'être finalement euh euh:. Soit nous on est en présent, mais comme la tradition chinoise veut que souvent les grands-parents, comme elle a aussi ses frères et sœurs à côté de de ses parents, pour s'occuper des enfants qui seraient en- pensionnaires là-bas, tu vois? Et dans ce cas-là, euh quand on est dans une famille chinoise, voilà, ils parlent un dialecte entre eux, et donc ça serait pour eux l'occasion de: Et: on y est resté déjà: deux fois, °deux fois°, trois SEMAINES. Et: bah même en trois semaines, i`commencent à comprendre des mots, mais bon comme après op ils reviennent ici, ils oublient et: donc en

¹⁵² Traduction : le mandarin. Le putonghua est l'expression promu officiellement par la République populaire de Chine.

¹⁵³ Traduction : le mandarin. Si nous le traduisons littéralement, cela veut dire la langue nationale. Le guoyu est l'expression promu officiellement par la République de Chine (Taiwan).

effet il faut rester plusieurs mois, voilà. C'est comme bon comme un un étranger ah, on progresse que si: euh on reste longtemps ou si on a euh. **Moi c'est- c'est un homme qui tr- j'ai pas forcément euh de lien quotidien avec les Chinois,** comme elle elle peut l'avoir Feiyin en ce moment, puisqu'elle communique avec le Wechat¹⁵⁴, avec les ses partenaires, voilà donc elle utilise ça. **Moi je suis plus à: à lui parler en chinois, parce que je veux aussi entretenir mon chinois, et puis écouter la télé aussi et les médias pour lire du chinois, pour: pas perdre.** Mais bon je progresse pas non plus autant que (.) Comme toi, comme tu es en France, si tu lis °bah x° trois ans:. Euh, je sais pas ah, xx sait parler un peu de français, bah c'est sûr que tu vas perdre un petit peu sauf si tu lis ou tu écoutes du français tous les jours. Mais- mais malgré tout, tu vas tu vas xx, voilà. Je crois que c'est assez inhérent à chacun. Les langues c'est fait pour être pratiqué, mais d'un côté quand on a: deux trois euh deux trois langues et qu'on a un petit peu la curiosité, même de lire la presse ben. On: voilà on perd pas trop: pas trop, voilà, donc en ce qui concerne la partie euh dialecte puis euh et puis euh: usage quotidien voilà.

21. CHER Entre les grands-parents et euh les petits, comment ils se parlent? Comment ils se parlent, en mandarin ou en dialecte?
22. PÈRE-B Euh: hm: c'est plutôt en diale:cte:. C'est un peu un petit peu un peu comme quand on entend les Africains, ils vont parler leur leur langue, parfois ils vont utiliser des mots français, donc ils vont aussi utiliser des mots euh des mots mandarin. Mais dans dans la cellule familiale °on va dire°, ils utilisent davantage le dialecte. **Par contre, ben à l'extérieur, voilà comme s'ils étaient à l'étranger, tu vas parler l'anglais, donc tu parles la langue la langue: officielle commune, c'est le le mandarin. Là toute la Chine, je dirais: sauf dans les (.), tu vois dans les villages des minorités, dans des endroits reculés, c'est vrai que- que les anciens les les les anciens euh: (2s) voilà dans les paysans et les gens assez assez simples °et qui° n'ont pas été n'ont pas été à l'école, ou: ont interrompu l'école à: à cause de la révolution culturelle et donc n'ont pas un niveau d'instruction de pratique, de l'écriture euh: suffisamment courant quoi.** Parce que c'est aussi difficile ah, faut: faut une bonne dizaine d'années pour bien maîtriser la langue je pense, même en Chine, il faut :
23. CHER Tu crois que c'est important pour les enfants d'apprendre le chinois?
24. PÈRE-B **Je PENSE que c'est IMPORTANT ouais parce que euh à la fois le chinois oral parlé et le chinois écrit. L'écrit bah bon, souvent pour lire quand même, moi-même j'ai quand même du mal à écrire sans forcément utiliser un dictionnaire en tout cas pour des caractères un peu compliqués. Euh mais je pense que c'est IMPORTANT** euh:: je sais que : à Taiwan dans des dans des d'autres méthodes d'autres pays euh, aux États-Unis, ils écrivent le: ils apprennent le *Pinyin*, mais ils co- déconnectent

¹⁵⁴ Wechat : 微信, un réseau social chinois.

aussi l'apprentissage parlé de la calligraphie, des caractères, donc c'est un peu euh un peu dommage. Euh: donc c'est pas comme le coréen ou japonais qui ont un alphabet, donc euh: voilà, donc voilà il faut: il faut comme tout, il faut commencer par les caractères et des phrases simples et puis euh: donc voilà, ils parlent ils s'expriment de façon: simple en chinois euh:

25. CHER Tu crois qu'ils sont en quels niveaux à l'écrit et à l'oral?
26. PÈRE-B Fin un niveau euh encore débutant, faux débutant:
27. CHER Débutant, faux débutant ?
28. PÈRE-B Ouais, alors elle utilise on utilise beaucoup euh: les médias e'fin les:: l'ordinateur, donc les outils pédagogiques: donc beaucoup de ludique, ah sous forme de petites vidéos, dessins animés et:
29. CHER Ah:, et c'était en [chinois]?
30. PÈRE-B [Et de continent], voilà, EN chinois.
31. CHER C'était en chinois, d'accord.
32. PÈRE-B Voilà, euh se souhaiter la bonne année en chinois, 新年好呀, 新年好呀' (bonne année, bonne année), la la la la (le père chante la chanson de bonne année en chinois), les chansons, voilà. Ou: le frère Jacques en chinois, 两只老虎 (il chante le frère Jacques en chinois), voilà. Puisqu'en fait, avec le son, on a: on anime actuellement euh tous les mercredis matin, donc ce matin, elle travaille euh à l'atelier de: de chinois, euh au centre de loisirs de XXX. Donc euh c'est aussi euh une façon de: de divulguer ah la culture chinoise à des enfants. Voilà juste leur donner des petites initiations et puis eh hein donc le projet qu'on a, un petit film, un projet effectivement euh l'évolution: un film qui est très bien fait sur l'évolution des caractères chinois aïe, (.) du cheval, de du bateau, de la maison.
33. CHER Est-ce que (.) Il y a une différence entre Eugène et Fabien ? Enfin la différence des compétences en chinois ? Est-ce que tu remarques qu'ils ont euh des compétences différentes à l'oral ou à l'écrit en chinois ?
34. PÈRE-B Non, je pense pas. Euh, bah comme tous les enfants, je dirais que euh : il faut essayer de manier un petit peu à la fois l'envie et la contrainte, parce que quand on est trop dans: dans la contrainte, bah on apprend pas bien et puis c'est euh on dès qu'on peut, on plaque tout euh euh:: L'idéal c'est privilégier l'envie mais des fois les enfants euh ils pensent trop^à jouer, à extraire et donc il faut s'obtenir à des temps euh à des temps euh d'apprentissage de chinois. Euh: quand il s'agit de

communiquer sur: euh bah sur les phrases courantes, 过来, 来吃^{chi}
饭了^{fàn le} (chí fán le) (viens, viens manger), 去吃饭 (aller manger),
voilà. Sur euh autour de des repas, ils comprennent. 去散散步
(aller prendre une promenade), voilà, 去骑骑车 (aller faire du
vélo), voilà.

35. CHER [Quand vous avez décidé de]=
36. PÈRE-B [Euh, c'est surtout] xx va parler le chinois, moi je leur parle aussi chinois euh et puis français. Euh: MAIS je remarque non plus le grand- i- voilà plus il grandit, plus effectivement euh:. Si on n'est pas là pour cadrer, euh il va pas apprendre, il va perdre parce qu'il n'est pas dans un environnement de de chinois. Et comme toi, si tu fréquentes un jour °tu fréquentes° QUE: des français que voilà, tu coupes ton téléphone et tout euh. Voilà tu dis je coupe de la Chine ben voilà, au bout d'un mois, bah voilà bien sûr ça pa- c'est ta langue maternelle, tu perds pas mais (.) Mais ceux qui sont: coupés voilà pendant des mois, des années, parce qu'ils ont été contraints, emprisonnés, tu vois bah. Ils en viennent d'oublier leur leur: parce qu'ils ont été aussi- voilà ils ont souffert et puis euh (.) Donc voilà c'est donc encore un cas différent tu vois, mais euh voilà c'est:: et:
37. CHER Vous avez parlé du chinois dès la naissance avec les enfants ?
- 38.
39. PÈRE-B Oui.
40. CHER Oui, bah, avant ou après: la naissance des enfants, vous avez par- t'as parlé avec Fei Yin sur ça ? On doit parler le chinois, on doit parler le français, on doit parler cette langue avec les enfants, vous avez [eh eu cette discussion]?
41. PÈRE-B [Pas TROP, pas trop], un peu, c- mais pas trop, puis c'est souvent: euh notre entourage qui me dit euh hm c- c'est c'est une- c'est une richesse, euh il faut qu'ils apprennent le chinois, pour eux ça va : ça sera très utile, euh: (.) C'est plus compliqué parce que euh on est en France et moi j` suis Français, que si les deux parents étaient Chinois, donc ils leur parleraient tout le temps en chinois. Surtout si les parents Chinois n' connaissent peu le français, com- comme beaucoup d'étrangers qui arrivent: je pense: ah assez âgés, plus c'est difficile d'apprendre une langue. Plus on arrive jeune et puis c'est plus facile. Ou si on est dans le pays, c'est encore plus facile. Euh hm ensuite:, bah moi je connaissais déjà: j'avais de bonnes bases en chinois, donc je m'y m'y suis mis dedans pour: pour: (.) Euh hm même parfois autant que Fei Yin, parce qu'elle aussi, elle devrait apprendre le français donc:. Là c` que je voulais dire: c'est que: il faut pas qu'elle a ah: euh au début, elle a pas forcément: des des trop d'interlocuteurs français: ah, quand à part moi ou d'autres : °Parce que c'est pas forcément° un travail trop d'amis bah tu- soit tu res`chez toi et tu lis que du chinois ou toi t'as des amis Chinois ou tu trouveras pas, ou soit t'as que les Français. (...) Y a aussi des étudiants chinois qui sont: euh bah même après trois ans quatre

ans en France, ils ont: il- (.) voilà tu vois ce que je veux dire ? Ils ont du mal. Euh: donc ça on avait un petit peu, puis y aussi des couples mixtes euh Franco-Russe, Franco-Chinois, donc dont le conjoint français euh n'a pas du tout envie ou n'a pas de temps euh d'apprendre la langue de son de son conjoint. C`qui est: c'est un choix, mais euh c'est vrai qu'il`a euh voilà y a une perte de de de voilà. (...)

42. CHER Quand tu dis ton entourage, c'est plutôt les gens qui sont en France ou ses parents:, ses amis, ses collègues en Chine qui lui disent euh que c'est une richesse, il faut trans[mettre cette langue]?

43. PÈRE-B [Euh, euh], bah c'est plutôt les Français. Les Chi:nois: euh:: non, je sais pas ce qu'ils pensent les Chinois du français, tu vois. C'est euh:: les Chinois ils auraient plutôt tendance de te dire : « ouais, c'est plutôt l'anglais, voilà, apprendre l'anglais. » Même dans sa famille ah !

44. CHER Même dans sa fa[mille:] ?

45. PÈRE-B [Ouais], oui, c'est pas co- c'est pas forcément euh contre la France ou contre la culture française. C'est que euh c'est vrai que l'anglais il est devenu euh peut-être qu'aussi les Français soit sont pas assez intéressés, fin ah soit sont pas assez PRÉsent euh. Pourtant qu'on s'est rencontrés par intermédiaire de l'Alliance Française donc voilà, où j'ai: voilà. Mais c'est vrai qu'elle est la seule: puis elle a une sœur qui parle l'anglais, donc voilà. C`à-dire que euh dans sa famille, s'ils veulent nous parler, avec moi ils vont parler en anglais quoi voilà (rire). Donc moi aussi °comme je parle un peu anglais°, mais voilà, elle a une sœur qui s'intéresse pas au français, bah tant pis, j'en veux pas ah, elle a choisi l'anglais ah, donc voilà. Et ici bah les Français euh ouais ils nous encouragent plutôt à parler fran- à parler chinois. Euh: en tout cas, ceux qui qui aiment aussi la Chine, voilà. Donc: ça joue dans- c'est vrai, parce que euh y aurait la facilité, c'est peut-être plus de parler le français, c'est vrai, voilà. Et puis là bah ils ont- on va tous des stades des matchs quand on arrive là, voilà. Il faut donc c'est pour ça que le samedi matin, on tient ce qui: ce qui est qu'ils aient chacun euh en faisant au moins une heure de cours, voilà au tableau:, voilà.

46. CHER Pour [pour apprendre à écrire]?

47. PÈRE-B [Pour apprendre à écrire], et puis apprendre des nouveaux mots, euh, voilà, pour connaître alors à lire, on fait des p'tit dictées euh:

48. CHER Ils ont- ils ont appris aussi le *Pinyin*, les caractères, et les petits contes ?=

49. PÈRE-B =Oui, voilà, voilà, voilà.

50. CHER Ok, quand vous avez décidé de parler deux langues aux enfants, qu'est-ce que les grands-parents ont dit ? Les grands-parents

chinois, les grands-parents français, qu'est-ce qu'ils ont dit?

51. PÈRE-B Euh:: les grands-parents chinois euh, 他们不管 (ils n'ont rien dit), ils sont: ils sont voilà. Et puis ma maman est trop âgée pour: voilà, pour. Je pense que c'est bien mais: voilà. (...)
52. CHER Et les amis autour de vous, qu'est-ce qu'ils en pensent?
53. PÈRE-B Euh:: bah les amis euh j'ai un frère aussi qui est insensible et puis j'ai un euh un frère- ah une sœur. Y A peut-être les: les femmes enfin les: la gente féminine sont plus: sont plus: peut-être ouvertes ou plus euh les filles sont plus sensibles à la langue, plus linguistique et les garçons euh voilà. Et puis les gens que je fréquente, bon c'est plus ils sont plus en technique, donc ils vont dire : « Bon, bah si je sais pas, je v`demander un traducteur voilà. » Bon, c'est vrai. Les termes vont mieux- quand tu sais pas ou quand tu prononces mal, même moi en Chine, je vais pas (.). En fait, c'est: c'est le côté réaliste et le côté euh ouverture d'esprit qui va: Les gens sont à la fois réalistes et euh: bon >°c'est plus que ça°<. Apprendre le chinois >ça m'a pris quand même du TEMPS< euh↑ du temps euh, réaliste aussi parce que plus on est âgé, plus ben voilà, i`faut il faut mémoriser, i`faut c'est c'est pas facile. Euh: et puis euh motivé et et et parce que: bah contrairement y a cinquante ans, la Chine voilà a a est présent dans notre monde et euh les les notre entourage quoi, perçoit eh le fait de de maîtriser euh une langue une langue rare et notamment le chinois, comme un avantage un atout euh économique: pour pour voilà, soit un jour voyager ou travailler en Chine, euh voilà, ou avoir des Chinois en France, voilà.
54. CHER Vous avez pensé à ça, de vivre en Chine, de travailler euh un jour en Chine ?
55. PÈRE-B Euh, oui, on peut le faire par correspondance comme ça par: voilà. Euh soit bon on l'a fait, soit soit euh c'est-à-dire que on a aussi euh à travers les missions, des Chinois qui s'intéressent à la France ou à l'Europe et qui- on est là aussi pour les renseigner eh sur: On peut aider des perspectives de d'investir ou de v`nir travailler ici: euh c`que c`vrai qu'en Chine, ça change aussi: ah↑. Hm voilà y a plus d'incertitude de croissance, donc: euh: euh sa famille habite dans une région assez dynamique où y a beaucoup de d'entrepreneurs, y a des gens qui- des Chinois maintenant des hommes Chinois: qui sont assez aisés, qui qui surtout qui qui souhaitent donner une éducation euh éducation euh euh: hm étrangère à leurs enfants ah. On doit falloir parler l'anglais ou le français. Euh soit en leur payant des écoles à Shanghai, voilà très riche, soit pourquoi pas ah↑, comme nous, on pourrait envoyer nos enfants dans dans la famille chinoise pour apprendre. Donc maintenant on va plus se situer dans des galets égales {ANS} parce que pendant longtemps, l'Occident disait : « Ouais, les Chinois, on est plus riche qu'eux. » Donc bah que là, voilà ça change et on s'adapte, et °>je trouve que c'est bien<°, tu vois ce que je veux dire?=
=Oui, oui, oui, je vois, changement de statut: ça change aussi
56. CHER

euh la psychologie des gens aussi↑.=

57. PÈRE-B =Oui, voilà, et puis bon le- c'est vrai que la la la plus jeune génération d'Eugène, bah ils sont plus ils sont plus ouverts, international que nos parents qui étaient plus encore dans une logique peut-être nationaliste voilà. BIEN QUE↓, voilà, y a toujours des des des des différences, des incompréhensions, donc là on essaie de- voilà de de jouer diplomatiquement de: [rire] voilà de de toujours s- s'attacher à sur des choses du concret, tu vois, les- du quotidien, même quand y a désaccords voilà incompréhensions avec nous. Ben voilà, faut- on n'est pas d'accord, on va pas s'éterniser, i`faut pas se plaindre, on va essayer de changer du sujet, on va- euh. Sauf si parfois voilà quand ça revient, il faut: tu vois c'est euh: on s'est parlé en politique, il faut il faut éviter TROP parler, mais euh c`pour ça que je vais en terrain économique, ben souvent euh, la France et la Chine, bon on se retrouve parce que, voilà, y a y a un échange, tu vois.
58. CHER Est-ce les petits, ils parlent l'anglais ou d'autres langues vivantes ?
59. PÈRE-B Aïe: ils ont ils ont un petit peu des des bah Eugène alors, le grand, il apprend euh ils ont appris l'anglais commence en: tu sais en petite en petite C.E. un, C.E. deux, donc voilà, ils ont quelques quelques langues. Et puis au collège, Eugène est entré en sixième, donc il apprend l'anglais et il est dans une classe bilingue, donc il apprend l'allemand, la deuxième langue. Et puis il apprend le chinois↑, donc: voilà j'ai dit (rire) tu peux être trilingue:↑, donc un coin de trilingue, un coin de français.
60. CHER Et le petit [Fabien ?]
61. PÈRE-B [Fabien, i`a un petit peu] plus du mal parce que voilà, il faut °il faut pousser un peu°, donc il a plus du mal avec le français, la grammaire: Ça lui perturbe un peu parce que y des côtés, y a les lettres la grammaire d'un côté française, ce qui est assez compliqué↑, et puis le chinois enfin c'est euh à la fois les tons et la calligraphie, la grammaire est assez simple en chinois. Donc: voilà faut- (.) Pour lui, c'est c'est voilà, com- comme pour un débutant euh=
62. CHER =C'est un peu complexe pour lui, les deux systèmes ?
63. PÈRE-B Oui, enfin c'est différent, e`fin c'est voilà, il faut bien:
64. CHER Les systèmes phonétiques [occidentales et]
65. PÈRE-B [voilà, et passer passer] euh voilà. Mais quand quand il parle, il a une meilleure intonation que que le grand, voilà. Ce qui est- la: les- je pense que si: il émergerait dans dans le milieu familial en Chine, il progressera plus vite que : Eugène le grand.
66. CHER D'accord, d'accord. Quand vous vous parlez le chinois avec les petits, ils réagissent positivement ? Ils vous répondent en

chinois, en français, en d'autres langues ?

67. PÈRE-B Euh: oui, on nous répond en en chinois, euh: mais ils ont des phrases un peu: euh stéréotypées, °c'est-à-dire que° si euh la famille va leur poser des des mots en dialecte ou en chinois qu'ils connaissent pas, ben voilà, ils sont: enfin comme toujours, on est un peu: [voilà euh↑]
68. CHER [Ils sont contents] de pouvoir apprendre le chinois ou pas?
69. PÈRE-B Euh: ils sont (3s) ils étaient contents euh là y a une certaine saturation voilà chez le grand parce que euh y a le fran- euh l'allemand, oui ils sont contents mais voilà, ils progressent plus trop, c'est vrai.
70. CHER Hm hem, y a- tu te souviens tu remarques qu'il y a un moment où ils résistent un peu: à l'apprentissage du chinois?
71. PÈRE-B Oui, ils ont eu ce moment: et ce moment euh. OUI, quand on leur fait toujours passer les mêmes dessins animés ou la même: avec les enfants ou enfin en général, il faut varier, il faut qu'il y ait du nouveau. Si tu: ça je pense que Feiyin même toi, en linguistique, vous y connaissez mieux. Moi, je veux jouer XX tendance que ça reprend les petits habitués, les mêmes choses. Et puis ils vont me dire : « Papa, on a déjà vu ça. » Et puis ils vont répéter machinalement et puis moi si je- si j'apprends pas de nouveaux mots, enfin: on progresse pas quoi.
72. CHER Oui, c'était à peu près à quel âge ?
73. PÈRE-B Ah c'est après, c'est en en troisième année, quatrième année de de voilà, donc pour lui euh::
74. CHER Troisième année ou quatrième année de l'apprentissage du chi[nois]?
75. PÈRE-B [De chinois], oui, donc il va un peu décrocher parce que voilà. Et puis, si on n'est pas là pour leur parler ou si ils veulent pas: si ils veulent XX français, bah ils vont euh::.. Une langue quand on pratique pas, qu'on qu'on on l'entend pas parce que parfois même de l'entendre: et t'as: euh on décroche un peu comme tout, donc là ils sont dans un stade où ils peuvent- ils pourraient décrocher euh.
76. CHER Il y a eu ce genre de moment pour Fabien ?
77. PÈRE-B Oui, oui, quand il est soit soit peut-être malade fiévreux. Tu sais des fois °xx° ou c'est hiver, on a vraiment mis l'accent sur le français, parce qu'il avait du mal avec la grammaire et donc euh. Même Feiyin euh, c'était le français parce qu'il faut qu'il: voilà.
78. CHER [Qu'il puisse:↑] ?
79. PÈRE-B [Voilà], et lui on pense qu'il peut: embrouiller entre le français et le chinois. Donc c'est pas: parce que (.) Quand on apprend deux langues en même temps, il est prouvé que les

enfants sont plus lents euh pour bien maîtriser les deux langues euh Voilà. C'est après ils peuvent décoller même apprendre trois ou quatre langues, c'est parce qu'ils ont déjà les les habitudes.

80. CHER Bah Feiyin m'a parlé une fois que: un orthophoniste lui a conseillé d'arrêter d'apprendre le chinois?
81. PÈRE-B Oui, oui, c'est vrai.
82. CHER Qu'est-ce que vous en pensez là, vous être d'accord [avec ses conseils]?
83. PÈRE-B [Alors, on avait- on avait fait] une PAUSE là, alors: on a- on l'avait fait, eh pendant six mois, on a repris: et puis là il est avec un peu de difficultés euh. Bah avec Eugène, c'est plus facile, °avec Fabien, c'est un peu plus comme ça°. Donc : il progresse(.) il progresse en progressant, °tu vois° ?
84. CHER D'accord et vous êtes d'accord avec ces conseils: [de d'orthophoniste]?
85. PÈRE-B [Oui, oui, parce qu'il av-] ça: soit il mélangeait des mots, soit il savait pas. Aïe: parce qu'il est peut-être pas le potentiel de de d'apprendre bien euh, son frère est un peu plus euh voilà.
86. CHER Et comment cela est arrivé ? Comment ça s'est passé ? [Je je]
87. PÈRE-B [Bah c'est] comme ça ah!
88. CHER Non, non, je voulais savoir comment euh c'est vous qui a cherché euh les conseils d'orthophoniste?=-
89. PÈRE-B =OUI, oui, oui, parce qu- fin, c'est le médecin, le pédiatre, oui qui- parce qu'il était un peu trop solitaire d'après la maîtresse. Parce qu'il est: il est un peu anxieux de nature.
90. CHER Hm hem, c'est les maîtresses qui vous ont conseillé de voir un spécialiste ?=-
91. PÈRE-B =Ou- oui ouais, ils nous ont dit que : « bah, Fabien est un peu dans son coin, °dans la cours° de récréation. Les enfants vont jouer, donc lui il va un petit peu euh:: » E`puis il avait des problèmes de::: il était pas euh: encore assez propre voilà. Il a les soucis de maintenant c'est réglé, mais pendant plus de deux ans, il était un peu euh [en retard voilà].
92. CHER [Quand il av-] quand il avait quel âge ?
93. PÈRE-B Il avait cinq six ans.
94. CHER Cinq six ans, d'accord. Cinq six ans, c'est pas encore en C.B., non ?
95. PÈRE-B Ouais, c'est c'est avant, juste Ouais ouais, avant le CP.

96. CHER D'accord, et vous l'avez vécu comment, vous étiez inquiets ?
97. PÈRE-B Un peu inquiet, ouais.
98. CHER Ouais, et vous croyez que c'est le problème de bilinguisme ou c'est plutôt d'autres d'autres: choses ?
99. PÈRE-B Non, je pense pas que c'est le bilinguisme. C'est euh c'est sa nature, il est anxieux de nature, euh=
100. CHER =Vous n'avez pas lié ça avec: [le fait qu'il parle]
101. PÈRE-B [C'est lié: c'est lié à la naissance], à l'accouchement qui était difficile↑, pour moi ah pour Fabien en tout cas, ouais.(...)
102. PÈRE-B Comme Fabien il a plus de de difficultés ah voilà intellectuelles, il faut euh, il faut être plus sur son dos. Quand je dis sur son dos, il faut être plus- il demande plus d'accompagnements et et d'écoute. Et donc: on a pris le surtout là depuis de C.E. un, on a pris le la décision de-, bah tous les soirs, parce que: c'est vrai que qu'en en Chine il y a quand même plus de- de devoirs, plus de : Mais en France, c'est vrai que c'est trop: un peu trop lâche et c'est ça le devient et ça- y a pas que nous ah. Y a d'autres familles françaises q` sont, se posent des questions pour l'avenir, pour: parce qu'ils ont un peu quand même abaissé le niveau entre moi et puis voilà les plus jeunes. Donc: pour le français pareil, il faut deux ou trois ans ah, donc il faut: donc il FAUT euh:: hm à: à: mon époque y a y a trente ans, on y ai donné des devoirs, maintenant c'est- les maîtresses : « Ah, on a plus de droit de donner des devoirs, juste des tous petits exercices. » Et c'est pas suffisant euh, les opérations les calculs tout ça, il faut pas non plus↑. Donc on essaie une- au moins une heure par soir, voilà donc je vais lui faire lire voilà un petit texte de d'une dizaine de lignes, il va écrire pareil, sept ou huit lignes au moins, avec les nouveaux mots voilà là en français ah. Puisqu'on va privilégier d'abord le français, le chinois bah un peu moins mais:, voilà un petit peu. Euh ce qui est- en tout cas pour Fabien, il a pris un peu du retard et puis du calcul aussi, eh voilà euh. Donc les les les additions, les soustractions, les multiplications, les divisions, les tables donc: euh. Et puis euh des petites (.) Euh des exercices aussi de coloriage, il a encore voilà de : Il faut un objet, tu écris l'objet, voilà le pronom, le nom, structure de la phrase voilà. Et puis la grammaire donc euh, l'indicatif, le présent, l'imparfait, passé simple, passé composé voilà. Il est en train d'apprendre, c'est c'est dur parce qu'il faut mémoriser, ensuite il faut eh, j'ai acheté, j'ai j'achetas, voilà je, j'ai lu ce livre euh, je lisais ce livre, voilà il faut comment tu emploies les, donc on est là, on le corrige aussi ah.
103. CHER Donc, l'éducation est très importante pour toi ?=
104. PÈRE-B =C'est très important, parce que si tu laisses aller euh, et parfois notre XX si on n'est pas là, il va se planter devant la télé, il va il va regarder trop l'ordinateur et euh parce que

lui spontanément, il va pas forcément prendre un cahier et lire ses d- et faire ses devoirs ou lire un petit texte. Il faut qu'on soit euh, il faut qu'on soit un peu derrière pour pousser, mais sans le trop le contraindre. MAIS il faut, un enfant il faut euh et les parents ils sont soit qu'ils n'ont pas le temps qui sont trop occupés, qui- qui sont trop gentils bein: un enfant bein: il va pas progresser et il va prendre des mauvaises habitudes. Et et plus le temps passe, ça sera dur de de 改正 (corriger) après de corriger euh les 坏的习惯 (mauvaises habitudes) comme on dit. (...)

105. CHER Est-ce qu'il y a une différence entre toi et Feiyin, sur le: le principe d'éducation ? Est-ce qu'il y a quelque chose=

106. PÈRE-B =NON, non, elle est encore plus: plus stricte que moi. Fin elle est assez: euh, [à la chinoise↑].

107. CHER [Y a des choses sur lesquelles elle insiste beaucoup?]

108. PÈRE-B OUI, bah, sur les les- faire les devoirs, faire:

109. CHER Ah: c'est elle qui insiste=

110. PÈRE-B =Et: c'est aussi elle qui me: qui me pousse dans ce sens-là. Au départ, j'avais pas trop euh: parce que (.) Eugène était assez facile, on va dire↑. Mais pour Fabien c'est plus difficile, donc effectivement il faut s'adapter à chaque enfant. C'est plus ça, donc sur le fond, on est on est d'accord si tu veux. Ensuite c'est sur le temps passé à forme. (.) Voilà, c'est aussi comme toi aussi, °des fois, tu vas dire: je peux diriger: plus ça, et puis ça°, tiens j'ai trop euh: inconsciemment parfois euh (.) Voilà.

111. CHER D'accord, c'est intéressant de savoir de savoir surtout comment comme vous, vous venez des différentes cultures, comment vous construisez une famille, éduquer en même temps les enfants euh, comment ça croit?

112. PÈRE-B Y a que sur la partie eh spirituellement des différences °quand même°, dans: dans moi catholique et pas elle, c'est vrai que: voilà.

113. CHER T'as t'as un exemple pour ça?

114. PÈRE-B Mais euh on sait: mais c'est à dire que moi je je fais le choix de: d'essayer d'éduquer mes enfants dans ce: Mais euh (.) soit elle est: elle me soutient pas ou n'a pas forcément les mêmes vues dessus. Donc même elle me- ait on n'est pas en conflit dessus, tu vois, c'est c'est voilà. C'est un peu à la chinoise↑, on laisse faire l'autre, mais euh chacun a sa culture mais euh: mais euh voilà c'est tout!

115. CHER Tu veux tu veux éduquer les enfants en suivant la tradition catholique ?

116. PÈRE-B Non, pas forcément. Mais mais j'ai des frères dans la famille,

c'est ça. Mais et « tiens, pourquoi euh : » voilà, voilà euh voilà. Puis ça vient que- voilà j-j-. Donc: euh: y en a qui s'intéresse aux couples mixtes mais puis d'autres: euh:: J'ai un frère qu'était pas forcément euh favorable ou accueillant à à Feiyin °en disant° ça-, entre eux, ça va pas, ça va pas marcher, voilà. Heureusement qu'elle est pas Africaine (rire) °tu vois°, mais voilà, tu vois c'est: y a des gens un peu: oui un peu comme ça ah, il est militaire, il est: c'est::

117. CHER Il est pas tr- très accueillant pour TOUS les étrangers ou [il sélectionne]?
118. PÈRE-B [Non, non], c'est peut-être c'est ça, voilà.
119. CHER Il sélectionne des origines aussi?
120. PÈRE-B Peut-être, oui, oui.
121. CHER D'accord. (...)
122. CHER (...) Qui a choisi ces prénoms ?
123. PÈRE-B Ess- essentiellement, c'est Lili.
124. CHER Lili ?
125. PÈRE-B Feiyin, Feiyin.
126. CHER Ah: Feiyin elle a un prénom: [Lili]?
127. PÈRE-B [Lili], Lily (prononciation anglaise), ouais, Lili.
128. CHER D'accord, c'est c'est euh à partir de quand qu'elle a qu'elle utilise ce pré[nom]?
129. PÈRE-B [Depuis] qu'elle était étudiante (sourire).
130. CHER D'accord=
131. PÈRE-B =Donc °moi j'étais en connaissance de° ce nom de Lili.
132. CHER bah est-ce que tu peux me raconter comment vous vous êtes rencontrés, comment vous vous être connus ?
133. PÈRE-B Ah bah alors elle est, je l'ai rencontré à l'occasion d'un d'un voyage, elle était guide touristique étudiante:
134. CHER En Chine ou en France ?=
135. PÈRE-B =En Chine en Chine, à Hangzhou voilà=
136. CHER =Et vous avez parlé le français entre vous ?
137. PÈRE-B Euh: anglais.
138. CHER En anglais ?
139. PÈRE-B Elle parlait- elle parlait pas français, elle a appris le

français: euh à partir du moment de ma connaissance, qui était intéressée à la France: Euh voilà, elle a pas appris le français en première langue, c'était l'anglais=

140. CHER =D'accord.
141. PÈRE-B Mais: voilà, elle fréquentait des des étrangers enfin des xx chinois x voilà.
142. CHER À l'époque, elle parlait le chi- le chinois et l'anglais et c'est après votre connaissance qu'elle commence à apprendre le français ?
143. PÈRE-B Voilà et moi, je aussi je commençais à apprendre le chinois, p'ce que quand j'allais en Chine, je connaissais pas un mot de chinois
144. CHER D'accord, elle a appris le français en Chine ou en France ?
145. PÈRE-B Euh: elle a commencé un peu en Chine et surtout en France, mais un peu en Chine, en- voilà, elle prenait des cours à l'Alliance française et puis ensuite en France ouais. Euh: parce qu'elle s'est inscrite à la Sorbonne donc elle a passé un D.E.S.S.. Voilà qu'elle a dû euh beaucoup travailler:, mais avec des cours en anglais aussi, donc ça ça c'est vrai que voilà. Et puis bah voilà, depuis qu'on est mariés, depuis euh on se connaît depuis vingt ans, donc °effectivement°, ah elle a elle a aussi euh par elle-même beaucoup, voilà comme moi aussi par moi-même. Et depuis qu'elle voilà qu'elle travaille avec la ville, bon c'est vrai que- quand elle lit, quand elle écrit des mails, voilà, toujours des des fautes de grammaire °parce que c'est pas° c'est pas facile. Mais je la corrige, je l'aide, voilà, on s'entraîne (rire). Moi aussi, quand je (.) Voilà
146. CHER D'accord, donc ça a changé, au départ entre vous c'était en anglais, après ça a changé [vers le français].
147. PÈRE-B [Voilà voilà et voilà on essaie voilà] pour qu'on ait ce- voilà en français. Et puis on essayait aussi en chinois, comme nos enfants ils ont aussi des bases en chinois.
148. CHER D'accord, et==
149. PÈRE-B =Qui après a: voilà a développé ah, comme on dit↑
150. CHER Hm, mais quand tu l'as trouvée qu'elle sentait à l'aise de parler en français avec toi ?
151. PÈRE-B Non, pas trop, non, parce que c'est une langue difficile. Donc: mais ensuite voilà puisque pour se connaître bah voilà, on on on met euh comme j'écrivais les XX ou des mails, c'était en anglais=
152. CHER =C'était en anglais ?
153. PÈRE-B Ouais ouais. (...)

154. PÈRE-B Bah des fois on parlait le chinois, je comprenais, j- je parle chinois, parce que voilà. Moi aussi j'ai trouvé mon compte, mais euh aussi euh: je dis aussi bon quand on est en France, il faut essayer de parler le français. Parce qu'il y a aussi des Chinois qui qui font pas trop d'efforts, qui sont qu'entre Chinois, qu'entre étudiants chinois. Soit parce qu'ils disent : « Ouais, je suis en France pour pas plus de temps: euh je- j'ai pas de temps, j'ai pas eu désir de: » Mais bon voilà, tu es- t'es marié avec un Français, tu: si t'aimes ce pays et sa culture, tu vas faire en sorte de (.) Voilà euh soit pour des raisons sentimentales, soit pour des raisons d'études ou professionnelles de: euh. On sent- en tout cas, au début, bon c'est vrai qu'après qu'on prend âge, après trente ans voilà on: p'avec les enfants, on est moins dans le: mais comme là avec: euh:: Ben voilà elle est obligée de de de tr`vailler avec des Français, voilà. Et eux ils connaissent pas un mot de chinois donc vraiment intermédiaire, il faut qu'elle jongle entre tout en. Sauf en accueillant les entourages de XX, il parle anglais mais il parle aussi chinois donc: elle va parl- elle va parler chinois. C'est comme des Chinois souvent ils parlent l'anglais, >puis il va dire bon il parle un peu le chinois<, des fois si je comprends pas leur accent, il parle trop vite, donc ok on parle en anglais, c'est mieux, euh ouais. Je pense sur le côté pratique qu'il va: qu'il va: primer quoi, tu vois.
155. CHER Mais tu as appris anglais où ?
156. PÈRE-B Ah ben, à l'universi- euh: bah à l'école, au lycée collège. Ensuite: et ensuite euh bah en Chine au début, je parlais anglais pou- pour communiquer quoi.
157. CHER D'accord, à ton: ton époque=
158. PÈRE-B =Pour qu'on parle avec des Allemands ou avec des autres nationalités quoi.
159. CHER À ton époque, on apprenait le: l'anglais à partir de quel [quel âge]=
160. PÈRE-B =[la sixième].
161. CHER Le sixième?
162. PÈRE-B Voilà, maintenant, c'est plus tôt, c'est à partir de à partir de onze douze ans avant, maintenant c'est à partir de cinq six ans tu vois, je pense que c'est bien.
163. CHER Et euh tu parles couramment l'anglais depuis quand?
164. PÈRE-B Bon e`fin pas couramment, depuis (rire) bah depuis vingt ans, depuis maintenant bientôt vingt-cinq ans, ouais.
165. CHER D'accord, ah, donc l'anglais pour toi, c'est une langue de voyage, de tourisme [ouais] comme xx aussi ?
166. PÈRE-B Voilà, à travers l'internet aussi, tu peux lire: depuis qu'il y a internet, c'est vrai que, ouais, °c'est plus facile°.

167. CHER Ça c'est on appelle ça une bibliographie langagière, c'est pas pour vous faire une enquête, c'est juste pour savoir le vécu les vécus linguistiques des gens surtout, comment on apprend une langue, comment on vit une langue là. C'est bon.
168. PÈRE-B Euh ouais, j'ai pas mal détaillé euh. Euh c'est surtout quand on est dans en Chine, on vraiment ressent de (.) besoin de parler le chinois, c'est sûr plus qu'en France. Donc c'est vrai le: suivant l'environnement qu'on se trouve, comme toi, tu as pas- plus parler français en France qu'en Chine parce que voilà. T'as un environnement familial, culturel le fait que. Ensuite, soit on est dans le milieu effectivement professionnel ou d'affaire, là c'est essentiellement anglais qui va: °xx travailler pour une entreprise française°
169. CHER Hm, tu veux que tes enfants perfectionnent quelles langues ?
170. PÈRE-B Non, j'ai pas de: qui continuent à apprendre le: à maîtriser le français, l'anglais et le chinois. Et pour Eugène, bah: l'allemand, je pense que c'est aussi important, voilà donc:
171. CHER Bon, super.
172. PÈRE-B Voilà, Lili a: je pense que Lili euh parle bien le français, peut-être qu'elle parle mieux le français que le chinois que moi, voilà. Pour l'écrire, c'est plus- mais elle se débrouille bien aussi euh. Et oui elle est xx que toi, voilà, euh et puis euh si je pense à la pratique et puis euh le travail qui fait que: elle progresse ou pas quoi,
173. {La chercheuse explique le tableau d'auto-évaluation des langues}
174. PÈRE-B Euh (8s) alors, si on prend le français, euh (6s) le français on va le mettre ici, (4s) voilà euh: le le chinois, euh pour moi-même (7s) je vais le mettre ici. (4s) voilà ensuite: l'espagnol et euh: euh: et l'allemand bah voilà c'est (9s) l'espagnol et puis l'allemand (5s). C'est pas quotidien mais euh peut-être un peu plus là parce que voilà, c'est perfective et p`c'était euh voilà.
175. CHER Tu veux mobiliser l'allemand vers là ? Vers
176. PÈRE-B Oui, c'est-à-dire en connaissance oui voilà, xx
177. CHER Ah, d'accord, d'accord, les deux langues [oui], tu les as appris où, à l'école ?=
178. PÈRE-B =à l'école euh:, à l'école et puis euh: hm euh: à l'école et puis en voyage.
179. CHER En voyage, d'accord.
180. PÈRE-B Enfin j'ai fait un service militaire en Allemagne et puis j'ai-voilà voilà..
181. CHER Super (4s). Tu connais tellement de langues.

182. PÈRE-B J'ai un peu appris le polonais parce que j'ai une famille en Pologne, donc voilà.
183. CHER Et tu parles tu comprends un peu le polonais ?
184. PÈRE-B Non, non, pas trop, pas trop.
185. CHER D'accord, et d'après toi, pour Feiyin si tu la mets, tu la mets où ses connaissances des langues ?
186. PÈRE-B Ça c'est moi, et Feiyin: euh: (9s) euh on va mettre voilà euh le chinois, le français ici ouais, °xx°
187. CHER Elle parle d'autres langues ? Anglais ?
188. PÈRE-B Et p`l'anglais, oui anglais euh:, euh mettre ici voilà.
189. CHER Hm hem, et son dialecte? Elle parle bien le dialecte non ?=
190. PÈRE-B =Ouais, ouais, bah le dialecte ouais mais:, comme l'utilisation n'est pas: voilà, on va mettre le dialecte ici.
191. CHER D'accord, elle parle d'autres langues ? C'est tout ?
192. PÈRE-B Non, non, c'est tout.
193. CHER Et pour les petits, pour les enfants, pour Eugène, d'après toi, quels sont ses ses niveaux, ses connaissances, ses utilisations, alors on va mettre ça pour Eugène.
194. PÈRE-B (9s) Bah le français p' le chinois, xx .h (5s) bon.
195. CHER Hm, et son allemand, son anglais ?
196. PÈRE-B Ouais, ça c'est accessoire.
197. CHER C'est accessoire pour lui ?
198. PÈRE-B Oui oui, l'anglais ben anglais, voilà.
199. CHER Hm, d'accord, Fabien.
200. PÈRE-B Hein, (11s), d'abord le français puis le chinois, voilà pour Fabien.
201. CHER Merci beaucoup ah↑. (...)
202. CHER Qu'-est-ce que tu penses de ce genre de: ce genre d'interview ?
203. PÈRE-B Ah c'est assez détaillé, je pense, c'est: je sais pas que ça t'as apporté: un éclairage différent de:=
204. CHER =Beaucoup, c'est [très intéressant de:]
205. PÈRE-B [De des autres personnes] que tu: Je souhaiterais aussi peut-être avoir un retour après si ton interview est réalisé xx des personnes.

206. CHER D'accord, tu souhaites un retour, alors, je le note.
207. PÈRE-B D'avoir un profil type, soit aussi effectivement, y a dix profils différents: des familles, de d'apprentissage.
208. CHER Hm hem, surtout avec les tranches d'âge:,oui ça varie aussi.
209. PÈRE-B Oui, aussi.
210. CHER Avec les garçons et les filles, c'est différent.
211. PÈRE-B Garçon fille, ouais, tranche d'âge, les métiers, ouais avec les générations, euh. Ensuite: ouais les avantages et les inconvénients quand tu relèves. Est-ce que c'est pertinent de maîtriser deux langues ou pas euh. Parce que parfois c'est perçu comme un handicap, ça dépend aussi de des enfants euh et effectivement de la famille. De:: ouais de: à la fois de la motivation des parents et puis de leurs disponibilités. Euh des tranches d'âge, on peut avoir un moment euh: Et puis il suffit qu'on a un souci dans dans sa vie que (.) Euh enfin bref, tu vois des décroches:. Ça empêche pas qu'après qu'on peut regretter au contraire voilà. Des fois y a des choses qu'on maîtrise pas hm qu'on maîtrise pas enfin, les choses qu'on souhaite et puis qu'on peut: (...)

Annexe 10 : Entretien avec l'enfant de la famille B

Le 04 juin 2016, de 10h30 à 11h30, au sein de l'association

1. CHER Est-ce que tu peux m'aider à à: dessiner quelque chose. Là, il est un petit bonhomme, euh: Fabien, est-ce que tu veux qu'on se parle en chinois ou en français ?
2. FILS-B-2 Euh: en français, ouais. Xxx ce bonhomme c'est un bonhomme de pain d'épice.
3. CHER Ah: bon. Tu veux qu'on se parle-. Assied-toi là. Bon, tu veux qu'on se parle en français, c'est ça?
4. FILS-B-2 Oui. Euh en français ou en chinois.
5. CHER En français [ou en chinois]?
6. FILS-B-2 [Les deux].
7. CHER Les deux. 嗯, 这是, 这是一个小人你看到了吗?
8. FILS-B-2 Eh:: moui, oui.
9. CHER Oui? 啊--姐-你会说几种语言哪?
10. FILS-B-2 Hein: ouais.
11. CHER Ouais? Est-ce que- combien de langues tu parles? Quelles langues tu parles?
12. FILS-B-2 Euh: fran:co:-chinois, euh chi- franco-chinois et franco- euh FRANCO-chinois.
13. CHER Faut que chinois?
14. FILS-B-2 Francon-chinois, en fait=
15. CHER =Ah, franco-chinois.
16. FILS-B-2 Oui.
17. CHER D'accord, d'accord, tu parles le français↑?
18. FILS-B-2 Et le chinois↓.
19. CHER Et le chinois=
20. FILS-B-2 =Et aussi euh↑, et aussi on appre on apprend^anglais↓.
21. CHER Tu apprends^anglais↑, d'accord, est-ce que tu peux- tu choisis une couleur pour une langue et tu mets cette cette langue dans ce petit bonhomme, c'est toi-même, je place chacune de mes de mes langues dans une partie de mon corps en différentes couleurs, d'accord ? Ok. Vas-y, je te

laisse. °Vas-y, vas-y, continues°. Ah, tu tu comprends ce que j'ai dit là? Tu mets: tu mets des couleurs pour tes langues [[oui]] dans les parties de ton corps, d'accord? Ok. Là tu es en train de faire le rou:ge pour le visage↑, et pourquoi, c'est c'est ce rouge est: la couleur pour quelle langue ? (2s) Hein Fabien ? (58s) °ça c'est le vert.° c'est la couleur de quelle langue ? (5s)

22. FILS-B-2 Bleu et rouge, ça ça ça c'est l'Italie.
23. CHER Ça c'est l'Italie ?
24. FILS-B-2 Oui.
25. CHER Tu parles l'italien toi ?
26. FILS-B-2 H:
27. CHER Non ?
28. FILS-B-2 Non.
29. CHER Non, mais ce que je veux c'est que tu mettes une couleur pour une de tes langues, par exemple, tu mets- tu choisis une couleur pour le chinois et toi tu le mets dans ton corps comme tu veux. Bah maintenant, je dis euh choisir une couleur pour le chinois.
30. FILS-B-2 {il prend le crayon en rouge}
31. CHER Le rouge et tu veux le mettre où, dans le corps ? Attends, ça c'est l'Italie, je le reprends, la première couleur c'est le rouge, ça c'est pour le CHINOIS ah, et tu le mets- tu le mets où dans le petit bonhomme ?
32. FILS-B-2 Aïe ici.
33. CHER Ici, (3s) pourquoi tu le mets euh:, c'est où ici ?
34. FILS-B-2 Euh dans- euh dans dans le corps↑.
35. CHER Dans le cœur ?
36. FILS-B-2 Dans le corps.
37. CHER Dans le corps=
38. FILS-B-2 =ça et ça c'est la x (bruit de crayon).
39. CHER Ah d'accord, tu mets le chinois dans ton corps, pourquoi ?
40. FILS-B-2 {silence de 11s}
41. CHER Tu sais pas ?
42. FILS-B-2 Oui↓.

43. CHER Oui, oui tu le sais, oui tu le sais quand même, tu veux mettre le: le rouge dans le corps de petit bonhomme?
44. FILS-B-2 Oui↑.
45. CHER Oui↑, parce que: euh (3s)
46. FILS-B-2 Parce que:↑
47. CHER Hm hem, parce que::: pourquoi pas au pied, pourquoi pas la tête, pourquoi le corps ?
48. FILS-B-2 Pour: pour dire que#il est Chinois↑.
49. CHER Pour dire qu'il est Chinois↓, d'accord. Et toi, tu es Chinois ou pas?
50. FILS-B-2 Hein: oui↑.
51. CHER Oui↑, ok, d'accord. Tu veux le mettre partout dans le corps ou juste une petite partie dans le corps ?=
52. FILS-B-2 =juste une petite partie.
53. CHER D'accord, juste une petite partie. Mais pourquoi pas TOUT le corps ? (1s) Tu veux le mettre pour une petite partie parce que:
54. FILS-B-2 Parce que c'est: bien↑.
55. CHER Parce que c'est bien↑, d'accord, vas-y. (0.5) Et: bah le corps t'as choisi le bras, t'as choisi le haut le- du petit bonhomme, pourquoi le haut, pourquoi pas le bas ?
56. FILS-B-2 Hm [rire] (6s) pour dire:: (3s)
57. CHER Pour dire: (rire)
58. FILS-B-2 ^{wǒ}
我(wó)不知道。
59. CHER 你不知道, 呵呵, hm↑, c'est pas grave si tu不知道。
60. FILS-B-2 Oui.
61. CHER Oui, c'est pas grave. (5 min) 快点快点快点, Fabien, 快点! 呵呵呵, 好, 这边涂红, 能不能快点涂? 看你能涂多快, xxx, 呵呵, 看你能涂多快。加油, 呵呵, 加油, 加油, 加油!
62. FILS-B-2 on XX au début de XX c'est jiang you (酱油), jiang you parce que:
63. CHER Jiang you parce que:
64. FILS-B-2 Moi au début, moi je veux du jiang you ça veut dire: la sauce là↑ euh jiang you.

65. CHER La sauce!?
66. FILS-B-2 Oui, chez nous on a un jiang you pou- pour mettre de la sauce=
67. CHER =ah, d'accord, [XX] ok, vas-y, vas-y. Tu veux dire jiang you. C'est la seule partie que tu veux mettre sur le corps le chinois ? {Il hoche la tête} d'accord, alors puis euh, tu veux tu veux ajouter quelque part d'autres sur le corps ?
68. FILS-B-2 Euh: oui↑.
69. CHER Oui↑, par exemple, où ? T'as fini ça, et d'autres d'autres parties c'est où ? {Il met son crayon sur le pied du bonhomme} c'est le pied, d'accord, pourquoi les pieds ?
70. FILS-B-2 Parce que c'- parce que les: les pieds euh:
71. CHER Parce que les pieds sont: pourquoi les pieds, dis-moi.
72. FILS-B-2 Euh: les Chinois.
73. CHER Parce que les pieds sont les Chinois, d'accord. (3s) ça c'est le bras, tu veux euh remplir le rouge pour les deux bras ou: [oui] un seul? D'accord, ok.
74. FILS-B-2 {silence}
75. CHER Quelle couleur tu vas choisir pour le français ?
76. FILS-B-2 (2s) le: le BLEU.
77. CHER Le bleu, d'accord, ok. Quel bleu ? Y en a quatre, à peu près quatre. Le foncé↓, bleu ciel↑.
78. FILS-B-2 Je choisis les- je choisis ces trois couleurs °en fait°, je pense que quand je- je suis là↓.
79. CHER D'accord, vas-y, vas-y, finis ce que tu fais↑ et vite fait surtout. Shui shui shui (rire) (3s) aller aller aller, Fabien. (7s) (il murmure) tu sais tu peux utiliser ça {le crayon} ah parce que c'est plus facile [ah oui], ouais, parce que c'est plus=
80. FILS-B-2 Attends, je finis ça.
81. CHER Tu finis ça, d'accord, ok, vas-y, ça c'est je crois que c'est plus vite ça, non ? Si. Bien rouge pour le chinois, pourquoi, parce que tu crois que le rouge c'est toujours pour le chinois ?
82. FILS-B-2 °oui°.
83. CHER Et pour la Chine aussi ?=
84. FILS-B-2 Et aussi pour la France.

85. CHER Et aussi pour la France, d'accord. Et maintenant tu choisis une couleur: pour le français?
86. FILS-B-2 °oui°.
87. CHER Ok, tu le [mets où]?
88. FILS-B-2 [la tête].
89. CHER La tête, pourquoi tu l'a mis sur la tête?
90. FILS-B-2 Parce que pour parler le français↑.
91. CHER Hm hem, pour parler le français, il faut la tête?
92. FILS-B-2 Oui↑.
93. CHER Il faut que tu penses beaucoup: à la grammaire ou:::↑?
94. FILS-B-2 À la grammaire.
95. CHER À la grammaire, oui, d'accord. Tu veux dire que: il faut que tu réfléchisses beaucoup pour parler le français ?
96. FILS-B-2 Oui.
97. CHER Mais pas pour le chinois, non ?
98. FILS-B-2 Euh, si↑.
99. CHER Si, aussi↑? Pourquoi t'as pas mis le chinois dans la tête ? (2s) Parce que: (rire) (2s) non ?
100. FILS-B-2 Si.
101. CHER Si, d'accord. Mais tu penses beaucoup à: bah tu réfléchis quand même plus pour parler le français ?
102. FILS-B-2 Oui.
103. CHER Oui, d'accord.
104. FILS-B-2 {Il dessine.}
105. CHER Tu vas remplir toute la tête, c'est ça ?
106. FILS-B-2 Oui↑.
107. CHER Parce que: mais tu parles le français tous les jours:↓ ?
108. FILS-B-2 Oui: à l'école.
109. CHER À l'école, est-ce que tu parles le chinois ah tous les jours ?
110. FILS-B-2 Euh:: des fois je parle le chi- franç- hm euh chinois, et on

parle le français le samedi en fait quand on est là. O`parle le chinois euh on apprend le chinois en fait↓.

111. CHER Hm tu apprends le chinois avec ta mère ?
112. FILS-B-2 Ouais.
113. CHER Dans la salle là↓ le le samedi, est-ce que: avec ta mère↑, vous parlez le chinois: entre vous ?
114. FILS-B-2 Ouais, mais des fois moi je veux: pas, j`fais des dessins.
115. CHER Des dessins ?
116. FILS-B-2 Oui.
117. CHER Ça veut dire quoi des dessins ?
118. FILS-B-2 Ça veut dire: pour faire un dessin comme ça.
119. CHER Hm hem, (2s) d'accord, ok, d'accord, ok, vas-y, vas-y.
120. FILS-B-2 (2s) comme ça, c'est un dessin.
121. CHER Hm, comme ça, c'est un dessin, ouais, ah, tu veux dire dessin, d'accord. (2s) Tu parles avec maman toujours en chinois ou en français ?
122. FILS-B-2 Aie des fois je parle: avec: papa↓.
123. CHER Tu tu tu parles avec papa le français ou le chinois ?
124. FILS-B-2 Le français.
125. CHER Le français, d'accord. (2s) Et quand t'étais en Chine↑↑, quand tu étais avec tes grands-parents↑, tu parles quelle langue ?
126. FILS-B-2 Euh: chinois↓.
127. CHER Chinois↑=
128. FILS-B-2 =quand j'étais euh en haut, quand ils étaient pas d'un au-d'un autre: d'un autre: un autre un autre salon en fait, MOI ↓, je parle le français↓.
129. CHER un autre salon↑, ça veut dire: quand tu étais en Chine ?
130. FILS-B-2 Ah ouais, quand j'habitais dans mon appartement avec mes parents grands-parents en fait, y a six étages et y a- il y a des salles, une ici↑, une ici, et le dernier étage, le sixième étage en fait c'est notre: maison. Ici c'est une maison ah on se- on peut XXX de nos parents, la cuisine, ET le sous-sol et la haut en fait: c'est euh .tsk c'est euh le toit. Et y a une autre: y a une chambre↓.
131. CHER D'accord, d'accord. C'est euh c'était chez tes grands-parents

- en Chine.=
132. FILS-B-2 =oui.
133. CHER Est-ce que tu sais euh que- dans quelle ville ils habitent tes grands-parents en Chine ?
134. FILS-B-2 Là aussi on a des grands-parents qui habitent en- en: euh .h ah t- en Bre- non pas en Bretagne, (5s) euh est-ce que en Bretagne y a pas de y a pas de feu ?
135. CHER Y a pas de feu, j`sais pas, est-ce que y a y a du feu en Bretagne ?
136. FILS-B-2 Non, je pense c'était euh ah euh::
137. CHER (3s) c'est pas grave, finis ton dessin déjà. Si tu veux, avec ça {le crayon} c'est euh ça a l'air plus facile.
138. FILS-B-2 Oui.
139. CHER Le français pour la tête ?
140. FILS-B-2 (1s) oui.
141. CHER Parce que tu as tu dois apprendre beaucoup de français, c'est ça ?
142. FILS-B-2 Oui.
143. CHER D'accord, et tu le trouves difficile ou non ?
144. FILS-B-2 Je trouve c'est: difficile, le français.
145. CHER Hm, hm, hm, d'accord, et maintenant, pour anglais, tu choisis: quelle couleur, toi entre ces couleurs ?
146. FILS-B-2 Dans l'anglais en fait: on a soit le rouge, le le blanc, ou le: bleu.
147. CHER Le rouge, le blanc, ou le bleu, t'es sûr que c'est pour l'anglais ?
148. FILS-B-2 {hocher la tête} °oui°.
149. CHER Et maintenant tu veux choisir quelle couleur pour l'anglais? (2s) Pour anglais.
150. FILS-B-2 Le bleu comme ça.
151. CHER Bleu comme ça, d'accord (3s) et tu l'as mis euh t'as mis l'anglais sur les pieds, pourquoi ?
152. FILS-B-2 (5s) pour dire: que je parle anglais.
153. CHER Hm heng, pour dire que tu parles l'anglais, d'accord. Et tu trouves l'anglais difficile ou- à a-apprendre ?=

154. FILS-B-2 =euh, pas difficile↑, je sais (...) hair, et sh- two sh- one shoulders et two shoulders.
155. CHER One shoulders, two shoulders. C'est bien↓, c'est ce que t'as [appris à l'école ?]
156. FILS-B-2 [et aussi on a appris:] le [bus] en anglais, le euh en fait tous les deux en fait en anglais.
157. CHER D'accord, hm:, est-ce que tu trouves le chinois difficile à apprendre?
158. FILS-B-2 Euh: non↑.
159. CHER Non, pas du tout↑, est-ce que tu sais lire et écrire en chinois?
160. FILS-B-2 Hm: (5s) {il écrit sur la feuille un caractère}
161. CHER 火, ah, ok, [d'accord]↓.
162. FILS-B-2 [feu]↓.
163. CHER Feu, ok, ça se prononce comment?
164. FILS-B-2 Euh: huó.
165. CHER Huó, ok. Finis ton dessin déjà, le bleu foncé pour: anglais, d'accord.
166. CHER Tu veux remplir: tous les deux pieds avec: le bleu ?
167. FILS-B-2 Oui.
168. CHER Oui, est-ce que tu parles d'autres langues ?
169. FILS-B-2 Euh non, je parle que ça.
170. CHER Que ça. Est-ce que tu comprends le dialecte de tes grands-parents en Chine ?
171. FILS-B-2 Euh: oui, oui, des fois: je ne sais pas euh i- il dit quoi en fait.
172. CHER Ah, des fois tu comprends pas, °d'accord°.
173. FILS-B-2 J'ai pas de grands-parents- euh j'ai que des cousins euh français.
174. CHER Hm, t'as que des cousins français, (1s) à l'école↑ est-ce que tu parles le chinois ?
175. FILS-B-2 Chinois↑[hm hem] En français↑? Euh: dans mon école ?
176. CHER Hm hem, à ton école↑.

177. FILS-B-2 Euh: non.

178. CHER Non, d'accord. Est-ce que tes camarades ils savent que tu peux parler le chinois ?

179. FILS-B-2 Euh oui. Eux ils sa- eux ils savent que que je sais parler chinois↓.

180. CHER Est-ce qu'ils sont: ils sont contents que tu sais: tu le sais parler?

181. FILS-B-2 Euh oui↑, sauf ils s'en fichent.

182. CHER Ah, sauf ils s'en fichent, d'accord. Est-ce que toi↑ tu te sens fier de pouvoir parler plusieurs langues toi ?

183. FILS-B-2 Oui:↑.

184. CHER Oui (rire), tu te sens: comment quand tu parles plusieurs langues ?

185. FILS-B-2 Bien↑.

186. CHER Bien↑ (rire).

187. CHER Ça c'est pour anglais ?

188. FILS-B-2 Oui.

189. CHER Ok, (4s) toi est-ce que t'as des cousins: euh bah oui t'as des cousins français↑.

190. FILS-B-2 Et on est VINGT-et-un.

191. CHER Vous êtes vingt-et-un ?

192. FILS-B-2 Oui!

193. CHER Ouaw! C'est nombreux ah!

194. FILS-B-2 Oui.

195. CHER Est-ce que t'as des cousins chinois toi ?

196. FILS-B-2 Oui [oui?], et c'- euh oui. On peut se- On peut se- on a on peut se jouer à la guerre, mais on a que des euh des sorts de: de des sortes de marches en plastique pour faire des flammes pon pon pon.

197. CHER Avec tes cousins chinois en Chine ?=

198. FILS-B-2 =oui.

199. CHER D'accord, et entre: tes cousins et toi, vous parlez comment, le chinois ?

200. FILS-B-2 Le chinois↓.

201. CHER Le chinois, d'accord. (10s) t'es allé combien de fois en Chine toi ?=

202. FILS-B-2 =une fois et mon frère il est allé deux fois parce que: il est né en France et après mes parents sont allés en Chine, et j'suis né en France en fait, et je suis allé une fois en Chine. Et c'est la deuxième fois que mon frère vient en Chine, en fait.

203. CHER Comment ? Ton frère:=

204. FILS-B-2 =oui, c'est la deuxième fois.

205. CHER C'est sa- ah: c'est sa deuxième fois=

206. FILS-B-2 =et moi, c'est ma première fois.

207. CHER Hm hem, d'accord.

208. FILS-B-2 Silence {il continue à dessiner}

209. CHER Ça c'est l'anglais (2s). T'as appris l'anglais quand ?

210. FILS-B-2 Euh de- depuis quand j'étais en CP. et maintenant euh et aussi le CE1, CE1, et aussi on a: on a et °aussi° y a un livre qui parle de grand bear grand bear, what do you hear, what do you see. Et aussi on a: un ours qui s'appelle polar bear, Polar bear, what do you hear. Ah yeuh: euh euh °je sais pas en fait°.

211. CHER Hm hem, grand bear, grand bear, what do you see. Ah tu- t'as envie de le remplir ou pas ? Non ? C'est auss- c'est aussi pour l'anglais parce que: je crois que c'est la même couleur, ah non non, si si si, c'est la couleur que t'as choisie pour l'anglais, c'est ça ?

212. FILS-B-2 Oui.

213. CHER Ok.

214. FILS-B-2 T- tu sais à chaque fois moi je- à chaque fois moi je j'oublie ton nom en fait:, t'appelles à chaque fois moi j'appe- Li Wen Jia, en plus : c'est euh: c'est-

215. CHER C'est Nanfei.

216. FILS-B-2 Oui=

217. CHER =mon nom, et toi, tu t'appelles comment toi?

218. FILS-B-2 Euh: en chinois, Lin Fei.

219. CHER Jun Fei, tu sais tu sais qu'est-ce que ça veut dire?

220. FILS-B-2 Euh, °ça veut dire un enfant° très sage et qui vole.

221. CHER Ah: très sage et qui vole=

222. FILS-B-2 =oui

223. CHER D'accord.

224. FILS-B-2 Je pense ça veut dire ça, oui.

225. CHER Hm et ton frère il s'appelle comment en chinois ?

226. FILS-B-2 Hm: attends, je reviens, je: je vais dire à maman il °s'appelle comment° {il s'en va vers l'extérieur}

227. CHER Ah, non, non, non, non, reviens, reviens, je crois qu'il s'appelle Lin Hao, n'est-ce pas?

228. FILS-B-2 Oui, Lin Hao.

229. CHER Est-ce que tu sais qu'est-ce que ça veut dire?

230. FILS-B-2 Hm: non.

231. CHER Non, d'accord, continues [ton dessin].

232. FILS-B-2 [je peux dire à maman] c'est quoi Lin Hao ?

233. CHER Hm: d'accord, bah Lin Hao je te dis Lin euh c'est beau↑, Hao c'est euh: magnifique↑.

234. FILS-B-2 Ah: ça veut dire un enfant: beau et magnifique ?

235. CHER Oui, beau et magnifique, c'est ça.

236. FILS-B-2 (3s) et c'est très joli, on dirait un bonhomme de pain d'épice.

237. CHER De pain d'épice ?

238. FILS-B-2 Oui, on dirait un bonhomme de pain d'épice avec sa forme.

239. CHER D'accord (2s) t'as fini ça toi?

240. FILS-B-2 De quoi?

241. CHER De: remplir le bleu?

242. FILS-B-2 Oui, ici et ° là x°

243. CHER J'ai une deuxième tâche pour toi si tu le finis, donc vite (rire) vite, vite, c'est une surprise↑, shu, shu, shu.

244. FILS-B-2 (c'est) quoi, shu shu shu ?

245. CHER (rire)

246. FILS-B-2 C'est quoi en fait ?

247. CHER C'est quoi ?

248. FILS-B-2 Quand tu fais shu, shu, shu ?

249. CHER Tu veux me demander ça veut dire quoi quand je dis ça ?

250. FILS-B-2 Oui.

251. CHER Je voudrais dire fais le plus vite ou ah (rire).

252. FILS-B-2 Ah, oui.

253. CHER Y a quelques choses plus intéressantes après:, donc finis ce que tu fais là.

254. FILS-B-2 XX, j'ai pas XX de terminer.

255. CHER Ok.

256. CHER Maman et papa ils se parlent, ils se parlent toujours en chinois?

257. FILS-B-2 Euh: français↑.

258. CHER Français? Toujours en français ?=

259. FILS-B-2 =mais sauf ils se disputent, des fois.

260. CHER Ah, sauf ils se disputent. Ils se disputent en-, ils se disputent en quoi ?

261. FILS-B-2 En français, ils disent YA YA YA YA YA YA YA YA.

262. CHER (rire) (6s) maman=

263. FILS-B-2 =et maman euh quand- quand ses amis- nous on reste debout, elle dit: " il est" euh elle dit en chinois " il est fin zhen xiong".

264. CHER Il dit quoi en chinois ?

265. FILS-B-2 Elle dit: « c'est fa shen jing (发神经)», en fait je sais pas c'est en quoi, peut-être:

266. CHER Tu sais pas qu'est-ce que ça veut dire toi ?=

267. FILS-B-2 =oui.

268. CHER Et papa il parle le chinois aussi, non ?

269. FILS-B-2 Oui↑, maman l'a appris.

270. CHER Maman l'a appris ?=

271. FILS-B-2 =et papa il a- il est- il a fait apprendre maman↑, [le français].

272. CHER [d'accord].

273. CHER Comment est-ce que tu le sais ?

274. FILS-B-2 De quoi ?

275. CHER Est-ce que tu sais comment maman a appris euh: comment papa a appris le français à maman ?

276. FILS-B-2 Euh: il est né en France: papa.

277. CHER Hm, il est né en France, [d'accord].

278. FILS-B-2 [oui].

279. CHER Il corrige maman tout le temps pour le pour la prononciation et tout ?

280. FILS-B-2 Oui, je pense oui↑.

281. CHER Hm hem (6s), t'as fini ? °presque°. Quand tu parles le chinois, est-ce que maman te corrige ou pas ? (3s) Non ?

282. FILS-B-2 Euh, oui↑, euh quand- quand je parle OUI elle me corrige, ET DIN↑ DIN↑ DIN↑.

283. CHER Din din din (en chantant), bah merci, Fabien, merci, c'est très joli. Maintenant j'ai j'ai une autre petite tâche. Est-ce que tu peux dessiner euh le portrait de ta famille ? Toi-même, ta maman, ton papa, et ton frère ?

284. FILS-B-2 AH oui, et moi.

285. CHER Oui.

286. FILS-B-2 Et aussi est-ce que je peux dessiner mon doudou ?

287. CHER Ton doudou aussi ? D'accord! [oui] Bah vas-y, avec plein de couleurs, [ok] tu choisis comme tu veux, tu choisis comme tu veux, et tu- tu me dessines toute ta famille.

288. FILS-B-2 Euh oui, la pêche.

289. CHER Vas-y, vas-y.

290. FILS-B-2 Ça c'est ah mon papa↑.

291. CHER Ça c'est ton papa↑. Pourquoi papa est en pêche ?

292. FILS-B-2 De quoi ?

293. CHER Pourquoi papa il est en pêche ?

294. FILS-B-2 Il est en plus de- il manque plus de quoi ?

295. CHER Il est en couleur de pêche, pourquoi? (rire)

296. FILS-B-2 Il est pêche. Les yeux.
297. CHER Les yeux, (2s) ça c'est papa, papa il a quel âge ?
298. FILS-B-2 (2s) je sais- plus de: soixan: euh cinquan- maman a cinquante-neuf, [cinquante-]
299. CHER [maman a] cinquante-neuf ?
300. FILS-B-2 Et papa je pense il a plus de: moins euh cinquante ou °soixante°, j'sais-je sais pas.
301. CHER D'accord. Ça c'est papa?
302. FILS-B-2 Oui, il a il a une bouche bizarre.
303. CHER Ah, il a une bouche bizarre.(2s) ah il a des yeux bleu↑, ok, et des cheveux bleu↑
304. FILS-B-2 Il a pas de cheveux bleus mais il est XX.
305. CHER Il est :
306. FILS-B-2 Oui, et moi je veux le faire comme ça.
307. CHER Ok, (14s) c'est papa↑.
308. FILS-B-2 (3s) mais pour moi, ah ouais °j'ai oublié le doigt° {il monologue} le boule, la tête le: °et x°.
309. CHER Hm, ça c'est papa. (3s) et maman elle est comment ? Dessines-moi maman. (3s) Y a quelques choses à ajouter pour papa, non ? C'est fini pour papa ? Ok, maintenant mama (妈妈). Tu l'appelles plutôt maman ou mama (妈妈) ?
310. FILS-B-2 Maman, AVANT avant moi je disais- je disais pas maman mais, avant quand j'étais petit, je disais ma: ma:, [ma: ma:]
311. CHER [ma ma], maintenant c'est maman?
312. FILS-B-2 Oui: papa euh, quand on dit papa en chinois, c'est le même papa qu'en France.
313. CHER Hm, hem, d'accord. (2s) Mais quand tu appelles Eugène, tu l'appelles Eugène ou plutôt ge ge (grand frère)?
314. FILS-B-2 Eugène.
315. CHER Eugène, quand tu étais petit, c'était aussi Eugène ?
316. FILS-B-2 Oui.
317. CHER Hm, ça c'est maman↑.
318. FILS-B-2 Attends!
319. CHER Maman est beaucoup plus petite que papa, non ?

320. FILS-B-2 Euh: elle fait au moins cette: taille {il se lève en indiquant la taille de sa mère}

321. CHER Viens, viens, viens .

322. FILS-B-2 °au moins cette taille° (son éloigné)

323. CHER D'accord, ok, ok, je vois, je vois, viens. {il retourne vers sa chaise} Merci. Alors, continue, maman elle est comment ?

324. FILS-B-2 Ah, oui, j'ai oublié l- le nez.

325. CHER Le nez, ok, continues, les yeux de maman, là.

326. FILS-B-2 Je vais mettre du NOIR.

327. CHER Du noir, maman euh elle a des yeux noirs ?

328. FILS-B-2 Oui.

329. CHER Ok.

330. FILS-B-2 ET elle a les che-

331. CHER Ah, elle a des cheveux noirs aussi ?

332. FILS-B-2 Oui.

333. CHER Frisés?

334. FILS-B-2 Non, en fait long et °comme ça°.

335. CHER Long et:

336. FILS-B-2 Mais je sais pas faire les cheveux longs.

337. CHER Ah, d'accord.

338. FILS-B-2 Alors je fais comme ça.

339. CHER Elle a des cheveux comme ça, ok.

340. FILS-B-2 Et moi on dirait mes cheveux ça apportent des piques.

341. CHER Hm, ça apporte des piques (rire).

342. FILS-B-2 Ouais.

343. CHER Ok, ça c'est maman, t'as fini avec maman ?

344. FILS-B-2 Oui.

345. CHER Et maint- et puis tu veux dessiner quoi ?

346. FILS-B-2 Eugène.

347. CHER Ok, vas-y, Eugène.

348. FILS-B-2 Alors:

349. CHER Tu veux quelle couleur, pêche? Ok. Eugène长什么样子啊?

350. FILS-B-2 Il a onze ans.

351. CHER Ah, il a onze ans, (2s) 那Eugène是哥哥还是姐姐啊?

352. FILS-B-2 (Silence)

353. CHER Eugène c'est ton frère non?=
 354. FILS-B-2 =oui.

355. CHER (4s) tu trouves Eugène grand ou pas ?

356. FILS-B-2 Euh grand↑ .

357. CHER Grand↑.

358. FILS-B-2 °et aussi on a° et aussi on a un un un autre parent qui s'appelle Pierre XXXX. Il va en Chine.

359. CHER Hm, il va en Chine.

360. FILS-B-2 Oui.

361. CHER Continues avec Eugène.

362. FILS-B-2 Il nous donne plein de cadeaux, il est XX.

363. CHER D'accord, ça c'est Eugène, avec les doigts (9s). Hm hem (2s). Ah, il a une bouche, des yeux, des yeux comment ? Des yeux noirs, d'accord. Il a des cheveux comment ?

364. FILS-B-2 Noirs.

365. CHER Noir, (5s) Eugène il parle le chinois aussi, non?

366. FILS-B-2 Oui, il apprend le chinois↓.

367. CHER Il apprend le chinois?

368. FILS-B-2 I- mais↑ il se débrouille bien.

369. CHER Il se débrouille bien, d'accord.

370. FILS-B-2 Oui, ET piques noirs↑.

371. CHER Maintenant c'est toi.

372. FILS-B-2 Et j'ai huit ans↓.

373. CHER T'as huit ans, ok.

374. FILS-B-2 °xx° comme ça.

375. CHER Hm (7s) °Comme ça° toi:↑.

376. FILS-B-2 {il dessine très attentivement} les doigts.

377. CHER Les doigts, les doigts de la main (4s) t'as une bouche comment? (1s) Des yeux comment ?

378. FILS-B-2 Noir.

379. CHER Noir.

380. CHER (3s) toi t'as des cheveux comment ?

381. FILS-B-2 Noir mais: co-comme ça m'apporte des piques.

382. CHER (2s) noir mais comment ?

383. FILS-B-2 XXXX, (3s) et MON PETIT ::

384. CHER Et ton petit? (3s) c'est qui ? Il s'appelle comment ? T'as changé plein de couleurs pour lui, non?

385. FILS-B-2 C'est un doudou multicolore.

386. CHER C'est un doudou [multico-]

387. FILS-B-2 [et ça c'est] mon doudou.

388. CHER C'est ton doudou. (2s) Ton doudou il est franco-chinois, ou il est français ou chi- ou chi=-

389. FILS-B-2 = il parle FRANCAIS CHINOIS (son très content)!

390. CHER Il parle français chinois, d'accord. Il est ton ami, non ?

391. FILS-B-2 Oui, quand je dors, quand je quand je regarde le xx tout mais avec lui.

392. CHER Quand tu- quand tu regardes quoi, il est avec toi ?

393. FILS-B-2 Aïe oui.

394. CHER Quand tu regardes: la télé ?

395. FILS-B-2 Oui.

396. CHER I- ah il est toujours avec toi.

397. FILS-B-2 Moi je le prends n'importe où.

398. CHER Ah, tu le prends n'importe où. Il vient d'où ?

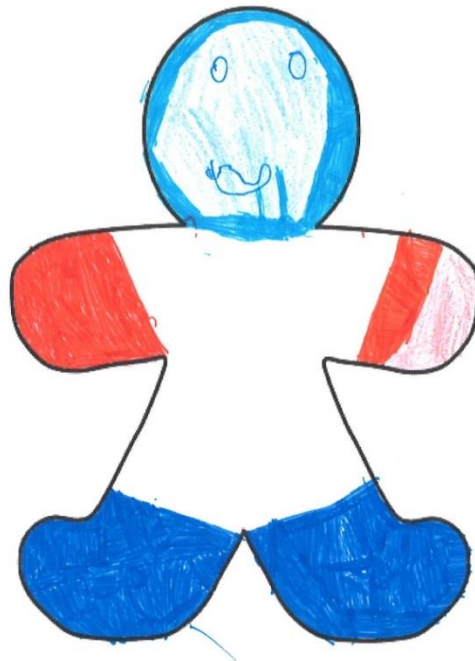
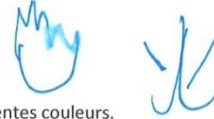
399. FILS-B-2 Et de quoi ?

400. CHER Il vient d'où↓↓?

401. FILS-B-2 Oui, il vient toujours avec moi.
402. CHER Il vient toujours avec toi ?
403. FILS-B-2 C'EST TOUJOURS.
404. CHER (rire) ok, bah merci Fabien.

Annexe 11 : « Portrait de langues » et « portrait de ma famille » dessinés par Fabien de la famille B

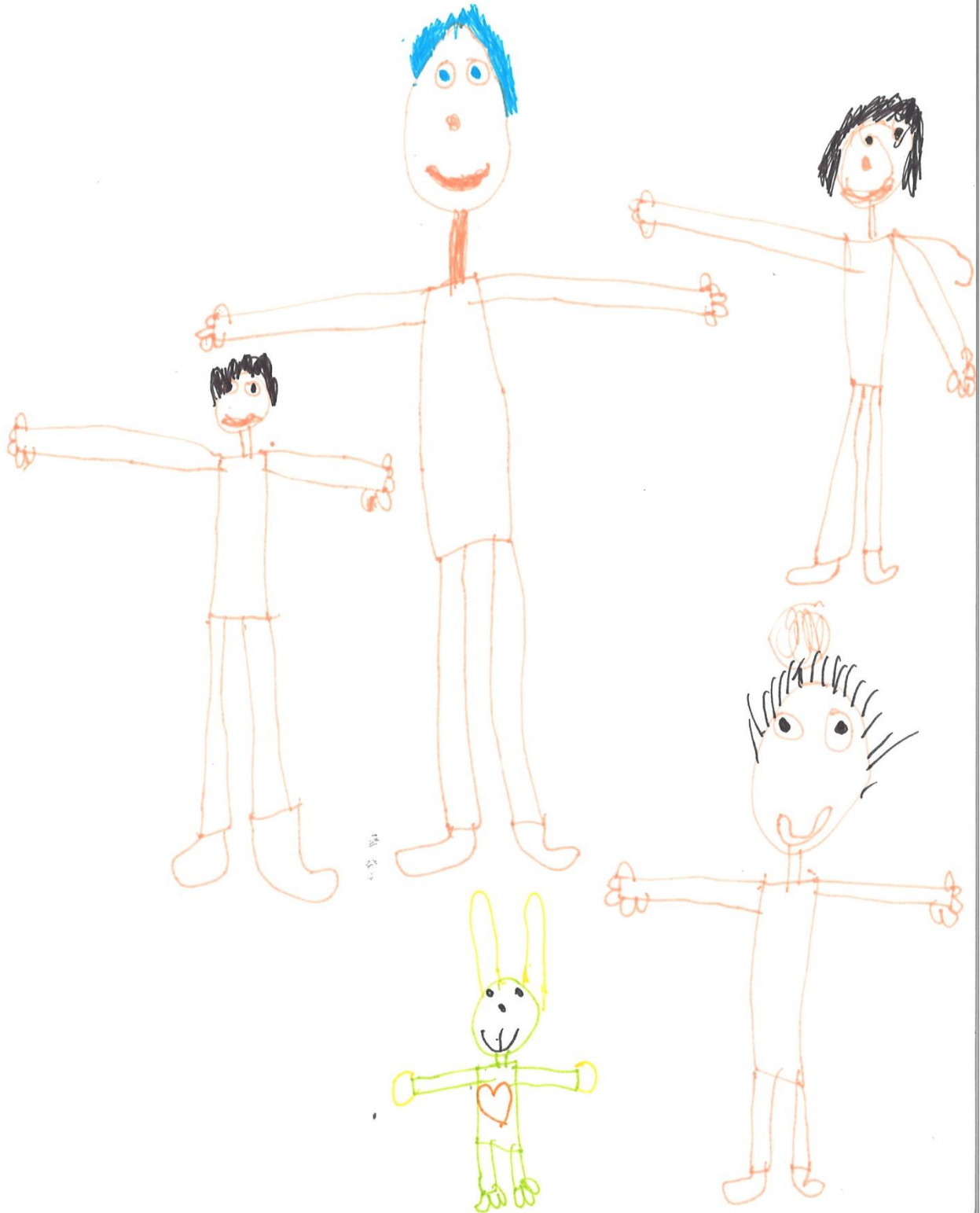
II. Je place chacune de mes langues dans une partie de mon corps en différentes couleurs.
我为我所讲的语言选择一种颜色，涂在我身体的某个部位。



Les langues que je parle 我会说的语言	Les couleurs que je choisis pour les langues 我为这些语言所选择的颜色



I. Le portrait de ma famille/我的全家福画像



Annexe 12 : Entretien avec la mère de la famille C

Le 01 décembre 2016, de 10h23 à 12h20, dans la maison de la famille

1. CHER 我昨天看两个小朋友在那画画，她俩中文讲的还蛮好的现在？
2. MÈRE-C 对。
3. CHER 哈！
4. MÈRE-C 还可以。
5. CHER 但有的时候老二说的我听不太懂。
6. MÈRE-C 对！[她]
7. CHER [为什么啊？]
8. MÈRE-C 不知道，天生的。就是那个语感哪，她跟她姐姐不一样。
9. CHER 她现在是四岁哈，我记得我两年前来时候，她姐姐四岁的时候，说的[就很溜很溜]。
10. MÈRE-C [说的很好她。]
11. CHER 很好很好，就是完全能听得懂，就跟国内小孩是一样的。
12. MÈRE-C 对，对！
13. CHER 那Angeli说话我有的时候觉得，[我听不懂。]
14. MÈRE-C [她那个口音]，改不过来，现在还好一点。那以前的话，而且她那个语的，语言的那个前后，她是按那个法语的那个，有时候。
15. CHER 她那个语句的顺序？=
16. MÈRE-C =啊，对，顺序她就-她就会自己编。
17. CHER 啊，啊，她是按-她是把法语给翻译过来啦，翻译成中文啦？
18. MÈRE-C 反正她那个，就倒过来了，就是你你，你可能不理解，她就是倒过来说了（笑）。
19. CHER 我看你听得还挺习惯，你都能听懂。
20. MÈRE-C 我大概知道她说的是什么意思=
21. CHER 你能猜得到。就昨天，她围着我跑，然后她说：“你做声音，你做声音！”
22. MÈRE-C 啊，“你做声音”（笑）这个xx=
23. CHER =她是想说，“faire du bruit”是吗？

24. MÈRE-C 啊，对，对！对！
25. CHER 就是把法语翻译成中文。
26. MÈRE-C 她就是这样子啦！
27. CHER 啊——
28. MÈRE-C 然后，可能她的影响是什么呢，我觉得，老大是因为-我那时候就一个-就我带她。她就一个人，然后我跟我她说中文比较多，而且她的语感比较好，那个老大，很奇怪的。
29. CHER 她自己也有一点天赋是吗？
30. MÈRE-C 啊，对，对！
31. CHER 她们两个天赋不太一样是吗？
32. MÈRE-C 啊--，然后Angeli的话，她可能是老二，然后又姐姐跟她，然后她就说法语说的比较多。姐姐影响--其实蛮--影响她其实蛮大的，她姐姐。因为他们俩在一起的话，说中文和那个法语的比例就是法语多，嗯，法语多。所以她说法语的话，还好啦，但是她说中文的话，就是那个发音，我不知道怎么说。而且--原来的话，她说的不多，后来是因为我们回国一趟，然后我妈又来了两个月，她老跟我妈说话，她才-她的中文才说的比较多一点。但是那个-那个反正就是（笑）有点颠--颠倒，啊，语序颠倒。
33. CHER 啊--，我昨天-昨天她跟我说话，我说，哎，我明白她的意思，但她说的就是--，嗯，像老外刚学中文的时候说的那种中文。=
34. MÈRE-C =啊，对！她，我觉得这--哎呀，基因也有点问题哦！你看她长得就是老外样！（笑）然后她说话也是，也真的就是老外说中文。
35. CHER 对，对，就是刚学中文的那个样子。
36. MÈRE-C 她那个发音，她发音也是-，我都是这么跟她说的，但是她发的音，哦，有时候我就笑她。她说：“妈妈，不可以笑的，不可以笑。”
37. CHER 她这样说你啦！（笑）对，你说姐姐妹妹差这么多啦，而且她们两个就差两岁。
38. MÈRE-C 啊，对啊，但是长的，你看的确是Bella那个中文基因就比较强啊，所以她连说话，她的中文都说的很不错。
39. CHER 对，她中文说的就是=
40. MÈRE-C =其实Angeli她也看那个中文的那个--
41. CHER 动画片？
42. MÈRE-C 啊，动画片。她很喜欢葫芦娃（笑）。啊，整天都说：“妈妈，你做——你做妖怪！”她就说你要做妖怪（笑），我做葫芦娃。
43. CHER 对，对，对，如果我们玩游戏都说=
44. MÈRE-C =但是她说的那个发音，还--还是那个--法语的那个—发中文音的那个--她说的还是，你

可以很明显的听出来她是一个外国小朋友（笑）。

45. CHER 哎，你爸爸妈妈对她-跟她说话的时候不觉得好玩吗？
46. MÈRE-C 好玩啊，有时候也听不懂啊。
47. CHER 啊，对，你爸妈有的时候应该也听不懂吧。
48. MÈRE-C 嗯，听不懂。
49. CHER 然后，那听不懂她会很着急啊。
50. MÈRE-C 对啊！
51. CHER 昨天，我看她，我没听懂她说话，她就=
52. MÈRE-C =她就生气。
53. CHER =她很生气，她很着急。
54. MÈRE-C 她她就说：“你都不听我的！”，她说：“你都不听我的”。实际上就是，你还-你都听不懂我说什么。她说：“你都不听我的！”她老说（笑）：“你都不听我说--！”
55. CHER 啊，啊。可是我能听懂法语，所以有的时候我能明白她的意思。要是她外公外婆估计也听-就不一定能猜到她想说什么吧？
56. MÈRE-C 啊对。可能有时候，她就.....她就.....就这么过去呗。
57. CHER 那那个老大有的时候也会说几个法语词？=
58. MÈRE-C =哎，她会夹在那个—
59. CHER 中文里头=
60. MÈRE-C =中文里，而且，老大现在英语的话，她又有一点。然后她老是，突然冒一句（笑）英语出来啊，然后好奇怪啊（笑）！
61. CHER 你爸妈就不一定能听懂。
62. MÈRE-C 嗯，他们肯定听-哎，我妈会一点点英语。然后有时候会-会跟她们说--哦，那种简单的词。比如说，她一句里面“你要吃什么啊？”然后她--现在--好像她就小朋友好像的确都是这样子。她说：“我想吃什么”，比如说，“我想吃”它都是中文，但是“吃什么”那个词，比如说“我想吃--”她就没有突然反应过来，她就加了一个那个法语或者英语单词在里面。比如说“我想吃苹果”，她不说“苹果”，她想不到那个马上说“苹果”，她就直接说：“我想吃一个apple”，或者“pomme”这样子。她会夹在那里，有-那些词的。哎呀，好奇怪。不过其实也是正常，我觉得。像我，我-我在这里久了，有时候我问她：“你要不要吃----”我又不说中文，“你要不要吃”，比如说：“你要不要吃cheese”，或者“fromage”，我不说“你要不要吃呃奶酪？”
63. CHER 这很怪啊！？
64. MÈRE-C 很怪！我就是“你要不要吃cheese？”这么很简单的就夹了那个单词在里面啦（笑），自己

也变成这样子了其实。

65. CHER 对啊，那生活久了都是这样。
66. MÈRE-C 是吧，那我觉得小朋友也-也是很正常的好像（笑）。
67. CHER 对对，就你也观察她们两个讲话是吧？我看她们两个小姐妹在一起，都是用法语说的。
68. MÈRE-C 嗯。包括什么吵架啊。
69. CHER 吵架也用法语吵？
70. MÈRE-C 嗯。
71. CHER 她俩还吵架呢？
72. MÈRE-C 吵，打架呢还。（笑）
73. CHER 那她们和你说话就全都用中文？
74. MÈRE-C 嗯，因为我-我都不跟她们说法语的。
75. CHER 就夹几个单词而已？
76. MÈRE-C 嗯。
77. CHER 可是你这几年，我看你=
78. MÈRE-C =其实--就是法语我本身就不是很好，我也不愿意跟她们说法语。
79. CHER 可是你这几年也进步了呀？你在这生活久了。
80. MÈRE-C 好像--只跟顾客说（笑），好像。我只跟顾客说法语，跟我老公还有跟小朋友都没有说。所以那个进步是有一点，但是还是不是很大啦。那个-法语的那个进步。
81. CHER 那你是不是跟小孩说法语觉得很别扭，就是讲不出自己想讲的话来？
82. MÈRE-C 对，我基本上都不说。所以她们才说-才说那个中文。
83. CHER 你和你老公现在还说英语吗？
84. MÈRE-C 现在说说英语。所以我那个老大，她可以听懂了。
85. CHER 她可以听懂你们两个说话？=
86. MÈRE-C =嗨，有的时候我们吵架她都听得懂（笑）。这个就比较麻烦（笑）。
87. CHER 可是，我看其他的情侣，我认识的情侣还有夫妻，就比如说认识的时候是因为-就女生她不会讲法语，所以两个人是用英语认识的。但之后一点一点的，(...)现在在一块儿基本上都是用法语说话，只有说不懂的时候，说“什么是菊花”“什么是花瓶”，然后再用英语解释。但是简单的那个“你几点去啊？”“今天吃什么，今天该买什么？”都用法语说。
88. MÈRE-C 哦，可能我.....我是比较.....（笑）比较抗拒。

89. CHER 你们还没有变，是吗？
90. MÈRE-C 没有，没有变。
91. CHER [一直都没有变？]
92. MÈRE-C [就用英语。]
93. CHER 一直都用英语讲？
94. MÈRE-C 嗯。可能我会有-有一些语句呃-会掺一点法语，但是--但是总--总体还是英语，我们俩说话。所以法语进步就是-不快（笑），就是这样子啦，可能不愿意说。
95. CHER 你不喜欢说法语？
96. MÈRE-C 嗯，不太喜欢说，反正---要说也能说两句，但是我总是觉得那个发音不好发，我就不说了。可能这样子也会影响那个--影响那个进步（笑）。(...)
97. CHER 哎，那顾客平常这样就说话，你能听懂吧？
98. MÈRE-C 呃--可--大部分吧（笑）。
99. CHER 其实，现在你听得越来越懂了，对吧？
100. MÈRE-C 呃--也不是啦，就是一般的日常的还行吧。
101. CHER 那比如说你老公要是和比如说邮差啊，或者出去买东西和人聊天啊和人说话的时候，你都能听懂？
102. MÈRE-C 一半一半吧，不是很听得懂。
103. CHER 能听得懂个大概？
104. MÈRE-C 呃，大概。看你说-聊什么。聊很深刻的东西（笑）我就听不懂。而且聊那种专业的我也听不懂，就比如说，的确是像有时候去看病啊这种。正常一般的还那种可以，但是那种专业单专业单词就-听不懂。
105. CHER 我看你能听懂他们讲话，蛮好的，我说你能听懂他们讲话，你是自己学的还是在哪儿学的法语？
106. MÈRE-C 哦，那个法语，我以-我来的时候不是培训了一次嘛，就是一定要考一个diplôme。呃---是叫做什么啦，反正就初级的那个法语。
107. CHER 是你申请签证的时候必须要你学的吗，还是到了法国以后？=
108. MÈRE-C =到了法国以后，就是那个移-移民局它搞得那种，就是你法语没达到这个基本水平的话，就要去学嘛。我好像去学了几个月来着，啧 三个月。
109. CHER 是在xx学的吗？
110. MÈRE-C 对，它有班的。

111. CHER 啊，真的。
112. MÈRE-C 就是，你刚来你不会的话就要去参加这种班，是免费的。
113. CHER 是免费的，它不是-我以为之后那个要国籍的时候，要申国籍的时候才要上这种课。
114. MÈRE-C 不是。他要-等于说要你融入嘛，它不是讲（笑）融入法国社会。其实那时候我学了嘖，因为你不用嘛。其实也就像上课那样子，然后我又不是很感兴趣的，然后本来我就考过了那个试，应试一下，其实也是---嘖你接触的人多，以前不工作的时候，说的少。那工作了以后人家来啊这样子，那起码得搭几句，就这样子，就那么几句啊（笑）。不过啊，现在我-我教育有一个大问题，就是我那个大女儿，她会嫌弃我的法语不好哦。“妈妈comprend rien！”她说，“妈妈都不知道！”啊特别是我老公去工作--可能有一星期，去--另外一个城市工作，然后对她可能有影响。因为她-一个见不到爸爸，她心情可能不是很好，然后-因为只周末回来嘛。然后平时的话就是作业辅导，作业辅导的话，她就很---她就很烦躁。就是“妈妈都不懂”，“我不知道，我不知道”。刚开始-这第一两个星期的时候她就这样子，后来我就说嗯：“你不懂可以问老师或者我们”就是发音其实主要是她现在是一年级嘛，主要是念得时候-她在学校给他爸爸写了一首诗用法语。（...）
115. CHER 那她说不定以后用中文给你写一首诗呢！
116. MÈRE-C 主要是中文现在没人教啊！（笑）
117. CHER 因为=
118. MÈRE-C =我也不教。
119. CHER 嗯，她现在会说，她会写吗？
120. MÈRE-C 会说，不会--呃以前--小小的时候，给她练过一些汉字。但是她只能--画瓢，我都没有坚持下来。她现在六岁了，的确是哎呦，嘖其实--我也不知道怎么开始她那个，不--不学拼音，直接写字那样子的。我妈是这么告诉我的，（笑）这个拼音可能就不需要学了。不知道，我现在没开始教。你--像你教过小朋友。
121. CHER 嗯，我教小朋友的时候，他们教都是先教拼音，然后再教汉字。
122. MÈRE-C 也还要教拼音，是吗？
123. CHER 嗯，不然读不出来啊，不然记不住那个字嘛！
124. hc 哦--！
125. CHER 我也不知道，每家有每家的方法嘛。因为有的妈妈有自己的方法。
126. MÈRE-C 哦，这样子啊。我现在都没教。（笑）没教。
127. CHER 那她认得字，我看她好像认得。
128. MÈRE-C 认得，偶尔个别的。那个以前认得的，现在都没有进步，我都没有拿中文的那个书给她。就是以前有一些小卡片给她认一下那个。
129. CHER 小字卡让她看？

130. MÈRE-C “天”啊，“地”啊，那种简单的字。但是（.）没有进步反正就是。
131. CHER 她那个字是字卡里认得的，她那个看那个动画片的时候，字幕她认得吗？她是不=
132. MÈRE-C 不，认不得。而且--很少中文--中文很少有那个字幕，而且她听得懂她都不看字幕的。她听得懂她基本上不看字幕，她不看-她看不懂字，但是她可以听得懂，她正常的那种小动画片她都-她都可以看得懂的。六岁了，的确是（笑）要--。“哎呀，**外语**学得很好！就中文.....”（笑）“外语”其实，**法语**对她来说不是外语啦，是她的--母语了应该说。
133. CHER 你妈妈说她“外语学得很好”？
134. MÈRE-C 不是，我那些朋友。（笑）“外语学得很好！”（大笑）中国的那些朋友嘛。
135. CHER 啊，啊，啊，你中国的那些朋友觉得。那对啊，那他们有没有给你一点点鼓励啊，督促啊，说要你教小朋友说中文。都有吗，你身边的？
136. MÈRE-C 对啊！就是应-应该学。我说“好，好吧，应该。”但是妈妈比较懒。（笑）
137. CHER 你妈妈对你有这个要求吗？[xxx]
138. CHER [有！]我妈妈天天哪，打电话说：“要教了吧？”我说：“哎，好的。”
139. CHER 教她写字是吗？教她=
140. MÈRE-C =教她写字认字。不过我觉得她好像--哎呀--可能也比较难，就看她兴趣吧！我就看有些妈妈连中文都不教的呢，都不说中文的。因为她那个妈妈好像法语说的很好，基本他们交流她都不说中文的。
141. CHER 所以你你以后决定，她现在是会讲中文啦，就算是完成了这个[心愿啦]。
142. MÈRE-C [如果能够]坚持下去，现在六岁，有些她小时候说，但是好像到了--他们说到了八岁九岁，她就不愿意说中文了，有些。但是我是我是想让她继续说下来，起码。其实回国去待一段时间，对她也很有帮助。
143. CHER 尤其是你们这一次回去之后，就发现对小朋友作用很大吗？
144. MÈRE-C 嗯，对！特别是对老二，她说了很多中文。但是小时候我是跟她们说了，但是--反正现在她跟我说法语，我听得懂我也我也不回她，不--不跟她说法语，反正就说中文，这样子啦。
145. CHER 那你教她学中文，一开始[一开始的]
146. MÈRE-C [我还没教]
147. CHER 就是你教她说中文，你一直跟她说中文，一开始的出发点就是你-就中文是你的母语。而且，[你没想到很多别的？]
148. MÈRE-C [其实]也没有，也是因为我法语不是很好。
149. CHER 你要找一个你交流最顺畅的语言？

150. MÈRE-C 对啊！我一直也是跟她们说中文。然后他们跟我说法语，我就说：“妈妈听不懂，用中文再说一遍。”就是这样子。（笑）
151. CHER 然后他们就训练出来啦？
152. MÈRE-C 反正她--她就用中文再解释一遍。
153. CHER 嗯，那你老公-你和你老公刚结婚怀小朋友的时候有没有商量过，说就是很明确地聊过这些问题。以后我就跟她讲法语，我就跟她讲中文？
154. MÈRE-C 没有。一直到小朋友出生了，也上学了，然后才有这种--啧--才有这种，她爸是很坚持她一定要会中文的。他说--她爸那种思想好像比我还要明确，因为=
155. CHER =哪种思想？
156. MÈRE-C 就是说-哎--你--你必须有一半是中--你其实有一半血统是中国的，所以你必须说中文，这样的。
157. CHER 他坚持的这个点在哪儿，就是血统的问题，就是因为亲情的关系。他有考虑其他的吗，比如说教育啊，或者以后工作啊？
158. MÈRE-C 没有！
159. CHER 往那些方向想了吗？[没有] 他现在想的就是爸爸妈妈的血缘关系的问题。
160. MÈRE-C 啊，而且可能--他怎么想我不知道（笑），这个要问他，我也没问过这个问题。他是比较- -呃-明确的就是她们应该会说-中文。
161. CHER 那他对读写有要求吗？
162. MÈRE-C 他--他--这个可能对他来说，也没有特殊的要求吧。
163. CHER 啊，他没有特别提过说小孩要认字 [没有]，要会写 [没有]，这个他没有要求？
164. MÈRE-C 嗯，他也是希望小朋友也会，但是可能也不是说，一定要。因为因为你教读写，可能写很难，对她们来说。我发现就是-在-你在国外居住很久的那些，他可以说中文，但是他不可以写，有很多人都是这样的。不过看-看以后，看她--我觉得写的这个问题，嘶--嗯--我现在（笑）还没有开始，主要是--
165. CHER 你有考虑过吗？
166. MÈRE-C 有考虑啊！如果是班的话是最好的，比如说有学习班，那对我来说最轻松啦，我就不需要考虑我怎么教的问题。我觉得的我不擅长，我自己教的话，怎么入手。（...）
167. CHER 嗯，那你们现在家里就是你和小朋友说中文，你老公那边有什么反馈吗？比如说，他家里人，他的朋友对于小孩是双语的小孩，有没有给你们过一点建议？
168. MÈRE-C 没有。没有这种朋友。
169. CHER 嗯，比如说你们家如果来了一个客人，是你老公的朋友的话，然后=
170. MÈRE-C 她爸蛮炫耀这一点的，我的女儿会说三种语言。中文，法语，而且那些-好像法国人蛮那个

--蛮赞赏这种--就是很--很会很多种语言的这个小朋友的。

171. CHER 对,比如说你家来客人了,然后小朋友跟你肯定是讲中文的嘛,那客人会不会觉得=

172. MÈRE-C 他们会问的。比如说来这里的客人,他们都会问:“你会说什么?你妈妈是中国人,那你会说中文吗?”“会啊!”“那你还会什么?”“我还会呢-我还会英语。”她说。

173. CHER 那小朋友是不是很开心啊,就是总有人夸她。

174. MÈRE-C 她蛮搞笑的,就是--呃像这种夸奖。

175. CHER 嗯,她就觉得--

176. MÈRE-C 其实法国人好像蛮鼓励---蛮蛮蛮鼓励这种

177. CHER 多说几种语言的?你们没听到其他的声音吗?比如说有他的同年纪的朋友啊,或者家里的亲戚说,说这么几种语言,小孩儿会不会很累啊,你们有听到不同声音啊,除了赞赏以外?

178. MÈRE-C 没有。

179. CHER 没有,都是很积极的那个评价。

180. MÈRE-C 嗯。对啊,没有-没有说她很累之类的。没有说小朋友说-其实小朋友学语言,它不是一种--因为它现在还不是课程。我就是说,我还没给她像中文,给她像课一样去上,就你必须一天认多少个字。我不知道那种会不会形成压力哦,但是我蛮羡慕那种家长的。你认识一个妈妈LILY吗?她那女儿蛮大了,上初中了,她的女儿学--呃英语,中文,还有德语,法语咯。她很厉害的,而且她写也可以。她很坚持哦,已经到初中了,她那个女儿教的很好。(...)

181. CHER 你就挺羡慕这种方法的?

182. MÈRE-C 不羡慕这种方法,我做不到(笑),我不羡慕这种方法。她忙的,她女儿学好多东西反正,哎呦!

183. CHER 他是那种很中国式的家长吗?就是望子成龙型的,然后所以对女儿教育期待值很高?

184. MÈRE-C 反正她的那个-呃排得很满的,她对她的女儿。

185. CHER 嗯,你要是这样做,你老公会同意吗?

186. MÈRE-C 我不知道,反正我是做不到,我不太-啧啧我觉得她这种方式的话,有好的。当然能做到的话,她女儿也不觉得累的话,就觉得很好。但是我自己的话,我不太喜欢这种-啧啧这种方式的话。

187. CHER 对,也得看你赞不赞赏这种方式。

188. MÈRE-C 我的话,就散养,我是散养的态度。就是说她现在她可以接触,可以学当然。如果她有感兴趣的话她可以去呃向这方面发展。比如说大了她也有机会啊,比如说中文如果她想,以后想学的更好,她可以去-回国去读书的也--可以。

189. MÈRE-C 啊,你们有想过这个。

190. MÈRE-C 对啊，我妈也是这么想的。其实你想回国一两年她都很--提高很快的她中文。你回国读-读一年书或者两年书，她中文基本上都可以的。(...)
191. CHER 那你家小孩就-你现在就觉得过了这个阶段，她们自己到时候再安排怎么学中文，再说。
192. MÈRE-C 如果有班当然好，要是我自己教的话，反正我属于那种比较懒的。（笑）
193. CHER 而且不知道怎么下手是吧？
194. MÈRE-C 哎呀不是不知道，是说你让我规定每天，我想-我想起来就--就觉得累。每天开店的时候我又没有那么清闲，晚上要关了店然后又觉得累，又要煮吃的，又要伺候她们洗澡啊什么的，都晚上，哎呀--不知道。
195. CHER 那在这边，是不是还要先把法语学好，是在你家是法语第一 [法语] 还是中文？啊，法语第一。
196. MÈRE-C 毕竟她们在这里生活嘛。那中文那她确实-也她大一点啊，如果可以的话，给她回国内念个书，一年啊两年都可以。
197. CHER 多大的时候啊，能给送出去念书？
198. MÈRE-C 上了大学都可以。像我有朋友，她是法国人，是老公的朋友其实。她是她是法国人，她喜欢中文啊，然后她自己也说，她虽然说的不是特别好，但是她去中国留学了----两年，就为了学中文。
199. CHER 你们想先把她的法语搞好？
200. MÈRE-C 其实法国是这样子的，其实-对于语言来说，如果她感兴趣，她可以去--可以去上--回国，回国上个比如说中文呢哪。她可以继续学，她有那种很多的那种机会的，就是。但是首先的话，我--就她们小的话一定要她们说。这一点我觉得蛮重要的，我觉得。因为你从小不说的话，你到时候你要系统学的时候，其实你也就是一个外国人学中文。如果你小时候发音好一点，那以后你再去系统地学的话，我觉得很快的应该，没有问题的应该。
201. CHER 因为她毕竟从小就接触的是吧？
202. MÈRE-C [因为她都会说了。]
203. CHER 嗯，像现阶段最中意的目标就是把学校里的学业搞好，小学初中的这种学业。[对] 所以法语要好。
204. MÈRE-C 法语要好。中文能写最好。如果有班的话，我是很想给她去学习中文班的。但是---有一些家长她也说，就是因为她小孩去学了这种这种班的话，他有那种抵触心理，不爱。
205. CHER 因为太教条了是吧？就是抄写？
206. MÈRE-C 真她不感兴趣，就觉得烦。
207. CHER 你不想让小孩烦这个哈？
208. MÈRE-C 我觉得没必要，我很不喜欢中国的那个教育的其实。很死而且--喷而且它是那种教条式的，给很多压力给你给小朋友。那其实我觉得像国外的那种，（笑）发展的，他们那种教育我觉得蛮好的，比较自由，然后她有那个自主学习的那个愿望。就她想学什么，她自己喜欢

什么，她才去学。不像中国的话，你一定要学，这个很好对你，怎么怎么怎么样。

209. CHER 你比较喜欢法国这边挺宽松的这个氛围的？

210. MÈRE-C 对！兴趣教育，而且它--这种培养出来，那个小朋友呃创造力很高，我觉得。像我们家小朋友去-去学校这样子，她好像很好我觉得。引导她，你看那么小都会写诗了，很惊讶就是（笑）。才一年级，就等于说，你刚写字，她都可以把平时她要说的，她想说的这个句子，已经写成诗的形式。我的天，我我小学一年级，我还在认那个--a、o、e，我还在那a、o、e。（笑）

211. CHER 她已经会写诗了。

212. MÈRE-C 而且我也不希望-不像中文，中文的教育就是，啊，你会背唐诗几百首，会背多少首，就是很--啧啧天才的小朋友啦，是嘛，这很惊讶啦。但是其实我觉得这边呢他的创造性，我还是很喜欢这种教育方式。像我老公在跟他们玩的时候啊，他们会做很多东西，小朋友的动手能力很强。因为她背-她不背东西的。就比如说，她不背诗啊，也不是说会唱很多首歌。但是你要她做一些小手工啊，这种的话她就--我觉得动手能力强。她有自己的想象力，imagine(英语)很重要，我觉得。其实你有-你有这种想象力，从小有这种想象力以后，你长大了你才不会像我们这样教育出来的，我没有想象力，我也没有创造力，我就是按部就班的这种，是吧。我觉得--

213. CHER 所以，你和你老公教育小孩的时候你挺欣赏他的方式的，你觉得既让小朋友又快乐然后？

214. MÈRE-C 不对，法国的教育方式，并不是我老公。我老公我觉得有些缺陷呢，他很宠小朋友，这点我不喜欢。但至于就是法国的那种方式，它很轻松，在学校学的东西，它引导这种怎么说呢创造力，小朋友的那种想象力，它给她有这种氛围。（...）

215. CHER 啊，你们家以后想过把小孩送到中国去学--去读书，那你爸爸妈妈跟定会很开心。

216. MÈRE-C 对啊！他-我妈是那种-（...）然后我--但是她的那种想法就idea很多。“哎呀！”比如说以前我--我就想卖了中国的房子。她说：“不可以，你的女儿哪天要回来，啊，上初中.....”（...）

217. CHER 那你们家那边是讲粤语的吧？

218. MÈRE-C 啊，对。我们家是讲粤语的。

219. CHER 那你妈妈来了是讲粤语还是讲普通话？

220. MÈRE-C 是讲普通话。

221. CHER 讲普通话啊。

222. MÈRE-C 因为我那小朋友都不讲粤语。

223. CHER 你给-你教过她们粤语吗？

224. MÈRE-C 没有。

225. CHER 那你一开始就没想过教她们粤语？

226. MÈRE-C 没想过。而且--粤语--它毕竟不是一种--啧啧--它只是我们家里面说-说的那种---怎-日常

话。可能温州人他会哦-其实温州人他那个圈子好奇怪的,我觉得。而且他的那个--包括他的保姆啊,是吧,像他会请-比如说他开店,他整个家里面都是温州人。然后他的小朋友也说温州话。他就--对,不说。但有时候我会唱那个儿歌,是那个粤语的。

227. CHER 啊,真的?

228. MÈRE-C 啊!然后,她们会--她们会---(笑)

229. CHER 她们能听懂粤语的儿歌?

230. MÈRE-C 听不懂,但是它那个调调,她就会会唱那首歌,而且是粤语的。

231. CHER 啊,那蛮厉害的。

232. MÈRE-C 不是厉害,小朋友就是这样子啦。其实她学语言是-对她来说是一种---太小的小朋友,我不知道怎么说这种-它是一种天分吧。反正就比如说,你妈老是-妈妈老是给你唱同一首儿歌的话,她就是会的,会的。你老给她这样子,这样子。

233. CHER 你妈有没有-你爸妈有没有督促你,说你怎么不跟他们讲粤语呢?

234. MÈRE-C 没有,没有。其实我们那-我们家是讲粤语,但是--就是--周围,因为我们在广西的话,也不是说每家都是--讲粤语的。

235. CHER 嗯,嗯,也不是所有人都是当地人。=

236. MÈRE-C =对啊!而且很多--很多都不是讲的。

237. CHER 那她们回到-她们跟你回家,听的是粤语还是普通话啊?比如说在街里啊,在商店买东西啊,出去上公交汽车=

238. MÈRE-C =普通话。

239. CHER 都听的是普通话?

240. MÈRE-C 都是普通话现在。因为--像南宁的话,它不是-它的本地-本地--那些--它的确是讲---讲粤语的,就跟广东一样。而且广东它更--更加是有些--比如说公共汽车啊,它还是讲粤语,它的电视台啊。但是像广西的话,就很明显了,它就是普通话,它普及普通话。因为其实广西的话,它有很多的-那个地方它都讲的是壮语-壮语。而且不同的县跟不同的地方它又是不同的那个--话。

241. CHER 就方言更多?

242. MÈRE-C 嗯,方言很多,其实。

243. CHER 所以一开始你就锁定了,就是肯定是教-教中文也肯定是普通话? =

244. MÈRE-C =对,不会教--[方言的]。

245. CHER [不会教方言的]?

246. CHER 诶,她老师在学校知道她们两个是混血宝宝吗?

247. MÈRE-C 知道!
248. CHER 对,你每天去接她哈?老师每天都能看到你。那老师也知道她是一个会--就是天生会两种语言的小孩儿,会三种?[啊,会会会,知道。]她老师有夸她吗?
249. MÈRE-C 不知道她夸不夸,但是-嗯--会说吧。会说:“哇!厉害!”这样子。然后或者说呃--可能会夸她。就说,她会很骄傲地跟那个老师说:“我会中文,我会呃--英语还有呃--法语。”老师有时候会问她。(…)
250. MÈRE-C 嗯,但是可能来玩的那些--可能是因为我开店嘛,然后又是一个比较中国风一点的,然后会有那些小朋友说:“哇, chinois!”然后她会跟她的父母进来,然后那个时候的话,她--可能老大就跟--会跟那些小朋友交流,啊什么是呃中国,这是什么中国的茶呀,我会说中文哪,然后什么什么的。她会-她会有这种。
251. CHER 就是有点-很[自豪的介绍自己的背景的。]
252. MÈRE-C [啊,对对对。]啊,对。其实在法国也有歧视的。就比如说,碰到几次了,就是.....比如说在外面玩,特别像一些有--游戏玩游戏的那种--park呀。她会碰见那些不友好的小朋友。呃。第一次碰到的时候,她就直接-一个小女孩就过来跟那个.....老大就说:“我觉得你一点都漂亮。”这样子(笑)。会-也会有那种大的欺负她,我不知道是因为她长得很中国,还是因为其他。嗯,但是目前来说还没有--还没有--特别其实的那种--还没有碰到。
253. CHER 那她-别的小朋友说,因为她长的和别人不一样嘛,别的小朋友说你这样一点也不漂亮,她是不是会很生气?
254. MÈRE-C 嗯,她会生气啊!她会生气,有时候--呃--她碰到过两次,跟我们在一起的时候,碰到过两次。然后,然后她就直接回别人:“你也不漂亮。”她说。(笑)你说我不漂亮你-你也,反正她也会回她。然后,我就跟她说:“就这种小朋友,就不要理她。”其实,小朋友为什么会突然过来跟你说你一点都不漂亮,那就是说明你漂亮了,她妒忌了,她才会来这么说的,这么说的对吗。也不是说见每个小朋友她都跑过去,“你一点都不漂亮”,这样子。是吧?
255. CHER 那你有没有担心她以后越来越大,在学校里会碰到不友好的同学?
256. MÈRE-C 有,有啊!这种都有啊,我挺担心的。
257. CHER 那你自己在这儿过了几年啦?有六七有七八年啦?
258. MÈRE-C 呃.....七年。
259. CHER 七年你回国过几次啊?
260. MÈRE-C 呃.....不记得了。其实也回的蛮多的。
261. CHER 你真的就是根儿要扎在这里啦? =
262. hc =但是是-但是是工作了以后就回的少,就生了老二以后就.....=
263. CHER =你就开了这个店以后,回的少了?
264. MÈRE-C 就回了一次,开了店以后。就带了老二回了一次,那就是她都已经三岁了,三年-四年没有回去了。其实回国真的变好多,跟不上趟。

265. CHER 你-你已经感觉到啦?
266. MÈRE-C 我是感觉跟不上趟了, 国内的变化很大啊, 而且.....而且说白了, 就是说我们现在就已经不在国内生活, 那各方面都不是特别适应。(...)
267. CHER 那你现在在这儿, 你觉得自己是--嗯--是一个中国人 [中国人] 还是在海外居住的中国人, 还是一个---法国人的--
268. MÈRE-C 反正--就觉得不能融入。
269. CHER 你还是觉得不能融入吗?
270. MÈRE-C 没有, 没有法国朋友啊, 我也不想和他做朋友啊。
271. CHER 啊, 你的朋友圈都还是中国人? 中国妈妈, 中国学生?
272. MÈRE-C 嗯。(...)
273. CHER 那你还是觉得自己没融入, 你自己都觉得自己是个外国人吗, 在法国生活?
274. MÈRE-C 对啊! 就是外国人。没办法融入--
275. CHER 那你刚来的时候是这样觉得, 还是说一直都这样觉得?
276. MÈRE-C 一直都这么觉得。
277. CHER 没有说那个生了孩子, 然后过了很多年, 这个感觉变弱了。
278. MÈRE-C 没觉得, 没有。
279. CHER 一直都是觉得自己是个外国人。

Annexe 13 : Entretien avec le père de la famille C

Le 04 décembre 2016, de 10h à 11h06, dans sa maison

10. CHER (...)D'accord. Et euh: je vois qu'entre vous- Haoxin m'a dit qu'entre vous, vous parlez vous parlez l'anglais, c'est ça ?
11. PÈRE-C Euh :: ouais parce que Haoxin a pris des: des cours de français mais qui était relativement limité. Et du coup, il était plus rapide pour nous de de communiquer en anglais. Euh: ce qui a des: des bons côtés, des moins bon côtés. Les moins bons côtés c'est que de temps en temps, on a quelques incompréhensions euh: sur les problèmes d'anglais de la part de Haoxin ou moi. Et puis le bon côté c'est quand on est en pétard l'un après l'autre, les en- les engueulades se font en anglais. Donc c'est moins fort qu'en français ou en chinois si on le faisait. Donc ça: ça permet d'aplanir un petit peu les problèmes (rire).
12. CHER Oui, c'est vrai. J'imagine bah: parce que l'anglais n'est- n'est pas la langue maternelle de:=-
13. PÈRE-C =Ni de l'un, ni de l'autre.
14. CHER Ni de l'un ni de l'autre. Donc vous vous communiquez par la troisième langue qui s'est passée au xx.
15. PÈRE-C Ouais, alors on a quelques mots de temps en temps que moi j'utilise, j'ai un vocabulaire chinois qui est très réduit. Donc: je dois utiliser j'sais pas peut-être une trentaine de mots. Euh: c'est vraiment limité et puis euh Haoxin commence à: à utiliser des: du vocabulaire français. Donc de temps en temps, on a des phrases avec: du français, du chinois, de l'anglais, y avait un petit peu de tout dedans. (...)
16. CHER La première fois- la première fois quand je suis passée euh, je crois qu'Angeli avait: sept mois et: la grande avait trois ans à peu près.
17. PÈRE-C Euh, ouais la deux- elles ont deux ans d'écart, ouais.
18. CHER Ouais, j'ai vu euh à l'âge de trois ans, Bella parle parlait déjà très bien les deux langues [ouais], y avait pas du tout de problème quand elle parle avec moi en chinois=
19. PÈRE-C =Non, alors Bella euh on a eu presque peur parce que: Haoxin s'en est beaucoup occupée, je m'en suis beaucoup plus occupé. Mais jusqu'à deux ans, elle parlait soixante-dix pour cent de chinois, euh vingt-cinq pour cent de français, et cinq pour cent d'anglais. (...)
20. CHER Bah ouais.
21. PÈRE-C Et puis: et puis au fur et à mesure, bah là maintenant elle est à quarante quarante en français chinois, euh de temps en

temps y a des termes chinois qu'elle ne connaît pas, donc elle demande à sa mère parce qu'elle a oublié, parce qu'elle est pas dans le bain. Par contre, si on est en Chine, bah elle récupère le bain et:: ça passe sans problème. Et puis elle- elle s'exprime à dix pourcent en en anglais, et c'est vrai qu'elle comprend tous ce qu'on va dire en anglais. Et de temps en temps, ce qu'il y a de: de drôle, c'est que:: si: Haoxin dit qu- on est en train de parler en anglais, si elle a besoin de faire une réponse à l'un des deux, euh: parce que ça: ça la concerne, elle va répondre à Haoxin en chinois, ou elle va me répondre en un mot français. Mais si elle a- si elle veut faire une réponse qui passe pour les deux, elle va nous faire la réponse en anglais.

22. CHER Ouaw!(rire tous les deux) Ouais, je vois que- avec sa maman, elle parlait que le chinois.
23. PÈRE-C Oui.
24. CHER Avec vous, c'est que le français.
25. PÈRE-C Que le français.
26. CHER Et: entre vous, des fois pour répondre à vous deux, l'anglais.
27. PÈRE-C L'anglais.
28. CHER Passe pour les- tous les deux.
29. PÈRE-C Ouais.
30. CHER Mais vous avez aperçu à partir de quel moment elle elle commençait à comprendre le l'anglais ?
31. CHER Euh l'anglais, oh très tôt, à deux ans et demi, trois ans elle: elle le comprenait. Euh elle nous répondait en français ou en chinois, pas forcément en anglais. Mais là ce matin, par exemple, euh j'ai demandé en anglais à: Haoxin si on devait emmener Angeli voir le médecin. Et Angeli répond : « ^{bù ài} 不爱 (bū ài) (j'aime pas)! Non! I don't know. I don't want, I don't want» (rire)
32. CHER Les trois, tout en ensemble=
33. PÈRE-C =elle a répondu à la fois en chinois, en français et en anglais, pour être sûr être comprise (rire) qu'elle ne voulait vraiment pas.
34. CHER D'accord. Ah bah c'est SUPER intéressant ah!
35. PÈRE-C C'est: alors moi ce qui m'avait fait peur c'est que: au début on était marié, Bella avait::: trois mois, on est allé au dîner chez les amis qui avait un couple d'amis dont le le mari était: euh comment ça s'appelle, les gens qui qui font la rééducation du langage, là je:

36. CHER Orthophoniste?
37. PÈRE-C Était orthophoniste. Et qui nous dit, les enfants qui sont noyés avec plusieurs langues ont plus de mal à parler, se mettre à parler beaucoup plus tard:, beaucoup plus: bon, donc, un petit peu inquiet. Mais Bella nous a sorti « papa » et « 妈妈 (maman) » le même soir, le soir de Noël. Et Angeli, à six mois, nous a sorti « papa » et « 妈妈 (maman) » le même soir, le soir du Nouvel An chinois.
38. CHER En chinois ?
39. PÈRE-C Ouais.
40. CHER (rire)
41. PÈRE-C Donc: ce qui y a:: non, y a aucun problème. Angeli par contre, comme elle a été: l- la langue de prédilection entre Bella et Angeli, c'est le français. Elles ont communiqué beaucoup plus en français qu'en chinois. De temps en temps, [un petit peu en chinois].
42. FILLE-C-1 [C'est vrai]{de loin}!
43. PÈRE-C Ouais.
44. CHER C'est vrai, ouais.
45. PÈRE-C Ouais {vers Bella}, vingt pour cent en chinois et quatre-vingt pour cent en:: en français. {vers la chercheuse} Et::: et du coup, Angeli a plus de mal- fin, elle parle bien le chinois, mais par contre:, Haoxin me disait qu'elle avait un accent qui était pas aussi bon que celui de : de Bella.
46. CHER Ouais, c'est vrai.
47. PÈRE-C Et: par contre, quand on l'écoute en français, elle a une petite voix cristalline, qui fait beaucoup plus chinoise que française.
48. CHER Ah, bon! [Vous le trouvez]?
49. PÈRE-C [Ouais], ouais.
50. CHER D'accord. Est-ce que- je crois qu'Angeli est encore un peu petite. Et: elle va=
51. PÈRE-C =p- pour s'affirmer, oui.
52. CHER Quand elle me parlait, des fois je la comprends pas parce que: elle avait vraiment des mots de bébé.
53. PÈRE-C Ah bah, de temps en temps.
54. CHER [Un ton de bébé].

55. PÈRE-C [On peut on peut demander] à Bella. Euh: Angeli me disait quelques choses, je demandais à Bella : « elle m'a parlé en français ou en chinois? » Et Bella va me dire : « En langage de petite Angeli! »
56. (rire tous les deux) (...)
57. CHER Bah, oui, je trouve que vous défendez beaucoup pour Haoxin, pour la Chine aussi.
58. PÈRE-C Ouais, mais moi- je- depuis que je suis marié avec Haoxin, je me sens moitié Chinois. Ça veut dire que si on fait une critique concernant le: la Chine, je me SENS blessé. Euh: et puis- et ça n'empêche pas qu'en Chine bah je me sens un petit peu perdu parce que j'ai pas le langage, que les gens qui parlent l'anglais sont assez rares. Euh: fin en plus ça dépend de quel endroit on va, si on est dans une grande cité, on trouve quelques gens qui qui parlent un peu l'anglais, sinon euh:- {vers Bella} Aïe! Est-ce que j'arrive à me débrouiller en: en Chine pour faire des courses tout seul sans parler un mot de chinois ?
59. FILLE-C-1 (3s) J'ai oublié!
60. PÈRE-C Tu te souviens d'une fois qu'on est allé chercher du scotch, où t'as essayé d'avoir du scotch avec: ^{wàigōng}外公 (wài gōng) (grand-père). Vous êtes pas arrivés à vous faire comprendre et moi je me suis fait comprendre ? (2s) Et tu m'as dit : « Comment tu fais papa pour te faire comprendre alors que tu parles pas le chinois ? » (2s) Ah ha, tu t'en souviens ?
61. FILLE-C-1 Ouais, j'en souviens (son avec le sourire). (...)
62. CHER Hm hem, et vous insistez beaucoup que les enfants parlent le chinois, c'est ça?
63. PÈRE-C OUI. Ouais ouais, pour moi, ça fait partie- {vers sa fille ainée Bella} Bella, tu es Française ou Chinoise?
64. FILLE-C-1 (3s) euh: Française, et d'origine chinoise.
65. PÈRE-C Et: tu me disais pas t'étais moitié moitié à l'époque?
66. FILLE-C-1 (2s) Oui: mais:: hm tu m'as dit que j'étais d'origine.
67. PÈRE-C Bah, t'es d'origine française, d'origine chinoise, mais tu vis: en France. Mais t'es moitié Française, moitié Chinoise,.
68. FILLE-C-1 Quand même- AH! D'accord, j'ai compris.
69. PÈRE-C T'as compris? Bon!
70. (rire tous les deux)
71. CHER Vous insistez que les enfants parlent le chinois [pour:]?

72. PÈRE-C [ouais]
73. CHER Pour quelle raison ?
74. PÈRE-C Bah, c'est important. D'une pa- d'une part, parce que le chinois je pense que c'est une langue d'avenir, ça c'est la la première chose. Euh: que sont leurs origines†, donc c'est::: fin pour moi, je peux pas l- leur dire : « Vous êtes en France:, ne parlez que français: et: anglais. » Et: c'est un atout je pense, en plus, et puis c'est leurs origines. Euh: les: les seuls grands-parents qui: qu'elles aient encore en vie sont leurs grands-parents chinois. Il faut qu'elles puissent communiquer, il faut qu'elles puissent aller en Chine quand elles sont plus vieilles, pour pouvoir:-. Bella avait envie de faire au moins d'une année d'étude en: en Chine plus tard, on verra. >Ça en fonction de ce qu'elle a envie de faire<. Euh: il faut qu'elles soient à l'aise. Moi- le regret que j'ai pour Bella aujourd'hui, c'est qu'elle:: sait TRÈS TRÈS bien parler le français†, TRÈS bien écrire avec une superbe écriture le français, elle sait très bien lire. Par contre, euh:: c'est les détriments du: de l'écrit euh chinois. L'écrit chinois, euh l'oral elle le maîtrise très bien†. Mais par contre: euh, {vers sa fille Bella} est-ce que tu sais lire le chinois?
75. FILLE-C-1 Non.
76. PÈRE-C Non? Juste quelques idéogrammes, c'est tout?
77. FILLE-C-1 Oui.
78. PÈRE-C Ouais.
79. FILLE-C-1 Juste quelques lettres.
80. PÈRE-C Et j'aimerais que ça ça soit: euh qu'elle soit plus à l'aise le: là-dessus. [Mais:]
81. CHER [À l'écrit] ?
82. PÈRE-C À l'écrit, mais il faut qu'Haixin ait plus de temps, pour le faire. Mais: c'est pas facile parce que: en plus, avec moi, absent maintenant toute la: toute la semaine, Haixin je pense qu'elle est: débordée.
83. CHER Ouais, elle a beaucoup de travail. Est-ce que vous avez pensé à chercher euh l'aide des: euh bah les institutions ? Par exemple, les écoles qui peuvent aider les les enfants à apprendre et à écrire ?
84. PÈRE-C Euh: bah là pour le moment, elles sont: vraiment en primaire. Donc on a encore un tout petit peu de temps pour ça. Euh: mais par contre, à partir du: du collège, je vais essayer de voir si y a un collègue qui propose: une initiation en chinois et ce genre de choses.
85. CHER Ouais, y en a, ça.

86. PÈRE-C Ça:: euh, ça serait bien.
87. CHER D'accord.
88. PÈRE-C Et:: parce que bon le: à l'oral, y a y aura aucun problème. Par contre, l'écrit, C'EST: c'est important quoi.
89. CHER Ouais, pour le français, y a pas de problème. Et vous souhaitez qu'elles perfectionnent encore une autre langue ?
90. PÈRE-C Euh: ouais l'anglais, ça serait bien. Euh: maintenant Bella- je vais: à une époque, elle voulait- un jour elle: Haoxin avait des clients espagnols avec une petite fille du même âge qui ne parle qu'espagnol. Bella avait quoi, trois ans et demi quatre ans un truc comme ça. Puis elle vient me voir, j'arrive, elle vient me voir, elle me dit : « Papa, je parle français, je parle chinois, je parle anglais, mais je parle pas espagnol. Tu peux m'apprendre l'espagnol ? » Donc: je lui dis "~~xxxx~~ espagnol". Euh: et là depuis je lui ai demandé : « Est-ce que tu voudrais apprendre l'espagnol ? » « Ah, non, papa, trois langues, ça fait déjà beaucoup! »
91. (rire tous les deux)
92. PÈRE-C Mais: bon c- c'est l'âge aussi on peut apprendre plein de choses. Donc il faut il faut en profiter, mais sans: je veux pas non plus les les charger, les rendre complètement euh prisonnier de d'une méthode d'apprentissage stressante et-. Je veux que ça soit: ça vient d'elles les envies et j- et j'essaie de les solliciter, j'ess- je veux pas leur imposer. Parce que bon c'est:: c'est pas facile: euh fin maîtriser plusieurs langues c'est bon. Ce que je veux avec Haoxin, y a des moments de: de solitude pour elle parce qu'elle est: Chinoise en France: euh sans maîtriser le français. Euh moi y a des moments de solitude parce que j'ai l'impression d'être le seul à pourvoir à assumer des: des trucs règlementaires en français. Donc: même si on est ensemble, on a des:- des fois on peut sentir seul et moi aussi je me sens seul. Euh: c'est c'est pas facile.
93. CHER Bah, oui, c'est vrai.
94. PÈRE-C C'est:: sur un couple mixte comme ça, ça fait partie des: des problèmes quand on- y a y a pas=(...)
95. CHER (...) Et euh vous croyez c'e- qu'il y aura des difficultés pour les couples mixtes: de vivre ensemble en France ?
96. PÈRE-C Si si s'il y a une- un langage commun, ça ne pose pas de problème. (...) Donc ça je pense que ça pose pas de problème, et puis p`les gens évoluent et moi j'avais un petit peur à l'école par exemple au début, d'avoir des filles qui: qui soient métisses. Et puis je m'aperçois que l'école de Bella, euh: y a TOUTES les couleurs de peau, y a toutes les origines, et ça c'est c'est absolument génial parce que#il peut pas y avoir de racisme au sein de cette école. Ah c'est: ça c'est un gros point de vue, un gros plus.

97. CHER Hm hem, vous avez quand même EU l'inquiétude par rapport à ça [parce que xx] ?
98. PÈRE-C [J'ai j'ai eu l'inquiétude] parce que moi quand j'étais enfant, même étant que Français, mais en étant légèrement différent par mes origines que les autres, j'ai: j'ai subi de la pression, j'ai subi des: des moqueries, genres de choses. Donc: j'avais peur que: qu'il ait la même chose. Mais en: réalité, non. Par contre, si on va dans un endroit: ah un petit peu plus basique intellectuellement, genre aller au Quick, mais là on va se trouver avec des gens qui: des des enfants qui sont PAS gentils. Euh:: et qui: qui eux par contre sont:: fin:: je les cataloguerai dans des: des enfants de peine entre guillemets. (...)
99. CHER (rire)
100. CHER °D'accord°, euh et oui, par rapport l'école, euh y a l'aide aux enfants aux devoirs et c'est quelque chose que Haoxin ne peut pas euh: tout aider. Est-ce qu'y a des problèmes là-dessus ?
101. PÈRE-C Y a pas de soucis parce que ~~elle~~ elle est très douée. Donc:: c'est:: au contraire, elle est demandeuse d'avoir de faire plus de devoirs. Elle a: elle a un cahier supplémentaire où elle va faire un peu plus d'écriture, un peu plus de chose. Et son: son instituteur m'a dit : « Et j'ai pas trouvé UN TRUC où j'ai mis un défaut à Bella. » C'est-à-dire que tou-elle sait tout faire bon, elle est: elles sont deux, à être les meilleures de la classe quoi. {vers Bella} Ah! T'es la meilleure de la classe avec qui, Rose ?
102. FILLE-C-1 Euh: avec Lucie.
103. PÈRE-C Avec Lucie ?
104. FILLE-C-1 Parce que x Rose, des fois elle s- elle se coince un peu.
105. PÈRE-C Elle se coince un peu ?
106. FILLE-C-1 À la LECTURE !
107. PÈRE-C À la lecture ? Ouais.
108. FILLE-C-1 Ait, nous on lit euh VITE, mais Lucie euh elle lit un peu plus vite que moi {sourit}.
109. PÈRE-C Hm hem et en écriture ?
110. FILLE-C-1 (6s)
111. PÈRE-C En écriture, je crois que t'as l'air plus jolie écriture que Lili et Rose.
112. FILLE-C-1 Euh:: oui.
113. CHER Oui ?!

114. PÈRE-C Tu sais [qui me l'a dit]?
115. FILLE-C-1 [°euh: Lili est un peu euh:°]
116. PÈRE-C C'est sa maman qui me l'a dit (ton très doux en regardant sa fille). {le père retourne vers la chercheuse} Parce qu'on était dans une réunion et puis j'étais à: elles sont toutes les deux, côte-à-côte, et puis on était xx à leur truc et puis on voit les cahiers et l'écriture. Et puis y a la mère de Lili et Rose qui voit le cahier de Bella, qui me dit : « Qu'est-ce que j'aimerais que Lili et Rose écrivent comme ça ! »
117. CHER Oh:::!
118. (rire tous les deux)
119. FILLE-C-1 °xx de faire les devoirs°
120. PÈRE-C Tu veux faire tes devoirs ? Ouais ?
121. PÈRE-C Mais par contre elle est: extra sensible. Hyper sensible et: elle est vraiment en avance je trouve intellectuellement par rapport à son âge. Mais par contre, ce que je veux pas, c'est qu'elle perde son enfance entre guillemets avec des problèmes d'adultes, avec: est-ce qu'elle prend vraiment trop: trop avec- mais tous les problèmes de la vie, tous les jours quoi. Ça c'est:
122. CHER Bravo pour elle.
123. PÈRE-C Mais la petite est plus:: ha: elle est plus dans le jeu, et: ce qui est: ce qui est normal. Mais j'en ai une qui vit trop vite et l'autre pas assez (rire).
124. CHER (rire) Mais je vois que la petite copie beaucoup sa sœur en parlant. Quand elles étaient plus petites, la grande a dit quelques choses en chinois, la petite va répéter la même chose. En français, elle va copier aussi. Donc je crois que c'est c'est comme ça la petite a appris la langue aussi avec sa sœur.
125. PÈRE-C Elle: elle apprend beaucoup avec sa sœur parce qu'elle: c'est c'est vraiment important. Et puis, de temps en temps, elle me sort des choses euh: XXXX parce qu'elle me dit : « Euh papa, dans une famille, le papa travaille, la 妈妈 (maman) était à la maison et: les enfants sont à l'école. » J'ai dit : « Ça c'est une: euh une vieille version euh rétrograde de la famille. Regarde 妈妈 (maman), elle travaille toute la journée et c- même si elle avait pas sa boutique et le travail que vous lui donnez, euh c'est un travail à plein temps. » « Euh:: ah! » Et j'ai dit : « Moi j'aimerais bien être:: euh père: au foyer, j'aurai beaucoup de travail pour occuper de vous, j'ai déjà eu des journées entières avec vous, et franchement c- hm: il faut s'occuper tout le temps. »

126. CHER Ouais, est-ce que vous avez trouvé des différences entre vous et Haoxin par rapport à l'éducation de l'enfant, le principe qui est lié un peu à la culture ?
127. PÈRE-C Hm:: la seule différence fondamentale, c'est que:: Haoxin est plus dans la répression, euh: et moi je suis plus dans l'explication de pourquoi il faut pas faire. C'est: c'est la grosse différence. C'est la: la grosse différence.
128. CHER Est-ce que vous croyez que c'est personnel entre vous et Haoxin ou c'est plutôt culturel- culturel entre les deux cultures ?
129. PÈRE-C Hm hm je pense que c'est plus personnel, enfin tout au moins à: à mon niveau, parce que je connais plein de: de familles françaises qui: qui avaient le côté répressif, plutôt que le côté euh: explication. Mais:: mais ça dépend des: des enfants. Bella est quelqu'un d'hyper sensible, qui n'a pas besoin de répression. Elle a besoin d'une explication, elle comprend, elle recommence pas parce qu'elle sait pourquoi. Angeli euh:: a un côté euh provocateur, qui fait que si on lui explique, elle va quand même recommencer la bêtise. Donc là, la répression est: plus importante, fin plus importante, euh:: fonctionne mieux que l'explication. Ce qui est: ce qui est dommage parce que c'est c'est quelque chose que j'aime pas du tout (rire). (...)
130. CHER Les enfants, ils ont la nationalité française ou chinoise?
131. PÈRE-C Euh française.
132. CHER D'accord, comme elles sont nées en France ?
133. PÈRE-C Elles sont nées en France, donc elles ont: et puis je me suis dit que: vu les services consulaires qu'en : Français: qui sont assez: con, euh: je préfère qu'elles aient la nationalité française parce qu'il est plus facile d'obtenir un visa pour aller en Chine en étant Français que d'obtenir un visa: pour venir en France en étant Chinois.
134. CHER À l'inverse, d'accord. (...)
135. PÈRE-C Ouais, c'est: mais bon, quelque part:↑↑ faire un choix, c'est: c'est logique. Haoxin va avoir la la possibilité de de choisir entre la: euh la nationalité française et chinoise. Mais je pense qu'elle a pas envie de: de perdre ses origines et elle a envie de rester Chinoise, ce que je comprends tout à fait. Euh:: moi je: suis bien marié avec une Chinoise, euh: maintenant si c'est une Française d'origine chinoise, bah les Français adoption, ça changera RIEN matériellement, mais:: mais [dans son esprit, je pense que c'est: c'est vraiment c'est sa racine, ça c'est passé dans sa tête].
136. CHER Est-ce que vous trouvez que: je sais pas si ça existe chez les enfants, vous trouvez le papier a rend- va rendre une personne se sen- sentir plutôt vers ce côté-là ou vers ce côté-là ? Par exemple, si si j`suis j'ai la nationalité française même si j'ai une autre origine, je vais me sen- me

sentir plutôt vers le côté français, est-ce que vous sentez ça?

137. PÈRE-C Pff: moi je, l'importance c'est l'être humain. C'est pas d'être Français, Chinois, Anglais, euh Allemand, c'est:: c'est d'être humaniste. C'est-à-dire aimer les autres et d'être: d'être humain simplement. Le: la nationalité, c'est sur le papier, c'est:: c'est: euh respecter- si on vit dans un pays euh, respecter les valeurs de ce pays, c'est logique. Euh je vais dire par là, si je vais en Chine et y a des traditions en Chine, bah je vais essayer de ne pas heurter ces traditions. De la même façon, bah si j'ai des traditions françaises, j'aime bien quelqu'un de ne pas heurter mes traditions. Euh: c'est: ça me semble logique quoi. (...)Si j'ai un couple anglais qui vient et puis qui parle de quelques choses sachant parler en anglais en penser ne pas être compris, ça va me choquer, d'accord ? De la même façon, s'ils sont des Chinois, s'ils sont des Japonais, s'ils sont: mais euh c'est: et de la même façon, moi je je me sentirai gêné en tant que Français dans un pays étranger se moquer des: des gens du pays en français pour ne pas être compris. Euh: ça me choque, c'est parce que on doit respecter les gens avec qui on est. On peut avoir des::: éprouver des sensations, des émotions, avoir des des des: opinions, mais et mais on doit respecter les gens qui sont en face. C'est: fin c'est le minimum.
138. CHER Ouais, je suis d'accord. Est-ce que: avant votre mariage, vous être vous étiez en contact avec la communau- communauté chinoise ou asiatique?
139. PÈRE-C Euh: un tout petit peu, j'avais un: un élève qui était marié avec une Chinoise.
140. CHER Ah:!
141. PÈRE-C Euh::
142. CHER Vous connaissiez un petit peu cette comm- communauté ou cette population ?
143. PÈRE-C Pas du tout. J'ai des copains sur marché qui sont qui vendent des nems, ce genre de choses. Euh:=-
144. CHER =Ah, le monsieur, d'accord.
145. PÈRE-C Ouais, euh: bon qui sont toujours souriants, euh gentils. Bon, peut-être plus avec moi parce qu'il sait que je suis marié avec une Chinoise, que je vais en Chine de temps en temps. Alors qui- y en a qui est d'originare de: de Hongkong, donc qui va quasiment jamais en Chine. Euh: et puis entre guillemets, c'est pas un vrai Chinois (rire), c'est pas un Chinois de la Chine populaire quoi. Mais:: bon c'est:: non:, j` suis pas: j'ai pas de soucis. J'étais:: quand j'étais beaucoup plus jeune, j'ai une tante qui avait adopté des Coréens. Euh: donc j'ai:: trois cousins Coréens. Fin j'ai: j'ai deux cousines Coréennes et un cousin Coréen. Bon ça

- fait:::: vingt-cinq ans que je les ai pas vus. Mais euh:: moi ça m'a pas posé de: de soucis quoi. (...)
146. CHER C'était dans un voyage ou dans un contexte- c'était dans un contexte français ou chinois que [vous vous êtes rencontrés]?
147. PÈRE-C [Euh: en Chine].
148. CHER Ah, [en chine].
149. PÈRE-C [On s'est rencontré en Chine].
150. CHER D'accord, c'était pas dur de parler anglais une autre langue en Chine entre vous, parce que:=
151. PÈRE-C =Si:, au début, ça: ça a été, et puis au fur et à mesure, euh ça a été beaucoup mieux.
152. CHER Hm hem, et comment vous parlez si bien l'anglais, vous l'apprenez où ?
153. PÈRE-C Euh: bah moi j'ai: j'ai commencé à parler anglais quand j'étais petit, mes parents nous obligeaient à parler anglais, euh: pour pour nous perfectionner. Et puis: j'ai dû aller quatre cinq fois aux États-Unis, une deux fois en Angleterre. Donc: et puis par mon travail, je suis obligé aussi de parler un petit peu anglais pour le: pour l'aviation. Donc: ça c'est permet d'avoir des des bases de vocabulaire et de: de prononciation.
154. CHER Hm hem, et vous parlez d'autres langues ?
155. PÈRE-C Euh: j'ai parlé un petit peu allemand et un petit peu espagnol. Mais je- j'suis: j'suis pas capable d'avoir une: comment dire, je peux sortir quelques phrases, je peux arriver à vendre en espagnol du du fromage sur le marché, mais: mais ça s'arrête là. C'est::
156. CHER Et je crois que euh Haoxin elle parle un dialecte de sa région, non ?
157. PÈRE-C Euh: oui, alors, c- je crois- non c'est pas du::
158. CHER Euh, cantonais ?
159. PÈRE-C Le cantonais, oui.
160. CHER Oui, le cantonais.
161. PÈRE-C Et: Bella me dit de temps en temps quand il y a des discussions entre ses grands-parents et Haoxin, elle me dit : « Papa, je comprends pas ce qu'ils disent, c'est le chinois que je comprends pas. » (rire)
162. CHER Ouais ? (rire) Et vous avez pensé à transmettre ce dialecte aux enfants ?
163. PÈRE-C Pour le moment, Haoxin je sais pas si elle a envie de:: de

le: de le faire, c'est::: il faut déjà mieux elles maîtrisent le mandarin à cent pour cent avant d'attaquer le le cantonais, je pense. Et moi, c'est quelque chose qui m'avait étonné en Chine, c'est d'avoir les les films en chinois, qui a été soutitrés en chinois, parce que le chinois écrit était le même pour tout le monde, mais par contre la façon de le prononcer n'est pas le même. Et à partir de ce moment-là, >j'ai compris que je pourrais jamais parler le chinois correctement au niveau de l'accentuation<.

164. CHER Ah bah si:!
165. (rire tous les deux)
166. PÈRE-C Parce que je:- j'ai j'ai pas le::: j'ai pas l'oreille pour pouvoir le le restituer quoi. J'ai pas l'oreille assez musicale pour pour le faire et puis puis bon, si je vais en Chine, je serai obligé de m'y mettre. En France:, bah de temps en temps, je: y a des: des passes d'arme entre Bella et: fin entre les filles et leur mère, où ça a: secret dessus en chinois, moi à la limite, je suis TRÈS heureux d'pas comprendre le chinois parce que : ensuite je demande à celle qui est la plus calme à la fin du truc, donc « Qu'est-ce qui s'est passé là? » (rire)
167. CHER Ah!: Vous êtes très content avec ça parce que je connais un père français qui est aussi marié avec une Chinoise, il va s'énerver quand il comprend pas, les conversations [non !] entre les [filles et la mère].
168. PÈRE-C [Non, non] parce que :
169. CHER Mais vous, le contraire.
170. PÈRE-C Non non, parce que le::: Bella est très proche de moi, c'est-à-dire qu'elle va me: me dire toutes les choses de sa vie: qu'elle n'osera pas dire à sa mère. C'est bon, y a le côté explicatif d'un des parents et le côté répressif de l'autre. C'est-à-dire, elle va me dire tout état de choses sur sa sa vie à l'école machin etc. qu'elle aura pas dire à sa mère. Donc: je suis au courant de plein de choses euh et la maman non.
171. CHER (rire) Ça ça vous dérange pas du tout de ne pas comprendre dans certaines circonstances ?
172. PÈRE-C Dans certains cas de figure, non. C- ça me dérange plus quand il y a des des discussions avec: entre ma père {il veut dire sa femme} et: ma belle-mère par exemple, euh: parce que ma belle-mère est quelqu'un très critique, et: je sens bien qu'on parle de moi: que c'est critique etc. Et: ça j- j'aime pas du tout, j'aime pas du tout, et j'ai même pas Bella qui peut:: qui peut me dire ce qui se passe parce que ça passe en cantonais, donc:† mais:: donc: je sais qu'il y a des fois c'est:: j'aime pas du tout, mais: seulement ce: c'est: je je sais que j'ai une: (...)

173. FILLE-C-2 Papa, j'arrive pas ouvrir, j'arrive pas à ouvrir [le xx].
174. PÈRE-C [T'arrives pas] à ouvrir ? Viens, je vais te l'ouvrir.
175. FILLE-C-2 Oui!
176. PÈRE-C Donne, donne, je te l'ouvrir. (bruit) Attention à toi ! Comment on dit ouvrir ? En chinois ?
177. FILLE-C-2 kǎi
[开 (tāi)].
178. FILLE-C-1 dǎ kāi
[打 开].
179. PÈRE-C (...) Alors: si on- comment je remplis, je fais une croix-là qui correspond entre les deux avec chaque langue ?
180. CHER Vous marquez la langue plutôt, ça serait:
181. PÈRE-C Donc: étendu quotidienne, l'anglais, on va le mettre ici.
182. CHER Vous parlez anglais avec Haoxin et avec d'autres personnes?
183. PÈRE-C Euh: ouais je parle parfois avec mes élèves en anglais aussi.
184. CHER D'accord.
185. PÈRE-C Euh::: quotidienne faible allemand
186. CHER Hm hem, c'était scolaire ?
187. PÈRE-C Euh: c'était scolaire et puis pas longtemps.
188. CHER Hm hem.
189. PÈRE-C Euh: espagnol ici mais je l'utilise jamais.
190. CHER Hm hem.
191. PÈRE-C Euh: et chinois, euh::::: utilisation quotidienne, oui, mais avec une connaissance faible (rire).
192. CHER Vous utilisez quand même beaucoup parce que vous l'entendez tout le temps ?
193. PÈRE-C Bah, je l'entends tous les jours. Euh: et puis j'essaie de:
de par exemple, si je m'excuse, je vais plutôt dire : « 对 不
起 (duì bù qǐ) (excuse-moi), 没 关 系 (méi guān xi
qǐ (duì bù qǐ) (excuse-moi), 没 关 系 (méi guān xī) (c'est pas grave). » Euh ce genre de choses. Je vais dire plus fai- plus facilement en en chinois qu'en français.
194. CHER D'accord, je vais marquer euh ça c'est pour vous-même. Si vous le marquez pour Haoxin, vous l'évaluez un petit peu ses niveaux des langues, vous le mettez comment?

195. PÈRE-C Bah: on inverse ces deux-là.
196. (rire tous les deux)
197. PÈRE-C Non, on en français on la met: ici.
198. FILLE-C-1 Papa, regarde ces boules.
199. PÈRE-C Donc pour Haoxin.
200. CHER Hm hem, « h »? vous prenez « h » et après avec la langue ?
201. PÈRE-C Euh:: donc connaissance, là et quotidienne.
202. CHER C'est son français ?
203. PÈRE-C Ouais !
204. CHER Vous croyez qu'elle parle bien le français ?
205. PÈRE-C Elle comprend BIEN le français maintenant, euh pour le parler elle a: elle a un vocabulaire pour son commerce. Euh: mais bon c'est vrai qu'ici euh quelqu'un qui veut un petit exotisme, ils viennent pour Haoxin et ils sont dépayés (rire). Euh: l'anglais euh même chose. Et puis:: chinois euh: quotidien parce qu'avec des filles, c'est qu'en chinois. Donc: (5s) les filles euh::: les filles on va dire qu'elles sont globalement-
206. CHER Si on prend Bella.
207. PÈRE-C Alors, Bella, Bella en anglais on va dire qu'elle est ici ici, euh donc. (10s)
208. CHER Son français ?
209. PÈRE-C Ouais.
210. CHER Ah: (5s) et son chinois aussi, d'accord.
211. PÈRE-C Euh: globalement, c'est:: le chinois est: peut-être un tout petit peu entre ça au niveau de connaissance parce qu'il y a des mots qu'elle ne connaît pas, globalement c'est ça. Et puis Angeli, (3s) Angeli anglais, euh::::: Angeli chinois, euh quotidienne ouais elle a remonté un petit peu, comme elle fait les deux, euh:: Angeli en chinois, et français. Elles sont à peu près kif-kif dans les: dans les deux langues.
212. {Remerciements pour l'acceptation de l'interview}

Annexe 14 : Entretien avec les enfants de la famille C

Le 30 novembre 2016, de 14h08 à 14h50, dans la maison de la famille C

1. CHER Angeli, Bella, 姐姐要你们给姐姐画一幅画好不好呀?
2. FILLE-C-2 嘿, 有一个smiley^{zhè}这 (jié) 里。
3. CHER 有一个smiley在这里啊?
4. FILLE-C-2 有一个Kitty, 看这边也有。XXXX
5. CHER 姐姐有一个小游戏要和你们一起做, 我们一起做好不好? 你们两个坐在这里好不好?来。姐姐给你们一人一张纸, 你看。
6. FILLE-C-1 Le portrait de ma famille.
7. CHER Ah, le portrait de ma famille.
8. FILLE-C-2 妈妈, 我很XX画画。我这最爱的画画。
9. MÈRE-C 最爱的是画画。
10. FILLE-C-2 我们还没有这个, 这个^{là}蜡 (lā) 笔。
11. CHER 等一下, 我们要画什么呢? 姐姐有一个小主题, 小任务给大家, 好不好? Le portrait de ma famille, 画谁, 家里都有谁? 我们的家里有谁?
12. FILLE-C-1 嗯, 爸爸, 妈妈, 妹妹, 姐姐。
13. CHER 还有妹妹, 姐姐。我们来画着四个人好不好?
14. FILLE-C-2 先我画地上。
15. CHER 啊, 先你画地上啊?
16. CHER 嗯, 好, Bella也开始画吧。我看看。
17. FILLE-C-2 好啦, ^{cǎo}草 (tǎo) 好啦!
18. CHER 草好啦, 接着画。
19. FILLE-C-2 现在, 现在需要嗯, 需要这个!
20. CHER 好, 这个。现在Angeli现在要画谁呢?
21. FILLE-C-2 可是为什么, 这, 这一点红色呢? 为什么一^{diǎndiǎn}点点 (diān) 红色?
22. CHER 嗯?

23. FILLE-C-2 为什么一^{diǎndiǎn}点点(diān)红色啊? 这那些点, ^{hěn}很(hàn)火很他们的, 很^{shǎo}少(shǎo)。(s
24. CHER 很少啊。
25. FILLE-C-2 这个是妈妈, 这个是妈妈。
26. CHER 这个就是妈妈啊?
27. FILLE-C-2 她是, 她是, 她是^{hóng}红(hōng)色, 这个红色。
28. FILLE-C-2 她也有个裙子, 你看, 我X X, 裙子, 是^{zhè}这(zhé)样子^{chuān}穿(chuān)进去。
29. CHER 妈妈是红色啊。啊, 这样穿裙子。
30. FILLE-C-2 然后我^{zuò}做(zhuā)她的鞋。
31. CHER 嗯, 然后是她的鞋。
32. FILLE-C-2 嗯。
33. CHER 这是谁啊, Bella?
34. FILLE-C-1 这个是妈妈。我要这个蓝色, 我想要这个蓝色。
35. CHER 妈妈, 好呀。好的, 这个蓝色。
36. FILLE-C-2 还需要这个^{yīn}因(yīn)为可以做头。
37. CHER 嗯, 可以做头。
38. FILLE-C-2 这头也酱子。
39. CHER 嗯, 头也这样子, 好的。
40. FILLE-C-2 现在^{zuò}做(zhuāng)眼睛。
41. CHER 现在装眼睛。
42. FILLE-C-2 眼睛是分红, 红, 眼睛, 我们滴眼睛是这样子。
43. CHER 啊, 妈妈的眼睛是这个颜色的?
44. FILLE-C-2 嗯, 很X X, 很离。
45. CHER 很里?
46. FILLE-C-2 你。

47. CHER 很我啊?
48. FILLE-C-2 嗯。
49. CHER 和我是一样的啊?
50. FILLE-C-2 我看到你，你也有。
51. CHER 嗯，你看到我也有。
52. FILLE-C-2 嗯，大家有眼睛。
53. CHER 妈妈的眼睛和姐姐的眼睛都是棕色的，好的。
54. FILLE-C-2 很你也有。
55. CHER 我也有。
56. FILLE-C-1 大家有眼睛。
57. FILLE-C-2 嘿，我也需要红色。
58. CHER 这个是爸爸，是吗?
59. FILLE-C-1 嗯。
60. CHER 然后你想画谁啊?
61. FILLE-C-1 Angeli
62. FILLE-C-2 她这^{zui}嘴(zhuì)巴也红色。
63. CHER 啊，妈妈嘴巴红色。
64. FILLE-C-2 为，因为她想她^{piào}漂(piáo)亮。
65. CHER 啊，因为她想她漂亮。
66. FILLE-C-2 嗯。很要是，还需要做她的鼻子。
67. CHER 然后就画她的鼻子。
68. FILLE-C-2 然后还需要这个。
69. CHER 啊，这个是什么，这个是给妈妈添什么呢?
70. FILLE-C-2 嗯，是可以---
71. CHER 啊，这个是Angeli。
72. FILLE-C-1 嗯。

73. FILLE-C-2 啊, XXX quelle couleur ?
74. FILLE-C-1 Euh : toi, t'es la plus..... XXX 开, 这个。
75. CHER 这两个哪个是你自己啊, Bella?
76. FILLE-C-1 嗯。
77. CHER 这个是自己, 这个是Angeli啊! 你给姐姐讲一讲你画的画好不好? 我们让Angeli自己画。这个是妈妈, 这个是爸爸, 妈妈是粉色的, 爸爸是蓝色的? 妈妈和爸爸中间都有一颗心, 为什么啊?
78. FILLE-C-1 因为---
79. CHER 来, 过来, 到姐姐这里, 为什么妈妈这里有一颗心啊?
80. FILLE-C-1 因为这是她的衣服。
81. CHER 啊, 因为这是她的衣服啊!
82. FILLE-C-1 嗯。
83. CHER 爸爸的衣服上也有一个心。
84. FILLE-C-2 那是最小的。我是最小的。
85. CHER 哎, 他们的脚上, 这是一颗心吗? 你的脚上?
86. FILLE-C-1 不是, 那是是--我做的。
87. CHER 那是什么啊?
88. FILLE-C-1 安静) 是关那鞋子的。
89. CHER 啊, 是关鞋子的啊?
90. FILLE-C-1 嗯。
91. CHER 好的。Angeli, 你画完啦?
92. FILLE-C-1 C'est le bleu que je veux.
93. CHER Ah, c'est le bleu que tu veux.
94. CHER 好的, 画完了, 是吗? 你能写上自己的名字吗?
95. FILLE-C-1 (2s) 很快的。
96. CHER (写名字) Ouais, super, 谢谢! 等Angeli画完了, 我们再玩下一个, 好不好?
97. FILLE-C-2 是什么人, 这个是什么cou:leur ?

98. CHER 这个是什么couleur ?
99. FILLE-C-2 像这个吗?
100. CHER 嗯, 不是的。你可以试一下。你可以画一下, 试一下。你试一下。
101. FILLE-C-2 嗯, 嗯, 不是。
102. CHER 不是。这个, 你想要的是这个颜色。
103. FILLE-C-2 对, 是的。
104. CHER 对吧, 是这个颜色。Bella几岁啦?
105. FILLE-C-1 六岁啦。
106. CHER 写上, 来。啊, 谢谢。
107. FILLE-C-1 C'est moi qui va t'écrire ton prénom ou c'est toi parce que XX. J'ai écrit à l'envers. 她是呃A-N (英语发音) A-N-G-E-L-I (法语发音) 可是有时候她是从这里去那边。可是是从这里去那边。可是啊--
108. CHER Bella, 你喜欢上学吗?
109. FILLE-C-1 Ah, je vais te faire le point pour: te dire, attends tu fermes ou pas, [sinon]
110. FILLE-C-2 [Non, je] veux pas !
111. FILLE-C-1 tu vas mettre ton prénom, sinon on va pas savoir [xxx]
112. FILLE-C-2 [NON !] emmmm
113. CHER On la laisse faire, on la laisse faire, on la laisse:
114. FILLE-C-2 我只想^{huàhuà}画画 (huò)。
115. CHER 你只想画画, 好。Bella, 这个是妈妈, 这是谁啊?
116. FILLE-C-1 Angeli, papa et moi.
117. FILLE-C-2 T'es plus grande que moi alors ça fait une grande robe.
118. CHER C'est une robe ça ?
119. FILLE-C-2 Hm. 我爱玩这个。
120. CHER 你爱玩这个画画的?
121. FILLE-C-1 有一天我们去巴黎, 我们买这个。不是真的, 但是它很漂亮。真的不是这样子的。它只是黑色的。我是一个, 这个颜色。可是这样子它没有这个颜色。
122. FILLE-C-1 xxxxx?

- 123.FILLE-C-2 Attends, ça va bientôt finir.
- 124.FILLE-C-1 Et papa aussi. N'oublie pas de le mettre.
- 125.FILLE-C-1 今天我们要去一个学校, 今天早上我要去另外一个学校。因为是叫做什么? music (英文发音)。
- 126.CHER Music, 啊, 叫做music。
- 127.FILLE-C-1 嗯。
- 128.CHER 去这个学校去学什么呢?
- 129.FILLE-C-1 去学music。
- 130.FILLE-C-2 你看, 看一样couleur给我们, 你看看看一样couleur跟我的手一点点。
- 131.CHER Angeli, 这个是Bella是不是。她和你穿一样的裙子, 一样的鞋子, 对不对?
- 132.FILLE-C-2 嗯。
- 133.CHER 这个是爸爸?
- 134.FILLE-C-2 他是这样子, 爸爸。
- 135.CHER Bella, 姐姐问你, 哪个是你自己啦? 你告诉姐姐, 这两个小朋友哪一个是你自己啊?
- 136.MÈRE-C 头发跟妈妈一样的。
- 137.CHER 啊, 头发跟妈妈一样的是你自己啊!
- 138.MÈRE-C Bella 的头发跟妈妈的一样(笑)。
- 139.CHER 玄机在这里。
- 140.MÈRE-C 小卷卷是吗?
- 141.FILLE-C-2 爸爸是, 爸爸。
- 142.MÈRE-C 爸爸是高高的, 卷卷。
- 143.FILLE-C-2 爸爸是这样子, 这样子。
- 144.CHER 啊, 卷卷, 这样子。
- 145.FILLE-C-2 可是, 我会做那个头给爸爸, 他是这样子。
- 146.FILLE-C-1 Angeli, t'as pas fini ah! Quoi, c'est nous?
- 147.MÈRE-C 爸爸的头发被剪平平啦, 是吗?
- 148.FILLE-C-1 Ah, c'est pour le bouchon. C'est rouge. Voilà, c'est bon. Tu veux que je t'aide ?

149.FILLE-C-2 Non, je peux tout finir.

150.FILLE-C-1 Arrête! Arrête!

151.CHER 好了。啊，爸爸，妈妈，你，还有姐姐。Angeli几岁了?

152.FILLE-C-1 她不爱去学校。因为她爱，然后就小朋友去学校。

153.FILLE-C-2 啊，拿这个blue (英语发音)。你看这个blue,它不是一样的blue。

154.FILLE-C-1 Allez hop, tu fais ton prénom ou pas?

155.FILLE-C-2 xxxxx; ce que je fais c'est que dessiner.

156.FILLE-C-1 Ou tu veux que je le je te le fais.

157.FILLE-C-2 Non, je veux pas ça !

158.CHER Angeli你不想写名字是不是，不想我们就不写了。这个名字怎么写啊?

159.FILLE-C-2 先A,N

160.FILLE-C-1 A-N-G

161.FILLE-C-2 E-L-I (笑)

162.FILLE-C-1 Angeli, elle est en train de parler, laisse la parler.

163.FILLE-C-2 Oui.

164.FILLE-C-1 Allez, laisse-la parler, on va jamais entendre.

165.CHER 我们现在再玩一个游戏好不好。讲一讲这上面是什么?

166.FILLE-C-1 一个小人。 Je place chacune de mes lan::: lange

167.CHER langue

168.FILLE-C-1 langue dans une partie de mon corps : en différent-tes couleurs

169.CHER en différentes couleurs. Angeli和Bella, 你们都会说什么语言啊?

170.FILLE-C-1 我会说英语, 法语^{hé}和(hàn)中文。

171.CHER 你听, 你听, Bella说话呢, 会说中文, 英语和法语, Angeli你会说什么语言呢?

172.MÈRE-C Angeli 会说什么话?

173.CHER (笑)会说中文, 法语。会说英语吗?

174.MÈRE-C Do you speak English?

175.FILLE-C-1 She don't speak English, I don't know.

- 176.CHER 你们选一个颜色给法语，这个小就是你们自己哦，你选一个颜色代表法语，涂在这个小人的一个部位上。好不好？这三个语言当中你们想先选哪一个涂在这个小人身上啊？
- 177.FILLE-C-1 什么？
- 178.CHER 英语，法语，中文，这三个语言你们选一个先涂在这个小人身上，你选哪一个？
- 179.FILLE-C-1 嗯，中国。
- 180.CHER 中国，好，中文。你给中文选一个颜色，选哪一个颜色？
- 181.FILLE-C-1 呃，红色。
- 182.CHER 你想涂在这个，你涂在你自己的哪个部位呀？
- 183.FILLE-C-1 呃，部是什么？
- 184.CHER 呃，想涂在哪个地方，想涂在你自己身上的哪一个地方？
- 185.FILLE-C-1 嗯，一个脚。
- 186.CHER 一个脚，好。你涂吧。Angeli，中文，法语，英文，你先选哪一个啊？
- 187.FILLE-C-1 这样子吗？
- 188.CHER 对，涂吧。先选哪一个？
- 189.FILLE-C-2 这个。
- 190.CHER 啊，这个是什么，什么语呀？中文，法语？
- 191.FILLE-C-2 Violet.
- 192.CHER 嗯，violet。你想这个代表你的哪一个语言啊，哪一个话呀？
- 193.FILLE-C-1 Angeli, tu veux euh l'anglais, l'Angleterre, la Chine ou la France?
- 194.FILLE-C-2 euh, le chinois.
- 195.CHER le chinois, ok.
- 196.FILLE-C-1 tu veux quelle couleur ?
- 197.CHER tu veux quelle couleur pour le chinois ?
- 198.FILLE-C-2 hm
- 199.CHER ah, violet, ok. Tu veux le mettre où, sur ton bonhomme ? Sur toi-même. Ah, sur les bras, d'accord. Vas-y.
- 200.FILLE-C-2 还有一个也可以。
- 201.CHER 好呀。你想画成什么样，就画成什么样。

202.CHER 那你第二个语言你想选哪一个呀? L'anglais ou français ?

203.FILLE-C-2 Hm, chinois!

204.CHER Ah le chinois aussi. Mais t'as fini le chinois déjà, tu vois. T'as mis le chinois sur les bras, ça sera soit l'anglais soit français.

205.FILLE-C-2 Français !

206.CHER Français, alors, tu prends quelle couleur ?

207.FILLE-C-2 Hm :

208.CHER Ah, d'accord, le beige. Tu le mets où sur toi-même, sur ta tête ? D'accord.

209.FILLE-C-2 还有这个。还有脚啊, 好的, 你涂吧。

210.CHER Pour l'anglais, tu veux quelle couleur?

211.FILLE-C-2 Hm, 只有红色。

212.CHER 啊, 只有红色啊, 那等一下好不好。那你告诉姐姐, 为什么中文你选的是紫色啊?

213.FILLE-C-2 因为我也爱这个。

214.CHER 因为你喜欢紫色, 所以你给中文选了紫色, 是吗?

215.FILLE-C-2 嗯, 这个!

216.CHER 这个是, 粉色。你想这个是给哪一个语言, 这个l'anglais ? Là c'est pour l'anglais ? Oui ? Et tu veux le mettre où ?

217.FILLE-C-2 xxx, 到处!

218.CHER 到处都是, 好。Bella 这个画完了, 是吗, 中文画完了, 是吗? 那你第二个选的语言是什么呀?

219.FILLE-C-2 好啦!

220.FILLE-C-1 啊, 法国。

221.CHER 法国, 好, 哪一个颜色给法国啊?

222.FILLE-C-1 嗯, 蓝色。哪个蓝色我要呢!

223.CHER 你看你要哪个蓝色呢? 这几个都是。

224.FILLE-C-1 有五个蓝色! 这个。

225.CHER 好, 你给, 你画在自己身上哪里啊?

226.FILLE-C-1 嗯---手。

227.CHER 手, 好的, 法语画在手上。Angeli, 这个是法语是不是?

228.FILLE-C-2 嗯, 是的。

229.CHER 是的, 为什么你选这个颜色呢?

230.FILLE-C-2 因为---我的小宝宝它爱这个颜色。

231.CHER 啊, 你的小宝宝它爱这个颜色, 那为什么把它放在头和脚上呢?

232.FILLE-C-2 因为它爱光有觉得这样子。它爱共有做一样跟它的。

233.MÈRE-C 它是一样的啊?

234.CHER 啊, 你要把它画的跟你的小宝贝是一样的?

235.FILLE-C-2 嗯。

236.CHER 啊, 这就是, 那英语怎么会是粉红色呢?

237.FILLE-C-2 因为我爱粉红色。

238.CHER 你爱粉红色, 怎么把它放在小人的身上了呢?

239.FILLE-C-2 因为我是T-shirt

240.FILLE-C-1 是她的--

241.CHER 是你的T-shirt ?

242.FILLE-C-1 是她的--

243.CHER 是你的衣服, 是不是, 你把英语穿在了身上啊?

244.FILLE-C-1 Allez, bleu, blanc, rouge.

245.CHER Le bleu, blanc, rouge, c'est les couleurs de quoi ?

246.FILLE-C-1 de la France !

247.CHER Oh, de la France.

248.FILLE-C-1 Et comme si on a le drapeau de Chine est du rouge, j'ai pris du rouge, j'aurais plus prendre du rouge, c'est pas joli. Et la France, il y a du bleu.

249.FILLE-C-2 看, 也想做眼睛。

250.CHER 啊, 你可以呀!

251.FILLE-C-2 这个, yellow!

252.CHER Yellow, 啊把yellow做自己的眼睛。我看Angeli的眼睛是yellow的吗? (妈妈笑) 是吗?

253.FILLE-C-2 嗯, 可是我爱yellow。

254.CHER 为什么你把中文放在手上了呀?

255.FILLE-C-2 因为我也爱。

256.CHER 因为你也爱中文。好的。

257.FILLE-C-1 Bleu, blanc, rouge

258.FILLE-C-2 现在我做嘴巴, 这个嘴巴。

259.FILLE-C-1 Et maintenant, c'est Angleterre.

260.CHER Ouais, tu choisis quelle couleur pour l'Angleterre ?

261.FILLE-C-1 Euh, l'anglais, c'est quoi je vais prendre ?

262.FILLE-C-2 好啦!

263.FILLE-C-1 我要选一个不一样的颜色。

264.CHER 好的, 选吧. Bleu, ça c'est un peu bleu violet, bleu marine

265.FILLE-C-1 Hm, je prends ça, je vais prendre un peu de ça, le bleu vert, c'est ça bleu ciel POUR LA TÊTE.

266.CHER Pour la tête.你把英语放在你的头上啦? 为什么呀?

267.FILLE-C-1 因为---

268.CHER 因为什么?

269.FILLE-C-1 这里我做中国, 法国, 英语。

270.CHER 啊, 这个空白的地方是中国, 法国, 英语三个在一起。然后你的头上是英语, 是不是? 为什么英语在头上啊?

271.FILLE-C-1 因为我也爱。

272.CHER 因为你爱英语啊。那你为什么把法语放在了手上呢?

273.FILLE-C-1 因为我也爱。

274.CHER 因为你也爱。

275.FILLE-C-1 它们都在我身上。

276.CHER 你喜欢的都放在你的身上。

277.FILLE-C-2 现在écrit我的prénom.

- 278.CHER 好, 这个是什么颜色?
- 279.FILLE-C-2 嗯, 不是一样的, 这样子。可是是一件的一样, 一点点。是我的prénom, 是可以这样子的我的prénom。
- 280.FILLE-C-1 你叫我做什么。
- 281.CHER 你还会说别的话吗? 除了chinois, français, anglais。还会别的吗? 那如果这个小人是你自己, 你还想给自己添点什么呢? 这个小就是你自己, 你想不想给他添点什么呢? 添一点比如说你长得样子, 她长什么样子。眼睛, 鼻子, 嘴巴, 头发, 衣服, 要不要给它添点什么呢?
- 282.FILLE-C-1 嗯--头发! 我要加我的头发。等一下, 我看看。
- 283.CHER 你的头发是黑色的。
- 284.FILLE-C-1 Le plus foncé:
- 285.CHER Le plus foncé.
- 286.FILLE-C-1 Ah, non, ça c'est le noir.
- 287.CHER Ça c'est le noir. T'as pas de cheveux noirs ?
- 288.FILLE-C-1 j'ai des cheveux un peu marron.
- 289.FILLE-C-2 好啦! 他们是这样子很恐龙, 这个是我的宝宝。可是它想去里面, 可是它不给你。
- 290.FILLE-C-1 我的手累一点。这里累一点。
- 291.CHER 啊, 这里有点累的。姐姐给揉一揉。
- 292.FILLE-C-2 你看这个猫, 它的尾巴可以去里面。你看它也可以, 快玩。
- 293.CHER C'est pas très pratique mais::
- 294.FILLE-C-1 C'est pas très pratique parce que ?
- 295.FILLE-C-1 Non, c'est pas ça c'est parce que j'ai je suis pas habituée d'habitude avec cette main-là.
- 296.FILLE-C-2 wán
玩 (wàng) 还是不玩呢?
- 297.CHER 你的头发, 你有眼睛, 耳朵, 手吗? 你想画吗?
- 298.FILLE-C-1 不可以, 因为有颜色。
- 299.CHER 你是什么颜色的眼睛啊?
- 300.FILLE-C-1 一样在你的眼睛。
- 301.CHER 跟我的一样的?

302.FILLE-C-2 嗯。还**很**我的。还很我的。

303.CHER 喂？

304.FILLE-C-2 很我。

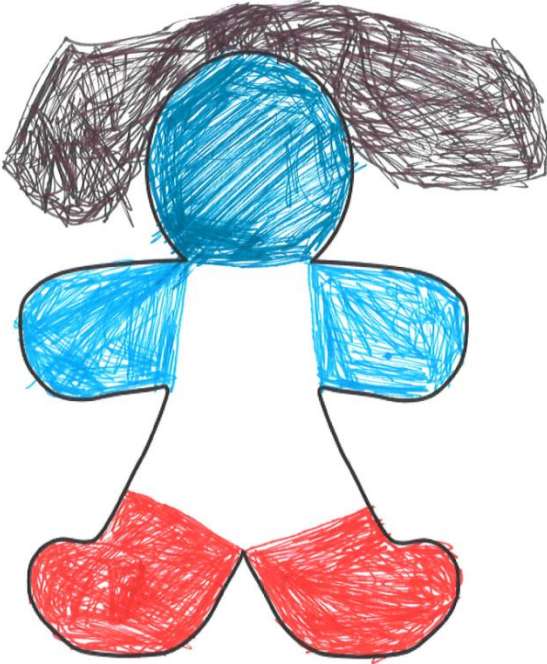
305.CHER 嗯？Angeli的？

306.FILLE-C-2 **我！**

Annexe 15 : « Portrait de langues » et « portrait de ma famille » dessinés par Bella et Angeli de la famille C

Bella

II. Je place chacune de mes langues dans une partie de mon corps en différentes couleurs.
我为我所讲的语言选择一种颜色，涂在我身体的某个部位。



Les langues que je parle 我会说的语言	Les couleurs que je choisis pour les langues 我为这些语言所选择的颜色

Bella

I. Le portrait de ma famille/我的全家福画像



137

Angeli

- II. Je place chacune de mes langues dans une partie de mon corps en différentes couleurs.
我为我所讲的语言选择一种颜色，涂在我身体的某个部位。



Les langues que je parle 我会说的语言	Les couleurs que je choisis pour les langues 我为这些语言所选择的颜色

Angeli



I. Le portrait de ma famille/我的全家福画像



Annexe 16 : Entretien avec la mère de la famille P

Le 27 mai 2016, de 15h16 à 16h41, via Skype

1. CHER 那你平常都叫她什么呀，你要是跟-跟小孩-
2. MÈRE-P 我平时一般都是跟她说中文。
3. MÈRE-P (...)我发现因为经常是我一个人在家带她嘛，所以我觉得她好像对中文更熟悉一些。对法语--这个太生疏了，(...)
4. CHER 你老公会说中文吗？
5. MÈRE-P 会一点点，嗯--就是--知道她的名字啦，然后一些基本的“再见”啦、“谢谢”啦，什么之类的啦。(...)
6. MÈRE-P 哎，七个月还挺小的（笑）我是说，你这算七个月，你要采访家庭教育还真的只能算半个案例，算不上一个案例（笑）。
7. CHER 其实每个家庭都有这个阶段嘛，就是就是你们这阶段憧憬她的未来的生活的时候，正好是个挺好的例子的，我觉得。因为你要大了的话，孩子就定性了，有的家长就会说：“哎呦，就已经这样了，我们也没办法啦。”现在你们正好是就是还在那个酝酿=
8. MÈRE-P =摸索中，我们是。
9. CHER 对对对，还在酝酿中
10. MÈRE-P 摸索中（笑）。(...)
11. CHER 嗯，你-你这也是在法国生活了三四年啦是吧？
12. MÈRE-P 呃，第一次一年半，加上现在已经快-已经两年啦，对啊，已经有三年半啦都。
13. CHER 啊。你第一次和第二次中间隔了多久呀？
14. MÈRE-P 有：有两年半吧，好像。因为：那次，是什么，当时就回去了，回去呢，回去了以后呆了半年，然后又去美国做了一年的博后，然后又回中国呆了一年，然后就过来了，所以在中国呆了差不多应该有两年半的时间。
15. CHER 嗯，所以才回到法国定居生活的？
16. MÈRE-P 哎，对，现在目前在这里生活，嗯。
17. CHER 那你和你老公是什么时候结婚的呀？
18. MÈRE-P 我们结婚是--哎呦，一二-一三年年底的时候结的婚，一三年年底，哦一二年年底哦（笑）
19. CHER 你俩是当时是xxxx的同事是不是啊？
20. MÈRE-P 哎，对，平时都在一起工作。所以就，互相交流多一点吗，因为我是用到那个软件用的比较多啊，然后时间长交流越来越多，就比较熟啦。

21. CHER 那你俩交流是用英文交流啦？
22. MÈRE-P 哎，对，嗯。
23. CHER 那现在呢，现在你俩在家里还交流是用什么语言交流啊？
24. MÈRE-P 在这里啊，我还是喜欢说英文，不太喜欢说法语，法语说不好（笑）。然后他还是基本上都是在跟我说法语，这样。
25. CHER 啊，你们俩一开始是用英文讲的，是因为你们工作语言都是英语，而且那时候你们==
26. MÈRE-P =哦，对，他可以说英文，他本来也是博士毕业嘛，所以说英文也没有问题。但是基本上他给我写信都是用法语写信嘛，所以这点也帮助我法语也帮助了很多。
27. CHER 啊--那你是什么时候学的法语呢？
28. MÈRE-P 呃到法国来做博后的那个时候，学校那段时间就有一个星期有一个半小时左右的法语课嘛。
29. CHER 是Campus Soir吗？
30. MÈRE-P 就是-就是在xxxx学校，它自己-因为I学校也有中国学生嘛，所以有给中国学生开设的法语课，所以我在那里跟着他们那些中国学生一起上法语课。然后回了-回了中国以后也断断续续地学了一些法语嘛
31. CHER 你在国内都是在那个-就是机构学的吗，就是外语机构学的吗？
32. MÈRE-P 哦，我在国内呢没有。我在国内是那个去的高校，高校学校里面都有个法语系嘛，所以就在法语系里面跟着上班，跟着上课啦就，去听一下。我觉得法语机构哎呀我也不知道怎么找，但是然后其实办还挺复杂的，所以我觉得在学校里面找个法语系还简单一些。
33. CHER 啊啊，你就一直这几年断断续续地都在学法语？
34. MÈRE-P 也没有，就是在国内的时候才学。然后现在这过来了，工作了一段时间，肯定每天接触了，现在都没有怎么学法语啦。
35. CHER 啊，那你和你老公从什么时候开始就交流的语言就变了的呢？
36. MÈRE-P 从什么时候啊？
37. CHER 嗯。
38. MÈRE-P 啊--应该说从我过来以后吧，从一三年开始过来，就是他说法语慢慢说的多了。因为要想在这里-我现在没有工作嘛，目前，要是想在这里工作的话，必须得法语好啊。
39. CHER 啊，你们科学也是这样吗？
40. MÈRE-P 理科是啥，理科还是-譬如说你基本上有时候你跟人打交道啊什么的，肯定要用的，还是好一些，可以更好的融入他们嘛。
41. CHER 嗯，啊，你是从到了法国就是生活开始，真正决定定居在法国之后，你老公才和你慢慢就是法语讲起来了。

42. MÈRE-P 啊，对，然后法语说的就多一些了，有意识的，有**意识**的说法语了。
43. CHER 他还要有意识地训练你，让你多讲一点法语？
44. MÈRE-P 啊，对，嗯，要不然就一直英文下去了（笑）。
45. CHER 那你要是**有-就是很着急说不懂的时候那怎么办？**
46. MÈRE-P 那我就肯定英语啦。**再我特别累的时候我也是说英语的一般，不过我其实一般都还是在说英语，真的是，想想挺惭愧的（笑），不求上进。**
47. CHER 你老公也很鼓励你学法语是吗？
48. MÈRE-P 那肯定。
49. CHER 他希望你尽早把法语练起来跟他交流吗？
50. MÈRE-P 嗯，那是拉，好更多的融入这个社会嘛，说人家的语言嘛。就好像你一个外国人去中国，像他也在也想学中文一样的嘛，像跟他父母在一起交流啊、写信啊什么都是得用法语。
51. CHER 嗯，他也想学中文？
52. MÈRE-P 嗯，肯定啊，[他现在]他想学的语言多啦（笑）！
53. CHER 他对语言很感兴趣呗？
54. MÈRE-P 嗯，算吧，嗯，算的。我们--你像他的-他的什么，他的最小的一个弟弟在奥地利，说的是德语。然后呃他弟他最小的妹妹在奥地利找的男朋友是奥地利人嘛，然后也是说的德语，但是他的母语是英语。所以那在我们结婚那一天，呃全家晚宴上超级热闹，一个大桌子上，他爸妈法语，然后我妈来了嘛，我跟我妈中文，然后他的小妹妹跟他小妹男朋友就说德语。然后三四种语言在一起夹杂来夹杂去互相翻译（笑），超级热闹！
55. CHER （笑）所以他也是想讲中文的，然后想-想能和你家人交流吗？
56. MÈRE-P 嗯，那是。
57. CHER 哎，那他和你爸妈怎么-怎么讲话呢？
58. MÈRE-P （笑）用手（sou）势（si），哎，这个说以来一堆笑话，来打比方啦。（笑）因为我妈英（yin）语也不行，只能说个中文，然后再只能打个手势打比方。因为我坐月子身体不太好，就在家呆着嘛，他和我妈妈就去超市买东西。然后我妈妈想买棍子，就是那个 baguette{法语发音}面包，我妈就说“棍子，棍子”，然后这样子来比划嘛，然后就很长（cang）那个棍子。他一看，这个东西，他以为是黄瓜，或者是西葫芦，带他去，“不是”“不是”（笑）。然后我妈妈自己找到那个柜台，然后他就知道，“啊！棍子”这个就说面包，就说 baguette（笑）。(...)
59. CHER 那你妈妈来帮你带小孩-啊对，那时候小孩才一个月哈？
60. MÈRE-P 啊，两个月的时候她就回去了
61. CHER 那你-你们两个在家里讲讲中文，然后你老公，他听不懂，他会着急吗？

62. MÈRE-P 肯定会有点着急啦，然后就找（zao）字嘛，有些他可以就简单的他就听到啦，然后听到后就问我，具体讲的什么。比方说他只能听懂几个字，关键字，比如说“冰淇淋”或者什么之类的，然后就会问我“你在说什么呀？”然后我再跟他翻译一遍，或者他跟我说的话，然后我再翻译一遍给我妈妈听。
63. CHER 啊：他还是很感兴趣你们俩个的谈话内容的，虽然他就是听不懂，所以他需要你再翻译一遍。
64. MÈRE-P 嗯，是啊。比方说，因为-呃我们应该是一二年年底结的婚，然后，是一二年年底吧，啊对，一二年年底结的婚，然后一三年我在中国工作了一年嘛，他那个一三年的时候，他们全家就到中国来了。嗯，就然后在中国的时候，我就带着他们看我的朋友啊，然后我们在外面吃饭啊肯定我们就说中文啦，然后他就看了我们，也很也比较有兴趣我们在聊天聊什么，之类的。（...）
65. CHER 嗯嗯嗯，真是，那你现在和你小朋友说中文，就是就是吃饭啦，然后她要是哭闹你就用中文哄她是吗？
66. MÈRE-P 嗯，对，我都是用中文哄。
67. CHER 你说的是普通话还说的是武汉话呀？
68. MÈRE-P 啊说的普通话啦。
69. CHER 那为什么没跟她说武汉话呢？
70. MÈRE-P 啊，武汉话（笑），我习惯啦-说武汉话其实我上大学以后全部都说的普通话啊。大学宿舍我们是一直到后来全部都说的是普通话，除非就是和小学-高中-初中同学，然后周围的邻居街坊说一下武汉方言以外。是我觉得说普通话也挺好的，挺方便的，武汉话和普通话也没有**太大太大**的差别，到时候等她长大了，彪几句武汉方言也不是很难的问题（笑）。
71. CHER 那你和你妈妈之间是不是讲武汉话的呀？
72. MÈRE-P 啊，那是，呃。
73. CHER 那你老公--他能听懂的就你们俩讲话，他能听出来这说的不是普通话，这说的是武汉话吗？
74. MÈRE-P 那我就知道了，得问他，不过我估计他听得出来。因为武汉话说话语速很快，然后声音又比较大。他每次觉得我跟我妈打电话都是在吵架，武汉话。
75. CHER 啊，那你-你觉得长大你家小朋友自然就会听懂武汉话，慢慢地在你的身边接触这些武汉话的环境她能听懂武汉话以后。
76. MÈRE-P 那就不知道啦，反正--我是-反正我是一定-我们两个人都想培养她能够说能够说和读中文和法语，希望都同时做她的母语，这是我们两个的希望和目标。但是不知道会怎么样，所以再看呗！
77. CHER 你们俩希望中文和法语两个都是她的母语，是因为妈妈是中国人，爸爸是法国人吗？
78. MÈRE-P 啊，是啊，嗯。

79. CHER 你们，不是，我想问的是你们是出于哪种考虑想让她变成这种双语母语的小孩呢？
80. MÈRE-P 因为本来--中文就是--我的母语啦，而且我觉得中国的文化博大精深，我还挺喜欢中国的这些历史文化。因为中国的、诗、词、歌、赋啊，我觉得真的很美很美，如果她不会中文欣赏，不能直接读中国的这些，我觉得太可惜了，真的是太可惜了。那法语-法国我觉得还是有很多-那法国我觉得是自由民主的思想，嗯啧啧我也很欣赏他们，所以当然我也希望啦！
81. CHER 所以就是也是为了文化的传承，你觉得就-一定要能读写，不光是要能听说是吗？
82. MÈRE-P 那是啦，嗯，事实上她就和中国小朋友一样的可以到的中文程度，然后还希望她以后能够读中国的文言文啊，古文啊这些最好啦！
83. CHER 那-那你老公也是希望她能读-读写中文，达到一个母语的水平[是的]，然后法文也是听说读写也都是母语的水平。
84. MÈRE-P 嗯，那法语在这块儿，目前我们在这块儿生活的话，如果作为生活环境都是法语，那法语肯定都是她的强势语言啦，所以我从小就要陪着她的中文的-中文的这种，给她灌输中文再。
85. CHER 你有看过就是这种类型的书呗？就是你在怀她或者生她以后？
86. MÈRE-P 嗯你说双语的什么-这个是吧？
87. CHER 对。
88. MÈRE-P 没有看过书。
89. CHER 那你和其他妈妈交流这方面吗？
90. MÈRE-P 呃有时候就看人家怎么-看人家也有啊，看人家比方说看人家双语家庭，或者看人家怎么培养小孩子的中文啊什么之类的，因为有时候信息是不是收到一些，就潜水呗，就潜水状态，就看星星（笑）。
91. CHER 那你就是-你的生活中，你的旁边的周围的朋友啊、邻居啊，你有没有见过就是真的双语的小孩儿呢？
92. MÈRE-P 哦，嗯，也有啊。我认识一个朋友，她呃一个女性朋友嘛，她老公是法国人，他们家小孩-有两个小孩儿了。完后两个小孩中文都听基本上一点问题都没有，说不是特别愿意说。那法语那肯定是一点问题都没-听、说、读、写，都是跟周围法国朋友-啊法国小朋友一样的水平啦。
93. CHER 他家小孩愿意听，不愿意说，你有没有担心你家小孩儿以后也是愿意听，不愿意说呢？
94. MÈRE-P 嗯，哎呀，担心-这个担心太早，我现在先担心怎么把他她养大了再说。
95. CHER 真的是以后再说。那你刚才说法语一定会是强势的，就是你有意识地觉得中文一定是弱势的语言，所以你要去保留它。
96. MÈRE-P 嗯，因为我们现在在法国生活嘛，你再加上我看到我那个朋友的例子啦。再说小朋友-这个小朋友的天性，小朋友喜欢和周围的小朋友叫什么，是一样的嘛，不喜欢自己像成为一个异类，被其他小朋友孤立啦。其实她肯定都是跟其他小朋友说法语啊，什么之类的，这

是很正常的事情，所以估计-也就说只有教她说在家里说法语啦，不，在家里说中文，对。看还有没有比如说中文夏令营啊，再说以后也可以经常去中国嘛，回中国啦。所以，其实一个小孩子很容易受环境影响的，所以没有太担心这方面。

97. CHER 嗯，那你想让她读写，你以后你觉得会是挑战吗？就是如果她不上中文学校的话，是不就得由你来教她读写啊？
98. MÈRE-P 嗯，那应该是的啦。就还好吧，我不知道，我也没尝试过（笑）。我都忘记我们以前是怎么小学开始读啊、开始写啊。不过小孩子，你看中文汉字有时候就像画画一样嘛，不知道，这个还是得看小孩-小孩她自己兴趣，是喜欢说啊，还是喜欢写啊，还是，就是这都是完全还看小孩子，有时候大人控制不了的。
99. CHER 嗯嗯，那你想让她真的欣赏中文的古诗词啊，你真的就是-你想从小教她吗，还是说她到了某个年龄以后，她自然就会对这个感兴趣？
100. MÈRE-P 嗯这个呀，肯定不可能是那种到了一个年纪她自己自然感兴趣，肯定是不断的培养引导她的。比方说，像对小孩儿的话，现在就要--这次呢我可能会那边-师弟他们会来开会，我就让他们带了一些像有中国字画的一些呃小节目啊什么之类的嘛。然后我妈妈过来也带了那个就是一个那个挂图的，上面有认字的什么之类的嘛。反正就是让她环境里面有这个，有一些这些东西，然后再一些中文书籍啊之类的，让她从小就看到一些给她一些这些刺激嘛。
101. CHER 嗯，他们有的人说小孩儿就说说两个语言，哎呀，是不是小孩儿好重啊；然后有的人说小孩儿就说说两种语言，就说开发智力啊；有的人说怕小孩儿同时说两种语言，就是语言会发展的有点晚啊有点慢啊，你-要是让你觉得呢，你觉得-？
102. MÈRE-P 啊，我是听到有这种说法，说说她的语言会发展的说话，双语儿童，说话会比较晚一些，不知道。
103. CHER 那你就是在怀孕的时候，小孩儿没生出来的时候，或者在结婚的时候，你当时有没有幻想过，哎呦，我以后生的baby是双语的小孩儿。
104. MÈRE-P 我觉得好像不用幻想吧，我觉得很自然，就应该是这个样子的，我想不用幻想。
105. CHER 你觉得就是一定会是这样子的？
106. MÈRE-P 呃，没有幻想过会双语。本来我的母语就是中文，他的母语就是法语嘛，觉得就是很自然而然的应该就是-应该两国语言都会的。
107. CHER 那你俩之前有讨论过吗，就是坐下来真的就是面对面说，我们这个孩子以后要说什么语言，有过就是真正的讨论吗？
108. MÈRE-P 嗯，我们会经常说。啊我们就是两个人都同意就是双语嘛，就是两种都是她的母语。就比方说-就是为什么我们想她的，他一直-我老公一直都跟小孩儿说法语，然后我一直跟小孩说中文就是这个样子的。嗯，让她两种语言都习惯。然后小孩子，以前呢，三四个月以前，因为我经常-我跟我妈妈都是说中文嘛，估计她很习惯中文，然后有时候我突然说一下英语或者我突然说一下法语，那个小孩儿就瞪大眼睛看，就她可能就觉得很奇怪，很不习惯那种音调什么之类的。然后现在你看已经六七个月啦，然后我说中文或者说法语的时候，她就好像很习惯了感觉。
109. CHER 那你有跟她说过英语吗？

110. MÈRE-P 啊哈（笑）也有，不过很少很少，基本上就是有时候有英文书嘛。然后给她给她玩的时候，跟她玩的时候跟她念一下这样子。
111. CHER 真的啊，你现在就有的时候会给她读一些英文？
112. MÈRE-P 那，小孩子那个小布书，就几页纸（zi），什么呃一个鸡蛋哪，三个鸡蛋，一二三四五六七，就这个。
113. CHER 啊！
114. MÈRE-P 就这个，就这个，就数字这个而已。
115. CHER 就数字的？
116. MÈRE-P 啊，啊，啊，好玩呗，给小孩子。
117. CHER 你想让你家小孩以后几岁开始学英语啊？
118. MÈRE-P 我都不知道xx（笑），这个可能还是得跟--真实-我不知道他们那些小学有开设学英文吗？
119. CHER 有。
120. MÈRE-P 就让她按照-，哦，那就按照他们小学课程正常走就完了呗。我现在也不知道他们那个小学，他们这里法国的教育体系，我现在其实也不是很明白。我也很想弄明白知道他们怎么走，我是觉得好像给我感觉法国这块儿小孩子反正大多数都，多数都在玩一样感觉。（笑）
121. CHER 对，是的，小孩可愿意上学了（笑）。
122. MÈRE-P 我-我根本就不知道他们是-是怎么样子，课程设置啊还是怎么样子，我一点概念都没有。所以，你要是知道你可以告诉我（笑），我还可以给小孩做一下打算（笑）。
123. CHER 哎，那你-你家里人，你妈妈或者是你同学啊，你以前中国的同事啊，会不会就是总向你打听，说你家小孩以后要说什么语啊，有没有就是-你有没有接收这种信息啊？
124. MÈRE-P 嗯，他们都-他们也都自然而然地觉得我家小孩以后会说中文，会说法语。
125. CHER 因为有人鼓励你吗？有人鼓励你说“哎呀，双语多好啊！”小朋友=
126. MÈRE-P =诶，那是啊，那肯定是啊。
127. CHER 你听到的都是比较正面的评价呗，就是就是鼓励的=
128. MÈRE-P =都是说双语很好啊，对啊！
129. CHER 那那个=
130. MÈRE-P =为什么说不好啊，（笑）我都不明白。
131. CHER 不是，那那个法国家长呢？就是，你老公他家长，还有他周围的朋友同事什么的，你-你接收什么样的反馈呢，他们都怎么说的呀？

132. MÈRE-P 嗯,挺好,他们都说:“ Ah, c'est très riche. ”都说从 culture (英文发音)上面来说,从语言上面来说 “ah, très riche, très riche.” 我估计其实,其实我感觉其实大多数-我觉得法国人也在变。像-我也觉得以前法国人不太屑于说英文哪或者怎么样子,然后最近这一两年我觉得法国人对于中国的态度-法国人现在学中文我感觉好像比较多了;然后法国现在学英语的,我觉得也很很多了。他们都其实像他们说:“ah, très riche.” 像-我跟老公还讨论过,他们就是说其实他们也希望自己可以说很多语言,只不过他们不想-不想付出努力(笑),不想-不想travaille这样这样子啦。
133. CHER (笑)其实他们也是很羡慕能有很多-会说好几种语言的人? =
134. MÈRE-P =我是觉得是这样子的。
135. CHER 啊,所以当他们就听到说你们家以后小孩以后会双语的,其实也是[啧啧羡慕很鼓励的]?
136. MÈRE-P [XXXX]啊,对啊,我感觉都是这样子的。
137. CHER 他爸妈也是这样想的?
138. MÈRE-P 嗯。
139. CHER 啊,你现在就是开始着手-你现在真的是开始着手就是培养她的中文教育了吗?
140. MÈRE-P (笑)我觉的什么叫中文教育啦?没有,就是每天跟她说话呗,小孩子不都这样,跟她说话。然后她就知道是在干嘛啊之类的,让她早点可以吃饭啊,自己睡觉啊,我也省事啦。
141. CHER (笑)先把生活独立起来,是这意思吧?
142. MÈRE-P 就自己聪明一些,我这样,我也可以少做一些事情啦
143. CHER 对对对,那你老公就负责她法语教育,每天和她讲法语啊?
144. MÈRE-P 我老公跟她玩的时候都在说法语。(…)
145. CHER 那你现在-你现在和你老公在家就是说英语,跟小孩说中文,你还有-不是,说法语,你还有机会说英语吗,最近?
146. MÈRE-P 有啊,我跟我老公全部都是在说英语啦。然后我们找了一个儿医,也是为了方便,所以我们找了个儿医,他也是可以说说英语的,虽然是法国人(笑)。
147. CHER 是-是为了方便和你沟通是吗?
148. MÈRE-P 哎,对。
149. CHER 就是因为如果真的是聊起那个健康问题,法语你还是有点困难是吗?
150. MÈRE-P 如果万一我老公他要是不能和我一起去这个儿医的话,然后法语还是-法语我一般听还行,但是如果真的是呢,就是有个以防万一嘛,万一可以。但如果可以说英语的话,那是更好的。
151. CHER 啊,就是平常如果你和你老公如果一起去看这个儿科医生的时候,都是用法语讲的?

152. MÈRE-P 啊，对，如果我想表达什么的时候，我会-像昨天我们去看过医生，然后我要说什么，一急起来我还是都是说的英文啦。然后那个医生我觉得他挺好的，他也挺愿意用英文交流的，所以反正-第一次-昨天第一次去他也挺好、挺热情的。
153. CHER 嗯，嗯，真的是，这个挺有意思的，就是为了方便跟你沟通，所以找了个儿科医生要会讲英语。
154. MÈRE-P 对啊，就是-就是如果他会英文的话那是--那是一个plus{法语发音}。

Annexe 17 : Entretien avec le père de la famille P

Le 29 mai 2016, de 10h à 11h15, via Skype

1. CHER (...) Elle (votre fille) commence à parler ?
2. PÈRE-P Non: non, c'est un peu tôt oui, c'est plus- c'est question de- c'est pas de: elle est pas encore là. En général, dans ce que moi je sais, euh: des enfants qui ont des parents mixtes- fin des origines mixtes parlent généralement un petit peu plus tard. Parce qu'il leur faut le temps d'apprendre deux langages, donc: en général ils parlent un petit peu plus tard, mais euh un enfant commence vraiment à parler vers deux ans, pas plus tôt.
3. CHER Comment vous connaissez euh le langage des enfants, le développement du langage des enfants ?
4. PÈRE-P Alors, moi: je suis l'aîné de QUATRE enfants, dans ma- j'ai un frère et deux sœurs.
5. CHER Petit- petit frère et sœur ?
6. PÈRE-P Ils sont tous petits, c'est moi l'aîné. Euh: donc:: mes parents aiment beaucoup les enfants, ça fait partie des sujets de discussion que nous avons régulièrement. A côté de ça:, ah: j'ai plusieurs: plusieurs amis qui ont des enfants, (bruit) mais on a aussi- on connaît aussi les gens qui ont des euh:: qui ont des origines mixtes, par exemple, y a une amie qui est d'origine espagnole, c'est pareil, elle a aussi- on a échangé un petit peu sur ce genre de: sur ce genre de question.
7. CHER Hm hem, donc vous l'avez vraiment observé dans votre vie, autour de vous ?
8. PÈRE-P Bah: au quotidien sur le sur le double langage, je l'ai les surtout entendu, mais je n'ai pas observé. ça ça me semble logique, mais je n'ai pas euh je n'ai pas expérimenté par moi-même.
9. CHER D'accord, d'accord, ça vous semble logique, est-ce que vous croyez que ça prend du temps de d'apprendre deux langages en même temps ?
10. PÈRE-P Bah le: cerveau est plastique, il faut- il prenne un peu de temps pour enregistrer les informations et plus la configuration est complexe, plus on peut imaginer qu'il faut du temps pour: pour l'atteindre. C'est pas forcément VRAI↑, mais euh: ça semble pas- ça semble à s'en appuyer. C'est pas un décalage de: de ce qui se court dans l'année ah:, c'est un décalage de quelques mois, c'est pas euh xxx, est court, mais euh voilà c'est souvent quelque chose qui est observé. Dans ce que j'en ai lu et dans ce que j'en ai échangé.
11. CHER D'accord et vous faites beaucoup attention à ça quand vous échangez avec vos amis mixtes ou euh vos amis qui ont déjà des

enfants ?

12. PÈRE-P euh: on en discute, est-ce que je fais plus attention ? On discute plein de sujets ah, l'aspect langage est un des aspects, euh je sais que beaucoup de gens m'en parlent en disant : " Aie, elle a de la chance, parce qu'elle sait parler les deux langues." ça c'est quelque chose: ça c'est quelque chose important, mais euh sur les: après c'est plus: c'est plus de détails. Dans ce que- dans les échanges que j'ai moi eus avec mes parents, par exemple, on a beaucoup abordé la notion le fait que l'enfant est unique et que tou- chaque enfant se développe à une vitesse différente. Y a des enfants qui marchent très tôt et y a des enfants qui marchent très tard, enfants qui ont parlé plus tôt ou plus tard, mais c'est pas: y a pas de bien ou de mal, y a: la notion d'enfant et d'environnement. Mais: voilà, comme ça, ça fait partie des choses qui font que moi, j'accepte assez facilement ces choses-là, après j'essaie de regarder comment on peut: euh solliciter ou faciliter le développement de l'enfant.
13. CHER D'accord, d'accord, donc y a des gens qui qui disent que le plurilinguisme ou le bilinguisme des enfants provoque des fois le retard de langage. Ou des fois ils disent que c'est très bien, ça développe beaucoup les cerveaux des enfants, donc vous vous situez comment, vous êtes d'accord avec:?=
14. PÈRE-P =Alors, pour moi: ah: la notion de retard de langage, est euh est péjorative et c'était pas dans mon idée. Elle commence- elle va commencer à parler un peu plus tard, mais c'est pas euh une notion de retard parce qu'elle va rattraper ensuite, c'est juste qu'au démarrage, mais il faut euh: il faut affilier parce que: pour la maman, elle va parler en chinois et pour moi elle va parler en français, euh: en plus, avec Ruo, on parle des parfois en anglais lorsqu'on n'a pas euh: lorsqu'il nous manque des x (bruit), donc y a- y a trois langues en permanence dans la maison. Et forcément, à un moment donné, il faut qu'elle retrouve les repères. Par exemple, au début, elle était TRES-elle était TRES perturbée quand Ruo me parlait soit en français soit en anglais. Parce que c'était pas du chinois alors que Ruo elle parle en chinois. Aujourd'hui c'est plus le cas, elle est: elle est ah elle se met attentive à ça, mais elle fait bien la différence. Genre « Tiens ! Ils sont passés sur une autre langue, c'est pas grave. »
15. CHER Ah bon, vous l'avez remarqué quand même:=-
16. PÈRE-P =Oui, oui, oui, c'est visible. Mais euh: notre fille est très: très observatrice. Ah on se voit qu'elle aime regarder à l'environnement et euh: qu'elle réagit à à qu'elle réagit à ça. ça xx et c'est physique, donc effectivement, euh: on voit bien que à certain moment euh elle dit : « Tiens ! Et qu'il se passe quelque chose, c'est pas comme d'habitude. »
17. CHER Ah bon et c'est euh à peu près à partir de quel mois de: qu'elle a réagi aux différences de langues ? Elle réagit comment par exemple ?

18. PÈRE-P Ah: c'est c'est plutôt- c'est dans les regards, elle va avoir des gros yeux, elle va xx « qu'est-ce qui s'est passé ? » « C'est quoi ? » On VOIT que c'est pas comme d'habitude qu'elle est qu'elle est surprise. Je dirais euh: cinq mois euh cinq six mois, quelque chose comme ça. Et euh c'est là on n'a pas noté tu vois des détails mais c'est c'est dans cette angle.
19. CHER D'accord, d'accord, ah c'est super intéressant ah!
20. PÈRE-P Oui! Mais c'est c'est extraordinaire de regarder comment un bébé grandit et comment comment elle change. C'est vrai que la relation avec les parents en plus ici avec les différentes langues, c'est euh on VOIT que y a d'autres éléments qui: font partie.
21. CHER D'accord, (rire) et vous vous parlez euh vous parlez le français ou le l'anglais avec Ruo ?
22. PÈRE-P Alors, avec Ruo ah je lui PARLE principalement en français, je passe en anglais: quand elle me comprend pas, quand il faut XX quand c'est un peu administratif des choses comme ça. Alors, euh: c'est aussi euh: c'est aussi un choix parce que comme on vit en France, il faut absolument que Ruo ait besoin d'avoir un niveau de français suffisant pour pouvoir travailler. Et donc, TRES tôt dans la relation on est passé au français. Bah moi je suis passé sur le français, euh::: notamment dans l'écrit quand on est- quand elle était en Chine et moi j'étais en France parce qu'on a vécu un distance {ANS} pendant longtemps, longtemps (rire), ouais! Ah euh je lui écris même beaucoup en français, j'écrivais en anglais que lorsqu'on voulait des choses très très précises. Voilà, si- sinon euh:: de toute façon, justement elle sait euh elle sait mettre en place(...)
23. CHER (Rire) oui, vous m'avez dit tout à l'heure que vous parlez le le français avec Ruo [ouais] et (bruit) bah oui moi, je vois aussi les couples qui se sont rencontrés en anglais et puis ont passé euh vite ou petit à petit vers le français. Ruo: elle parle le français: avec quel niveau d'après vous?
24. PÈRE-P C'est compliqué parce qu'avec moi, elle parle presque tout le temps en anglais. Hein::: alors elle le comprend PAS MAL, aujourd'hui elle comprend plutôt bien le français parce qu'elle entend et: MAIS: elle a plus de mal à le parler parce qu'elle ne pratique- à mon avis PAS assez. Il faut vrai qu'elle: voilà, donc c'est là ceci dit euh elle peut fai- elle peut faire des choses qui a des marches de progression très importantes. C'est-à-dire qu'à partir du moment où elle va recommencer à travailler, j'espère que ça va arriver vite pour elle, euh: à partir du moment où elle va recommencer à travailler à parler le français, elle va progresser très très vite, parce qu'elle- elle a l'habitude de l'entendre, et elle connaît beaucoup de choses en fait. Voilà par contre, elle parle quand même beaucoup mieux le français que moi je parle chinois (rire). Parce qu'on vit en France, euh je pratique pas forcément ASSEZ le chinois, euh donc là il faut que je m'y mette mais euh j'ai un peu de mal à trouver plus de temps avec mon travail, pour: pour l'étudier euh suffisamment sérieusement ou de façon à vraiment progresser.

25. CHER Mais vous avez essayé d'apprendre le chinois ?
26. PÈRE-P Ah j'ai acheté euh j'ai acheté des livres pour des méthodes de travail: et puis je me- régulièrement, je lui demande comment on dit ça:, j'essaie de construire des petites phrases simples, mais je reste à un niveau euh: beaucoup plus limité que ce que je voudrais. Je voudrais qu'il y a pas de bah parler beaucoup mieux le chinois que ça.
27. CHER D'accord, d'accord et vous m'avez dit que maintenant vous vivez en France, est-ce que vous avez pensé euh: à vivre en Chine ? Est-ce [oui] que vous en avez pensé ?
28. PÈRE-P Oui, on a envisagé d'aller vivre en Chine aussi parce que euh après notre mariage, Ruo est retourné en Chine et puis moi j'étais en France pour les problèmes de visa. On s'est mariés: ah euh le vingt-neuf décembre 2012 et son visa se finissait le trente-et-un décembre. Donc elle est repartie en Chine le trente-et-un (rire) et elle y reven- et ensuite moi je suis allé en Chine, euh:: c'était donc en: deu- l'été 2013, au mois d'août 2013. Et ELLE elle est ve- est venu s'installer en France en février 2014. Donc pendant tout ce temps-là, on a vécu euh: un en France et un en Chine. Et on: une question qui s'est beaucoup posée c'est bien de dire bah qu'est-ce qu'on fait, ce que- où est-ce qu'on s'installe? Alors, euh on a fait du coup plusieurs démarches, fin on a cherché pour voir si on va trouver un travail en France et on a regardé si moi je peux trouver un travail en Chine. Quand je suis allé en Chine au mois d'août, euh on a fait euh: moi j'ai passé un entretien dans l'université où elle travaillait, pour avoir un poste. Et ensuite, euh: on a fait les papiers pour avoir l'enfant unique.
29. CHER (3s) Ah bah oui!
30. PÈRE-P [parce que à l'époque on savait pas]
31. CHER [Quel que soit vous êtes:] vous êtes Chinois ou vous êtes étranger, si vous vivez en Chine, il faut euh respecter euh oui la politique de [l'enfant unique].
32. PÈRE-P [Voilà], donc on on on a fait tout ça parce que bah on savait pas trop. Alors on a eu une proposition en France, mais quand elle est- effectivement ce qui s'est passé c'est que: elle a eu un AN de travail en C.D.D., alors c'était en temps partiel, c'était quand même c'était quand même un travail. Et euh et puis après voilà et moi en Chine c'était visiblement plus compliqué. Par exemple, c'était possible comme j'étais étranger, y avait plein de règles, ça m'y être difficile. Et euh: à sortie de ça, y avait toute la politique familiale, qui était quand même: beaucoup plus compliquée, beaucoup plus restrictive en Chine, qu'on a été en France. Donc quand on a pesé les différentes solutions, bah à un moment donné, comme il y avait une opportunité de travail partiel qui évolue, mais on a VRAIMENT regardé euh: on a regardé- on a considéré la possibilité de s'installer en Chine. Éventuellement d'ailleurs, il n'est pas exclu d'aller vivre dans un- dire ce pays. Un des deux, c'est

plus simple parce que: il y a la famille pour aider[†], y a des on connaît le pays, on connaît quand même des: des habitudes, on connaît l'essence de la langue, mais euh oui oui on a regardé beaucoup.

33. CHER Et vous en avez vraiment sérieusement réfléchi et vous fait euh quelque chose pour: vous installer.

34. PÈRE-P Hm. (...)

35. PÈRE-P Ah mais c'est aussi pour ça que on envisageait même si on avait vécu un premier temps en Chine, on aurait peut-être bougé derrière. Et après la question c'était de savoir où est-ce que on allait commencer notre vie commune et c'était euh: mais on s'est posé la question si ça va être en Chine, bah ça serait en Chine. Moi: voilà, on a regardé on a regardé les possibilités. (...)

36. CHER (rire) est-ce qu'elle a un prénom chinois ?

37. PÈRE-P oui. Elle s'appelle Yiyuan. Ah je sais pas si je le prononce bien, mais:=

38. CHER =si, si.

39. PÈRE-P C'est: d'accord, donc c'est euh: Ruo m'a expliqué que c'était: euh une référence[†] quand on boit de d'eau, c'est la référence à la source et c'est un joli prénom aussi qui dit bah elle a plusieurs origines et il faut finalement qu'elle qu'elle garde ça en tête. Euh: voilà, se remémorer qu'elle vient de plusieurs cultures, tout ça c'est finalement dans son prénom aussi.

40. CHER Ah, vous avez pensé à faire penser euh votre fille ses origines:

41. PÈRE-P Bah on: ne sait qui on est que lorsqu'on sait d'où on vient. Après, euh voilà les euh elle vient de tout ça[†], et bah elle va construire sa propre personnalité, elle va aimer par son passé mais par ses origines, on n'est pas que ça, mais ça fait partie des choses qui vont l'aider à se construire et donc c'est euh c'est important. C'est aussi pour ça que nous, dans notre: dans notre éducation, on souhaite qu'elle ait euh des éléments sur la culture française ou européenne et des éléments de la culture chinoise parce que ça fait partie de son identité et ça va l'aider à avoir une personnalité unique[†] et ouverte sur le monde.

42. CHER Comment vous allez lui expliquer ses origines ?

43. PÈRE-P Bah on va lui raconter euh la vraie histoire, c'est-à-dire que voilà à l'origine, moi j'ai rencontré sa mère qui vient d'une autre culture, mais que c'est pas parce qu'on est différent que on peut pas s'apprécier, s'aimer, à construire quelque chose ensemble. Mais qu'elle- elle est comme tous les enfants, c'est euh fruit de l'amour et il se trouve qu'elle vient d'une autre culture et donc elle va apprendre tout ça et voilà c'est euh: elle est pas: elle est comme les autres, c'est juste que: elle vient: un peu ailleurs et c'est: ah c'est un être humain comme

les autres et ah voilà, elle a de la chance de: de bénéficier finalement de d'un horizon un peu plus large.

44. CHER D'accord, c'est une chance.
45. PÈRE-P Oui, c'est une chance. (...)
46. CHER D'accord, et comment vos parents votre famille réagit à ce choix-là ?
47. PÈRE-P Oh mes parents sont: TRES heureux de: euh de ce qui s'est passé↑, après voilà c'est très bien, ils respectent tout à fait notre choix par rapport à ça. Mais: voilà mes parents étaient très heureux de rencontrer Ruo, ils se trouvaient c'était une personne qui euh qui était curieuse, humaine, agréable, intéressée↑ par beaucoup de choses. Et le contact s'est très très bien passé, donc ils étaient euh ils étaient vraiment contents euh de de ce mariage, de ce qui s'est passé. Ils sont TRES TRES contents d'avoir une petite fille, alors ils ont déjà d'autres petits enfants euh↑, mon frère a des a des petits en- a des enfants, mais euh: ah mais ah voilà ils sont très très contents. (...)
48. CHER Et euh bah oui, Ruo elle parle le chinois avec avec l'enfant, vous vous parlez le français avec elle. Mais avant que l'enfant soit né:, euh pendant la grossesse ou même avant la grossesse, est-ce que vous avez discuté de ça. Moi je vais parler ma langue et toi tu vas parler ta langue à l'enfant ?=
49. PÈRE-P =Ah oui, on en a discuté, pour moi, c'était très important que Ruo lui parle en chinois. Et euh d'après: les échos↑ fin d'après ce que j'ai entendu, les collègues les les copains qui ont comme ça plusieurs nationalités, ils disent tous que: il y a un AGE:↑, par exemple, si on vit en France où l'enfant va dire: « mais arrête de me parler en chinois, parce que euh: on est en France quoi, tout le monde parle le français. » Et euh: et moi je: j'ai dit à Ruo euh on verra, mais pour moi c'est important de continuer même si l'enfant dit non. Parce que (.) ça va passer et c'est une- c'est une phase et une fois ça sera fait, bah derrière elle va conserver la la capacité à parler le chinois. Et ça c'est ça c'est important.
50. CHER Et Ruo elle parle un dialecte de Wuhan, n'est-ce pas ?
51. PÈRE-P Oui, mais je pense que avec: ma fille, elle parle plutôt le mandarin.
52. CHER Hm hem.
53. PÈRE-P Parce que moi, je comprends des choses, ah je comprends pas DU TOUT le dialecte de Wuhan (rire).
54. CHER Moi, non plus ah !(...)
55. CHER Mais euh les les filles comme Ruo qui viennent du Sud, qui ont en même temps un dialecte et le mandarin et ils parlent très bien les deux. Donc est-ce que vous avez pensé à transmettre le

dialecte à votre fille ?

56. PÈRE-P (2s) Je crois que c'est compliqué, alors ça peut se faire mais je crois que ça va compliquer ce que euh: le parent doit parler: euh la langue dans laquelle il est à l'aise, pour que ce soit naturel. Euh: c'est difficile de parle {ANS} deux langues au bébé en:: en permanence. Je: ouais- je pense que là-dessus, elle elle s'est mis automatiquement sur le mandarin et:: voilà. Dans c- je: on n'a pas trop- pas trop effectivement creusé cette question. Ça c'est=
57. CHER =Comme elle, quand elle parle avec sa mère, c'est: je pense que ça doit être en dialecte [oui] comme c'est sa langue de l'enfance [tout à fait]. Je me demande pourquoi quand elle parle avec sa b- son bébé, c'est euh: dans une langue qu'elle a: qu'elle a appris à l'école, qu'elle a appris à l'extérieur? Est-ce que vous vous avez parlé de ça?
58. PÈRE-P Je pense que fin- dans elle a un peu voyagé, je pense qu'elle a beaucoup parlé le mandarin dans ses: études et dans le dans l'environnement et elle est très à l'aise. En plus, euh: pour Morna, qui est pas Chinoise, euh le mandarin va ouvrir la Chine beaucoup plus que le dialecte de: Wuhan. Ah je pense qu'avec sa maman, elle a parlé un peu les deux quand sa maman est venue, elles parlaient elles parlaient effectivement qu'en dialecte. Ce qui pour moi est très erratique, mais bon (rire).
59. CHER (rire) Et vous avez arrivé à comprendre un petit peu le dialecte de Wuhan ?
60. PÈRE-P Non, le dialecte pas du tout.
61. CHER Pas du tout, et vous comprenez un peu le le chinois quand:
62. PÈRE-P Quelque: euh ça dépend du contexte, ça dépend aussi si les phrases sont simples, j'arrive à reconnaître des choses mais euh de là dire que je comprends, c'est un grand mot.
63. CHER (rire) D'accord.
64. PÈRE-P Ah si on est en train de parler de certaines choses, j'arrivais à deviner le sens du mot. Mais il faut que je suive déjà la conversation, bah aujourd'hui, je suis pas du tout autonome: en chinois. C'est pour ça qu'il faut xx je puisse passer plus de temps euh pour le travailler et progresser un petit peu.
65. CHER Hm, vous avez dit que c'est important que Ruo parle le chinois avec Morna, vous pensez plutôt à quels intérêts ?
66. PÈRE-P Alors, là y a plusieurs intérêts. Y a: intérêt culturel qui est que: c'est euh: ça fait effectivement partie de son origine. ça ça va aussi avec: des histoires. Nous on a un répertoire histoire qui sont:, par exemple, des contes de grigne, des contes de Perrault, etc. qui font partie de: des histoires pour enfant traditionnel. Et Ruo euh elle a les siennes. Qu'elle a RAMENE des: elle a fait venir des livres de Chine: avec des histoires là-dessus. Il faut qu'elle les lise en chinois parce

qu'ils ont été écrits en chinois. Et euh ça c'est un des intérêts. Le deuxième intérêt c'est qu'elle: va: euh pour pouvoir parler avec sa grand-mère, il faut qu'elle parle le chinois parce que sinon elles se comprendront jamais. Et euh ça serai quand même- ça serai quand même deux pages, donc: je pense que: voilà. Et au-delà de ça:, euh le fait de parler deux langues et de maintenir ces deux langues†, ça va lui permettre† ça va lui faciliter l'accès aux autres langues. Donc: voilà je pense que c'est important de: de maintenir pour que justement derrière qu'elle ait de l'aisance avec les langues vivantes. Moi je viens d'une famille où mes parents parlaient pas de langues étrangères. Euh ils ont: ils ont les étudiées un peu à: à l'école, mais euh avec: des résultats très insuffisants et: franchement ils parlaient pas du tout anglais et très peu euh d'autres langues. Donc c'est- c'était quand même très limité par rapport à ça. Et euh moi je pense qu'aujourd'hui, on est dans un monde: qui est de plus en plus ouvert, pour comprendre les enjeux: euh sociaux culturels. Euh le fait de parler plusieurs langues permet de relativiser beaucoup de choses, de comprendre des choses. Je j'ai envie que Morna est plus- est citoyenne du monde† et ça ça veut dire qu'il faut que à un moment donné, elle ait euh cette agilité à euh à manipuler les langues. Je pense que: en partant avec: une base de français et de chinois†, euh y a beaucoup d'autres langues qui vont devenir TRES accessibles. Parce que d'abord elle aura une oreille qui sera bien développée†. ET elle aura déjà un cerveau qui sera habitué à penser de façon différente. Euh et comme en plus on parle: on parle un peu anglais† euh ensemble euh voilà, je pense que: elle va très vite avoir trois langues. Après euh c'est à elle de voir si elle veut avoir quatre cinq ou plus†, c'est elle qui décidera, c'est pas moi (rire). Euh: aussi elle:: si ça lui suffit, ça je sais pas. Mais AU MOINS, elle aura cette ouverture.

67. CHER vous avez déjà envisagé un monde plurilingue pour Morna ?
68. PÈRE-P Ah, OUI. Mais c'est c'est la réalité du monde:, je vais dire aujourd'hui euh c'est euh c'est extraordinaire, bah internet permet de faire beaucoup de choses comme ça. Euh aujourd'hui: il est facile de regarder euh des des films en versions originales, par exemple. Euh: ce qui se faisait pas à l'époque, ce qui permet d'apprécier: d'apprécier certaines subtilités. Quand on va dans un pays et bah apprendre quelques mots: et dire "bonjour" "merci" c'est RIEN mais ça permet aussi de: euh d'entrer en relation euh ou en d'autres contacts et voilà je veux que ça- ça moi ça doit être naturel.
69. CHER Mais qu'est-ce que vous avez reçu comme informations de: de l'entourage ? Est-ce que vos amis, vos collègues, votre famille vous encourage ou vous donne des petits conseils, des critiques ou:?
70. PÈRE-P Ah ils disent tous qu'on a de la chance parce que:: ELLE elle a de la chance de: de naître dans cet environnement-là. Ah les conseils c'est ce que l'on disait euh, c'est que même quand l'enfant à un moment donné va dire "non", "je veux plus" etc., il faut continuer, ça c'est les conseils qu'on a reçu, c'est les

questions qu'on: qu'on a posées. Euh après c'est les choses sur: la manipulation de l'écrit. Euh parce que: autant apprendre- parce que elle peut le parler, mais est-ce qu'elle va savoir l'écrire? Et pour savoir l'écrire, y a des chos- y a besoin d'un encadrement. Donc: là-dessus ah, Ruo a récupéré des posters sur lesquels y a des des caractères:, de façon qu'elle puisse: les lire:, les regarder, les s'habituer et les utiliser. Est-ce qu'elle saura écrire un jour complètement le chinois ? Je pense que pour ça, elle aura besoin des vrais cours de chinois ah. Pour mettre en place de la graphique et si elle a une base, ça se fera tout seul, [voilà].

71. CHER [Donc vous] ne vous inquiétez ni euh de son apprentissage en chinois ni en français. Vous croyez que ça va récupérer vite ?
72. PÈRE-P Oui, je pense alors: après dans les:: dans les choses, il faut qu'elle pratique. Donc: euh moi je sais que: étant qu'enfant ce qui faisait beaucoup, c'est que les parents lisent des histoires aux enfants. Et si on lit les histoires en lui montrant le texte, en en le lisant avec le doigt et bah elle va: s'habituer à regarder les caractères, à les identifier et associer un son à un sens. Et si on fait ça et bien euh les apprentissages de lecture peut se faire: assez naturellement.
73. CHER D'accord, vous avez pensé à des: des choses ou des institutions qui peuvent vous aider à apprendre à lire et à écrire les enfants ?
74. PÈRE-P Alors, pour le français euh, de toute façon, elle va passer à l'école, à l'école, elle va apprendre assez naturellement. Euh la question se pose plus pour le chinois, là pour le moment, on n'est pas allé encore aussi loin dans cette démarche, euh soit euh effectivement, elle apprend avec des choses en interne à la maison, soit on dit à un moment donné on a besoin de plus et là on ira on sollicitera soit les gens qui savent, soit euh bah on va toujours le prendre pour l'étranger plus tard, mais si on veut que ce soit suffisamment tôt, euh: bah à ce moment-là on sollicitera une solution à une personne compétente.
75. CHER Est-ce que autour de vous, y a aussi des collègues qui sont en mariages mixtes ? Des enfants qui ont plusieurs origines, est-ce que vous avez observé leurs pratiques, leurs comportements langagiers ? Ça vous rassure ou ça vous [fait poser plus de questions] ?
76. PÈRE-P [Alors y en a] pas y en a pas beaucoup, hein on connaît quelques-uns, mais pas euh: pas beaucoup. Euh: moi y a- dans ce que j'ai vu, rien ne m'inquiète. Euh y a des: à la limite, le plus difficile c'est que quand on vient de cultures différentes, on a des approches différentes. A un moment donné, il faut qu'on trouve un peu de compromis entre: la façon de faire l'un et la façon de faire l'autre, voilà. Euh donc là de temps en temps, on a des différences d'approches par rapport à Morna, par rapport à voilà, on dispute et puis on: on finit par: par regarder, par trouver des solutions, c'est pas: c'est pas un souci. C'est c'est TOUjours la difficulté euh, plus on vient d'horizons différents, plus à un moment donné on a des points divergents,

mais il faut trouver une solution qui convienne: qui convienne à peu près tout. Donc on: on travaillait là-dessus mais c'est la par- après sur la partie éducationnelle, moi j'ai pas de: j'ai pas d'inquiétudes.

77. CHER Hm bah ça m'intéresse beaucoup quand vous dites des approches différentes ou des principes d'éducation différents, ça peut être personnel, ça peut être culturel aussi. Mais qu'est-ce que vous avez remarqué comme différences très culturelles entre Ruo et vous quand euh quand vous vous occupez de Morna ? Vous avez des exemples ?=

78. PÈRE-P =Les grosses différences euh (rire) c'est le- c'est le rapport par exemple au pleur de l'enfant, euh je sais pas si Ruo vous en a parlé. Mais le: en Europe, en tout cas, euh c'est un peu moins fait aujourd'hui, mais un ENFANT:, a besoin: fin il pleure, c'est naturel. Et il y a un moment donné euh chez moi je pense que: il faut aussi le laisser pleurer un peu pour qu'il apprenne à arrêter pleurer tout seul. Ah on le couche, il pleure un peu, bein on le laisse pleurer pour qu'il apprenne à s'endormir. Parce que: il faut qu'il mette en place de négatif- alors dans ma famille chez MOI:, moi je CROIS qu'on peut faire ça ASSEZ TÔT. Et pour Ruo:, euh le: la vision est un peu différente qui a été dit:, si l'enfant est heureux, il va aller mieux, il va mieux se développer, il va dormir mieux. Donc: je ne le laisse pas pleurer, je le laisse aller mieux et puis bah il apprendra plus tard (rire). Alors bah ÇA c'est: c'est des choses: un petit peu un petit peu différentes. (...) Autre aspect c'est qu'en France:, ce sont des parents qui s'occupent des bébés, pas les grands-parents. Ouais mais ça- ça joue beaucoup sur les manières- sur la façon de prendre des décisions†: et de choisir par rapport à ça. Et euh: voilà alors des fois c'est pas drôle parce qu'on peut pas faire ce qu'on veut euh pour s'occuper des enfants. Mais mais ça fait partie: de la responsabilité quand on a choisi d'avoir un enfant, on s'en occupe. Si les parents peuvent donner un coup de main, bah ils peuvent le faire, ils sont contents de le faire. Mais euh c'est- fin les grands-parents mais mais ce sont: ce sont les parents qui doivent s'occuper de l'enfant. Bah ça ça fait partie des différences, bah encore une fois là-dedans, il y a des aspects qui sont culturels, y a des aspects personnels, je sais pas toujours bien faire la distinction. Ça répond à votre question ?

79. CHER Oui oui oui, tout à fait. (...)

80. PÈRE-P Alors je pratique pas les arts chinois, je pratique le karaté, euh xx connaît? Je- je suis: je travaille dans cet aspect cette partie-là. J'ai fait un peu de de: Taiji, quand: quelques années plus tôt donc. (...) Donc je sais que Ruo a sa propre pharmacie (rire), donc y a des médicaments qui:: que je connais et puis elle, elle a:: elle a d'autres médicaments alors qu'elle m'en donne quelques-uns ah, je m'en sers, y a pas de soucis. Euh elle en prend quelques-uns, de temps en temps, je lui dis : « tu pourrais prendre ça ». En général, elle veut pas, voilà c'est plus:: c'est pas euh on cherche un équilibre par rapport à ça, mais il n'y a pas d'opposition.

81. CHER D'accord, vous avez dit que vous avez pratiqué le karaté euh dès l'enfance=
82. PÈRE-P =Oui, oui, le karaté, je l'ai commencé: vers treize quatorze ans: et avant euh j'ai fait euh cinq ans de judo quand j'étais euh: quand j'étais petit, ah entre six et onze ans.
83. CHER Et vous l'avez choisi comme un loisir ou parce que vous vous intéressez à la culture asiatique, est-ce que je peux le dire comme ça ?
84. PÈRE-P Oui, alors: dans:: quand j'étais euh quand j'étais tou- VRAIMENT enfant, c'était un: c'était une discipline. Mes parents m'avaient inscrit parce que: c'était original à l'époque et puis c'était euh c'était aussi intéressant parce qu'on apprenait à: à utiliser son corps et à tomber. Le judo comme ça c'est vraiment un bon éducatif physique xxx. Donc euh je sais que c'est comme ça que j'ai commencé, après j'aimais bien euh y avait un super dessin animé à l'époque, euh: qui a beaucoup alimenté et après on a changé de ville et donc j'ai changé de discipline: quelques années après. Aujourd'hui euh moi je m'intéresse réellement à la culture asiatique, euh j'ai lu des livres, j'ai regardé des films même parfois en version originale:, je lis beaucoup de mangas, euh:: mais euh mais y a un intérêt, y a des discussions par rapport à ça, xx (2s), est-ce que ça répond à votre question ?
85. CHER Oui, oui, oui, mais vous vous intéressez à la culture asiatique, c'est AVANT ou après votre rencontre avec Ruo?
86. PÈRE-P Ah bien avant!
87. CHER Bien avant ? Et donc votre rencontre avec Ruo ou votre mariage votre union avec Ruo, c'est PAS vraiment OCCASIONNEL, vous vous intéressez déjà à ce groupe, à cette culture, [est-ce que je peux le dire comme ça ?]
88. PÈRE-P [Oui, bah après c'est: c'est] c'est la rencontre qui est circonstancielle euh: parce que finalement sur: euh si y a un xx individu euh, quelle est la probabilité de se croiser ? Euh:: ça c'est fait par le travail puisqu'elle était en post doctorat à XXXXXX (nom de l'institution): alors moi je travaillais et on s'est rencontrés pendant cette période-là. Mais euh voilà fin euh moi j'ai pas CHERCHE: j'ai pas cherché une femme asiatique, euh: voilà, c'est euh on s'est rencontrés, on sait plus: comme ça mais euh euh c'est notre travail qui à un moment donné qui a créé cette opportunité. Euh: oui oui oui, c'est bien.
89. CHER Oui, est-ce que y a des moments que vous n'a- vous vous arrivez pas à se comprendre ?
90. PÈRE-P Ça arrive:, euh c'est- alors c'est- je sais pas toujours mettre un mot dessus ou donner une circonstance. J'ai l'impression qu'il y a des moments où on rate des choses parce qu'effectivement, on n'a pas de mêmes références, il me semble que: bah on essaie de dire quelque chose, mais l'autre le comprend pas, parce qu'il est sur les: il peut pas transposer la

situation. OUI, oui, oui, ça arrive, après euh (2s) y a un moment donné où euh pour que la relation marche, on n'a pas besoin de tout comprendre. On: y a un moment donné on dit : « bon, ok », euh: on n'est pas d'accord, y a des choses derrière, je sais pas forcément pourquoi, j'accepte que ce soit différent. L'autre c'est l'autre, c'est pas moi, donc je vais pas forcer un avis différent et après chacun fait comme il veut.

91. CHER D'accord, vous avez un esprit très ouvert par rapport à l'intercompréhension entre deux personnes ?
92. PÈRE-P Je crois (rire), oui. Non mais, c: voilà, j'ai::: j'ai réalisé déjà beaucoup de temps que euh y a beaucoup de différences entre les individus euh les euh et à partir de là, hm on PEUT pas- on peut aimer sans comprendre. Et ah vouloir à tout prix tout comprendre, finalement, c'est chercher les explications là où y en a pas besoin. Euh parce que: y a une entité donc il faut être capable d'accepter ça. Hm voilà moi je travaille- je travaille, je: je réfléchis beaucoup comme ça, beaucoup sur cette façon, y a des approches qui sont différentes, ok, y a des approches qui sont différentes et j'ai vu ça: assez tôt parce que j'avais déjà des copains qui étaient euh très différents, des copains TRES très rationnels et des copains TRES intuitifs. Et alors moi j'ai plutôt tendance d'être rationnel, mais euh: j'accepte qu'il y a des gens qui puissent pas fonctionner du tout comme ça. Alors ce qui permet de: euh de travailler ou de d'échanger avec des gens très différents.
93. CHER D'accord, avant votre rencontre avec Ruo, est-ce que vous êtes déjà allé en Chine ?
94. PÈRE-P Non, non, non, je suis:- je n'avais jamais vécu- aller en Asie: hm: °bon en Chine, c'est: c'est au moment où je suis allé° euh avant: euh avant la rencontre.
95. CHER D'accord et c'est après le mariage que vous êtes allé en Chine ?
96. PÈRE-P Alors, ça:: à l'origine, on avait planifié un voyage avant, mais euh euh j'avais acheté du xx, euh euh c'était: après la fin de son post doc en: France et de retourner en Chine, je l'ai dit ben je voulais la voir. Et puis euh j'avais pris des billets tôt euh: au dernier moment, elle a changé d'avis parce qu'elle a eu un post doc aux États-Unis. Donc elle est partie aux États-Unis et je suis allé la voir AUX États-Unis. J'ai changé mes billets. Mais euh voilà c'était mais j'ai: la Chine j'avais jamais l'occasion d'y aller. Bon ça fait partie des choses que: euh que je voulais voir, des pays que je voulais voir:. Bon, on y retournera certainement parce que y a beaucoup de choses que j'ai pas vu, de toute façon, je verrai jamais tout, la Chine est immense. J'en ai conscience mais voilà on y retournera TRES certainement.
97. PÈRE-P (...)Euh ouais donc ce qui était par contre: très appréciable, c'était de visiter la Chine, avec quelqu'un avec un Chinois. Avec une Chinoise qui est à présent, mais euh mes parents sont venus ah: lorsqu'on a fait- lorsqu'on est allés en Chine, mes parents et mes deux sœurs sont venus, parce que c'était

l'occasion euh(...)Et et et évidemment ce que disait ce que disait tous euh, c'est que bah entre eux, les visites organisées par Ruo, qui donnait des explications, qui nous amenait dans les dans les petits restos traditionnels, parce que du coup on va manger comme des Chinois, on va pas dans les restaus pour les Européens. Euh on est allé euh dans le métro, on n'est pas dans un parcours de touriste. Bon toutes ces idées: on est dans un dans un système un peu exotisme, un peu coupé de la population, voilà on a pris euh le taxi, le mototaxi. Je je dis pas que je comprends la Chine, mais j'ai j'ai vécu quelques jours un peu comme un Chinois. J'ai dit bien un peu euh parce que:: euh sans les contraintes du travail, sans tout ça, mais euh voilà. Moi j'ai vécu au quotidien euh un peu- comme si je vivais en Chine, ça c'est ça c'est une expérience extraordinaire, c'est pas du tout la même que le touriste qui vient, qui va dans son hôtel, dans les bus réservés, etc. C'est pas: et c'est quand même beaucoup plus instructif sur le pays.

98. CHER (...)qu'est-ce que votre feedback pour ce genre d'entretien ? Est-ce que vous- vous trouvez à l'aise pour répondre à ce genre de questions ?

99. PÈRE-P Ah, moi, j'ai pas de problèmes pour répondre à ces questions-là. En plus, ce sont les questions sur lesquelles: je réfléchis beaucoup. (...)